

**Überschuldungsprävention in der Schulsozialarbeit: Welche Möglichkeiten  
und Grenzen bieten sich der Schulsozialarbeit, um Kinder und Jugendliche vor  
zukünftiger Überschuldung zu bewahren?**

Bachelorarbeit

Studiengang Soziale Arbeit

Sommersemester 2021

Vorgelegt von:

Gabriel Fürst

Erstprüfer: Herr Prof. Ulf Groth

Zweitprüfer: Prof. Dr. Kai Brauer

## Inhalt

Einleitung.....	3
1. Schulsozialarbeit.....	4
1.1. Begriffsbestimmung der Schulsozialarbeit.....	4
1.2. Rechtliche Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit .....	7
1.3. Trägerschaft und Finanzierung der Schulsozialarbeit .....	13
1.4. Aufgaben der Schulsozialarbeit.....	15
2. Überschuldung .....	18
2.1. Definitive Aspekte zu den Begriffen Verschuldung und Überschuldung .....	18
2.2. Überschuldung in Deutschland .....	23
2.3. Überschuldung bei jungen Menschen.....	24
3. Finanzielle Allgemeinbildung als Überschuldungsprävention.....	28
3.1. Finanzielle Allgemeinbildung in der Überschuldungsprävention.....	28
3.2. Finanzielle Allgemeinbildung an Schulen/ Präventionsangebote für SchülerInnen .....	34
3.3. Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzung im Rahmen der Schulsozialarbeit.....	38
4. Fazit .....	43
5. Quellenverzeichnis .....	45

## Einleitung

„Jugendliche und junge Erwachsene werden im öffentlichen, medialen und zuweilen auch fachlichen Diskurs oft als „Konsumidioten“ dargestellt. Glaubt man diesen Schilderungen, ist Jugendverschuldung ein verbreitetes und alarmierendes Phänomen, dessen Ursachen schnell identifiziert sind: Der „falsche“ Umgang mit Geld, das mangelnde Wissen über Finanzen, eine geringe Planungskompetenz und die unkontrollierte Erfüllung von Konsumwünschen sind die gängigen Erklärungen für finanzielle Schwierigkeiten bis hin zur Überschuldung bei jungen Menschen.“<sup>1</sup>

Dieses Zitat stammt aus einer Veröffentlichung der Bundeszentrale für politische Bildung aus dem Jahr 2016 und zeichnet das Bild von jungen Menschen, die nicht mit Geld umgehen können, den Verlockungen der Konsumindustrie verfallen sind und sich auf dem besten Weg befinden, in die Überschuldung zu stürzen. Fakt ist das junge Menschen heute vor einem komplexen und umfangreichen Angebot an Konsumangeboten, Produkten, Dienstleistungen, Informationsangeboten und einer Industrie stehen, die junge Menschen als zahlungskräftige Klientel gerne umwirbt. Daher ist es für die junge Generation wichtig, dieser komplexen Situation mit einem gewissen Bildungsfundament rund um das Thema Finanzen gegenüberzutreten. Die meiste Zeit ihres Lebens verbringen die jungen Menschen in der Schule, von daher könnte die Schule der Ort sein, wo die zukünftigen VerbraucherInnen und MarktteilnehmerInnen noch am ehesten mit dem notwendigen Wissen ausgestattet werden, um sich in der heutigen Gesellschaft und Wirtschaftswelt zurechtzufinden. Der Deutsche Gewerkschaftsbund hat in einem Positionspapier vom 04.09.2012 unter anderem gefordert, dass die SchülerInnen die Schule als verantwortungsbewusste und aufgeklärte VerbraucherInnen verlassen sollen.<sup>2</sup> In der Schule könnten neben den LehrerInnen auch noch andere AkteurInnen in die Durchführung von Bildungsangeboten involviert sein, gerade auch im Hinblick auf die Überschuldungsprävention der zukünftigen MarktteilnehmerInnen und Wirtschaftssubjekte.

Im Rahmen dieser Bachelor – Thesis soll untersucht werden, welche Rolle die SchulsozialarbeiterInnen bei der Einführung und Durchführung von Bildungsangeboten zur Überschuldungsprävention ausüben können. Dies erfolgt anhand der Fragestellung, welche

---

<sup>1</sup> Braun/Lanzen/Schweppe 2016, S. 1

<sup>2</sup> Vgl. Bundesvorstand Deutscher Gewerkschaftsbund 2012, S. 3

Möglichkeiten und Grenzen es für die SchulsozialarbeiterInnen gibt, wenn sie sich in der Prävention von zukünftiger Überschuldung engagieren wollen.

Im ersten Kapitel wird nach einem kurzen historischen Rückblick eine Begriffsbestimmung vorgenommen. Es werden dann nachfolgend die rechtlichen Grundlagen, Trägermodelle, Finanzierungsbedingungen und Aufgaben der Schulsozialarbeit beleuchtet, um zu erfassen, in welchen Rahmen sich die SchulsozialarbeiterInnen bewegen, wenn sie neben den eigentlichen Aufgaben, die in diesem Kapitel beschrieben werden, auch in der Prävention von zukünftiger Überschuldung aktiv werden möchten. Im zweiten Kapitel wird das Thema der Überschuldung aufgegriffen, in dem am Anfang der Ausführungen die Begriffe Verschuldung und Überschuldung erläutert und gegeneinander abgegrenzt werden. Anschließend erfolgt in diesem Kapitel eine Übersicht über die Gründe für die Überschuldung und eine zahlenbasierte Übersicht darüber, wie viele Menschen und speziell wie viele junge Menschen in Deutschland von einer Überschuldung betroffen sind. Das dritte Kapitel beginnt mit einer Ausführung zu den Themen Prävention und Finanzielle Allgemeinbildung. Dabei soll beleuchtet werden welche Präventionsarten es gibt und was unter Finanzieller Allgemeinbildung zu verstehen ist. Darauffolgend soll dargestellt werden, wie es um die Finanzielle Allgemeinbildung an den Schulen in Deutschland bestellt ist und welche Projekte es diesbezüglich bereits gibt. Schlussendlich wird in dem dritten Kapitel erörtert, welche Möglichkeiten und Grenzen es für die Schulsozialarbeit in der Durchführung von Projekten zur Prävention zukünftiger Überschuldung gibt bzw. geben könnte.

## 1. Schulsozialarbeit

### 1.1. Begriffsbestimmung der Schulsozialarbeit

Es gibt mehr als zwanzig verschiedene Definitionen in der Fachliteratur für das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit und eine Fülle von Projekten, welche „im Pluralismus schulsozialpädagogischer Aktivitäten“<sup>3</sup> agieren. Von Bundesland zu Bundesland, von Träger zu Träger und von Projekt zu Projekt wird nach eigenen Konzepten gearbeitet.<sup>4</sup> Das

---

<sup>3</sup> Just 2020, S. 24

<sup>4</sup> Vgl. Just 2020, S. 24: Oft ohne, dass die Durchführung durch eine aussagekräftige Dokumentation sowie Evaluation begleitet und aufgearbeitet wird.

fehlende klare Begriffsverständnis ist erschwerend für eine rechtliche Verortung der Schulsozialarbeit sowie deren statistischer Auswertung und fachlicher Begleitung.<sup>5</sup> Es gibt unter anderem die Begrifflichkeiten Schulsozialarbeit, schulbegleitende Sozialarbeit, schulbezogene Jugendarbeit und schulbezogene Jugendsozialarbeit.<sup>6</sup> Speck, Enggruber und der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit sprechen sich für eine einheitliche Nutzung des Begriffes Schulsozialarbeit aus, da sie für die Tätigkeitsbeschreibungen und das Aufgabenprofil der durchführenden PraktikerInnen einen Zugewinn an Klarheit ausmachen.<sup>7</sup> Ein einheitlicher Begriff begünstigt für Speck unter anderem die Schärfung des Profils „sowie die Transparenz und die Durchsetzung des Arbeitsfeldes in der (Fach-)Öffentlichkeit“.<sup>8</sup> Enggruber lehnt sich zwar an Speck an, betont aber in ihren Ausführungen, dass mit der Nutzung eines einheitlichen Begriffes noch nicht klargestellt ist, dass es eine konzeptionelle und theoretische Einigung in der Fachdiskussion gibt.<sup>9</sup> Pötter/Spies plädieren hingegen dafür, die bis jetzt vorhandenen Differenzierungen in der Begrifflichkeit nicht von vornherein abzulegen, sondern diese Differenzierungen auch „als eine dem Handlungsfeld angemessene Chance zur Abbildung der vorhandenen Heterogenität zu verstehen.“<sup>10</sup> Im Verlauf der Hausarbeit wird sich in den Abhandlungen aus Gründen der Einfachheit, der Verständlichkeit und der Nachvollziehbarkeit auf den einheitlichen Begriff Schulsozialarbeit bezogen. Speck spricht sich für folgende Definition aus: „Unter Schulsozialarbeit wird ein Angebot der Jugendhilfe verstanden, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um jungen Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beizutragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und LehrerInnen bei der Erziehung und

---

<sup>5</sup> Vgl. Just 2020, S. 26 ff.; Speck 2020a, S. 73; Iser 2013 S. 47 ff.; Speck2020b, S. 631, 632: Die Schulsozialarbeit wird oft mit unterschiedlichen Begriffen bezeichnet, bei denen im Zuge ausführlicher Betrachtung zwar sowohl ein übereinstimmender inhaltlicher Terminus aber auch Unterschiede feststellbar sind.

<sup>6</sup> Vgl. Pötter/Spies 2011, S. 14, 15; Iser 2013 S. 47 ff.; Speck 2020a, S. 36Speck 2020b, S. 631, 632: Die unterschiedlichen Begriffe erklären sich nach Pötter/Spies und Iser mit der zum Teil unklaren rechtlichen Verortung, mit den unterschiedlichen Trägerkonstellationen sowie mit dem Wunsch, über die Wahl des Begriffes eine Schwerpunktsetzung in dem heterogenen Arbeitsfeld durchzuführen. Speck führt als vertiefende Erklärung für die Verwendung der unterschiedlichen Begrifflichkeiten auf, zum Beispiel betont er, dass der Begriff Schulsozialarbeit historisch vorbelastet ist und durch diesen Begriff der Jugendhilfecharakters des Arbeitsgebietes hervorgehoben wird.

<sup>7</sup> Vgl. Pötter/Spies 2011, S. 14, 15; Speck 2020a, S. 35 ff.; Enggruber 2014, S. 116: Speck betont, dass die Vielfalt der Begriffe den fachlichen Austausch und die Weiterentwicklung von Konzepten erschwert

<sup>8</sup> Speck 2020a, S. 36

<sup>9</sup> Vgl. Enggruber 2014, S. 116; Speck 2020a, S. 36, 37

<sup>10</sup> Pötter/Spies 2011, S. 14, 15

dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen“.<sup>11</sup> Die Schulsozialarbeit enthält demnach alle Formen der dauerhaften Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe am Einsatzort Schule, in deren Rahmen sozialpädagogische Fachkräfte in Kooperation mit den Lehrkräften Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe durchführen, wobei die Trägerschaft durch Jugendhilfe oder Schule in dieser Beschreibung nicht als Definitionsmerkmal angewendet wird.<sup>12</sup> Speck unterstreicht in seiner handlungsorientiert ausgerichteten Definition die sozialpädagogische Orientierung der Schulsozialarbeit und unternimmt nach Rahn/Zipperle eine „Profilschärfung des Arbeitsfeldes“<sup>13</sup>, in dem verschiedenen Ziele, Zielgruppen und Ebenen benannt werden, wodurch konkrete Handlungsableitungen für die praktische Umsetzung sichtbar werden.<sup>14</sup> Rahn/ Zipperle führen zusätzlich auch die Definition von Pötter auf, für sie ist Schulsozialarbeit „das Ergebnis von Kooperation zwischen den verschiedenen Akteuren des Systems Schule – insbesondere zwischen den sozialpädagogischen und den schulischen Fachkräften – mit dem Ziel, Anschlussfähigkeit zwischen den Funktionssystemen – insbesondere dem Erziehungs- und dem Bildungssystem – und den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen sicherzustellen und zu unterstützen.“<sup>15</sup> In dieser Definition liegt nach Rahn/ Zipperle der Fokus auf der Kooperation der verschiedenen Fachkräfte innerhalb der Schule und auf der Erzeugung von Anschlussfähigkeit zwischen der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen auf der einen Seite und dem System Schule auf der anderen Seite.<sup>16</sup> Beide Definitionen verbindet die „Bedeutung sozialpädagogischer Elemente in der Schulsozialarbeit, die über die klassischen Zielvorstellungen des Schulsystems (Selektion und Wissensvermittlung) hinausgehen.“<sup>17</sup> Zugleich weisen Rahn/Zipperle darauf hin, dass sich beide Definitionen in ihrer Methodik an der „klassischen Methodentrias der Sozialen Arbeit“<sup>18</sup>, bestehend aus der Einzelfallhilfe, der Sozialen Gruppenarbeit und der Gemeinwesenarbeit, orientieren.<sup>19</sup>

---

<sup>11</sup> Speck 2006, S. 23. Zitiert nach Speck 2020a, S. 44

<sup>12</sup> Vgl. Rademacker 2009, S. 13

<sup>13</sup> Rahn/Zipperle 2020, S. 263

<sup>14</sup> Vgl. Rahn/Zipperle 2020, S. 263

<sup>15</sup> Pötter 2014, S. 23. Zit. nach Rahn/Zipperle 2020, S. 262

<sup>16</sup> Vgl. Rahn/Zipperle 2020, S. 262,263: Rahn/ Zipperle betonen, dass diese Definition gegenüber der Definition von Speck eher abstrakter Natur ist, da konkrete Ableitungen für die Umsetzung in der Praxis erst erfolgen können, wenn geklärt ist was Anschlussfähigkeit eigentlich ist.

<sup>17</sup> Rahn/Zipperle 2020, S. 262

<sup>18</sup> Rahn/Zipperle 2020, S. 262

<sup>19</sup> Vgl. Rahn/Zipperle 2020, S. 262,263

## 1.2. Rechtliche Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit

Die rechtlichen Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit sind durch ein komplexes Zuständigkeitsgefüge von Bund, Bundesländern, Landkreisen, Kommunen, Städten Jugendhilfe und Schule geprägt.<sup>20</sup> Im Zuge der Schulsozialarbeit kooperieren mit Schule und Jugendhilfe zwei unterschiedlich aufgestellte staatliche Systeme, wobei die Schule nach Just „in der bildungspolitischen und gesellschaftlichen Rangordnung“<sup>21</sup> vor der Jugendhilfe angesiedelt ist.<sup>22</sup> Die Komplexität zeigt sich weiterhin darin, dass die Kinder- und Jugendhilfe in der Gesetzgebungskompetenz des Bundes liegt, während die Gesetzgebungskompetenz des Systems Schule in der Kulturhoheit der Bundesländer liegt.<sup>23</sup>

Auf der Ebene der schulrechtlichen Verankerung sind die Schulgesetze der jeweiligen Bundesländer zu nennen, in denen die Jugendhilfe als Kooperationspartner für die Schule ausdrücklich erwähnt wird, klare Aufträge zur Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule aufgeführt und Bestimmungen zur Zusammenarbeit dargelegt werden.<sup>24</sup> Nach Speck haben die entsprechenden gesetzlichen Regelungen „die allgemeine Funktion, die Kooperation von Jugendhilfe und Schule auf der Seite der Schulen rechtlich abzusichern, zu fördern und zu stabilisieren.“<sup>25</sup> Kunkel und Bick/ Schermer/ Weber wiederum erwähnen in ihren Ausführungen, dass unter dieser Rechtskonstellation die Schulsozialarbeit nicht als Jugendhilfe zu begreifen ist sondern als „Erbringung sonstiger Sozialer Arbeit an der Schule.“<sup>26</sup> Sie betonen jedoch die Wichtigkeit der Runderlasse, Richtlinien und Verwaltungsvorschriften der jeweiligen Länder im Hinblick auf die Abstimmung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe.<sup>27</sup> Da ein Teil der SchulsozialarbeiterInnen in Deutschland über die Trägerschaft der Schulen angestellt sind, sind diese Fachkräfte damit den Bestimmungen der Schulgesetze unmittelbar unterstellt. Für die Arbeit dieser SchulsozialarbeiterInnen sind zusätzlich zu den Schulgesetzen die „Schulverwaltungsgesetze,

---

<sup>20</sup> Vgl. Speck 2020a, S. 67 ff.; Just 2020, S. 23 ff.; Kooperationsverband Schulsozialarbeit 2009, S. 35 ff.; Bick/ Schermer/ Weber 2021 (<https://www.sgbviii.de>), S. 6

<sup>21</sup> Just 2020, S. 25

<sup>22</sup> Vgl. Just 2020, S. 25 ff.

<sup>23</sup> Vgl. Bick/ Schermer/ Weber 2021 (<https://www.sgbviii.de>), S. 7

<sup>24</sup> Vgl. Krüger 2009, S. 156; Speck 2020a, S. 67 ff.; Kooperationsverband Schulsozialarbeit 2009, S. 35 ff.; Rahn/ Zipperle 2020, S. 260 ff.

<sup>25</sup> Speck 2020a, S. 68

<sup>26</sup> Bick/ Schermer/ Weber 2021 (<https://www.sgbviii.de>), S. 8, Vgl. Kunkel 2021 (<https://www.sgbviii.de>), S. 18

<sup>27</sup> Vgl. Bick/ Schermer/ Weber 2021 (<https://www.sgbviii.de>), S. 9

die Schulmitwirkungsgesetze sowie die Verwaltungsvorschriften, Richtlinien und Runderlasse der Länder zum Einsatz der sozialpädagogischen Fachkräfte“<sup>28</sup> wichtig.<sup>29</sup>

Auf der Bundesebene ist die rechtliche Grundlage der Schulsozialarbeit durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz SGB VIII gegeben, in dessen Zuge die Gesetzgebung bei der Bundesregierung liegt. Im § 1 Abs. 3 Nr. 1 SGB VIII werden die Leitziele der Kinder- und Jugendhilfe aufgeführt, in dem zum Beispiel junge Menschen gefördert und Benachteiligungen abgebaut werden sollen.<sup>30</sup> Speck interpretiert aus dem diesem Paragraphen eine „Anwaltsfunktion der Schulsozialarbeit für die SchülerInnen und eine Einmischungsfunktion in die Institution Schule“.<sup>31</sup> Krüger hebt in seinen Ausführungen hervor, dass nach § 1 Abs. 3 Nr. 4 SGB VIII der Schulsozialarbeit als ein Angebot der Jugendhilfe der Auftrag zukommt, die Lebensbedingungen von jungen Menschen und deren Familien zu fördern und sich für eine „kinder- und familienfreundliche Umwelt“<sup>32</sup> einzusetzen.<sup>33</sup> Der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit betont, dass nach § 1 SGB VIII die Schulsozialarbeit die allgemeinen Aufgaben und Ziele der Jugendhilfe unter den Rahmenbedingungen des Schulalltages und des schulischen Habitats umsetzt.<sup>34</sup> Bick/Schermer/Weber begreifen die Inhalte des § 1 SGB VIII hingegen nicht als konkrete Verpflichtung die Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe zu erfüllen, sie sehen in den „präambelhaften Programmsätzen“<sup>35</sup> dieses Paragraphen nur den allgemeinen Auftrag erläutert.<sup>36</sup> Nach Kunkel ist die Zielsetzung bzw. Zielbestimmung im § 1 SGB VIII hinsichtlich der Schulsozialarbeit ebenfalls zu allgemein, er verweist auf den § 2 SGB VIII, in dem die Aufgabenbeschreibung der Jugendhilfe vorgenommen wird und betont, dass nur die dort aufgeführten Aufgaben von SchulsozialarbeiterInnen durchgeführt werden dürfen.<sup>37</sup> Lehmann sieht den rechtlichen Rahmen der Jugendhilfe ebenfalls im § 2 SGB VIII verortet

---

<sup>28</sup> Speck 2020a, S. 68

<sup>29</sup> Vgl. Speck 2020a, S. 67 ff.; Kunkel 2021 (<https://www.sgbviii.de>), S. 18; Bick/ Schermer/ Weber 2021 (<https://www.sgbviii.de>), S. 8

<sup>30</sup> Vgl. § 1 Abs. 3 Nr. 1 SGB VIII; Speck 2020a, S. 67 ff.; Kooperationsverband Schulsozialarbeit 2009, S. 35 ff.

<sup>31</sup> Speck 2020a, S. 69

<sup>32</sup> § 1 Absatz 3 Nr. 4 SGB VIII

<sup>33</sup> Vgl. Krüger 2009, S. 156; § 1 Absatz 3 Nr. 4 SGB VIII; Kooperationsverband Schulsozialarbeit 2009, S. 35 ff.

<sup>34</sup> Vgl. Kooperationsverband Schulsozialarbeit 2009, S. 35 ff.

<sup>35</sup> Bick/ Schermer/ Weber 2021 (<https://www.sgbviii.de>), S. 7

<sup>36</sup> Vgl. Bick/ Schermer/ Weber 2021 (<https://www.sgbviii.de>), S. 7

<sup>37</sup> Vgl. Kunkel 2021 (<https://www.sgbviii.de>), S. 5



und begreift die Jugendhilfe als Unterstützung für junge Menschen und Familien in Bezug auf die Lebensbewältigung.<sup>38</sup>

Im § 11 SGB VIII wird auf die Förderung der Entwicklung von jungen Menschen eingegangen, denen diesbezüglich Angebote der Jugendarbeit zu offerieren sind. Zielstellungen dieser Angebote ist die Anregung und Befähigung zur „Selbstbestimmung ... gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialen Engagement“<sup>39</sup>. Für die Schulsozialarbeit ist in diesem Paragraphen besonders die Nennung der „arbeitswelt-, schul- und familienbezogenen Jugendarbeit“<sup>40</sup> als ein Schwerpunkt dieser Angebote hervorzuheben. Speck interpretiert in diesem Paragraphen, dass der Schulsozialarbeit die Rechtsgrundlage geschaffen wird, „die unterschiedlichen Lebensräume von Jugendlichen mit verschiedenen Freizeit-, Bildungs-, Unterstützungs- sowie Beratungsangebote innerhalb und außerhalb der Schule zu verknüpfen.“<sup>41</sup> Nach Just regelt § 11 SGB VIII die Jugendarbeit im allgemeinen und legt fest, dass die Schulsozialarbeit sich an den „Angeboten der arbeitswelt-, schul- und familienbezogenen Jugendarbeit orientiert.“<sup>42</sup> Es bleibt festzuhalten, dass die Schulsozialarbeit in diesem Paragraphen zwar namentlich nicht erwähnt wird, jedoch wird die Schule als ein Betätigungsfeld der Jugendarbeit aufgeführt so dass sich die Schulsozialarbeit als „spezifische Form schulbezogener Jugendarbeit“<sup>43</sup> interpretieren lässt. Der § 11 SGB VIII hat einen präventiven Charakter und richtet sich an alle SchülerInnen, ohne die defizitorientierten Einschränkungen bezüglich der Zielgruppe des § 13 SGB VIII.<sup>44</sup>

Mit dem § 13 des SGB VIII hat sich nach Speck und Rademacker die rechtliche Grundlage für die Schulsozialarbeit sehr verbessert, da in diesem Paragraphen Kooperationsprojekte von Jugendhilfe und Schule rechtlich abgesichert werden.<sup>45</sup> Nach § 13 Abs. 1 SGB VIII sollen „Jungen Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind ...

---

<sup>38</sup> Vgl. Lehmann 2009, S. 194 ff.: Vor dem Hintergrund des Ausbaus von Ganztagschulen sieht Lehmann die Schulsozialarbeit als ein Handlungsfeld der Jugendhilfe in der Pflicht, dort aktiv zu werden, wo die jungen Menschen einen Großteil ihres Tages verbringen, nämlich in der Institution Schule. Für Lehmann hat die Jugendhilfe präventive Funktionen und ist „für alle Lebensbereiche aller jungen Menschen zuständig.“ (Lehmann 2009, S. 195)

<sup>39</sup> § 11 Abs. 1. SGB VIII

<sup>40</sup> § 11 Abs. 3. Nr. 3 SGB VIII

<sup>41</sup> Speck 2020a, S. 69,70

<sup>42</sup> Just 2020, S. 26

<sup>43</sup> Mack 2008, S. 20

<sup>44</sup> Vgl. Kunkel 2021 (<https://www.sgbviii.de>), S. 5; Bick/ Schermer/ Weber 2021 (<https://www.sgbviii.de>), S. 7

<sup>45</sup> Vgl. Speck 2020a, S. 70 ff.; Rademacker 2009, S. 27; Kooperationsverband Schulsozialarbeit 2009, S. 35 ff.

im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern.“<sup>46</sup> Durch diesen Paragraphen wurde der Auftrag der Jugendhilfe dahingehend ausgeweitet, dass auch Unterstützungsleistungen in Bezug auf die Schule in das Portfolio der Jugendsozialarbeit mit aufgenommen wurden.<sup>47</sup> Für Kunkel legt der § 13 SGB VIII fest, dass die „Schulsozialarbeit ein Unterfall der Jugendsozialarbeit“<sup>48</sup> und ein von der Jugendhilfe anzubietender Aufgabenbereich ist.<sup>49</sup> Bick/ Schermer/ Weber weisen weiterhin darauf hin, dass im § 13 Abs. 4 SGB VIII die Träger der Jugendhilfe verpflichtet werden, die im Rahmen der Jugendsozialarbeit erfolgenden Angebote mit den jeweiligen Schulverwaltungen abzusprechen und abzustimmen.<sup>50</sup>

In den Fachdiskussionen gibt es jedoch eine kontrovers geführte Diskussion, ob der § 13 SGB VIII die Schulsozialarbeit rechtlich absichert oder nicht. Für die rechtliche Absicherung spricht nach Speck und Bick/ Schermer/ Weber die Erwähnung der Schulsozialarbeit in den juristischen Kommentaren zum § 13 SGB VIII.<sup>51</sup> Ein weiteres Argument für die rechtliche Verankerung der Schulsozialarbeit im § 13 SGB VIII ist für Speck, Rademacher sowie Bick/ Schermer/ Weber die Tatsache, dass sich zahlreiche Landesprogramme auf diesen Paragraphen beziehen und in der Regierungsbegründung zum Kinder- und Jugendhilfegesetz im Jahr 1989 die Schulsozialarbeit als Aufgabengebiet der Jugendsozialarbeit ausdrücklich ausgewiesen wird.<sup>52</sup> Gegen die rechtliche Absicherung spricht, dass im § 13 SGB VIII die Schulsozialarbeit namentlich nicht erwähnt wird.<sup>53</sup> Untermauert wird diese Position durch die Feststellung, dass der § 13 SGB VIII einen intervenierenden, eher defizitorientierten sowie individuellen Auftrag der Jugendhilfe enthält und sich in seinen Ausformulierungen auf benachteiligte Jugendliche und Kinder konzentriert, die einen sehr hohen Unterstützungsbedarf haben.<sup>54</sup> Präventive Angebote für einen breiter ausgelegten Kreis an

---

<sup>46</sup> § 13 Abs. 1 SGB VIII

<sup>47</sup> Vgl. Rademacker 2009, S. 27 ff.; Vgl. Speck 2020a, S. 70 ff; Kooperationsverband Schulsozialarbeit 2009, S. 35 ff.

<sup>48</sup> Kunkel 2021 (<https://www.sgbviii.de>), S. 5

<sup>49</sup> Vgl. Kunkel 2021 (<https://www.sgbviii.de>), S. 5

<sup>50</sup> Vgl. Bick/ Schermer/ Weber 2021 (<https://www.sgbviii.de>), S. 8

<sup>51</sup> Vgl. Speck 2020a, S. 70 ff.; Bick/ Schermer/ Weber 2021 (<https://www.sgbviii.de>), S. 7

<sup>52</sup> Vgl. Speck 2020a, S. 70 ff.; Maaz 2009, S. 68 ff.; Rademacker 2009, S. 27 ff.; Bick/ Schermer/ Weber 2021 (<https://www.sgbviii.de>), S. 7

<sup>53</sup> Vgl. Speck 2020a, S. 70 ff.; § 13 Abs. 1 SGB VIII

<sup>54</sup> Vgl. Speck 2020a, S. 70 ff.; § 13 Abs. 1 SGB VIII; Just 2020 S. 26; Rahn/Zipperle 2020, S. 260, 261; Bick/ Schermer/ Weber 2021 (<https://www.sgbviii.de>), S. 7

Adressaten ohne hohen Unterstützungsbedarf werden durch diesen Paragraphen nicht abgedeckt.<sup>55</sup> Dadurch ergibt sich für einige Akteure in der Fachdiskussionen die Erkenntnis, dass gerade im Hinblick auf den § 13 SGB VIII die Schulsozialarbeit eine ungenügende rechtliche Grundlage und eine sehr einseitige inhaltlich-konzeptionelle Ausrichtung hat.<sup>56</sup> Abschließend zu den Ausführungen zum § 13 SGB VIII stellen Bick/ Schermer/ Weber jedoch fest, dass dieser Paragraph eine „objektiv-rechtliche Verpflichtung“<sup>57</sup> enthält, dass der örtliche Träger der Jugendhilfe für die erwähnten Adressaten Angebote im Kontext sozialpädagogischer Hilfen zu offerieren hat.<sup>58</sup>

In den §§ 14, 16, 19, 20, 21 und 29 SGB VIII werden von verschiedenen Akteuren in der Fachdiskussion ebenfalls rechtliche Grundlagen für die Schulsozialarbeit erkannt.<sup>59</sup> In den §§ 80 und 81 SGB VIII wird die Kooperation zwischen den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe und der Schule festgeschrieben. Im § 80 SGB VIII wird die Jugendhilfeplanung thematisiert, in dem die Träger der öffentlichen Jugendhilfe angewiesen werden, ihr Angebot so aufzustellen, dass ein „ein möglichst wirksames, vielfältiges und aufeinander abgestimmtes Angebot von Jugendhilfeleistungen gewährleistet ist“.<sup>60</sup> Speck interpretiert diesen Paragraphen als „Abstimmungsgebot zwischen Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung“<sup>61</sup>. Der § 81 SGB VIII kann für die Schulsozialarbeit als Auftrag verstanden werden, den Lebensraum Schule mit anderen Leistungen der Jugendhilfe zu vernetzen.<sup>62</sup> Im § 81 Nr. 4 SGB VIII werden die Träger der öffentlichen Jugendhilfe verpflichtet, mit Schulen und der Schulverwaltung zusammenzuarbeiten, wobei festzuhalten bleibt, dass auf der einen Seite das Wort Zusammenarbeiten als unbestimmter Rechtsbegriff den Schulen einen Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum bezüglich der Art der Kooperation bietet und auf der anderen Seite von der Jugendhilfe und nicht direkt von der

---

<sup>55</sup> Vgl. Speck 2020a, S. 70 ff.; § 13 Abs. 1 SGB VIII; Just 2020 S. 26 ff.; Rahn/Zipperle 2020, S. 260, 261; Bick/ Schermer/ Weber 2021 (<https://www.sgbviii.de>), S. 7: Just begreift in ihren Ausführungen den § 13 SGB VIII als Unterstützungsangebot vorwiegend für den berufs- und arbeitsweltbezogenen Kontext.

<sup>56</sup> Vgl. Speck 2020a, S. 70 ff.; Just S. 26 ff.

<sup>57</sup> Bick/ Schermer/ Weber 2021 (<https://www.sgbviii.de>), S. 7

<sup>58</sup> Vgl. Bick/ Schermer/ Weber 2021 (<https://www.sgbviii.de>), S. 7

<sup>59</sup> Vgl. Kooperationsverband Schulsozialarbeit 2009, S. 35 ff.; § 14 Abs. 2. Nr. 1. SGB VIII; Kunkel 2021 (<https://www.sgbviii.de>), S. 5 ff.; § 19 Abs. 1 SGB VIII; § 21 SGB VIII; § 29 SGB VIII; Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter 2021 (<https://www.sgbviii.de>), S. 3.

<sup>60</sup> § 80 Abs. 2 Nr. 2 SGB VIII

<sup>61</sup> Speck 2020a, S. 69

<sup>62</sup> Vgl. Kooperationsverband Schulsozialarbeit 2009, S. 35 ff.; Aden-Grossmann 2016, S. 191 ff.; Bick/ Schermer/ Weber 2021 (<https://www.sgbviii.de>), S. 8

Schulsozialarbeit die Rede ist.<sup>63</sup> Kunkel weist in seinen Ausführungen darauf hin, dass sich diese Zusammenarbeit nach § 70 SGB VIII im Jugendhilfeausschuss institutionalisiert, dem dort nach Landesrecht unter anderem auch Vertreter der Schule als beratende Mitglieder beiwohnen.<sup>64</sup>

Maaz verweist auf das Ausführungsgesetz zum SGB VIII hin und führt vor diesem Hintergrund den § 14 Abs. 2 AG KJHG an, in dem es heißt „Schulbezogene Jugendsozialarbeit hat den Auftrag, in eigener Verantwortung die schulische Bildungsarbeit zu unterstützen und zu ergänzen, insbesondere durch Beratungsangebote für SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen bei Konflikten und Problemen.“<sup>65</sup> In diesem Ausführungsgesetz wird die Schulsozialarbeit zwar nicht namentlich erwähnt, jedoch sieht Maaz in diesem Paragraphen die rechtliche Grundlage für den Beratungsauftrag der Sozialen Arbeit am Wirkungsort Schule.<sup>66</sup>

In den bisherigen Ausführungen ist deutlich geworden, dass in der Fachdiskussion eine kontroverse Debatte über die rechtliche Verankerung der Schulsozialarbeit geführt wird, da die Schulsozialarbeit in keinem Paragraphen der jeweiligen Landesschulgesetze sowie des SGV III explizit namentlich genannt und aufgeführt wird. Während die eine Partei in der Fachdiskussion argumentiert, dass die Schulsozialarbeit ohne eine ausreichende rechtliche Grundlage agiert<sup>67</sup>, betont die andere Partei, dass auch ohne namentliche Erwähnung der Schulsozialarbeit in den aufgeführten Gesetzen trotzdem eine ausreichende rechtliche Absicherung der Schulsozialarbeit gegeben ist.<sup>68</sup>

---

<sup>63</sup> Vgl. Krüger 2009, S. 156; Speck 2020a, S. 69; Just 2020, S. 27; § 81 Nr. 4 SGB VIII; Lehmann 2009, S. 194 ff.; Rademacker S. 27 ff.; Aden-Grossmann 2016, S. 191 ff.; Vgl. Kunkel 2021 (<https://www.sgbviii.de>), S. 8: Es liegt daher in der Verantwortung der jeweiligen Schulen und Schulbehörden, inwieweit das Jugendamt und speziell die Schulsozialarbeit in die Kooperation mit der Institution Schule einbezogen wird.

<sup>64</sup> Vgl. Kunkel 2021 (<https://www.sgbviii.de>), S. 8

<sup>65</sup> § 14 Abs. 2 AG KJHG

<sup>66</sup> Vgl. Maaz S. 70 ff.

<sup>67</sup> Vgl. Speck 2020a, S. 67 ff.; Just S. 26 ff.; Maaz 2009, S. 68 ff.; Bick/ Schermer/ Weber 2021 (<https://www.sgbviii.de>), S. 6; Iser 2013, S. 47 ff.; Dr. Maas/Schemenauer 2018, S. 35 ff.; Hettler 2020, S. 3 ff.; Rahn/Zipperle 2020, S. 260, 261: Iser sieht in der Schulsozialarbeit nur eine Kann-Leistung des SGB VIII, führt aber gleichzeitig den ausgeprägten schulischen und gesellschaftlichen Bedarf an Schulsozialarbeit auf. Maas – Schemenauer attestieren der Schulsozialarbeit das Fehlen einer flächendeckenden, gesetzlich verankerten und damit letztendlich auch langfristigen Absicherung, wodurch sich das Potential dieses Arbeitsfeldes der Jugendhilfe nicht voll entfalten kann. Hettler exponiert sich in seinen Ausführungen dahingehend, dass die Schulsozialarbeit im „rechtsfreien Raum“ (Hettler 2020, S. 3) agiert und es auf Bundesebene an einer rechtlichen Grundlage fehlt, die der Bedeutung der Schulsozialarbeit in der Realität entspricht. Daher wird in der Fachdiskussion von einigen Akteuren ein neuer § 13 SGB VIII gefordert, der die Schulsozialarbeit als Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe grundsätzlich absichert

<sup>68</sup> Vgl. Speck 2020a, S. 70 ff.; Maaz 2009, S. 68 ff.; Rademacker 2009, S. 27 ff.; Bick/ Schermer/ Weber 2021 (<https://www.sgbviii.de>), S. 7

### 1.3. Trägerschaft und Finanzierung der Schulsozialarbeit

Als Konsequenz aus der rechtlich nicht eindeutigen Verankerung, aus den unterschiedlichen Begrifflichkeiten, den historisch gewachsenen Entwicklungen in den jeweiligen Bundesländern und dem unsystematischen Anwachsen des Tätigkeitsfeldes Schulsozialarbeit ergibt sich eine Vielzahl an Finanzierungen, Trägerschaften, Fördermodalitäten, Zuständigkeiten, Organisationsstrukturen und Personalgestaltungsoptionen.<sup>69</sup> Obwohl es in der Praxis eine Vielzahl an Trägerschaften gibt, sind die Projekte der Schulsozialarbeit hauptsächlich bei freien Trägern der Jugendhilfe, bei örtlichen Trägern der Jugendhilfe und bei schulischen Trägern angesiedelt.<sup>70</sup> Die Vielfalt der Projekte, Programme und Konzepte zur Umsetzung der Schulsozialarbeit unterscheiden sich weiterhin durch die verschiedenen freien Träger und deren jeweilige Kernkompetenzen sowie die verschiedenen Schulformen.<sup>71</sup> Die finanzielle Förderung der Schulsozialarbeit zeigt sich aufgrund der Vielzahl an Trägerschaften ebenfalls sehr differenziert. In vielen Bundesländern erfolgt die Förderung der Schulsozialarbeit über spezifische Landesprogramme, Kreisprogramme, kommunale Programme, Modellprojekte oder schulische Programme, welche nicht selten zeitlich befristet sind.<sup>72</sup> Eine weitere Fördermöglichkeit besteht in der Finanzierung über das Bildungs- und Teilhabepaket des Bundes sowie über die Bundesagentur für Arbeit.<sup>73</sup> Es gibt weiterhin oft Mischfinanzierungen, in denen die Gelder anteilig vom Bund, Land, Landkreis, oder Kommune getragen werden sowie vom Europäischen Sozialfond geförderte Projekte. In diesen Mischfinanzierungen verquicken sich die verschiedenen Förderungen und bringen eine kaum zu durchschauende Anzahl an Fördermodalitäten mit sich.<sup>74</sup> Aufgrund des Föderalismus liegt die Hoheit in Fragen der Bildung bei den Ländern, daher gibt es bezüglich der Ausführung der Schulsozialarbeit in schulischer Trägerschaft

---

<sup>69</sup> Vgl. Speck 2020a, S. 73 ff.; ebenda S. 73 ff.; Just 2020 S. 26 ff.; Iser 2013, S. 47 ff.; Enggruber 2014, S. 118 ff.; Iser 2016, S. 168, 169, 174, 175; Rahn/Zipperle 2020, S. 265 ff.; Bick/ Schermer/ Weber 2021 (<https://www.sgbviii.de>), S. 9: Diese Differenzierungen finden sich nicht nur zwischen den Bundesländern sondern auch innerhalb der Bundesländer, wo auf der Ebene und Landkreisen und Kommunen eine Vielzahl an verschiedenen Konzepten und Formen der Umsetzung anzutreffen sind

<sup>70</sup> Vgl. Speck 2020a, S. 18 ff.; ebenda S. 73 ff.; Speck 2020b, S. 641; Speck 2008, S. 344; Just 2020 S. 26 ff.; Iser 2013, S. 47 ff.; Enggruber 2014, S. 118 ff.; Iser 2016, S. 168, 169, 174, 175; Hettler 2020, S. 3

<sup>71</sup> Vgl. Iser 2016, S. 174, 175

<sup>72</sup> Vgl. Speck 2020a, S. 18 ff.; ebenda S. 73 ff.; Just 2020 S. 26 ff.; Iser 2013, S. 47 ff.; Enggruber 2014, S. 118 ff.; Rahn/Zipperle 2020, S. 265 ff.; Bick/ Schermer/ Weber 2021 (<https://www.sgbviii.de>), S. 9

<sup>73</sup> Vgl. Speck 2020a, S. 18 ff.; ebenda S. 73 ff.; Just 2020 S. 26 ff.; Iser 2016, S. 168, 169, 174, 175; Rahn/Zipperle 2020, S. 265 ff.

<sup>74</sup> Vgl. Speck 2020a, S. 18 ff.; ebenda S. 73 ff.; Just 2020 S. 26 ff.; Iser 2013, S. 47 ff., 174, 175

Unterschiede im Hinblick auf die jeweiligen Schulgesetze, die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe, die Bezeichnung und dem Hauptauftrag des jeweiligen Projektes.<sup>75</sup> Just und Iser führen weiterhin auf, dass die Anstellungsverhältnisse in schulischer Trägerschaft sehr heterogen und nicht einheitlich sind, dafür oft finanziell bessergestellt sowie umfassender und langfristiger abgesichert als die Anstellungsverhältnisse in Trägerschaft der Jugendhilfe, da diese aufgrund von Projektförderungen oft zeitlich befristet sind.<sup>76</sup> Wenn die SchulsozialarbeiterInnen in der Trägerschaft der Schulen angestellt sind, sind sie nach Just als „Organe der Schule“<sup>77</sup> zu sehen, welche dem Schulgesetz unterliegen und deren Fach- und Dienstaufsicht bei der Schule sowie beim Schulamt liegt.<sup>78</sup>

Befinden sich die SchulsozialarbeiterInnen in Trägerschaft der Jugendhilfe, enthalten die entsprechenden Förderprogramme in der Regel die Aufforderung zum Schließen von Kooperationsverträgen zwischen Schule und Jugendhilfeträger, in denen die Zielstellungen der Zusammenarbeit vereinbart werden.<sup>79</sup> Die Fach- und Dienstaufsicht liegt in diesem Trägerschaftsverhältnis, wenn ein öffentlicher Träger die Schulsozialarbeit durchführt, beim Leiter des Jugendamtes und bei Durchführung durch einen freien Träger liegt die Dienst- und Fachaufsicht beim freien Träger, wobei dem öffentlichen Träger eine „rechtsaufsichtsähnliche Stellung aus § 79 SGB VIII“<sup>80</sup> zukommt.<sup>81</sup>

Nach Speck bieten die unterschiedlichen Fördermodalitäten und Fördermittelgeber die Möglichkeit, die Durchführung der Schulsozialarbeitsprojekte durch verschiedene Finanzierungsquellen sicherzustellen.<sup>82</sup> Gleichzeitig erweisen sich diese Rahmenbedingungen als Hindernis, wenn vorhandene Projekte weitergefördert bzw. stabilisiert werden sollen. Zusätzlich besteht die Gefahr, dass durch die unterschiedlichen Zuständigkeiten Verantwortungszuständigkeiten nicht klar definiert werden könnten.<sup>83</sup>

---

<sup>75</sup> Vgl. Iser 2016, S. 174, 175

<sup>76</sup> Vgl. Just 2020 S. 26 ff.; Iser 2016, S. 174, 175; Enggruber 2014, S. 118 ff.

<sup>77</sup> Just 2020 S. 27

<sup>78</sup> Vgl. Just 2020 S. 26 ff.; Kunkel 2021 (<https://www.sgbviii.de>), S. 18; Bick/ Schermer/ Weber 2021, (<https://www.sgbviii.de>), S. 8; Enggruber 2014, S. 118 ff.; Rademacker 2009, S. 13 ff.: Für ihre Arbeit gelten nicht die Bestimmungen und gesetzlichen Grundlagen des SGB VIII. Das bedeutet aber nicht, dass die so angestellten SchulsozialarbeiterInnen an den Schulen keine Leistungen der Jugendhilfe erbringen bzw. erbringen dürfen. Die Arbeit der SchulsozialarbeiterInnen enthält in der Regel durch programmatische Vorgaben und Projektplanungen die Vorgaben für den Arbeitsauftrag der Fachkräfte. Diese Vorgaben und Projektplanungen können und werden dann oft durch die einzelne Schule noch konkretisiert.

<sup>79</sup> Vgl. Rademacker 2009, S. 13 ff.: diesbezüglich spricht sich Rademacker dafür aus, dass die Aufgabenstellungen in die kommunale Jugendhilfeplanung eingegliedert sein sollten

<sup>80</sup> Kunkel 2021 (<https://www.sgbviii.de>), S. 17

<sup>81</sup> Vgl. Kunkel 2021 (<https://www.sgbviii.de>), S. 5

<sup>82</sup> Vgl. Speck 2020a, S. 73 ff.; Just 2020 S. 26 ff.; Iser 2013, S. 47 ff.; Enggruber 2014, S. 118 ff.

<sup>83</sup> Vgl. Speck 2020a, S. 73 ff.; Just 2020 S. 26 ff.; Iser 2013, S. 47 ff.; Enggruber 2014, S. 118 ff.

#### 1.4. Aufgaben der Schulsozialarbeit

Die Schulsozialarbeit vollzieht ihr Anliegen an der Schnittstelle von Schule und Jugendhilfe und stellt nach Speck, Just und Rademacker die „intensivste Form der Kooperation“<sup>84</sup> zwischen den beiden staatlichen Institutionen bzw. Systemen dar.<sup>85</sup> Rademacker und Speck betonen, dass in den fachpolitischen Empfehlungen, Abhandlungen, Diskussionen und Stellungnahmen „die Schulsozialarbeit auf der Bundesebene weitgehend unstrittig als ein kontinuierliches, präventives und sozialpädagogisches Angebot der Jugendhilfe am Ort Schule für grundsätzlich alle Kinder und Jugendlichen“<sup>86</sup> aufgefasst, verstanden und akzeptiert wird, in deren Rahmen eine Vielzahl von Projekten, Maßnahmen und Programmen von sozialpädagogischen Fachkräften am Arbeitsort Schule durchgeführt werden.<sup>87</sup> Die Schulsozialarbeit führt „jugendhilfespezifische Ziele, Tätigkeitsformen, Methoden und Herangehensweisen in die Schule ein“<sup>88</sup> und erleichtert den SchülerInnen sowie deren Erziehungsberechtigten den Zugang zu den Angeboten der Jugendhilfe.<sup>89</sup> Grundlage für das Durchführen der Schulsozialarbeit ist die partnerschaftliche und verbindlich vereinbarte Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe.<sup>90</sup> Grundsätzlich kann bei den Aufgaben der Schulsozialarbeit zwischen intervenierenden und präventiven Aufgaben unterschieden werden bzw. zwischen der Grundfrage, ob die Schulsozialarbeit für alle Kinder und Jugendliche zur Verfügung stehen soll oder nur für diejenigen, die sozial benachteiligt bzw. individuell beeinträchtigt sind.<sup>91</sup> Bei einer präventiven Ausrichtung werden oft freizeitpädagogische Inhalte wie zum Beispiel Betreuungsangebote und Freizeitangebote offeriert.<sup>92</sup> Bei dem intervenierenden Ansatz liegt der Fokus auf Beratung, Einzelfallhilfe und Vernetzung.<sup>93</sup> Die hier aufgeführte Unterscheidung zwischen einem präventiven oder intervenierenden Ansatz ist nach Speck als „förderpolitisch anvisierte Begrenzung“<sup>94</sup> zu verstehen, die er in der praktischen

---

<sup>84</sup> Speck 2020a, S. 46

<sup>85</sup> Vgl. Speck 2020 a, S. 46; Just 2020, S. 23; Rademacker 2009, S. 13 ff

<sup>86</sup> Speck 2020a, S. 17

<sup>87</sup> Vgl. Rademacker 2009, S. 13 ff.; Speck 2020a S. 17, 35 ff.; 46; Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2009, S. 34, 35; Speck 2020b, S. 632, 633

<sup>88</sup> Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2009, S. 34

<sup>89</sup> Vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2009, S. 34, 35

<sup>90</sup> Vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2009, S. 34, 35

<sup>91</sup> Vgl. Iser 2016, S. 166 ff.; Speck 2020a, S. 82 ff.

<sup>92</sup> Vgl. Speck 2020a, S. 82 ff.; Aden-Grossmann 2016, S. 195

<sup>93</sup> Vgl. Speck 2020a, S. 82 ff.; Aden-Grossmann 2016, S. 195

<sup>94</sup> Speck 2020a, S. 82

Umsetzung als kontraproduktiv empfindet.<sup>95</sup> Speck spricht sich für ein Leistungsangebot aus, in dem präventive und intervenierende Angebote kombiniert werden, zumal er anhand seiner Untersuchungen und Beobachtungen festgestellt hat, dass diese Trennung in der Praxis so auch gar nicht umsetzbar ist.<sup>96</sup> Iser begreift die Schulsozialarbeit als ein Arbeitsfeld, welches die Aufgaben hat, zwischen der Lebenswelt der SchülerInnen und der Schule sowie zwischen den individuellen Bedürfnissen und den gesellschaftlichen Ansprüchen/ Leistungserwartungen zu vermitteln.<sup>97</sup> Pötter/ Spies sehen eine wesentliche Aufgabe der Schulsozialarbeit in der „Sicherstellung und Unterstützung von Anschlussfähigkeit“<sup>98</sup>. Mit dieser Interpretation weisen sie der Schulsozialarbeit die Funktion zu, Exklusionsrisiken für die SchülerInnen zu reduzieren, Inklusionschancen zu wahren und den Bildungserfolg zu gewährleisten, in dem Lernbarrieren abgebaut werden.<sup>99</sup> Dabei soll sich die Schulsozialarbeit an dem „sozialpädagogischen Paradigma der Lebensweltorientierung“<sup>100</sup> anlehnen, was nichts anderes bedeutet, als dass sich die SchulsozialarbeiterInnen in ihrem Wirken am Alltag der SchülerInnen ausrichten und dabei die außerschulische Lebenswelt ihrer Klientel beachten.<sup>101</sup> Zu der Lebensweltorientierung der Schulsozialarbeit gehören weiterhin die Prinzipien „der Freiwilligkeit, Partizipation, Niedrigschwelligkeit, Subjektorientierung, Geschlechtergerechtigkeit und dem anwaltschaftlichen Handeln für Kinder und Jugendliche.“<sup>102</sup>

In der Praxis gibt es oft eine breite Angebotspalette von Einzelfallhilfen, sozialpädagogischen Gruppenarbeiten mit SchülerInnengruppen oder ganzen Klassen, Mediationsangeboten, Freizeitangebote, Schulclubs, Elternarbeit und Gemeinwesenarbeit.<sup>103</sup> Diese breite Angebotspalette birgt allerdings die Gefahr, dass die SchulsozialarbeiterInnen sich überlasten und kein klares Arbeitsprofil haben. Daher empfiehlt es sich die Angebote zu priorisieren und auf die Kernleistungen zu beschränken.<sup>104</sup>

---

<sup>95</sup> Vgl. Speck 2020a, S. 82 ff.

<sup>96</sup> Vgl. Speck 2020a, S. 82 ff.

<sup>97</sup> Vgl. Iser 2016, S. 165

<sup>98</sup> Pötter/ Spies 2011, S. 21

<sup>99</sup> Vgl. Pötter/ Spies 2011, S. 20 ff.

<sup>100</sup> Pötter/ Spies 2011, S. 22

<sup>101</sup> Vgl. Pötter/ Spies 2011, S. 20 ff.; Baier 2013, S. 403; Hettler 2020, S. 2

<sup>102</sup> Baier 2013, S. 403

<sup>103</sup> Vgl. Speck 2020a, S. 82 ff.; Baier 2013, S. 402, 403; Aden-Grossmann 2016, S. 195

<sup>104</sup> Vgl. Speck 2020a, S. 82 ff.



Speck führt in seinen Ausarbeitungen sechs Kernleistungen der Schulsozialarbeit auf, die er als Pflichtbestandteil eines jeden Projektes der Schulsozialarbeit begreift.<sup>105</sup> Diese Kernleistungen sollen nach Speck darauf abzielen, „die schulische und außerschulische Entwicklung der Kinder und Jugendlichen zu fördern, Benachteiligungen zu verringern, das Wohl der Kinder und Jugendlichen zu schützen und zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen.“<sup>106</sup>

Die Schulsozialarbeit hat zusammenfassend die Aufgabe, ihre Beratungs- Unterstützungs- und Förderangebote für die SchülerInnen, die Lehrkräfte und die Erziehungsberechtigten zu unterbreiten, andere Akteure im Sozialraum der Schule anzuregen ihre Angebote in der Schule anzubieten sowie Angebote von anderen Institutionen nutzbar zu machen.

---

<sup>105</sup> Vgl. Speck 2020a, S. 82 ff.; Pötter 2014, S. 25 ff.; Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2009, S. 37 ff.; Aden-Grossmann 2016, S. 195; Iser 2016, S. 173 ff.; Pötter/ Spies 2011, S. 29 ff.: In der **ersten Kernleistung** geht es um die Begleitung und Beratung der SchülerInnen in Form von Einzelfallhilfe und Beratungsgesprächen, wenn diese persönliche, schulische, soziale oder Probleme hinsichtlich der Berufsorientierung haben. In der **zweiten Kernleistung** steht die sozialpädagogische Gruppenarbeit im Vordergrund, diese kann unter anderem erlebnispädagogische Maßnahmen, zielgruppenorientierte Angebote, themenorientierte Angebote, Gruppenarbeiten mit SchülerInnen, die sich mit bestimmten Aufgaben am Schulleben beteiligen wollen, Projekte außerhalb des Unterrichtes, soziales Kompetenztraining, Angebote für ganze Schulklassen oder Angebote im Rahmen der Berufsorientierung beinhalten. Die **Dritte Kernleistung** beinhaltet das Offerieren von offenen Kontakt-, Gesprächs- und Freizeitangeboten in Form von offenen Schülertreffs, Schülerclubs und anderen Freizeitangeboten für die SchülerInnen sowie auch für Kinder und Jugendliche des Stadtteils. In der **vierten Kernleistung** steht das Mitwirken und Mitarbeiten in schulischen Gremien und Unterrichtsprojekten wie Klassenkonferenzen, Lehrerkonferenzen, Gesamtkonferenzen und Schulprogrammarbeit. Im Rahmen dieser Kernleistung haben die SchulsozialarbeiterInnen die Möglichkeit, sich aktiv in die Schulentwicklung einzubringen und die „speziellen Beiträge der Schulsozialarbeit zur Schulentwicklung im Schulprogramm zu verankern und in der praktischen Schulentwicklung umzusetzen.“ (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2009, S. 40). Die **fünfte Kernleistung** konzentriert sich auf die Arbeit mit den LehrerInnen und Erziehungsberechtigten, in Form von Beratung und Fortbildung für das Lehrpersonal und dem Durchführen von Beratungsgesprächen für Eltern. Im Rahmen der **sechsten Kernleistung** befasst sich die Schulsozialarbeit mit der Vernetzung und der Kooperation mit dem Gemeinwesen. Dazu gehört die Zusammenarbeit mit Ämtern, der Arbeitsverwaltung, dem Jugendamt, den Angeboten der freien Träger der Jugendhilfe, mit Unternehmen, mit Institutionen und Personen aus dem Sozialraum. Ein weiterer Aspekt in dieser Kernleistung ist das Implementieren von Hilfsstrukturen für die SchülerInnen, in dem Angebotsstrukturen aus dem Sozialraum mit der Schule vernetzt und somit den SchülerInnen, Eltern sowie dem Lehrpersonal zugänglich gemacht werden

<sup>106</sup> Speck 2020a, S. 84

## 2. Überschuldung

### 2.1. Definitorische Aspekte zu den Begriffen Verschuldung und Überschuldung

In diesem Kapitel soll aufgeklärt werden, wann eine Person überhaupt verschuldet oder überschuldet ist und was die Gründe für den Eintritt einer Überschuldung sein können. Historisch gesehen ist der über Kredite finanzierte Konsum seit den 1960er Jahren deutlich angestiegen, da die Banken nach dem Ende des Wiederaufbaus der Bundesrepublik und den damit zusammenhängenden Rückgang an Kreditnachfragen durch die Wirtschaft einen Überschuss an Liquidität hatten. Durch die Massenproduktion und die damals noch sicheren dauerhaften Arbeitsverhältnisse ergab sich durch den Konsumentenkredit ein neuer Markt, der durch den Wegfall von gesetzlich verankerten Werbebeschränkungen für Kredite im Jahr 1967, die Verbreitung des Girokontos mit dem dazugehörigen Dispositionskredit und der damit leichter möglichen Kreditinanspruchnahme in den 1960er Jahren sowie den Ausbau von Finanzdienstleistungsprodukten und Kleinkreditformen befeuert wurde.<sup>107</sup>

Verschuldet sind Personen, die „gegenüber unterschiedlichen GläubigerInnen vertragliche Zahlungsverpflichtungen eingegangen sind“<sup>108</sup>, welche in Verbindung mit einer Sachleistung, Geldleistung oder einer Dienstleistung stehen.<sup>109</sup> Dies kann der Kredit bei einer Bank in Bezug auf den Kauf einer Immobilie oder auf den Erwerb einer Waschmaschine bei einem Elektronikhändler mit der dazugehörigen Ratenzahlung sowie ein Studiendarlehen im Rahmen des Bundesausbildungsförderungsgesetzes sein.<sup>110</sup> Aus juristischer Perspektive handelt sich bei diesen Zahlungsverpflichtungen um Forderungen. So lange diese Forderungen fristgerecht beglichen werden können, sind sie unproblematisch und gehören nach Ansen in unserem auf Kredite aufbauendem Wirtschaftssystem zur gesellschaftlichen Realität und zum Alltag der KonsumentInnen, privaten Haushalte und anderen Marktteilnehmern.<sup>111</sup> Ansen bezeichnet das Aufnehmen von Schulden als Bestandteil unserer gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Normalität, da unser Wirtschaftssystem auf das Schulden machen angewiesen ist, um die Nachfrage nach Konsumgütern, Dienstleistungen, Verbrauchsgütern sowie Immobilien am Laufen zu halten.<sup>112</sup>

---

<sup>107</sup> Vgl. Ansen 2018, S. 11 ff.

<sup>108</sup> Deutsches Institut für Sozialwirtschaft e.V. 2017, S. 4

<sup>109</sup> Vgl. Ansen 2018, S. 11 ff.; Deutsches Institut für Sozialwirtschaft e.V. 2017, S. 4

<sup>110</sup> Vgl. Deutsches Institut für Sozialwirtschaft e.V. 2017, S. 4; Ansen 2018, S. 11 ff.

<sup>111</sup> Vgl. Ansen 2018, S. 11 ff.

<sup>112</sup> Vgl. Ansen 2018, S. 11 ff.

Die Frage wann jemand überschuldet ist, wird in dem § 17 Abs. 2 der Insolvenzordnung mit dem Eintritt der Zahlungsunfähigkeit definiert: „Der Schuldner ist zahlungsunfähig, wenn er nicht mehr in der Lage ist, die fälligen Zahlungsverpflichtungen zu erfüllen.

Zahlungsunfähigkeit ist in der Regel anzunehmen, wenn der Schuldner seine Zahlungen eingestellt hat.“<sup>113</sup> In der Situation der Überschuldung können die betroffenen Personen oder Privathaushalte nicht nur in der momentanen Situation, sondern auch in absehbarer Zeit ihre finanziellen Verpflichtungen, die sie gegenüber ihren Gläubigern haben, nicht nachkommen.<sup>114</sup> Nach Ansen ist eine Überschuldung explizit dadurch erkennbar, dass „Kreditkündigungen, Miet- und Energieschulden, Pfändungen, die Abgabe eines Vermögenverzeichnis, unstreitige Inkassofälle und/oder die Eröffnung einer Privatinsolvenz“<sup>115</sup> vorliegen.<sup>116</sup> Die Merkmale einer Überschuldung lassen sich in folgender Definition von Groth komprimiert zusammenfassen: „Überschuldung liegt bei einem Privathaushalt dann vor, wenn dauerhaft bzw. auf unabsehbare Zeit nach Abzug der fixen Lebenshaltungskosten (Beiträge für Dauerschuldverhältnisse wie Miete, Energie, Versicherung, Telekommunikation) zzgl. Ernährung und sonstigen notwendigen Lebensbedarf (Geld zum Leben) der verbleibende Rest des gesamten Haushaltseinkommens nicht ausreicht, um die laufenden Raten für eingegangene Verbindlichkeiten zu decken und somit Zahlungsunfähigkeit eintritt.“<sup>117</sup> Die Situation der Überschuldung ist oft eine langfristige Situation, die sich häufig zu einer die Existenz bedrohenden Krise entwickeln kann, von der nicht nur die überschuldeten Personen selbst sondern auch deren Haushaltsmitglieder und Familien betroffen sind.<sup>118</sup>

Bei Betrachtung der verschiedenen Fachliteratur im Kontext der Erforschung von Gründen für das Eintreten einer Überschuldung fällt auf, dass mehrere Begrifflichkeiten genutzt werden, zu denen Überschuldungsgründe, Überschuldungsursachen und

---

<sup>113</sup> § 17 Abs. 2 InsO

<sup>114</sup> Vgl. Deutsches Institut für Sozialwirtschaft e.V. 2017, S. 4; Ansen 2018, S. 11 ff.: Überschuldung ist aber nicht nur von der Zahlungsunfähigkeit gekennzeichnet, die betroffenen Personen können ihren Lebensunterhalt, auch bei Reduzierung des Lebensstandards weder durch Einkommen noch durch eventuell vorhandene Vermögenswerte oder die Wahrnehmung neuer Kreditmöglichkeiten bestreiten, da die Ausgaben definitiv auf lange Sicht höher als die Einnahmen sind beziehungsweise sein werden.

<sup>115</sup> Ansen 2018, S. 12

<sup>116</sup> Vgl. Ansen 2018, S. 11 ff.

<sup>117</sup> Groth 2008, S. 8. Zit. nach Ansen 2018, S. 13

<sup>118</sup> Vgl. Deutsches Institut für Sozialwirtschaft e.V. 2017, S. 4; Ansen 2018, S. 9, 11 ff.: Die Überschuldung beeinflusst viele Lebensbereiche der betroffenen Personen, sie hat Einfluss auf die gesundheitliche Situation sowie auf das Beziehungsgefüge innerhalb einer Familie oder Partnerschaft sowie das Berufsleben.

Überschuldungsauslöser gehören. Das Deutsche Institut für Sozialwissenschaft lehnt sich auf der einen Seite in seinen Ausführungen an den iff Überschuldungsreport aus dem Jahr 2012 an, in dem der Begriff Überschuldungsgrund als Oberbegriff genannt wird, der alle Faktoren zusammenfasst, die eine Entstehung einer Überschuldung verursachen und deren Verlauf bestimmen.<sup>119</sup> Überschuldungsauslöser sind Ereignisse, die das Einkommen mehr oder weniger abrupt signifikant absenken und/ oder Ereignisse, die die Ausgaben sprunghaft ansteigen lassen.<sup>120</sup> Überschuldungsursachen können Faktoren wie eine unwirtschaftliche Haushaltsführung, fehlende finanzielle Bildung, kontraproduktives Krisenmanagement oder Einkommensarmut bzw. Niedrigeinkommen aufgrund von einer Anstellung im Niedriglohnssektor, einer geringen Rente oder längerer Arbeitslosigkeit gehören.<sup>121</sup> Auf der anderen Seite wird in dem Überschuldungsreport aus dem Jahr 2020 aufgeführt, dass die Auslöser und die Gründe für den Eintritt einer Überschuldung nicht sauber getrennt werden können<sup>122</sup>, während das Deutsche Institut für Sozialwirtschaft angelehnt an Mantseris erwähnt, dass die Begriffe Ursache und Auslöser in der Fachliteratur rund um die Themen Schulden, Überschuldung und Finanzielle Allgemeinbildung nicht selten uneinheitlich gebraucht werden.<sup>123</sup> In den Abhandlungen des Deutschen Institut für Sozialwirtschaft und in dem Überschuldungsreport des institut für finanzdienstleistung wird weiterhin aufgeführt, dass die genannten Gründe, Auslöser und Ursachen auf eine komplexe Art mit einander verknüpft sind, aufeinander reagieren und aufbauen.<sup>124</sup> Durch das späte in Anspruch nehmen der Schuldnerberatung und die Verquickung der verschiedenen Faktoren, Gründe, Ursachen und Auslösern von Überschuldung gestaltet es sich schwierig, die Hauptauslöser für Überschuldung genau herauszufiltern und abzugrenzen, weswegen die erhobenen Daten keinen Anspruch auf endgültige Genauigkeit und Objektivität haben, dennoch bieten sie eine Übersicht und Vergleichbarkeit an wenn es darum geht, zu erschließen was Menschen in die

---

<sup>119</sup> Vgl. Deutsches Institut für Sozialwirtschaft e.V. 2017, S. 39

<sup>120</sup> Vgl. Deutsches Institut für Sozialwirtschaft e.V. 2017, S. 39

<sup>121</sup> Vgl. Deutsches Institut für Sozialwirtschaft e.V. 2017, S. 39; institut für finanzdienstleistungen e.V. 2020, S. 3,4

<sup>122</sup> Vgl. institut für finanzdienstleistungen e.V. 2020, S. 3,4

<sup>123</sup> Vgl. Deutsches Institut für Sozialwirtschaft e.V. 2017, S. 39;

<sup>124</sup> Vgl. institut für finanzdienstleistungen e.V. 2020, S. 17, 18; Deutsches Institut für Sozialwirtschaft e.V. 2017, S. 38, 39: Von Überschuldung betroffene Personen warten oft jahrelang bis sie die Unterstützung einer Schuldnerberatung in Anspruch nehmen. In dieser Zeit verstricken, verknüpfen und reagieren die Ereignisse, Geschehnisse und Faktoren miteinander und aufeinander. Die Faktoren bilden „komplexere Verknüpfungsketten, mit längeren Linien der Verdichtung und Verkettung, in denen verschiedene Einzelfaktoren aufeinander reagieren“ (Deutsches Institut für Sozialwirtschaft e.V. 2017, S. 39)

Überschuldung führt.<sup>125</sup> Aus Gründen der Vereinfachung wird in dieser Abhandlung der Begriff Überschuldungsgrund gewählt.

Die Daten zu den sozioökonomischen Strukturen der von Überschuldung betroffenen Personen sowie die Gründe für die Überschuldung der betreffenden Personen werden in der Überschuldungsstatistik dargestellt, welche auf freiwillig bereit gestellten Daten von den Schuldnerberatungsstellen fußt. Diese und andere Daten wie zum Beispiel Informationen von der Schufa oder Creditreform nutzen zum Beispiel das Statistische Bundesamt oder das Institut für Finanzdienstleistungen, welche diese Daten für sich erfassen und aufbereiten.<sup>126</sup> In der Überschuldungsstatistik des Statistischen Bundesamtes und dem Auszug aus dem Datenreport 2021 werden für das Jahr 2019 sechs Hauptgründe für den Eintritt einer Überschuldung aufgeführt, die sogenannten Big Six.<sup>127</sup> Der erste und prozentual größte Überschuldungsgrund ist der Eintritt von Arbeitslosigkeit mit 20 Prozent. Der zweitgrößte Überschuldungsgrund ist in den Ereignissen Unfall, Erkrankung und Suchterkrankung der Betroffenen oder eines Angehörigen der Familie/ des Privathaushaltes in Höhe von 16,3 Prozent zu sehen. Der dritte Überschuldungsgrund liegt in der unwirtschaftlichen Haushaltsführung in Höhe von 14,3 Prozent während der vierte Überschuldungsgrund durch Ereignisse wie Scheidung, Trennung und Tod in Höhe von 12,5 Prozent verursacht wird. Der Fünfte Überschuldungsgrund liegt in einem längerfristigen Niedrigeinkommen bzw. der Einkommensarmut der betroffenen Personen in Höhe von 8,7 Prozent und der sechste Überschuldungsgrund wird durch eine gescheiterte Selbstständigkeit in Höhe von 8,3 Prozent benannt.<sup>128</sup> Diese Sechs Überschuldungsgründe machen prozentual gesehen 80,1 Prozent aller Ereignisse, Faktoren, Auslöser, Ursachen oder Gründe aus, die für den Eintritt einer Überschuldung benannt wurden. Bei Betrachtung der Zahlen fällt auf, dass bei über 29 Prozent der durch Überschuldung betroffenen Personen kritische Lebensereignisse wie ein Unfall, eine Krankheit, der Tod des Partners oder der Partnerin oder eine Trennung/ Scheidung für den Eintritt der Überschuldung verantwortlich sind.<sup>129</sup> Die selbstverschuldeten Überschuldungsgründe wie eine gescheiterte Selbstständigkeit oder unwirtschaftliche

---

<sup>125</sup> Vgl. Statistisches Bundesamt 2021b, S. 219 ff.

<sup>126</sup> Vgl. institut für finanzdienstleistungen e.V. 2020, S. 11: In diesen Ausführungen weist das iff darauf hin, dass die verwendeten Zahlen, sei es von der Überschuldungsstatistik, der Schufa oder der Creditreform mit einer gewissen Vorsicht zu betrachten sind. Nicht alle Schuldnerberatungen geben ihre Daten weiter und nicht alle überschuldeten Personen wenden sich an die Schuldnerberatungen.

<sup>127</sup> Vgl. Statistisches Bundesamt 2021b, S. 219 ff.

<sup>128</sup> Vgl. Statistisches Bundesamt 2021b, S. 219 ff.

<sup>129</sup> Vgl. Statistisches Bundesamt 2021b, S. 219 ff.

Haushaltsführung machen 23 Prozent der durch Schuldnerberatungen beratenden Personen aus.<sup>130</sup>

Für den Betrachtungszeitraum des Jahres 2019 weist der IFF Überschuldungsreport 2020 mit der Arbeitslosigkeit als Überschuldungsgrund wieder den Spitzenwert mit 19,9 Prozent zu, während an zweiter Stelle mit 12,3 Prozent die Einkommensarmut folgt. Mit 10,6 Prozent schließt sich der Eintritt einer Krankheit als Überschuldungsgrund an und wird gefolgt von den Ereignissen Scheidung und Trennung mit 10 Prozent. Unwirtschaftliches bzw. unvernünftiges Konsumverhalten wird an Fünfter Stelle mit 9,9 Prozent benannt während als Sechster Überschuldungsgrund die gescheiterte Selbstständigkeit mit 9,4 Prozent aufgeführt wird.<sup>131</sup> Diese Big Six genannten Sechs Überschuldungsgründe machen in ihrer Gesamtheit 72,1 Prozent aller Gründe für den Eintritt einer Überschuldung aus.<sup>132</sup> In einer weiteren Betrachtung im Rahmen des Überschuldungsreports 2020 werden die Gründe für den Eintritt einer Überschuldung in die Kategorien Ereignisse, Vermeidbares Verhalten, andere Ursachen und Gescheiterte Selbstständigkeit aufgeteilt.<sup>133</sup> In der Kategorie Ereignisse werden Faktoren wie Scheidung, Krankheit, Arbeitslosigkeit, Unfall oder Tod des Partners bzw. der Partnerin zusammengefasst, die von den betroffenen Personen nur schwer zu kontrollieren, vermeiden oder zu beeinflussen sind, sie macht mit 42 Prozent den größten Teil der Gründe für eine Überschuldung aus.<sup>134</sup> Die Kategorie gescheiterte Selbstständigkeit macht 9,4 Prozent aller Gründe für eine Überschuldung aus.<sup>135</sup> Das Vermeidbare Verhalten macht einen Anteil von 18,4 Prozent der Gründe für eine Überschuldung aus, zu dieser Kategorien zählen Konsumverhalten/ unwirtschaftliche Haushaltsführung mit 12,3 Prozent, fehlende Finanzielle Allgemeinbildung mit 3,6 Prozent und Straffälligkeit mit 1,6 Prozent, wobei in dem Überschuldungsreport darauf hingewiesen wird, dass Konsumverhalten und unwirtschaftliche Haushaltsführung durch fehlende Finanzielle Allgemeinbildung maßgeblich beeinflusst werden.<sup>136</sup>

---

<sup>130</sup> Vgl. Statistisches Bundesamt 2021b, S. 219 ff.

<sup>131</sup> Vgl. institut für finanzdienstleistungen e.V. 2020, S. 19, 20

<sup>132</sup> Vgl. institut für finanzdienstleistungen e.V. 2020, S. 19, 20

<sup>133</sup> Vgl. institut für finanzdienstleistungen e.V. 2020, S. 17, 18

<sup>134</sup> Vgl. institut für finanzdienstleistungen e.V. 2020, S. 17, 18

<sup>135</sup> Vgl. institut für finanzdienstleistungen e.V. 2020, S. 17, 18: Wobei in dem Überschuldungsreport darauf hingewiesen wird, dass in dieser Kategorie noch nicht abschließend geklärt ist, inwieweit externe Ursache das Scheitern einer Selbstständigkeit begünstigen.

<sup>136</sup> Vgl. institut für finanzdienstleistungen e.V. 2020, S. 17, 18

## 2.2. Überschuldung in Deutschland

Bei der Auseinandersetzung mit der Überschuldung in Deutschland wird in den hier zur Hand genommenen Berichten darauf hingewiesen, dass zwischen einer hohen und einer geringen Überschuldungsintensität unterschieden wird. Eine hohe Überschuldungsintensität liegt vor, wenn juristische Sachverhalte existieren, die sich aus amtlichen Schuldnerverzeichnissen, Pfändungen und Privatinsolvenzen ergeben. Eine niedrige Überschuldungsintensität hingegen besteht, wenn nachhaltige Zahlungsstörungen wie zum Beispiel mindestens zwei, meistens aber mehrere erfolglose Mahnungen von Gläubigern vorliegen.<sup>137</sup> Was die Überschuldungsintensität betrifft, so wurde bei der Betrachtung des Jahres 2019 festgestellt, dass die Überschuldungsfälle mit hoher Überschuldungsintensität rückläufig sind, während die Fälle mit geringer Überschuldungsintensität zugenommen haben.<sup>138</sup> Der Schuldneratlas 2019 bringt den Rückgang der Fälle mit hoher Überschuldungsintensität mit dem robusten Arbeitsmarkt sowie dem stetigen Rückgang der Unterbeschäftigung, der Langzeitarbeitslosigkeit und der Privatinsolvenzverfahren in Verbindung.<sup>139</sup> Die Zunahme der Fälle mit geringer Überschuldungsintensität wird hingegen mit einer zunehmenden Konsumverschuldung verknüpft, die in allen Altersgruppen anzutreffen ist.<sup>140</sup>

Der Überschuldungsreport 2020 des iff und der Schuldneratlas 2019 belegen für das Jahr 2019 6,92 Millionen überschuldete Personen bzw. 3,46 Millionen Privathaushalte, die von Überschuldung betroffen waren.<sup>141</sup> Von diesen 6,92 Millionen überschuldeten Personen wiesen 4,01 Millionen Personen eine hohe Überschuldungsintensität und 2,91 Millionen Personen eine geringe Überschuldungsintensität auf, 4,22 Millionen Personen waren Männer und 2,70 Millionen waren Frauen.<sup>142</sup> Nach dem Auszug aus dem Datenreport 2021 wiesen die überschuldeten Personen im Jahr 2019 eine Schuldenhöhe von 28 250 Euro auf, während ihnen im Gegenzug nur ein durchschnittliches Monatseinkommen von 1 096 Euro zur Verfügung stand, die Verschuldung machte also das 26fache des Monatseinkommens

---

<sup>137</sup> Vgl. institut für finanzdienstleistungen e.V. 2020, S. 11; Ansen 2018 S. 14, 15; Creditreform Wirtschaftsforschung 2019, S. 3 ff.

<sup>138</sup> Vgl. institut für finanzdienstleistungen e.V. 2020, S. 11; Creditreform Wirtschaftsforschung 2019, S. 3 ff.

<sup>139</sup> Vgl. Creditreform Wirtschaftsforschung 2019, S. 3 ff.

<sup>140</sup> Vgl. Creditreform Wirtschaftsforschung 2019, S. 3 ff.

<sup>141</sup> Vgl. institut für finanzdienstleistungen e.V. 2020, S. 11; Creditreform Wirtschaftsforschung 2019, S.5 ff., 72 ff.

<sup>142</sup> Vgl. Creditreform Wirtschaftsforschung 2019, S.5 ff., 72 ff.

aus.<sup>143</sup> Paare ohne Kinder wiesen im Jahr 2019 durchschnittlich eine Überschuldung von 38 300 Euro auf und bei Paaren mit Kindern beliefen sich die Verbindlichkeiten auf 30 000 Euro. Alleinerziehende hatten im Jahr 2019 eine durchschnittliche Überschuldung von 22 800 Euro, während Alleinlebende eine durchschnittliche Überschuldung von 26 800 Euro zu Felde trugen.<sup>144</sup> Um zum Beispiel den Unterschied in der Überschuldung zwischen den Geschlechtern noch etwas genauer darzustellen, kann auf die Statistik zur Überschuldung privater Personen des Statistischen Bundesamtes zurückgegriffen werden. Für das Jahr 2020 haben die Schuldnerberatungsstellen 588 000 beratene Personen gemeldet. Von diesen Personen waren 53,6 Prozent der überschuldeten Personen Männer und 46,4 Prozent Frauen. 13,8 Prozent der Überschuldeten waren alleinerziehende Frauen mit einen oder mehreren Kindern und 16,9 Prozent alleinlebende Frauen ohne Partner und Kind. Ein Spitzenwert in der Überschuldung nehmen alleinstehende Männer mit einem Wert von 29,9 Prozent ein. Bei Betrachtung des Alters fällt auf, dass 71,8 Prozent aller Überschuldeten in einem Alter von 25 Jahren bis 55 Jahren sind.<sup>145</sup> Bei Betrachtung der Erwerbssituation durch die Statistik zur Überschuldung privater Personen des Statistischen Bundesamtes wird deutlich, dass 43,4 Prozent aller überschuldeten Personen zum Zeitpunkt ihrer Beratung in den Schuldnerberatungsstellen arbeitslos, 20,3 Prozent anderweitig nicht erwerbsfähig und 35,3 Prozent abhängig erwerbstätig waren.<sup>146</sup>

### 2.3. Überschuldung bei jungen Menschen.

In der Jugendstudie Baden-Württemberg 2020 wird darauf hingewiesen, dass die Jugendlichen heute durch ihr Taschengeld, durch das Einkommen aus Nebenjobs, Ferienjobs etc. sowie durch Geldgeschenke einen erheblichen Konsumentenmarkt darstellen, der von der Wirtschaft gerne und ausgiebig umworben wird.<sup>147</sup> Dadurch ergibt sich für die

---

<sup>143</sup> Vgl. Statistisches Bundesamt 2021b, S. 219 ff.

<sup>144</sup> Vgl. Statistisches Bundesamt 2021b, S. 219 ff.

<sup>145</sup> Vgl. Statistisches Bundesamt 2021a, S. 5

<sup>146</sup> Vgl. Statistisches Bundesamt 2021a, S. 6

<sup>147</sup> Vgl. Antes, Wolfgang/ Gaedicke, Valerie/ Schiffers, Birgit 2020, S. 66



Jugendlichen die Gefahr, dass sie bereits in jungen Jahren Tendenzen zum unwirtschaftlichen Umgang mit ihren eigenen finanziellen Möglichkeiten entwickeln können.<sup>148</sup>

Das Statistische Bundesamt sagt für das Jahr 2020 aus, dass 0,5 Prozent aller in den Schuldnerberatungsstellen beratenen Personen jünger als 20 Jahre sind und 5,9 Prozent zwischen 20 und 25 Jahren alt ist.<sup>149</sup> Der SchuldnerAtlas Deutschland aus dem Jahr 2019 führt weiterhin auf, dass die Überschuldung bei jungen Menschen unter 30 Jahren rückläufig ist, im Jahr 2016 waren noch 14,5 Prozent aller Menschen unter 30 Jahren von Überschuldung betroffen, im Jahr 2019 sind es nur noch 12,13 Prozent.<sup>150</sup> Der SchuldnerAtlas Deutschland bringt diese Entwicklung in direkten Zusammenhang mit dem Sinken der Jugenderwerbslosenquote in Verbindung, welche mit 6,2 Prozent so niedrig wie seit 25 Jahren nicht mehr war.<sup>151</sup> Im SchuldnerAtlas Deutschland wird ebenfalls aufgeführt, dass bei den überschuldeten Personen jüngeren Alters zu erkennen ist, dass diese der Überschuldung schneller entrinnen als ältere überschuldete Personen, dies wird dadurch erklärt, dass die Höhe und Intensität der Verbindlichkeiten noch nicht so ausgeprägt ist wie bei den älteren Jahrgängen.<sup>152</sup> Wenn man die Quantität und Qualität der Verschuldung von jungen Menschen bis 25 Jahre mit den der älteren Jahrgänge vergleicht, wird deutlich dass es zwar eine gewisse Verschuldungsthematik in dieser Altersgruppe gibt. Nach Braun/ Lanzen/ Schweppe handelt es sich bei dieser Überschuldung aber nicht um ein so weit verbreitetes Phänomen, wie es in dem entsprechenden „öffentlichen, medialen und zuweilen auch fachlichen Diskurs“<sup>153</sup> oft dargestellt wird. Wenn junge Menschen überschuldet sind, dann ist die Überschuldung oft mit mannigfaltigen Problembelastungen und diversen Lebensschwierigkeiten verbunden. Es sind weniger die Schulden als destabilisierender Faktor zu erkennen, stattdessen sind die Schulden oft mit einer kumulierten Problemkonstellation in verschiedenen Bereichen des Lebens verknüpft bzw.

---

<sup>148</sup> Vgl. Antes, Wolfgang/ Gaedicke, Valerie/ Schiffers, Birgit 2020, S. 66: 5 Prozent der in der Jugendstudie befragten Jugendlichen gaben an bereits Schulden zu haben, wobei die Höhe der Schulden nicht erfragt wurde

<sup>149</sup> Vgl. Statistisches Bundesamt 2021ab, S. 5

<sup>150</sup> Vgl. Creditreform Wirtschaftsforschung 2019, S. 11

<sup>151</sup> Vgl. Creditreform Wirtschaftsforschung 2019, S. 12: Bei den 15 – 25-jährigen Menschen war die Arbeitslosenquote im Oktober 2019 mit 4,2 Prozent ebenfalls sehr niedrig.

<sup>152</sup> Vgl. Creditreform Wirtschaftsforschung 2019, S. 16; Statistisches Bundesamt 2021b, S. 219 ff.: In der Überschuldungsstatistik des Statistischen Bundesamtes und dem Auszug aus dem Datenreport 2021 wird aufgeführt, dass in der Altersgruppe der 20-24-jährigen überschuldeten Personen die niedrigsten Rückstände im Bereich der Ratenkredite in Höhe von durchschnittlich 7400 Euro aufweisen, während in dieser Altersgruppe sehr hohe Rückstände bei Mobilfunkanbietern von durchschnittlich 2400 Euro aufzufinden sind.

<sup>153</sup> Braun/ Lanzen/ Schweppe 2016; S. 1

werden durch diese erst verursacht. Oft bewirken sie dann eine Verschärfung und weitere Destabilisierung eben dieser komplexen, schwierigen Lebenslagen.<sup>154</sup>

In Bezug auf die Überschuldung bei jungen Menschen wurden im Überschuldungsreport 2020 die Hauptüberschuldungsgründe in der Kategorisierung nach den Big Six für die Altersgruppe der 18 – 25-Jährigen untersucht.<sup>155</sup> Bei dieser Altersgruppe war die Arbeitslosigkeit mit 31,9 Prozent der häufigste Überschuldungsgrund, gefolgt von der Einkommensarmut mit 19,8 Prozent. Als dritter Überschuldungsgrund folgt die Krankheit mit 16,9 Prozent und an vierter Stelle das Konsumverhalten mit 15,8 Prozent. An Fünfter Stelle liegen die sonstigen Gründe mit 9,8 Prozent, während an Sechster Position die Finanzielle Allgemeinbildung rangiert.<sup>156</sup> Wenn die Werte dieser Altersgruppe mit den Werten aller Altersgruppen verglichen werden, dann nehmen Überschuldungsgründe wie die Arbeitslosigkeit aber auch Einkommensarmut, Krankheit und Konsumverhalten eine viel ausgeprägtere Bedeutung ein, während die Ereignisse Gescheiterte Selbstständigkeit oder Trennung/ Scheidung sowie Tod des Partners noch keine Rolle spielen. Wenn die Gründe Arbeitslosigkeit, Einkommensarmut und Krankheit zusammengefasst werden, machen sie 68,6 Prozent aller Überschuldungsgründe aus. Das bedeutet, dass 68,6 Prozent aller Überschuldungsgründe in dieser Altersgruppe nicht im vermeidbaren Verhalten zu finden sind und das vermeidbare Verhalten 21,6 Prozent ausmacht, diesbezüglich wird im Überschuldungsreport darauf hingewiesen, dass diese Erkenntnis im Widerspruch zu der Beobachtung steht, dass den überschuldeten Personen gerade in dieser Altersgruppe oft eine persönliche Schuld an ihrer Situation zugedacht wird.<sup>157</sup> Der SchuldnerAtlas Deutschland 2019 ergänzt jedoch, dass bei den jungen Menschen häufiger als bei älteren Menschen die Tendenz zum überzogenen Konsumverhalten zu erkennen ist.<sup>158</sup>

Braun/ Lanzen/ Schweppe weisen in ihren Ausführungen darauf hin, dass die Verfügbarkeit von finanziellen Mitteln für Jugendliche aus verschiedenen Gründen sehr wichtig ist und der Alltag der Jugendlichen mit Kosten verbunden ist.<sup>159</sup> Braun/ Lanzen/ Schweppe betonen das

---

<sup>154</sup> Vgl. Braun/ Lanzen/ Schweppe 2016; S. 3,4

<sup>155</sup> Vgl. institut für finanzdienstleistungen e.V. 2020, S. 20, 21: In einer ersten Betrachtung wurden alle Ratsuchenden der Altersgruppe angerechnet, auch wenn ihr Hauptgrund für die Überschuldung nicht in den Big Six zu finden war, um zu erfassen welche prozentuale Gewichtung der entsprechende Big Six Überschuldungsgrund in der Gesamtheit der Überschuldungsgründe einnimmt.

<sup>156</sup> Vgl. institut für finanzdienstleistungen e.V. 2020, S. 20, 21

<sup>157</sup> Vgl. institut für finanzdienstleistungen e.V. 2020, S. 20, 21

<sup>158</sup> Vgl. Creditreform Wirtschaftsforschung 2019, S. 7

<sup>159</sup> Vgl. Braun/ Lanzen/ Schweppe 2016; S. 3, 4

Geld für die Jugendlichen eine große Rolle bei dem Durchschreiten der Jugendphase spielt und „zentral für die damit verbundenen Bildungs-, Sozialisations- und Entwicklungsprozesse und Übergänge“<sup>160</sup> ist. Dies begründet sich darin, dass das Geld, als Voraussetzung für den Konsum, für die Herausbildung der eigenen Identität, die sich zu einem nicht unerheblichen Teil in der Auseinandersetzung mit der Peer Group bzw. anderen Jugendlichen entwickelt, von hoher Bedeutung ist. Konsum ist für die Jugendlichen ein eminent wichtiges Mittel, um Zugehörigkeit darzustellen, einen eigenen Stil herauszubilden und Identität zu entwickeln.<sup>161</sup> Konsum stellt somit einen „zentralen Faktor moderner Vergemeinschaftung dar“<sup>162</sup>, daher ist es für junge Menschen schwierig, aufgrund von eingeschränkten finanziellen Möglichkeiten auf eben diesen Konsum verzichten zu müssen, da sie Gefahr laufen „aus dem gesellschaftlich definierten leistungs-, wohlstands- und konsumorientierten Lebensentwurf ausgeschlossen zu werden.“<sup>163</sup> Für die jungen Menschen besteht daher die Herausforderung, dass sie sich in einer Lebensphase befinden, in der sie ihre Identität in einer kapitalistisch konsumorientierten Gesellschaft finden müssen, in der sie sich von dem heimischen Elternhaus abkoppeln und lernen finanziell auf eigenen Beinen zu stehen sowie durch ihren Bildungsweg das Fundament für den weiteren Lebensweg legen. Pötter identifiziert in Anlehnung an Konietzka mehrere Schlüsselereignisse im Übergang ins Erwachsenenalter, „deren gemeinsamer Bezugspunkt bei der Gewinnung ökonomischer und sozialer Unabhängigkeit von den Eltern liegt.“<sup>164</sup> Ein Schlüsselereignis ist der Auszug aus dem Elternhaus, in dessen Kontext die finanzielle Eigenverantwortung und der Umgang mit Finanzen zu einer wichtigen Voraussetzung für diesen Lebensabschnitt werden. Gutbrod führt diesbezüglich auf, dass gerade junge Menschen, die eine Ausbildung oder ein Studium beginnen und in eine eigene Wohnung ziehen, entweder vollständig oder teilweise auf staatliche Unterstützung angewiesen sind. Die oft verspätet anlaufende staatliche Unterstützung, verursacht durch die unübersichtlichen Förder- und Antragsstrukturen, kann auflaufende Schulden verursachen, die den Start in die Ausbildung oder ins Studium erschweren und so Bildungsabbrüche generieren.<sup>165</sup>

---

<sup>160</sup> Braun/ Lanzen/ Schweppe 2016; S. 3

<sup>161</sup> Vgl. Braun/ Lanzen/ Schweppe 2016; S. 3, 4; Antes, Wolfgang/ Gaedicke, Valerie/ Schiffers, Birgit 2020, S. 66.

<sup>162</sup> Braun/ Lanzen/ Schweppe 2016; S. 3, 4

<sup>163</sup> Braun/ Lanzen/ Schweppe 2016; S. 4

<sup>164</sup> Konietzka 2010, S. 115, Zit. nach Pötter 2014, S. 32

<sup>165</sup> Vgl. Gutbrod 2016, S. 270 ff.

### 3. Finanzielle Allgemeinbildung als Überschuldungsprävention

#### 3.1. Finanzielle Allgemeinbildung in der Überschuldungsprävention.

Im Zuge der weiteren Abhandlungen ist es zielführend, den Begriff Prävention kurz zu beleuchten und dessen Bedeutung in Verbindung mit der Schuldnerberatung bzw. der Überschuldungsprävention zu klären. In der Fachliteratur wird in der Definition und Auseinandersetzung mit Prävention in der Schuldnerberatung zwischen der Verhaltensprävention und der Verhältnisprävention unterschieden. Die Verhältnisprävention bezieht sich nicht auf die individuelle Ebene, sondern darauf, auf der gesamtgesellschaftlichen bzw. wirtschaftlichen Ebene Veränderungen herbeizuführen.<sup>166</sup> Dies kann zum Beispiel eine Verbesserung der Kreditbedingungen für die VerbraucherInnen oder die erfolgte Einführung des Rechtes auf ein Girokonto bzw. auf eine Mindestkontoversorgung sein.<sup>167</sup>

Die Aktionen und Maßnahmen zur Verhaltensprävention stellen nach Groth einen Hauptteil der präventiven Aktivitäten von Schuldnerberatungseinrichtungen und Verbraucherzentralen dar. Sie konzentrieren sich auf die individuellen Verhaltensweisen und die Bildung der Verbraucher, zum Beispiel im Hinblick auf die Nutzung von Finanzdienstleistungsprodukten und auf das Optimieren des Umganges mit den eigenen finanziellen Möglichkeiten.<sup>168</sup> In der Verhaltensprävention stehen „Bildungs- und Erfahrungsdefizite und individuelles Fehlverhalten im Mittelpunkt“<sup>169</sup>, es geht darum die Menschen in ihrer Alltagsbewältigung und in ihren Möglichkeiten der Krisenintervention zu stärken.<sup>170</sup> In der Verhaltensprävention wird zur näheren Erläuterung die Präventionstriade mit der Aufgliederung in die Primärprävention, die Sekundärprävention und die Tertiärprävention verwendet, wobei das Deutsche Institut für Sozialwirtschaft darauf hinweist, dass diese

---

<sup>166</sup> Vgl. Groth 2016, S. 33 ff.; Deutsches Institut für Sozialwirtschaft e.V. 2017, S. 5

<sup>167</sup> Vgl. Groth 2016, S. 33 ff.: Groth verweist in seinen Ausführungen auf die Beobachtung, dass in den Schuldnerberatungsstellen der Fokus auf der Verhaltensprävention liegt und die Verhältnisprävention nur marginal vertreten ist. Wenn überhaupt, dann werden die Maßnahmen zur Verhältnisprävention den Dachverbänden der Schuldnerberatung wie zum Beispiel der Bundesarbeitsgemeinschaft der Schuldnerberatung oder der Arbeitsgemeinschaft Schuldnerberatung der Verbände überlassen.

<sup>168</sup> Vgl. Groth 2016, S. 33, 34; Deutsches Institut für Sozialwirtschaft e.V. 2017, S. 5, S. 90 ff.

<sup>169</sup> Groth 2016, S. 34

<sup>170</sup> Vgl. Groth 2016, S. 33, 34; Deutsches Institut für Sozialwirtschaft e.V. 2017, S. 90 ff.

Präventionstriade auch wie eine Zeitachse zu begreifen ist, auf der die verschiedenen Präventionsstufen angeordnet sind.<sup>171</sup>

In Bezug auf die Schuldnerberatung und die Überschuldungsprävention gehören zu der Primären Prävention alle Tätigkeiten, die durch Beratung, Anleitung und Aufklärung dazu beitragen, dass es gar nicht erst zu einer Überschuldung kommt. Dies können unter anderem die Information und Aufklärung über Finanzdienstleistungsprodukte sowie den generellen Umgang mit Krediten, das Verbessern von Finanzplanungsverhalten, das Aufklären über Konsumangebote sowie deren Finanzierungsmöglichkeiten bzw. -modalitäten sein.<sup>172</sup> Des Weiteren gehören zu der Primären Prävention nach Groth und dem Deutschen Institut für Sozialwirtschaft auch das Reflektieren und Steuern des eigenen Konsumverhaltens, das Hinterfragen der Kaufentscheidungen sowie des eigenen Bedürfnisses nach Konsum.<sup>173</sup> Das Beraten in Bezug auf die Planung des eigenen Haushaltes und die Einteilung des vorhandenen finanziellen Spielraumes gehören ebenfalls in diese Präventionsstufe.<sup>174</sup> Im Zuge der primären Prävention geht es also darum sich durch Aneignung von Wissen aufgeklärt sowie gewappnet gegenüber den Anbietern von Konsumwaren und Finanzdienstleistungsprodukten zu bewegen.<sup>175</sup>

In der sekundären Prävention geht es darum, schwierige problembehaftete finanzielle Situationen, die jedoch noch nicht durch verfestigte Überschuldungen gekennzeichnet sind, anzugehen und deren Abgleiten in eine Überschuldungssituation zu vermeiden.<sup>176</sup> Im Rahmen der Überschuldungsprävention bezieht sich die sekundäre Prävention auf das Vermitteln von notwendigem Wissen, um generell das Verhalten in finanziellen Fragen mit der finanziellen Situation der Ratsuchenden abzustimmen sowie im speziellen was zum Beispiel das Abschließen von Verträgen oder das Planen von Kreditaufnahmen angeht.<sup>177</sup> Die sekundäre Prävention beinhaltet ebenfalls, den Schuldenabbau flankierend durch Beratung zu begleiten um zum Beispiel in einer Tilgungsphase eines Kredites bei auftretenden Rückzahlungsstörungen Fehlverhalten zu vermeiden.<sup>178</sup> Für eine erfolgreiche Arbeit in der

---

<sup>171</sup> Vgl. Groth 2016, S. 33, 34; Deutsches Institut für Sozialwirtschaft e.V. 2017, S. 4, S. 90 ff

<sup>172</sup> Vgl. Groth 2016, S. 33, 34; Deutsches Institut für Sozialwirtschaft e.V. 2017, S. 90 ff.

<sup>173</sup> Vgl. Groth 2016, S. 33, 34; Deutsches Institut für Sozialwirtschaft e.V. 2017, S. 90 ff.

<sup>174</sup> Vgl. Groth 2016, S. 33, 34; Deutsches Institut für Sozialwirtschaft e.V. 2017, S. 90 ff

<sup>175</sup> Vgl. Groth 2016, S. 33, 34; Deutsches Institut für Sozialwirtschaft e.V. 2017, S. 90 ff

<sup>176</sup> Vgl. Groth 2016, S. 33, 34; Deutsches Institut für Sozialwirtschaft e.V. 2017, S. 4, S. 90 ff.

<sup>177</sup> Vgl. Groth 2016, S. 33, 34; Deutsches Institut für Sozialwirtschaft e.V. 2017, S. 4, S. 90 ff.

<sup>178</sup> Vgl. Groth 2016, S. 33, 34; Deutsches Institut für Sozialwirtschaft e.V. 2017, S. 4, S. 90 ff.

sekundären Prävention bedarf es „spezifischer Formen der Ansprache von Betroffenen und differenzierter Auseinandersetzungen mit Motiven, Möglichkeiten und Kontexten der Betroffenen.“<sup>179</sup> Ebenso ist es wichtig, dass Menschen, die sich in schwierigen finanziellen Situationen befinden, rechtzeitig die Beratung von AkteurInnen der Schuldnerberatung oder der Verbraucherberatung in Anspruch nehmen.<sup>180</sup> Die sekundäre Prävention bezieht sich auch auf die Seite der Anbieter, wo durch strukturelle und politische Maßnahmen dafür gesorgt werden kann, dass Vertragsbedingungen so gestaltet werden, dass „Auswirkungen von Störungen in der Vertragserfüllung vermieden oder minimiert werden.“<sup>181</sup>

Wenn eine gefährliche oder kritische Situation bereits entstanden ist, können und sollen durch tertiäre Präventionsmaßnahmen diese Situationen behoben bzw. deren Folgen abgemildert werden.<sup>182</sup> Die tertiäre Prävention befasst sich in Bezug auf die Überschuldungsprävention mit der Situation, wenn die Überschuldung bereits eingetreten ist und sich verfestigt hat. Im Zuge dieser Präventionsstufe geht es darum, die Überschuldungssituation zu überwinden oder zumindest deren Folgen abzumildern.<sup>183</sup> Zu den Maßnahmen der tertiären Prävention können zum Beispiel die Einleitung und Begleitung eines Verbraucherinsolvenzverfahrens oder einer „einer freihändigen, außergerichtlichen Entschuldung“<sup>184</sup> sowie die Unterstützung in „Regulierungs- oder Insolvenz-Wohlverhaltenspflichtphasen“<sup>185</sup> gehören.

In seinen Ausführungen unterzieht Groth den Präventionsbegriff einer kritischen Betrachtung und merkt an, dass der Begriff Schuldenprävention durch seine Fokussierung auf das generelle Vermeiden von Schulden lebensfremd ist, da der Ratenkauf von notwendigen Neuanschaffungen oder Ersatzanschaffungen für viele Menschen alternativlos ist.<sup>186</sup> Kredite waren und sind eine unerlässliche Möglichkeit, entstandene Notlagen zu überbrücken, Reifner führt diesen Gedanken weiter und betont, dass die heutige Gesellschaft durch die Nutzung von Finanzdienstleistungen geprägt ist, „in deren Zentrum der Kredit steht“.<sup>187</sup> Den von Armut bedrohten unteren Einkommenschichten wird ohne

---

<sup>179</sup> Deutsches Institut für Sozialwirtschaft e.V. 2017, S. 4

<sup>180</sup> Vgl. Deutsches Institut für Sozialwirtschaft e.V. 2017, S. 90 ff.

<sup>181</sup> Groth 2016, S. 34

<sup>182</sup> Vgl. Groth 2016, S. 33, 34; Deutsches Institut für Sozialwirtschaft e.V. 2017, S. 4, S. 90 ff.

<sup>183</sup> Vgl. Groth 2016, S. 33, 34; Deutsches Institut für Sozialwirtschaft e.V. 2017, S. 4, S. 90 ff.

<sup>184</sup> Groth 2016, S. 34

<sup>185</sup> Deutsches Institut für Sozialwirtschaft e.V. 2017, S. 4

<sup>186</sup> Vgl. Groth 2016, S. 33 ff.; Creditreform Wirtschaftsforschung 2019, S. 53

<sup>187</sup> Reifner 2003, W. 58; Vgl. dazu Groth 2016, S. 33 ff.; Reifner 2003 S. 15 ff.

den Zugang zu Konto und Kredit die Partizipation an der Wirtschaft und an der Gesellschaft verwehrt.<sup>188</sup> Was die Partizipation an der Gesellschaft betrifft, so weisen Braun/ Lanzen/ Schweppe darauf hin, dass die Bedeutung von Geld und Konsum weit darüber hinaus geht, dass sie nur die Anschaffungen zur Deckung eines unmittelbar notwendigen Gebrauches ermöglichen. Sie betonen, dass aus „konsumsoziologischer Sicht ... Bedürfnisse nach Gütern immer auch als Ausdruck gesellschaftlicher Verhältnisse“<sup>189</sup> begriffen werden müssen.<sup>190</sup> Die Aufnahme eines Kredites kann die Verfügbarkeit von finanziellen Möglichkeiten kurzfristig erhöhen und damit Prozesse der gesellschaftlichen Ausgrenzung vermeiden sowie „sozioökonomische Ungleichheiten“<sup>191</sup> zum Teil unsichtbar machen.<sup>192</sup> Nach Reifner war die wirtschaftliche, sparsame Haushaltsführung früher eine zentrale Bedingung, um nicht in wirtschaftliche Schwierigkeiten zu kommen. In der heutigen Gesellschaft ist das richtige, sinnvolle Nutzen der Finanzdienstleistungsprodukte wie Kontoführung, Kredit, Sparen und Versicherungen eine Grundvoraussetzung, um das eigene Leben auf wirtschaftlich stabile Füße zu stellen.<sup>193</sup> Reifner führt diesbezüglich auf, dass finanzielle Dienstleistungen in Anspruch genommen werden müssen, um „die Verfügbarkeit des eigenen Einkommens für Konsum, Ausbildung, Freizeit und Urlaub, Kindererziehung und Altersvorsorge, Risikostreuung und Teilhabe an Vereinen, Systemen und wirtschaftlichen Möglichkeiten sicherzustellen.“<sup>194</sup> Reifner legt weiterhin dar, dass Partizipation an der Privatwirtschaft und am Wirtschaftsleben mit dem Zugang und dem sinnvollen Nutzen von

---

<sup>188</sup> Vgl. Reifner 2003, S. 15 ff.; Groth 2016, S. 33 ff.; Creditreform Wirtschaftsforschung 2019, S. 53: Gerade einkommensschwache Haushalte sind darauf angewiesen, durch das Nutzen von Finanzdienstleistungsprodukten notwendige Anschaffungen, wie eine neue Waschmaschine oder ein neues Auto, zu finanzieren sowie kurzfristige Liquiditätseingänge auszugleichen.

<sup>189</sup> Braun/ Lanzen/ Schweppe 2016; S. 4

<sup>190</sup> Vgl. Braun/ Lanzen/ Schweppe 2016; S. 3, 4: Geld und der damit mögliche Konsum üben verschiedene Funktionen aus, sie legen den Rahmen für die jeweiligen Handlungsmöglichkeiten fest, ermöglichen soziale und gesellschaftliche Teilhabe und Zugehörigkeit und haben damit auch erheblichen Einfluss auf das Selbstwertgefühl der Menschen.

<sup>191</sup> Braun/ Lanzen/ Schweppe 2016; S. 4

<sup>192</sup> Vgl. Braun/ Lanzen/ Schweppe 2016; S. 3, 4

<sup>193</sup> Vgl. Reifner 2003, S. 15 ff.

<sup>194</sup> Reifner 2003, S. 15; Vgl. dazu ebenso Reifner 2003, S. 15 ff.; Creditreform Wirtschaftsforschung 2019, S. 53; Groth 2016, S. 33 ff.: Ein einfaches Beispiel für eine finanzielle Dienstleistung ist das Girokonto, welches für die Bezahlung mit EC- Karte oder Kreditkarte im alltäglichen Konsumvorgang sowie die Bezahlung der Wohnungsmiete über die Einzugsermächtigung unabkömmlich ist. Das Wissen um die Wichtigkeit von Pflichtversicherungen wie Krankenversicherungen, Haftpflichtversicherungen und KFZ – Versicherungen oder Versicherungen zur Absicherung der eigenen wirtschaftlich gesicherten Zukunft wie zum Beispiel Berufsunfähigkeitsversicherungen, Hausratsversicherungen und Unfallversicherungen gehören in der heute zum notwendigen Handwerkszeug. Seit die Altersvorsorge durch die politischen Entscheidungen in die Hände der BürgerInnen gelegt wurde, besteht für die VerbraucherInnen weiterhin die Notwendigkeit, sich mit dem Nutzen von Produkten zur Altersvorsorge auseinanderzusetzen.

Finanzdienstleistungen, wie zum Beispiel dem Kredit, verknüpft ist.<sup>195</sup> Daher soll statt dem Begriff Schuldenprävention eher der Terminus Überschuldungsprävention angewendet werden, in dessen Kontext es darum geht, einkommensschwache Menschen nicht von der wirtschaftlichen Teilhabe auszuschließen und deren Exklusion vom wirtschaftlichen Leben entgegenzutreten.<sup>196</sup> Demzufolge ist die Aufnahme von Krediten nicht rundweg abzulehnen sondern Handlungswissen für die NutzerInnen und KonsumentInnen bereitzustellen, damit diese verantwortungsvoll Finanzprodukte nutzen können und der Anbieterseite aufgeklärt gegenüber treten.<sup>197</sup>

Den Begriff Überschuldungsprävention sieht Groth ebenfalls kritisch, da dieser Terminus die Interpretation anschiebt, dass allein nur durch präventive Maßnahmen das Entstehen einer Überschuldungssituation bereits maßgeblich verhindert werden kann. Wie sich in den vorherigen Ausführungen im Kapitel 2.1 bereits festgestellt hat, sind die Gründe für eine Überschuldung nur eingeschränkt individuell beeinflussbar, individuelle Fehler bzw. das individuelle Unvermögen, die eigenen finanziellen Belange zu organisieren sind zwar Faktoren, die den Eintritt einer Überschuldung befördern, sie sind aber nicht die alleinigen entscheidenden Gründe für die Überschuldung. Die wirtschaftliche Haushaltsführung ist nach Reifner jedoch wichtig, weil ohne realistische Berücksichtigung der eigenen finanziellen Möglichkeiten und ohne Sparsamkeit die „Leistungen des Finanzdienstleistungssystem nur unzureichend, falsch und gefährdend in Anspruch genommen werden können.“<sup>198</sup> Die Begriffe Prävention und Überschuldungsprävention werden von Groth daher eher skeptisch gesehen, da sie die unwirtschaftliche Haushaltsführung als ein Hauptgrund für den Eintritt von Überschuldung mit sich tragen, wodurch die Gründe für Überschuldung dem Individuum zugedacht werden. Dies kann stigmatisierend wirken da die Gründe für die Überschuldung als Wissensdefizite der betroffenen Menschen dargestellt werden und die strukturellen Gründe gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Natur verschleiert, die der Überschuldung zu Grunde liegen.<sup>199</sup> Daher spricht sich Groth dafür aus, die bisher betitelte Präventionsarbeit in der Schuldnerberatung als Bildungsarbeit in Bezug auf die Finanzielle Allgemeinbildung zu verstehen. Reifner versteht unter der Finanziellen Allgemeinbildung „die kritische und an

---

<sup>195</sup> Vgl. Reifner 2003, S. 15 ff.

<sup>196</sup> Vgl. Groth 2016, S. 33 ff.; Reifner 2003, S. 15 ff.; Braun/ Lanzen/ Schweppe 2016; S. 3, 4

<sup>197</sup> Vgl. Groth 2016, S. 33 ff.; Reifner 2003, S. 15 ff.

<sup>198</sup> Reifner 2003, S. 23

<sup>199</sup> Vgl. Groth 2016, S. 33 ff.; Reifner 2003, S. 15 ff.



den Bedürfnissen der Nutzer orientierte Vermittlung von Wissen, Verständnis und sozialer Handlungskompetenz im Umgang mit auf Kreditmöglichkeiten aufgebauten Finanzdienstleistungen, die die Menschen außerhalb ihrer beruflichen Sphäre für sich selber benutzen, um Einkommen und Ausgaben, Arbeit und Konsum während ihrer Lebenszeit sinnvoll miteinander in Beziehung setzen zu können.“<sup>200</sup> Im Rahmen der Finanziellen Allgemeinbildung sollen Kompetenzen, Fähigkeiten und Kenntnisse erlernt werden, damit die KonsumentInnen als mündige Akteure in der vorhandenen Marktwirtschaft auftreten können sowie „grundlegende Entscheidungsraster vermittelt werden, um sich marktrational verhalten zu können“.<sup>201</sup> Die NutzerInnen, KundInnen und KonsumentInnen sollen lernen, die Finanzprodukte zu verstehen und für sich produktiv zu nutzen. Dies kann zum Beispiel der richtige Umgang mit dem Girokonto sowie mit verschiedenen Kreditformen (Dispo, Konsumentenkredit, Kauf durch Finanzierung, Geldanlagen, Risikoversicherung etc.) sein.<sup>202</sup> Die KonsumentInnen sollen dazu befähigt werden, die Vorteile, die Risiken sowie auch die Interessenshintergründe und die Werbung auf der Anbieterseite, bezogen auf die verschiedenen Angebote und Dienstleistungen auf dem Markt, zu verstehen und für sich nutzbar zu machen.<sup>203</sup> Des Weiteren gehört zu der Finanziellen Allgemeinbildung auch das Wissen, was im Fall einer finanziellen Schieflage zu tun ist, Groth bezeichnet dies als Erlernen von „Krisenmanagement bei Finanzdienstleistungsnutzern und Konsumenten“.<sup>204</sup> Die VerbraucherInnen sollen durch Finanzielle Allgemeinbildung finanzielle Handlungskompetenz erwerben, mit der sie als mündige WirtschaftsakteurInnen Geld, Finanzprodukte und Finanzdienstleistungen nutzen und vertragsgerechtes sowie marktgerechtes Verhalten erlernen.<sup>205</sup> Finanzielle Allgemeinbildung kann sich aber auch damit befassen, Missstände auf der Anbieterseite zu thematisieren und so „das formale und strukturelle Ungleichgewicht zwischen Anbieter und Nutzern von Finanzdienstleistungen“<sup>206</sup> anzugehen.<sup>207</sup>

---

<sup>200</sup> Reifner 2003, S. 24

<sup>201</sup> Groth 2016, S. 38; Vgl. dazu Reifner 2003, S. 19 ff.

<sup>202</sup> Vgl. Groth 2016, S. 33 ff.; Reifner 2003, S. 19 ff.

<sup>203</sup> Vgl. Groth 2016, S. 33 ff.; Reifner 2003, S. 19 ff.

<sup>204</sup> Groth 2016, S. 43

<sup>205</sup> Vgl. Groth 2016, S. 33 ff.; Reifner 2003, S. 19 ff.

<sup>206</sup> Groth 2016, S. 39

<sup>207</sup> Vgl. Groth 2016, S. 33 ff.; Reifner 2003, S. 19 ff.

### 3.2. Finanzielle Allgemeinbildung an Schulen/ Präventionsangebote für SchülerInnen

SchülerInnen befinden sich in einem Stadium ihres Lebens, in dem das Erlernen von Finanzieller Allgemeinbildung sehr sinnvoll ist, da sie auf dem Weg sind geschäftsfähig zu werden. Wenn die SchülerInnen zu Hause keine Möglichkeit haben, den Umgang mit der Welt der Finanzen zu erlernen, bietet die Schule die Gelegenheit, Finanzielle Allgemeinbildung zu erhalten, um im zukünftigen Leben als „mündige und aufgeklärte Wirtschaftssubjekte“<sup>208</sup> aufzutreten. Innerhalb der Schulen wird Finanzielle Allgemeinbildung kaum unterwiesen, wenn überhaupt wird sie rudimentär in interdisziplinären Fächern eingebunden, wobei sie in diesen Fächern mit anderen Themen wie Berufsorientierung, Technik, Recht, Politik und Gesellschaft konkurriert.<sup>209</sup> Das Nutzen von Finanzdienstleistungsprodukten spielt im Unterrichtsalltag kaum eine Rolle. Reifner hat in seinen Ausführungen zwar festgestellt, dass Mathematikbücher ein wichtiges Werkzeug in der finanziellen Allgemeinbildung sind und im Matheunterricht zum Beispiel in der Zinsrechnung Finanzdienstleistungsprodukte herangezogen werden, jedoch dominiert in diesen Übungen die Perspektive der Anbieter, in deren Kontext „die Probleme von Liquidität und der Funktionalität von Finanzdienstleistungen“<sup>210</sup> nicht bedacht werden.<sup>211</sup> In Bezug auf die Finanzielle Allgemeinbildung an Schulen muss erwähnt werden, dass viele Anbieter von Finanzdienstleistungen Unterrichtsmaterialien bereitstellen, in denen entweder allgemeine wirtschaftliche Fragestellungen oder das Thema private Finanzen angesprochen werden.<sup>212</sup> Es muss bei diesen Unterrichtsmaterialien nach Reifner immer bedacht werden, dass es sich letztendlich um Werbung handelt, die die vorhandenen Produkte als richtig darstellt und eventuell auftretende Probleme immer in die Verantwortung der SchuldnerInnen schiebt, wenn Probleme thematisiert werden, werden diese stets „durch nicht sachgemäßen Umgang mit den Produkten und Dienstleistungen und nicht durch nicht sachgemäße Produkte und Dienstleistungen“<sup>213</sup> verursacht.<sup>214</sup> Die Einbindung der Anbietermaterialien in den Unterricht macht nach Reifner nur dann Sinn, wenn sie in Kombination mit Materialien

---

<sup>208</sup> Groth 2016, S. 39

<sup>209</sup> Vgl. Reifner 2003, S. 66, 139 ff.: Wenn finanzielles Wissen vermittelt wird, soll es dazu befähigen, die Gesellschaft und die Wirtschaft zu verstehen indem makroökonomische Zusammenhänge aufgezeigt werden.

<sup>210</sup> Reifner 2003, S. 158

<sup>211</sup> Vgl. Reifner 2003, S. 139 ff.

<sup>212</sup> Vgl. Reifner 2003, S. 159 ff.: In diesen Materialien werden die SchülerInnen über die Produkte und deren Funktionsweise interessensgeleitet aufgeklärt, allerdings ohne, dass diese Produkte kritisch hinterfragt werden.

<sup>213</sup> Reifner 2003, S. 161, 162

<sup>214</sup> Vgl. Reifner 2003, S. 159 ff.

aus der Verbraucherperspektive dargereicht werden und diese beiden Perspektiven von den Lehrkräften moderierend sowie problemorientiert unterrichtet werden.<sup>215</sup>

Schuldnerberatungsstellen und Verbraucherzentralen sowie deren Dachorganisationen offerieren Arbeitshilfen, Unterrichtsmaterialien, Hintergrundinformationen und Projektideen sowie als Projekte konzipierte Unterrichtsformen, in denen die Themen Umgang mit Finanzen sowie Überschuldung bzw. deren Prävention angesprochen werden. Die AdressatInnen dieser Schulungsangebote sollen angeleitet werden, ihr Leben selbstbestimmt und vorausschauend zu planen, sie sollen weiterhin über die Risiken von Konsumentenkrediten und die Reflektion der eigenen Konsumwünsche aufgeklärt werden.<sup>216</sup> Es geht weiterhin darum, dass die AdressatInnen lernen, eigenverantwortlich und wirtschaftlich selbstständig zu agieren, indem sie Handlungskompetenzen im Hinblick auf Konsumverhalten erwerben und im Umgang mit den eigenen finanziellen Möglichkeiten geschult werden.<sup>217</sup> Ferner wird auch beabsichtigt, das Thema der Überschuldung in der Wahrnehmung der Öffentlichkeit und speziell in der Wahrnehmung der jungen Menschen zu enttabuisieren. Die Aufklärung über ihre rechtlichen Möglichkeiten gehört ebenfalls zu den Zielstellungen dieser Angebote.<sup>218</sup>

Eines dieser Angebote ist der Finanzführerschein der Schuldnerhilfe Essen gGmbH, welcher sich konzeptionell an Schulen und Jugendhilfereinrichtungen richtet. Die Projektmaterialien für den Finanzführerschein werden kostenlos (bis auf die Versandkosten bei Printmaterialien) zur Verfügung gestellt.<sup>219</sup> Zielstellung ist, den SchülerInnen und jungen Menschen zielgruppengerecht grundlegende Kompetenzen im Umgang mit Geld und Nutzen von Finanzdienstleistungen zu vermitteln.<sup>220</sup> Von der Konzeption her ist dieses Angebot wie eine Führerschein – Prüfung mit vorgelagerter Wissensvermittlung aufgebaut. Zur Wissensvermittlung werden Übungsbögen und Schülerhefte entweder in gedruckter Form ausgeteilt oder können online im Internet abgerufen werden. Die Schülerhefte können in

---

<sup>215</sup> Vgl. Reifner 2003, S. 159 ff.: Dazu fehlen den Lehrkräften oft jedoch die notwendigen Kompetenzen und Ressourcen, zumal die Materialien der Anbieterseite oft „mit dem Anspruch der abschließenden Information“ (Reifner 2003, S. 162) angeboten werden.

<sup>216</sup> Vgl. Reifner 2003, S. 163 ff.

<sup>217</sup> Vgl. Reifner S. 2003, S. 163 ff.

<sup>218</sup> Vgl. Reifner 2003, S. 163 ff.

<sup>219</sup> Vgl. Finanzführerschein 2021 (<https://www.finanzfuehrerschein.de>); Schuldnerhilfe Essen gGmbH 2021 (<https://www.schuldnerhilfe.de/finanzfuehrerschein>)

<sup>220</sup> Vgl. Groth 2016, S. 40; Finanzführerschein 2021 (<https://www.finanzfuehrerschein.de>); Schuldnerhilfe Essen gGmbH 2021 (<https://www.schuldnerhilfe.de/finanzfuehrerschein>)

Form eines Unterrichtes von den AdressatInnen in Anleitung durch das Lehrpersonal oder die MitarbeiterInnen der Jugendhilfeeinrichtungen bearbeitet werden. Die Bearbeitung der Schulungsunterlagen kann aber auch im Selbststudium erfolgen. Anschließend können die AdressatInnen durch Trainingsübungen mit Testfragen ihren Wissensstand feststellen und das erlernte Wissen festigen. Dann erfolgt die eigentliche Prüfung, entweder in Printform oder digital im Internet, bei erfolgreichem Absolvieren der Prüfung wird der Finanzführerschein als personalisiertes Dokument ausgestellt.<sup>221</sup> Für die Lehrkräfte der Schulen oder die Fachkräfte der Jugendhilfeeinrichtungen gibt es ein Informationsheft, welches Tipps, unterstützende Informationen und Anleitungen enthält, mit denen die Projektdurchführung flankiert werden soll.<sup>222</sup> Der Finanzführerschein wurde im Jahr 2005 von der Schuldnerhilfe Essen gemeinsam mit der Aktion Mensch entwickelt, wobei die Idee ursprünglich aus Österreich stammt. Es gibt einmal einen kleinen Finanzführerschein für die Altersgruppe 13 – 15 Jahre und den großen Finanzführerschein für die Altersgruppe 16 – 19 Jahre.<sup>223</sup>

Ein weiterer Akteur in Bezug auf die Finanzielle Allgemeinbildung ist die Verbraucherzentrale Bundesverband e.V. (VZBV), sie ist der Dachverband der 16 Verbraucherzentralen der Bundesländer und 26 weiterer verbraucherpolitischer Verbände in Deutschland.<sup>224</sup> Der vzbv vertritt die Interessen der Verbraucher gegenüber Politik, Wirtschaft und Verwaltung, klagt Verbraucherrechte vor Gericht ein und stellt mit Hilfe der Internetplattform verbraucherbildung.de verschiedene Angebote der Verbraucherbildung, gerade für SchülerInnen und junge Menschen sowie für Schulen und deren Lehrkräfte, zur Verfügung.<sup>225</sup> Im Rahmen der Verbraucherbildung geht es dem vzbv unter anderem um die Vermittlung von Alltags- und Orientierungswissen in den Themenkategorien Ernährung, Finanzen, Medien und Nachhaltigkeit. Die junge Generation soll dabei unterstützt werden,

---

<sup>221</sup> Vgl. Finanzführerschein 2021 (<https://www.finanzfuehrerschein.de>); Schuldnerhilfe Essen gGmbH 2021 (<https://www.schuldnerhilfe.de/finanzfuehrerschein>)

<sup>222</sup> Vgl. Finanzführerschein 2021 (<https://www.finanzfuehrerschein.de>); Schuldnerhilfe Essen gGmbH 2021 (<https://www.schuldnerhilfe.de/finanzfuehrerschein>)

<sup>223</sup> Vgl. Finanzführerschein 2021 (<https://www.finanzfuehrerschein.de>); Schuldnerhilfe Essen gGmbH 2021 (<https://www.schuldnerhilfe.de/finanzfuehrerschein>)

<sup>224</sup> Verbraucherzentrale Bundesverband e.V. 2021a (<https://www.vzbv.de/ueber-uns/auf-einen-blick>): Die Arbeit des Verbands wird aus Mitteln des Bundesministeriums der Justiz und für Verbraucherschutz, aus Projektmitteln und durch Mitgliedsbeiträge finanziert.

<sup>225</sup> Verbraucherzentrale Bundesverband e.V. 2021a (<https://www.vzbv.de/ueber-uns/auf-einen-blick>); Verbraucherzentrale Bundesverband e.V. b (<https://www.verbraucherbildung.de/das-portal-verbraucherbildung.de>)

das eigene Leben selbstbestimmt, verantwortungsvoll und gesundheitsfördernd zu planen und zu gestalten.<sup>226</sup> Der vzbv bietet unter anderem in dem Materialkompass eine Übersicht und einen Zugriff über frei erhältliche Unterrichtsmaterialien zu allen Themen der Verbraucherbildung an. Mit diesen Materialien sollen die SchülerInnen dazu befähigt werden, eine reflektierende, kritische, hinterfragende und gestaltende Rolle als VerbraucherInnen einzunehmen. Diese Unterrichtsmaterialien können von interessierten LehrerInnen oder anderen Fachkräften heruntergeladen werden, der Unterricht muss aber selber durchgeführt werden.<sup>227</sup> Ein weiteres Angebot des vzbv in Bezug auf die Verbraucherbildung ist das Netzwerk Verbraucherschule, welches Schulen bei der Einführung und Umsetzung von Projekten oder Unterrichtsangeboten zur Verbraucherbildung unterstützt. Im Zuge dieser Hilfestellung werden Informationen angeboten, Online-Schulungen für Lehrkräfte durchgeführt, der Austausch von Lehrkräften untereinander organisiert sowie mit der Auszeichnung Verbraucherschule eine bundesweite Unterstützung und Auszeichnung von Schulen, die die Verbraucherbildung an den Schulen initiieren und durchführen, organisiert.<sup>228</sup>

Reifner bemängelt an vielen der Angebote zur Finanziellen Allgemeinbildung, dass sie eher in die Richtung der Verbrauchererziehung abzielen, die sich kritisch mit der Rolle der Jugendlichen und SchülerInnen als KonsumentInnen beschäftigt. Die auf dem Markt vorhandenen Finanzdienstleistungsprodukte werden oft weder in ihrer Existenz noch in ihrer Konzeption oder in ihrer Durchführung hinterfragt.<sup>229</sup> Dadurch verlagern sie die Verantwortung für eine eintretenden Überschuldung wieder in das persönliche defizitäre Verhalten der KonsumentInnen und entlassen die Angebotsseite der Finanzdienstleistungen aus der Verantwortung.<sup>230</sup> Einzig die Dachverbände der Verbraucherzentralen und Schuldnerberatungen treten den Kräften des Marktes gegenüber und versuchen, den Bedürfnissen der Verbraucher in Politik und Wirtschaft Gewicht zu verleihen.

---

<sup>226</sup> Verbraucherzentrale Bundesverband e.V. 2021c (<https://www.verbraucherbildung.de/finanzen-marktgeschehen-und-verbraucherrecht>)

<sup>227</sup> Verbraucherzentrale Bundesverband e.V. 2021d (<https://www.verbraucherbildung.de/verbraucherbildung-fuer-schulen>)

<sup>228</sup> Verbraucherzentrale Bundesverband e.V. 2021d (<https://www.verbraucherbildung.de/verbraucherbildung-fuer-schulen>)

<sup>229</sup> Vgl. Reifner 2003, S. 166: Zwar sind die offerierten Angebote an die Lebenswelten und Erfahrungshintergründe der AdressatInnen angepasst, sie zielen jedoch in erster Linie auf das Vermeiden von Überschuldung und auf die Reflektion des persönlichen Verhaltens im Hinblick auf den Umgang mit den eigenen finanziellen Möglichkeiten.

<sup>230</sup> Vgl. Reifner 2003, S. 166

### 3.3. Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzung im Rahmen der Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit kann dabei unterstützen, Schlüsselqualifikationen für eine erfolgreiche Lebensbewältigung der SchülerInnen zu vermitteln sowie schulabstinentes Verhalten vorzubeugen und abzubauen. Die Prävention von zukünftiger Überschuldung durch Finanzielle Allgemeinbildung kann neben der Berufsorientierung und Gewaltprävention ein weiteres Feld sein, in dem die SchülerInnen auf die zukünftigen Herausforderungen des Lebens vorbereitet werden um so den Übergang ins Erwachsenenalter zu begleiten.<sup>231</sup> Brülle und Goldmann lehnen sich in ihren Ausführungen an Hurrelmann an und sehen eine Aufgabe der Schulsozialarbeit darin, die SchülerInnen bei der Bewältigung ihrer spezifischen Entwicklungsaufgaben zu unterstützen. Eine dieser Entwicklungsaufgaben ist die Regeneration, dies ist das Herausbilden „selbstständiger Handlungsmuster für die Nutzung des Konsumwarenmarktes einschließlich der Medien, um die Fähigkeit zum Umgang mit Geld, mit dem Ziel einen eigenen Lebensstil und einen kontrollierten und bedürfnisorientierten Umgang mit Freizeit-Angeboten zu entwickeln.“<sup>232</sup> Ein Ziel kann und sollte diesbezüglich sein, die SchülerInnen durch Projekte zur Finanziellen Allgemeinbildung, wie zum Beispiel dem wirtschaftlichen Umgang mit knappen finanziellen Mitteln, das Verstehen von Finanzprodukten sowie dem Finanzmarkt als Ganzes sowie den verschiedenen Fördermöglichkeiten und Antragsstellungen im Zuge der Aufnahme einer Ausbildung oder eines Studiums fit für den Auszug aus dem Elternhaus in die finanzielle Selbstständigkeit zu machen. Gerade im Hinblick auf diese Aufgabenzuschreibung erscheint das Durchführen von Projekten zur Finanziellen Allgemeinbildung wünschenswert und argumentativ vertretbar um die SchülerInnen zu einer gelingenden zukünftigen Lebensführung zu befähigen, helfen sie den Jugendlichen doch gerade in der Anfangszeit, sich in ihrem Leben so zu sortieren, dass einer erfolgreichen Ausbildung nichts im Weg steht. Begrenzungen für das Durchführen von Projekten zur Finanziellen Allgemeinbildung liegen darin, dass zu den Schlüsselqualifikationen bzw. zu den für die Schulsozialarbeit relevanten Arbeitsfeldern viele verschiedene Themen gehören. Der richtige Umgang mit Medien, die Gewalt- und Suchtprävention, die Berufsorientierung und die Arbeit mit schulabstinenten SchülerInnen sind Aufgaben der Schulsozialarbeit, welche alle das Ziel haben, zur Stärkung

---

<sup>231</sup> Vgl. Speck 2013, S. 26 ff.; Pötter 2014, S. 32, 33: Pötter plädiert dafür, dass die SchulsozialarbeiterInnen diesen Übergang mit den SchülerInnen reflektieren und deren Handlungsmöglichkeiten ausbauen.

<sup>232</sup> Quenzel 2010, S. 127.; Vgl. Brülle/ Goldmann 2014, S. 132

der Lebensbewältigungskompetenz beizutragen, einen erfolgreichen Schulabschluss zu ermöglichen sowie den Übergang von der Schule in die Berufswelt und ins eigene vom Elternhaus unabhängige Leben gelingend zu gestalten. Diesbezüglich stellt sich die Frage, welche Gewichtung die jeweiligen Themen erhalten und über welche Ressourcen die SchulsozialarbeiterInnen an den jeweiligen Schulen verfügen. Bei genügend Ressourcen, finanzieller oder personeller Art, besteht die Möglichkeit, dass mehrere Themen durch die Schulsozialarbeit abgedeckt werden können. Bei knappen Ressourcen hingegen kann die Notwendigkeit bestehen, sich auf einen Themenbereich zu konzentrieren, dabei können die Berufsorientierung, die Gewaltprävention oder die Arbeit mit schulabstinenten SchülerInnen Themen sein, welche der Finanziellen Allgemeinbildung vorgezogen werden, so dass für dieses Themenfeld keine Kapazitäten mehr vorhanden sind. In dieser Situation erfordert es Überzeugungsarbeit durch die SchulsozialarbeiterInnen, dass in den Zielstellungen innerhalb der Kooperationsvereinbarungen mit der jeweiligen Schule die Finanzielle Allgemeinbildung im Sinne einer ganzheitlichen, an den Lebenswelten der SchülerInnen der SchülerInnen orientierten Schulsozialarbeit als wichtiges Thema platziert wird. Da jede Schule einen eigenen Kooperationsvertrag mit den SchulsozialarbeiterInnen bzw. den jeweiligen Trägern abschließt, bedarf es daher einer gut strukturierten Argumentation, die entweder von den für die Schule zuständigen SchulsozialarbeiterInnen oder den entsprechenden Trägern vorgebracht wird. Als Argumentationsgrundlage für Schulsozialarbeit in Trägerschaft der Jugendhilfe kann nach Lehmann der § 2 SGB VIII herangezogen werden.<sup>233</sup> Das Durchführen bzw. Implementieren von Projekten zur Finanziellen Allgemeinbildung würde demnach dem präventiven Auftrag der Jugendhilfe gerecht werden und sich, da es klassenweise und für die ganze Schule durchgeführt wird, auch an alle SchülerInnen richten. Der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit spricht sich dafür aus, den Sozialraum in die Arbeit der Schulsozialarbeit miteinzubeziehen und die Schule dabei zu unterstützen, sich dem Sozialraum gegenüber zu öffnen um dessen Angebote und Infrastruktur zu nutzen.<sup>234</sup> Demzufolge ist die Vernetzung mit verschiedenen Organisationen, Angeboten und Strukturen im Sozialraum eine der Kernaufgaben der Schulsozialarbeit, was liegt demzufolge näher als diese Vernetzung und Sozialraumorientierung auch im Sinne der Finanziellen

---

<sup>233</sup> Vgl. Lehmann 2009, S. 194, 195: Lehmann schreibt in Anlehnung an Thimm, dass moderne Jugendhilfe für alle jungen Menschen vorbeugende Aufgaben wahrnehmen muss und die jungen Menschen in allen Lebensbereichen bei der Lebensbewältigung unterstützen soll.

<sup>234</sup> Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2009, S. 42, 43

Allgemeinbildung mit Leben zu füllen.<sup>235</sup> Um die SchulsozialarbeiterInnen mit den zu bearbeitenden Themen nicht zu überlasten und diese mögliche Gefahr der Überlastung auch in der Verhandlung über die Zielstellung des Kooperationsvertrages zu berücksichtigen, ist es ratsam darauf einzuwirken, dass sie ihre Themen nicht im Alleingang bearbeiten, sondern eine Scharnierfunktion bzw. eine Netzwerkerfunktion wahrnehmen.<sup>236</sup> Für eine erfolgreiche Arbeit der Schulsozialarbeit, sei es in Bezug auf die breite Themenpalette oder speziell in Bezug auf die Finanzielle Allgemeinbildung, ist es eminent wichtig mit den entsprechenden regionalen AkteurInnen im Sozialraum bzw. auf lokaler, regionaler oder überregionaler Ebene zusammenzuarbeiten. Dies können Schuldnerberatungen oder Verbrauchszentralen mit ihren Projekt- oder Schulungsangeboten zur finanziellen Allgemeinbildung und zur Vermeidung von Schulden sowie Coaches/ FreiberuflerInnen sein, die als DozentInnen an die Schule kommen. SchulsozialarbeiterInnen können vor diesem Hintergrund die Rolle als NetzwerkerInnen ausüben, in dem sie eine „Schnittstellen- und Vermittlungsfunktion“<sup>237</sup> wahrnehmen, in deren Rahmen sie die Schule mit den Angeboten der Jugendhilfe, des Jugendamtes, der Arbeitsverwaltung und eben auch der Finanziellen Allgemeinbildung verknüpfen.<sup>238</sup>

Ein großes Hindernis in Bezug auf das kontinuierliche Durchführen von Projekten zur Finanziellen Allgemeinbildung ist die prekäre und diskontinuierliche finanzielle Förderung von Projekten der Schulsozialarbeit. Nach Speck zeichnet sich die finanzielle Förderung in Deutschland durch eine klare Zweiteilung aus. Die Projekte, welche über die schulische Trägerschaft finanziert werden, sind aufgrund der Eingliederung der sozialpädagogischen Fachkräfte in den öffentlichen Dienst stabil und langfristig finanziert.<sup>239</sup> Allerdings droht in dieser Trägerkonstellation die Gefahr, dass die SchulsozialarbeiterInnen in der Zielstellung ihrer Arbeit durch die Schule vereinnahmt werden. Wenn die Trägerschaft der Schulsozialarbeit über Landesprogramme erfolgt und die SchulsozialarbeiterInnen im Anstellungsverhältnis der Schule bzw. des öffentlichen Dienstes sind, besteht die Gefahr,

---

<sup>235</sup> Vgl. Speck 2013, S. 26 ff.: Auch Speck beschäftigt sich mit den Wirkungsebenen der Schulsozialarbeit und benennt eine Ebene als die organisationsübergreifende Ebene, in deren Kontext sich die Schule für außerschulische Angebote und Einrichtungen öffnen kann, um externe Ressourcen in die Schule zu holen. Zielstellung dieser Öffnung soll sein, bei den Wirkungsadressaten (den SchülerInnen) die außerschulischen und außerunterrichtlichen Kompetenzen zu fördern.

<sup>236</sup> Vgl. Speck 2008, S. 340 ff.

<sup>237</sup> Bolay 2004, S. 156. Zit. nach Enggruber 2014, S. 123

<sup>238</sup> Vgl. Enggruber 2014, S. 123; Speck 2008, S. 340 ff.

<sup>239</sup> Speck 2020a, S. 76, 77, 103 – 105



dass sich die inhaltliche Arbeit und die sozialpädagogischen Angebote an der Erwartungshaltung der Schule orientieren und den schulischen Abläufen untergeordnet werden.<sup>240</sup> Werden die Projekte hingegen von den Trägern der Jugendhilfe finanziert so ist auf der einen Seite zwar ein ausgeprägtes Engagement der Bundesländer, der Landkreise, Kommunen und kreisfreien Städte zu beobachten. Jedoch handelt es bei diesen Projekten um zeitlich befristete Modellprojekte, die sehr oft durch prekäre und zeitlich befristete Förderungen gekennzeichnet sind, welche ohne zusätzlich Co-Finanzierungen gar nicht durchführbar wären.<sup>241</sup> Diese Strukturen haben natürlich Auswirkungen auf die Durchführbarkeit von Projekten zur Finanziellen Allgemeinbildung. Für die Implementierung solcher Projekte benötigt es eine personelle Kontinuität des sozialpädagogischen Personals, da es nicht selten Überzeugungsarbeit bedarf, um entweder das Lehrpersonal, die Schulleitung oder die Verantwortlichen bei dem Träger von der Wichtigkeit und dem Nutzen solcher Projekte zu überzeugen. Gleichzeitig bedarf es der personellen Kontinuität, um bereits angelaufenen Projekte und entstandene Strukturen der Zusammenarbeit dauerhaft am Leben zu halten und weiterzuentwickeln. Wenn die SchulsozialarbeiterInnen Finanzielle Allgemeinbildung durchführen wollen, benötigen sie dafür die entsprechenden finanziellen Mittel, um die Kosten für Schulungsunterlagen, Verbrauchs- Arbeits- und Spielmaterialien zu decken. Sie benötigen weiterhin den finanziellen Spielraum, um das Honorar von Coaches oder anderen ExpertInnen zu bezahlen. Zusammenfassend lässt sich diesbezüglich feststellen, dass die Initiierung und die Durchführbarkeit von einem angemessenen Sachmittetat abhängig sind. Prekäre Finanzierungsstrukturen, die weder eine personelle Kontinuität noch einen angemessenen Sachmittetat ermöglichen, wirken hingegen kontraproduktiv.

Eine weitere Chance für das Durchführen von Projekten zur Finanziellen Allgemeinbildung liegt darin, dass durch den Ausbau der Ganztagschulen sowie durch das Thema Inklusion vermehrt sozialpädagogische Fachkräfte aus verschiedenen Disziplinen an die Schule kommen.<sup>242</sup> Wenn die SchulsozialarbeiterInnen mit der Schulleitung und den anderen sozialpädagogischen Fachkräften die Aufgabenaufteilung absprechen, kann der Freiraum

---

<sup>240</sup> Vgl. Zipperle 2016, S. 157, 158; Speck 2008, S. 344: Dies kann zum Beispiel eine Fokussierung auf die Verwirklichung des Ganztagschulangebotens sowie das Vermeiden von schulabstinenten und unterrichtsstörendem Verhalten sein

<sup>241</sup> Speck 2020a, S. 76, 77, 103 – 105; Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2009, S. 44, 45; Iser 2013, S. 53

<sup>242</sup> Vgl. Iser 2016, S. 170 ff.; Zipperle 2014, S. 16 ff.

entstehen, dass solche Projekte in den Schulalltag integriert werden. Dies erfordert jedoch das genau abgestimmt ist, welche Aufgaben die jeweiligen sozialpädagogischen Fachkräfte wahrnehmen. Ergeben sich durch diese Aufgabenteilung zeitliche Freiräume, können die SchulsozialarbeiterInnen sich mit der Implementierung und Durchführung von Projekten zur Finanziellen Allgemeinbildung beschäftigen, sei es in der direkten Durchführung oder eher in netzwerkender Funktion. Voraussetzung ist natürlich das überhaupt ein Interesse seitens der Schulleitung, der jeweiligen Träger sowie der SchulsozialarbeiterInnen selbst besteht, sich mit dieser Thematik zu beschäftigen und ein Bewusstsein existiert, dass der richtige Umgang mit den eigenen finanziellen Möglichkeiten eine wichtige Grundkompetenz ist, um sich erfolgreich eine eigene Existenz aufzubauen. Erschwerend kann hingegen aufgeführt werden, dass Iser in ihren Ausführungen aktuelle Tendenzen erkennt, dass die Schulsozialarbeit im Zuge des Ausbaus von Ganztagschulen und der parallelen Einführung von anderen sozialpädagogischen Arbeitskräften in der Schule auf die Erziehungshilfeangebote fokussiert wird.<sup>243</sup> Auch Zipperle sieht in dem Ausbau der Ganztagschulen auf der einen Seite die Tendenz, dass die Schulsozialarbeit zur Einzelfallhilfe und Elternberatung herangezogen wird, vor allen Dingen dann wenn es um die Bearbeitung von Problemen geht.<sup>244</sup> Diese Fokussierung kann der Implementierung von Finanzieller Allgemeinbildung als ein Angebot der Schulsozialarbeit im Weg stehen. Eine weitere Tendenz sieht Zipperle in der Entwicklung, dass Schulsozialarbeit für die Durchführung, Koordinierung und Vermittlung von außerunterrichtlichen Ganztagsangeboten fungiert.<sup>245</sup> Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung bietet sich natürlich die Gelegenheit, dass die SchulsozialarbeiterInnen Projekte zur Finanziellen Allgemeinbildung in das Ganztagsangebot integrieren können, vorausgesetzt die entsprechenden Akteure der Schulsozialarbeit auf der einen Seite sowie die Schulleitung und LehrerInnen auf der anderen Seite halten dieses Thema für relevant.

Wenn der Fokus nicht nur auf den Umgang mit geringen finanziellen Mitteln liegt, sondern auch Themen wie Vertragsgestaltung in finanziellen Fragen, Aufklärung über Finanzprodukte und über den Finanzdienstleistungsmarkt angeboten werden, kann die Schulsozialarbeit als

---

<sup>243</sup> Vgl. Iser 2016, S. 167, 168

<sup>244</sup> Vgl. Zipperle 2014, S. 17, 18: Da die Kinder im Zuge der Ganztagschule einen längeren Zeitraum des Tages am Ort Schule verbringen, kann sich die Tendenz verfestigen, dass die Schulsozialarbeit Erziehungshilfeangebote selber durchführen muss und so weniger Zeit für präventive Klassenprojekte bleibt

<sup>245</sup> Vgl. Zipperle 2014, S. 17, 18

Netzwerkakteur auch für Gymnasien interessant werden. Iser führt in ihren Abhandlungen auf, dass die thematische Konzentration der Schulsozialarbeit auf „Probleme und Brennpunktschulen“<sup>246</sup> dazu führt, dass insbesondere Gymnasien der Schulsozialarbeit skeptisch gegenüberstehen, weil diese eine Gefährdung ihres Rufes befürchten. Wenn die Schulsozialarbeit sich für eine Verbesserung der Finanziellen Allgemeinbildung einsetzt, am besten sogar vom Niveau her angepasst an das jeweilige SchülerInnenklientel, kann die Schulsozialarbeit diesem befürchteten Imageverlust entgegenarbeiten und sich so auch für Gymnasien interessant machen und dementsprechende Projekte einführen.

#### 4. Fazit

In der Zusammenfassung lässt sich feststellen, dass Projekte zur Förderung der Finanziellen Allgemeinbildung die Möglichkeit bieten, junge Menschen mit dem notwendigen Wissen auszustatten, damit diese auf dem Weg in die Verselbstständigung und ins eigene Leben für die Gefahr der Überschuldung sensibilisiert werden. Durch die Förderung der Finanziellen Allgemeinbildung können junge Menschen als aufgeklärte Akteure am wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben teilnehmen, in dem sie informiert und selbstbewusst gegenüber den Anbietern von Konsum- und Finanzprodukten auftreten sowie die notwendigen Voraussetzungen mitbringen, um die für das eigene Leben und den Alltag notwendigen Vertragsgestaltungen für sich optimal zu arrangieren. Allerdings weisen Braun/ Lanzen/ Schweppe darauf hin, dass es im Rahmen der Finanziellen Allgemeinbildung nicht nur darum gehen sollte, Wissen zu vermitteln. Die Wissensvermittlung sollte stattdessen in einen an den Alltag und den Lebenswelten der jungen Menschen orientierten Rahmen integriert werden, in dem die Fragen rund um die Themen Geld, Schulden und Gestaltung des eigenen Lebens aufgegriffen werden, die für die Jugendlichen wirklich interessant und relevant sind.<sup>247</sup> Dabei sollen und können die Jugendlichen auf der einen Seite die vorhandenen Angebotsstrukturen im Wirtschaftsleben kritisch reflektieren, auf der anderen Seite sollte es auch darum gehen, dass die Jugendlichen lernen, selbstbestimmt und bejahend die vorhandenen Angebotsstrukturen für sich zu nutzen.

---

<sup>246</sup> Iser 2016, S. 167

<sup>247</sup> Vgl. Braun/ Lanzen/ Schweppe 2016, S. 5

Welchen Beitrag kann die Schulsozialarbeit nun zur Finanziellen Allgemeinbildung leisten? Die SchulsozialarbeiterInnen können auf die vorhandenen Projektangebote der verschiedenen Akteure zur Finanziellen Allgemeinbildung und Überschuldungsprävention zugreifen und diese Projekte eigenständig durchführen. Allerdings besteht die Gefahr, dass es dann zu einer Überlastung der SchulsozialarbeiterInnen kommt, weil diese sich neben diesen Projekten noch mit ihren anderen Arbeitsfeldern zu beschäftigen haben. Es kann dann die Gefahr einer Überlastung oder einer Verzettlung drohen, zumal diese Projekte ja idealerweise für alle SchülerInnen zur Verfügung stehen sollten. Es erscheint daher sehr interessant, die SchulsozialarbeiterInnen als Netzwerker zu begreifen, welche die Akteure in der Finanziellen Allgemeinbildung/ Überschuldungsprävention an die Schulen holen und/oder das Lehrpersonal und die Schulleitung dazu animieren, diese Projekte an den jeweiligen Schulen zu implementieren und umzusetzen. Dafür bedarf es auf der einen Seite einer gewissen Überzeugungsarbeit, um das Lehrpersonal, die Schulleitungen, die Eltern der SchülerInnen, die SchülerInnen selbst und auch den eigenen Träger für die Durchführung dieser Projekte zu gewinnen. Wenn das Lehrpersonal oder Schulleitung ihren Schwerpunkt in der Durchführung des Unterrichtes und in anderen Themengebieten wie Gewaltprävention, Umweltschutz, Digitalisierung etc. sehen, kann es sehr schwierig werden Projekte zur Finanziellen Allgemeinbildung einzuführen. Auf der anderen Seite bedarf es auch einer personellen Konstanz der SozialarbeiterInnen an der Schule. Befristete Verträge und wechselnde SchulsozialarbeiterInnen erschweren natürlich die langfristige Implementierung von Projekten zur Finanziellen Allgemeinbildung. Es ist weiterhin natürlich wichtig, dass die SchulsozialarbeiterInnen einen gewissen finanziellen Rahmen haben, um zum Beispiel Projektpartner zu finanzieren und Schulungsmaterialien zu bezahlen. Wenn die SchulsozialarbeiterInnen über kein finanzielles Budget verfügen, wird es schwierig die externen Angebote an die Schule zu holen, zumal diese finanziellen Mittel dann an anderer Stelle durch die entsprechende Überzeugungsarbeit eingeholt werden müssen. Schlussendlich müssen die jeweiligen SchulsozialarbeiterInnen aber auch selbst für sich die Notwendigkeit bzw. die Wichtigkeit sehen, sich mit der Problematik der Überschuldung und der Finanziellen Allgemeinbildung auseinander zu setzen. Wenn ihnen entweder die Zeit oder eben das Interesse an dieser Thematik fehlt, ist eine Durchführung solcher Projekt- und Schulungsangebote von Seiten der Schulsozialarbeit nur schwer realisierbar.

## 5. Quellenverzeichnis

Aden-Grossmann, Wilma: Schulsozialarbeit für das 21. Jahrhundert. In: Geschichte der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen. Wiesbaden 2016

Ansen, Harald: Soziale Schuldnerberatung: Prävention und Intervention. Stuttgart 2018

Antes, Wolfgang/ Gaedicke, Valerie/ Schiffers, Birgit: Jugendstudie Baden-Württemberg 2020. Die Ergebnisse von 2011 bis 2020 im Vergleich und die Stellungnahme des 13. Landesschülerbeirats. Baltmannsweiler 2020

Brülle, Heiner/ Goldmann, Dan Pascal: Schulsozialarbeit im Übergang Schule – Beruf: Jugendhilfe zur Kompensation herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung. In: Spies, Anke/ Pötter, Nicole (Hrsg.): Schulsozialarbeit am Übergang Schule – Beruf. Wiesbaden 2014

Baier, Florian: Schulsozialarbeit und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/ Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden 2013

Bick, Anne/ Schermer, Franz J./ Weber, Angelika: Schulsozialarbeit – eine Standortbestimmung aus historischer und empirischer Sicht. In Becker-Textor, Ingeborg/ Büttner, Peter/ Rücker, Stefan/ Textor, Martin R.: Online-Handbuch "SGB VIII". URL: <https://www.sgbviii.de/s130.html>. [Abgerufen am 22.04.2021]

Braun, Andrea/ Lanzen, Vera/ Schweppe, Cornelia: Junge Menschen, Geld, Schulden. Bundeszentrale für politische Bildung. (2016)  
URL: <https://www.bpb.de/apuz/217999/junge-menschen-geld-schulden?p=all>  
[Abgerufen am 03.06.2021]

Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter: Soziale Arbeit in der Schule. Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe. In Becker-Textor, Ingeborg/ Büttner, Peter/ Rücker, Stefan/ Textor, Martin R.: Online-Handbuch "SGB VIII". (2014).

URL: <https://www.sgbviii.de/files/SGB%20VIII/PDF/S61.pdf>. [Abgerufen am 22.04.2021]

Bundesvorstand Deutscher Gewerkschaftsbund: Wirtschaft in der Schule. Was sollen unsere Kinder lernen. Positionspapier beschlossen am 04.09.2012. (2012)

URL: <https://www.dgb.de/themen/++co++dbb55b44-0ccd-11e4-b73a-52540023ef1a>  
[Abgerufen am 05.06.2021]

Creditreform Wirtschaftsforschung: SchuldnerAtlas Deutschland. Überschuldung von Verbrauchern. Jahr 2019

Neuss 2019

Deutsches Institut für Sozialwirtschaft e.V.: Bericht zum Forschungsvorhaben.

Herausforderungen moderner Schuldnerberatungen.

Kiel/ Hamburg 2017

Dr. Maas, Michael/ Schemenauer, Yvonne: Zwischen allseitiger Anerkennung und prekärer Beschäftigungslage. Sozial Extra 42, 35–38 (2018).

URL: <https://doi.org/10.1007/s12054-018-0105-4>. [Abgerufen am 16.01.2021]

Enggruber, Ruth: Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit an berufsbildenden Schulen – konzeptionelle Grundlagen. In: Spies, Anke/ Pötter, Nicole (Hrsg.): Schulsozialarbeit am Übergang Schule – Beruf.

Wiesbaden 2014

Finanzführerschein (2021)

URL: <https://www.finanzfuehrerschein.de/> [Abgerufen am 31.05.2021]

Groth, Ulf: Präventive Schuldnerberatung – Plädoyer für Bildungsanreicherung in der Schuldnerberatung. In: Groth, Ulf/ Hornung, Rita/ Maltry, Christian/ Richter, Claus/ Zimmermann, Dieter/ Zipf, Thomas (Hrsg.): Praxishandbuch Schuldnerberatung. München 2016

Gutbrod, Heiner: Ausgerechnet – Vermittlung in der Jugend-Schulden-Beratung. In: Bauer, Petra/ Stauber, Barbara/ Treptow, Rainer/ Zipperle, Mirjana (Hrsg.): Vermitteln. Eine Aufgabe von Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Wiesbaden 2016

Hettler, Ingo S.: Schulsozialarbeit in der „neuen Normalität“. Sozial Extra 45, 65–69 (2021). URL: <https://doi.org/10.1007/s12054-020-00355-7>. [Abgerufen am 16.01.2021]

institut für finanzdienstleistungen e.V.: iff-Überschuldungsreport 2020. Überschuldung in Deutschland. Hamburg 2020

Iser, Angelika: Statistik der Schulsozialarbeit – Forschungsstand und Forschungsprojekt. In: Iser, Angelika/ Kastirke, Nicole/ Lipsmeier, Gero (Hrsg.): Schulsozialarbeit steuern. Vorschläge für eine Statistik zur Sozialen Arbeit an Schulen. Wiesbaden 2013

Iser, Angelika: Vermittlung zwischen Akzeptanz und Skepsis bei aktuellen Entwicklungen in der Schulsozialarbeit. In: Bauer, Petra/ Stauber, Barbara/ Treptow, Rainer/ Zipperle, Mirjana (Hrsg.): Vermitteln. Eine Aufgabe von Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Wiesbaden 2016

Just, Anette: Handbuch Schulsozialarbeit. 3. Auflage. Münster - New York 2020

Kooperationsverbund Schulsozialarbeit: Berufsbild und Anforderungsprofil der Schulsozialarbeit. In: Pötter, Nicole/ Segel, Gerhard (Hrsg.): Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Wiesbaden 2009

Krüger, Rolf: Entwicklung und Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit in: Henschel, Angelika/ Krüger, Rolf/ Schmitt, Christoff/ Stange, Waldemar (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. 2. Auflage. Wiesbaden 2009

Kunkel, Peter-Christian: Soziale Arbeit an der Schule. In Becker-Textor, Ingeborg/ Büttner, Peter/ Rücker, Stefan/ Textor, Martin R.: Online-Handbuch "SGB VIII". (2014).  
URL: <https://www.sgbviii.de/files/SGB%20VIII/PDF/S89.pdf> [Abgerufen am 22.04.2021]

Lehmann, Frank: Schulsozialarbeit – ungeliebt und unentbehrlich. in Lindenau, Mathias (Hrsg.): Jugend im Diskurs – Beiträge aus Theorie und Praxis. Festschrift zum 60. Geburtstag von Jürgen Gries. Wiesbaden 2009

Maaz, Kai: Bildung und soziale Ungleichheit. Herausforderungen sozialer Arbeit im Kontext des Bildungssystems. in Lindenau, Mathias (Hrsg.): Jugend im Diskurs – Beiträge aus Theorie und Praxis. Festschrift zum 60. Geburtstag von Jürgen Gries. Wiesbaden 2009

Mack, Wolfgang: Soziale Arbeit an der Schule. Schulbezogenes Angebot der Jugendhilfe und Beitrag zur Schulentwicklung. Sozial Extra 32, 20–23 (2008).  
URL: <https://doi.org/10.1007/s12054-008-0087-8>. [Abgerufen am 16.01.2021]

Pötter, Nicole/ Spies, Anke: Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Wiesbaden 2011



Pötter, Nicole: Aufgaben der Schulsozialarbeit am Übergang von der Schule in den Beruf. In: Spies, Anke/ Pötter, Nicole (Hrsg.): Schulsozialarbeit am Übergang Schule – Beruf. Wiesbaden 2014

Quenzel, Gudrun: Das Konzept der Entwicklungsaufgaben zur Erklärung von Bildungsmisserfolg. In: Hurrelmann, Klaus/ Quenzel, Gudrun (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden 2010

Rademacker, Hermann: Schulsozialarbeit – Begriff und Entwicklung. In: Pötter, Nicole/ Segel, Gerhard (Hrsg.): Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Wiesbaden 2009

Rahn, Sebastian/ Zipperle, Mirjana: Schulsozialarbeit. In: Meyer, Thomas/ Patjens, Rainer: Studienbuch Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden 2020

Reifner, Udo: Finanzielle Allgemeinbildung. Bildung als Mittel der Armutsprävention in der Kreditgesellschaft. Baden-Baden 2003

Schuldnerhilfe Essen gGmbH (2021).  
URL: <https://www.schuldnerhilfe.de/finanzfuehrerschein/> [Abgerufen am 01.06.2021]

Speck, Karsten: Schulsozialarbeit. In: Coelen, Thomas/ Otto Hans Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden 2008

Speck, Karsten: Bildungsreform und Sozialarbeit. Eine Analyse der Reformervwartungen und -potenziale von Schulsozialarbeit aus historischer, empirischer und Förderpolitischer

Perspektive. In: Spies, Anke (Hrsg.): Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeit und Grenzen des Reformpotentials.

Wiesbaden 2013

Speck, Karsten: Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 4. Auflage.

München 2020a

Speck, Karsten: Schulsozialarbeit. In: Bollweg, Petra/ Buchna, Jennifer/ Coelen, Thomas/ Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung.

Wiesbaden 2020b

Statistisches Bundesamt (Destatis): Statistik zur Überschuldung privater Personen 2020.

Fachserie 15 Reihe 5.

Wiesbaden 2021a

Statistisches Bundesamt (Destatis): Private Haushalte – Einkommen und Konsum. Auszug aus dem Datenreport 2021

Wiesbaden 2021b

Verbraucherzentrale Bundesverband e.V. (2021a).

URL: <https://www.vzbv.de/ueber-uns/auf-einen-blick> [Abgerufen am 01.06.2021]

Verbraucherzentrale Bundesverband e.V. (2021b)

URL: <https://www.verbraucherbildung.de/das-portal-verbraucherbildung.de> [Abgerufen am 01.06.2021]

Verbraucherzentrale Bundesverband e.V. (2021c)

URL: <https://www.verbraucherbildung.de/finanzen-marktgeschehen-und-verbraucherrecht> [Abgerufen am 01.06.2021]

Verbraucherzentrale Bundesverband e.V. (2021d)

URL: <https://www.verbraucherbildung.de/verbraucherbildung-fuer-schulen> [Abgerufen am 01.06.2021]

Zipperle, Mirjana: Falsche Prioritätensetzung? Transformationsprozesse von Schulsozialarbeit an Ganztagschulen. *Sozial Extra* 38, 16–19 (2014).

URL: <https://doi.org/10.1007/s12054-014-0100-3>. [Abgerufen am 16.01.2021]

Zipperle, Mirjana (Hrsg.): *Vermitteln. Eine Aufgabe von Theorie und Praxis Sozialer Arbeit*. Wiesbaden 2016