

**Nicole ACKERMANN, Thomas RUOSS &
Carmen FLURY**

(Universität Zürich, Katholieke Universiteit Leuven & Universität Zürich)

**Warum fördern sie ökonomische Bildung? Aktivitäten,
Argumente und Handlungslegitimationen von Akteuren
am Beispiel der Schweiz**

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe35/ackermann_etal_bwpat35.pdf

in

bwpat Ausgabe Nr. 35 | Dezember 2018

Ökonomisierung in der Bildung und ökonomische Bildung

Hrsg. v. **Karin Büchter, Tade Tramm & Jens Klusmeyer**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwpat* 2001–2018

bwpat

www.bwpat.de



Herausgeber von *bwpat* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Online: http://www.bwpat.de/ausgabe35/ackermann_etal_bwpat35.pdf

Seit der globalen Wirtschafts- und Finanzkrise 2008/2009 wird „Schule“ als *die* Instanz zur Lösung sozioökonomischer Probleme und gesellschaftlicher Krisen adressiert. Umgekehrt wurde ökonomische Bildung in den vergangenen zehn Jahren von vielerlei außerschulischen Akteuren vorangetrieben. Welche Akteure fördern im Kontext dieser Debatte ökonomische Bildung? Welche Handlungslegitimationen lassen sich für welche Aktivitäten und in welchen Argumenten nachzeichnen und was bedeutet dies für die Rolle ökonomischer Bildung als Antwort auf ökonomische Krisenphänomene?

Unser Beitrag nimmt am Beispiel der Schweiz eine explorative Analyse anhand deskriptiver Merkmale der Akteure vor, die seit der Finanzkrise 2008/2009 ökonomische Bildung aktiv fördern. Es zeigt sich für die letzten rund zehn Jahre, dass sich insbesondere Akteure aus dem privatwirtschaftlichen Bereich vermehrt im Bereich ökonomischer Bildung engagieren und dass sich ihre Aktivitäten insbesondere auf den schulischen Kontext und auf ein jüngeres Zielpublikum ausrichten. Die Argumente dieser Akteure beziehen sich auf Anforderungssituationen in verschiedenen Lebensbereichen, vornehmlich aber auf Konsumieren, Sparen und Budgetieren. Die Handlungslegitimationen der Akteure weisen auf eine dominante Vorstellung ökonomischer Bildung hin, die die Verantwortung des Individuums in finanziellen Angelegenheiten betont. Der Beitrag weist damit auf das bislang eher vernachlässigte Potenzial qualitativer und historischer Forschungszugänge für das Verständnis der gegenwärtigen gesellschaftlichen Rolle ökonomischer Bildung hin.

Why do you promote economic education? Activities, arguments and action legitimations of actors using the example of Switzerland.

Since the global economic and financial crisis of 2008/2009, “school” has been seen as the main institution for solving socio-economic problems and social crises. Conversely, economic education was promoted by many extracurricular actors over the past 10 years. Which actors promote economic education in the context of this debate? Which action legitimations can be traced for which activities and in which arguments and what does this mean for the role of economic education as an answer to economic crisis phenomena?

Our paper, which focuses on Switzerland, provides an analysis based on descriptive characteristics of the actors that have actively promoted economic education since the financial crisis of 2008/2009. For the last ten years, it has become apparent that private sector players in particular are increasingly involved in the field of economic education, and that their activities focus in particular on the school context and on a younger target audience. The arguments of these actors relate to requirement situations in different areas of life, but mainly to consumption, saving and budgeting. The actors' actions legitimize a dominant notion of economic education that emphasizes individual responsibility in financial matters. The article thus points to the hitherto neglected potential of qualitative and historical research approaches for understanding the present social role of economic education

Warum fördern sie ökonomische Bildung? Aktivitäten, Argumente und Handlungslegitimationen von Akteuren am Beispiel der Schweiz

1 Einleitung

Die globale Wirtschafts- und Finanzkrise im Jahr 2008/2009 hat weltweit zu einer Verunsicherung betreffend vermeintliche ökonomische Gewissheiten geführt (Henning 2010). Zwei Lösungsvorschläge dominieren seither den Diskurs um die Bewältigung der Finanzkrise und ihrer Folgen: 1) Regulierung der Finanzbranche und der Finanzmärkte und 2) Befähigung der Menschen im Umgang mit finanziellen Risiken und ökonomischen Lebenssituationen (OECD 2012, 2014, 2017). Akteure aus verschiedenen Tätigkeitsfeldern verweisen verstärkt auf die Bedeutung ökonomischer Bildung, sei es für den Umgang mit Geld oder für das Verständnis gesamtwirtschaftlicher Zusammenhänge (für eine jüngere Übersicht siehe: Aprea et al. 2016).

In Anlehnung an diese Feststellung eines gesteigerten Interesses an der Förderung ökonomischer Bildung in Folge der Finanzkrise kann man von divergierenden Aktivitäten und Handlungslegitimationen bei unterschiedlichen Akteuren ausgehen. Zur Überprüfung dieser Annahme sowie zur Interpretation des gegenwärtigen Standes der Rolle ökonomischer Bildung will dieser Artikel mittels eines explorativen Vorgehens einige Reflexionen zu möglichen Forschungszugängen präsentieren. Wir rekonstruieren die Aktivitäten und Argumente unterschiedlicher Akteure im Bereich der ökonomischen Bildung am Beispiel der deutschsprachigen Schweiz und fragen danach, welche Akteure mit welchen Aktivitäten ökonomische Bildung fördern und wie diese Akteure ihr Engagement begründen.

Konkret kann am Beispiel der Schweiz gezeigt werden, dass in den letzten zehn Jahren insbesondere Akteure aus dem privatwirtschaftlichen Bereich (v. a. Finanzinstitutionen) sich vermehrt im Bereich ökonomischer Bildung engagieren. Diese richten sich in erster Linie auf einen schulischen Kontext und auf ein jüngeres Zielpublikum (v. a. Sekundarstufe I und Primarstufe) aus. Deren Argumente beziehen sich schliesslich auf verschiedene ökonomische Anforderungssituationen, die aber von den Akteuren unterschiedlich gewichtet werden.

Die Forderung nach Bildung als Reaktion auf gesellschaftliche oder ökonomische Krisen ist ihrerseits kein neues Phänomen, sondern genuin mit der Institution der modernen Schule verbunden (Tröhler 2008). So wurden zum Beispiel Bürgererziehung, Volksgesundheit, Chancengleichheit und Nachhaltigkeit zur Bearbeitung an die Schule übertragen – wohl wissend, dass diese Delegation an die Schule weniger der effektiven Problembewältigung dient, als vielmehr als gesellschaftlicher Fluchtpunkt, diese Probleme institutionell in den Griff zu bekommen (Labaree 2008). In der erziehungswissenschaftlichen Forschung wurde dieses Phänomen mit dem Begriff «educationalization» theoretisch umschrieben (Smeyers/Depaepe

2008). Die ökonomischen Bildungsoffensiven, so Daellenbach (2015) bedienen sich jeweils einem «empowerment rationale», also der Betonung der Stärkung der Subjekte bei unzureichenden kollektiven Sicherungssystemen. Williams (2007) hat diese Entwicklung einer Verlagerung der Verantwortung für ökonomische Sicherheit bei gleichzeitiger Erweiterung des Marktsegments für Anlageprodukte als «responsibilization» bezeichnet. Während dieses «empowerment rationale» als Instrument der Krisenbewältigung gerne von vielen staatlichen wie privaten, ausser- wie innerschulischen Akteuren aufgenommen wird, finden sich nur vereinzelt kritische Reflexionen über die Chancen und Grenzen dieser Form der «educationalization of economic problems» (für Kanada vgl. Pinto 2013; für die USA vgl. Willis 2008; für Grossbritannien vgl. Williams 2007; für Neuseeland vgl. Daellenbach 2015).

Wir wollen mit diesem Beitrag einige Forschungsperspektiven aufzeigen, wie (selbst-)kritisch über den aktuellen Stand ökonomischer Bildung reflektiert werden könnte und dabei weder ein «empowerment rationale» zu übernehmen, noch von einer einseitigen Tendenz der «Ökonomisierung» auszugehen. Zurecht wird beispielweise von Willis (2017) skizziert, wie ökonomische Bildung nicht einzig auf ein «empowerment» des Individuums im Umgang mit Geldfragen zielen, sondern auch als Brückenschlag zwischen dem persönlichen Umgang mit Geld und dem Wissen um die gesellschaftliche Konstruktion und politische Veränderbarkeit der ökonomischen Infrastruktur dienen kann.

Damit ist auch die Debatte um eine «Ökonomisierung von Schule» (Kamp-Hartong et al. 2018) tangiert. Ökonomisierung wird ganz unterschiedlich verstanden – als Entstehung neuer Formen der Governance von Bildungssystemen, wie zum Beispiel die auf Schulleistungsvergleichen basierende Outputsteuerung, oder eine als «Eindringen» wahrgenommene Übertragung ökonomischer Denk- und Handlungsmuster in den Bereich der Bildung. Ein Ökonomisierungsbegriff, der Konzepte von Autonomie und individueller Verantwortung genauso tangiert wie Forderungen nach Gleichheit und sich konkurrierende Vorstellungen von Gerechtigkeit (Höhne 2018), scheint einen grossen Raum an Möglichkeiten, aber wenig spezifische Erklärungskraft zu bieten. Sprechen wir von ökonomischer Bildung, sind Elemente wie die Finanzierung von Angeboten, die (private) Trägerschaft von Akteuren, die Etablierung von Quasi-Märkten, die Verlagerung von gesellschaftlicher Verantwortung an die ökonomischen Subjekte und nicht zuletzt die Definition der Inhalte ökonomischer Bildung als Teilaspekte möglicher Ökonomisierungsprozesse zu verstehen.

Ökonomische Bildung versteht sich hier in erster Linie bezogen auf eine inhaltliche Dimension. Kaminski (1996, 18f., zit. n. ders. 2017, 38) definiert ökonomische Bildung als Bemühung, «[...] Kinder und Jugendliche mit solchen Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Verhaltensbereitschaften und Einstellungen auszustatten, die sie befähigen, sich mit den ökonomischen Bedingungen ihrer Existenz und deren sozialen, politischen, rechtlichen, technischen, ökologischen und ethischen Dimensionen auf privater, betrieblicher, volkswirtschaftlicher und weltwirtschaftlicher Ebene auseinanderzusetzen». So offen und konsensual diese Definition auch klingen mag, die Ausgestaltung ökonomischer Bildung für allgemeinbildende Schulen ist in Bildungsforschung und Bildungspolitik umstritten (vgl. Fischer 2001; Kutscha 2014; Engartner/Krisanthan 2014). Die Auswahl konkreter Lerninhalte bedarf nämlich einer

normativen Orientierung, die am Wissenschaftsprinzip (Orientierung an Disziplinen, insb. Wirtschafts- und Sozialwissenschaften), am Situationsprinzip (Orientierung an Lebenssituationen, insb. ökonomisch geprägte Lebenssituationen) oder am Persönlichkeitsprinzip (Orientierung an Bildung, insb. persönliche Lebensbewältigung, gesellschaftliche Teilhabe) erfolgen kann (Weber 2013; Kaminski 2017). So stehen mitunter fachdidaktische Konzeptionen, die eher wirtschaftswissenschaftlich ausgerichtet sind (vgl. Dubs 2007; DeGÖB 2004, 2006, 2009; Retzmann et al. 2010), jenen gegenüber, die eher sozialwissenschaftlich ausgerichtet sind (vgl. Fischer/Zurstrassen 2014; Engartner et al. 2018). Jedoch ist allen Konzeptionen das Ansinnen gemein, Modelle «guter» ökonomischer Bildung zu entwickeln, zu erproben und anzubieten.

Zur Umgehung einer Gegenüberstellung einer pauschalen und konturarmen Ökonomisierungskritik auf der einen und einer vermeintlichen Selbstverständlichkeit der Bedeutung ökonomischer Bildung auf der anderen Seite, schlagen wir folgendes Vorgehen vor: Wir nutzen die Narrative Policy Analysis als Repertoire für die Analyse von Argumenten (Fischer 2003; für die Analyse finanzieller Bildung vgl. Pinto 2013). Wir gehen dabei von einem Verständnis politischer Problemwahrnehmung aus, das nicht primär auf politische Strukturen und politische Prozesse fokussiert, sondern danach fragt, wie politische Problemwahrnehmung narrativ konstruiert wird. Frank Fischer (2003, 167f.), Protagonist eines «argumentative turn» in der politikwissenschaftlichen Forschung, stellt fest, dass «policymakers [...] also convey their interpretations through the telling of stories, whether for purposes of argument, claims-making, or expression of individual identity. They are the means – the only means – by which policymakers can negotiate the realities that confront them».

Wir unterscheiden in unserem Beitrag zwischen *zentralen Argumenten*, die primär und explizit auf die beschriebenen und begründeten Zielsetzungen einer Aktivität bezogen sind sowie *sekundierenden Aussagen*, die weniger direkt und oft nur implizit für die Einbettung der zentralen Argumente verwendet werden und in denen verwendete Narrative, Metaphern oder Ausdrucksformen eines Akteurs mitschwingen. Im Sinne Fischers (2003) bedürfen Argumente der Einbettung in einen sinnstiftenden, narrativen Rahmen, um überzeugen zu können. Entsprechend fragen wir nach der Sprache, die Akteure «sprechen», den Beispielen, die sie anbringen oder den Metaphern, die sie nutzen, um ihre zentralen Argumente verständlich zu machen. Sowohl die Analyse der zentralen Argumente als auch die Analyse dieses Rahmens, den wir hier mit «sekundierende Aussagen» bezeichnen, kann also Aufschluss geben betreffend der Handlungslegitimationen der untersuchten Akteure.

Folglich schlagen wir als Forschungsperspektive eine qualitative Auslegeordnung der Erwartungen unterschiedlicher politischer Akteure an ökonomische Bildung vor. Dabei liegt unser Fokus nicht auf den innerwissenschaftlichen Theoriendebatten, sondern auf den Aktivitäten und Argumenten unterschiedlicher Akteure aus den Tätigkeitsfeldern Wirtschaft/Finanzen, Soziales und Bildung. Zu den Erwartungen an ökonomische Bildung generell und zu den spezifischen gesellschaftlichen und edukativen Zielvorstellungen der untersuchten Akteure öffnet sich hier ein weiter analytischer Raum.

2 Akteure, Aktivitäten und ihre Zielgruppen

Als Erstes werden die Akteure ökonomischer Bildung in der Deutschschweiz nach deskriptiven Merkmalen untersucht. Welche Akteure fördern ökonomische Bildung und welchen primären Tätigkeitsfeldern sind die Akteure zuzuordnen? Mit welchen Aktivitäten treten die Akteure auf und an welche Zielgruppe richten sich ihre Aktivitäten?

Akteurstheorien greifen diesen Blickwechsel der politischen Analyse – weg von Strukturen, hin zu handelnden Akteuren – auf, indem sie Handlungskoordinationen und Interaktionsformen ins Zentrum ihrer Analysen stellen (Scharpf 2000). Unser Interesse gilt Akteuren in politischen Prozessen, wobei wir Aktivitäten «komplexer Akteure» untersuchen und auf eine im bildungspolitischen Kontext bereits angewandte Analyse (Manz 2011; Lehmann 2013) von ganzen «Interaktionssystemen» (Scharpf 2000, 93) verzichten.

Für die deutschsprachige Schweiz wurden 40 unterschiedliche Akteure im Bereich der ökonomischen Bildung identifiziert, die gegenwärtig aktiv sind und deren Aktivitäten sich hauptsächlich auf Kinder und Jugendliche bis zur allgemeinbildenden Sekundarstufe II ausrichten. Mittels Schneeballprinzip wurden u. a. in Forschungsberichten, bildungspolitischen Stellungnahmen und Medienmitteilungen nach Akteuren gesucht, um schliesslich ein möglichst dichtes Netz an Akteuren und ihrer Tätigkeiten zu erstellen. Wir können dabei aber keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, zumal für die Analyse Akteure mit einem Fokus auf spezifische Zielgruppen (z. B. Erwachsene, Berufslernende) nicht berücksichtigt wurden.¹ Die nachfolgende Ergebnisdarstellung der Akteure erfolgt entlang deskriptiver Merkmale wie ihrem primären Tätigkeitsfeld, ihren konkreten Aktivitäten und der anvisierten Zielgruppe.

Die identifizierten *Akteure* wurden nach ihrem primären Tätigkeitsfeld den drei verschiedenen Akteursgruppen² Bildung³, Wirtschaft/Finanzen⁴, Soziales⁵ und zugeordnet (vgl. Abbildung

¹ Nicht berücksichtigt für diese Analyse wurden Akteure mit ökonomischen Aus- und Weiterbildungsangeboten im Erwachsenenbildungsbereich (BA/MA/PhD, CAS/DAS/MAS, MBA) und Beratungsangeboten, die sich primär an Erwachsene richten. Für die Analyse ebenfalls unberücksichtigt blieben Branchenverbände der Berufsbildung (OdAs), sofern sie sich nicht außerhalb der Entwicklung ihres Ausbildungsbereiches für die Förderung ökonomischer Bildung engagiert haben. Ebenfalls wurden individuelle Akteure wie z. B. wissenschaftliche Experten und Forschungsgruppen für die Analyse nicht berücksichtigt.

² Hierbei muss auch auf die Unschärfe des Begriffs Akteursgruppe hingewiesen werden. So kooperierten z. B. Akteure aus unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern, wie der Schweizerische Lehrerverband (LCH), das Syndicat des enseignants romands (SER) und der Verband Schweizerischer Kantonalbanken, und gründeten eine neue Organisation, den Verein FinanceMission.

³ Bildung: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI), Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH), Schulnetz21, Stiftung éducation21, Jugend und Wirtschaft seit 2017: Young Enterprise Switzerland (YES), Bildungscoalition NGO, Kaufmännischer Lehrmittelverlag (KLV), Schulverlag plus AG, Schweizerische Unesco-Kommission.

⁴ Wirtschaft/Finanzen: Schweizerische Nationalbank, Credit Suisse, Kantonalbankenverband, UBS, Raiffeisen Schweiz, Postfinance, Valiant Bank, Schweizerische Post, Economiesuisse, OECD, Ernst Schmidheiny Stiftung, Müller-Möhl Stiftung, Schweizerischer Versicherungsverband (SVV), Handel Schweiz, Three Coins GmbH, Biovision Stiftung, Kinder-Cash (Zentris AG), Wander AG, Max Havelaar-Stiftung.

⁵ Soziales: Eidgenössische Kommission für Kinder- und Jugendfragen (EKKJ), Budgetberatung Schweiz, Schuldenberatung der Stadt Zürich, Schuldenberatung Schweiz, Verein Jugendlohn, Pro Juventute, Caritas Schweiz, Public Eye (Erklärung von Bern), Praktischer Umweltschutz Schweiz (PUSCH), World Vision Schweiz.

1). Zunächst fällt eine vergleichsweise starke Präsenz von Akteuren aus dem Tätigkeitsfeld Wirtschaft/Finanzen auf, insbesondere aus der Bankenbranche. In dieser Akteursgruppe finden sich Akteure mit unterschiedlicher Rechtsform (Aktiengesellschaften, Vereine, Stiftungen) und ihre Aktivitäten sind vergleichsweise heterogen, während sich die Aktivitäten der Akteure in den Tätigkeitsfeldern Soziales und Bildung vergleichsweise homogen zeigen. Akteure aus der Bildung engagieren sich hauptsächlich mit Bezug zum interkantonalen Lehrplanprojekt «Lehrplan 21» (LP21)⁶ und dort wiederum im Kompetenzbereich «Wirtschaft, Arbeit, Haushalt» (WAH). Akteure aus Sozialem sind aktiv in der Entwicklung ausserschulischer Angebote sowie in der Lobbyarbeit für Kinder und Jugendliche.

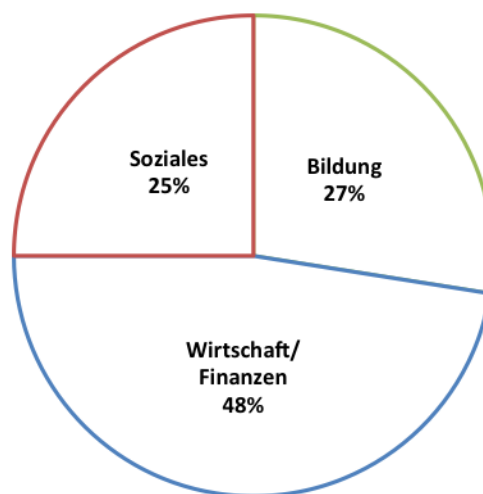


Abbildung 1: Akteursgruppen ökonomischer Bildung nach primärem Tätigkeitsfeld. Akteure aus dem Tätigkeitsfeld Wirtschaft/Finanzen sind machen die Hälfte aus (48 %), jene aus den Tätigkeitsfeldern Soziales und Bildung je einen Viertel (25 % bzw. 27 %).

Bei den *Aktivitäten* lässt sich feststellen, dass etwas mehr als Hälfte der identifizierten Akteure sich in der Produktion und Distribution von Lehrmitteln engagieren. Die Produktion von Lernmaterialien ist dabei oft, aber nicht immer, auf einen schulischen Kontext ausgerichtet. Die Hälfte dieser Angebote ist ausschliesslich als digitale Lernmedien verfügbar. Zudem investieren in erster Linie gewinnorientierte Unternehmen in die Herstellung von Lernmaterialien. Die Aktivitäten in der Lehrmittelproduktion sind insgesamt deutlich stärker als beispielsweise die Einflussnahme auf Bildungspläne, die sich darüber hinaus explizit nur in Bezug auf die Sekundarstufe I findet (Lehrplan 21). Weitere typische, aber weniger häufige Aktivitäten der Akteure sind Kursangebote, Beratungsangebote (z. B. für Budget und Schulen) und politisches Lobbying.

Die Ausrichtung der Aktivitäten im Bereich der ökonomischen Bildung auf die Institution Schule kann weiter nach *Zielgruppen* differenziert werden. Die insgesamt bedeutendste Ziel-

⁶ Einheitlicher Lehrplan für die 21 deutschsprachigen Kantone der Schweiz für die obligatorische Schule (Kindergarten sowie 1. bis 9. Klasse), in Kraft seit 2014, Einführung ab 2017.

gruppe ökonomischer Bildung sind die Schüler*innen der Sekundarstufe I. Dieser Befund ist nicht selbstverständlich, sind doch gerade Akteure, die bereits vor der Finanzkrise 2008/2009 in der Vermittlung ökonomischer Bildung aktiv waren, traditionell stark auf die allgemeinbildende Sekundarstufe II ausgerichtet, eine Zielgruppe, an die sich gegenwärtig nur noch Aktivitäten einzelner Akteure richten. Dagegen stellen viele Akteure, die sich mit ihren Angeboten ausschliesslich oder zumindest unter anderem auf die Sekundarstufe I fokussieren, zeitlich jüngere Angebote zur Verfügung, die nach der Finanzkrise entstanden sind. Viele Aktivitäten von Akteuren aus dem primären Tätigkeitsfeld Wirtschaft/Finanzen (wie z. B. die Schweizerischen Kantonalbanken, die Raiffeisenbanken, die Credit Suisse oder dem Wirtschaftsdachverband Economiesuisse) sind spezifisch für die Zielgruppe der Schüler*innen der obligatorischen Schule konzipiert. Neben stufenübergreifenden Angeboten (insbesondere Lernmaterialien zu themenspezifischen Fragen wie z. B. Nachhaltigkeit) finden sich auch viele ausserschulische Aktivitäten (wie z. B. Budget- und Taschengeldberatung oder politisches Lobbying).

Die Wirtschafts- und Finanzkrise kann zeitlich nicht als harter Schnitt für das Engagement der identifizierten Akteure festgestellt werden. Gerade Finanzinstitutionen waren historisch, auch im internationalen Kontext, in unterschiedlicher Intensität in der Vermittlung ökonomischer Bildung engagiert (vgl. z. B. Ruoss 2018; Garon 2012, Williams 2007), wenn auch eine systematische Darstellung solcher historischer Dynamiken noch aussteht. Für unser Sampling zeigt sich, dass einige Akteure bereits vor der Krise aktiv waren (z. B. die Schweizerische Nationalbank, private Initiativen wie Jugend und Wirtschaft, staatlich alimentierte Budget- und Schuldenberatungsstellen). Viele Akteure haben jedoch erst in den letzten Jahren neue Angebote im Bereich der ökonomischen Bildung entwickelt (z. B. Credit Suisse mit dem digitalen Sparschwein Digipigi, Verein FinanceMission mit dem digitalen Lernspiel Heroes, Raiffeisen mit Money-Mix, PostFinance mit MoneyFit, Caritas mit einer Lernapp fürs persönliche Budget). Nicht zuletzt stehen die Aktivitäten bei einigen Akteuren in direktem Zusammenhang mit dem Lehrplan 21.

Diese Darstellung von Akteuren und ihren Aktivitäten öffnet bereits einen Deutungsraum sowohl betreffend den Fragen nach «educationalization» und Ökonomisierung, als auch betreffend den Forschungsdesideraten und weiteren Forschungsperspektiven. Die verhältnismässig starke Präsenz privater Akteure, insbesondere aus dem Bereich der Finanzindustrie bei der Vermittlung ökonomischer Bildung, im Bereich der Herstellung von Lernmaterialien für ein zunehmend jüngeres schulisches Zielpublikum legt es nahe, diese beiden Konzepte in einem engen Zusammenhang zueinander zu denken: Die Lösung ökonomischer Probleme wird von privaten Akteuren der Finanzindustrie der Schule zur Lösung übertragen. Inwiefern sich damit aber «empowerment» auf das finanzielle Wissen und Verhalten der Individuen bezieht und inwiefern mit der privaten Produktion von Unterrichtsmaterialien auch eine Kritik an der gegenwärtigen schulischen Vermittlung ökonomischer Bildung verbunden ist, lässt sich damit noch nicht klären.

Gleichzeitig lässt diese pauschale und eindimensionale Schlussfolgerung ausser Acht, dass die beiden hier verhandelten Konzepte – «educationalization» und Ökonomisierung – keine

statischen Konzepte darstellen, sondern einen zeitlichen Wandel umschreiben. Ohne historisch-vergleichende Perspektive, die die gegenwärtigen Vorstellungen und Praktiken ökonomischer Bildung vor ihren zeitlichen Dynamiken beschreibt, kann weder die eine noch die andere These hinreichend diskutiert werden. In diesem Sinne kann eine fundierte historische Perspektive auf den gegenwärtigen Stand ökonomischer Bildung als Forschungsdesiderat ausgewiesen werden, ohne das wir nur wenig zur gegenwärtigen Dynamik des Feldes aussagen können.

3 Argumente für ökonomische Bildung

In einem zweiten analytischen Schritt werden die Argumente der dargestellten Akteure untersucht. Mit welchen zentralen Argumenten beschreiben und begründen die Akteure die Notwendigkeit und Bedeutsamkeit ihrer Aktivitäten in ökonomischer Bildung?

Für die Argumentationsanalyse war ein Sampling der Akteure und ihrer Dokumente notwendig. Die Auswahl der Akteure erfolgte nach deskriptiven Merkmalen wie Rechtsform und Branche, um eine maximale Kontrastierung zu erreichen. Aus den 40 Akteuren der Akteursanalyse (vgl. Abschnitt 2), wurden 23 für die Argumentationsanalysen ausgewählt, davon 10 aus Bildung, 8 aus Wirtschaft/Finanzen und 5 aus Sozialem.

Zu jedem Akteur wurden Dokumente recherchiert, die dieser selbst publiziert und öffentlich zugänglich gemacht hatte. Als Erstes wurde auf den Internetauftritt des Akteurs zugegriffen und dort nach Informationen bzw. Dokumentationen zu seinen Aktivitäten gesucht. Als Zweites – oder falls ein Internetauftritt fehlte – wurde auf Medienmitteilungen, Interviews, Zeitungsartikel etc. zum Akteur bzw. seiner Aktivität zurückgegriffen. Als Drittes wurden bei Lernmaterialien Vorworte, Leitfäden und Kommentare zuhanden von Lehrer*innen berücksichtigt. In die qualitative Analyse flossen insgesamt 36 Dokumente ein. Für jeden Akteur wurden diejenigen Dokumente ausgewählt, die seine Motive und Aktivitäten am umfassendsten beschreiben.

Für die Kodierung der Dokumente wurde ein Kodierschema mit drei Argumentationsmustern entwickelt und angewendet (vgl. Tabelle 1). Hierbei beziehen wir uns auf Modelle ökonomischer Bildung, die ihre Inhaltsdimension aus verschiedenen ökonomisch geprägten Lebenssituationen strukturieren (Retzmann et al. 2010, 14ff.; Ackermann, in Arbeit). Bei Anforderungssituationen im persönlichen Lebensbereich befindet sich der Mensch in der Rolle als Verbraucher*in (Konsument*in, Sparer*in, Anleger*in, Kreditnehmer*in, Versicherungsnehmer*in), wo sich ihm/ihr u. a. Fragen des Umgangs mit Geld, des nachhaltigen Konsums, des langfristigen Sparens und der privaten Vorsorge stellen (Kaminski 2017, 160ff.). Anforderungssituationen im beruflichen und unternehmerischen Lebensbereich ergeben sich aus der Rolle als Erwerbstätige*r (Arbeitnehmer*in oder Unternehmer*in), wo Fragen nach der Berufs- und Studienwahl, der Aus- und Weiterbildung sowie der operativen und strategischen Unternehmensführung (Kaminski 2017, 144ff.) beantwortet werden müssen. Bei Anforderungssituationen im gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Lebensbereich schliesslich hat der Mensch die Rolle als Staatsbürger*in und wird mit wirtschafts-, sozial- und umweltpoliti-

schen Fragen konfrontiert (Kaminski 2017, 167ff.), wie bspw. die europäische Währungspolitik («Euro-Krise») oder die europäische Flüchtlingspolitik.

Für all diese Anforderungssituationen, aber v. a. für diejenigen auf der gesellschaftlichen/wirtschaftlichen Ebene, ist charakteristisch, dass sie abstrakt, komplex und multiperspektiv sind (vgl. Dubs 2001, 2011; Eberle 2006, 2015). Zudem sind die Lösungen kontrovers, d. h. sie führen nicht zu einer richtigen Lösung, sondern erfordern das Abwägen von Vorteilen und Nachteilen verschiedener Lösungen; sie beinhalten individuelle und kollektive Interessenskonflikte sowie kurzfristige und langfristige Zielkonflikte (vgl. Eberle 2006, 2015). Vor diesem Hintergrund sind diese Anforderungssituationen sowohl strukturierend für unsere Analyse interessant, und wir glauben umgekehrt, die hier postulierte Kontingenz dieses Modells empirisch zumindest illustrieren zu können.

Tabelle 1: Kodierschema für modellbasierte Argumentationsmuster für ökonomische Bildung

Hauptkategorie	Subkategorien	Beschreibung
Ökonomisch geprägte Lebens- situationen	1) Persönliche Anforderungssituationen	Rolle als Verbraucher*in: z. B: Umgang mit Geld, Verschuldung, nachhaltiger Konsums, langfristiges Sparen
	2) Berufliche und unternehmerische Anforderungssituationen	Rolle als Arbeitnehmer*in: z. B. Berufs- und Studienwahl, Aus- und Weiterbildung Rolle als Unternehmer*in: z. B. operative und strategische Unternehmensführung
	3) Gesellschaftliche und wirtschaftliche Anforderungssituationen	Rolle Staatsbürger*in: z. B. Wirtschaftspolitik, Sozialpolitik, Umweltpolitik

Im Rahmen einer Probekodierung wurden die Hälfte der Dokumente gemeinsam kodiert, um das Kodierschema zu verfeinern und das Kodiermanual mit Beschreibungen und Beispielen anzureichern. Bei der Hauptkodierung wurden sämtliche Dokumente von zwei unabhängigen Ratern separat kodiert und anschliessend alle abweichenden Kodierungen durch Konsensdiskussion bereinigt. Bei der Konsenskodierung wurden zudem die kodierten Aussagen in jedem Dokument bzw. für jeden Akteur dahingehend geprüft, ob sie nicht mehrfach kodiert waren (z. B. in Überschrift, Fazit, Haupttext).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass von den Akteuren am häufigsten persönliche Anforderungssituationen (53 %) adressiert werden, am zweithäufigsten die gesellschaftliche

und wirtschaftliche (28 %), am dritthäufigsten die berufliche und unternehmerische (19 %). Dieses Ergebnis entspricht unserer Vermutung, wonach persönliche Anforderungssituationen, wie z. B. Umgang mit Geld, bei der Zielgruppe Kinder und Jugendliche von den Akteuren als höchst relevant, aber mangelhaft ausgeprägt erachtet werden.

Diese ökonomischen Anforderungssituationen werden von den drei Akteursgruppen jedoch unterschiedlich gewichtet (vgl. Abbildung 2). Von allen drei werden persönliche Anforderungssituationen adressiert (Soziales 44 %, Wirtschaft/Finanzen 33 %, Bildung 23 %). Berufliche und unternehmerische Anforderungssituationen werden hauptsächlich von Akteuren aus der Bildung (88 %) angesprochen, nur marginal von jenen aus Wirtschaft/Finanzen (12 %) und gar nicht von jenen aus Soziales. Gesellschaftliche und wirtschaftliche Anforderungssituationen werden nur von Akteuren aus Bildung (64 %) und Wirtschaft/Finanzen (36 %) adressiert, nicht aber von jenen aus Soziales. An diesem Ergebnis ist überraschend, dass Akteure aus dem Tätigkeitsfeld Wirtschaft/Finanzen keinen stärkeren Fokus auf berufliche Situationen legen. Zudem ist auffällig, dass die Argumente der Akteure aus dem Tätigkeitsfeld Soziales ausschliesslich auf persönliche Anforderungssituationen ausgerichtet sind, obschon diese Akteure nicht nur in der Schuldenberatung, sondern auch in der Jugendarbeit, in Karitativem und im Lobbying tätig sind.

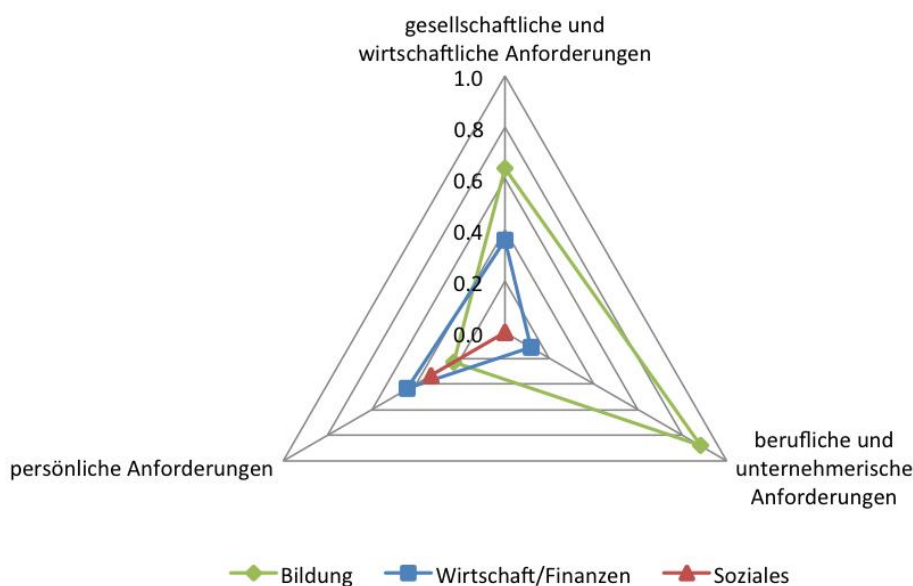


Abbildung 2: Modellbasierte Argumentationsmuster für ökonomische Bildung nach Tätigkeitsfeld der Akteure (in %). Persönliche Anforderungssituationen werden von Akteuren aus Bildung (23 %), Wirtschaft/Finanzen (33 %) und Sozialem (44 %) adressiert.

Die hier festgestellte Betonung der persönlichen Anforderungen durch alle Akteursgruppen im Sinne eines «empowerment rationale» entspricht der Wahrnehmung einer Verantwortungsdelegation für finanzpolitische Entscheidungen an das Individuum. Insbesondere Akteure aus Wirtschaft/Finanzen und Soziales betonen diese Stärkung persönlicher Anforderungen als genuin auf das Individuum bezogenes Argumentationsmuster. Ökonomische Bildung soll primär auf die individuelle Lebensbewältigung vorbereiten und nur sekundär gesell-

schaftliche und wirtschaftliche Zusammenhänge vermitteln, die auch eine politische Reflexion zur gesellschaftlichen Rolle der Finanzinstitutionen mit sich bringen würde. Auch angesichts der vorherrschenden Kompetenzmodelle aus der Bildungsforschung sollte dieser empirische Befund relativ unausgewogener Absichtserklärungen der unterschiedlichen Akteursgruppen zum Nachdenken anregen.

Das hier von uns angewandte lebenssituationale Modell ökonomischer Bildung stellt einen möglichen inhaltsanalytischen Zugang für zentrale und explizite Argumente der Akteure hinsichtlich ihrer Zielsetzungen dar. Mit Blick auf die bildungspolitische Arena böte sich eine Analyse der Inhalte in den angebotenen Lernmaterialien der Akteure und ihre Passung mit Lernzielen/Kompetenzen der Lehrpläne an. Für die Schweiz hiesse das beispielsweise eine Analyse der Themen-/Handlungsaspekte im Kompetenzbereich «Wirtschaft, Arbeit, Haushalt» (WAH) des Lehrplans 21 (z. B. Produktions- und Arbeitswelten, Märkte und Handel, Konsum, Haushalten und Zusammenleben). Daraus liessen sich Erkenntnisse erwarten betreffend den politischen Prozessen und die Einflussnahme der unterschiedlichen Akteure sowohl bei der Ausgestaltung (Lerninhalte) als auch bei der Umsetzung (Lernmaterialien) des Lehrplans 21. Nicht zuletzt stellt der neue Kompetenzbereich WAH im Lehrplan 21 ein beträchtliches Marktpotenzial für Lehrmittelproduzierende Akteure dar.

4 Handlungslegitimationen ökonomischer Bildung

In einem dritten analytischen Schritt wurden die von den Akteuren gemachten sekundierenden Aussagen (Narrative, Metaphern und Ausdruckformen) untersucht. Welche Handlungslegitimationen für die Notwendigkeit und Bedeutsamkeit ihrer Aktivitäten lassen sich bei den untersuchten Akteuren erschliessen, wenn neben den zentralen Argumenten auch ihre Einbettung betrachtet wird?

Die vorläufigen Ergebnisse zeigen eine breite Palette an Narrationsmustern. Beispiele für häufig gefundene Narrationsmuster sind individuelle Verantwortung, Risikogruppe, Verantwortung der Eltern und der Schule, Schulkritik (vgl. Tabelle 2). Weniger häufig finden sich Narrationsmuster z. B. zu Erfolgsgeschichten, Innovation & Wettbewerb, Globalisierung oder «Lebenslangem Lernen».

Tabelle 2: **Explorativ entwickelte Narrationsmuster für ökonomische Bildung**

Narrationsmuster (Auswahl)	Codings (#)	Codings (%)
Verantwortung des Individuums	33	30
Risikogruppe	16	15
Verantwortung der Eltern	12	11
Verantwortung der Schule (öffentliche Aufgabe)	11	10
Verantwortung als Public Private Partnership	9	8
Schulkritik	7	6
Verantwortung der Finanzinstitutionen	6	5
Erfolgsgeschichten	5	4
Innovation & Wettbewerb	5	5
Komplexe Welt	3	3
Globalisierung	2	2
Lifelong-learning	1	1
Total	110	100

Im Folgenden bewegen wir uns von der quantifizierenden Textanalyse weg, hin zu einer hermeneutischen Textanalyse. Wir gehen für diesen Beitrag exemplarisch auf die zwei am häufigsten kodierte Narrationsmuster «Verantwortung des Individuums» (30 %) und «Risikogruppe» (15 %) ein (vgl. Tabelle 2) und illustrieren sie anhand konkreter Aussagen.

Beim Narrationsmuster «Verantwortung des Individuums» wurden Forderungen nach der Stärkung individueller Verantwortung von Kindern und Jugendlichen im Umgang mit Geld identifiziert. Die Verantwortung wird, im Sinne des «empowerment rationale» bei den Individuen lokalisiert, ohne die Verantwortung der Eltern, des Staates und der Finanzinstitutionen ganz zu unterschlagen, allerdings wird auf ersteres am häufigsten rekurriert. Dieses Narrationsmuster taucht bei allen Akteursgruppen auf, doch unterscheiden sich die Handlungslegitimationen zwischen den Akteursgruppen (vgl. Tabelle 3). So betont ein Akteur aus Bildung (D-EDK) die «physische und psychische Regeneration» als Aufgabe des privaten Alltags, ein Akteur aus Wirtschaft/Finanzen (FinanceMission) die Informiertheit und Selbstverantwortung der Jugendlichen und ein Akteur aus Sozialem (Stiftung Pro Juventute) die Gefahren der Verschuldung. Diese Aussagen sollen exemplarisch zeigen, wie unterschiedlich auf individuelle Verantwortung im Zusammenhang mit ökonomischer Bildung rekurriert werden kann. Erst die Analyse von vermeintlich identischen Aussagen innerhalb eines Narrationsmusters in ihrem unmittelbaren Aussagekontext erlaubt uns, diese sinnstiftenden Handlungslegitimationen der verschiedenen Akteure adäquat zu erfassen und zu analysieren.

Tabelle 3: Aussagen zum Narrationsmuster «Verantwortung des Individuums»

<p>Akteur aus Bildung:</p> <p>«Menschen leisten bezahlte und unbezahlte Arbeit. Sie sind als Erwerbstätige in unterschiedliche Arbeits- und Berufswelten eingebunden und verdienen Geld. Sie sind aufgefordert, im privaten Alltag die physische und psychische Regeneration für sich und andere sicherzustellen.» (D-EDK 2014)</p>
<p>Akteur aus Wirtschaft/Finanzen:</p> <p>«Die Kantonalbanken setzen sich damit für informierte und selbstverantwortliche junge Verbraucherinnen und Verbraucher und Bürgerinnen und Bürger ein.» (FinanceMission 2016a, Kantonalbanken)</p>
<p>Akteur aus Soziales:</p> <p>«Für eine effektive Schuldenprävention ist es wichtig, dass junge Menschen früh den bewussten Umgang mit Geld lernen und sich Finanzkompetenz erarbeiten.» (Pro Juventute 2016)</p>

Beim Narrationsmuster «Risikogruppe» wird die besondere Bedeutung bzw. das besondere Bedürfnis ökonomischer Bildung für Jugendliche als «gefährdete Zielgruppe» betont – nicht selten scheint «Gefahr im Verzug». Auch dieses Narrationsmuster findet sich in den Aussagen aller Akteursgruppen. Ein wichtiger Bestandteil der Strategie zur Durchsetzung (bildungs-) politischer Ziele ist die Dringlichkeit des Anliegens, die Dramatisierung der möglichen Folgen in der Vernachlässigung schnellen Handelns (vgl. Tabelle 4). Einige Akteure sehen die gesamte «Generation Smartphone» dem «Konsumrausch» verfallen und als besonders existenzgefährdet. Andere Akteure stufen die Vermittlung ökonomischen Wissens an alle Jugendliche als höchst dringlich ein – ausgenommen von dieser akuten Gefährdung sind scheinbar männliche, gutverdienende Hochschulabsolventen mit Schweizer Staatsbürgerschaft.

Tabelle 4: Aussagen zum Narrationsmuster «Risikogruppe»

<p>Riskanter Konsum und gefährdete Jugendliche:</p> <p>«Die <i>heutige Gesellschaft ist stark auf Konsum ausgerichtet</i>, und die <i>Anforderungen an einen kompetenten Umgang mit Geld, Konsum und Schulden sind höher als früher</i>. Weil Jugendliche und junge Erwachsene häufig noch wenig Erfahrung im Umgang mit Geld haben, gilt dies insbesondere für diese Altersgruppen.» (Caritas 2015, Hervorhebung durch Autor*innen)</p> <p>«Im <i>Konsumrausch</i> denken viele Jugendliche nicht an die Abzahlungspflicht allfälliger Schulden. Aus zunächst kleinen Fehlbeträgen können sich [...] <i>gravierende Existenzprobleme</i> ergeben. Damit es nicht so weit kommt, ist eine frühe Aufklärungsarbeit wichtig.» (Raiffeisen 2016, Hervorhebung durch Autor*innen)</p>

«Die *Finanz- und Konsumrealität* junger Menschen hat sich *drastisch verändert*. Alles ist *schneller und digitaler*, das Smartphone mittlerweile ständiger Begleiter. Es ist leichter denn je, den Überblick über die eigenen Finanzen zu verlieren.» (Three Coins 2018, Hervor. d. Autor*innen)

Frauen und Nicht-Akademiker als besonders gefährdete Gruppe:

«*Finanzwissen* ist auch in der Schweiz *mangelhaft*: Finanzkompetenz ist besonders schwach bei Personen mit *schlechter Ausbildung*; Finanzkompetenz ist schwächer bei *Frauen* als bei Männern. [...] Förderung von Finanzkompetenz in der Schule sollte *besonders auf gefährdete Zielgruppen* ausgerichtet sein!» (FinanceMission 2016b, Hervorhebung durch Autor*innen)

Für die Frage nach sinnstiftenden Handlungslegitimationen bieten die sekundierenden Aussagen und deren Gruppierung in Narrationsmuster einen vielversprechenden Zugang. Bereits deren Häufigkeiten sind aufschlussreich für die Beschreibung der gegenwärtigen Debatte um ökonomische Bildung. Für eine textanalytische Analyse der Narrationsmuster zeigt sich am Beispiel der «individuellen Verantwortung» sowie der «Risikogruppe», dass die jeweiligen Akteure ihre Handlungslegitimationen wiederum aus ganz unterschiedlichen Bezügen herleiten. Um zu verstehen, wieso derart heterogene Akteure ökonomische Bildung als Mittel zur Lösung ökonomischer Probleme adressieren, bietet die Ebene der hermeneutischen Textanalyse eine interessante Forschungsperspektive.

Zurückkommend auf die Frage, wozu ökonomische Bildung «ermächtigen» solle, weist auch diese Analyseebene auf die starke Betonung individuellen Wissens und Verhaltens im Umgang mit Finanzen hin. Eine vertiefte Betrachtung der Art und Weise, wie diese Forderungen formuliert werden, verspricht darüber hinaus nicht nur Einsichten in die normativen Grundannahmen betreffend Ökonomie und ökonomischer Bildung, sondern auch betreffend der strategischen Positionierungen der sich teilweise konkurrierenden Akteure in diesem Feld.

5 Fazit

Ökonomische Bildung boomt. Akteure aus unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern betätigen sich mit Beratungs- und Kursangeboten, der Einflussnahme auf bildungspolitische Entscheidungen und in erster Linie in der Herstellung von Lernmaterialien. Auffallend ist insbesondere die starke Präsenz von Akteuren aus dem Tätigkeitsfeld Wirtschaft/Finanzen und ihre fokussierte Aktivität bei der Herstellung von Unterrichtsmaterialien für jüngere Zielgruppen, insbesondere für die Sekundarstufe I und die Primarstufe. Dieser Befund geht einher mit der jüngsten curricularen Entwicklung: mit der Einführung des Lehrplans 21 für die deutschsprachigen Kantone hat ökonomische Bildung auf der Sekundarstufe I im neuen Kompetenzbereich «Wirtschaft, Arbeit, Haushalt» (WAH) Eingang gefunden. In den alten kantonalen Lehrplänen hatten ökonomische bzw. finanzielle Lerninhalte einen geringen Stellenwert und waren, falls überhaupt, implizit in den Fächern Mathematik und Hauswirtschaft integriert (Ackermann/Eberle 2016).

Besieht man sich die zentralen Argumente sowie die sekundierenden Aussagen auf ihre Funktion als sinnstiftende Handlungslegitimationen der Akteure für ihr Engagement in der ökonomischen Bildung, lässt sich eine deutliche Präsenz eines «empowerment rationale» nachweisen, das Bildung als Mittel der individuellen Befähigung zur Verhinderung oder zumindest zum Umgang mit ökonomischen Krisen versteht. Entlang der Inhaltsdimensionen geläufiger Modelle für ökonomische Bildung beziehen sich diese expliziten Argumente für ökonomische Bildung hauptsächlich auf Anforderungssituationen im persönlichen Lebensbereich, und zwar bei allen drei Akteursgruppen (Bildung, Wirtschaft/Finanzen, Soziales). Damit scheinen Anforderungssituationen in gesellschaftlichen/wirtschaftlichen sowie in beruflichen Lebensbereichen nur zweitrangig zu sein.

Die hier vorgeschlagene Deutung von sinnstiftenden Handlungslegitimationen durch die ergänzende Analyse von sekundierenden Aussagen und deren Gruppierung zu Narrationsmustern bestätigt diesen Befund. Im grössten Teil der darauf bezogenen Aussagen werden Kinder und Jugendliche oder deren Eltern in die Verantwortung für eine «bessere» ökonomische Bildung, respektive ein «besseres» ökonomisches Verhalten genommen. Dabei wird von unterschiedlichen Akteuren eine weitere Differenzierung besonders «gefährdeter» Akteure vorgenommen. Fast scheint es, dass der Grad des Alarmismus in den Aussagen eines Akteurs als Hinweis dafür gelesen werden kann, wie stark dieser seine Aktivitäten nicht primär als Beitrag einer rationalen Problemlösungsstrategie, sondern als Instrument der Aufmerksamkeitspolitik bezieht, um auf die eigene Bedeutung in der bildungspolitischen Arena aufmerksam zu machen.

Was bedeutet dies nun für die Fragen nach «educationalization» und Ökonomisierung? Eine Delegation gesellschaftlicher und ökonomischer Probleme an die Schule lässt sich genauso feststellen, wie eine starke Präsenz privatwirtschaftlicher Akteure im Bereich der ökonomischen Bildung. Gleichzeitig zeigen aber die Aktivitäten privatwirtschaftlicher Akteure in der Produktion schulischer und ausserschulischer Lernmaterialien, dass einerseits der Vermittlung ökonomischen Wissens an Kinder und Jugendliche hohes Gewicht beigemessen wird und dass andererseits der Schule als Institution und der Bildungspolitik als Arena zur Aushandlung schulischer Inhalte nicht vorbehaltlos Vertrauen geschenkt wird.

Inwiefern hingegen die Betonung einer pädagogischen Bewältigung ökonomischer Krisen im Sinne des einleitend beschriebenen «empowerment rationale» als Teil einer Ökonomisierung verstanden werden soll, kann nur theoretisch beantwortet werden. Verstehen wir Ökonomie als universelle Wissenschaft menschlichen Verhaltens – und diesem Selbstverständnis hat sie als Disziplin in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ihre Bedeutung zu verdanken (Speich Chassé 2013) – können alle Argumente des «empowerment» als ökonomische Argumente gelesen werden. Insofern ist es auch eine Frage des disziplinären erziehungswissenschaftlichen Selbstverständnisses, inwiefern soziale Phänomene des Lernens und der Entwicklung als «ökonomisch» verstanden werden. Und vielleicht sollten wir in diesem Sinne vorsichtig zurückhaltend sein mit Ökonomisierungs-Diagnosen. «Empowerment» muss auch im Sinne ökonomischer Bildung nicht einzig auf individuelles ökonomisches Handeln gemünzt werden. Vielmehr kann es auch als Brückenschlag zwischen dem persönlichen Umgang mit Geld und

dem Wissen um die gesellschaftliche Konstruktion und politischen Veränderbarkeit der ökonomischen Infrastruktur dienen. Gerade eine historische Perspektive auf Veränderung von Erwartungen und Praktiken ökonomischer Bildung sowie eine qualitativ-vergleichende Perspektive auf Handlungslegitimationen ökonomischer Bildung in unterschiedlichen Kontexten verspricht hier ein reflexives, selbstkritisches Potenzial, das nicht nur erklären soll, sondern vielleicht auch Handlungsalternativen anbieten kann.

Literatur

Ackermann, N. (in Arbeit): Wirtschaftsbürgerliche Kompetenzen: Modellierung, Operationalisierung und Validierung eines Konstrukts. Dissertation, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft.

Ackermann, N./Eberle, F. (2016): Financial Literacy in Switzerland. In: Aprea, C. et al. (Hrsg.): International Handbook of Financial Literacy. Singapore, 341-355.

Aprea, C. et al. (2016): International Handbook of Financial Literacy. Singapore.

Caritas (2015): Anregungen zum Einsatz der «10 goldenen Regeln im Umgang mit Geld» im Unterricht. Luzern.

Daellenbach, S. (2015): Who's Afraid of Public Financial Literacy? In: Peters, M.A. (Hrsg.): The global financial crisis and educational restructuring, Bd. 31. New York, 249-264.

Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2014): Lehrplan 21 (Freigegebene Vorlage vom 31.10.2014, bereinigte Fassung vom 29.02.2016). Online: https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_DE_Gesamtausgabe.pdf (08.07.2018).

DeGÖB (2004): Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss. Journal of Social Science Education, 5(3). Online: http://degoeb.de/uploads/degoeb/04_DEGOEB_Sekundarstufe-I.pdf (11.09.2018).

DeGÖB (2006): Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den Grundschulabschluss. Online: http://degoeb.de/uploads/degoeb/06_DEGOEB_Grundschule.pdf (11.09.2018).

DeGÖB (2009): Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den Abschluss der gymnasialen Oberstufe. Online: http://degoeb.de/uploads/degoeb/09_DEGOEB_Abitur.pdf (11.09.2018).

Dubs, R. (2001): Wirtschaftsbürgerliche Bildung: Überlegungen zu einem alten Postulat. sowi-Onlinejournal, 2/2001. Online: <https://www.sowi-online.de/sites/default/files/wirtschaftsbuergerliche-bildung-dubs.pdf> (11.07.2018).

Dubs, R. (2007): Bildungsstandards für die Fächer Wirtschaft und Recht. In: Labudde, P. (Hrsg.): Bildungsstandards am Gymnasium? Korsett oder Katalysator? Bern, 305-314.

- Dubs, R. (2011): Die Bedeutung der wirtschaftlichen Bildung in einer Demokratie. In: Ludwig, L. et al. (Hrsg.): Schriftenreihe der DGfE. Bildung in der Demokratie II. Tendenzen – Diskurse – Praktiken. Opladen, 191-206.
- Eberle, F. (2006): Zur Bedeutung von Wirtschaft und Recht in der gymnasialen Bildung. *Gymnasium Helveticum*, H. 3, 16-23.
- Eberle, F. (2015): Die Förderung ökonomischer Kompetenzen zwischen normativem Anspruch und empirischer Rationalität: Am Beispiel der Schweizer Sekundarstufe II. *Empirische Pädagogik*, 29, H. 1, 10-34.
- Engartner, T. et al. (2018). *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft: Entwicklungslinien und Perspektiven*. Wiesbaden.
- Engartner, T./Krisanthan, B. (2014): Ökonomische Bildung in Zeiten der Ökonomisierung – oder: Welchen Anforderungen muss sozio-ökonomische Bildung genügen? In: Fischer, A./Zurstrassen, B. (Hrsg.): *Sozioökonomische Bildung*. Bonn, 155-176.
- FinanceMission (2016a): *Ethische Grundsätze FinanceMission – Financial Literacy* «Elektronische Lehr- und Lernressourcen». Zürich.
- FinanceMission (2016b): Medienkonferenz vom 25. Mai 2016. Basel.
- Fischer, A. (2001): Welche ökonomische Bildung wollen wir? *sowi-Onlinejournal*, 2/2001. Online: http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-2/einfuehrung_fischer.htm (11.07.2018).
- Fischer, F. (2003): *Reframing public policy: discursive politics and deliberative practices*. Oxford.
- Fischer A./Zurstrassen B. (2014): *Sozioökonomische Bildung*. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 1436. Bonn.
- Garon, S.M. (2012): *Beyond our means: why America spends while the world saves*. Princeton, N.J.
- Henning, C. (2010): Bankenkrise, Wirtschaftskrise, Sinnkrise? Über literarische Krisenindustrie und Neubestimmungen des Kapitalismus. *Philosophische Rundschau*, 57, H. 3, 254-271.
- Höhne, T. (2018): Mechanismen und Dynamiken der Ökonomisierung von Schule und Bildung – abschließende Betrachtungen. In: Kamp-Hartong, S. (Hrsg.): *Ökonomisierung von Schule? Bildungsreformen in nationaler und internationaler Perspektive*. Weinheim, 315-343.
- Kamininski, H. (2017): *Fachdidaktik der ökonomischen Bildung*. Paderborn.
- Kamp-Hartong, S. (2018): *Ökonomisierung von Schule?: Bildungsreformen in nationaler und internationaler Perspektive*. Weinheim.
- Kutscha, G. (2014): Ökonomie an Gymnasien unter dem Anspruch des Bildungsprinzips – Diskursgeschichtlicher Rückblick und Zielperspektiven für die sozio-ökonomische Bildung. In: Fischer, A./Zurstrassen, B. (Hrsg.): *Sozioökonomische Bildung*. Bonn, 65-80.

Labaree, D.F. (2008): The Winning Ways of a Losing Strategy: Educationalizing Social Problems in the United States. *Educational Theory*, 58, H. 4, 447-460.

Lehmann, L. (2013): Zwang zur freiwilligen Zusammenarbeit Steuerungsinstrumente und interkantonale Governance in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bern.

Manz, K. (2011): «Schulkoordination ja – aber nicht so!» Die Anfänge der schweizerischen Schulkoordination (1960-1985). Bern.

OECD (2012): PISA 2012 Financial Literacy Assessment Framework. Online: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46962580.pdf> (10.07.2018).

OECD (2014): PISA 2012 Results: Students and Money (Volume VI): Financial Literacy Skills for the 21st Century. Online: <https://doi.org/10.1787/9789264208094-en> (10.07.2018).

OECD (2017): PISA 2015 Financial Literacy Framework. In: OECD (Hrsg.): PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving. Paris, 81-102.

Pinto, L.E. (2013): When politics trump evidence: financial literacy education narratives following the global financial crisis. *Journal of Education Policy*, 28, H. 1, 95-120.

Pro Juventute (2016): Alles rund ums Geld – Kommentar für Lehrpersonen. Zürich.

Raiffeisen (2016): «Money-Mix» – Raiffeisen Wissensvermittlung zum Thema Jugendverschuldung. Medienmitteilung vom 6. April 2016. St. Gallen.

Retzmann, T. et al. (2010): Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards, Standards für die Lehrerbildung: Studie im Auftrag des Gemeinschaftsausschlusses der deutschen gewerblichen Wirtschaft. Berlin.

Ruoss, T. (2018): Die magische Kraft des Sparens. Schulsparkassen als Mittel zur Volkserziehung seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. *Bildungsgeschichte: International Journal for the Historiography of Education*, 8, H. 1, 11-25.

Scharpf, F. W. (2000): Interaktionsformen. Akteurzentrierter Institutionalismus in der Politikforschung. Wiesbaden.

Smeyers, P./Depaepe, M. (2008): Educational research: the educationalization of social problems, Bd. 3. Dordrecht.

Speich Chassé, D. (2013): Die Erfindung des Bruttosozialprodukts: globale Ungleichheit in der Wissensgeschichte der Ökonomie, Bd. 212. Göttingen.

Tröhler, D. (2008): The Educationlization of the Modern World: Progress, Passion, and the Protestant Promise of Education. In: Smeyers, P. (Hrsg.): Educational research: the educationalization of social problems, Bd. 3. Dordrecht, 31-46

Three Coins (2018): Das CURE Runners-Programm. Online: <https://threecoins.org/arbeit/cure-runners/> (11.09.2018).

Weber, B. (2013): Zwischen Subjekt, Lebenswelt, Wissenschaft und Verantwortung: Ökonomische Bildung im Spannungsfeld der Interessen. *GW-Unterricht*, 132, H 4, 5-16.

Williams, T. (2007): Empowerment of Whom and for What? Financial Literacy Education and the New Regulation of Consumer Financial Services. *Law & Policy*, 29, H. 2, 226-256. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9930.2007.00254.x> (11.09.2018).

Willis, L. E. (2008): Against Financial Literacy Education (SSRN Scholarly Paper No. ID 1105384). Rochester, NY: Social Science Research Network. Online: <https://papers.ssrn.com/abstract=1105384> (11.09.2018).

Willis, L.E. (2017): Finance-Informed Citizens, Citizen-Informed Finance: An Essay Occasioned by the International Handbook of Financial Literacy (SSRN Scholarly Paper No. ID 3066954). Rochester, NY: Social Science Research Network. Online: <https://papers.ssrn.com/abstract=3066954> (09.11.2018).

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format: **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet.

Schlüsselwörter: *ökonomische Bildung, Akteuranalyse, Argumentationsanalyse, Narrationsanalyse (narrative policy analysis)*

Zitieren dieses Beitrages

Ackermann, N./Ruoss, T./Flury, C. (2018): Warum fördern sie ökonomische Bildung? Aktivitäten, Argumente und Handlungslegitimationen von Akteuren am Beispiel der Schweiz. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 35, 1-19. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe35/ackermann_etal_bwpat35.pdf (13.12.2018).

Die AutorInnen



**lic. oec. publ., MA Legal Studies NICOLE
ACKERMANN**

Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft
Kantonsschulsstrasse 3, 8001 Zürich

nicole.ackermann@ife.uzh.ch

<http://www.ife.uzh.ch/de/ackermannnicole.html>



Dr. phil. THOMAS RUOSS

Katholieke Universiteit Leuven, Education, Culture & Society
Andreas Vesaliusstraat 2, 3000 Leuven

ruoss.thomas@kuleuven.be

<https://www.kuleuven.be/ruoss>



CARMEN FLURY

Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft
Freiestrasse 36, 8032 Zürich

carmen.flury@ife.uzh.ch

<https://www.ife.uzh.ch/de/flurycarmen.html>