



INSM-Bildungsmonitor 2019

Schwerpunktthema „Ökonomische Bildung“

Gutachten für die Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft

Ansprechpartner:

Dr. Christina Anger
Prof. Dr. Axel Plünnecke
Dr. Ruth Maria Schüler

Köln, Juli 2019

Kontaktdaten Ansprechpartner

Dr. Christina Anger
Telefon: 0221 4981-718
Fax: 0221 4981-99718
E-Mail: anger@iwkoeln.de

Prof. Dr. Axel Plünnecke
Telefon: 0221 4981-701
Fax: 0221 4981-99701
E-Mail: pluennecke@iwkoeln.de

Dr. Ruth Maria Schüler
Telefon: 0221 4981-885
Fax: 0221 4981-99885
E-Mail: schueler@iwkoeln.de

Institut der deutschen Wirtschaft
Postfach 10 19 42
50459 Köln

Inhaltsverzeichnis

1	Ökonomische Bildung	4
1.1	Befunde zum Stand der ökonomischen Bildung	4
1.1.1	Bedeutung der ökonomischen Bildung	4
1.1.2	Ökonomische Bildung im internationalen Vergleich	8
1.1.3	Ökonomische Bildung in Deutschland	13
1.2	Auswirkungen ökonomischer Bildung	19
1.2.1	Auswirkungen finanzieller Bildung	20
1.2.2	Effektivität schulischer Programme zu finanzieller Bildung	23
1.2.3	Auswirkungen schulischer Programme zur Berufsorientierung	26
1.3	Blick auf die Bundesländer	27
1.3.1	Einführung des Schulfachs Wirtschaft am Beispiel Baden-Württemberg.....	28
1.3.2	Vergleich der alten und neuen Bildungspläne in Baden-Württemberg in Bezug auf ökonomische Bildung	31
1.3.3	Evaluierung der Einführung des Schulfachs Wirtschaft in Baden-Württemberg	32
1.4	Fazit und Handlungsempfehlungen	33
Literatur	36
Tabellenverzeichnis	46
Abbildungsverzeichnis	46

1 Ökonomische Bildung

1.1 Befunde zum Stand der ökonomischen Bildung

1.1.1 Bedeutung der ökonomischen Bildung

Schon vor einigen Jahren hat die KMK festgestellt, dass ökonomische Bildung zur Allgemeinbildung und damit zum Bildungsauftrag der allgemeinbildenden Schulen gehört (KMK, 2008, 7). Ökonomische Bildung kann dabei verstanden werden als Bemühungen, Personen mit „Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Verhaltensbereitschaften und Einstellungen auszustatten, die sie befähigen, sich mit den ökonomischen Bedingungen ihrer Existenz und deren sozialen, politischen, rechtlichen, technischen, ökologischen und ethischen Dimensionen auf privater, betrieblicher, volkswirtschaftlicher und weltwirtschaftlicher Ebene auseinanderzusetzen. Ziel soll sein, sie zur Bewältigung und Gestaltung gegenwärtiger und zukünftiger Lebenssituationen zu befähigen“ (Kaminski/Eggert, 2008, 7).

Unter ökonomischer Bildung können verschiedene Inhaltsbereiche zusammengefasst werden, die in Abbildung 1-1 abgebildet werden.

Abbildung 1-1: Inhaltsbereiche der ökonomischen Bildung



Quelle: Kaminski/Eggert, 2008, 22.

Ökonomische Kenntnisse können für viele gesellschaftliche Entscheidungen eine erhebliche Relevanz haben. Diermeier/Niehues (2019) zeigen auf der Basis des European Social Survey, dass in vielen europäischen Ländern das Ausmaß der Arbeitslosigkeit überschätzt wird. Auch in der deutschen Bevölkerung wird die Arbeitslosigkeit um mindestens 13,6 Prozentpunkte höher eingeschätzt als sie in der Realität

ist. Die Autoren machen weiterhin deutlich, dass je stärker die Arbeitslosigkeit überschätzt wird, umso größer ist auch das Misstrauen gegenüber dem politischen System und der Demokratie und je eher tendieren diese Personen dazu, rechtspopulistische Parteien zu unterstützen. Insgesamt ist die ökonomische und finanzielle Bildung ein wichtiger Faktor für die ökonomische und finanzielle Stabilität einer Gesellschaft (Lusardi, 2015, 639).

Aber auch für viele Entscheidungen, die im Alltag zu treffen sind, sind ökonomische Grundkenntnisse relevant. Dies betrifft vor allem auch die finanziellen Angelegenheiten der Haushalte. Einige relevante Fragestellungen werden beispielhaft in Abbildung 1-2 dargestellt.

Abbildung 1-2: Aspekte der finanziellen Allgemeinbildung



Quelle: Kaminski/Eggert, 2008, 36.

Beschleunigt wird gerade der Bedarf an finanziellem Wissen durch die rasche Entwicklung der Finanzmärkte. Komplexe finanzielle Produkte sind für jeden verfügbar, viele Personen verstehen diese Produkte jedoch nicht. Zudem können sie oftmals nicht die Qualität der Beratung zu diesen Produkten beurteilen (Bucher-Koenen/Lusardi, 2011a, 3).

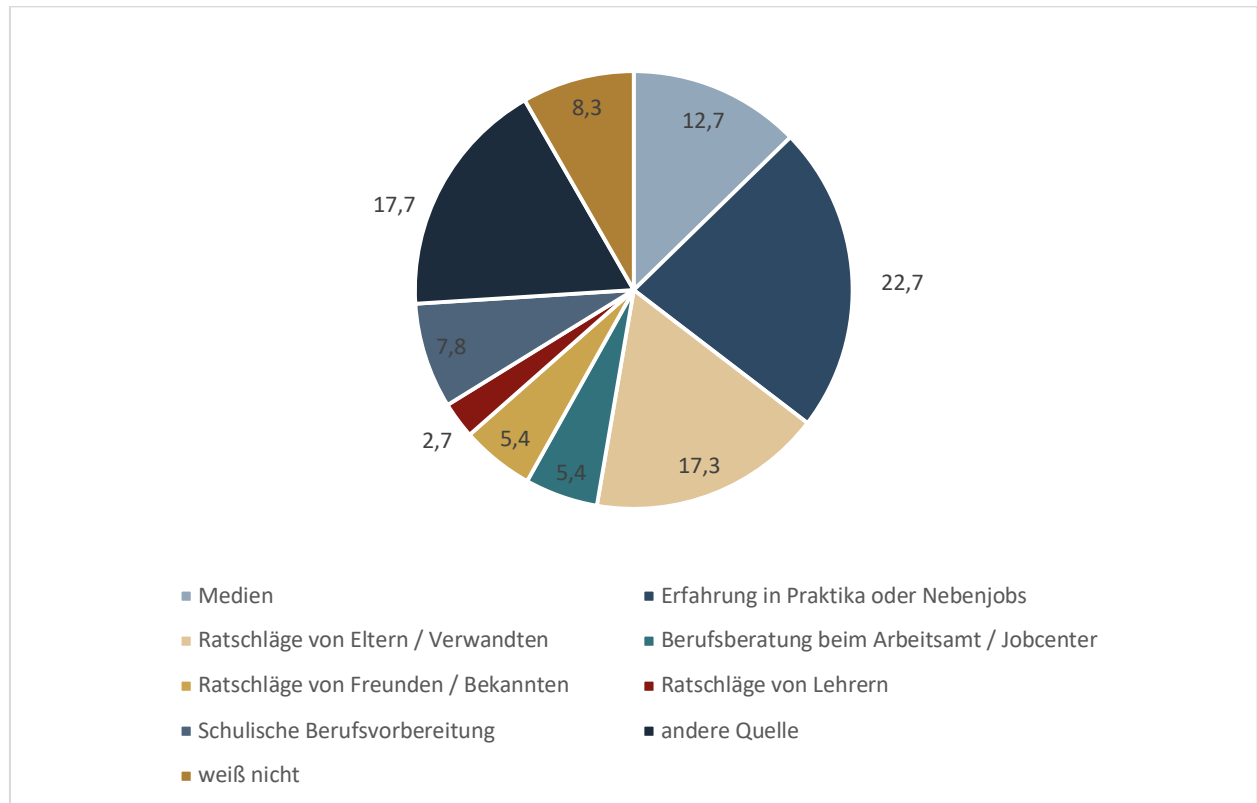
Als wichtiger Teil der ökonomischen Bildung kann gerade im Rahmen des Schulunterrichts auch die Berufsorientierung angesehen werden. Hier geht es darum, den Schülerinnen und Schülern die Grundlagen der Arbeitswelt nahezubringen und sie für eine Berufswahl vorzubereiten (Weiß, 2014, 70 f.). Bislang dient die schulische Berufsvorbereitung nur relativ wenigen Personen als wichtige Informationsquelle für die erste Berufswahl. Im Auftrag der INSM wurden für diese Studie im Mai 2019 insgesamt 5.000 Personen in Deutschland über eine Online-Befragung unter anderem zu der wichtigsten Informationsquelle für die erste Berufswahl befragt. Die Befragung wurde von Civey¹ durchgeführt. Danach geben

¹ Zur Methodik von Civey-Umfragen siehe: <https://civey.com/pro/unsere-methode>.

nur 7,8 Prozent der Befragten an, dass die schulische Berufsvorbereitung die wichtigste Informationsquelle für die erste Berufswahl war (Abbildung 1-3).

Abbildung 1-3: Welche der folgenden Informationsquellen war bzw. ist für Ihre erste Berufswahl am wichtigsten?

2019, Angaben in Prozent



Quelle: Civey-Befragung im Auftrag der INSM

Im Folgenden wird der Schwerpunkt auf zwei Teilaspekte der ökonomischen Bildung gelegt: auf die Berufsorientierung und auf die Aktivitäten der privaten Haushalte im Wirtschaftsgeschehen. Hier liegt der Fokus insbesondere auf deren finanziellen Entscheidungen. Wie erfolgreich der Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf gelingt sowie wie erfolgreich finanzielle Entscheidungen getroffen werden, hängt gegenwärtig sehr stark von dem familiären Hintergrund einer Person ab. Eine größere Verankerung gerade dieser Themenfelder im Schulunterricht könnte somit einen besonderen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit leisten. Für ein umfassendes Verständnis über die ökonomische Bildung sollten aber auch die anderen Teilaspekte der ökonomischen Bildung aus Abbildung 1-1 eine angemessene Berücksichtigung finden.

Vor diesem Hintergrund wird regelmäßig die Diskussion geführt, ob wirtschaftliche Grundkenntnisse stärker als bislang im Schulunterricht vermittelt werden sollen. Das ifo Bildungsbarometer befragt regelmäßig die deutsche Bevölkerung nach ihrer Meinung zu bildungspolitischen Themen. Im Bildungsbarometer 2015 wurde danach gefragt, wie wichtig bestimmte Kompetenzen für die Zukunft der SchülerInnen sind. 32 Prozent der Befragten hielten wirtschaftliche Kompetenzen für sehr wichtig und 58 Prozent für wichtig, zusammengenommen halten somit 90 Prozent diese Kompetenzen für relevant. Zwar wurden beispielsweise Lese- oder Mathematikkompetenzen als noch wichtiger beurteilt, wirtschaftliche Kompetenzen erhielten jedoch eine höhere Zustimmung als sportliche, musische oder künstlerische

Kompetenzen (Wößmann et al., 2015, 34). Im SCHUFA Kredit-Kompass 2013 wurden 500 Jugendliche zwischen 15 und 20 Jahren zu ihrem Informationsbedürfnis nach Wirtschaftskennntnissen befragt. 34 Prozent gaben an, dass sie ein sehr starkes bzw. starkes Interesse an Wirtschaftsthemen haben und 41 Prozent sehen es als wichtig an, wirtschaftliche Zusammenhänge zu verstehen. 70 Prozent der Jugendlichen erwarten, dass sie in der Schule umfassend zu wirtschaftlichen Zusammenhängen informiert werden. Einen ähnlichen hohen Zustimmungswert erhalten auch die Medien. In der Folge wünschen sich 78 Prozent der Befragten, dass die Vermittlung wirtschaftlicher Zusammenhänge in der Schule einen höheren Stellenwert bekommt. Die Einführung eines eigenen Fachs „Wirtschaft“ wünschen sich 50 Prozent der Jugendlichen, 30 Prozent geben an, dass es dies an ihrer Schule schon gibt (Schufa, 2013, 48 ff.).

Dass die Schule nach Meinung vieler Menschen einen wichtigen Beitrag zur finanziellen Bildung leisten sollte, zeigt auch der „ING International Survey on Mobile Banking, Social Media und Financial Behaviour“. 12.000 Personen in 12 europäischen Ländern wurden für diese Studie befragt. Durchschnittlich geben 76 Prozent der befragten Personen an, dass finanzielle Bildung in der Schule unterrichtet werden sollte, Deutschland liegt mit 78 Prozent etwas über dem Durchschnittswert. Die Frage, ob finanzielle Bildung in der jeweiligen Schule vermittelt wurde, konnten über alle Länder hinweg 13 Prozent positiv beantworten, in Deutschland waren es mit 18 Prozent wiederum etwas mehr. Die Differenz zwischen denjenigen, die sich in der Schule die Vermittlung finanziellen Wissens wünschen und denjenigen, die in der Schule finanzielle Bildung vermittelt bekommen haben, ist somit noch sehr groß (ING International Survey, 2013). Auch in der Jugendstudie 2018 des Bankenverbands gaben 8 Prozent der befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen an, dass an ihrer Schule kein Wirtschaftsunterricht stattgefunden hat, und 63 Prozent sind der Meinung, dass sie an ihrer Schule nicht so viel oder so gut wie nichts über wirtschaftliche Themen gelernt haben. Für 70 Prozent sind Informationen über die Wirtschaft jedoch sehr wichtig bzw. wichtig. 60 Prozent erwarten Informationen über die Wirtschaft von der Schule, 57 Prozent von den Medien. Darüber hinaus sind im Jahr 2018 insgesamt 84 Prozent der Befragten der Meinung, dass Wirtschaftsthemen in der Schule einen höheren Stellenwert erhalten sollten, im Jahr 2009 waren es noch 78 Prozent. Schließlich befürworten 65 Prozent die Einführung eines eigenen Schulfachs „Wirtschaft“. Die Stichprobe besteht hier aus 650 Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter zwischen 14 und 24 Jahren (Bankenverband/GFK, 2018). Im W² Jugend-Finanzmonitor wünschen sich sogar 89 Prozent der gut 1.000 befragten Jugendlichen zwischen 16 und 25 Jahren, dass bereits in der Schule die Themen Geld und Finanzen ausführlich behandelt werden. Bislang geben nur 38 Prozent der Befragten an, dass sie ihr Wissen über Geld, Finanzen und Wirtschaft aus dem Schulunterricht erlangt haben. Als Informationsquelle stehen mit 81 Prozent bislang die Eltern bzw. die Familie an der Spitze (Schufa, 2018, 19 ff.).

Um zu beurteilen, wie groß der Bedarf an wirtschaftlicher Wissensvermittlung ist, ist es hilfreich, zunächst einen Überblick über die Kompetenzen von Jugendlichen und Erwachsenen in diesem Themengebiet zu erhalten. Es gibt dabei jedoch keine einheitliche Definition und kein standardisiertes Konzept, nach dem ökonomische oder finanzielle Bildung empirisch erfasst werden, so dass sich die Studien hinsichtlich ihrer Messkonzepte unterscheiden. Damit sind sie auch nur bedingt miteinander vergleichbar (Schürkmann, 2017, 2, 20 ff.; Kaiser/Kirchner, 2015, 555; Huston, 2010). Viele Studien konzentrieren sich auf die Analyse der finanziellen Bildung. Sie wird dabei unter anderem als Teilbereich der Grundbildung, als Teil der Verbraucherbildung, als Teil des jeweiligen wirtschaftlichen Lebenskontextes oder als Teil der ökonomischen Bildung aufgefasst (Schürkmann, 2017, 20 ff.).

1.1.2 Ökonomische Bildung im internationalen Vergleich

In der Literatur wird das Wissen zur ökonomischen Bildung zumeist am Beispiel finanzieller Kompetenzen abgebildet. Zur Messung der finanziellen Kompetenzen werden oftmals drei Fragen verwendet, die erstmals bei Lusardi und Mitchell (2011a) Anwendung gefunden haben:

- 1) Angenommen, sie haben \$100 auf einem Sparkonto und der Zinssatz ist 2 Prozent pro Jahr. Wie hoch ist dann der Betrag auf dem Sparkonto in 5 Jahren, wenn das Geld auf dem Konto verbleibt?
Mehr als \$102
Genau \$102
Weniger als \$102
Ich weiß es nicht
Keine Antwort

- 2) Angenommen die Zinsrate für das Sparkonto liegt bei einem Prozent pro Jahr und die Inflation beträgt zwei Prozent pro Jahr. Wieviel kann man sich nach einem Jahr von dem Geld auf dem Sparkonto kaufen?
Mehr als heute
Genau das gleiche
Weniger als heute
Ich weiß es nicht
Keine Antwort

- 3) Bitte geben Sie an, ob diese Aussage wahr oder falsch ist: „Aktien eines einzelnen Unternehmens zu kaufen führt gewöhnlich zu einer sichereren Rendite als der Kauf eines Aktienfonds“.
Wahr
Falsch
Ich weiß es nicht
Keine Antwort

In Zusammenarbeit mit mehreren Autorenteams in verschiedenen Ländern wurden diese Fragen auch in anderen Ländern außerhalb der USA angewendet, unter anderem in Deutschland. Insgesamt kommen die Autoren zu dem Ergebnis, dass das finanzielle Wissen in allen acht Ländern relativ gering ist (Lusardi /Mitchell, 2011a). In Deutschland wurde diese Untersuchung im Rahmen der SAVE-Haushaltsbefragung zum Sparverhalten im Jahr 2009 durchgeführt. Nur etwas mehr als die Hälfte der befragten Personen konnte alle drei Fragen richtig beantworten. Jeder zehnte hat alle drei Fragen falsch beantwortet. Der höchste Anteil richtiger Antworten entfiel mit über 80 Prozent auf Aufgabe 1 (Zinssatz). Da in den jeweiligen Ländern eigenständige Erhebungen durchgeführt wurden, lassen sich die Ergebnisse nicht direkt miteinander vergleichen. Es gibt aber Hinweise darauf, dass einige andere Länder wie z.B. die USA oder Japan schlechter abschneiden als Deutschland. Leicht schlechter als Deutschland schneidet auch die Niederlande ab, während die Ergebnisse in der Schweiz ähnlich ausfallen (Tabelle 1-1).

Werden die Ergebnisse für Deutschland genauer betrachtet, so lässt sich feststellen, dass in der Alterskohorte der 36-50-jährigen häufiger alle drei Fragen richtig beantwortet wurden als bei den jüngeren oder den älteren Personen. Zudem schneiden Männer deutlich besser ab als Frauen. 59,6 Prozent der Männer haben alle drei Fragen richtig beantwortet, aber nur 43,3 Prozent der Frauen. Zudem nimmt der Anteil richtiger Antworten mit steigendem Bildungsstand deutlich zu. Schließlich haben Personen in Westdeutschland die Fragen häufiger richtig beantwortet als Personen aus Ostdeutschland.

Unterschiede bestehen hier vor allem zwischen Personen mit einem niedrigen Bildungsniveau. In Ostdeutschland ist dafür jedoch der Unterschied zwischen den Geschlechtern weniger ausgeprägt als in Westdeutschland (Bucher-Koenen/Lusardi, 2011a, 8 ff.).

Tabelle 1-1: Antworten auf die Fragen zur finanziellen Bildung

Angaben in Prozent

	Deutschland	USA	Japan	Schweiz	Niederlande
Aufgabe 1					
Mehr als 102	82,4	64,9	70,5	79,3	84,8
Genau 102	3,0	11,3	6,0	11,1	3,4
Weniger als 102	3,7	9,2	9,4	6,9	1,7
Weiß nicht / Keine Antwort	11,0	14,5	14,1	2,8	10,0
Aufgabe 2					
Mehr	0,9	11,2	5,8	6,3	2,7
Genau soviel	3,8	9,0	5,0	11,1	5,7
Weniger	78,4	64,3	58,8	78,4	76,9
Weiß nicht / Keine Antwort	17,0	15,6	30,4	4,2	14,7
Aufgabe 3					
Wahr	5,9	51,8	39,5	13,5	13,3
Falsch	61,8	13,3	2,8	73,5	51,9
Weiß nicht / Keine Antwort	32,3	34,9	57,8	13,0	34,8
Gesamt					
Alle Antworten korrekt	53,2	30,2	27,0	50,1	44,8
Alle Antworten falsch	10,3	12,3	17,6	3,4	10,5

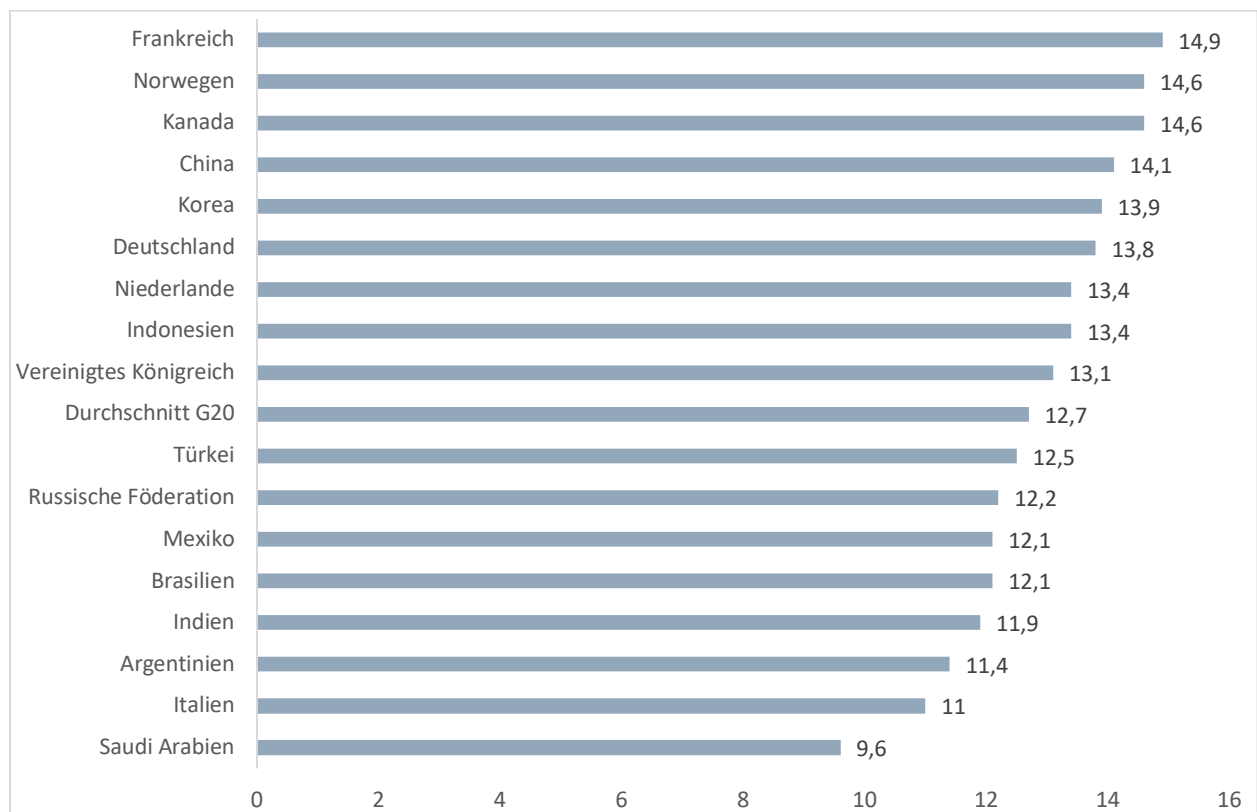
Quelle: Bucher-Koenen/Lusardi, 2011a, 22; Lusardi/Mitchell, 2011b, 21; Sekita, 2011, 27; Brown/Graf, 2013, 5; Alessie et al., 2011, 23.

Ähnliche Fragen wurden im Jahr 2014 im „The Standard & Poor’s Ratings Services Global Financial Literacy Survey“ an über 150.000 Personen aus mehr als 140 Ländern gestellt. Es wurde das Wissen zu den folgenden vier Konzepten abgefragt: Risikodiversifikation, Inflation, Zinsen und Zinseszinsen. Eine Person wurde als finanziell versiert angesehen, wenn sie drei der vier Fragen richtig beantworten konnte. 33 Prozent der Personen konnten dies und verfügen damit über eine gute finanzielle Bildung, eine Mehrheit jedoch nicht. Dabei gibt es große Unterschiede zwischen den Ländern. In Australien, Kanada, Dänemark, Finnland, Deutschland, Israel, in den Niederlanden, Norwegen, Schweden oder dem Vereinigten Königreich wiesen 65 Prozent oder mehr eine gute finanzielle Bildung auf. Auf der anderen Seite

wiesen einige Länder in Südasien besonders geringe Quoten auf. Innerhalb der Europäischen Union können 52 Prozent der Menschen als finanziell gebildet angesehen werden, also nur etwas mehr als die Hälfte. Auch hier gibt es große regionale Unterschiede. Dänemark, Deutschland, die Niederlande und Schweden konnten die besten Ergebnisse erzielen (65 Prozent oder mehr), während in Süd- und Osteuropa die Ergebnisse deutlich schlechter ausfielen. Rumänien wies mit 22 Prozent den schlechtesten Wert innerhalb Europas auf. Auch in dieser Studie konnte gezeigt werden, dass Männer über eine bessere finanzielle Bildung verfügen als Frauen. Weitere Einflussfaktoren sind das Einkommen und der Bildungsstand (Klapper et al., 2014).

Abbildung 1-4: Punktzahl finanzielle Bildung

höchster zu erreichender Wert: 21



Quelle: OECD, 2017a, 8.

Verbesserungsbedarf bei der finanziellen Bildung in vielen Ländern zeigt auch eine OECD-Studie aus dem Jahr 2016 auf (OECD, 2017a). Es werden die Kenntnisse von Erwachsenen in finanzieller Bildung in den G20 Ländern sowie den Niederlanden und Norwegen untersucht. Ein „OECD/INFE toolkit“ wurde entwickelt, mit dem Informationen über das finanzielle Wissen, Verhalten und Einstellungen der Befragten erhoben werden können (OECD, 2015). Die Fragen zum finanziellen Wissen beziehen sich beispielsweise auf die Inflation, auf Zinssätze oder die Beziehung zwischen Risiko und Ertrag. Weiterhin wird das finanzielle Verhalten der Befragten untersucht. Dazu wird beispielsweise abgefragt, ob über einen Kauf gründlich nachgedacht wird, ob Rechnungen schnell bezahlt werden oder ob gespart wird. Bei den Einstellungen zum finanziellen Verhalten wird unter anderem erfasst, inwieweit die Befragten kurzfristig oder längerfristig mit ihrem Geld planen. Zum Beispiel müssen die Befragten angeben, ob sie der Aussage „Ich finde es besser, das Geld auszugeben als es zu sparen“ zustimmen oder nicht zustimmen. Durch Addition der korrekten Antworten von allen Fragen aus den drei Bereichen lassen sich somit bis zu 21 Punkte erzielen. Im Durchschnitt der G20-Länder wird jedoch nur ein Wert von 12,7 erreicht. Die

finanzielle Bildung über alle G20-Länder hinweg ist somit als verbesserungswürdig zu bewerten. Deutschland erreicht einen Wert von 13,8 und liegt damit im oberen Mittelfeld der Länder, von denen vergleichbare Werte vorliegen. Den besten Wert mit 14,9 erzielt Frankreich (Abbildung 1-4).

Andere Autoren greifen auf vorhandene Studien zurück, um die finanzielle oder ökonomische Bildung zu untersuchen. So analysieren Bhutoria et al. (2018) mit Hilfe der PIAAC-Daten inwieweit Erwachsene in 31 Ländern grundlegende finanzbezogene Aufgaben lösen können. Die PIAAC-Studie legt keinen Schwerpunkt auf die ökonomische oder finanzielle Bildung. Die Autoren können jedoch vier Fragen aus der Studie identifizieren, aus denen sich auch Anhaltspunkte über die finanzielle Bildung der befragten Personen ableiten lassen. In der ersten Aufgabe (Item A) wird den Teilnehmern ein Geldbetrag vorgegeben, mit dem sie fiktiv verschiedene Produkte einkaufen sollen, deren Preis ebenfalls bekannt ist. Die Befragten sollen nun errechnen, wieviel Wechselgeld sie erhalten. In der zweiten Aufgabe (Item B) wird den Befragten der Preis für eine bestimmte Menge eines Produktes vorgegeben. Die Befragten sollen errechnen, wieviel sie bezahlen müssen, wenn sie eine andere Menge dieses Produktes kaufen wollen. In der dritten Aufgabe (Item C) sollen die Teilnehmer eine einfache Grafik interpretieren. Ihnen wird die Größe eines ökonomischen Indikators für jeden Monat eines Jahres in einer Grafik angegeben. Die Befragten sollen daraus den Jahres-Durchschnittswert ermitteln. Schließlich erhalten die Befragten in der vierten Aufgabe (Item D) für ein bestimmtes Event die Preise eines Einzeltickets und eines Saisontickets für drei verschiedene Platzkategorien. Anschließend wird ihnen der Preis eines Einzeltickets für eine vierte Platzkategorie mitgeteilt. Aus diesen Angaben sollen sie den Preis einer Saisonkarte für die vierte Platzkategorie berechnen. In Tabelle 1-2 wird dargestellt, wie hoch der Anteil an Personen ist, die die jeweilige Aufgabe richtig beantworten konnten. Da ein internationales Ranking dieser Art mit Unsicherheiten behaftet ist, wird kein einzelner Wert angegeben, sondern ein Intervall (95 Prozent-Konfidenzintervall).

Tabelle 1-2: Anteil korrekter Antworten zu finanzbezogenen Aufgaben in PIAAC

	Item A		Item B		Item C		Item D	
	Untere Grenze	Obere Grenze	Untere Grenze	Obere Grenze	Untere Grenze	Obere Grenze	Untere Grenze	Obere Grenze
Japan	89	91	65	69	57	62	58	63
Singapur	81	84	63	67	45	51	43	48
Südkorea	81	84	38	42	42	46	35	38
Litauen	78	83	73	78	35	40	33	41
Estland	79	81	70	73	50	54	42	46
Österreich	77	82	73	76	43	47	45	50
Finnland	77	81	71	74	54	58	40	47
Dänemark	77	81	65	69	51	55	40	45
Neuseeland	76	80	62	68	46	53	41	46
Schweden	76	79	68	73	48	54	40	46
Norwegen	76	80	67	70	52	59	44	48
Niederlande	74	77	70	74	52	58	45	49

Slowakei	73	77	72	77	41	48	42	47
Zypern	73	77	67	71	37	43	37	43
Belgien	72	77	71	75	49	56	41	46
Kanada	73	76	59	63	47	51	42	46
Deutsch-land	72	77	65	70	46	53	41	47
Polen	71	76	65	69	42	47	26	44
Slowenien	70	75	56	61	49	53	34	41
USA	70	74	55	61	39	46	30	36
Griechen-land	68	75	64	69	26	32	26	34
Frankreich	70	72	62	65	40	43	33	36
Irland	69	72	59	65	36	40	34	41
Chile	66	74	38	47	20	28	9	14
Italien	67	72	60	65	28	34	25	30
Spanien	65	68	59	62	33	38	28	31
England und Nordir-land	63	68	57	62	39	47	32	39
Israel	63	68	55	61	33	40	37	41
Tschechi-sche Re-publik	62	68	66	71	50	58	38	47
Türkei	49	55	46	52	20	24	14	20
Russland	37	43	31	37	40	51	29	36

Quelle: Bhutoria et al., 2018, 26

Die Ergebnisse zeigen, dass in vielen Ländern einige Schwächen bei der finanziellen Bildung von Erwachsenen bestehen. Deutschland befindet sich im Vergleich zu den anderen Ländern im Mittelfeld. Ungefähr ein Viertel der Erwachsenen in Deutschland kann nicht berechnen, wieviel Wechselgeld sie bei einem Einkauf von mehreren Produkten zurückerhalten. Ungefähr die Hälfte der Personen kann keine einfache finanzielle Abbildung richtig interpretieren. Differenziert nach Männern und Frauen zeigt sich, dass über alle Items hinweggesehen, Männer eine höhere finanzielle Bildung aufweisen als Frauen. Dies gilt auch für Deutschland. Außerdem schneiden Personen mit einem höheren Bildungsniveau besser ab als Personen mit einem niedrigeren Bildungsstand, ebenso jüngere Personen im Vergleich zu älteren. Insgesamt fehlt einer substantiellen Anzahl von Personen in den OECD-Ländern die Fähigkeiten, die notwendig sind, um einfache finanzielle Alltagsaufgaben zu lösen.

Die finanziellen Kompetenzen der Studierenden werden von Erichsen (2015) untersucht. Dazu wurden in den Jahren 2012 und 2013 Studierende von sieben deutschen und fünf US-amerikanischen Hochschulen befragt. Die Analyse basiert auf einem sehr umfangreichen Fragebogen, der zum einen das finanzielle Wissen (u. a. Zinsen, Sparkonto, Versicherungspolice, Inflation, Kaufkraft, Vermögensrendite) abdeckt, zum anderen untersucht, in wie weit das finanzielle Wissen auch angewendet werden kann (u.a. Zinsseszins, Zinseffekt, Prozentrechnung, Darlehensformulare verstehen). Die deutschen Studierenden beantworteten durchschnittlich 63 Prozent der Fragen richtig und schneiden in diesem Vergleich signifikant besser ab als die Studierenden aus den USA (60 Prozent). Dabei lassen sich nur geringe Unterschiede bei dem Faktenwissen feststellen. Bei der Anwendung dieses Wissens schneiden die deutschen Studierenden jedoch besser ab als die US-amerikanischen Studierenden. In einem zweiten Schritt wurde untersucht, welche Einflussfaktoren Auswirkungen auf den Grad der finanziellen Kompetenzen haben. Für Deutschland sind wichtige Einflussfaktoren das Hauptfach des Studiums, das Geschlecht, der Besitz von Vermögenswerten und es ist relevant, wer für die Finanzen der betreffenden Person zuständig ist. Für die Studierenden aus den USA sind vor allem das Geschlecht, der Besitz von Vermögenswerten und der Besitz einer Kreditkarte relevant.

Schließlich wird die finanzielle Bildung von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich in der PISA-Studie untersucht. Auch hier wird deutlich, dass diese Kenntnisse in vielen Ländern noch verbessert werden könnten. In der PISA-Untersuchung aus dem Jahr 2015 zeigt sich, dass im Durchschnitt über alle 10 teilnehmenden OECD-Länder 22 Prozent der Schülerinnen und Schüler nur über sehr geringe Kompetenzen im Bereich der finanziellen Bildung verfügen und über ein gewisses Basisniveau nicht hinauskommen. Besonders gut haben bei der finanziellen Bildung Teile von China (Beijing-Shanghai-Jiangsu-Guangdong), der flämische Teil von Belgien sowie einige teilnehmende Provinzen von Kanada abgeschnitten. Schülerinnen und Schüler, die bei der finanziellen Bildung gut abgeschnitten haben, haben häufig auch gute Resultate beim Lesen und in der Mathematik erzielt (OECD, 2017b). Weiterhin hängen die Kompetenzen in der finanziellen Bildung vom sozio-ökonomischen Hintergrund der Jugendlichen ab (OECD, 2017b, 33; Lusardi, 2015, 649 f.). Deutschland hat an diesem Teil der PISA-Studie nicht teilgenommen. Diese Entscheidung wurde von der KMK getroffen. Ein Grund dafür ist Kritik an der Testkonzeption zur Erfassung der finanziellen Bildung (Sälzer/Prenzel, 2014, 20).

1.1.3 Ökonomische Bildung in Deutschland

Das ökonomische Wissen der deutschen erwachsenen Bevölkerung wurde unter anderem von Wobker et al. (2012) untersucht. In der Analyse aus dem Jahr 2010 wurden grundlegende ökonomische Fakten, Zusammenhänge und Konzepte abgefragt, die für das Verständnis und eine erfolgreiche Teilnahme am Wirtschaftsleben notwendig sind. Die Fragen erstreckten sich auf vier Bereiche: Finanzen, Arbeitsmarkt, Konsum und Ökonomie des Staates. Die Autoren stellten eine nennenswerte Lücke beim ökonomischen Wissen fest. Durchschnittlich wurden 68,7 Prozent der Fragen zum Thema Finanzen, 39,9 Prozent der Fragen zum Arbeitsmarkt, 56,7 Prozent der Fragen zum Konsum und 60 Prozent der Fragen zu der Ökonomie des Staates richtig beantwortet. Männer wiesen bessere ökonomische Kompetenzen auf als Frauen ebenso wie Personen mit einer höheren Bildung verglichen mit Personen mit einem geringen Bildungsstand. Der Zusammenhang zwischen dem Alter und dem ökonomischen Wissen hat einen umgekehrten U-förmigen Verlauf. Dies bedeutet, dass das ökonomische Wissen bis zu einem bestimmten Alter zunimmt und dann wieder abnimmt. Zudem konnten Personen, die in Ostdeutschland sozialisiert wurden, weniger Fragen richtig beantworten als Personen, die in Westdeutschland aufgewachsen sind.

Ebenfalls relativ umfangreich wurde das ökonomische Wissen der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland von Armin Falk in einer Untersuchung für die Wochenzeitung DIE ZEIT analysiert. Dafür wurde im

Jahr 2017 eine landesweite Telefonumfrage vorgenommen. Die Analyse gliederte sich in drei Teile. Im ersten Teil wurde das Wissen über ökonomische Größen abgetestet. Nur 28 Prozent der Befragten antworteten in diesem Teil durchschnittlich richtig. Jeweils eine Mehrheit der Befragten beantwortete die ökonomischen Wissensfragen falsch. Die Frage nach der Höhe der Inflationsrate konnten sogar nur 1,4 Prozent der Befragten richtig einschätzen (Tabelle 1-3).

Tabelle 1-3: Anteil der richtigen Antworten zu verschiedenen ökonomischen Größen

Thema	Anteil der richtigen Antworten, in Prozent
Höhe der Inflationsrate	1,4
Höhe des Wirtschaftswachstums	25
Durchschnittliche Arbeitslosenquote	39,9
Höhe des DAX	42
Berechnungen zur Höhe ALGI	21,7 – 23,1
Höhe Hartz-IV-Regelsatz	48,7

Quelle: DIE ZEIT, 2018, 24

Im zweiten Teil wurde das ökonomische Denken überprüft. Inhalte sind das Verständnis vom Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage, der Einfluss von Zinseszins und Inflation auf die Kaufkraft oder das Konzept der Opportunitätskosten. In diesem Teil werden auch die drei Fragen zur finanziellen Bildung von Lusardi/Mitchell (Zinseszinsen, Kaufkraft, Aktienrisiko) gestellt. Folgende Antworten werden auf diese Frage gegeben:

1. Angenommen, Sie haben 100 Euro Guthaben auf Ihrem Sparkonto und bekommen darauf 1 Prozent Zinsen pro Jahr. Sie lassen das Geld fünf Jahre auf diesem Konto. Wie hoch ist ihr Guthaben nach fünf Jahren?

Diese Frage haben 50 Prozent der Befragten richtig beantwortet (höher als 105 Euro), 30 Prozent sagten „genau 105 Euro“ und 20 Prozent „niedriger als 105 Euro“.

2. Angenommen, in den kommenden zehn Jahren verdoppeln sich die Preise für Dinge, die sie kaufen. Wenn sich in dieser Zeit auch Ihr Einkommen verdoppelt, können Sie dann weniger damit einkaufen als heute, genauso viel wie heute oder mehr?

Diese Frage haben 62 Prozent richtig beantwortet (genauso viel). 29 Prozent waren der Meinung, dass man weniger kaufen kann und 9 Prozent, dass es möglich ist, mehr zu kaufen.

3. Wie sehr stimmen Sie der folgenden Aussage zu: „Die Anlage in Aktien eines einzelnen Unternehmens ist generell weniger riskant als die Anlage in einem Fonds mit Aktien verschiedener Unternehmen.“

Ein Drittel der Befragten antwortete hier richtig („stimme ganz und gar nicht zu“). 25 Prozent sagten „stimme eher nicht zu“, 22 Prozent „stimme eher zu“, 11 Prozent „stimme voll und ganz zu“ und 9 Prozent konnten die Frage nicht beantworten.

Der dritte Teil der Untersuchung beschäftigte sich mit dem Thema „Steuern und Verteilung“. Die Befragten überschätzten hier die Einkommenssteuerlast der Ärmern und unterschätzten den Anteil der reicheren Personen. Weiterhin wurde der Anteil der Ärmsten sowie der Reichsten am Gesamtvermögen höher eingeschätzt als er in Wirklichkeit ist. Insgesamt zeigt auch diese Analyse, dass ein großer Anteil in der deutschen Bevölkerung grundlegende Fragen aus dem Bereich der ökonomischen Bildung nicht beantworten kann. Werden die Ergebnisse der drei Fragen zu Zinsen, Inflation und Risikodiversifikation mit den Resultaten von Bucher-Koenen/Lusardi (2011) verglichen (Tabelle 1-1), so wird deutlich, dass die Quote der richtigen Antworten in der Untersuchung für DIE ZEIT noch einmal deutlich geringer ausfällt. Eine differenzierte Betrachtung zeigt zudem, dass die ökonomische Bildung mit dem Bildungsstand sowie dem Vermögen zunimmt und Männer besser abschneiden als Frauen. Hinsichtlich des Alters konnte festgestellt werden, dass jüngere Personen bei den Fragen zum ökonomischen Denken bessere Ergebnisse erzielten, während die älteren Personen ein besseres Faktenwissen aufwiesen (DIE ZEIT, 2018, 26).

Die drei Fragen zur finanziellen Bildung von Lusardi und Mitchell wurden ebenfalls im Rahmen der Civey-Befragung im Mai 2019 an eine repräsentative Stichprobe der deutschen Bevölkerung gestellt. Auf die Frage „Angenommen, Sie haben 100 Euro auf dem Sparkonto und der Zinssatz beträgt 2 % pro Jahr. Besitzen Sie nach fünf Jahren dann weniger oder mehr als 102 Euro?“ konnten 82 Prozent der Befragten die richtige Antwort geben (Tabelle 1-4). Dies ist ein deutlich höherer Anteil als in der ZEIT-Studie, aber ein ähnlicher Prozentsatz wie bei Bucher-Koenen/Lusardi.

Tabelle 1-4: Antworten auf die Frage zum Zinseszins

2019, Angaben in Prozent

	Weniger als 102 Euro	Genau 102 Euro	Mehr als 102 Euro	Weiß nicht
Insgesamt	8,7	6,4	82,0	2,9
Geschlecht				
Männer	7,2	4,8	86,2	1,8
Frauen	10,1	8,0	77,8	4,1
Alter				
18 – 29 Jahre	3,3	5,5	86,7	4,5
30 – 39 Jahre	4,5	7,4	83,7	4,4
40 – 49 Jahre	5,4	5,2	85,4	4,0
50 – 64 Jahre	10,2	4,8	82,9	2,1
Region				
Ostdeutschland	10,2	7,5	77,5	4,8
Westdeutschland	8,3	6,1	83,2	2,4
Schulabschluss				
Abitur	7,3	4,4	85,7	2,6
Mittlere Reife	10,4	10,8	74,2	4,6
Hauptschule / kein Abschluss	19,3	10,3	67,8	2,6

Quelle: Civey-Befragung im Auftrag der INSM

Die Frage „Wenn der Zins für Geld auf dem Sparkonto bei 1% pro Jahr und die Inflation bei 2% pro Jahr liegt: Wieviel kann man sich nach einem Jahr kaufen?“ beantworten in der Civey-Befragung sogar 90 Prozent der Befragten richtig (Tabelle 1-5). Dies ist nochmal ein deutlich höherer Anteil als bei Bucher-Koenen/Lusardi.

Tabelle 1-5: Antworten auf die Frage zur Inflation

2019, Angaben in Prozent

	Mehr als heute	Genau gleich viel wie heute	Weniger als heute	Weiß nicht
Insgesamt	1,3	4,1	90,1	4,5
Geschlecht				
Männer	1,4	2,3	94,5	1,8
Frauen	1,2	5,9	85,8	7,1
Alter				
18 – 29 Jahre	1,5	2,2	90,7	5,6
30 – 39 Jahre	1,4	7,1	82,5	9,0
40 – 49 Jahre	0,9	0,3	93,7	5,1
50 – 64 Jahre	0,6	3,4	92,1	3,9
Region				
Ostdeutschland	0,8	6,2	86,2	6,8
Westdeutschland	1,5	3,5	91,2	3,8
Schulabschluss				
Abitur	0,9	3,1	92,8	3,2
Mittlere Reife	1,6	5,9	85,4	7,1
Hauptschule / kein Abschluss	4,1	11,6	79,1	5,2

Quelle: Civey-Befragung im Auftrag der INSM

Schließlich umfasste die Befragung auch die Frage nach der Risikodiversifikation. Bei diesem Item zeigten sich größere Lücken im finanziellen Wissen der Befragten. 19,4 Prozent der Befragten beantworteten die Frage „Führt der Kauf von Aktien eines Unternehmens Ihrer Meinung nach gewöhnlich zu einer eher sichereren oder unsichereren Rendite als ein Aktienfonds?“ mit „eindeutig unsicherer“ und 41 Prozent mit „eher unsicherer“ (Tabelle 1-6). Auch in Vorgängerbefragungen zeigte sich diese Frage als schwieriger für die Befragten als die beiden vorangegangenen Fragen. Darüber hinaus lässt sich auch in dieser Befragung feststellen, dass Männer Fragen zum finanziellen Wissen häufiger richtig beantworten als Frauen, der Anteil richtiger Antworten mit einem höheren Schulabschluss zunimmt und Personen aus Westdeutschland häufiger richtig antworten als Personen aus Ostdeutschland.

Tabelle 1-6: Antworten auf die Frage nach der Risikodiversifikation

2019, Angaben in Prozent

	Eindeutig sicherere Rendite	Eher sicherere Rendite	Gleich sichere Rendite	Eher unsichere Rendite	Eindeutig unsichere Rendite	Weiß nicht
Insgesamt	2,7	11,9	10,2	41,0	19,4	14,8
Geschlecht						
Männer	2,7	12,2	10,4	43,6	19,5	11,6
Frauen	2,8	11,5	9,9	38,5	19,2	18,1
Alter						
18 – 29 Jahre	2,7	7,8	8,4	37,9	22,5	20,7
30 – 39 Jahre	2,5	11,5	7,0	39,5	23,6	15,9
40 – 49 Jahre	1,0	9,9	8,0	42,2	22,4	16,5
50 – 64 Jahre	1,6	11,8	9,8	43,0	20,5	13,3
Region						
Ostdeutschland	1,6	11,1	10,4	35,2	19,8	21,9
Westdeutschland	3,0	12,1	10,1	42,5	19,3	13,0
Schulabschluss						
Abitur	2,3	11,4	9,8	41,3	20,6	14,6
Mittlere Reife	1,6	11,9	10,9	41,9	16,7	17,0
Hauptschule / kein Abschluss	5,7	12,1	14,3	33,4	17,8	16,7

Quelle: Civey-Befragung im Auftrag der INSM

Auch an Schülerinnen und Schüler wurden die drei Fragen zur finanziellen Bildung von Lusardi und Mitchell schon gestellt. Erner et al. (2016) nahmen ihre Untersuchung im Jahr 2010 mit Zehntklässlern aus verschiedenen Schulformen vor. Die Analyse bezieht sich jedoch nur auf gut 1.500 Schüler aus 25 Schulen einer Stadt in Nordrhein-Westfalen. Es lässt sich jedoch deutlich erkennen, dass die Kenntnisse über die finanzielle Bildung von der besuchten Schulform abhängig sind. Die Gymnasiasten konnten die Fragen am häufigsten richtig beantworten (Tabelle 1-7). Zudem konnte ein vergleichsweise hoher Anteil der Schülerinnen und Schüler aus dieser Schulform die Fragen richtig beantworten. Verglichen mit den Ergebnissen für die Erwachsenen aus Bucher-Koenen/Lusardi (2011a) schneiden die Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt bei den Fragen zum Zinseszins und der Inflation sogar besser ab. Die Autoren begründen dies damit, dass bei den Schülerinnen und Schülern noch eine größere Nähe zu bestimmten mathematischen Kenntnissen besteht (Erner et al., 2016, 99).

Tabelle 1-7: Anteil richtiger Antworten zu den drei Fragen zur finanziellen Bildung

Zehntklässler, 2010, Angaben in Prozent

	Insgesamt	Hauptschule Typ A	Hauptschule Typ B	Realschule	Gymnasium
Zinseszins	84,3	65,9	80,8	82,0	90,5
Inflation	64,8	35,6	57,7	57,0	77,9
Risikostreuung	72,8	50,8	66,7	66,1	83,5

Hauptschule Typ A = Hauptschulabschluss; Hauptschule Typ B = Realschulabschluss an einer Hauptschule

Quelle: Erner et al., 2016

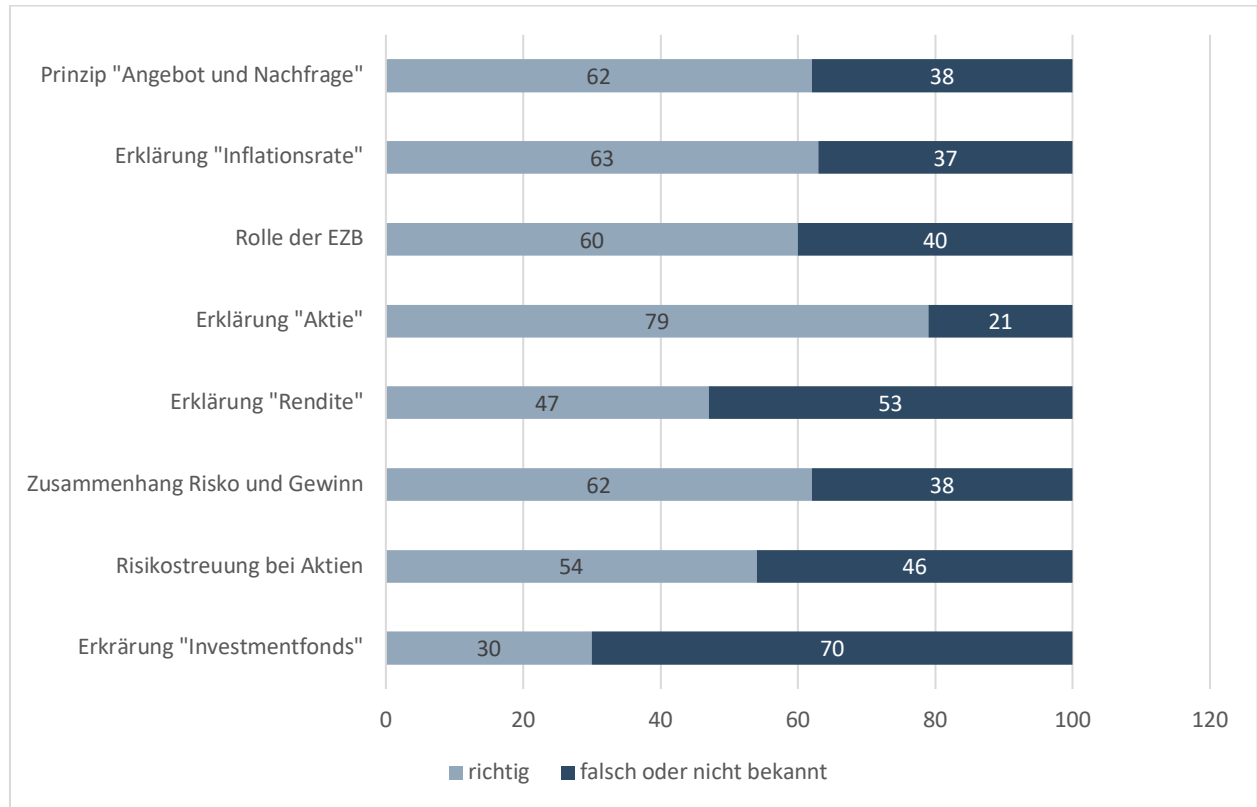
Ebenfalls Schülerinnen und Schüler wurden in der FILS (Financial Literacy Study) befragt. Die Studie verfolgt einen differenzierteren Ansatz. Daher wurden die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler sehr umfassend in verschiedenen Bereichen untersucht: Schulden, Vermögensbildung, Versichern und Steuern, Zahlungsverkehr, Geldpolitik und Online-Service-Angebote. In die Untersuchung gingen 346 Schülerinnen und Schüler aus Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen ein. Es wurden Realschulen, Gymnasien und Berufsschulen berücksichtigt. Die Teilnehmer wurden anschließend verschiedenen Kompetenzstufen zugeordnet. Besonders gut schnitten die Schülerinnen und Schüler in den Bereichen „Vermögensbildung“ und „Umgang mit Online-Service-Angeboten“ ab. 80 bzw. 70 Prozent erreichten hier Kompetenzwerte oberhalb der Basiskompetenzstufe. Im Bereich „Geldpolitik“ weist jedoch fast die Hälfte der Teilnehmer Kompetenzen unterhalb der Basiskompetenzstufe auf. Auch in den übrigen drei Bereichen sind die Kompetenzen noch verbesserungswürdig (Schürkmann, 2017, 113 ff.).

Oberrauch und Kaiser (2018) analysieren die ökonomischen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der siebten Klasse in Baden-Württemberg. Diese Schülerinnen und Schüler haben noch keinen separaten Wirtschaftsunterricht erhalten. Die Autoren untersuchen auf der Basis von multivariaten Modellen, welche Faktoren einen Einfluss auf das Ergebnis eines ökonomischen Leistungstests haben. Sie stellen ebenfalls einen Kompetenzunterschied zwischen Jungen und Mädchen zugunsten der Jungen fest. Zudem haben Kinder von Migranten und Kinder, deren Eltern einen geringen sozioökonomischen Status aufweisen, geringere ökonomische Kompetenzen. Schließlich weisen Kinder von Gymnasien wiederum höhere Kompetenzen auf als Kinder von anderen Schulformen.

Darüber hinaus wurden im Jahr 2018 in der Jugendstudie des Bankenverbands 650 Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland im Alter zwischen 14 und 24 Jahren unter anderem zu ihren Wirtschaftskennntnissen befragt. Die befragten Personen sollten das Konzept von Angebot und Nachfrage erklären, die Inflationsrate definieren, die Rolle der EZB beschreiben, erläutern was eine Aktie ist, den Begriff Rendite erklären, den Zusammenhang zwischen Risiko und Gewinn beschreiben, Kenntnisse über die Risikostreuung bei Aktien nachweisen sowie den Begriff Investmentfonds erklären. Das Antwortverhalten zu diesen Fragen wird in Abbildung 1-5 dargestellt. Insgesamt verfügen 34 Prozent der Befragten über sehr gute Kenntnisse im Wirtschaftswissen und 32 Prozent über gute Kenntnisse, immerhin noch jeder Dritte verfügt aber nur über schlechte oder sehr schlechte Kenntnisse.

Abbildung 1-5: Antwortverhalten Wirtschaftswissen

Angaben in Prozent, 2018



Quelle: Bankenverband/GfK, 2018, 40

Schließlich muss auch berücksichtigt werden, dass diejenigen, die ökonomische bzw. finanzielle Bildung an den Schulen unterrichten, zuerst selbst über das nötige Fachwissen verfügen sollten. Kaiser/Kirchner (2015) untersuchten das finanzielle Wissen bei Lehramtsstudenten des Faches „Politik-Wirtschaft“ an den Universitäten Kiel und Oldenburg. Die Analyse wurde im Jahr 2014 vorgenommen. 185 Studierende nahmen an dem Test teil. Der Test umfasst Fragen in den Bereichen Zins, Inflation, Geldanlage, Diversifikation von Risiko, Immobilienmärkte, Kredite und Schulden sowie Altersvorsorge. In dem Test können 15 Punkte erzielt werden, im Durchschnitt wurden 9,8 Punkte erreicht. Besonders wenige Studierende konnten die Fragen aus dem Bereich Geldanlage sowie Kredite und Schulden beantworten. Andere Fragen zu den Themen Zins, Inflation und Diversifikation wurden relativ häufig richtig beantwortet. Männliche Studierende schneiden wiederum besser ab als weibliche Studierende. Zudem schätzen die Studentinnen ihre Kenntnisse in Mathematik schlechter ein als die Studenten. Befragt nach ihrer Einschätzung, wie wichtig das Thema finanzielle Bildung für die Schule ist, hielten die Studierenden das Thema insgesamt für wichtig bis sehr wichtig. Auch Retzmann und Bank (2013) stellen einen Weiterbildungsbedarf bei Lehrkräften im Bereich der ökonomischen Bildung fest.

1.2 Auswirkungen ökonomischer Bildung

Ökonomische Bildung und hier im Besonderen der Unteraspekt der finanziellen Bildung können dazu beitragen, dass finanzielle Fehlentscheidungen vermieden werden. Besonders mit Blick auf die Chancengerechtigkeit des Bildungssystems und vor dem Hintergrund, dass wie oben beschrieben, große Unterschiede in der finanziellen Bildung von Männern und Frauen und von Personen mit hohem und

niedrigem Bildungsstand bestehen, soll im Folgenden untersucht werden, wie sich ökonomische Bildung auswirkt und wie sie dazu beitragen kann, finanzielle Fehlentscheidungen zu vermeiden und so die Wohlfahrt jedes Einzelnen zu erhöhen. Dabei ist zu betonen, dass finanzielle Fehlentscheidungen Personen mit geringem Vermögen sehr viel stärker treffen als Personen mit hohem Vermögen, da Letztere Verluste einfacher durch akkumuliertes Vermögen ausgleichen können. Auf Grund der Bedeutung finanzieller Bildung zur Vermeidung solcher Fehlentscheidungen, wird im Folgenden der Fokus auf die Auswirkungen finanzieller Bildung gelegt. Die große Bedeutung finanzieller Bildung für das Sicherstellen von Chancengerechtigkeit spiegelt sich auch in der Literatur wider. So beschäftigt sich ein Großteil der Literatur zu den Auswirkungen ökonomischer Bildung mit dem Unteraspekt der finanziellen Bildung. In einem zweiten Schritt werden darüber hinaus Einflussfaktoren der Studien- und Berufswahlentscheidung beleuchtet. Hier findet sich weit weniger empirische Evidenz, da die Berufswahl bislang stark von den Eltern der Schülerinnen und Schüler beeinflusst wird und weniger von der Schule.

1.2.1 Auswirkungen finanzieller Bildung

Viele Studien zu den Auswirkungen von finanzieller Bildung untersuchen diesen Zusammenhang in den USA und in Entwicklungsländern. Deutlich weniger empirische Evidenz ist für die europäischen Länder und im Besonderen für Deutschland zu finden (vgl. u.a. Kaiser/Menkhoff, 2017).

Aus theoretischer Sicht ist der Erwerb von finanzieller Bildung als Investition in das Humankapital zu verstehen. Vor dem Hintergrund der Humankapitaltheorie kann ein Individuum seinen Nutzen nur dann durch die Einteilung des Lebenszyklus in Phasen des Sparens, Investierens und Konsumierens optimieren, wenn es auch die Fähigkeit hat, die dafür notwendigen Berechnungen anzustellen. Außerdem sollte es über die Funktionsweisen und Produkte des Finanzmarktes ausreichend informiert sein, um eigenständige Entscheidungen zu treffen. Nur mit ausreichend finanzieller Bildung lassen sich also finanzielle Fehlentscheidungen vermeiden und langfristig die finanzielle Situation eines jeden Einzelnen verbessern. Fehlentscheidungen sind dabei wiederum besonders bei den Personen problematisch, deren Eltern keine nennenswerten Vermögen aufbauen konnten. Der Einfluss einer sozialen Herkunft auf die finanzielle Bildung wirkt sich dadurch doppelt aus – in den eigenen finanziellen Entscheidungen und den Möglichkeiten, mögliche Fehler durch den innerfamiliären Transfer zu korrigieren.

Eine aktuelle Metastudie, die 126 Studien zu Programmen zur finanziellen Bildung untersucht, kann zeigen, dass finanzielle Bildung sich auf das finanzielle Verhalten auswirkt. Dabei ist ein deutlich stärkerer Effekt auf das Sparverhalten im Gegensatz zum Schuldenverhalten zu finden (Kaiser/Menkhoff, 2017). Tabelle 1-8 gibt an Hand von beispielhafter Literatur aus den USA und aus den Entwicklungsländern einen Überblick, welches finanzielle Verhalten durch finanzielle Bildung bewirkt wird. Insbesondere eine höhere Sparquote und eine bessere Altersvorsorge gehen mit einer höheren Finanzbildung einher (Lusardi/Mitchell, 2007; Choi et al., 2011; Behrman et al., 2012; de Bassa Scheresberg, 2013; Bruhn et al., 2014). Dies ermöglicht wiederum eine höhere Vermögensbildung (Hastings/Mitchell, 2011; Behrman et al., 2012). Insgesamt treffen Menschen mit höherer Finanzbildung bessere finanzielle Entscheidungen. Sie streuen Portfolios stärker (Campbell, 2006; Clark et al., 2014), nutzen günstigere Möglichkeiten, Geld zu leihen und nehmen weniger wahrscheinlich Einzelhandelskredite und Glücksspiel auf (Berg/Zia, 2013). Außerdem fallen bei ihnen seltener Kreditkartengebühren an, wenn sie über ein höheres Wissen zu Schulden verfügen (Lusardi/Tufano, 2009). Die Zusammenhänge, die sich auf individueller Ebene zeigen lassen, finden sich auch für Unternehmen. So können Mikrounternehmer mit mehr Finanzwissen auch eine bessere finanzielle Praxis, Berichtsqualität und schließlich auch einen höheren Umsatz vorweisen (Drexler et al., 2014). In finanzielle Bildung und ökonomische Mündigkeit zu investieren, lohnt sich also für jeden Einzelnen, für die Privatwirtschaft und für den Staat.

Tabelle 1-8: Direkte Effekte von Finanzbildung in den USA und in Entwicklungsländern

Studie	Finanzbildung geht positiv einher mit ...	Untersuchungsraum
Behrman et al. (2012)	effizienteren Sparentscheidungen und somit höherer Vermögensbildung.	USA
Berg/Zia (2013)	besserem Anleiheverhalten und niedrigerer Wahrscheinlichkeit für die Aufnahme von Einzelhandelskrediten und Glücksspiel.	Südafrika
Bruhn et al. (2014)	besserem Sparverhalten.	Mexiko-Stadt
Campbell (2006)	besserer Portfolio-Zusammensetzung.	USA
Choi et al. (2011)	besserer Altersvorsorge.	USA
Clark et al. (2014)	bessere Diversifikation des Portfolios.	USA
de Bassa Scheresberg (2013)	günstigeren Methoden der Geldleihe; besserer Altersvorsorge; besserem Sparverhalten.	USA
Drexler et al. (2014)	besserer finanzieller Praxis, höherer Berichtsqualität und größerem Umsatz von Mikrounternehmern.	Dominikanische Republik
Hastings/Mitchell (2011)	höherem Wohlstand im Ruhestand.	Chile
Lusardi/Mitchell (2007)	höherem Sparen und besserer Altersvorsorge.	USA
Lusardi/Tufano (2009)	niedrigeren Gebühren für Kreditkarten (bei höherem Wissen über Schulden).	USA
Sayinzoga et al. (2016)	besserem Spar-, Leih- und Rückzahlungsverhalten.	Ruanda

Auswahl von Studien, die die Zusammenhänge und Effekte von Finanzbildung auf Finanzverhalten in den USA und in Entwicklungsländern untersuchen. Für eine umfassende Übersicht siehe Kaiser/Menkhoff (2017). Wirkt sich finanzielle Bildung, gemessen an Hand der drei Standardfragen der Literatur (Lusardi/Mitchell, 2011a) auf die beobachteten Variablen aus, d.h. ist der Zusammenhang kausal, wird dies durch Fettdruck gekennzeichnet.

Fraglich ist, ob sich die empirische Evidenz aus den USA und den Entwicklungsländer auf Deutschland übertragen lässt. In Tabelle 1-9 wird deshalb ein Überblick über Studien zu den Auswirkungen der finanziellen Bildung gegeben, die sich auf Deutschland oder andere europäische Länder beziehen. Wird Finanzbildung an Hand der schon beschriebenen drei Standardfragen zu finanzieller Bildung gemessen (Lusardi/Mitchell, 2011a), zeigt sich, wie bereits für die amerikanische Literatur, ein starker

Zusammenhang zwischen Finanzbildung und Altersvorsorge (Almenberg/Säve-Söderbergh, 2011; Bucher-Koenen/Lusardi, 2011b; Lusardi/Mitchell, 2011a; Brown/Graf, 2013). Bucher-Koenen und Lusardi (2011b) können an Hand einer Instrumenten-Variablen-Methode für Deutschland sogar einen kausalen Zusammenhang nachweisen. Höhere Finanzbildung geht außerdem mit einer höheren Beteiligung am Aktienmarkt einher (van Rooji et al., 2011; Brown/Graf, 2013). Durch eine bessere Altersvorsorge und eine stärkere Beteiligung am Arbeitsmarkt besteht auch ein positiver Zusammenhang zwischen Finanzbildung und der Höhe des Eigenkapitals (van Rooji et al., 2012). Individuen mit höherer Finanzbildung streuen Risiken stärker durch die Aufteilung auf unterschiedliche Finanzprodukte bei der Portfolio-Zusammensetzung (Almenberg/Säve-Söderbergh, 2011; Bucher-Koenen/Lusardi, 2011b; Gaudecker, 2015). Dies zeigt sich auch für eine Studie der Mittelschicht in Bangkok, welche sich im Niveau der Finanzbildung nicht stark von Deutschland unterscheidet (Grohmann, 2017). Höhere Finanzbildung erhöht darüber hinaus die Wahrscheinlichkeit, mit der sich Individuen selbstständig machen (Ćumurović /Hyll, 2013). Der für Deutschland untersuchte Zusammenhang ist dabei kausal.

Tabelle 1-9: Direkte Effekte von Finanzbildung in Deutschland und Europa

Studie	Finanzbildung geht positiv einher mit ...	Untersuchungsraum
Almenberg/Säve-Söderbergh (2011)	höherer Altersvorsorge und größerer Risikostreuung.	Schweden
Brown/Graf (2013)	besserer Altersvorsorge (im Besonderen Aufnahme einer privaten Altersvorsorge), höherer Aktienmarkt-beteiligung und geringerer Kreditaufnahme durch Hypo- theken.	Schweiz
Bucher-Koenen/Lusardi (2011b)	besserer Altersvorsorge.	Deutschland
Bucher-Koenen/Ziegelmeier (2014)	besserer Portfolio-Zusammensetzung (Risikostreuung) und besseren finanziellen Entscheidungen während der Finanzkrise im Jahr 2009.	Deutschland
Ćumurović /Hyll (2013)	höherer Selbstständigkeit.	Deutschland
Lusardi/Mitchell (2011a)	besserer Altersvorsorge.	8 Länder (inkl. Deutschland)
van Rooji et al. (2011)	höherer Aktienmarkt-beteiligung.	Niederlande
van Rooji et al. (2012)	größerem Eigenkapital (mögliche Kanäle sind höhere Aktienmarkt-beteiligung und mehr Altersvorsorge).	Niederlande
Gaudecker (2015)	besserer Portfolio-Zusammensetzung.	Niederlande

Können die Studien zeigen, dass sich die finanzielle Bildung, gemessen an Hand der drei Standardfragen der Literatur (Lusardi/Mitchell, 2011a), kausal auf die beobachteten Variablen auswirkt, so wird dies durch Fettdruck gekennzeichnet.

1.2.2 Effektivität schulischer Programme zu finanzieller Bildung

Bislang wurde gezeigt, dass finanzielle Bildung vielfältige positive Auswirkungen haben kann. Im Folgenden wird nun untersucht, zu welchem Zeitpunkt finanzielle Bildung stattfinden sollte und wie die Programme ausgestaltet sein sollten, um zu einem hohen Erfolg zu führen.

Programme zu finanzieller Bildung sind besonders wirksam, wenn sie zu einem sogenannten „teachable moment“ vermittelt werden, das heißt genau dann, wenn die behandelten Themen für die Zielgruppe greifbar werden (Kaiser/Menkhoff, 2017). Einstellungen zu Einkaufen und Sparen spielen schon im Jugendalter eine Rolle und haben langfristige Auswirkungen. So können Lusardi und Koautoren (2013) zeigen, dass die Hälfte der Unterschiede im Erwerb von Vermögen über die Lebenszeit auf Unterschiede der finanziellen Kompetenzen im jungen Erwachsenenalter zurückgeführt werden kann. Auch können Agarwal und Koautoren (2009) zeigen, dass besonders junge und alte Menschen über geringe finanzielle Bildung verfügen, während Menschen mittleren Alters eine vergleichsweise hohe finanzielle Bildung aufweisen (siehe auch Kapitel 1.1.2 und Kapitel 1.1.3).

Studien konnten darüber hinaus zeigen, dass finanzielle Bildung die Zukunftspräferenz erhöht. In anderen Worten: Menschen mit höherer finanzieller Bildung sind bereit, länger auf eine „Belohnung“ in der Zukunft zu warten (Becker/Mulligan, 1997; Alan/Ertac, 2018; Lührmann et al., 2018). Das ist besonders vor dem Hintergrund eine wichtige Erkenntnis, dass aus der Psychologie bekannt ist, dass geduldigere Vorschulkinder, die eine Belohnung aufschieben, um zu einem späteren Zeitpunkt das Doppelte zu erhalten, im Jugendalter höhere kognitive und sozial-emotionale Fähigkeiten aufweisen (Shoda et al., 1990).

Präferenzen stabilisieren sich gegen Ende des Jugendalters (Lührmann et al., 2018). Aus diesem Grund und weil in der Schule alle Kinder und Jugendlichen erreicht werden können, liegt es nahe, finanzielle Bildung im Schulcurriculum zu verankern. Dadurch können besonders auch junge Menschen unterstützt werden. Diese entwickeln in Abwesenheit spezieller Programme zu finanzieller Bildung niedrigere finanzielle Kompetenzen (Hastings et al., 2013) und können dies nicht durch die Familie kompensieren (Grohmann et al., 2015). Somit ist bei ihnen die Wahrscheinlichkeit höher, im Erwachsenenalter finanzielle Fehlentscheidungen zu treffen. Zudem ist aus der Bildungsökonomik bekannt, dass die Fähigkeit zu lernen im Jugendalter am höchsten ist (Heckman, 2006).

Wird die Einführung ökonomischer Bildung im Unterricht gefordert, sollte sichergestellt werden, dass sich dieser Unterricht tatsächlich positiv auf die Finanzbildung der Schüler und ihr Verhalten auswirkt. Eine aktuelle Metastudie von Kaiser/Menkhoff (2018) untersucht die Auswirkungen von 37 Programmen, die finanzielle Bildung an Schulen vermitteln. Dabei zeigt sich, dass sich schulische Programme zu finanzieller Bildung positiv auf die Finanzbildung der Schüler auswirken. Dieser positive Effekt ist mit bildungspolitischen Interventionen in anderen Bereichen vergleichbar und höher als die Auswirkungen finanzieller Bildungsprogramme im Erwachsenenalter. Weniger stark, aber trotzdem signifikant, wirken sich die schulischen Programme zu finanzieller Bildung auf das tatsächliche Verhalten der Schüler mit Blick auf finanzielle Entscheidungen aus, so z.B. auf das Sparverhalten. Wie auch bei der Literatur zu den Auswirkungen von Finanzbildung von Erwachsenen betrachtet mehr als die Hälfte der Studien Programme aus den USA. Fünf weitere Studien evaluieren Programme in Entwicklungsländern. Neun Studien, die Programme in Europa untersuchen, werden in Tabelle 1-10 zusammengefasst.

Tabelle 1-10: Auswirkungen von Programmen zur Finanzbildung

Studie	Maßnahme	Programm ...	Land
Angel (2018)	Dokumentarfilm, Internetübung, App	hat kaum Auswirkungen auf finanzielles Interesse, Wissen und Verhalten. Nur App zu Budgeting erhöht in geringem Maße, wie oft Schüler ihren Kontostand kontrollieren.	Österreich
Becchetti/ Pisani (2012)	16-stündiger Finanzkurs	hat positiven Effekt auf finanzielle Bildung.	Italien: Rom, Mailand und Genova
Becchetti et al. (2013)	16-stündiger Finanzkurs	hat keinen signifikanten Effekt auf Investitionshaltung.	Italien: zwischen Rom und Mailand
Bover et al. (2018)	10-stündiger Kurs zu finanzieller Bildung während der Unterrichtszeit	hat positiven Effekt auf finanzielle Bildung und Beteiligung von Jugendlichen an finanziellen Entscheidungen im elterlichen Haushalt; mehr Geduld bei Sparentscheidungen.	Spanien
Hospido et al. (2015)	10-stündiger Kurs zu finanzieller Bildung während der Unterrichtszeit	hat positiven Effekt auf finanzielle Bildung.	Spanien: Madrid
Kalmi et al. (2018)	peer-to-peer: Spiele, Videos, Online-Material	hat positiven Effekt auf finanzielle Bildung, jedoch nicht auf das Sparverhalten.	Finnland
Kalwij et al. (2017)	45-minütiges Programm (Cash Quiz) zu finanzieller Bildung und Sparverhalten	erhöht die Sparwahrscheinlichkeit von 5.- aber nicht von 6.- Klässlern.	Niederlande
Lührmann et al. (2015)	"finance coach"-Kurse (Einkaufen, Planen, Sparen)	erhöht Interesse an finanziellen Themen und finanzieller Bildung (im Besonderen Einschätzung von Risiken).	Deutschland
Lührmann et al. (2018)	"finance coach"-Kurse (Einkaufen, Planen, Sparen)	hat positiven Effekt auf Zeitkonsistenz.	Deutschland

Evaluation von Programmen zu finanzieller Bildung in Europa.

In einigen Bundesstaaten der USA wurden in den 70er und 80er Jahren Kurse zu Verbraucherbildung verpflichtend für den High-School Abschluss gemacht. Unter Verbraucherbildung konnten dabei Kurse zu VWL, finanziellen Haushaltsentscheidungen, Verbraucherrecht und -entscheidungen gefasst werden. Welche Kurse für den Abschluss verpflichtend gemacht wurden, wie Inhalte ausgestaltet werden und ob Erlerntes durch standardisierte Tests überprüft wird, variiert dabei von Staat zu Staat. Ein Strang der Literatur untersucht diese Schulreform. So können Tennyson und Nguyen (2001) zeigen, dass Schülerinnen und Schüler in US-Bundesstaaten mit verpflichtenden Kursen zu finanziellen Haushaltsentscheidungen wie Finanzplanung, Kreditmanagement, Sparen und Investitionen, in standardisierten Tests zu

finanzieller Bildung besser abschneiden, wenn Kursinhalte und -ziele klar definiert sind. Weitere Studien betrachten, ob sich die Einführung verpflichtender Kurse zu finanziellen Haushaltsentscheidungen und volkswirtschaftlichen Themen auch auf finanzielle Entscheidungen auswirkt. So bauen Schüler in Bundesstaaten mit verpflichtenden Kursen zu finanziellen Haushaltsentscheidungen langfristig stärker Vermögen auf (Bernheim et al., 2001), sind weniger von Nicht-Studienkrediten abhängig und haben ein verbessertes Rückzahlungsverhalten (Brown et al., 2016). Zudem haben sie eine höhere Bonität und weniger Kreditausfälle (Brown et al., 2014; Urban et al., 2015). Dabei scheint es wichtig zu sein, dass die Programme gut strukturiert sind und gut umgesetzt werden (Urban et al., 2015) und dass vor allem die Lehrkräfte ausreichend auf den Unterricht vorbereitet werden (Urban et al., 2018). In der Regel braucht es ein Jahr, bis die Kurse so gestaltet sind, dass sie tatsächlich zu Veränderungen im Entscheidungsverhalten der Schüler beitragen (Urban et al., 2015). Wie wichtig die Vorbereitung und Unterstützung der Lehrer und eine gute Evaluierung der Programme ist, betonen auch Blue und Koautoren (2014), welche erste empirische Evidenz zur landesweiten Einführung des Fachs Finanzbildung in Australien liefern.

In Deutschland haben bisher vier Länder ökonomische Bildung systematisch im Lehrplan verankert, worauf näher in Kapitel 1.3 eingegangen wird.² Eine Betrachtung der Wirksamkeit schulischer Programme finanzieller Bildung an Hand eines natürlichen Experiments analog zur verpflichtenden Einführung von Verbraucherbildung in einigen Bundesstaaten der USA ist bisher nicht möglich. Zudem ist die Evaluierung von Bildungsreformen in einzelnen deutschen Bundesländern mit den meisten Datensätzen zu Bildungsthemen nicht möglich. Deshalb wird im nächsten Schritt ein Blick auf Studien geworfen, die in Deutschland und Europa individuelle Programme zu finanzieller Bildung im Schulunterricht bewerten. Dabei handelt es sich ausschließlich um so genannte randomisierte kontrollierte Studien (randomised controlled trials, RCTs), welche die Einführung eines Programms für eine Teilgruppe betrachten, während eine Kontrollgruppe, die die Maßnahme nicht erhält, als Vergleichsgruppe dient. RCTs erlauben es, einen kausalen Effekt zu identifizieren, das heißt zu beobachten, ob das Programm sich auf das jeweilige Ergebnis tatsächlich auswirkt. Nachteil der Studien ist, dass sich Ergebnisse wegen der spezifischen Beobachtungsgruppe, der spezifischen Ausgestaltung des Programms und wegen der spezifischen Bedingungen des Experiments nur bedingt übertragen lassen. Aus diesem Grund werden hier ausschließlich europäische Studien betrachtet, obwohl es auch hier deutlich mehr Studien gibt, die Programme in den USA oder in Entwicklungsländern evaluieren.

Im Allgemeinen erhöhen Programme zu finanzieller Bildung die finanzielle Bildung der Schüler (Becchetti/Pisani, 2012; Hospido et al., 2015; Lührmann et al., 2015; Bover et al., 2018; Kalmi et al., 2018). Werden die Auswirkungen auf das Verhalten bei finanziellen Entscheidungen betrachtet, so haben die Programme eine deutlich kleinere Wirkung. So hat ein 16-stündiger Finanzkurs in Italien keinen signifikanten Einfluss auf die Investitionshaltung der Schüler (Becchetti et al., 2013). In Bezug auf das Sparverhalten ist die empirische Evidenz gemischt. Kalmi und Koautoren (2018) finden in Finnland keine Auswirkungen eines Programms zu finanzieller Bildung, das sich auf digitale Medien und Lernen unter Gleichaltrigen stützt. Kalwij und Koautoren (2017) können in den Niederlanden zwar eine erhöhte Sparwahrscheinlichkeit von Fünftklässlern, nicht jedoch von Sechstklässlern beobachten, die an einem 45-minütigen Cash Quiz zu finanzieller Bildung und Sparverhalten teilgenommen haben. Hier ist zu bemerken, dass die Programme nicht in der Form ausgestaltet sind, dass sie starke Effekte erwarten lassen. Die Intervention in den Niederlanden ist sehr punktuell und das Programm in Finnland hängt stark vom Interesse der Schüler ab, sich tatsächlich mit den bereitgestellten Materialien zu beschäftigen. Auch eine

² Diese Bundesländer sind Bayern, Thüringen, Niedersachsen und Baden-Württemberg. Nordrhein-Westfalen führt Wirtschaft als eigenständiges Unterrichtsfach zum Schuljahr 2019/20 ein.

Studie von Angel (2018) zeigt für Österreich, dass digitale Lehrangebote bei der Vermittlung von finanzieller Bildung bisher wenig effektiv sind.

Punktuelle Programme zu finanzieller Bildung können folglich die finanzielle Bildung erhöhen, haben aber nur wenig Einfluss auf das tatsächliche finanzielle Verhalten. Vor dem Hintergrund der oben diskutierten Literatur zu verpflichtendem Unterricht zu Verbraucherbildung in den USA legen diese Befunde nahe, dass finanzielle Bildung stärker strukturiert in die Curricula eingebunden werden sollte, um tatsächlich auch Einfluss auf finanzielle Entscheidungen zu haben und somit die ökonomische Mündigkeit zu erhöhen.

Zwei Studien untersuchen explizit für Deutschland, wie sich die Teilnahme an sogenannten „finance coach“ Kursen, welche Inhalte zu Einkaufen, Planen und Sparen vermitteln, auf finanzielle Bildung und Zeitkonsistenz auswirken. Für beides können Lührmann und Koautoren (2015; 2018) eine positive Wirkung von finanzieller Bildung zeigen.

1.2.3 Exkurs: Auswirkungen schulischer Programme zur Berufsorientierung

In der eigenen Civey-Befragung wurde gezeigt, dass schulische Berufsvorbereitung bislang nur eine geringe Bedeutung für die Berufswahl spielt (Abbildung 1-3). Auch Ulrich und Koautoren (2018) zeigen an Hand von NEPS-Daten, dass die Eltern für Neuntklässler aller Schularten die wichtigste Informationsquelle für die spätere Berufswahl sind. Lehrkräfte folgen erst an sechster Stelle – noch nach Verwandten und Freunden. An Hand einer Befragung des DZHW kann gezeigt werden, dass auch für angehende Abiturienten die Eltern eine wichtige Rolle bei der Planung des nachschulischen Werdegangs spielen. So geben 78 Prozent der Befragten an, dass sie bei diesem Schritt Unterstützung von ihren Eltern erfahren. Dabei lassen sich Unterschiede für Schülerinnen und Schüler aus akademischen und nicht-akademischen Elternhäusern erkennen. Während 83 Prozent der Schülerinnen und Schüler aus akademischen Elternhäusern angeben, dass sie (in hohem Maße) von ihren Eltern unterstützt werden, geben das nur 75 Prozent der Befragten aus nicht-akademischen Elternhäusern an (Franke/Schneider, 2015). Deppe (2013) kann darüber hinaus zeigen, dass Eltern mit niedriger Schulbildung Wissenslücken zu den möglichen (Aus-)Bildungswegen ihrer Kinder nach Schulabschluss haben und diese folglich nicht umfassend über alle Optionen nach dem Schulabschluss informieren können.

Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018) identifiziert Hauptschüler, Jugendliche mit Migrationshintergrund und Kinder von Vätern, die maximal über einen Hauptschulabschluss verfügen als besonders gefährdete Gruppe beim Übergang von der Schule in das duale System. Sie alle haben eine sehr viel geringere Wahrscheinlichkeit von der Schule in eine duale Ausbildung zu wechseln. Dabei unterscheiden sich die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern, die in den Übergangssektor münden, und jenen, die eine Ausbildung beginnen, nur schwach. Das lässt vermuten, dass andere Einflussfaktoren wie zum Beispiel soziale Netzwerke für den Übergang eine wichtige Rolle spielen. Hier kann Roth (2018) an Hand von NEPS-Daten zeigen, dass es für Schülerinnen und Schüler in Haupt- oder Realschulen von extremer Bedeutung für den Übergang in eine Ausbildung ist, wenn ihre Eltern viele Menschen kennen, die in Ausbildungsberufen arbeiten. Es kann außerdem gezeigt werden, dass sich die elterliche Unterstützung beim Bewerbungsprozess signifikant auf den Übergang in eine Ausbildung auswirkt. Hier sind Kinder mit Migrationshintergrund besonders benachteiligt, wenn ihre Eltern nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018).

Soziostrukturelle Beteiligungsmuster finden sich auch bei der Aufnahme eines Studiums wieder. Ein Teil des Unterschieds zwischen Akademiker- und Nichtakademikerkindern beim Übergang von der Schule auf weitere Bildungswege kann in den Aspirationen der Eltern für den Bildungsweg ihrer Kinder begründet liegen. Diese Aspirationen unterscheiden sich stark, je nachdem, ob Eltern einen akademischen Hintergrund haben oder nicht. So geben in einer repräsentativen Befragung der deutschen Bevölkerung 74 Prozent der Eltern mit akademischer Bildung an, dass sie sich für ihr Kind eine Hochschulbildung wünschen, während dies nur 36 Prozent der Eltern ohne akademische Bildung angeben (Lergetporer et al., 2018). Wurden den Befragten Informationen über die Gehaltsunterschiede von Menschen mit und ohne Studium und über die tatsächlichen Kosten eines Studiums bereitgestellt, erhöhten sich zwar die Bildungsaspirationen der Eltern mit nicht-akademischem Hintergrund, aber in deutlich geringerem Maße als die der Eltern mit akademischer Bildung. Dieser Befund zeigt, dass elterliche Präferenzen für einen bestimmten Bildungsweg ihrer Kinder relativ starr sind. Es bleibt daher fraglich, ob Eltern ihre Kinder allein auf Grund ihrer Kompetenzen und Präferenzen objektiv beraten können, so dass sie ihr Potential voll entfalten können oder ob Empfehlungen stark von den persönlichen Präferenzen und Aspirationen der Eltern geleitet werden. Aus diesem Grund stellt berufliche Orientierung in der Schule eine wichtige Ergänzung zu privater Begleitung und Beratung dar. So spricht sich auch die KMK (2017) für eine im Lehrplan verankerte und individuelle berufliche Orientierung in allen Bildungsgängen der Sekundarstufe I und II aus. Grundsätzlich könnten dabei generell alle Schulfächer Praxisbezüge und Berufsorientierung vermitteln.

Bisher liegen kaum Erkenntnisse zur Qualität der schulischen Angebote zur Berufsorientierung vor (Kupka/Wolters, 2010). Metaanalysen (Brown/Krane, 2000; Brown et al., 2003) identifizieren die folgenden Methoden als wirksam: (1) schriftliche Darlegung der Laufbahn- und Lebensziele, (2) individuelle Interpretationen und Feedback (z.B. zu Testresultaten), (3) aktuelle Informationen von Beratungspersonen über die Arbeitswelt und zu den Risiken und Möglichkeiten in den jeweils ausgewählten Berufen, (4) Kennenlernen von Modellen und Kontakten zu Mentoren, um sich in der Bildung von Netzwerken zu üben, (5) Entwicklung von unterstützenden sozialen Netzwerken zur Erreichung der Laufbahnziele mit Hilfe von Beratungspersonen. Eine zentrale Rolle kommt dabei den Lehrkräften und ihrer Qualifikation zu. Lehrkräfte sollten deshalb systematisch die Kompetenzen erwerben, die sie brauchen, um Schülerinnen und Schüler bei der Berufsorientierung zu begleiten (Kaminski et al., 2010). Zudem sollten Praktika fester Bestandteil der Berufsorientierung sein. Wie Bijedic und Pahnke (2017) zeigen können, wird ein Praktikum von Schülerinnen und Schülern aller Schularten als besonders hilfreich für die berufliche Orientierung betrachtet.

1.3 Blick auf die Bundesländer

Ökonomische Bildung ist in den Stundenplänen der einzelnen Bundesländer in unterschiedlicher Form und in unterschiedlichem Umfang verankert. Zudem variiert die Berücksichtigung relevanter Inhalte ökonomischer Bildung zwischen den einzelnen Schulformen innerhalb eines Bundeslandes. Im Jahr 2008 erstellte die Kultusministerkonferenz einen Bericht zum Schulfach Wirtschaft an allgemeinbildenden Schulen, welcher darstellt, wie Inhalte ökonomischer Bildung im jeweiligen Bundesland und in der jeweiligen Schulstufe verankert sind (KMK, 2008). Eine ähnliche Analyse zu ökonomischer Bildung basierend auf einer Lehrplananalyse der Bundesländer veröffentlichte die Bundesarbeitsgemeinschaft SchuleWirtschaft im Jahr 2011 (Klein/Schare, 2011). Beide Berichte wurden seitdem nicht mehr aktualisiert, illustrieren jedoch auch die heute in der großen Mehrheit der Bundesländer übliche Praxis, wirtschaftliche Themen in mehreren, zumeist auch allgemeinbildenden, Fächern oder Fächerverbänden in unterschiedlicher Tiefe zu behandeln. Dazu gehören beispielsweise die Fächer Geschichte, Geografie, Religionslehre oder Sozialkunde (Klein/Schare, 2011). Diese Praxis und die permanenten Änderungen in den

Schulplänen machen es schwierig, den Umfang und die Intensität ökonomischer Bildung an den Schulen in den Bundesländern formal zu vergleichen. Eine im Jahr 2015 erstellte Übersicht zur Verankerung ökonomischer Bildung in den Schulsystemen der norddeutschen Bundesländer Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein ist in einer Veröffentlichung des Instituts für Ökonomische Bildung (2015) zu finden.

Nur wenige Länder haben Wirtschaft relativ komprimiert in ihre Pflichtcurricula eingebunden. An Gymnasien und Realschulen in Bayern und an Gymnasien und Gemeinschaftsschulen in Thüringen wird das Fach Wirtschaft und Recht unterrichtet. An den bayerischen Mittelschulen das Fach „Arbeit-Wirtschaft-Technik“ (Bayerische Staatskanzlei, 2018a; Bayerische Staatskanzlei, 2018b; Bayerische Staatskanzlei, 2013; Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2012; Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2015). Zusätzlich liegen in Bayern Richtlinien zur ökonomischen Verbraucherbildung an Schulen vor, die als Bildungsziel auch den Erwerb von Finanzkompetenzen vorsehen (Bayerische Staatskanzlei, 2009). In Niedersachsen gibt es an Haupt-, Real- und Oberschulen ohne gymnasialem Angebot Wirtschaft als eigenständiges Fach, während an den dortigen Gymnasien das Fach Politik-Wirtschaft im Lehrplan steht (Niedersächsisches Kultusministerium, 2015; 2017a; 2017b; 2017c).

Baden-Württemberg hat im Schuljahr 2016/17 als erstes Land das Schulfach Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung als eigenständiges Fach schulformübergreifend eingeführt. Des Weiteren ist an Gymnasien in Nordrhein-Westfalen die Einführung des Pflichtfachs Wirtschaft-Politik zum Schuljahr 2019/20 geplant. Der Lehrplan für dieses Fach sieht 11 Inhaltsfelder vor: Wirtschaftliches Handeln in der marktwirtschaftlichen Ordnung; Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie; Nachhaltige Entwicklung in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft; Identität und Lebensgestaltung; Medien und Information in der digitalisierten Welt; Unternehmen und Gewerkschaften in der Sozialen Marktwirtschaft; Soziale Sicherung in Deutschland; Handeln als Verbraucherinnen und Verbraucher; Die Europäische Union als wirtschaftliche und politische Gemeinschaft; Globalisierte Strukturen und Prozesse in der Wirtschaft; Globalisierte Strukturen und Prozesse in der Politik (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2019). An den Realschulen in Nordrhein-Westfalen soll ein eigenständiges Fach für Wirtschaft und an den Hauptschulen der neue Lernbereich Wirtschaft und Arbeitswelt zum Schuljahr 2020/2021 eingeführt werden (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018). Damit verfolgt das Landesministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen einen unterschiedlichen Ansatz zur Implementierung des Schulfachs Wirtschaft in den Lehrplänen als Baden-Württemberg mit dem schulformübergreifenden Fach Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung. Da Baden-Württemberg das erste Bundesland mit einem verpflichtenden, eigenständigen Schulfach Wirtschaft an allgemeinbildenden Schulen ist, wird im Folgenden die Umstellung vom Unterricht mit wirtschaftlichen Themen in mehreren Fächern oder Fächerverbänden zum eigenständigen Schulfach und dessen Ausgestaltung in diesem Bundesland beschrieben.

1.3.1 Einführung des Schulfachs Wirtschaft am Beispiel Baden-Württemberg

Im Jahr 2016 wurden in Baden-Württemberg neue Bildungspläne für alle allgemeinbildenden Schulformen eingeführt, welche die zuvor gültigen Bildungspläne ersetzen. Eine wesentliche Änderung in den neuen Bildungsplänen war die Einführung des Faches Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung. Der folgende Abschnitt zeigt, inwiefern die Einführung des neuen Faches zu einer Standardisierung der ökonomischen Bildung an den unterschiedlichen Schulformen in Baden-Württemberg geführt hat. Alle relevanten Informationen wurden dafür aus den Bildungsplänen und Kontingenzstudententafeln von 2016 und 2004 bis 2015 des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg entnommen.

Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg vor 2016

In den Jahren 2004 bis 2016 waren in den Haupt- und Werksrealschulen Inhalte zu ökonomischer Bildung zu großen Teilen im sogenannten Fächerverbund Wirtschaft-Arbeit-Gesundheit zu finden (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2012a). 15 Kontingenzstunden³ waren in den Klassen 5 bis 9 dafür vorgesehen, welche aber aus dem Bildungsplan nicht eindeutig den einzelnen Themengebieten zuzuordnen waren (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2012b). Im Hinblick auf ökonomische Kompetenzen erwarben die Schülerinnen und Schüler Wissen in den Bereichen Marktgeschehen, Arbeit – Produktion – Technik, Familie – Freizeit – Gesundheit und Berufsfindung. Des Weiteren wurden ökonomische Aspekte auch in anderen Fächerverbänden wie Materie-Natur-Technik oder Welt-Zeit-Gesellschaft in inhaltlichen Kontexten berücksichtigt. Außerhalb der verbindlichen Curricula hatten Schüler, insbesondere solche mit kaufmännischem Interesse, die Möglichkeit, sich im Wahlpflichtmodul (WPM) Wirtschaft- und Informationstechnik oder durch relevante Praktika (i.d.R. ab Klasse 7) weiteres ökonomisches Wissen anzueignen.

In den Realschulen wurden ökonomische Inhalte vor dem Jahr 2016 hauptsächlich in dem Fächerverbund Erdkunde-Wirtschaftskunde-Gemeinschaftskunde behandelt (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2004a). Ebenso wie in den Haupt- und Werkrealschulen waren für diesen Fächerverbund 15 Kontingenzstunden im Stundenplan der Klassen 5 bis 10 verankert (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2004b). Wie viele davon für wirtschaftliche Themen genutzt wurden, war jedoch wiederum nicht klar ersichtlich. Der Fächerverbund wurde in den Klassenstufen 6, 8 und 10 unterrichtet. Inhaltlich spielten wirtschaftliche Themen wie industrielle Produktion, unternehmerisches Handeln oder soziale Marktwirtschaft relativ zu nicht-ökonomischen Themen im Verbund eine eher untergeordnete Rolle. Auch waren fachbezogene Themen wie Haushaltsökonomie oder Verbrauchsgüterekauf im Fach Mensch und Umwelt in den Klassen 8 und 10 zu finden. Das themenorientierte Projekt Wirtschaft, Verwalten und Recht bot zudem einen weiteren Zugang zu ökonomischer Bildung. Hier lernten die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung und Funktion wirtschaftlichen Handelns und wirtschaftlicher Vorgänge im Gesamtzusammenhang sowie diverse Inhalte zu Marktanalyse, Kundenorientierung, Dienstleistungen und Herstellung und Verkauf von Produkten kennen. Im Rahmen der berufsorientierten Bildung bestand außerdem die Möglichkeit von Praktika in Betrieben.

An allgemeinbildenden Gymnasien fand sich ökonomische Bildung im Fächerverbund Geografie-Wirtschaft-Gemeinschaftskunde wieder, für welchen 14 Kontingenzstunden im Stundenplan von Klasse 5 bis 10 vorgesehen waren (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2004c; 2004d). Wirtschaftlichen Themen kam auch hier eine Nebenrolle zuteil, wobei Geografie bis Klasse 7 und Gemeinschaftskunde ab Klasse 8 als Leitfach für Wirtschaft dienten. Behandelte ökonomische Themen waren beispielsweise die Funktion des Geldes, Konsum, der Wirtschaftskreislauf oder Wirtschaftspolitik. In Klasse 6 lag der Schwerpunkt auf dem Sektor Haushalt, in Klasse 8 auf Unternehmen und in Klasse 10 standen Staat und Ausland im Mittelpunkt. Zudem waren Praktika als Teil des Unterrichts vorgesehen. In der Kursstufe gab es ein eigenständiges, vierstündiges Fach für Gemeinschaftskunde. In diesem wurden ökonomische Inhalte zu Markt und Staat, Wirtschaftspolitik oder Globalisierung behandelt. Zusätzlich bestand für die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, Wirtschaft als vierstündiges Kernfach in Klasse 11 und 12 zu wählen, in welchem tiefergehende Themen zu den Sektoren Haushalt, Unternehmen, Staat und Ausland behandelt wurden. Bei Belegung des Kernfachs Wirtschaft wurde der Unterricht des

³Kontingenzstunden sind Teil einer Kontingenzstundentafel der Bildungspläne in Baden-Württemberg und legen fest, welche Fächer bzw. Fächerverbände zu welchem Umfang unterrichtet werden sollen. Eine Kontingenzstunde ist mit einer Jahreswochenstunde Unterricht im jeweilig zugeordneten Fach bzw. Fächerverbund zu verstehen.

zweistündigen Fachs Gemeinschaftskunde in der Kursstufe von zwei Halbjahren auf lediglich ein Halbjahr reduziert (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2017).

Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg seit 2016

In den neuen Bildungsplänen aus dem Jahr 2016 wurde mit dem Fach Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung die ökonomische Bildung in einem eigenständigen Pflichtfach an allen allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I in Baden-Württemberg eingeführt. In den Leitperspektiven der neuen Bildungspläne ist zu sehen, dass in Bezug auf wirtschaftliche Sachverhalte ein verantwortungsbewusstes Handeln sowie das Treffen von Entscheidungen, basierend auf Informationen, angestrebt wird (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2019a). Die Verbraucherbildung, welche alle Konsumbereiche umfasst, wird als eine von sechs alleinstehenden Leitperspektiven aufgelistet.

Als eigenständiges Fach folgt die ökonomische Bildung im neuen Bildungsplan in Baden-Württemberg nun auch einer neuen Struktur, angelehnt an das ökonomische Kompetenzmodell in Retzmann et al. (2010) und Seeber et al. (2012). Das Fach Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung basiert in allen Schulformen auf einer dreigliedrigen Perspektive, welche dem sogenannten Drei-Dimensionen Modell folgt (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016). Dimension eins ist an der individuellen Ebene ausgerichtet und soll die Schülerinnen und Schüler befähigen, eine Analyse ökonomischer Lebenssituationen durchzuführen sowie darauf aufbauend, ökonomische Alternativen zu bewerten, Handlungsmöglichkeiten zu gestalten und eigens ökonomische Entscheidungen zu treffen. Dimension zwei behandelt wirtschaftliche Beziehungen und das Denken in Wirkungszusammenhängen mit Bezug auf Interessenskonstellationen, Kooperationsbedingungen oder möglicher Zielkonflikte. In Dimension drei liegt der Schwerpunkt auf Ordnung und System. Die Beurteilung der Funktionsfähigkeit nationaler als auch internationaler Wirtschaftsordnungen sowie die wirtschaftlichen Instrumente und Spielregeln in einem staatlichen System spielen dabei eine zentrale Rolle. Zusammen sollen die Dimensionen zu einer ganzheitlichen Betrachtung der Lebenssituation und einer Reflexion der Gesamtordnung beitragen. Die einzelnen, zu unterrichtenden Inhalte des Fachs sind nach den ökonomischen Rollen Verbraucher, Erwerbstätiger und Wirtschaftsbürger aufgeteilt. Zu den wirtschaftlichen Themen zählen in etwa Konsum, Geldanlage, Arbeitnehmeraspekte oder Steuern. Bildungsstandards sind abschlussbezogen definiert. Je nach Schulform variiert die Komplexität und die Tiefe der zu behandelnden Inhalte. An Werksreal-, Haupt- und Realschulen sind im Stundenplan fünf Kontingenzstunden von Klasse 7 bis 10 für das neue Fach vorgesehen, während an allgemeinbildenden Gymnasien nur drei Kontingenzstunden in den Klassen 8 bis 10 im Stundenplan zu finden sind (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2018a).

Aktuell wird das neue Fach bereits in den Klassen 5 bis 8 in Baden-Württemberg unterrichtet. Die Einführung in den Klassen 9 und 10 wird im Sommer 2019 bzw. Sommer 2020 durchgeführt. Bis zum Schuljahr 2023/2024 soll das neue Fach auch in Klasse 13 an den gymnasialen Oberstufen von Gemeinschaftsschulen unterrichtet werden (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2019b).

Neben ökonomischen Inhalten im eigenständigen Fach Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung können im Bildungsplan wirtschaftliche Themen auch immer noch in anderen Fächern wie zum Beispiel Gemeinschaftskunde oder dem Wahlpflichtmodul Alltagskultur, Ernährung und Soziales vorgefunden werden (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016). Des Weiteren bleibt den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, im Rahmen des Berufserkundungsprozesses Betriebspraktika zu absolvieren. In der gymnasialen Qualifikationsphase kann das Fach Wirtschaft außerdem ab dem Schuljahr 2019/2020 als fünfstündiges Leistungsfach von interessierten Schülerinnen und Schülern

belegt werden, welches zuvor nur als vierstündiges Kernfach wählbar war. Identisch zu den alten Bildungsplänen und Abiturleitfäden vor dem Jahr 2016 wird das zweistündige Fach Gemeinschaftskunde in der Kursstufe bei Belegung von Wirtschaft als Leistungsfach nur noch in einem Halbjahr anstatt in zwei Halbjahren unterrichtet (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2018b).

Das integrative Kompetenzmodell zu ökonomischer Bildung in Retzmann et. al (2010) und Seeber et al. (2012) richtet sich an drei Leitideen ökonomischer Bildung: Mündigkeit, Tüchtigkeit und Verantwortung. Diese beinhalten die individuelle Fähigkeit der Selbstbestimmung in der ökonomischen Domäne (Mündigkeit), den Besitz domainspezifischer Fachkompetenz, Urteils- und Handlungsfähigkeit (Tüchtigkeit) sowie Eigen- und gesellschaftliche Verantwortung im Wirtschaftsleben (Verantwortung). Das Modell selbst richtet sich am allgemeinen Bildungsauftrag der Schule aus und gliedert ökonomische Kompetenzen in die Kompetenzbereiche Entscheidung und Rationalität (des Einzelnen), Beziehung und Interaktion (mit Anderen) und Ordnung und System (des Ganzen). Die Anforderungen in den einzelnen Kompetenzbereichen reichen von der Analyse und Bewertung von Handlungsalternativen über die Beschreibung und Bewertung wirtschaftlicher Beziehungen bis hin zu der Erkennung und Einordnung wirtschaftlich systematischer Zusammenhänge. Ökonomische Perspektiven und Lebenssituationen werden in den ökonomischen Rollenbezeichnungen des Verbrauchers, des Erwerbstätigen (selbständig und unselbständig) und des Wirtschaftsbürgers widergespiegelt. Zudem kann innerhalb der Rollen nochmals genauer spezifiziert werden. Zum Beispiel kann der Verbraucher in den Konsumenten, den Geldanleger, den Kreditnehmer und den Versicherungsnehmer unterteilt werden. Kombiniert man die drei Kompetenzbereiche mit den drei wirtschaftlichen Rollen, so ergeben sich „situationsübergreifende Kompetenzen für den wirtschaftlichen Menschen“ (Seeber et al. 2012, 89, Abb. 12), für welche jeweils unterschiedliche Anforderungsniveaus je nach Schulstufe und -abschluss formuliert werden können. Des Weiteren kann das Modell auch als Ausgangspunkt zur Messung ökonomischer Kompetenzen verwendet werden (vgl. Seeber et al., 2018).

1.3.2 Vergleich der alten und neuen Bildungspläne in Baden-Württemberg in Bezug auf ökonomische Bildung

Tabelle 1-11 zu ökonomischer Bildung in den Bildungsplänen vor und nach 2016 zeigt exemplarisch für Baden-Württemberg, wie wirtschaftliche Inhalte vor dem Jahr 2016 auf unterschiedliche Fächer und Fächerverbände verteilt waren. In vielen anderen Bundesländern ist dies auch aktuell noch der Fall. Baden-Württemberg hat mit der Einführung des Fachs Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung in den neuen Bildungsplänen aus dem Jahr 2016 der ökonomischen Bildung in den Schulen eine grundlegende Struktur gegeben. Des Weiteren wurde in Baden-Württemberg im Rahmen der Umstellung der allgemeinbildenden Lehramtsstudiengänge auf Bachelor- und Masterstudiengänge zum Wintersemester 2015/2016 der Lehramtsstudiengang Politik- und Wirtschaftswissenschaften für angehende Lehrerinnen und Lehrer an Gymnasien in zwei separate Studiengänge aufgeteilt (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2018c). Gleichbenannte Bachelor- und Masterstudiengänge gibt es auch für Lehramtsstudierende der Sekundarstufe I für Haupt-, Werksreal- und Realschulen, wobei in diesen Lehramtsstudiengängen die Fächer Politik und Wirtschaft bereits vor der Umstellung auf das Bachelor-Master System 2015/2016 getrennt waren (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2018d). Damit hat Baden-Württemberg zugleich das Lehrangebot für angehende Lehrkräfte in Wirtschaft erweitert.

Tabelle 1-11: Ökonomische Bildung an Schulen in Baden-Württemberg

Stand vor dem Jahr 2016	Stand heute
Hauptschule/Werksrealschule	
Fächerverbund <i>Wirtschaft-Arbeit-Gesundheit</i> : Klasse 5-9 Andere Fächer, welche z.T. wirtschaftliche Themen beinhalten: die Fächerverbünde <i>Materie-Natur-Technik</i> und <i>Welt-Zeit-Gesellschaft</i> oder das WPM <i>Wirtschaft- und Informationstechnik</i>	Fach <i>Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung (WBS)</i> : Klasse 7-10 (5 Kontingenzstunden) Andere Fächer, welche z.T. wirtschaftliche Themen beinhalten: das WPM <i>Alltagskultur, Ernährung und Soziales</i> oder <i>Gemeinschaftskunde</i>
Realschule	
Fächerverbund <i>Erdkunde – Wirtschaftskunde – Gemeinschaftskunde</i> : Klasse 6, 8 und 10 Andere Fächer, welche z.T. wirtschaftliche Themen beinhalten: <i>Mensch und Umwelt</i> oder die <i>themenorientierten Projekte</i> (insb. <i>Wirtschaften, Verwaltungen und Recht</i>)	Fach <i>Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung (WBS)</i> : Klasse 7-10 (5 Kontingenzstunden) Andere Fächer, welche z.T. wirtschaftliche Themen beinhalten: das WPM <i>Alltagskultur, Ernährung und Soziales</i> oder <i>Gemeinschaftskunde</i>
Gymnasium	
Fächerverbund <i>Geografie-Wirtschaft-Gemeinschaftskunde</i> : Klasse 6,8 und 10 <i>Wirtschaft</i> als Kernfach in Sekundarstufe II wählbar (vierstündig) Andere Fächer, welche z.T. wirtschaftliche Themen beinhalten: <i>Gemeinschaftskunde</i> als eigenständiges Fach in Sekundarstufe II	Fach <i>Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung (WBS)</i> : Klasse 8-10 (3 Kontingenzstunden) <i>Wirtschaft</i> als Leistungsfach in Sekundarstufe II wählbar (ab Schuljahr 2019/2020 fünfstündig) Andere Fächer, welche z.T. wirtschaftliche Themen beinhalten: <i>Gemeinschaftskunde</i>

Anmerkung: Kontingenzstundenangaben wurden für die Bildungspläne bis zum Jahr 2016 nicht ausgewiesen, da eine genaue Zuordnung der jeweiligen Stunden zu ökonomischen Themen in den Fächerverbänden aus den Bildungsplänen nicht möglich war.

Quelle: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Bildungspläne 2004-2016; eigene Darstellung

1.3.3 Evaluierung der Einführung des Schulfachs Wirtschaft in Baden-Württemberg

Die Einführung des neuen Schulfaches in Baden-Württemberg wird durch ein Forschungsteam der Universität Koblenz-Landau evaluiert. So wurden Schülerinnen und Schüler im Jahr 2016 kurz vor der Einführung des Schulfachs auf ihre ökonomischen Kompetenzen getestet (Seeber et al. 2018). Das für die Studie relevante Modell gleicht dem Kompetenzmodell ökonomischer Bildung in Retzmann et al. (2010) und Seeber et al. (2012) (siehe Kasten). Dessen Rollenausprägungen (Verbraucher, Erwerbstätiger und

Wirtschaftsbürger), welche bereits oben beschrieben wurden, sind auch in den neuen Bildungsplänen für das Fach Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung zu finden. Der Fokus der Studie liegt auf der Messung von ökonomischen Kompetenzen, was über eine reine Abfrage von ökonomischem Wissen hinausgeht. Insgesamt 2.333 Schülerinnen und Schüler, ausgewählt nach einem komplexen Stichprobendesign, aus den Klassenstufen 9, 10 und 11 von Schulen in Baden-Württemberg haben an der Studie teilgenommen und wurden, ähnlich wie bei der PISA-Studie, anhand ihrer Ergebnisse und im Vorhinein definierten Anforderungsmerkmalen in fünf Kompetenzniveaus eingeteilt.

Die Ergebnisse der Studie decken sich mit vorherigen Befunden und zeigen, dass Unterschiede der ökonomischen Kompetenzen zwischen den Schulformen auftreten. Gymnasiasten schneiden im Durchschnitt wesentlich besser ab als Real- oder Hauptschüler und Realschüler etwas besser als Hauptschüler. Im Gegensatz dazu ist in den Ergebnissen zwischen den einzelnen Schulstufen kein klares Muster erkennbar. Je nach Schulart sind die Unterschiede in der ökonomischen Bildung in Teilen nicht signifikant. Beispielsweise ist die gemessene ökonomische Kompetenz von Gymnasiasten in Klasse 11 deutlich höher als noch in Klasse 10, wobei zwischen Klasse 9 und 10 fast keine Unterschiede auftreten. Über alle Teilnehmenden hinweg ist zu beobachten, dass Mädchen tendenziell schlechter abschneiden als Jungen und Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund eine niedrigere ökonomische Kompetenz aufweisen als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund. Des Weiteren wird von Oberrauch und Kaiser (2018) gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler von Eltern mit einem vergleichsweise niedrigen sozio-ökonomischen Status tendenziell schlechter abschneiden. Zudem wurden die ökonomischen Kompetenzen von Gymnasiasten mit und ohne Wirtschaftsunterricht in Klasse 11 verglichen. Zu beobachten ist, dass Schülerinnen und Schüler mit Wirtschaftsunterricht in Klasse 11 an einem Gymnasium leicht höhere ökonomische Kompetenzen aufweisen als Schülerinnen und Schüler ohne Wirtschaftsunterricht, wobei der Unterschied statistisch nicht signifikant ist. Ferner konnte mithilfe von Korrelationen und Regressionsanalysen festgestellt werden, dass zwischen ökonomischer Kompetenz und ökonomischen Einstellungen der Schülerinnen und Schüler kein nennenswerter Zusammenhang besteht. Insgesamt halten 81,5 Prozent der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler die Einführung des neuen Schulfachs in Baden-Württemberg für sinnvoll.

Abzuwarten bleibt, inwieweit die ökonomischen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in Baden-Württemberg durch die Einführung des Pflichtfachs Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung beeinflusst werden. Von hohem Interesse wird sein, ob sich in diesem Zuge auch die Unterschiede in den ökonomischen Kompetenzen zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund und unterschiedlichem sozio-ökonomischen Status der Eltern ändern. Die nächste Befragung der Studie ist im Jahr 2021 geplant und soll vergleichbar zu der Befragung aus dem Jahr 2016 sein, sodass die Einführung des neuen Fachs evaluiert werden kann.

1.4 Fazit und Handlungsempfehlungen

Insgesamt zeigt sich, dass das ökonomische Wissen der Menschen in vielen Ländern noch ausbaufähig ist, auch in Deutschland. Beschränkt sich die Untersuchung auf wenige Fragen, so ist der Anteil der richtigen Antworten teilweise sehr hoch. Wird die Untersuchung jedoch umfangreicher gestaltet, so ergeben sich größere Lücken in den ökonomischen und finanziellen Kompetenzen der Bevölkerung. Gerade bei den jüngeren Personen zeigt sich jedoch, dass sie durchaus ein Interesse an ökonomischen Fragestellungen haben und ihr Wissen gerne vergrößern würden. Sie sehen diese Wissensvermittlung auch als Aufgabe der Schulen an, bislang werden ihnen aber nur wenige wirtschaftliche Kenntnisse im Schulunterricht vermittelt.

Zudem konnte in vielen Studien gezeigt werden, dass das Geschlecht, das Alter, die Höhe des Einkommens und des Vermögens das finanzielle und ökonomische Wissen beeinflussen können. Besonders die Geschlechterunterschiede hinsichtlich der finanziellen Bildung konnten in sehr vielen Studien gezeigt werden. Chen und Volpe (2002) führen diese darauf zurück, dass Frauen weniger Begeisterung für die finanzielle Bildung zeigen, weniger Vertrauen in ihre Fähigkeiten bezüglich dieses Themas haben und schließlich auch weniger Bereitschaft zeigen, sich finanzielle Inhalte anzueignen. Besonders problematisch im Hinblick auf das finanzielle Wissen wird es, wenn verschiedene Faktoren, die mit einem geringeren finanziellen Wissen einhergehen, zusammenkommen. So konnten Lusardi und Mitchell (2009) für die USA zeigen, dass ein Mann mit College-Abschluss, dessen Eltern Aktien besitzen und Vorsorge für die Rente getroffen haben, eine 50 Prozent höhere Wahrscheinlichkeit aufweist, über Risikodiversifikation informiert zu sein als eine Frau mit weniger als einem High-School-Abschluss, deren Eltern über wenige finanzielle Mittel verfügen.

Weiterhin wurden die Folgen mangelnder ökonomischer Bildung dargestellt. Geringe Kenntnisse in diesem Bereich können unter anderem dazu führen, dass zu wenig private Altersvorsorge betrieben wird, zu wenig gespart wird oder das Risiko einer Verschuldung des Haushalts steigt. Dies kann auch Auswirkungen auf die Gesamtwirtschaft haben, zum Beispiel auf die Höhe der Altersarmut in einer Gesellschaft.

Ökonomische Bildung sollte daher stärker als bislang systematisch in der schulischen Ausbildung der Kinder und Jugendlichen verankert werden. Hierzu sollte ein Schulfach „Wirtschaft“ eingeführt werden. Vorbild dafür könnte das in Kapitel 1.3 beschriebene Beispiel aus Baden-Württemberg sein. Dabei sollten die folgenden Forderungen Berücksichtigung finden:

- **Soziale Unterschiede bei der ökonomischen Bildung verringern**

Bei der ökonomischen Bildung – gemessen durch Befragungen zur finanziellen Bildung – besteht ein sehr enger Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft der Schüler oder befragten jungen Erwachsenen und den Kompetenzen in finanzieller Bildung. Gleichzeitig folgt aus fehlender finanzieller Grundbildung wiederum eine Auswirkung auf die soziale Lage der befragten Personen. So treten häufiger – kontrolliert um Einkommen und andere wichtige Aspekte – Überschuldungsprobleme auf und auch das Spar- und Anlageverhalten zeigt eine zu hohe Risikoneigung. Diese fehlende finanzielle Grundbildung ist damit für Kinder aus sozioökonomisch schwächeren Haushalten besonders problematisch, da diese Auswirkungen nicht einfach durch das Vermögen der Eltern ausgeglichen werden können. Aus der Perspektive der Bildungsgerechtigkeit ist damit zu begrüßen, wenn mehr Wirtschaftsunterricht in den Schulen stattfindet. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass ökonomisches und finanzielles Wissen im Alltag an Bedeutung gewinnt. Hierbei könnte auch auf eine besondere Förderung der Mädchen geachtet werden, da sich in vielen Studien zeigt, dass die ökonomischen Kenntnisse der Frauen geringer ausfallen als die der Männer. Gleiches gilt für Personen mit einem Migrationshintergrund, die oftmals ebenfalls über geringere Kenntnisse verfügen. Insbesondere gilt dies für Geflüchtete. Eine Befragung von – allerdings nur wenigen – Geflüchteten in Berlin hat ergeben, dass die finanzielle Bildung generell und die Erfahrungen mit Finanzprodukten in dieser Personengruppe relativ gering ausfallen (Grohmann, 2018).

- **Große Teilnehmerzahl erreichen**

Programme zur finanziellen Bildung können positive Auswirkungen haben und die genannten Probleme verringern. Dafür sollten sie aber bestimmte Voraussetzungen erfüllen. So ist es wichtig, dass die Bildungsangebote dann einsetzen, wenn die Teilnehmer mit dieser Thematik auch real in Berührung

kommen. Dies ist im Jugendalter der Fall. Zudem sollten nicht nur punktuelle Angebote gemacht werden, sondern es sollten möglichst viele Jugendliche erreicht werden. Dies ist in der Schule der Fall.

- **Ökonomische Grundbildung bundesweit sicherstellen**

Damit der Umfang der ökonomischen Bildung, die die Kinder erhalten, nicht vom jeweiligen Wohnort abhängig ist, sollte bundesweit zumindest eine ökonomische Grundbildung sichergestellt werden. Wichtig ist ein differenziertes und ausgewogenes Themenspektrum sowie ausreichend Zeit für dieses Thema. Ein grundlegendes Verständnis von ökonomischen Zusammenhängen sollte vermittelt werden. Um das Thema Wirtschaft anschaulich zu vermitteln, sind auch entsprechende Praxisbezüge von hoher Relevanz.

- **Verankerung der Berufsorientierung**

Ein wichtiger Teil des Faches Wirtschaft sollte die Berufsorientierung sein, um die Jugendlichen frühzeitig auf ihre Berufswahl vorzubereiten und sie dabei zu unterstützen. Werden die Jugendlichen besser als bislang über ihre Berufswahlmöglichkeiten informiert, reduzieren sich möglicherweise auch die Abbruchquoten in der Ausbildung oder im Studium. Praxis- und Berufsweltbezug sollte aber auch in anderen Fächern vermittelt werden und somit auch hier zur Berufsorientierung beigetragen werden.

- **Anpassung der Lehrerausbildung**

Eine wichtige Rolle kommt dabei der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Qualifikation in der Lehrerausbildung zu. Die zukünftigen Lehrer müssen für dieses neue Schulfach entsprechend ausgebildet werden bzw. für die Lehrkräfte, die bereits unterrichten, müssen entsprechende Weiterbildungsangebote bereitgestellt werden.

Literatur

Agarwal, Sumit / Mazumder, Bhashkar, 2013, Cognitive Abilities and Household Financial Decision Making, in: *American Economic Journal, Applied Economics*, 5. Jg., Nr. 1, S. 193–207

Alan, Sule / Ertac, Seda, 2018, Fostering Patience in the Classroom: Results from Randomized Educational Intervention, in: *Journal of Political Economy*, 126. Jg., Nr. 5, S. 1865–1911

Alessie, Rob J. / van Rooij, Maarten / Lusardi, Annamaria, 2011, Financial Literacy, Retirement Preparation and Pension Expectations in the Netherlands, NBER Working Paper No. 17109, Cambridge MA

Almenberg, Johann / Säve-Söderbergh, Jenny, 2011, Financial literacy and retirement planning in Sweden, Center for Research on Pensions and Welfare Policies Nr. 112/11, Turin

Angel, Stefan, 2018, Smart Tools? A Randomized Control Trial on the Impact of Three Different Media Tools on Personal Finance, in: *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 74. Jg., S. 104–111

Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung, Bielefeld

Bankenverband/GfK, 2018, Jugendstudie 2018, Wirtschaftsverständnis, Finanzkultur und Digitalisierung bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen, Repräsentative Erhebung im Auftrag des Bundesverbands deutscher Banken, Berlin/Nürnberg

Bayerische Staatskanzlei, 2009, Ökonomische Verbraucherbildung; Richtlinien für die Umsetzung an bayerischen Schulen, <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVwV235143?AspxAutoDetectCookieSupport=1> [10.07.2019]

Bayerische Staatskanzlei, 2013, Schulordnung für die Mittelschulen in Bayern, https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayMSO-ANL_1 [08.07.2019]

Bayerische Staatskanzlei, 2018a, Schulordnung für die Realschulen, http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayRSO-ANL_1 [19.04.2019]

Bayerische Staatskanzlei, 2018b, Schulordnung für die Gymnasien in Bayern, http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayGSO-ANL_1 [19.04.2019]

Becchetti, Leonardo / Caiazza, Stefano / Coviello, Decio, 2013, Financial education and investment attitudes in high schools: evidence from a randomized experiment, in: *Applied Financial Economics*, 23. Jg., Nr. 10, S. 817–836

Becchetti, Leonardo / Pisani, Fabio, 2012, Financial Education on Secondary School Students: The Randomized Experiment Revisited, Facolta die Economia di Forli, Working Paper, Nr. 98, Forli

Becker, Gary S. / Mulligan, Casey B., 1997, The endogenous determination of time preference, in: *Quarterly Journal of Economics*, 112. Jg., Nr. 3, S. 729–758

- Behrman, Jere R. / Mitchell, Olivia S. / Soo, Cindy K. / Bravo, David, 2012, How Financial Literacy Affects Household Wealth Accumulation, in: *American Economic Review: Papers and Proceedings*, 102. Jg., Nr. 3, S. 300–304
- Berg, Gunhild / Zia, Bilal, 2017, Harnessing Emotional Connections to Improve Financial Decisions: Evaluating the Impact of Financial Education in Mainstream Media, in: *Journal of the European Economic Association*, 15. Jg., Nr. 5, S. 1025–1055
- Bernheim, B. Douglas / Garret, Daniel M. / Maki, Dean M., 2001, Education and Saving: The Long-term Effects of High School Curriculum Mandates, in: *Journal of Public Economics*, 80. Jg., Nr. 3, S. 435–465
- Bhutoria, Aditi / Jerrim, John / Vignoles, Anna, 2018, The financial skills of adults across the world. New estimates from PIAAC, PIAAC Working Report, Cambridge
- Bijedic, Teita / Pahnke, André, 2017, Zum Einfluss von Berufsorientierungsmaßnahmen an Schulen auf das Berufswahlverhalten von Jugendlichen, in: Arndt (Hrsg.), *Perspektiven der Ökonomischen Bildung. Disziplinen und fächerübergreifende Konzepte, Zielsetzung und Projekte*, Schwalbach/Taunus, S. 101–127
- Blue, Levon / Grootenboer, Peter John / Brimble, Mark, 2014, Financial literacy education in the curriculum: Making the grade or missing the mark?, in: *International Review of Economics Education*, 16. Jg., Part A, S. 51–62
- Bover, Olympia / Hospido, Laura / Villanueva, Ernesto, 2018, The impact of high school financial education on financial knowledge and choices: evidence from a randomized trial in Spain, Banco de Espania Working Paper, Nr. 1801, Madrid
- Brown, Alexandra / Collins, J. Michael / Schmeiser, Maximilian / Urban, Carly, 2014, State Mandated Financial Education and the Credit Behavior of Young Adults, Finance and Economics Discussion Series, Washington D.C.
- Brown, Martin / Graf, Roman, 2013, Financial Literacy and Retirement Planning in Switzerland, in: *Numeracy*, Vol. 6, No. 2, Article 6
- Brown, Meta / Grigsby, John / van der Klaauw, Wilbert / Wen, Jaya / Zafar, Basit, 2016, Financial Education and the Debt Behavior of the Young, in: *Review of Financial Studies*, 29. Jg., Nr. 9, S. 2490–2522
- Brown, Steven D. / Ryan Krane, Nancy, 2000, Four (or five) sessions and a cloud of dust: Old assumptions and new observations about career counseling., in: Brown/Lent (Hrsg.), *Handbook of Counseling Psychology*, New Jersey, S. 740–766
- Brown, Steven D. / Ryan Krane, Nancy E. / Brecheisen, Jessica / Castelino, Paul / Budisin, Ivan / Miller, Matthew, & Edens, Laurie, 2003, Critical ingredients of career choice interventions: More analyses and new hypotheses, in: *Journal of Vocational Behavior*, 62. Jg., Nr. 3, S. 411–428

- Bruhn, Miriam / Ibarra, Gabriel Lara / McKenzie, David J., 2014, The minimal impact of a large-scale financial education program in Mexico City, in: *Journal of Development Economics*, 108. Jg., S. 184–189
- Bucher-Koenen, Tabea / Lusardi, Annamaria, 2011a, Financial Literacy and Retirement Planning in Germany, NBER Working Paper No. 17110, Cambridge MA.
- Bucher-Koenen, Tabea / Lusardi, Annamaria, 2011b, Financial literacy and retirement planning in Germany, in: *Journal of Pension Economics and Finance*, 10. Jg., S. 565–584
- Bucher-Koenen, Tabea / Ziegelmeier, Michael, 2014, Once burned, twice shy? Financial literacy and wealth losses during the financial crisis, in: *Review of Finance*, 18. Jg., Nr. 6, S. 2215–2246
- Campbell, John Y., 2006, Household finance, in: *Journal of Finance*, 61. Jg., Nr. 4, S. 1553–1604
- Chen, Haiyang / Volpe, Ronald P., 2002, Gender Differences in Personal Financial Literacy Among College Students, in: *Financial Services Review*, Vol. 11, S. 289–307
- Choi, James J. / Laibson, David / Madrian, Brigitte C., 2011, \$100 bills on the sidewalk: Suboptimal investment in 401 (k) plans, in: *Review of Economics and Statistics*, 93. Jg., Nr. 3, S. 1933–1967
- Clark, Robert, L. / Lusardi, Annamaria / Mitchell, Olivia S., 2014, Financial knowledge and 401 (k) investment performance, NBER Working Paper No. 20137, Cambridge MA.
- Ćumurović, Aida / Hyll, Walter, 2016, Financial Literacy and Self-Employment, IWH Discussion Papers, Nr. 11, Halle (Saale)
- de Bassa Scheresberg, Carlo, 2013, Financial Literacy and Financial Behavior among Young Adults: Evidence and Implications, in: *Numeracy*, 6. Jg., Nr. 2, Artikel 5
- Deppe, Ulrike, 2013, Peergroups als Reproduktions- und Transformationsinstanz familiärer Bildungungleichheit? Rekonstruktionen zum Passungsverhältnis der schul- und lebensweltbezogenen Orientierungsrahmen von ca. 13-Jährigen, ihren Eltern und ihren Freunden, Halle-Wittenberg
- Diermeier, Matthias / Niehues, Judith, 2019, Einschätzungen zur Arbeitslosigkeit, in: *IW-Trends*, 46. Jg., Nr. 2, S. 23–42
- DIE ZEIT, 2018, Was wissen die Deutschen über Wirtschaft, Ausgabe vom 8. Februar 2018, S. 23–26
- Drexler, Alejandro / Fischer, Greg / Schoar, Antoinette, 2014, Keeping It Simple: Financial Literacy and Rules of Thumb, in: *American Economic Journal: Applied Economics*, 6. Jg., Nr. 2, S. 1–31
- Erichsen, Indra, 2015, Financial Literacy – An Empirical Comparison of German and American Undergraduate Students, Flensburg
- Erner, Carsten / Goedde-Menke, Michael / Oberste, Michael, 2016, Financial literacy of high school students: Evidence from Germany, in: *Research in Economic Education*, Vol. 47, No. 2, S. 95–105

Franke, Barbara / Schneider, Heidrun, 2015, Informationsverhalten bei der Studien- und Berufsausbildungswahl, Forum Hochschule, Nr. 1, Hannover

Gaudecker, Hans-Martin von, 2015, How does Household Portfolio Diversification Vary with Financial Literacy and Financial Advice?, in: Journal of Finance, 70. Jg., Nr. 2, S. 489–507

Grohmann, Antonia / Kouwenberg, Roy / Menkhoff, Lukas, 2015, Childhood roots of financial literacy, in: Journal of Economic Psychology, Vol. 51, S. 114–133

Grohmann, Antonia, 2017, Financial Literacy and Financial Behavior: Evidence from the Emerging Asian Middle Class, DIW Discussion Papers, Nr. 1702, Berlin

Grohmann, Antonia, 2018, Zugang zu Bankkonten für Geflüchtete kein Problem, Nutzung von Finanzprodukten aber ausbaufähig, DIW-Wochenbericht Nr. 42/2018, Berlin

Hastings, Justine S. / Mitchell, Olivia S., 2011, How financial literacy and impatience shape retirement wealth and investment behaviors, NBER Working Paper Nr. 16740, Cambridge MA.

Hastings, Justine S. / Madrian, Brigitte C. / Skimmyhorn, William L. 2013, Financial Literacy, Financial Education, and Economic Outcomes, in: Annual review of economics, 5. Jg., S. 347–373

Heckman, James J. 2006, Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children, in: Science, 312. Jg., Nr. 5782, S. 1898–1900

Hospido, Laura / Villanueva, Ernesto / Zamarro, Gema, 2015, Finance for All: The Impact of Financial Literacy Training in Compulsory Secondary Education in Spain, Banco de Espania Working Paper, Nr. 1502, Madrid

Huston, Sandra J., 2010, Measuring Financial Literacy, in: The Journal of Consumer Affairs, Vol. 44, No. 2, S. 296–316

ING International Survey, 2013, Strong demand across Europe for financial education in schools, Amsterdam

Institut für Ökonomische Bildung, 2015, Übersicht zu den Schulsystemen und der Verankerung ökonomischer Bildung in den norddeutschen Bundesländern, https://www.wigy.de/fileadmin/user_upload/wigy_in_den_Bundeslaendern/151214-Oekonomische_Bildung_in_ndt_Bundeslaendern.pdf, [19.04.2019]

Kaiser, Tim / Kirchner, Vera, 2015, Das Finanzwissen angehender Wirtschaftslehrpersonen: Ergebnisse eines aktuellen Surveys, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 111. Jg., Nr. 4, S. 552–574

Kaiser, Tim / Menkhoff, Lukas, 2017, Does Financial Education Impact Financial Literacy and Financial Behavior, and If So, When?, in: The World Bank Economic Review, 31. Jg., Nr. 3, S. 611–630

Kaiser, Tim / Menkhoff, Lukas, 2018, Financial Education in Schools: A Meta-Analysis of Experimental Studies, CESifo Working Paper No. 7395, München

Kalmi, Panu, 2018, The Effects of Financial Education: Evidence from Finnish Lower Secondary Schools, in: *Economic Notes*, 47. Jg., S. 353–386

Kalwiy, Adrian S. / Alessie, Rob / Dinkova, Milena / Schonewille, Gea / van der Schors, Anna / van der Werf, Minou, 2017, The Eddects of Financial Education on Financial Literacy and Savings Behavior: Evidence from a Controlled Field Experiment in Dutch Primary Schools, *Utrecht School of Economics Working Paper*, Nr. 17-05, Utrecht

Kaminski, Hans / Eggert, Katrin, 2008, Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II, Studie im Auftrag des Bundesverbandes deutscher Banken, Berlin

Kaminski, Hans / Hübner, Manfred / Schröder, Rudolf / Eggert, Katrin / Koch, Michael / Pulkrabek, Bettina, 2010, Berufsorientierung in der Schule. Eckpunkte einer nachhaltigen Förderung der Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen in Niedersachsen, Oldenburg

Klapper, Leora / Lusardi, Annemaria / Oudheusden, Peter van, 2014, Financial Literacy Around the World: Insights from the Standard & Poor's ratings services global financial literacy survey, Washington

Klein, Helmut / Schare, Teresa, 2011, Unternehmer und Soziale Marktwirtschaft in Lehrplan und Schulbuch. Der Beitrag gesellschaftswissenschaftlicher Schulbücher zu ökonomischer Bildung, [https://www.schulewirtschaft.de/www/schulewirtschaft.nsf/res/15F21549C0ED-ADECC12579AE004AF3A8/\\$file/Schulbuchstudie.pdf?open](https://www.schulewirtschaft.de/www/schulewirtschaft.nsf/res/15F21549C0ED-ADECC12579AE004AF3A8/$file/Schulbuchstudie.pdf?open) [19.04.2019]

KMK, 2008, Wirtschaftliche Bildung an allgemein bildenden Schulen, Bericht der Kultusministerkonferenz vom 19.10.2001 i.d.F. vom 27.06.2008, Bonn

KMK, 2017, Dokumentation zur Beruflichen Orientierung an allgemeinbildenden Schulen, Berlin

Kupka, Peter / Wolters, Melanie, 2010, Erweiterte vertiefte Berufsorientierung, IAB-Forschungsbericht, Nr. 10, Nürnberg

Lergetporer, Philipp / Werner, Katharina / Wößmann, Ludger, 2018, Does Ignorance of Economic Returns and Costs Explain the Educational Aspiration Gap? Evidence from Representative Survey Experiments, *CESifo Working Paper*, Nr. 7000, München

Lührmann, Melanie / Serra-Garcia, Marta / Winter, Joachim, 2015, Teaching Teenagers in Finance: Does It Work?, in: *Journal of Consumer Affairs*, 13. Jg., Nr. 1, S. 41–53

Lührmann, Melanie / Serra-Garcia, Marta / Winter, Joachim, 2018, The Impact of Financial Education on Adolescents' Intertemporal Choices, in: *American Economic Journal: Economic Policy*, 10. Jg., Nr. 3, S. 309–332

Lusardi, Annamaria, 2015, Financial Literacy Skills for the 21st Century: Evidence from PISA, in: *The Journal of Consumer Affairs*, Vol. 49, No. 3, S. 639–659

Lusardi, Annamaria / Michaud, Pierre-Carl / Mitchell, Olivia S., 2013, Optimal Financial Literacy and Wealth Inequality, *NBER Working Paper*, No. 18669, Cambridge MA.

Lusardi, Annamaria / Mitchell, Olivia S., 2007, Babyboomer retirement security: The roles of planning, financial literacy, and housing wealth, in: Journal of Monetary Economics, 54. Jg., Nr. 1, S. 205–224

Lusardi, Annamaria / Mitchell, Olivia S., 2009, Financial Literacy among the young: Evidence and Implications for Consumer Policy, NBER Working Paper No. 15352, Cambridge MA.

Lusardi, Annamaria / Mitchell, Olivia S., 2011a, Financial literacy around the world: an overview, in: Journal of Pension Economics and Finance, 10. Jg., Nr. 4, S. 497–508

Lusardi, Annamaria / Mitchell, Olivia S., 2011b, Financial Literacy and Retirement Planning in the United States, NBER Working Paper No. 17108, Cambridge MA.

Lusardi, Annamaria / Mitchell, Olivia S., 2014, The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence, in: Journal of Economic Literature, 52. Jg., Nr. 1, S. 5–44

Lusardi, Annamaria / Tufano, Peter, 2009, Debt literacy, financial experience, and overindebtedness, NBER Working Paper No. 14808, Cambridge MA.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2004a, Bildungsplan 2004 Realschule, http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/Bildungsplaene/Bildungsplaene-2004/Bildungsstandards/Realschule_Bildungsplan_Realschule_Gesamt.pdf [19.04.2019]

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2004b, Kontingenzstudentenafel für die Realschule, http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/Bildungsplaene/Bildungsplaene-2004/Kontingenzstudentenafel/Realschule_Kontingenzstudentenafel.pdf [19.04.2019]

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2004c, Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium, http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/Bildungsplaene/Bildungsplaene-2004/Bildungsstandards/Gymnasium_Bildungsplan_Gesamt.pdf [19.04.2019]

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2004d, Kontingenzstudentenafel für die Klassen 5 bis 10 der Gymnasien der Normalform, http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/Bildungsplaene/Bildungsplaene-2004/Kontingenzstudentenafel/Gymnasium_Kontingenzstudentenafel.pdf [19.04.2019]

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2012a, Bildungsplan 2012 Werksrealschule, www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/Bildungsplaene/Bildungsplaene-2004/Bildungsstandards/Bildungsplan2012_Hauptschule-Werksrealschule.pdf [19.04.2019]

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2012b, Kontingenzstudentenafel für die Werksrealschule, http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/Bildungsplaene/Bildungsplaene-2004/Kontingenzstudentenafel/Werksrealschule%2BHauptschule_2012_Kontingenzstudentenafel.pdf [19.04.2019]

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, Bildungspläne Baden-Württemberg 2016, <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG> [19.04.2019]

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2017, Leitfaden für die gymnasiale Oberstufe Abitur 2020, <https://www.km-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Publikationen%202015,%202016%20und%202017/2017-10-24-Leitfaden-ABI2020-LAY.pdf> [19.04.2019]

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2018a, Bildungspläne 2016 Rahmensetzungen / Neuerungen – Die Kontingenzstudententafeln, https://www.km-bw.de/,Lde/Startseite/Schule/Rahmensetzungen+_+Neuerungen [19.04.2019]

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2018b, Leitfaden für die gymnasiale Oberstufe Abitur 2021, https://www.km-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Publikationen%202018/2019-03-01-Leitfaden_Abitur2021-SCREEN.pdf [19.04.2019]

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2018c, Berufsziel Lehrerin/Lehrer Lehramt Gymnasien – Neue Bachelor- und Masterstudiengänge ab dem Wintersemester 2015/16, https://mwk.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-mwk/intern/dateien/pdf/Aktuelle_Aus-schreibungen/Lehrerbildung/Lehrerbildung_2018/180709_Merkblatt_Lehramt_Gym_BAMA.pdf [19.04.2019]

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2018d, Berufsziel Lehrerin/Lehrer Lehramt Sekundarstufe I – Neue Bachelor- und Masterstudiengänge ab dem Wintersemester 2015/16, https://mwk.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-mwk/intern/dateien/pdf/Aktuelle_Aus-schreibungen/Lehrerbildung/Lehrerbildung_2018/180709_Merkblatt_Lehramt_Sek_I_BAMA.pdf [19.04.2019]

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2019a, Bildungspläne 2016 Verweisstruktur der Leitperspektiven, www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/LP [19.04.2019]

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2019b, Implementierung des Bildungsplans 2016, <http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/Startseite/Informationen/Inkrafttreten> [19.04.2019]

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018, Faktenblatt – Schulfach Wirtschaft kommt 2020/2021, https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Presse/Hintergrundinformationen/Schulfach-Wirtschaft/Faktenblatt_Schulfach_Wirtschaft.pdf [19.04.2019]

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2019, Kernlehrplan für die Sekundarstufe I, Gymnasium in Nordrhein-Westfalen, Wirtschaft-Politik, <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/215/KLP%20GY%20SI%20Wirtschaft-Politik.pdf> [08.07.2019]

Niedersächsisches Kultusministerium, 2015, Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 des Gymnasiums, https://www.mk.niedersachsen.de/download/98074/Erlass_Die_Arbeit_in_den_Schuljahrgaengen_5_bis_10_des_Gymnasiums_v._23.6.2015.pdf [19.04.2019]

Niedersächsisches Kultusministerium, 2017a, Die Arbeit in der Hauptschule, https://www.mk.niedersachsen.de/download/28616/Erlass_Die_Arbeit_in_der_Hauptschule_.pdf [19.04.2019]

Niedersächsisches Kultusministerium, 2017b, Die Arbeit in der Realschule, https://www.mk.niedersachsen.de/download/28617/Erlass_Die_Arbeit_in_der_Realschule_.pdf [19.04.2019]

Niedersächsisches Kultusministerium, 2017c, Die Arbeit in der Oberschule, https://www.mk.niedersachsen.de/download/107368/Erlass_Die_Arbeit_in_der_Oberschule_.pdf [19.04.2019]

Oberrauch, Luis / Kaier, Tim, 2018, Economic competence in early secondary school: Evidence from a large-scale assessment in Germany, ZBW – Leibniz Information Centre for Economics, Kiel/Hamburg

OECD, 2015, OECD/INFE Toolkit for Measuring Financial Literacy and Financial Inclusion, www.oecd.org/daf/fin/financial-education/2015_OECD_INFE_Toolkit_Measuring_Financial_Literacy.pdf, Paris

OECD, 2017a, G20/OECD INFE report on adult financial literacy in G20 countries, Paris

OECD, 2017b, PISA 2015 Results, Students' Financial Literacy, Paris

OECD, 2017c, Bildung auf einen Blick 2017. OECD-Indikatoren, Bielefeld

Retzmann, Thomas / Bank, Volker, 2013, Fachkompetenz von Wirtschaftslehrerinnen und -lehrern, Untersuchungen zur Entwicklung eines bedarfsdiagnostischen Instruments, in: Zeitschrift für ökonomische Bildung, Heft Nr. 01/2013, S. 6–26

Retzmann, Thomas / Seeber, Günther / Remmele, Bernd / Jongebloed, Hans-Carl, 2010, Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards und Standards für die Lehrerbildung. Im Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der gewerblichen Wirtschaft, https://bankenverband.de/media/files/Oekonomische_Bildung_an_allgemeinbildenden_Schulen.pdf [08.05.2019]

Roth, Tobias, 2018, The influence of parents' social capital on their children's transition to vocational training in Germany, in: Social Networks, 55. Jg., S. 74–85

Sälzer, Christine / Prenzel, Manfred, 2014, Financial Literacy im Rahmen der PISA-Studie, in: Retzmann, Thomas (Hrsg.), Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe I und Primarstufe, Konzepte, Analysen, Studien und empirische Befunde, Schwalbach/Ts., S. 15–31

Sayinzoga, Aussi / Bulte, Erwin / Lensink, Robert, Financial literacy and financial behaviour: Experimental evidence from rural Rwanda, in: Economic Journal, 126. Jg., Nr. 594, S. 1571–1599

Schürkmann, Susanne, 2017, FILS: Financial Literacy Study, Validierung und Analyse einer schülerorientierten financial literacy, Berlin/Boston

Schufa, 2013, SCHUFA Kredit-Konpass 2013, Empirische Untersuchung der privaten Kreditaufnahme in Deutschland / Finanzverhalten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, Wiesbaden

Schufa, 2018, Der „W² Jugend-Finanzmonitor“, Finanzwissen und -kompetenzen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, Wiesbaden

Seeber, Günther / Körber, Laura / Hentrich, Sarah / Rolfes, Tobias / Haustein, Bernd, Stiftung Würth (Hrsg.), 2018, Ökonomische Kompetenzen Jugendlicher in Baden-Württemberg: Testergebnisse für die Klassen 9, 10 und 11 der allgemeinbildenden Schulen, Künzelsau

Seeber, Günther / Retzmann, Thomas / Remmele, Bernd / Jongebloed, Hans-Carl, 2012, Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung. Kompetenzmodell - Aufgaben - Handlungsempfehlungen, Schwalbach/Ts.

Sekita, Shizuka, 2011, Financial Literacy and Retirement Planning in Japan, Center for Research on Pensions and Welfare Policies, Working Paper 108/11, Osaka

Shoda, Yuichi / Mischel, Walter / Peake, Philip K., 1990, Predicting adolescent cognitive and social competence from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions, in: *Developmental Psychology*, 26. Jg., Nr. 6, S. 978–986

Tennyson, Sharon / Nguyen, Chau, 2001, State Curriculum Mandates and Student Knowledge of Personal Finance, in: *Journal of Consumer Affairs*, 35. Jg., Nr. 2, S. 241–262

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2012, Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife – Wirtschaft und Recht, <https://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=2843> [19.04.2019]

Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2015, Lehrplan für den Erwerb des Hauptschul- und des Realschlusses sowie der allgemeinen Hochschulreife – Thüringer Gemeinschaftsschule – Wirtschaft/Recht, <https://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=946> [19.04.2019]

Ulrich, Angela / Frey, Andreas / Ruppert, Jean-Jacques, 2018, The Role of Parents in Young People's Career Choices in Germany, in: *Psychology*, 09. Jg., Nr. 08, S. 2194–2206

Urban, Carly / Schmeiser, Maximilian / Collins, J. Michael / Brown, Alexandra, 2015, State financial education mandates: It's all in the implementation, *Insights: Financial Capability*, Washington D.C.

Urban, Carly / Schmeiser, Maximilian / Michael Collins, J. / Brown, Alexandra, 2018 (forthcoming), The effects of high school personal financial education policies on financial behavior, in: *Economics of Education Review*

van Rooij, Maarten C.J. / Lusardi, Annamaria / Alessie, Rob J.M., 2011, Financial Literacy and Stock Market Participation, in: *Journal of Financial Economics*, 101. Jg., Nr. 2, S. 449–472

van Rooij, Maarten C.J. / Lusardi, Annamaria / Alessie, Rob J.M., 2012, Financial Literacy, Retirement Planning and Household Wealth, in: *The Economic Journal*, 122. Jg., Nr. 560, S. 449–478

Weiß, Reinhold, 2014, Berufe praxisnah erleben: Konzeption, Umsetzung und Erfahrungen mit dem Berufsorientierungsprogramm des BMBF, in: Retzmann, Thomas (Hrsg.), *Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe I und Primarstufe, Konzepte, Analysen, Studien und empirische Befunde*, Schwalbach/Ts., S. 69–87

Wobker, Inga / Lehmann-Waffenschmidt, Marco / Kennning, Peter / Gigerenzer, Gerd, 2012, What do people know about the economy? A test of minimal economic knowledge in Germany, Dresden Discussion Paper series in economics No. 03/12, Dresden

Wößmann, Ludger / Lergetporer, Philipp / Kugler, Franziska / Oestreich, Laura / Werner, Katharina, 2015, Deutsche sind zu grundlegenden Bildungsreformen bereit – Ergebnisse des ifo Bildungsbarometers 2015, ifo Schnelldienst 17/2015, S. 29–50

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1-1: Antworten auf die Fragen zur finanziellen Bildung	9
Tabelle 1-2: Anteil korrekter Antworten zu finanzbezogenen Aufgaben in PIAAC	11
Tabelle 1-3: Anteil der richtigen Antworten zu verschiedenen ökonomischen Größen.....	14
Tabelle 1-4: Antworten auf die Frage zum Zinseszins.....	15
Tabelle 1-5: Antworten auf die Frage zur Inflation.....	16
Tabelle 1-6: Antworten auf die Frage nach der Risikodiversifikation	17
Tabelle 1-7: Anteil richtiger Antworten zu den drei Fragen zur finanziellen Bildung.....	18
Tabelle 1-8: Direkte Effekte von Finanzbildung in den USA und in Entwicklungsländern	21
Tabelle 1-9: Direkte Effekte von Finanzbildung in Deutschland und Europa	22
Tabelle 1-10: Auswirkungen von Programmen zur Finanzbildung	24
Tabelle 1-11: Ökonomische Bildung an Schulen in Baden-Württemberg.....	32

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1-1: Inhaltsbereiche der ökonomischen Bildung	4
Abbildung 1-2: Aspekte der finanziellen Allgemeinbildung	5
Abbildung 1-3: Welche der folgenden Informationsquellen war bzw. ist für Ihre erste Berufswahl am wichtigsten?.....	6
Abbildung 1-4: Punktzahl finanzielle Bildung	10
Abbildung 1-5: Antwortverhalten Wirtschaftswissen.....	19