

Geschlechtersensible Förderung der Finanzkompetenz unter besonderer Berücksichtigung von Bildungsstandards

Claudia Wiepcke und Ewald Mittelstädt

Die wachsende Relevanz der privaten Finanzmarktaktivitäten stellt neue Anforderungen an ökonomische Kompetenzen in der Alltagsbewältigung. Einschlägige empirische Untersuchungen zum Niveau der Finanziellen Allgemeinbildung zeigen erhebliche Defizite, die sich zum einen in grundlegenden Wissensdefiziten widerspiegeln und bei Frauen größer sind als bei Männern. Zum anderen sind Verhaltensanomalien erkennbar, die bei Frauen und Männern unterschiedlich ausgeprägt sind und sich insbesondere bei Männern negativ auswirken. Der Beitrag diskutiert, wie verhaltenswissenschaftliche Ansätze auf Basis einer geschlechtersensiblen, standardorientierten ökonomischen Bildung in Lehr- und Lernarrangements berücksichtigt werden können.

1 Einleitung: Zur Notwendigkeit von Finanzkompetenz

Die Bedeutung der Finanzkompetenz hat bereits in den letzten Jahren stark zugenommen, durch die Finanz- und Wirtschaftskrise hat diese jedoch nochmals Konjunktur erhalten. Finanzdienstleistungen nehmen bei der menschlichen Lebensbewältigung eine zentrale Position ein. Folgende langfristige Trends bedingen die wachsende Notwendigkeit von Finanzkompetenz insbesondere für junge Menschen:

1. Private Finanzaktivitäten werden zunehmend dadurch geprägt, dass vielfältige Angebote zur Abdeckung von Gegenwartskonsum (Kreditkarten, Ratenzahlungen etc.) mit dem Erfahrungsverlust der Unmittelbarkeit beim Geldausgeben (elektronischer Zahlungsverkehr) einhergehen. Dabei entsteht in Lebenssituationen der Einkommensentstehung und -verwendung sowie des Kaufes von Konsumgütern die Gefahr der Überschuldung, besonders bei Eintritt unvorhergesehener Risiken wie Krankheit, Arbeitslosigkeit und Scheidung.
2. Gestiegene Einkommen und Erbschaften bieten neue Spielräume der Geldanlage bei gleichzeitig wachsender Komplexität der Finanzmärkte (Weber 2008, S. 124).
3. Lebensläufe werden diskontinuierlich und erfordern größere Flexibilität. Gleichzeitig findet durch den Umbau des Sozialstaates eine Verlagerung der Eigenvorsorge in den privaten Bereich der Bürgerinnen und Bür-

ger (z. B. in Form einer privaten Rentenversicherung) statt (Piorkowsky 2003, S. 80).

Die Finanz- und Wirtschaftskrise lässt diese Trends deutlich sichtbar werden. Die Gefahren und Unsicherheiten im Kontext intransparenter Finanzmärkte sind ins öffentliche Bewusstsein gerückt. Die Finanzkrise verschafft der Förderung von Finanzkompetenz in vielfacher Hinsicht ein neues Momentum. Sie bietet durch ihre Aktualität Unterrichtsansätze, die einerseits die Notwendigkeit ökonomischer Bildung evident erscheinen lassen, andererseits jedoch auch eine Krise des Vertrauens sowohl in den Staat als auch in den Markt hervorbringen (KOM 2009, S. 2). Quer durch Europa erfährt die Förderung der Finanzkompetenz eine neue Bedeutung. So wird z. B. in Großbritannien ab 2011 „Personal Finance Education“ in den Schulcurricula von der ersten bis zur zehnten Klasse fest verankert sein (KOM 2009, S. 3). Insbesondere für junge Menschen stellt der Umgang mit Geld eine große Herausfor-

Personal finance education with regard to gender differences and learning standards

The increasing relevance of private activities on the financial market imposes new requirements on economic competences with respect to coping with everyday life. Relevant empirical studies on the level of financial literacy or capability reveal considerable deficits, which on the one hand are reflected in fundamental knowledge deficits and are bigger for women than for men. On the other hand behavioral anomalies are observable, which vary when comparing women and men and in particular have negative impacts when men are considered. This article discusses, how behavioral approaches on the basis of a gender-sensitive, standard-oriented economic education can be considered in teaching and learning arrangements.

derung dar. In diesem Zusammenhang können drei Gründe genannt werden, die Förderung von Finanzkompetenz in der Schule zu installieren (Geithner 2009):

1. Jugendliche sollten zumindest über ein finanzielles Grundwissen verfügen, bevor sie ihre ersten eigenen Finanzentscheidungen treffen.
2. Finanzkompetenz basiert auf der Kenntnis wirtschaftswissenschaftlicher Grundkonzepte, z. B. dem Zinseszins-effekt. Sie kann nicht durch Erfahrungslernen erworben werden.
3. Finanzkompetenz ist grundlegend für die gesellschaftliche Teilhabe. Damit diese nicht von der sozialen Herkunft abhängt, sollten alle Jugendlichen Zugang zu ökonomischer Bildung erhalten.

2 Was bedeutet Finanzkompetenz?

Den Umgang mit Geld zu erlernen wird in Deutschland mit unterschiedlichen Begriffen wie „Finanzielle Allgemeinbildung“ (Reifner 2003), „Finanzbildung“ (KOM 2008) und „Finanzkompetenz“ (Piorkowsky 2008, S. 20) benannt. Aber auch international ist eine Begriffsvielfalt anzutreffen wie „Personal Finance Education“ (OECD 2005), „Financial Literacy“ (Lusardi/Mitchell 2009) oder auch „Financial Capability“ (FSA 2006 und Geithner 2009). Die unterschiedlichen Begriffe sind nicht synonym zu verstehen, vielmehr repräsentieren sie verschiedene Ebenen und Ausrichtungen im Finanzbildungswesen (siehe Abbildung 1).

Das deutsche Konzept der Finanziellen Allgemeinbildung zielt auf den effektiven Umgang mit Finanzdienstleistungen. Es fokussiert die kritische, bedarfsgerechte Vermittlung von Wissen und Handlungskompetenzen in der Schule als Teil der Verbraucherorientierung (Piorkowsky 2003 und Reifner 2003a, S. 71f.). Während die Finanzielle Allgemeinbildung oder englisch „Personal Finance Education“ als Oberbegriff für das Erlernen des Umgangs mit Geld in der Schule zu verstehen ist, stellen die Finanzbildung und die Finanzkompetenz programmatische Ausrichtungen des Finanzunterrichtes dar, die mit unterschiedlichen Konzepten verbunden sind. Laut der Europäischen Kommission (KOM 2008, S. 2) beinhaltet Finanzbildung das Wissen über Finanzprodukte und -konzepte sowie deren Anwendung in finanziellen Entscheidungen unter Berücksichtigung von Chancen und Risiken. Dies unterstellt, dass Finanzbildung den rationalen Umgang mit Finanzdienstleistungen im Sinne eigener individueller Bedürfnisse erleichtert, eine Hilfestellung zur Vermeidung von Gefahren leistet und die Verhandlungssicherheit sowie ein verändertes Bewusstsein zur Förderung der Marktmacht stärkt.

Finanzbildung kann demzufolge als die Erziehung zum rationalen Haushalten der Verbraucherinnen und Verbraucher als integriertem Aspekt einer intelligenten, anbieter- wie

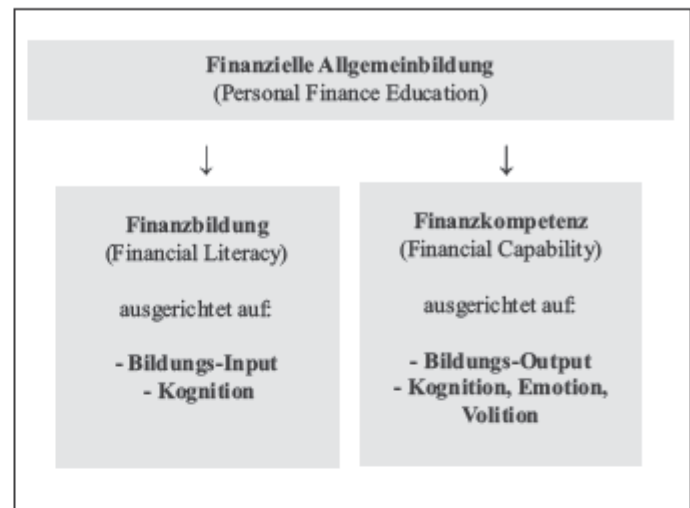


Abb. 1: Überblick über Konzepte im Finanzbildungswesen

selbstkritischen Nutzung von Finanzdienstleistungen verstanden werden (Reifner 2003b, S. 3). Die Finanzbildung dominiert unter dem englischen Begriff Financial Literacy insbesondere in den USA. Sie beinhaltet sowohl das Wissen über Begrifflichkeiten und Zusammenhänge mit Finanzprodukten als auch die Fähigkeit, sich auf der Grundlage von fundierten Informationen Urteile über Finanzangelegenheiten zu bilden (FPA 2005). Während der Schwerpunkt von Financial Literacy auf dem Bildungs-Input und kognitiven Fähigkeiten (Wissen, Denken, Lernen) liegt, zielt das britische Konzept der Financial Capability auf die umfassende Veränderung des Verbraucherverhaltens.

Financial Capability fokussiert die nachhaltige Änderung des Verhaltens, der Entscheidungen und der praktischen Fähigkeiten von Individuen (Atkinson et al. 2006, S. 134). Damit verbunden ist eine Fokussierung des Bildungs-Output und eine Verhaltensorientierung, die nicht nur die Kognition, sondern auch emotionale und volitionale Aspekte umfasst, d. h. Ziele, Motive, Einstellungen und Werthaltungen (vgl. Piorkowsky 2008, S. 6).

Im weiteren Verlauf wird von Finanzbildung im Sinne des Literacy-Konzeptes gesprochen, wenn kognitive Verhaltenskomponenten (Wissen, Denken, Lernen) und der Bildungs-Input fokussiert werden. Von Finanzkompetenz im Sinne des Capability-Konzeptes wird gesprochen, wenn ein umfassendes Verhaltensmodell (emotional, kognitiv und volitional) und der Bildungs-Output im Mittelpunkt stehen.

3 Empirische Bestandsaufnahme zur Finanziellen Allgemeinbildung

3.1 Erhebungen zum Niveau der Finanziellen Allgemeinbildung

Zahlreiche empirische Untersuchungen zum Niveau der Finanziellen Allgemeinbildung zeigen erhebliche Defizite hin-

sichtlich der Finanzbildung und/oder -kompetenz bei verschiedenen Bevölkerungsgruppen auf.

Eine Studie der Commerzbank und NFO Infratest Finanzforschung (Frauen n = 522/Männer n = 510), erstellt in Zusammenarbeit mit dem Institut für Ökonomische Bildung, Universität Oldenburg (2003), zeigt, dass 42 Prozent der Teilnehmenden Fragen zur Finanziellen Allgemeinbildung nicht ausreichend beantworten konnten. Große Wissenslücken zeigen sich insbesondere bei den Themen „Geldanlage“, beim volkswirtschaftlichen „Orientierungswissen“ sowie im Bereich „Private Vorsorge“.

Eine Vorsorgeerhebung der Bertelsmann Stiftung (Heien/Kortmann 2003) bringt ähnliche Ergebnisse hervor: Über 50 Prozent der 30- bis 50-Jährigen konnten die Sicherheit von Anlageformen nicht hinreichend einschätzen. Zwei Drittel der Befragten empfanden Finanzfragen als schwierig und fühlten sich bei finanziellen Entscheidungen unsicher. In beiden Studien ist festzustellen, dass junge Erwachsene, (Fach-) Arbeiter und Arbeiterinnen, Beziehende geringer Haushalts- und Nettoeinkommen sowie Frauen in den Befragungen schlechter als der Durchschnitt abschneiden.

In Großbritannien zeigen Ergebnisse der FSA-Studie (2006) „Personal finance education in schools“ (n = 5.328), dass es nicht den einen Indikator gibt, der Finanzkompetenz bzw. -inkompetenz signalisiert, und dass die Beurteilung des Finanzwissens allein nicht zweckmäßig ist. Sie stellen heraus, dass Finanzkompetenz auf der Verhaltensebene in folgende vier Bereiche gruppiert werden kann und darauf bezogene Defizite sehr unterschiedlich ausgeprägt sein können:

- a) managing money (Umgang mit Geld),
- b) planning ahead (Planung der eigenen Zukunft),
- c) choosing products (Entscheidungsverhalten) und
- d) staying informed (Inanspruchnahme von Beratung und Information).

Die Autoren der FSA-Studie lehnen es ab, absolute Aussagen über den Zustand der Finanzkompetenz in Großbritannien zu treffen. Vielmehr geht es darum zu bestimmen, welche Kompetenzbereiche abgegrenzt werden können, welche individuellen Unterschiede auszumachen sind und anhand welcher Merkmale diese erklärt werden können.

Insgesamt wurde festgestellt, dass in Großbritannien die größte Einzelgruppe (36 Prozent) als sehr finanzkompetent einzustufen ist. Diese wird typischerweise von älteren, gut situierten Paaren gebildet. Die zweitgrößte Einzelgruppe (16 Prozent) befindet sich hingegen im untersten Viertel der Finanzkompetenzskala und repräsentiert jüngere Alleinstehende mit niedrigem Einkommen.

Durchgängig zeigt sich eine starke Signifikanz bei der Erklärung von Unterschieden in der Finanzkompetenz durch das Alter: je jünger, desto inkompetenter, mit der schwächsten

Ausprägung in der Altersgruppe von 18 bis 19 Jahren. In den Finanzkompetenzbereichen b) bis d) erklären sich Unterschiede in der Finanzkompetenz zudem sehr signifikant durch das Geschlecht, wobei Frauen stets schlechter abschneiden.

Die FSA-Studie untersuchte neben den vier Kompetenzbereichen auch das Finanzwissen der Teilnehmenden, das bislang im Mittelpunkt deutscher Studien stand. Während die vier Kompetenzbereiche untereinander eine starke positive Verknüpfung zeigen, fallen die Beziehungen der Kompetenzbereiche zum Finanzwissen mäßig aus (FSA 2006, S. 24). Es zeigt sich, dass Finanzwissen etwas völlig anderes bewertet als Finanzkompetenz.

Die Ergebnisse der FSA aus Großbritannien finden sich auch in einer breit angelegten Studie aus den USA (n = 14 Millionen) wieder. Cole und Shastry (2009) untersuchten, ob die Rationalität privater Finanzmarktaktivitäten vom Grad der kognitiven Fähigkeiten und/oder der Finanzbildung während der Schulzeit abhängt. Das Ergebnis zeigt, dass weder überdurchschnittliche kognitive Fähigkeiten noch überdurchschnittliche Finanzbildung dazu führen, bessere finanzielle Entscheidungen zu treffen. Ähnliche Ergebnisse resultieren auch aus einer Untersuchung von Braunstein und Welch (2002, S. 452f): Sie untersuchten die Wechselwirkung zwischen Wissenserwerb zu Finanzdienstleistungen und dem daraus resultierenden Verhalten. Zwar konnten sie einen Zusammenhang zwischen zusätzlichem Wissen und Verhalten herausstellen, jedoch konnten sie nicht belegen, dass das zusätzliche Wissen zwangsläufig zu einem verbesserten Verhalten geführt hat.

Die empirischen Befunde lassen vermuten, dass finanzielle Allgemeinbildung ineffizient ist, wenn Finanzbildung nur Wissen und Kognition (Rationalität) thematisiert. Dies bestätigt die verhaltensökonomische Forschung von Tversky und Kahneman (1981), die aufzeigt, dass private Finanzmarktaktivitäten von einer Vielzahl von Anomalien, d. h. irrationalen Verhalten wie Selbstüberschätzung, Verlustaversion und Kontrollillusionen, geprägt sind. Daher sollte die Verhaltensebene umfassend einbezogen und Finanzkompetenz unter Berücksichtigung von systematischem Fehlverhalten (Anomalien) gefördert werden.

3.2 Geschlechterspezifische Unterschiede im Finanzverhalten

Frauen haben eine geringere Finanzbildung als Männer

Eine weitere Erkenntnis der Studien der Bertelsmann Stiftung sowie der Commerzbank und NFO Infratest ist, dass sich Frauen in finanziellen Fragen weniger gut auskennen als Männer. Im Rahmen der Commerzbank-Studie (2003) wurden über 1.000 Männern und Frauen zwischen 18 und 65 Jahren mit 35 Fragen zu Themen der Finanzbildung konfrontiert.

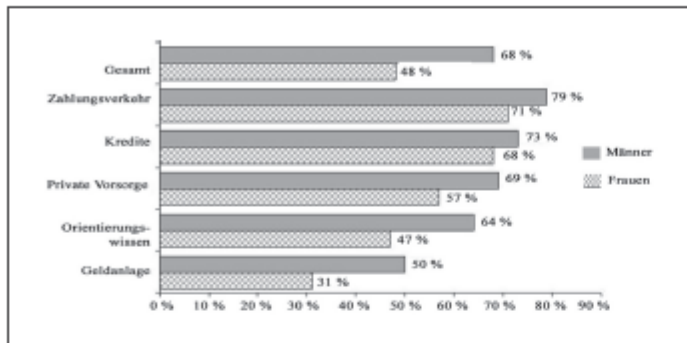


Abb. 2: Unterschiede hinsichtlich des Finanzwissens von Frauen und Männern (Commerzbank-Studie 2003)

Während Männer 68 Prozent der Fragen richtig beantworteten, waren es bei den Frauen nur 48 Prozent. Die Differenzen zwischen den Geschlechtern variieren in bestimmten Bereichen. Bei den Themen Einkommen, Zahlungsverkehr und Kredite liegen die Kenntnisse der Frauen nur knapp unter denen der Männer, während sie bei den Themen private Vorsorge und Geldanlage stärker zu wünschen übrig lassen (vgl. Abbildung 2). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Lusardi (2008): Im Rahmen einer Befragung (n = 785/nur Frauen) werden drei Wissensfragen zu Zinssätzen, Inflation und Diversifikation gestellt. Von diesen Fragen haben lediglich 29 Prozent der Frauen alle drei richtig beantwortet, woraus ein niedriges Finanzwissen abgeleitet wird. Ein Vergleich zu Männern findet im Rahmen der Untersuchung nicht statt.

Frauen haben weniger Interesse an Finanzbildung

Die Prognos-Studie (2006) im Auftrag der Bundesanstalt für Ernährung und Landwirtschaft (n = 1.006) kommt zu dem Ergebnis, dass Frauen Finanzprodukten ein geringeres Interesse entgegenbringen als Männer (vgl. Abbildung 3).

Die Abbildung verdeutlicht, dass das Interesse von Frauen und Männern zwischen 4,2 Prozent und 16,1 Prozent pendelt und damit ausgesprochen niedrig ist, zudem liegt das Interesse der Frauen jeweils zwei bis fünf Prozentpunkte hinter dem der Männer.

Frauen unterscheiden sich von Männern hinsichtlich ihrer finanziellen Interaktionen

Frauen und Männer unterscheiden sich jedoch nicht nur hinsichtlich ihres Wissens in Finanzangelegenheiten, auch in Hinblick auf finanzielle Interaktionen können Unterschiede verzeichnet werden. Frauen organisieren ihre Geldgeschäfte nach dem Grundsatz der Sparsamkeit und Effizienz. Ihre Präferenzen in Bezug auf Geld liegen nicht wie bei den Männern in der Erhöhung des Einkommens, sondern in der Realisierung einer guten Lebensqualität. Bei der Geldanlage bevorzugen sie Sicherheit vor Gewinn. Die präferenzbedingte Sparstruktur

spiegelt sich in eher konservativen Anlageformen wider, die flexibel genutzt werden können und ein geringes Risiko haben.

Dieses Anlageverhalten konnte auch an der Börse bestätigt werden: Während 45 Prozent der Frauen (aber nur 33 Prozent der Männer) in konservative Anlagen wie in Kombinationen von Aktien und Investmentfonds anlegen, investieren nur drei Prozent der Frauen (aber neun Prozent der Männer) in risikoreiche Kombinationen wie Aktien und Optionsscheine (DAB 2001, S. 2 und DAB 2002, S. 3f). Insgesamt kann festgestellt werden, dass Frauen in ihrem Anlageverhalten eher risikoavers bis hin zum Attentismus sind, während Männer sich eher risikoreich bis hochspekulativ verhalten.

3.3 Konsequenzen für die ökonomische Bildung

Aus den Ausführungen lassen sich folgende Schlussfolgerungen für die Finanzielle Allgemeinbildung ziehen.

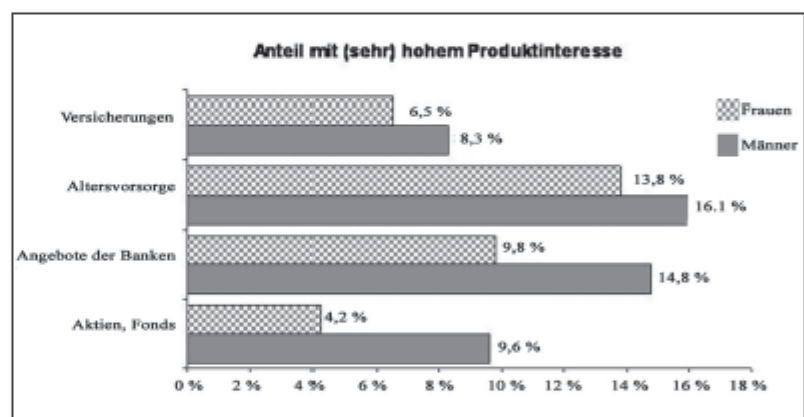


Abb. 3: Anteil von Frauen und Männern mit (sehr) hohem Interesse an Finanzprodukten (Prognos 2006).

1. Es sind grundlegende Wissensdefizite wiederzufinden, die bei Frauen größer sind als bei Männern.
2. Verhaltensanomalien wirken sich auf das Finanzverhalten aus. Bei Frauen ist dies z. B. durch risikoaverses Verhalten bis hin zum Attentismus und bei Männern z. B. durch risikoreiches und selbstüberschätzendes Verhalten gekennzeichnet.
3. Nicht die Finanzbildung, sondern die Finanzkompetenz ist zu fokussieren. Diese hängt signifikant vom Alter, der sozialen Herkunft und vom Geschlecht ab.

Bisherige finanzdidaktische Ansätze greifen jedoch vor allem Wissensdefizite auf, verhaltenswissenschaftliche Ansätze und ein umfassender Kompetenzbegriff bleiben größtenteils unberücksichtigt. Ziel muss es sein, die Didaktik der Finanziellen Allgemeinbildung stärker zielgruppenorientiert auszurichten, die soziale Herkunft, das Alter und die Perspektive des Geschlechts sind stärker einzubeziehen. Die Verschiebung des Augenmerks auf die Verhaltensstruktur von Personen, das

heißt die Wirkungsprofile, daraus resultierende Lernergebnisse und damit das Bestreben, die Ergebnisqualität fassbar zu machen, soll finanzdidaktische Bildungsprozesse auf ihre Effizienz und Wissensinhalte auf ihre Effektivität überprüfen.

4 Geschlechtersensible und standardorientierte Förderung der Finanzkompetenz

Die Realisierung einer geschlechtersensiblen und standardorientierten Förderung der Finanzkompetenz erfordert Lehr- und Lernarrangements, die es Mädchen wie Jungen ermöglicht, sich entsprechend ihren Lernbedürfnissen einzubringen und weiterzuentwickeln. Um die Kategorie des Geschlechts in

nicht nur in Hinblick auf das Geschlecht eine heterogene Gruppe.

Heterogenität kann auch in Bezug auf Vorkenntnisse, Migrationshintergrund oder soziale Schicht vorherrschen. Die Heterogenität der Lerngruppe kann mit einer gezielten Gesprächskultur berücksichtigt werden. Eine wesentliche Rolle spielen dabei die Kommunikation und Interaktion der Lehrkraft. Hier wird gefordert, dass Mädchen wie Jungen in Gesprächssequenzen gleichermaßen einbezogen werden, dass geschlechterstereotypes Verhalten beider Geschlechter bemerkt und kritisch hinterfragt wird, und dass Ideen und Lösungswege zu solchen und anderen Problemen offen und ausführlich diskutiert werden (Lehmann 2003, S. 66). Auch empfiehlt es sich, Bezug auf die heterogenen Lebenswelten der Lernenden zu nehmen, um zu gewährleisten, dass ihre Interessen wahrgenommen werden.

4.2 Berücksichtigung geschlechtersensibler Rahmenbedingungen

Die *Rahmenbedingungen* des Wirtschaftslehreunterrichts sollten die Lebensbedingungen von Mädchen wie Jungen berücksichtigen. Dazu gehören geschlechtersensible Ansprachekonzepte, Beispiele und Abbildungen. Diese beziehen sich insbesondere auf die Inhalte und umfassen gendersensible Themen sowie eine nichtstereotype Darstellungsweise von Männern und Frauen.

Eine gendersensible Themenwahl beinhaltet Anker, Beispiele und Dekorationselemente aus den Erfahrungswelten beider Geschlechter. Die nichtstereotype Darstellungsweise von Männern und Frauen kann durch Veranschaulichung beider Geschlechter in untypischen Situationen und Positionen sowie durch das Vermeiden von Klischees und veralteten Rollenbildern erreicht werden.

4.3 Ziele: Formulierung von Bildungsstandards

Der Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputorientierung wird mithilfe von Bildungsstandards umgesetzt. „Bildungsstandards formulieren fachliche und fachübergreifende Basisqualifikationen, die für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung sind und die anschlussfähiges Lernen ermöglichen. Die Standards stehen mit dem Auftrag der schulischen Bildung im Einklang. Sie zielen auf Persönlichkeitsentwicklung und Weltorientierung, die sich aus der Begegnung mit zentralen Gegenständen unserer Kultur ergeben.“ (Kultusministerkonferenz 2003).

Ferner sollen sich Bildungsstandards auf bereichsspezifische Kompetenzen beziehen. Als Mindeststandards erfüllen sie grundlegende fachliche, personale und soziale Kompeten-

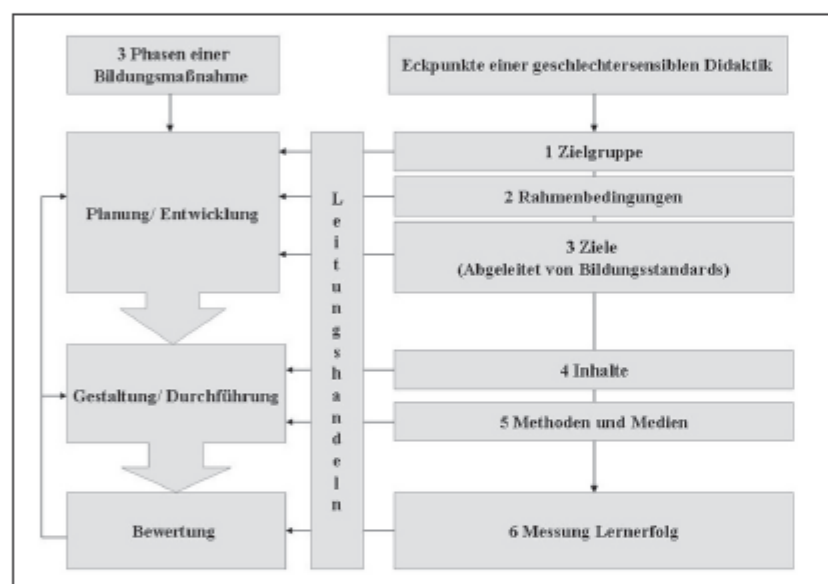


Abb. 4: Eckpunkte einer geschlechtersensiblen Didaktik

die Fachdidaktik als Querschnittsperspektive aufzunehmen, sind alle drei Phasen einer Bildungsmaßnahme (Planung/Entwicklung, Gestaltung/Durchführung, Bewertung) zu berücksichtigen (Wiepcke 2006, S. 87-110). Kaschuba (2005) und Wiepcke (2006 und 2010) entwickelten zu diesem Zweck ein Konzept einer geschlechtersensiblen Didaktik, das sich an den Eckpunkten Zielgruppe, Rahmenbedingungen, Ziele (abgeleitet von Bildungsstandards), Inhalte, Methoden und Medien, Messung des Lernerfolges und Leitungshandeln orientiert (vgl. Abbildung 4).

Bezogen auf die Förderung der Finanzkompetenz von Jungen und Mädchen sind folgende Aspekte zu beachten (Kaschuba 2005, S. 68-70; Wiepcke 2006, S. 286-288).

4.1 Berücksichtigung einer geschlechtersensiblen Zielgruppe

In Bezug auf die *Teilnehmenden* gilt es, einzelne Individuen separat zu berücksichtigen und nicht die Lerngruppe als geschlossenes Konstrukt zu betrachten. Teilnehmende bilden

zen, die am Ende des Bildungsprozesses erreicht werden sollen. Abschlussbezogene Bildungsstandards für die ökonomische Bildung hat die Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung e.V. (DeGöB 2005) formuliert. Ausgangsbasis sind Bildungsziele, die durch ökonomisch geprägte Lebenssituationen begründet sind, in denen Individuen in ökonomisch geprägten Rollen verschiedene ökonomische Tätigkeiten ausführen und im Rahmen ökonomischer Sektoren handeln (Weber 2005, S. 41).

Dabei formuliert die DeGöB folgende Kompetenzbereiche, die die Orientierungs-, Urteils-, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit als Konsumenten, Berufswähler, Erwerbstätige und Wirtschaftsbürger fördern sollen (DeGöB 2005, S. 5):

1. Entscheidungen ökonomisch begründen,
2. Handlungssituationen ökonomisch analysieren,
3. ökonomische Systemzusammenhänge erklären,
4. Rahmenbedingungen der Wirtschaft verstehen und mitgestalten,
5. Konflikte perspektivisch und ethisch beurteilen.

Die *Förderung der Finanzkompetenz* kann als ein Teilbereich der ökonomischen Bildung angesehen werden. Der sinnvolle Gebrauch von Sparen, Krediten, Versicherungen gehört nunmehr zur Teilhabe an der sozialen Marktwirtschaft. Der sparsame Umgang mit Geld als alleiniges Bildungsziel greift in dieser Situation zu kurz. Es gilt, den kompetenten Umgang mit Finanzdienstleistern und Finanzprodukten zu ermöglichen. Finanzielle Allgemeinbildung sollte demnach auch die Förderung von Einstellungen, Motivationen, Werthaltungen, Kenntnissen, Fähigkeiten und sozialen Fertigkeiten beinhalten (Kaminski et al. 2008, S. 36). Demnach umfasst Finanzkompetenz nicht nur den Umgang mit Geld, sondern Kompetenzen zur Gewinnung und nachhaltigen Nutzung finanzieller Mittel und Finanzdienstleistungen (Piorkowsky 2009, S. 40).

Die durch die Bildungsstandards induzierte Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung hat zum Ziel, dass Jungen wie Mädchen am Ende des Lernprozesses denselben Bildungsstand aufweisen. Den zwischen den Geschlechtern bestehenden Wissens- und Verhaltensunterschieden soll somit entgegengewirkt werden.

4.4 Inhalte: Ökonomische Theorien als Basis für Finanzielle Allgemeinbildung

Hinsichtlich der *Inhalte* (Curricula) ist zunächst zu prüfen, welche Theorien in Hinblick auf die Finanzielle Allgemeinbildung die verschiedenen Lebenswelten und -situationen der Schülerinnen und Schüler aufgreifen.

Eine Theorie, die Einfluss auf das Finanzverhalten von Personen nimmt, ist die Theorie der Haushaltsökonomie. Das Modell der Haushaltsökonomie wird noch heute von der Weltbank als Grundmodell zur Konzeptualisierung des ökonomi-

schen Verhaltens von Haushalten benutzt (Kuiper 2008, S. 584). Es unterstellt, dass eine Familie eine gemeinsame Nutzenfunktion hat und dass der Nutzen innerhalb der Familie bei Arbeitsteilung am höchsten ist. Arbeitsteilung unterstellt, dass ein Ehepartner seine Arbeitskraft überwiegend am Markt zur Verfügung stellt, während der andere überwiegend Hausarbeit verrichtet.

Nach der Theorie der komparativen Vorteile wird derjenige Ehepartner seine Arbeitskraft dem Markt zur Verfügung stellen, der relativ ein höheres Einkommen erzielen kann. Im Haushalt wird derjenige arbeiten, der in diesem Bereich relativ produktiver ist. Im Modell der traditionellen Familie nach Gary Becker erreicht der Haushalt die höchste Effizienz, wenn der Mann der Hauptverdiener ist (vgl. Becker 1981). An Beckers Modell wird kritisiert, dass es nur den Gesamtnutzen des Haushalts betrachtet und nicht die individuellen Interessen der Familienmitglieder. Die den Frauen hier zugeschriebene Spezialisierung auf den Haushalt schwächt ihre Position auf dem Arbeitsmarkt und somit auch ihre Verhandlungsposition innerhalb der Familie. Im Rahmen der zunehmenden Einpersonenhaushalte und Ehescheidungen kann eine volle Spezialisierung auf den Haushalt nicht mehr als rationales Handeln gelten (Kuiper 2008, S. 585).

Die Theorie, die inhaltlich in der ökonomischen Bildung nach wie vor verankert ist, prägt die Sozialisation der Geschlechter: Jungen werden mit der Erwartung konfrontiert, die Ernährer ihrer zukünftigen Familien zu werden. Von Mädchen wird lediglich zweitrangig erwartet, dass sie als zukünftige Hausfrauen erwerbstätig sind. Die eigene Erwerbstätigkeit als Unterhaltsquelle zu nutzen, wird nur so lange erwartet, bis sie verheiratet sind und Kinder bekommen (Wrede 2003, S. 56).

Aus der Sozialisation leitet sich wiederum die Bedeutung für die Art des Umgangs mit Geld ab. Da Frauen ein geringeres Einkommen zur Verfügung steht und sie häufig finanziell abhängig sind, distanzieren sie sich von ihrer Selbstverantwortung und der Zuständigkeit für Finanzangelegenheiten. Die Konsequenz ist ein geringeres Interesse für Finanzangelegenheiten, womit ein geringeres Finanz-Wissen einhergeht. Die geringere Finanzkompetenz führt zur Ignoranz dieser Thematik und zu fehlenden Abschlüssen im Bereich der Geldanlage und Altersvorsorge. Den Zusammenhang zwischen niedrigem Finanzwissen und einer fehlenden Altersvorsorge von Frauen belegt auch Lusardi in einer Studie (Lusardi 2008). Daher sind Frauen stärker von Altersarmut betroffen und geraten als Alleinerziehende in prekäre Lebenslagen.

Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die inhaltliche Gestaltung der Finanziellen Allgemeinbildung? Die fachwissenschaftlichen Theorien und Erkenntnisse sollten thematisiert und kritisch infrage gestellt werden. Im ökonomischen Kontext *Haushalt* ist beispielsweise die Möglichkeit der Rolle der unbezahlten Arbeit von Frauen bei ökonomischen Entscheidungen und Ergebnissen anzuerkennen (Kuiper 2008,

S. 585). Ferner ist das Modell der komparativen Kostenvorteile im Kontext von zunehmenden Einpersonenhaushalten zu betrachten und das überholte Rollenbild der Frau als Zuverdienerin zu korrigieren (Krafft/Wiepcke 2005, S. 326). Nur so kann einer fehlgeleiteten Sozialisation von Jungen und Mädchen entgegengewirkt werden und bei Mädchen ein Bewusstsein und Interesse für die Dringlichkeit einer eigenen finanziellen Absicherung geschaffen werden.

Im gesamten Bereich der Wirtschaftslehre ist der Anwendungsbezug, die Praxisnähe und Nützlichkeit der Inhalte sowie ihre Übertragung auf Diversität sicherzustellen. Dies ist möglich, indem mithilfe der Lerninhalte reale Situationen widergespiegelt und in unterschiedlichen Kontexten angewendet werden.

4.5 Methodische und mediale Ausrichtung der Finanziellen Allgemeinbildung

Während die inhaltliche Ausrichtung einer geschlechtergerechten Didaktik die Dekonstruktion des Geschlechtes einfordert, verhält es sich bei der methodischen und medialen Ausrichtung umgekehrt. Die *methodische und mediale Gestaltung* sollte unterschiedliche Interessen und Ausgangsbedingungen, Kommunikations- und Interaktionsweisen von Mädchen und Jungen berücksichtigen. Weder Mädchen noch Jungen sollten in der Entfaltung ihrer Lernbedürfnisse beeinträchtigt werden. Studien aus der Koedukationsforschung zeigen (vgl. Lehmann 2003, S. 63), dass die Wahl der Unterrichtsmethoden und -medien sowie die Berücksichtigung unterschiedlicher Lernwege und Lernstile von besonderer Bedeutung sind, um Jungen wie Mädchen gerecht zu werden. Hierfür eignen sich Methoden und Medien, die sowohl weibliche wie auch männliche Talente fördern. Lernanlässe, in denen alle Individuen gleichermaßen betrachtet, ihre Interessen eingebunden und zu neuen Herausforderungen angeregt werden, thematisiert die *einbeziehende Erziehung* (vgl. Kreienbaum 2008, S. 694). Ferner sollte der Einsatz von Methoden und Medien im Rahmen der Finanziellen Allgemeinbildung das Wettbewerbs- und Risikoverhalten beider Geschlechter verbessern, um einerseits übermäßige Selbstüberschätzung und erhöhte Risikobereitschaft (Jungen) abzubauen und andererseits fehlendes Selbstbewusstsein aufzubauen und Risikoaversion (Mädchen) abzubauen.

Neben kooperativen sind also auch kompetitive Lernmethoden einzusetzen. Zu den Methoden, die (gendersensibel gestaltet) diese Fähigkeiten und Fertigkeiten fördern können, gehören Planspiele, Lernspiele, Schülerfirmen, Fallstudien, Projekte, Praktika etc. Hinsichtlich der medialen Ausrichtung wird der Einsatz zahlreicher Medien sowie deren sinnvolle Kombination empfohlen. Ermöglicht die mediale Ausrichtung sowohl individuelles, kooperatives als auch informelles Lernen, können die unterschiedlichen Lernstile der Geschlechter

Berücksichtigung finden. Als Beispiele seien hier die Nutzung des Internets (Diskussionsforen, Wikis) oder der Einsatz von Videofilmen genannt. Es wird deutlich, dass sich eine geschlechtersensible methodische und mediale Ausrichtung vom lehrpersonenzentrierten Unterricht hin zu einem schülerinnen- und schülerzentrierten Unterricht bewegt, der eine Mischung aus kooperativen und kompetitiven Elementen aufweist.

4.6 Messung Lernerfolg

Ein wesentliches Merkmal von Bildungsstandards ist, dass sie nach Testverfahren verlangen, die empirisch das Ergebnisniveau prüfen (vgl. Kultusministerkonferenz 2003). Während hinsichtlich der Formulierung von Bildungszielen und der Konkretisierung fachlicher Kompetenzen im Rahmen finanzdidaktischer Konzepte erste Entwicklungen zu verzeichnen sind, befindet sich die Kompetenzdiagnose sowie die Entwicklung geeigneter Messverfahren noch in den Anfängen.

Wie anfangs bereits formuliert wurde, ist es das zentrale Ziel Finanzieller Allgemeinbildung, die Finanzkompetenz (Kompetenz zur nachhaltigen Nutzung finanzieller Mittel und Finanzdienstleistungen) zu fördern. Da es hinsichtlich des Finanzwissens und -verhaltens geschlechterspezifische Unterschiede gibt, stehen finanzdidaktische Konzepte zudem vor der Herausforderung diese zu thematisieren.

Das heißt, Mädchen und Jungen sollen am Ende des Lernprozesses über dieselben Kompetenzen verfügen, um dieselben Chancen zur Lebens- und Alltagsbewältigung zu bekommen.

4.7 Leitungshandeln

Das *Leitungshandeln* bezieht sich auf die Lehrpersonen. Es erfordert Sensibilität gegenüber geschlechterbezogenen Verhaltensweisen. Bereits die Lehrendenausbildung der ersten Phase sollte notwendige Geschlechterkompetenzen und die geschlechterbezogene Selbstreflexion des eigenen Handelns beinhalten.

Das bedeutet, dass sich die Lehrkräfte mit ihrer eigenen Rolle als Frau oder Mann und damit verbundenen Werthaltungen auseinandersetzen und sich ihrer eigenen Lernbiografie bewusst sind. Im Vordergrund steht die Entwicklung eines Bewusstseins, dass sich bestehende Geschlechterverhältnisse stetig wandeln, sie als Lehrkräfte an diesen Prozessen teilhaben und diese mitgestalten. Lehrpersonen müssen erkennen, dass Lernprozesse für Mädchen und Jungen gleichwertig sein müssen. Die Erkenntnisse sind dann wiederum auf die inhaltliche und methodische Ausrichtung des Unterrichtes zu beziehen.

Lehmann (2003, S. 59) schlägt in diesem Zusammenhang Umsetzungsmaßnahmen vor wie Lehrmittel, Lehrbücher und Übungsmaterialien auf Gleichstellungsstandards hin zu überprüfen, die Möglichkeiten und Grenzen der Koedukation an

konkreten Beispielen und verschiedenen Arbeitsformen zu diskutieren sowie die Wahrnehmung und Analyse von Kommunikation und Interaktion in den Klassen bewusst zu schulen, um subtile Diskriminierungsmechanismen zu erkennen und offensichtliche Rollenklischees aufzudecken.

4.8 Herausforderungen einer geschlechtersensiblen Fachdidaktik

Die Ausführungen zeigen, dass die verschiedenen Eckpunkte einer geschlechtersensiblen Didaktik unterschiedliche Herangehensweisen erfordern. Während die Formulierung der Lernziele, die inhaltliche Ausrichtung und die Messung des Lernerfolges die Dekonstruktion des Geschlechts einfordern, verlangen die Berücksichtigung der Zielgruppe und Rahmenbedingungen, die methodische und mediale Ausrichtung sowie das Leitungshandeln der Lehrkräfte eine bewusste Konstruktion und Nutzbarmachung des Geschlechts (doing gender/einbeziehende Erziehung), in dem man gezielt auf weibliche und männliche Verhaltensweisen eingeht (vgl. Abbildung 5).

Diese Auffassung einer geschlechtersensiblen Wirtschaftsdidaktik knüpft an die Formulierung von Bildungsstandards an, die Maßstäbe für das Ergebnis von Bildungsprozessen setzen sollen. Das hier dargestellte Konzept einer geschlechtersensiblen Didaktik bezieht die Förderung grundlegender fachlicher, personaler und sozialer Kompetenzen ein und for-

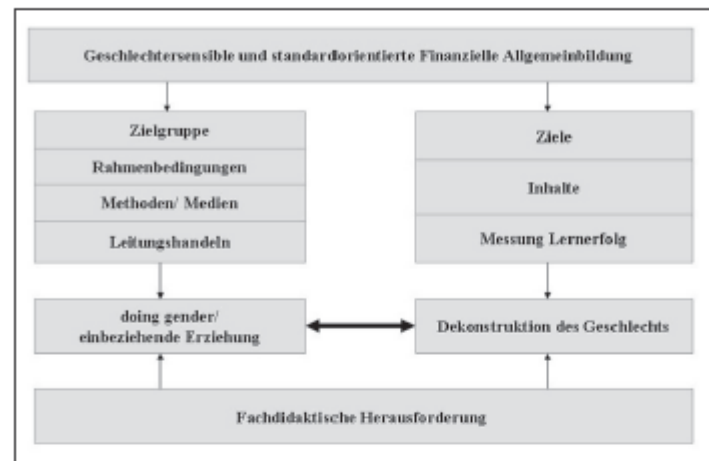


Abb. 5: Kontroversen einer geschlechtersensiblen Didaktik

muliert Ergebnisse, die am Ende des Lernprozesses erreicht werden sollen (vgl. Wiepcke 2010, S. 6).

Im Rahmen der Förderung der Finanzkompetenz von Jungen und Mädchen sollten Bildungsstandards die Hintergründe ökonomischer Theorien und somit vorherrschende geschlechterspezifische Stereotype deutlich machen und ein kritisches Bewusstsein für die Wertung dieser schaffen. Sie sollten weibliches und männliches Verhalten in Hinsicht auf geschlechterspezifisches Finanzverhalten bewusst machen und beide Geschlechter für ein gleichermaßen aktives und selbstbestimmtes Finanzverhalten sensibilisieren, indem die eigene finanzielle Absicherung im Vordergrund steht.

Quellenverzeichnis

- Atkinson, A./McKay, S./Kempson, E./Collard, S. (2006): Levels of Financial Capability in the UK: Results of a baseline survey, Online: <http://www.fsa.gov.uk/pubs/consumer-research/crpr47.pdf>, Stand 12.02.2010.
- Becker, G. S. (1981): *A Treatise on the Family*: Cambridge.
- Braunstein, S./Welch, C. (2002): Financial Literacy: An Overview of Practice, Research and Policy. In: *Federal Reserve Bulletin* 11/2002, S. 445-457.
- Cole, S. A./Shastry, G. K. (2009): *Smart Money: The Effect of Education, Cognitive Ability, and Financial Literacy on Financial Market Participation*, Harvard Business School Working Paper 09-071. Online: <http://www.hbs.edu/research/pdf/09-071.pdf>, Stand: 12.02.2010.
- Commerzbank (2003): *Detailauswertung „Frauen“ zur Studie „Finanzielle Allgemeinbildung in Deutschland“*. Eine Untersuchung der NFO Infratest Finanzforschung im Auftrag der Commerzbank. Hamburg.
- DAB (2001) (Direkt Anlage Bank): *Frauen in der DAB*. München.
- DAB (2002) (Direkt Anlage Bank): *Frauen handeln anders und besser. 2. DABbank AG Studie zum Anlageverhalten von Frauen*. München.
- DeGöB (2005): *Kompetenzen für die ökonomische Bildung*. In: Weitz, B. O. (Hrsg.): *Standards in der ökonomischen Bildung*, Bergisch Gladbach, S. 3-16.
- Deutsches Aktieninstitut (Hrsg.) (2003): *DAI-Factbook*, Frankfurt a. M.
- DIA (2001) (Deutsches Institut für Altersvorsorge) (Hrsg.): *Frauen und ihre Altersvorsorge. Repräsentative Befragung. Fakten und Meinungen*. Köln.
- FPA (Financial Planning Association) (Hrsg.) (2005): *Financial literacy and the life cycle*. White paper submitted 2005. White house conference on aging. Washington D.C.
- FSA (Financial Services Authority) (2006): *Personal finance education in schools: A UK benchmark study*, Consumer research No 50, Online: <http://www.fsa.gov.uk/pubs/consumer-research/crpr50.pdf>, Stand 12.02.2010.
- Geithner, T. (2009): *Remarks on Financial Capability*. TG-455. Washington, D.C. AVL, Online: <http://www.ustreas.gov/press/releases/tg455.htm>, Stand: 12.02.2010.
- Heien, T./Kortmann, K. (2003): *Repräsentative Untersuchung zur Vorsorgesituation und -verhalten der 30- bis 50-jährigen in Deutschland*. Methodenbericht der Bertelsmann Stiftung Vorsorgestudien 19. München.
- Kaminski, H. et. al. (2008): *Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II*, Berlin.
- Kaschuba, G. (2005): *Theoretische Grundlagen einer geschlechtergerechten Didaktik*, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, No. 1/2005, 67-74.
- Kultusministerkonferenz (2003): *Vereinbarung über Bildungsstandards für*

- den Mittleren Schulabschluss. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-Bildungsstandards-Mittleren-SA.pdf, Stand: 02.03.2010.
- KOM (2008): Mitteilungen der EU-Kommission: Vermittlung und Erwerb von Finanzwissen, Brüssel. Online: http://ec.europa.eu/internal_market/finservices-retail/docs/capability/communication_de.pdf, Stand: 01.02.2010.
- KOM (2009): European Commission: The financial crisis and financial education. Report of the second meeting of the expert group on financial education, Brüssel. Online: http://ec.europa.eu/internal_market/finservices-retail/docs/capability/financial_crisis_report_en.pdf, Stand: 01.02.2010.
- Krafft, D./Wiepcke, C. (2005): Gender Mainstreaming durch Ökonomische Bildung; in: Weitz, B. (Hrsg.): Standards der ökonomischen Bildung, Bergisch Gladbach, S. 313-332.
- Kreienbaum, M. A. (2008): Schule: zur reflexiven Koedukation. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung, Wiesbaden, S. 689-696.
- Kuiper, E. (2008): Feministische Kritik mikro- und makroökonomischer Theorien und Entwurf alternativer Ansätze. In: Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung, Wiesbaden, S. 583-592.
- Lehmann, H. (2003): Geschlechtergerechter Unterricht, Bern.
- Lusardi, A. (2008): Planning and Financial Literacy: How do Women fare? Working Paper 13750. Online: <http://www.nber.org/papers/w13750>, Stand: 10.02.2010.
- Lusardi, A./Mitchell, O. (2009): Financial Literacy: Evidence and Implications for Financial Education, TIAA-CREF institute, Trends and Issues, May 2009, Online: <http://www.dartmouth.edu/~alusardi/pub.html>, Stand: 12.02.2010.
- OECD (2005): Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness. Recommendation of the Council. Online: www.oecd.org/dataoecd/7/17/35108560.pdf, Stand 12.02.2010.
- Piorkowsky, M.-B. (2003): Wirtschaftliche Allgemeinbildung in den Schulen. In: Korczak, D. (Hrsg.): Bildungs- und Erziehungskatastrophe, Wiesbaden, S. 76-87.
- Piorkowsky, M.-B. (2008): Verbraucherkompetenz für einen persönlich erfolgreichen und gesellschaftlich verantwortlichen Konsum. Stellungnahme des Wissenschaftlichen Beirats Verbraucher- und Ernährungspolitik beim BMELV. Bonn/Berlin. Online: <http://www.bmelv.de>, Stand: 20.02.2010.
- Piorkowsky, M.-B. (2009): Lernen, mit Geld umzugehen. In: Politik und Zeitgeschichte, APuZ 26/2009, BPB, Bonn, S. 40-46. Online: <http://www1.bpb.de/files/QNPDYV.pdf>, Stand: 20.02.2010.
- Prognos (2006): Endbericht im Projekt Frauen und Finanzdienstleistungen, Berlin.
- Reifner, U. (2003a): Finanzielle Allgemeinbildung. Bildung als Mittel der Armutsprävention in der Kreditgesellschaft, Baden-Baden.
- Reifner, U. (2003b): Kanon der finanziellen Allgemeinbildung: Spiegel-Kanon, Wiederholung oder Meisterwerk? Zum Commerzbank-Ideenlabor. Hamburg.
- Tversky, A./Kahneman, D. (1981): The Framing of Decisions and The Psychology of Choice, Science.
- Weber, B. (2005): Bildungsstandards, Qualifikationserwartungen und Kerncurricula: Stand und Entwicklungsperspektiven der ökonomischen Bildung. In: Weitz, B. (Hrsg.): Standards in der ökonomischen Bildung, Bergisch Gladbach, S. 17-49.
- Weber, B. (2008): Finanzielle Bildung. In: Hedtke, R./Weber, B. (Hrsg.): Wörterbuch der ökonomischen Bildung, Schwalbach/Ts.
- Wiepcke, C. (2006): Computergestützte Lernkonzepte und deren Evaluation in der Weiterbildung. Blended Learning zur Förderung von Gender Mainstreaming, Hamburg.
- Wiepcke, C. (2010): Gender-Didaktik und Berufsorientierung – Förderung von Chancengleichheit auf dem Arbeitsmarkt. In: Journal Netzwerk Frauenforschung 27/2010, Dortmund.
- Wrede, B. (2003): Frauen und Geld – ein besonderes Verhältnis? In: Wrede, B. (Hrsg.): Geld und Geschlecht, Opladen, S. 46-66.

Dr. Claudia Wiepcke

Vertretungsprofessorin Ökonomie und ihre Didaktik

University of Education

Oberbetringer Str. 200

73525 Schwäbisch Gmünd

claudia.wiepcke@ph-gmuend.de

MScBM Ewald Mittelstädt

Wirtschaftswissenschaft und ökonomische Bildung

Technische Universität Dortmund

Otto-Hahn-Str. 6

44227 Dortmund

ewald.mittelstaedt@tu-dortmund.de