

Financial Literacy in den Lehrplänen deutscher Schulen – eine bundeslandübergreifende Analyse⁺

Andreas Schuler ^{*,**}, Taiga Brahm ^{*}

^{*} Lehrstuhl für Ökonomische Bildung und Wirtschaftsdidaktik, Universität Tübingen

^{**} Deutsche Bundesbank

Zusammenfassung

In der Literatur wie auch in den Medien wird vielfach auf die Notwendigkeit hingewiesen, Financial Literacy durch systematisch organisierte Lern- und Bildungsprozesse bereits in Schulen zu vermitteln. Dabei wird Financial Literacy als multiperspektivisch betrachtet, d.h. es werden die Perspektive der Verbraucher*innen und der Unternehmen sowie die ordnungspolitische Dimension eingeschlossen. Weiterhin werden nicht nur kognitive Fähig- und Fertigkeiten zur Financial Literacy gezählt, sondern auch emotionale und volitionale Aspekte sowie selbstregulatorische Größen. Vor diesem Hintergrund zielt dieser Beitrag darauf, ausgewählte Lehrpläne zehn deutscher Bundesländer systematisch anhand des „OECD/INFE Core Competencies Framework on Financial Literacy for Youth“ zu analysieren. Dieses Framework definiert Kompetenzen, die 15- bis 18-jährige Schülerinnen und Schüler im Bereich der Financial Literacy aufweisen sollten. Der Fokus liegt auf inhaltsbezogenen Kompetenzen. Entsprechend wurde untersucht, inwieweit die Lehrpläne diese Kompetenzen abdecken. Die Ergebnisse zeigen eine insgesamt geringe curriculare Verankerung von Financial Literacy-Inhalten in den Lehrplänen und stellen – auf geringem Niveau – deutliche Unterschiede zwischen den Lehrplänen der einzelnen Bundesländer fest.

Abstract

Both literature and the media point out the necessity to teach financial literacy through systematically organized learning processes already in schools. In doing so, financial literacy is seen as a multi-perspective construct, including the consumer perspective, the entrepreneurial perspective, and the regulatory dimension. Furthermore, not only cognitive skills and abilities count towards financial literacy, but also emotional and volitional aspects as well as self-regulatory factors. With this in mind, the article aims at systematically analyzing selected curricula of ten German federal states using the ‘OECD/INFE Core Competencies Framework on Financial Literacy for Youth’. This framework defines competencies that 15- to 18-year-old students should have in the field of financial literacy. We focused on content-related competencies and examined to what extent the curricula cover those. Our results show that the curricula comprise only limited aspects of financial literacy; however – at a low level –, clear differences between the curricula of the individual federal states can be found.

⁺ Der Beitrag stellt die persönliche Auffassung der Autorin und des Autors dar und gibt nicht notwendigerweise die Position der Deutschen Bundesbank oder ihrer Beschäftigten wieder.

1 Einleitung

In den vergangenen Jahren, spätestens seit der Finanzkrise im Jahr 2008/09, haben verschiedene soziale, politische und ökonomische Entwicklungen dazu geführt (Aprea 2014), dass ein adäquater Umgang mit Geld und Finanzthemen als immer wichtiger erachtet wird (Grohmann/Hagen 2017; OECD 2019). Als Grund hierfür ist zunächst der fortwährende Rückzug des Staates aus den sozialen Sicherungssystemen, der eine private Altersvorsorge und die eigenständige Absicherung von Lebensrisiken zunehmend erforderlich macht, zu nennen (Aprea et al. 2015). Problematisch ist in diesem Zusammenhang, dass Studien soziale Ungleichheiten dokumentieren, da beispielsweise das Niveau an Financial Literacy mit bestimmten soziodemografischen Merkmalen wie der Höhe des Einkommens zusammenhängt (Schmidt/Tzamourani 2017). Weitere Gründe für die zunehmende Bedeutung von Financial Literacy sind die immer komplexer werdenden Finanzdienstleistungen (Grohmann/Hagen 2017), neue Vertriebswege und Anbieter (Habschick et al. 2003) und der Umstand, dass die Familie in den heutigen Zeiten, die durch hohe Mobilitätsanforderungen, steigende Scheidungsraten und zunehmend kinderarme bzw. kinderlose Ehen geprägt sind, oftmals nicht mehr als alternative Absicherung dient (Reifner 2011; Aprea 2014; Aprea et al. 2015). Darüber hinaus lassen sich allgemeiner gesprochen als Gründe anführen, dass zu einer generellen Aufklärung über die Funktionsweise von Märkten und zur Förderung wirtschaftspolitischer Urteilsfähigkeit von Bürgerinnen und Bürgern beigetragen werden soll (Aprea et al. 2015; Lutter 2017).

Entsprechend lassen sich die Folgen einer ungenügenden Financial Literacy aus den oben diskutierten Gründen ableiten, wobei diese von Kaminski/Friebel (2012) in zwei Gruppen eingeteilt werden (vgl. auch Schmidt/Tzamourani 2017):

- Zum einen sind negative Konsequenzen für die privaten Haushalte zu erwarten, die aus dem Nicht-Vorhandensein einer privaten Altersvorsorge und der mangelnden Absicherung allgemeiner Lebensrisiken erwachsen und sich u.a. in Altersarmut und/oder dem Risiko einer Verschuldung bzw. Überschuldung manifestieren können (Schlösser et al. 2011). Laut Hung et al. (2009) resultiert dies daraus, dass sich Haushalte mit einer unzureichenden Financial Literacy weniger oft an empfohlene finanzielle Handlungsanweisungen halten, dass sie mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit adäquat mit plötzlichen wirtschaftlichen Einschnitten umgehen können und dass sie unbewusst Fehler machen,

die sich finanziell negativ auswirken. Die aus finanziellen Fehlentscheidungen resultierenden wirtschaftlichen Nachteile können bis zum sozialen Abstieg eines Haushalts führen (Habschick et al. 2003).

- Zum anderen bestehen gesamtwirtschaftliche Folgen, wobei Kaminski/Friebe (2012) beispielhaft anführen, dass Altersarmut und hohe Verschuldungsquoten privater Haushalte zu einer Belastung der Sozialversicherungssysteme führen bzw. Steuermittel eingesetzt werden müssen, um die sozialen Folgen abzumildern. Außerdem kann es durch eine hohe Verschuldung privater Haushalte, gerade wenn diese der Finanzierung von Konsumausgaben dient, zu einer Destabilisierung des Finanzsystems kommen.

Hung et al. (2009) erläutern ferner, dass die von den Haushalten zu treffenden finanziellen Entscheidungen alles andere als einfach sind: Die Konsumenten müssen relevante Daten unterschiedlichster Dimensionen (beispielhaft werden Zinsen, Risikodiversifikation, Inflation und das Wertpapierspektrum genannt) erfassen, verarbeiten und unter Umständen prognostizieren. Dies nimmt Aprea (2012, 2014) zum Anlass, um zu argumentieren, dass mit den beschriebenen gesellschaftlichen Entwicklungen höhere Anforderungen einhergehen, die nicht mehr nur durch „informelle“ Lerngelegenheiten in der Familie und durch Alltagserfahrungen zu meistern seien. Stattdessen ergibt sich die Notwendigkeit systematisch organisierter Lern- und Bildungsprozesse. In die gleiche Kerbe schlägt Davies (2006): Gerade da das Finanzsystem immer stärker in die außerökonomische Sphäre ausstrahlt, muss das Verständnis von Geld und Finanzthemen als zentraler Bestandteil der politischen Grundbildung in der Demokratie angesehen werden. Loerwald/Retzmann (2011) fordern ebenfalls, die Vermittlung von Financial Literacy in Schulen systematisch zu stärken, da Fehler im Bereich der Geldanlage und Vermögensbildung bis zur Existenzgefährdung führen können. Grohmann/Menkhoﬀ (2015) dokumentieren, dass finanzielle Bildung in der Schule das Finanzverhalten direkt verbessert. Auch Kaiser/Menkhoﬀ (2017) zeigen in einer Metastudie, dass unterschiedliche finanzielle Bildungsmaßnahmen die Financial Literacy und das Finanzverhalten von Probanden in verschiedenen Experimenten erhöhen.

Der naheliegende Ansatzpunkt für die Analyse, inwieweit Financial Literacy in Schulen systematisch vermittelt wird, ist die Untersuchung der curricularen Verankerung in schulischen Lehrplänen. Diese bilden die Grundlage u.a. für das Ausmaß, die Ziele und die Lerngegenstände finanzieller Bildung in Schulen. Aus fachdidaktischer Sicht stellt eine Lehrplananalyse eine Untersuchung von Lehr-Lernprozessen dar. Sie trägt insbesondere der bereits geschilderten Notwendigkeit, systematisch organisierte Lern- und Bildungsprozesse sicherzustellen,

Rechnung.

Vor diesem Hintergrund verfolgt der vorliegende Artikel das Ziel, die Lehrpläne in deutschen Schulen hinsichtlich ihrer Abdeckung von Financial Literacy auszuwerten und aufzuzeigen, inwieweit Deutschland dem oben formulierten Erfordernis, Financial Literacy durch systematisch organisierte Lern- und Bildungsprozesse zu vermitteln, gerecht wird. Eine ähnliche Untersuchung wurde von Szoncsitz et al. (2018) bereits für Österreich durchgeführt.

Im folgenden Abschnitt wird ein für diese Arbeit gemeinsames Verständnis des Begriffs Financial Literacy geschaffen. Der dritte Abschnitt vergleicht verschiedene Konzeptualisierungen und Kompetenzmodelle zur Financial Literacy anhand verschiedener Kriterien. Das vierte Kapitel schildert die methodische Vorgehensweise und das fünfte Kapitel die Ergebnisse der Analyse. Kapitel 6 diskutiert diese Ergebnisse vor dem Hintergrund des Forschungsstands, bevor der Beitrag mit einem zusammenfassenden Fazit in Kapitel 7 schließt.

2 Begriffsvielfalt: Financial Literacy, Finanzkompetenz oder finanzielle Bildung?

Aufgrund der hohen Variation bei der Definition der Begriffe rund um Financial Literacy soll zunächst ein Überblick über verschiedene Konzepte gegeben werden, um das für diese Arbeit genutzte Begriffsverständnis abzuleiten. In der Literatur hat sich eine Reihe von unterschiedlichen Begriffen etabliert, um finanzwirtschaftliches Wissen bzw. finanzwirtschaftliche Fähigkeiten und Fertigkeiten zu beschreiben (Hung et al. 2009). Dies führt dazu, dass diesbezügliche Studien bei der inhaltlichen Konkretisierung und Messung eine hohe Heterogenität mit sich bringen: Während manche Studien lediglich mit wenigen Items zu grundlegenden Kenntnissen (z. B. zu Fachbegriffen) arbeiten (u.a. Lusardi/Mitchell 2008; 2011; Lusardi et al. 2010), reicht der Inhalt anderer Studien über Aspekte der Geldanlage und Kreditaufnahme bis hin zu Fragen der langfristigen Finanzplanung oder zu komplexen geldpolitischen Zusammenhängen (vgl. Aprea 2012). Teilweise sind auch Fragen zu betriebs- und volkswirtschaftlichem Wissen in den Studien enthalten.

Die Begriffe und Konzepte rund um Financial Literacy werden in der Literatur teilweise synonym verwendet, „obwohl sie verschiedene Ebenen, curriculare Ansprüche und Zielvorstellungen der Auseinandersetzung mit finanziellen Prozessen und Gegebenheiten repräsentieren“ (Rudeloff 2019, 49), teilweise differenziert, obwohl die Autoren trotz der Verwendung verschiedener Konstrukte das gleiche Begriffsverständnis haben. Der am häufigsten verwendete Begriff sowohl in deutsch- als auch in englischsprachigen Publikationen ist „Financial Literacy“,

wobei sich die Definitionsvielfalt gerade bei diesem Begriff sehr deutlich zeigt. Dies lässt sich möglicherweise darauf zurückführen, dass sich eine direkte Übersetzung des Begriffs ins Deutsche als schwierig erweist (Geiger et al. 2016). Vor allem hinsichtlich ihrer Breite unterscheiden sich die Definitionen von Financial Literacy: So kann der Begriff lediglich auf das Finanzwissen abzielen (z.B. Mandell 2006; Gnan et al. 2007) oder vollumfassend kompetenzorientiert (z.B. OECD 2015) ausgestaltet sein (vgl. Bender 2012; Schürkmann/Schuhen 2013). Andere Konstrukte, die im deutschen Sprachgebrauch häufig verwendet werden, sind Finanzwissen, Finanzkompetenz und finanzielle Allgemeinbildung; im englischen Sprachgebrauch haben sich die Begriffe Financial Knowledge, Financial Capability und Financial Education etabliert (Liening/Mittelstädt 2011; Reifner 2011; Aprea 2012; Geiger et al. 2016).¹

Bei dem Begriff der **Financial Literacy** liegt der Schwerpunkt der Definitionen auf dem Wissen über Finanzdienstleistungsprodukte und deren Eigenschaften (vgl. Gnan et al. 2007; Hung et al. 2009). Bei dieser Konzeption ist Financial Literacy somit mit Finanzwissen bzw. Financial Knowledge gleichzusetzen, da hier lediglich das, was Verbraucher wissen müssen, um finanzielle Entscheidungen in ihrem eigenen Interesse treffen zu können, fokussiert wird (Mandell 2006).

Diese Definition von Financial Literacy lässt sich in mehrfacher Hinsicht erweitern, wobei sich – je nach Erweiterung – wieder andere Begriffe für das dann beschriebene Konstrukt in der Literatur etabliert haben. Zunächst lässt sich der rein auf das Finanzwissen beschränkten Sichtweise eine Anwendungsdimension hinzufügen. Eine solche mehrdimensionale Definition wurde beispielsweise von Hung et al. (2009, 12) angewendet: Demnach handelt es sich bei Financial Literacy um das Wissen über grundlegende ökonomische und finanzielle Konzepte sowie die Fähigkeit, dieses Wissen und anderweitige finanzielle Fähigkeiten zu nutzen, um finanzielle Ressourcen so zu disponieren, dass ein lebenslanges finanzielles Wohlergehen erreicht wird. Ein anderes Beispiel findet sich bei Huston (2010, 306), die Financial Literacy als Maß dafür ansieht, wie gut ein Individuum persönliche finanzbezogene Informationen verstehen und nutzen kann. In beiden Definitionen kommt zum Ausdruck, dass nicht nur das entsprechende Fachwissen vorhanden sein muss, sondern auch eine Anwendung bzw. Nutzung dieses Fachwissens Teil der Financial Literacy ist.

Noch einen Schritt weiter geht die OECD (2013) in ihrer Definition, da sie neben einer Wis-

¹ Auch zwischen den deutsch-englischen Begriffspaaren (Finanzwissen – Financial Knowledge, Finanzkompetenz – Financial Capability, finanzielle Allgemeinbildung – Financial Education) können Bedeutungsunterschiede auftreten.

sens- und einer Anwendungsdimension eine Entscheidungsdimension berücksichtigt. Im Gegensatz zu den oben diskutierten Begriffsverständnissen von Hung et al. (2009) und Huston (2010) werden die handlungsbezogenen Aspekte somit stärker betont (Schürkmann/Schuhen 2013), da nicht nur die Möglichkeit der Anwendung der finanziellen Kenntnisse betrachtet wird, sondern zudem das Selbstvertrauen zur tatsächlichen Anwendung als Teil von Financial Literacy verstanden wird.² So versteht die OECD (2013, 144; 2017a, 87; 2019, 128) unter Financial Literacy das Wissen und Verständnis von finanziellen Konzepten und Risiken sowie die Fähigkeiten, die Motivation und das Selbstvertrauen, dieses Wissen und Verständnis anzuwenden, um effektive Entscheidungen in verschiedenen finanziellen Situationen zu treffen, um das finanzielle Wohlbefinden von Individuen und der Gesellschaft zu verbessern und um die Teilhabe am Wirtschaftsleben zu ermöglichen.³ Bei dieser Definition sind laut Schürkmann/Schuhen (2013, 76) „Ansätze einer kategorial motivierten Auseinandersetzung mit dem Konstrukt [...] erkennbar“. Selbst wenn diese vage formuliert sind, so lässt sich doch eine Kompetenzorientierung feststellen. Auch bei Aprea/Wuttke (2016) zeigt sich eine solche Kompetenzorientierung.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich das Begriffsverständnis von Financial Literacy in jüngster Zeit in Richtung eines kompetenzorientierten Verständnisses verschiebt. Dennoch stehen bei den meisten Definitionen nach wie vor das finanzielle Wissen und ggf. dessen Anwendung im Vordergrund, jedoch ohne motivationale, volitionale und soziale Aspekte zu berücksichtigen, was für das Verständnis als Kompetenz notwendig wäre (Rudeloff 2019 mit Verweis auf Macha/Schuhen 2011a und Bender 2012).

Um das kompetenzorientierte Verständnis klar von dem Begriff der Financial Literacy abzugrenzen, hat sich in der Literatur der Begriff der **Financial Capability** herausgebildet, der laut Reifner (2011) mit Finanzkompetenz ins Deutsche übersetzt werden kann. Dabei fällt auf, dass mit Financial Capability nicht nur Wissens- und Selbstsicherheitsaspekte gemeint sind,

² Huston (2010, 307) unterscheidet zwischen einer Wissensdimension und einer Anwendungsdimension, wobei erst das gemeinsame „Vorhandensein“ beider Dimensionen als Financial Literacy bezeichnet wird. Erwähnenswert ist, dass bei der Beschreibung der Anwendungsdimension bereits die Notwendigkeit des Selbstvertrauens erwähnt wird, dieses aber in der eigentlichen Definition von Financial Literacy nicht auftaucht.

³ Es handelt sich dabei um eine Erweiterung der OECD-Definition von Financial Literacy für Erwachsene, indem zusätzlich die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, finanzielles Wissen anzuwenden und zukünftige Herausforderungen zu lösen, berücksichtigt wird. Für erwachsene Personen wird Financial Literacy definiert als die Kombination von Bewusstsein, Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen, die notwendig sind, um fundierte finanzielle Entscheidungen zu treffen und letztlich individuelles finanzielles Wohlbefinden zu erreichen (OECD (2017b, 50) mit Verweis auf Atkinson/Messy (2012) und OECD (2016)).

sondern das verantwortungsvolle und informierte Handeln explizit inbegriffen ist (SEDI 2004; Geiger et al. 2016). Gemein ist beispielsweise den Definitionen von Kaminski/Friebel (2012) und Retzmann/Seeber (2016), dass sie sich auf den Bildungs-Output und eine Verhaltensorientierung konzentrieren, welche neben Kognitionen auch emotionale und volitionale Aspekte, wie Ziele, Motive, Einstellungen und Werthaltungen, und selbstregulatorische Größen, z.B. das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Selbstwirksamkeitserwartungen, beinhalten. (Liening/Mittelstädt 2011; Bender 2012; Rudeloff 2019).

Des Weiteren findet sich in Deutschland häufig der Begriff der finanziellen Allgemeinbildung. Reifner (2011) versteht diese als Teil einer ökonomischen Allgemeinbildung, bei der der Gebrauch von Geld, welches das zentrale Instrument der Verbindung zwischen den individuellen Bedürfnissen und der Wirtschaft darstellt, als Ansatzpunkt genommen wird. Der Begriff der finanziellen Allgemeinbildung erscheint im Englischen am besten durch den von der OECD (2005) definierten Begriff der **Financial Education** wiedergegeben. So definiert die OECD (2005, 26) Financial Education als den Prozess, durch den Konsumenten bzw. Investoren ihr Verständnis von Finanzprodukten und deren Struktur verbessern und durch Information, Anleitung und/oder objektive Beratung die Fähigkeiten und das Vertrauen erwerben, um sich finanzieller Risiken und Chancen besser bewusst zu werden, um fundierte Entscheidungen treffen zu können, um zu wissen, wo sie Hilfe erhalten können, und um andere effektive Schritte unternehmen zu können, die ihr finanzielles Wohlergehen verbessern.

In Einklang mit der OECD (2005) stellen vor allem Kaminski/Friebel (2012) auf die Unterscheidung zwischen der Ergebnis- und der Prozessperspektive ab. Je nach Breite der Definition kann Financial Education demnach nur die Prozessperspektive umfassen, d.h. die Wissensvermittlung und das Ermöglichen von Lernfortschritten (d.h. die Entwicklung und Förderung von Financial Literacy bzw. Financial Capability), während Financial Literacy den Lernfortschritt misst (Ergebnisperspektive) (so z. B. Hung et al. 2009 mit Verweis auf PACFL 2009, vgl. auch Reifner 2011; Geiger et al. 2016). Eine andere, weitere Definition von finanzieller Allgemeinbildung kann beide Perspektiven umfassen, also sowohl den Weg zur Vermittlung von Financial Literacy bzw. Finanzkompetenz als auch die eigentlichen Inhaltsbereiche von Financial Literacy, d. h. das Wissen und die zu erwerbenden Kompetenzen (so z.B. Geiger et al. 2016 mit Verweis auf Kaminski/Friebel 2012).

Im Gegensatz zu früheren Definitionen und Diskussionen in der Literatur nehmen Kaminski/Friebel (2012) eine Erweiterung des Begriffsverständnisses der finanziellen Allgemeinbildung vor, wobei die Schlussfolgerungen dieser Adaption aus Sicht der Autoren dieses

Beitrags nicht auf die finanzielle Allgemeinbildung als Betonung der Prozessperspektive beschränkt bleiben müssen, sondern gleichermaßen auf den Begriff der Financial Literacy (d. h. die Ergebnisperspektive) angewendet werden können. Bezogen auf die finanzielle Allgemeinbildung, die eine kritische Dimension aufweisen soll, indem sie eine multiperspektivische und damit unter Umständen kontroverse Auseinandersetzung mit der Thematik gewährleistet, argumentieren Kaminski/Friebel (2012), dass eine Reduktion der finanziellen Allgemeinbildung auf die Verbraucherperspektive dieser Multiperspektivität nicht gerecht wird. Stattdessen müssten die Unternehmensperspektive und die ordnungspolitische Dimension miteinbezogen werden. Nur indem man sich aus verschiedenen Perspektiven mit Lerngegenständen auseinandersetzt, kann ein flexibles Transferwissen erworben werden (Loerwald 2008). Wie bereits angedeutet, ist diese Schlussfolgerung auf den Begriff der Financial Literacy übertragbar: Wenn für die Prozessperspektive abgeleitet wird, dass eine Multiperspektivität beim Erlernen notwendig ist, so gilt dies in mindestens gleicher Art und Weise für die Ergebnisperspektive: Financial Literacy sollte sich demnach nicht auf die Perspektive des Verbrauchers begrenzen, sondern zusätzlich die Unternehmensperspektive und die ordnungspolitische Dimension miteinbeziehen.

Diese drei Perspektiven finden sich in der Literatur wieder. Beispielsweise werten Gnan et al. (2007) rund 50 Begriffsdefinitionen aus Grundsatzserklärungen von Bildungsinitiativen zur finanziellen Bildung aus. Sie identifizieren drei Gruppen von Definitionen, die sich mit den (1) persönlichen Finanzen, (2) den Akteuren beim Konsum von Finanzdienstleistungen und dem (3) allgemeinen gesellschaftlichen Umfeld beschäftigen.

In Aprea et al. (2015, 12f.) (auch Aprea 2014) werden drei Arten von Konzeptionen unterschieden: (1) Die „Managerinnen‘ und ‚Manager‘ persönlicher Finanzfragen“ sind mit der Verbraucherperspektive nach Kaminski/Friebel (2012) vergleichbar, da diese Konzeption vor allem die individuellen Finanzentscheidungen der privaten Haushalte abdeckt. (2) Die „Verantwortungsbewusste[n] Konsumentinnen und Konsumenten“ nutzen Beratungs- und Verkaufsgespräche gezielt zur Informationsgewinnung; es werden Rechte und Pflichten im Verhältnis zu anderen Akteuren des Finanzdienstleistungsprozesses thematisiert. (3) Die Konzeption der „Mündige[n] Wirtschaftsbürgerinnen und Wirtschaftsbürger“ ergänzt um die Rolle des Staates und des internationalen Finanzsystems (politische und systemische Dimension). Die persönlichen Finanzentscheidungen werden ganzheitlich in den sozio-ökonomischen und kulturellen Gesamtkontext eingeordnet und aus dieser Perspektive bewertet. Außerdem sind die Bürgerinnen und Bürger in die (Mit-)Gestaltung der institutionellen Rahmenbedingungen eingebunden

und sollen damit „zur Teilhabe und Mitwirkung an der Gestaltung eines demokratiekompatiblen Wirtschafts- und Finanzsystems befähigt werden“ (Aprea et al. 2015, 13). Weiterhin wird mit dieser Konzeption die Kompetenzorientierung erkennbar, da Financial Literacy nicht nur ein lediglich kognitiv geprägtes Konstrukt sein kann, sondern zudem Einstellungen und motivationale Aspekte eine tragende Rolle einnehmen (Aprea et al. 2015).

Diesen letzten Aspekt nehmen Kaminski/Friebel (2012) ebenfalls auf: Sie betonen die Notwendigkeit transferierbarer kategorialer Einsichten, wozu die Vermittlung von Kenntnissen über Finanzprodukten notwendig, aber nicht hinreichend ist. Nur durch die Entwicklung von Kompetenzen lässt sich der Vielschichtigkeit der Situationen Rechnung tragen, da das dann erworbene Struktur- und Funktionenwissen adäquat auf die jeweilige Situation bzw. Problemstellung angewendet werden kann (Loerwald/Retzmann 2011; Kaminski/Friebel 2012).

Es lässt sich somit festhalten, dass – trotz der teilweise undifferenzierten Begriffsdefinitionen – Kriterien identifiziert werden können, anhand derer eine Unterscheidung der Begriffe möglich ist. So steht Financial Education insbesondere für die Prozessorientierung. Bei Financial Literacy war der Ausgangspunkt eine enge Auslegung als Finanzwissen (Financial Knowledge). In der jüngsten Vergangenheit sind sowohl beim Begriff Financial Literacy als auch beim Konzept der Financial Education vermehrt Verschiebungen in Richtung eines kompetenzorientierten Verständnisses zu beobachten. Mit dem Begriff der Financial Capability soll explizit klargestellt werden, dass ein kompetenzorientiertes Begriffsverständnis zugrunde liegt.

Innerhalb dieser Arbeit wird im Weiteren bewusst der Begriff Financial Literacy verwendet, da es sich dabei nach wie vor um den gängigsten Begriff zur Beschreibung der behandelten Materie handelt. Gerade im Zusammenhang mit Lernstandserhebungen wird der Begriff in der überwiegenden Zahl der Fälle gebraucht (vgl. Geiger et al. 2016). Weiterhin erfolgt keine prozessuale Betrachtung wie beim Konzept der Financial Education; auch die innerhalb dieser Arbeit durchgeführte Auswertung von Lehrplänen impliziert eine Ergebnisorientierung. Es soll überprüft werden, inwieweit die Lehrpläne eine ausreichende Vermittlung von Financial Literacy vorsehen. Der Prozess der Vermittlung wird dabei bewusst nicht fokussiert. Im Lichte der obigen Erläuterungen wird eine umfassende Financial Literacy aber als multiperspektiv betrachtet, d.h. die Verbraucherperspektive wird um die Unternehmensperspektive und die ordnungspolitische Dimension erweitert. Ebenfalls wird Financial Literacy kompetenzorientiert verstanden, d.h. neben kognitiven Fähig- und Fertigkeiten zählen auch emotionale und volitionale Aspekte sowie selbstregulatorische Größen zur Financial Literacy. Nur dadurch ist ge-

währleistet, dass sich ein Individuum in der Vielzahl von Lebenssituationen, die Financial Literacy erfordern, zurechtfinden kann. In Anlehnung an die OECD (2005, 26; 2013, 144; 2017a, 87; 2019, 128) sowie Kaminski/Friebel (2012, 6) ergibt sich folgende Definition:

Financial Literacy bezeichnet die Gesamtheit der Fähig- und Fertigkeiten, Kenntnisse, Motivationen, Wertvorstellungen und Einstellungen, die ein Individuum befähigen, seine privaten Finanzen zu organisieren, sich kompetent und mündig auf dem Finanzdienstleistungsmarkt mit seinen Chancen und Risiken zu orientieren, begründete und effektive Entscheidungen in verschiedenen finanziellen Situationen zu treffen, im Bedarfsfall gezielt Hilfe anzufordern und sich an der Analyse und Gestaltung der institutionellen Rahmenbedingungen des Finanzdienstleistungsbereichs zu beteiligen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Begriffsverständnis von Financial Literacy innerhalb dieser Arbeit sehr weit gefasst ist und sich an den jüngsten Veröffentlichungen mit einem kompetenzorientierten Verständnis orientiert, sich dabei bewusst auf die Ergebnisperspektive beschränkt und somit keine prozessuale Perspektive umfasst.

3 Kompetenzmodelle

Wird Financial Literacy – wie in der vorliegenden Arbeit – nicht nur als reiner Wissensbereich, sondern als Kompetenz betrachtet, müssen gewisse Anforderungen erfüllt sein, um die Kompetenz messen zu können (Schürkmann/Schuhen 2013). Insbesondere sollten Messungen geeignet sein, um zu testen, inwieweit Situationen und Anforderungen in unterschiedlichen Domänen, d.h. Inhaltsbereichen oder Handlungskontexten, flexibel bewältigt werden können (Münzer 2012).

Das Bindeglied zwischen diesen realen Aufgaben und dem Konstrukt „Kompetenz“ bilden sogenannte Kompetenzmodelle (Schürkmann/Schuhen 2013). In der Literatur findet sich eine Vielzahl von Kompetenzmodellen und Konzeptualisierungsansätzen von Financial Literacy. Ihnen ist gemein, dass sie als ein Teilbereich der ökonomischen Kompetenz aufgefasst werden können (Rudeloff 2019).⁴ Bevor einzelne Kompetenzmodelle und Konzeptualisierungsansätze besprochen werden, stellt Kapitel 3.1 verschiedene Kriterien vor, die dazu dienen, die Kompetenzmodelle im Hinblick auf die durchzuführende Lehrplananalyse bewerten zu können. Mithilfe dieser Kriterien werden in Kapitel 3.2 die vorgestellten Kompetenzmodelle bewertet. Ein direkter Vergleich der Modelle zeigt abschließend, welches Modell sich am besten

⁴ Allerdings ist es gemäß Aprea et al. (2015) bislang nicht gelungen, das Konzept der Financial Literacy adäquat zu konzeptualisieren.

für die Analyse eignet (Kapitel 3.3).

3.1 Bewertungskriterien

Jede Art von Kompetenzmessung (und damit auch alle Kompetenzmodelle) benötigen zunächst eine **Inhaltsdimension** (Macha/Schuhen 2011b, 14), welche die für eine Kompetenz relevanten (inhaltlichen) Themenbereiche aufzeigt. Dieses Kriterium der Inhaltsdimension offenbart somit, ob eine Darstellung solcher Themenbereiche in einem Modell erfolgt.

In einer Lehrplananalyse wird stark auf die inhaltliche Dimension von Financial Literacy abgestellt, so dass es für die Analyse vorteilhaft ist, wenn nicht nur Handlungsfelder und/oder (globale) Dimensionen von Financial Literacy definiert werden, sondern hinreichend konkrete Kompetenzanforderungen beschrieben sind. Das Kriterium **Definition von detaillierten Kompetenzen** bildet ab, ob die Kompetenzmodelle aufgrund ihres Spezifikationsgrades für eine Lehrplananalyse geeignet sind.

Klieme et al. (2007) (auch Hartig/Klieme 2006) differenzieren bei den Kompetenzmodellen zwischen zwei Kategorien: Zum einen existieren Kompetenzniveaumodelle, die bestimmte Anforderungen definieren, welche Individuen mit unterschiedlichen Kompetenzniveaus bewältigen können sollten. Macha/Schuhen (2011b, 14) bezeichnen diese Dimension der Kompetenzmessung als **Anforderungsdimension**. Zum anderen versuchen Kompetenzstrukturmodelle, die Bestandteile einer Kompetenz zu identifizieren, d.h. die „Bausteine“ zu isolieren, die in ihrer Gesamtheit eine Kompetenz darstellen. Die einzelnen Teilkompetenzen, die in der Regel miteinander zusammenhängen, stellen verschiedene Arten individueller Ressourcen dar, die notwendig sind, um bestimmte Anforderungen erfüllen zu können, z.B. bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten oder spezifisches Wissen. Diese Dimension wird von Macha/Schuhen (2011b, 14) als **Handlungsaspekte** bezeichnet. Entsprechend drücken diese Kriterien bei der Bewertung aus, ob ein Kompetenzmodell Anforderungsniveaus definiert und/oder eine übergeordnete Kompetenz in Teilkompetenzen untergliedert. Deckt ein Kompetenzmodell neben der Inhaltsdimension sowohl die Anforderungsdimension als auch die Handlungsaspekte ab, wird es als sog. „dreidimensionales“ Kompetenzmodell bezeichnet (Macha/Schuhen 2011b, 15).

Ebenfalls als Bewertungskriterium dient die **Multiperspektivität**. Wie bereits in Kapitel 2 beschrieben, drückt diese aus, dass Financial Literacy sich nicht auf die Perspektive des Verbrauchers begrenzt, sondern zusätzlich die Unternehmensperspektive und die ordnungspoli-

tische Dimension miteinbezieht. Gemäß Kaminski/Friebel (2012) umfassen multiperspektivische Ansätze – neben finanziellen Verbraucherfragen – den Umgang mit Finanzinformationen, die Bewältigung von Beratungs- und Verkaufssituationen, das Verständnis für die Rolle des Staates, die Thematisierung der Einflüsse internationaler Finanzverflechtungen sowie die Beschäftigung mit den Funktionen und Interessen von Finanzdienstleistern.

Insgesamt ergeben sich damit die folgenden fünf Kriterien zur Bewertung der Kompetenzmodelle:

- a) Inhaltsdimension
- b) Definition von detaillierten Kompetenzen
- c) Anforderungsdimension
- d) Handlungsaspekte
- e) Multiperspektivität

3.2 Literaturüberblick zu Kompetenzmodellen von Financial Literacy

Nachfolgend wird eine Auswahl an Kompetenzmodellen und Konzeptualisierungen vorgestellt. Die Darstellung erfolgt dabei chronologisch auf Basis ihrer erstmaligen Veröffentlichung in der einschlägigen Literatur. Bei der Besprechung der Modelle wird ein besonderer Fokus auf die Inhaltsdimension gelegt, da diese für die Lehrplananalyse von besonderer Bedeutung ist.

Die in diesem Literaturüberblick „älteste“ Konzeption stammt von **Reifner (2003, 2011)**. Er betont, dass finanzielle Bildung der Aufklärung von Konsumenten/-innen dient. Zentrales Ziel finanzieller Bildung muss es demnach sein, dass die Verbraucher ihre Interessen formulieren und durchsetzen können. Nach der Definition von Reifner (2003) ist u.a. darauf zu achten, dass sich finanzielle Allgemeinbildung an den Bedürfnissen der Nutzer orientiert und eine soziale Handlungskompetenz umfasst. Die Multiperspektivität ist teilweise gegeben: Beispielsweise soll „der zu bildende Bürger [...] als mündiger Verbraucher [...] mit dafür verantwortlich sein, dass die Wirtschaft demokratische Chancen in einem transparenten Wettbewerb eröffnet“ (Reifner 2011, 23). Dadurch geht Reifner (2003, 2011) auf die ordnungspolitische Dimension ein. Mit Blick auf die drei möglichen Dimensionen eines Kompetenzmodells wird allerdings lediglich der Inhaltsdimension Rechnung getragen; Handlungsaspekte oder Anforderungen werden nicht thematisiert. Zudem liegt keine Definition von detaillierten Kompetenzen vor. Auch **Atkinson et al. (2006; 2007)** betonen in ihrer Konzeptualisierung den verantwortungs-

bewussten Konsum. Sie teilen Finanzkompetenz in vier Bereiche auf. Der erste Bereich „Managing money“ umfasst u.a. die Fähigkeiten, mit dem Einkommen auszukommen, ein Haushaltsbuch zu führen und zukünftige Ausgaben zu planen. Außerdem werden die Nutzung von Krediten und das Ausgabeverhalten thematisiert. Der zweite Bereich „Planning ahead“ adressiert die Fähigkeit zum Umgang mit nennenswerten finanziellen Verpflichtungen in der Zukunft und deckt damit u.a. die Altersvorsorge und das Sparen für unvorhergesehene Ereignisse ab. Im dritten Bereich „Choosing products“ finden sich die Kenntnisse über Finanzprodukte, die Einstellung gegenüber Risiko sowie das Verhalten und Selbstvertrauen bei der Auswahl von passenden Finanzprodukten. Im vierten Bereich „Staying informed“ wird das Wissen über finanzielle Angelegenheiten und Entwicklungen, das Einholen aktualisierter Informationen darüber sowie die Kenntnis und die Nutzung von Mechanismen zum Umgang mit Problemen und Beschwerden angesprochen. Neben den beschriebenen Kenntnissen und Fähigkeiten wird in den ersten drei Bereichen explizit die Haltung der Individuen gegenüber bestimmten finanziellen Gegebenheiten erwähnt, die ebenfalls zu berücksichtigen ist.

Die skizzierte Konzeptualisierung wurde von Atkinson et al. (2006) in einen Fragebogen überführt, mit dem insgesamt 5.328 Personen in Großbritannien befragt wurden. Mit der Beantwortung der Fragen erzielten die Befragten in jedem der vier Bereiche eine auf die Werte zwischen 0 und 100 normierte Punktzahl. Personen mit ähnlichen Punktzahlen werden anschließend in Cluster selektiert.

Insbesondere durch den vierten Bereich „Staying informed“ zeigt sich, dass diese Konzeptualisierung dem verantwortungsbewussten Konsum Rechnung trägt. Dem Gedanken der Multiperspektivität wird damit zumindest in Teilen Rechnung getragen. Weiterhin deckt die Konzeptualisierung die Inhaltsdimension ab, ohne aber detaillierte Kompetenzen zu definieren. Verschiedene Handlungsaspekte lassen sich erkennen, da neben reinem Wissen und verschiedenen kognitiven Fähigkeiten auch Einstellungen, Haltungen und das Bewusstsein bei den vier Bereichen berücksichtigt werden. Die Anforderungsdimension soll über die Clusterbildung berücksichtigt werden. Dabei werden zwar verschiedene Niveaus definiert, allerdings beziehen sich diese nur auf das konkret vorliegende Sample, können also als generelle Vergleichsgröße nicht verwendet werden. Außerdem erfolgt keine Zuordnung von Kompetenzen bzw. Kompetenzniveaus zu diesen Clustern, stattdessen werden die jeweiligen Cluster auf die wesentlichen Eigenschaften der in ihnen enthaltenen Personen untersucht.

Rutledge (2010) betrachtet in ihrer Analyse Financial Literacy aus dem Blickwinkel des Verbraucherschutzes. Der Verbraucherschutz verfolgt drei wesentliche Ziele; eines davon ist die Vermittlung finanzieller Bildung. Demnach kann finanzielle Bildung eine effiziente Form von

Verbraucherschutz sein, z.B. indem eine ausreichende Financial Literacy vorliegt, um mit einer finanziellen Institution zu verhandeln. Letztlich soll mit dieser Konzeption und der Thematisierung der Rechte und Pflichten der Verbraucher sichergestellt werden, dass diese ihre Entscheidungen bewusst und durch eine ausreichende Financial Literacy informiert treffen können.

Die Analyse von Rutledge (2010) ist zumindest teilweise multiperspektivisch: Neben der Verbraucherperspektive wird ein Teil der Unternehmensperspektive abgedeckt, indem ein Schwerpunkt auf das Verständnis von Finanzdienstleistungen und -produkten sowie die Interaktion mit finanziellen Institutionen gelegt wird. Mit Blick auf die drei möglichen Dimensionen eines Kompetenzmodells deckt Rutledge (2010) jedoch lediglich die Inhaltsdimension ab. Detaillierte Kompetenzen werden nicht definiert.

Mit dem Fokus auf die Verbraucherperspektive leiten **Schlösser et al. (2011)** auf Basis einer Literaturanalyse vier Kernbereiche ab, welche die finanzielle Bildung abdecken muss. Es handelt sich dabei um die Kernbereiche „Vermögen bilden“, „Mit Verschuldung umgehen“, „Sich versichern“ und „Täglich mit Geld umgehen“ (vgl. Schlösser et al. 2011, 23–26). Bei der obigen Konzeptualisierung zeigt sich die Fokussierung auf die Verbraucherperspektive einerseits in der dominierenden Betrachtung privater Haushalte. So erfolgt auch die Diskussion gesellschaftlicher Aspekte aus dieser Sichtweise heraus. Andererseits betonen alle vier Kernbereiche die Einkommensverwendung, was ebenfalls vor allem aus Verbrauchersicht relevant ist (Schlösser et al. 2011; Kaminski/Friebel 2012).

Als empirisch überprüfbares Kompetenzmodell kann die Konzeptualisierung von Schlösser et al. (2011) jedoch nur begrenzt dienen. Mit Blick auf die möglichen Dimensionen eines Kompetenzmodells (Inhaltsdimension, Anforderungsdimension und Handlungsaspekte) zeigt sich, dass lediglich die Inhaltsdimension abgedeckt wird, indem die vier Kernbereiche hinsichtlich des damit verbundenen spezifischen Wissens genauer beschrieben werden. Welche weiteren Fähig- und Fertigkeiten mit Financial Literacy verbunden sind (Handlungsaspekte) bzw. welche Kompetenzniveaus verschiedene Personen erreichen sollten (Anforderungsdimension), wird zumindest nicht explizit analysiert. Auch detaillierte Kompetenzen werden nicht definiert. Die Konzeption von **Kaminski/Friebel (2012)** (siehe auch Kapitel 2) legt ein multiperspektivisches Begriffsverständnis von finanzieller Allgemeinbildung zugrunde. Dazu erweitern sie die vier zentralen Handlungsfelder der finanziellen Allgemeinbildung in Anlehnung an Kaminski/Eggert (2008) (Umgang mit Geld, Umgang mit Lebensrisiken, Vermögensaufbau und Altersvorsorge sowie Umgang mit Darlehen und Krediten), die sich vor allem auf den

privaten Haushalt und Fragen des Umgangs mit Einnahmen, Ausgaben und Finanzierungsentscheidungen beziehen, um drei weitere Aspekte:

- „Beschaffung, Verarbeitung und Bewertung von Finanzinformationen sowie die Auseinandersetzung mit Beratungs- und Verkaufssituationen“ (Kaminski/Friebel 2012, 42): Das Ziel ist es, Informationsasymmetrien zu reduzieren und Beratungsgespräche zu bewältigen.
- „Die Rolle des Staates und die Einflüsse internationaler Finanzverflechtungen“ (Kaminski/Friebel 2012, 43): Dieser Aspekt zielt darauf, ein Verständnis für die Verflechtung gesamtwirtschaftlicher und internationaler Prozesse zu schaffen und die Fähigkeit zu vermitteln, sich an der Gestaltung der institutionellen Rahmenbedingungen zu beteiligen.
- „Funktionen und Interessen von Finanzdienstleistern“ (Kaminski/Friebel 2012, 44): Hier ist das Ziel, die Transformationsfunktionen und mögliche Interessenskonflikte bei Finanzdienstleistern zu verstehen.

Bezogen auf die möglichen Dimensionen eines Kompetenzmodells zeigt sich, dass sowohl die Inhaltsdimension als auch zum Teil die Handlungsaspekte berücksichtigt sind. Letzteres ergibt sich implizit aus der Multiperspektivität, die es mit sich bringt, dass verschiedene Einstellungen, Kenntnisse und Fähigkeiten erworben werden müssen, um „sich [u.a.] kompetent und mündig auf dem Finanzdienstleistungsmarkt zu orientieren [...] und sich an der Analyse und Gestaltung der institutionellen Rahmenbedingungen des Finanzdienstleistungsbereichs zu beteiligen“ (Kaminski/Friebel 2012, 6). Aspekte wie Motivationen, Wertvorstellungen oder Selbstvertrauen werden dagegen nicht erwähnt. Außerdem wird die Konzeption der Anforderungsdimension nicht gerecht, da keine spezifischen Kompetenzen für verschiedene Niveaus ausgestaltet werden. Detaillierte Kompetenzen werden nicht definiert.

Remmele/Seeber (2012) plädieren dafür, eine integrative ökonomische Bildung zu vermitteln, die neben der finanziellen Allgemeinbildung aus einer politischen Grundbildung besteht. Damit würden Individuen in die Lage versetzt, bereits auf die Rechtsetzung im finanziellen Bereich einzuwirken, um somit einer zu hohen Komplexität der Rahmenbedingungen entgegenzuwirken. Diese Konzeption von Financial Literacy betont vor allem die sozio-ökonomische Komponente von Financial Literacy und ist damit multiperspektivisch ausgerichtet. Die Individuen sollen sich in die Perspektive von Staatsbürgern versetzen können, um die Rahmenbedingungen selbst mitgestalten zu können. Das dafür notwendige ökonomische Verständnis umfasst neben finanziellem Wissen soziale, politische und ethische Bewertungsprinzipien. In Bezug

auf die möglichen Dimensionen eines Kompetenzmodells wird damit den Handlungsaspekten zumindest implizit Rechnung getragen, da solche Bewertungsprinzipien ein tieferes Verständnis verlangen und über reine Wissens Elemente hinausgehen. Die Inhaltsdimension ist abgedeckt, verschiedene Anforderungsdimensionen werden dagegen nicht diskutiert. Ebenso werden keine detaillierten Kompetenzen definiert.

Eine weitere Konzeptualisierung, bei der der Umgang mit persönlichen Finanzfragen (Verbraucherperspektive) im Mittelpunkt steht, stammt von der **OECD** und liegt der PISA-Studie zugrunde. Im Rahmen der PISA-Studie wird u.a. die Financial Literacy von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern erhoben. Die zugrundeliegende Definition und Operationalisierung von Financial Literacy besteht seit der PISA-Studie 2012 (vgl. OECD 2013; 2017a; 2019). Wie zuletzt im "PISA 2018 Assessment and Analytical Framework" (OECD 2019) dargestellt, differenziert die OECD zwischen Inhalten, Prozessen und Kontexten, die als drei unterschiedliche Zugänge zum Bereich der Financial Literacy gesehen werden können.

Ähnlich dem Literaturüberblick von Schlösser et al. (2011), in dem vier Kernbereiche unterschieden werden, differenziert die OECD (2019) zwischen vier Inhalten, allerdings mit einer etwas anderen Schwerpunktsetzung (für die folgende Aufzählung vgl. OECD 2019, Übersetzungen der Inhaltsbezeichnungen durch den Erstautor):

- Der erste Inhalt „Geld und Transaktionen“ adressiert das Bewusstsein für die verschiedenen Formen und Zwecke von Geld sowie die Fähigkeit, einfache tägliche Zahlungen abwickeln zu können.
- Im zweiten Inhalt „Planung und Verwaltung der Finanzen“ werden die kurz- und langfristige Planung und die Verwaltung von Einkommen und Vermögen thematisiert. Besonders im Fokus liegen dabei die Fähigkeit, einen Überblick über Einnahmen und Ausgaben zu bekommen, und das Verständnis, das Einkommen und andere verfügbare Ressourcen zur Erlangung finanziellen Wohlbefindens zu nutzen. Außerdem werden Aspekte der Verschuldung unter diesen Inhaltsbereich gefasst.
- Der dritte Inhalt „Chance und Risiko“ beschäftigt sich mit der Absicherung von Risiken (durch Versicherungen und durch (private) Sparprodukte) und dem Verständnis für die Chancen und Risiken von Finanzprodukten in unterschiedlichen Finanzkontexten.
- Im vierten Inhalt „Finanzielles Umfeld“ geht es um die Rechte und Pflichten von Konsumenten in der Finanzwelt, um die unterschiedlichen Implikationen von Finanzverträgen und um das Verständnis für die Konsequenzen von Änderungen ökonomischer Gegebenheiten und öffentlicher Politik.

Es fällt auf, dass alle Kernbereiche von Schlösser et al. (2011) – wenn auch weniger ausführlich – in den Inhalten der OECD (2019) abgebildet sind. Insbesondere sehen die Inhalte der OECD (2019) keine eigene Kategorie für die private Verschuldung vor. Dagegen werden bei der OECD (2019) im vierten Inhalt „Finanzielles Umfeld“ allgemeinere ökonomische Sachverhalte berücksichtigt. Dadurch erhalten die gesellschaftlichen Aspekte, die in Schlösser et al. (2011) nur ergänzend bei den einzelnen Kernbereichen angegeben sind, mehr Gewicht. Wie bei Schlösser et al. (2011) werden diese „globalen“ ökonomischen und gesellschaftlichen Aspekte aus Sicht des Verbrauchers betrachtet. Nichtsdestotrotz wird diese Konzeptualisierung durch die Integration der ordnungspolitischen Dimension im vierten Inhalt „financial landscape“ zumindest teilweise dem Aspekt der Multiperspektivität (vgl. Kapitel 2) gerecht, da der Fokus der Konzeptualisierung über die reine Verbraucherperspektive hinausgeht.

Ergänzt werden die Inhalte im Financial Literacy Tool der PISA-Studie um kognitive Prozesse und Kontexte. Die kognitiven Prozesse beschreiben die mentalen Strategien, die gebraucht werden, um die Materie zu bewältigen. Es werden (ohne eine bestimmte hierarchische Ordnung) vier Arten von kognitiven Prozessen genannt, nämlich „Identify financial information“, „Analyse information in a financial context“, „Evaluate financial issues“ und „Apply financial knowledge and understanding“ (OECD 2019, 142–148). Bei den Kontexten handelt es sich um Situationen, in denen das Wissen, die finanziellen Fähigkeiten und das Verständnis angewendet werden müssen. Diese Situationen können von der persönlichen bis zur globalen Sphäre reichen. Die PISA-Studie definiert vier solcher Kontexte: „Education and work“, „Home and family“, „Individual“ und „Societal“ (OECD 2019, 148–150).

Auch diese Konzeptualisierung lässt sich mit Blick auf die möglichen Dimensionen eines Kompetenzmodells bewerten. Alle drei Dimensionen werden zumindest teilweise abgedeckt. Die Inhaltsdimension wird durch die vier erwähnten Inhalte erfasst. Bei der Beschreibung der Inhalte werden auch detaillierte Kompetenzen aufgeführt. Die kognitiven Prozesse gehen in Richtung der Handlungsaspekte bei einem Kompetenzmodell. Wie die Bezeichnungen vermuten lassen, fokussieren die in den Prozessen genannten Verben („Identify“, „Analyse“, „Evaluate“ und „Apply“) sehr stark die kognitive Sphäre, während die nach obiger Definition ebenfalls zur Financial Literacy zählenden emotionalen und volitionalen Aspekte sowie die selbstregulatorischen Größen nicht berücksichtigt werden (auch Klieme et al. 2007). Ähnlich verhält es sich mit der Anforderungsdimension: Die PISA-Studie wählt hier das von Klieme et al. (2007) beschriebene „pragmatische“ Vorgehen, bei dem eine „kontinuierliche Skala [...] in Abschnitte unterteilt [wird], welche als Kompetenzniveaus oder Kompetenzstufen bezeichnet

werden“ (Klieme et al. 2007, 12). Im Anschluss wird für jedes Segment der Skala eine Beschreibung der mit diesem Niveau verbundenen Kompetenzen vorgenommen. Selbst wenn diese Art der Niveaueinteilung oftmals willkürlich ist (Klieme et al. 2007 mit Verweis auf Adams/Wu 2002), umfasst die Konzeptualisierung der OECD damit grundlegende Elemente der Anforderungsdimension.

Die beschriebene Konzeptualisierung von Financial Literacy im „PISA 2018 Assessment and Analytical Framework“ (wobei dieselbe Definition und Operationalisierung von Financial Literacy wie in den PISA-Studien 2012 und 2015 zur Anwendung kommt) diene als Referenz für die weitere Entwicklung des „OECD/INFE Core Competencies Framework on Financial Literacy for Youth“ (vgl. **OECD 2015**). Mit diesem Framework wurden die Kompetenzen im Bereich der Financial Literacy präzisiert, wobei Jugendliche im Alter von 15 bis 18 Jahren im Mittelpunkt stehen. Beschrieben wird ein Grundlevel von Financial Literacy, das von einem Jugendlichen benötigt wird, damit dieser vollständig und sicher am ökonomischen und finanziellen Leben teilhaben kann. Das Framework ist dabei ergebnis- und nicht prozessorientiert. Der Prozess zur Erreichung dieser Kompetenzen und damit die Konzeption der Lehrpläne verbleiben weiterhin in nationaler Hand. So können einzelne Nationen das Framework gezielt auf eigene Politikziele anpassen und dabei regionale und kulturelle Besonderheiten berücksichtigen.

Wie das zugrundeliegende Financial Literacy Tool der PISA-Studie ist das OECD/INFE-Framework dreidimensional aufgebaut. Die Inhalte sind dabei deckungsgleich, wobei die einzelnen Inhalte – wie nachfolgend aufgeführt – in weitere Themenbereiche unterteilt sind (Übersetzungen durch den Erstautor):

- Der Inhalt „Geld und Transaktionen“ umfasst die Themenbereiche „Geld“, „Einkommen“, „Zahlungen und Zahlungsverhalten“, „Preise“, „Finanzielle Unterlagen und Verträge“ und „Ausländische Währungen“.
- Der Inhalt „Planung und Verwaltung der Finanzen“ umfasst die Themenbereiche „Haushaltsplanung/Budgetierung“, „Einnahmen- und Ausgabenverwaltung“, „Sparen“, „Langzeitplanung“ und „Schulden“.
- Der Inhalt „Chance und Risiko“ umfasst die Themenbereiche „Wertveränderungen“, „Risikoidentifizierung“, „Finanzielle Absicherung und Versicherungen“ und „Abwägung von Chance und Risiko“.

- Der Inhalt „Finanzielles Umfeld“ umfasst die Themenbereiche „Regulierung und Verbraucherschutz“, „Bildung und Beratung“, „Rechte und Pflichten“, „Finanzdienstleister“, „Betrug“, „Steuern und öffentliche Ausgaben“ und „Externe Einflüsse“.

Den Themenbereichen sind Anforderungen, d.h. detaillierte Kompetenzen in den Dispositionen (1) Bewusstsein, Wissen und Verständnis, (2) Vertrauen, Motivation und Einstellungen sowie (3) Fähigkeiten und Verhalten zugeordnet (Übersetzungen durch den Erstautor). Neben den Inhalten bzw. den untergeordneten Themenbereichen und den Anforderungen besteht die dritte Dimension des Kompetenzmodells in den Niveaustufen, indem die Inhalte bzw. Themenbereiche und die dafür erforderlichen Anforderungen – abhängig von ihrer Komplexität – einem von drei Kompetenzniveaus zugeordnet werden.

Insgesamt ergibt sich damit ein dreidimensionales Kompetenzmodell. Durch die insgesamt 22 Themenbereiche ist die Inhaltsdimension abgedeckt. Ferner sind zahlreiche detaillierte Kompetenzen definiert. Die Dispositionen sind konzeptionell mit den kognitiven Prozessen aus dem Framework der PISA-Studie vergleichbar. Allerdings gehen sie in ihrer Tiefe über diese hinaus, da sie nicht nur kognitive Elemente, sondern auch emotionale und volitionale Aspekte sowie selbstregulatorische Größen abdecken. Damit wird die Definition von Financial Literacy innerhalb dieses Modells der dieser Arbeit zugrundeliegenden kompetenzorientierten Definition (vgl. Kapitel 2) besser gerecht als die Definition von Financial Literacy in der PISA-Studie. Insgesamt sind die „Handlungsaspekte“ damit zweckadäquat abgedeckt. Auch die Anforderungen sind präziser formuliert als im Framework der PISA-Studie: Während dort eine kontinuierliche Skala unterteilt wird, besteht bei dem Core Competencies Framework eine detaillierte Zuordnung der Anforderungen zu verschiedenen Niveaus auf Ebene der Themenbereiche und getrennt nach den Dispositionen. Die Anforderungsdimension wird damit vollumfänglich erfüllt.

Bei **Apra/Wuttke (2016)** wird gezielt ein kompetenzorientierter Ansatz gewählt, um eine entsprechende Bewertungsmethodik für Financial Literacy zu entwickeln. Dazu wird auf die Kompetenzdefinition von Weinert (2002) verwiesen. Entsprechend wird Financial Literacy definiert als das Potenzial, das es einer Person ermöglicht, finanzielle Entscheidungen effektiv zu planen, auszuführen und zu kontrollieren. Damit basiert Financial Literacy auf der Verfügbarkeit von individuellen Dispositionen, womit Wissen, Fähigkeiten, Motivation, Interessen, Einstellungen und Werte gemeint sind. Apra/Wuttke (2016) erläutern außerdem, dass die Financial Literacy von den konkreten Eigenschaften in der jeweiligen Situation abhängt. Entsprechend

ergibt sich die Financial Literacy eines Individuums aus dem Zusammenspiel seiner individuellen Dispositionen und den spezifischen Charakteristika einer speziellen (Entscheidungs-)Situation.

Da Aprea/Wuttke (2016) sich bei ihren Fragen auf drei Phasen von finanziellen Entscheidungen fokussieren, nämlich deren Planung, deren Ausführung und deren Kontrolle, kann die von ihnen entwickelte Methodik der Multiperspektivität nur in Teilen gerecht werden: Denn dadurch wird – zumindest implizit – der Fokus auf die Sichtweise der Verbraucher gelegt, Aspekte der Unternehmensperspektive oder der ordnungspolitischen Dimension spielen allenfalls eine untergeordnete Rolle. Mit Blick auf die möglichen Dimensionen eines Kompetenzmodells ergibt sich ein differenziertes Bild: Die Inhaltsdimension ist abgedeckt, und den Handlungsaspekten wird diese Konzeptualisierung sowohl durch den kompetenzorientierten Ansatz als auch durch die unterschiedlichen Fragetypen (u.a. zu Wissen, zu Verhaltenstendenzen und zu Motivation sowie Einstellung) gerecht. Die Anforderungsdimension ist jedoch nicht erfüllt, da lediglich Mittelwerte und Standardabweichungen für das konkret vorliegende Sample berechnet werden; diese Werte dienen folglich nicht als generelle Vergleichsgröße. Eine anhand objektiver Kriterien erfolgte Einteilung in verschiedene Anforderungsstufen erfolgt nicht. Auch detaillierte Kompetenzen werden nicht definiert.

Nach **Retzmann/Seeber (2016)** beinhalten ökonomisch geprägte Lebenssituationen finanzielle Entscheidungen, die ähnliche oder sogar die gleichen Analyse- und Bewertungsprozesse sowie Routinen und Strategien wie allgemeinere ökonomische Sachverhalte zu deren Bewältigung erfordern (auch Rudeloff 2019). Aus diesem Grund konzipieren Retzmann/Seeber (2016) ihr Kompetenzmodell zur finanziellen Bildung auf Basis eines bereits bestehenden Kompetenzmodells der ökonomischen Bildung (vgl. Retzmann et al. 2010). Beide Modelle weisen ähnliche Prämissen auf. Beispielsweise soll innerhalb des Kompetenzmodells eine Reihe von strukturierten und lehrbaren Kompetenzziele für die Sekundarstufe formuliert werden, wobei explizit gefordert wird, dass die Kompetenzen dazu befähigen sollen, durch Transfer analoge und ähnliche Situationen bewältigen zu können. Der Fokus auf der Vermittlung von Strukturwissen ähnelt der Darstellung in Kaminski/Friebel (2012).

Retzmann/Seeber (2016) unterteilen in ihrem Kompetenzmodell drei Kompetenzbereiche in jeweils drei Teilkompetenzen, sodass sich insgesamt die folgenden neun Teilkompetenzen unterscheiden lassen (Übersetzungen durch den Erstautor):

- Der Kompetenzbereich „Entscheidung und Rationalität“ beinhaltet die Teilkompetenzen „Situationen analysieren“, „Handlungsalternativen bewerten“ sowie „Handlungsmöglichkeiten gestalten“.

- Der Kompetenzbereich „Beziehung und Interaktion“ beinhaltet die Teilkompetenzen „Interessenkonstellationen analysieren“, „Kooperation analysieren, bewerten und gestalten“ sowie „Beziehungsgefüge analysieren“.
- Der Kompetenzbereich „Ordnung und System“ beinhaltet die Teilkompetenzen „Märkte analysieren“, „Wirtschaftssysteme und Ordnungen analysieren“ und „Politik ökonomisch beurteilen und gestalten“.

Insbesondere wird durch die drei Kompetenzbereiche, die die Perspektiven des individuellen Verbrauchers, der Interaktion zwischen Verbraucher und Unternehmen sowie die globale Perspektive mit Staat und (Finanz-)Märkten abdecken, die Multiperspektivität beachtet. Zusätzlich sind detaillierte Kompetenzen für die einzelnen Teilkompetenzen angegeben.

Mit Blick auf die möglichen Dimensionen eines Kompetenzmodells zeigt sich, dass die Inhaltsdimension abgedeckt ist. Bei den Handlungsaspekten beschränken Retzmann/Seeber (2016) ihr Kompetenzmodell explizit auf die kognitiven Elemente mit der Begründung, dass für die ökonomische Domäne ein Kompetenzmodell konzipiert werden soll, das analog der bisherigen Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz ausgestaltet ist, womit das Hauptaugenmerk auf dem kognitiven Aspekt liegen muss. Damit sei die Vergleichbarkeit zu Bildungsstandards in anderen Domänen sichergestellt (Retzmann et al. 2010). In Bezug auf die Anforderungsdimension existiert keine Unterteilung der Anforderungen in verschiedene Niveaustufen. Abschließend wird das Kompetenzmodell von **Rudeloff (2019)** aufgegriffen, welches Finanzkompetenz explizit als multiperspektivisch betrachtet. Inhaltlich orientiert sich Rudeloff (2019) am Modellierungsansatz von Kaminski/Friebel (2012), wobei sie deren sieben Inhaltsbereiche zu fünf Bereichen zusammenfasst: Neben den vier Bereichen „Geld und Zahlungsverkehr“, „Sparen“, „Kredite“ und „Versicherungen“, die sich vor allem auf den privaten Haushalt beziehen, wird die makroökonomische Dimension durch den fünften Bereich „Geldpolitik“ berücksichtigt.

Bezogen auf die möglichen Dimensionen eines Kompetenzmodells ist die Inhaltsdimension abgedeckt. Weiterhin wird das Kompetenzmodell nicht auf kognitive Fähigkeiten beschränkt, sondern beispielsweise um emotionale und motivationale Aspekte sowie Einstellungen ergänzt, wodurch die Handlungsaspekte ebenfalls abgedeckt sind. Allerdings ist die Anforderungsdimension in dem Kompetenzmodell nicht berücksichtigt: Es werden zwar Fragestellungen mit unterschiedlichen Schwierigkeitsanforderungen entwickelt; diese dienen jedoch explizit nicht der Bildung von Kompetenzstufen, sondern lediglich der systematischen Variation der Itemschwierigkeiten (vgl. Rudeloff 2019). Weiterhin werden keine detaillierten Kompetenzen

definiert.

3.3 Begründung für das Kompetenzmodell der OECD (2015)

Werden alle Konzeptualisierungen und Kompetenzmodelle miteinander verglichen, so zeigt sich, dass diese sich in ihrem Verständnis von Financial Literacy, in ihrer Reichweite und in ihrer konzeptionellen Ausgestaltung mitunter deutlich unterscheiden. Allen Konzeptualisierungen ist die Betrachtung der Verbraucherperspektive gemein, da es für Financial Literacy typisch ist, das Individuum zumindest in seiner Rolle als Konsumierenden zu betrachten. Multiperspektivische Ansätze ergeben sich, wenn zusätzlich zur Verbraucherperspektive die Unternehmensperspektive und die Rolle des Staates sowie des internationalen Finanzsystems (d.h. die ordnungspolitische Dimension) berücksichtigt werden. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die in Kapitel 3.2 vorgestellten Konzeptualisierungen und Kompetenzmodelle.

Konzeptualisierung/ Kompetenzmodell	Inhaltsdimension	Definition von detaillierten Kompetenzen	Handlungsaspekte	Anforderungsdimension	Multiperspektivität
Reifner (2003; 2011)	Ja	Nein	Nein	Nein	Teilweise
Atkinson et al. (2006; 2007)	Ja	Nein	Teilweise	Nein	Teilweise
Rutledge (2010)	Ja	Nein	Nein	Nein	Teilweise
Schlösser et al. (2011)	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
Kaminski/Friebel (2012)	Ja	Nein	Teilweise	Nein	Ja
Remmele/Seeber (2012)	Ja	Nein	Teilweise	Nein	Ja
PISA 2018 Assessment and Analytical Framework (OECD 2013; 2017a; 2019)	Ja	Ja	Teilweise	Teilweise	Teilweise
Core Competencies Framework for Financial Literacy for Youth (OECD 2015)	Ja	Ja	Ja	Ja	Teilweise
Aprèa/Wuttke (2016)	Ja	Nein	Ja	Nein	Teilweise
Retzmann/Seeber (2016)	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja

Rudeloff (2019)	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja
-----------------	----	------	----	------	----

Tabelle 1: Vergleich der Konzeptualisierungen und Kompetenzmodelle von Financial Literacy (eigene Darstellung)

Tabelle 1 zeigt, dass in allen Modellen inhaltliche Themenbereiche definiert werden, aber nur drei Modelle detaillierte Kompetenzen spezifizieren. So kommt auch Rudeloff (2019), die ebenfalls eine Reihe von Konzeptualisierungen der Finanzkompetenz untersucht, zu der Schlussfolgerung, dass lediglich das Modell von Retzmann/Seeber (2016) und die Konzeptualisierung in der PISA-Studie (OECD 2013; 2017a; 2019), die wiederum die Basis für das Core Competencies Framework der OECD (2015) bildet (das Core Competencies Framework wurde von Rudeloff (2019) nicht analysiert), detaillierte Kompetenzanforderungen definieren. Bei dem PISA 2018 Assessment and Analytical Framework (OECD 2019), dem Core Competencies Framework for Financial Literacy for Youth (OECD 2015) und dem Kompetenzmodell von Retzmann/Seeber (2016) handelt sich somit um die einzigen Modelle, die hinreichend konkretisiert sind und einen geeigneten Rahmen vorgeben, um bereits bestehende Lehrpläne zu untersuchen. Für die Verwendung innerhalb dieser Arbeit kommen somit nur diese drei Modelle in die nähere Auswahl: Wenn anhand der Tabelle 1 ein Vergleich anhand der weiteren Kriterien vorgenommen wird, zeigt sich, dass das Core Competencies Framework der OECD (2015) am besten für die Zwecke der Analyse geeignet ist.

Insbesondere lässt sich das Kompetenzmodell auf seine Übereinstimmung mit der Definition von Financial Literacy innerhalb dieser Arbeit hin untersuchen (vgl. Kapitel 2).

Mit Blick auf die Multiperspektivität beschränkt sich das Core Competencies Framework der OECD (2015) mehrheitlich auf die Verbraucherperspektive. Zwar sind in den Kompetenzanforderungen vereinzelt Elemente aus der Unternehmensperspektive und der ordnungspolitischen Dimension enthalten, allerdings werden diese wie beim zugrundeliegenden Financial Literacy Tool der PISA-Studie aus Sicht des Verbrauchers betrachtet. Nichtsdestotrotz ist die Multiperspektivität im Modell der OECD (2015) zumindest teilweise erfüllt.

Dem innerhalb dieser Arbeit gewählten kompetenzorientierten Verständnis von Financial Literacy wird das Core Competencies Framework der OECD (2015) am besten gerecht. Wie in Kapitel 3.2 erläutert, handelt es sich um ein dreidimensionales Kompetenzmodell, das neben der Inhalts- und der Anforderungsdimension verschiedene Handlungsaspekte abdeckt. Bereits in der Definition der drei verschiedenen Elemente zeigt sich, dass nicht nur kognitive, sondern zudem weitergehende Dispositionen wie Vertrauen, Motivation, Einstellungen, Fähig-

keiten und Verhalten untersucht werden. Auch die definierten Kompetenzanforderungen werden nach diesen Elementen unterschieden. Wie Tabelle 1 zeigt, ist die Abdeckung aller drei Dimensionen eines Kompetenzmodells im Übrigen ein Alleinstellungsmerkmal des OECD-Frameworks – nicht nur von den drei Modellen in der näheren Auswahl, sondern von allen analysierten Kompetenzmodellen für Financial Literacy.

Ein drittes Element, worauf die Definition in dieser Arbeit verweist, ist die Ergebnisorientierung. Diesem Aspekt trägt das Kompetenzmodell der OECD (2015) Rechnung. So verweist das Core Competencies Framework darauf, dass die intendierten Ergebnisse von Financial Literacy vorgegeben werden, während die einzelnen Nationen Vorgaben zu deren Vermittlung gestalten.

Das Core Competencies Framework der OECD (2015) bietet einen weiteren Vorteil: Es adressiert ausdrücklich die Financial Literacy von Jugendlichen (15- bis 18-jährige Schülerinnen und Schüler). Da die zu analysierenden Lehrpläne für Schülerinnen und Schüler der Klassen 5 bis 11 erstellt wurden, eignet sich dieses Kompetenzmodell auch in dieser Hinsicht.

Zusammenfassend ergibt sich somit die Erkenntnis, dass das Kompetenzmodell der OECD (2015) in seiner Konzeption dem Ziel der Analyse in dieser Arbeit bestmöglich gerecht wird. Vor dem Hintergrund der genannten Vorteile wird dieses Modell im Folgenden verwendet.

4 Methodisches Vorgehen

Das methodische Vorgehen dieses Artikels orientiert sich an Szoncsitz et al. (2018), welche eine ähnliche Untersuchung für österreichische Schulen und Lehrpläne durchgeführt haben. Wie in Kapitel 3.1 erläutert, besteht das Kompetenzmodell der OECD aus vier Inhalten, die in 22 Themenbereiche unterteilt sind. Den Themenbereichen sind insgesamt 237 Anforderungen zugeordnet. Da diese Anforderungen mitunter sehr detailliert sind, die Lehrpläne⁵ diesen Grad an Granularität jedoch nicht aufweisen, wurde – ähnlich wie in Szoncsitz et al. (2018) – für die Analyse ein Mittelweg gewählt: Jeder Themenbereich wurde in Kategorien unterteilt, welchen wiederum die Anforderungen thematisch zugeordnet werden. Technisch gesehen bilden die Kategorien somit eine weitere (dritte) Hierarchieebene für das OECD-Kompetenzmodell, die detaillierter als die Themenbereiche und weniger detailliert als die Anforderungen sind. Durch

⁵ Im Folgenden wird der Begriff „Lehrplan“ für alle analysierten Bundesländer verwendet, auch wenn diese teils abweichende Bezeichnungen verwenden, z.B. „Bildungsplan“ (Baden-Württemberg), „Fachanforderungen“ (Schleswig-Holstein), „Kerncurriculum“ (Niedersachsen) und „Rahmenlehrplan“ (Berlin und Brandenburg).

diese Struktur soll der Granularität der Lehrpläne bei der Analyse bestmöglich Rechnung getragen werden.

Es wurden insgesamt 50 Kategorien identifiziert (für eine Übersicht und eine kurze Erläuterung siehe Anhang I), und jeder Kategorie konnten zwischen einer und zehn Anforderungen des OECD-Modells zugeordnet werden. Beispielsweise wird im Kompetenzmodell innerhalb des Inhalts „Geld und Transaktionen“ der Themenbereich „Geld“ genannt, welchem insgesamt 18 Anforderungen zugeordnet sind. Diese Anforderungen konnten auf die zwei Kategorien „Formen und Funktionen von Geld“ und „Aufbewahrung und Übertragung von Geld“ aufgeteilt werden, welche somit eine weitere Unterteilung des Themenbereichs „Geld“ darstellen.

Die Analyse von Lehrplänen bringt es mit sich, dass die Lehrpläne – trotz des kompetenzorientierten Verständnisses von Financial Literacy in diesem Artikel – nur hinsichtlich ihrer inhaltlichen Ausrichtung untersucht werden können. Mitunter lassen sich aufgrund der Formulierungen der Kompetenzen in den Lehrplänen Vermutungen über die Ausprägung der Kompetenzorientierung anstellen. Der Vergleich solcher Vermutungen wäre jedoch spekulativ, weshalb an dieser Stelle eine Fokussierung auf die inhaltsbezogenen Kompetenzen erfolgt.

Für die Analyse ist vorab festzulegen, welche Lehrpläne Berücksichtigung finden, wobei (a) die Bundesländer, (b) die Klassenstufen und (c) die Schulfächer auszuwählen sind. Im Folgenden wird das Sample beschrieben:

- a) Es werden Lehrpläne aus zehn **Bundesländern** ausgewertet, wobei auf eine regionale Differenzierung geachtet wurde. So werden die Lehrpläne aus zwei Ländern im Süden (Baden-Württemberg und Bayern), zwei Ländern im Westen (Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz), zwei Ländern im Zentrum (Hessen und Niedersachsen), zwei Ländern im Osten (Brandenburg und Sachsen), einem Land im Norden (Schleswig-Holstein) und einem Stadtstaat (Berlin) ausgewertet. Mit dieser Auswahl sind über 88 Prozent der deutschen Bevölkerung abgedeckt.
- b) Bei den **Klassenstufen** wurde die Sekundarstufe I aller allgemeinbildenden Schulen ausgewählt.⁶ Die Fokussierung auf die Sekundarstufe I erfolgt aus mehreren Gründen: Zunächst ist sichergestellt, dass die Sekundarstufe I von allen Schülerinnen und Schülern durchlaufen wird, während die Sekundarstufe II nicht mehr obligatorisch ist. Eine sinnvolle Analyse und ein Vergleich zwischen den Bundesländern für die Sekundarstufe II würde zudem durch die deutlich größeren Wahlmöglichkeiten bei der Fächerbelegung und der

⁶ Aufgrund von Abgrenzungsschwierigkeiten in einigen Lehrplänen wird die Sekundarstufe I in der Regel mit den Klassenstufen 5 bis 10 gleichgesetzt.

Schwerpunktsetzung erschwert werden. Mit Blick auf die Sekundarstufe I liegt der Altersschwerpunkt entsprechend des Kompetenzmodells der OECD (2015), welches sich explizit an 15- bis 18-jährige Jugendliche richtet.

Die allgemeinbildenden Schulen umfassen zumeist die Hauptschule, die Realschule und das Gymnasium, teilweise existieren Gemeinschaftsschulen oder andere Schultypen. Weiterhin kann es vorkommen, dass die Bezeichnungen der Schultypen in den Bundesländern abweichen und/oder dass die Haupt- und die Realschule zu einem gemeinsamen Schultyp (z.B. Gemeinschafts-, Ober- oder Sekundarschule) zusammengefasst sind. Um eine Vergleichbarkeit zwischen den Bundesländern zu gewährleisten, wurde der Fokus bei der Lehrplanauswertung auf die Hauptschule, die Realschule und das Gymnasium gelegt, sofern nicht bereits ein gemeinsamer Bildungsplan für mehrere oder alle allgemeinbildenden Schultypen existiert.

- c) Bei den **Schulfächern** wurde jeweils das Fach (in einzelnen Fällen zwei Fächer) eines jeden Schultyps ausgewählt, das in seiner Konzeption am ehesten vermuten lässt, dass dort finanzielle Allgemeinbildung hinterlegt ist. In aller Regel handelt es sich dabei um das Fach Wirtschaft bzw. um einen Fächerverbund, der Wirtschaft als eine Komponente enthält. Teilweise wurden die Fächer Politik bzw. Sozialkunde herangezogen. Ausgewertet wurden lediglich Pflichtfächer und keine Wahlpflicht- oder Wahlfächer, da nur diese die Inhalte abdecken, die zwingend zu vermitteln sind. Sofern im Lehrplan eines Pflichtfachs jedoch fakultative Inhalte genannt sind, wurden diese bei der Analyse berücksichtigt. Für die Auswahl der Fächer spielte es zudem keine Rolle, in welchen bzw. wie vielen Klassenstufen und mit welchem Stundenkontingent die Fächer unterrichtet werden, da die Fächer lediglich nach ihrer Bezeichnung ausgewählt wurden.

Bei dem so ausgewählten Sample, d.h. der Kombination aus Bundesländern, Klassenstufen und Lehrplänen, trat eine Reihe von Besonderheiten auf. Ein Überblick über die Lehrpläne der Schulfächer, die analysiert wurden (inkl. Quellenangaben) sowie über die bundeslandspezifischen Besonderheiten findet sich in Anhang II.

Die Auswertung der ausgewählten Lehrpläne erfolgt maßgeblich anhand der Kategorien, die das Kompetenzmodell der OECD um eine dritte Hierarchieebene ergänzen. Dabei wurden die inhaltsbezogenen Kompetenzen aus den Lehrplänen dahingehend untersucht, inwieweit sich diese einer oder mehrerer der genannten Kategorien zuordnen lassen (vgl. Anhang III). Beispielsweise findet sich im Gemeinsamen Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg die

Anforderung, dass die Schülerinnen und Schüler „die Bedeutung eines Girokontos in den verschiedenen Lebenssituationen erklären und die Funktionsweise von Onlinebanking beschreiben [können]“ (KM Baden-Württemberg 2016b, 18). Diese inhaltsbezogene Kompetenz wurde der Kategorie „Aufbewahrung und Übertragung von Geld“ zugeordnet, womit diese Kategorie als im Lehrplan abgedeckt gilt. Da diese Kategorie Teil des Themenbereichs „Geld“ ist, welcher wiederum Teil des Inhalts „Geld und Transaktionen“ ist, gelten dieser Themenbereich und dieser Inhalt als im Lehrplan erwähnt.

Das Beispiel zeigt zudem, dass die Zuordnung einer inhaltsbezogenen Kompetenz zu einer Kategorie nicht unbedingt mit der vollständigen Abdeckung dieser Kategorie einhergehen muss: Im obigen Beispiel ist die inhaltsbezogene Kompetenz so formuliert, dass sowohl der Aspekt der Aufbewahrung (durch den Verweis auf das Girokonto) als auch der der Übertragung (durch den Verweis auf das Onlinebanking) abgedeckt sind. Allerdings wäre die Kompetenz selbst dann dieser Kategorie zuzuordnen, wenn lediglich der Aspekt der Aufbewahrung oder der Aspekt der Übertragung erwähnt wäre. Darüber hinaus gibt es weitere Möglichkeiten der Aufbewahrung und Übertragung von Geld, die durch die gewählte Formulierung der inhaltsbezogenen Kompetenz im baden-württembergischen Lehrplan nicht berücksichtigt sind. Die Analyse wird anhand dreier Kriterien durchgeführt: Zunächst erfolgt eine getrennte Auswertung nach jedem Schultyp für jedes Bundesland, wobei insgesamt 24 Schultypen unterschieden werden (für eine detaillierte Auflistung siehe Anhang II). Als zweites Kriterium ergibt sich die Analyse nach den zehn Bundesländern. Zuletzt wird bundeslandübergreifend nach den Schultypen ausgewertet, wobei aufgrund des Umstandes, dass viele Bundesländer nicht mehr zwischen Haupt- und Realschule differenzieren, in zwei Kategorien unterteilt wird, nämlich in (1) Haupt-, Real- und Gemeinschaftsschulen sowie in (2) Gymnasien.

Für jede dieser drei Kriterien wird die Auswertung auf drei Ebenen vorgenommen: Die ersten beiden Ebenen sind die Inhalte und die Themenbereiche aus dem Kompetenzmodell der OECD, wobei ein Inhalt bzw. ein Themenbereich jeweils bereits dann als erwähnt gilt, sofern eine Kategorie aus diesem Inhalt bzw. Themenbereich im Lehrplan erwähnt wird. Das differenzierteste Bild liefert die Auswertung auf Ebene der Kategorien.

5 Ergebnisse der Analyse

5.1 Getrennte Auswertung nach Bundesländern und Schultypen

Bei der sowohl nach Bundesländern als auch nach Schultypen getrennten Auswertung zeigt sich zunächst, dass der Umfang der Abbildung von Financial Literacy-Inhalten in den Lehrplänen insgesamt sehr gering ausfällt. Dabei zeigen sich – auf niedrigem Niveau - deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern. So deckt die Mittelschule in Bayern 28 der 50 im Kompetenzmodell der OECD identifizierten Kategorien ab (Anteil 56 %). Ebenfalls vergleichsweise viele Kategorien werden im gemeinsamen Bildungsplan der Sekundarstufe I in Baden-Württemberg (24 Kategorien), in der Realschule in Bayern (22), in der Haupt- und Realschule in Niedersachsen (20) sowie in der Oberschule in Sachsen (18) abgedeckt. Demgegenüber stehen die Lehrpläne für die Gymnasien in Berlin und Niedersachsen (zwei Kategorien) sowie die Schulen in Rheinland-Pfalz (vier Kategorien).

Zunächst erfolgt eine Auswertung anhand der Inhalte:

- Der Inhalt „Geld und Transaktionen“ umfasst insgesamt 14 Kategorien, wovon die bayerische Mittelschule neun abdeckt. Demgegenüber ist dieser Inhalt in den Lehrplänen des Berliner Gymnasiums sowie der beiden Schultypen in Rheinland-Pfalz jeweils nur durch eine Kategorie vertreten. Über alle 24 analysierten Lehrpläne hinweg werden insgesamt 29,5 % der Kategorien abgedeckt.
- Der Inhalt „Planung und Verwaltung der Finanzen“ umfasst 13 Kategorien. Am häufigsten werden diese durch den Gemeinsamen Bildungsplan für die Sekundarstufe I in Baden-Württemberg abgedeckt (zehn Kategorien), während die Lehrpläne für die Gymnasien in Berlin und Niedersachsen diesen Inhalt nicht abdecken. Über alle Lehrpläne hinweg ist ein Anteil von 28,5 % der Kategorien abgedeckt.
- Der Inhalt „Chance und Risiko“ umfasst zehn Kategorien. Auch hier erfolgen die meisten Abdeckungen durch den Gemeinsamen Bildungsplan für die Sekundarstufe I in Baden-Württemberg (sechs Kategorien), während insgesamt sechs Schultypen (aus vier Bundesländern) diesen Inhalt nicht erwähnen. Über alle Lehrpläne hinweg ist ein Anteil von 18,3 % der Kategorien durch die Lehrpläne repräsentiert.
- Der Inhalt „Finanzielles Umfeld“ umfasst 13 Kategorien. Am häufigsten wird dieser Inhalt durch den Lehrplan der Realschule in Bayern abgedeckt (sieben Kategorien), während das bayerische Gymnasium, das Berliner Gymnasium, die hessische Realschule und das niedersächsische Gymnasium diesen Inhalt in ihren Lehrplänen nicht vorsehen. Insgesamt entspricht die Abdeckung einem Anteil von 21,5 %.

Insgesamt zeigt sich, dass die Inhalte „Geld und Transaktionen“ und „Planung und Verwaltung der Finanzen“ am häufigsten in den Lehrplänen verankert sind, während die Inhalte „Finanzielles Umfeld“ und insbesondere „Chance und Risiko“ unterrepräsentiert sind. Eine detailliertere Analyse ermöglicht der Blick auf die beiden unteren Hierarchieebenen des Kompetenzmodells (Themenbereiche und Kategorien). Der Übersicht halber erfolgt die Interpretation entlang der genannten Inhaltsbereiche, wobei jeweils auf die in diesem Inhalt enthaltenen Themenbereiche und Kategorien eingegangen wird.

Themenbereich	Kategorie	Anzahl Nennungen (ohne Dopplungen ⁷)	
Geld	Formen und Funktionen von Geld	17	20
	Aufbewahrung und Übertragung von Geld	6	
Einkommen	Einkommensquellen	8	13
	Höhe und Schwankungen des Einkommens	3	
	Geschäftsideen und Selbstständigkeit	5	
Zahlungen und Zahlungsverhalten	Abwicklung von Zahlungen	6	10
	Zahlungsmethoden (insb. Karten)	9	
	Einkaufs- und Zahlungsverhalten	4	
Preise	Höhe und Einschätzen von Preisen	9	22
	Preisbestimmende Faktoren	21	
Finanzielle Unterlagen und Verträge	Verständnis für finanzielle Unterlagen	0	11
	Folgen von Vertragsabschlüssen	11	
Ausländische Währungen	Währungsumtausch und Zahlungen in Fremdwährung	0	0
	Wechselkurse und Wechselkursschwankungen	0	

Tabelle 2: Abdeckung des Inhalts „Geld und Transaktionen“ in den Lehrplänen (eigene Darstellung)

Der Inhalt „Geld und Transaktionen“ gliedert sich in sechs Themenbereiche, welche wiederum in 14 Kategorien unterteilt wurden (vgl. Tabelle 2). Dabei fällt auf, dass der Themenbereich „Ausländische Währungen“ in keinem der Lehrpläne erwähnt wird. Dagegen sind die anderen fünf Themenbereiche des Inhalts „Geld und Transaktionen“ in den Lehrplänen enthalten. Die meisten Nennungen erfährt der Themenbereich „Preise“, wobei vor allem die dem

⁷ Es ist jeweils angegeben, in wie vielen Lehrplänen der Themenbereich bzw. die Kategorie abgedeckt, d.h. mindestens einmal erwähnt ist. Sofern mehrere Kategorien eines Themenbereichs in einem Lehrplan genannt sind, kann es vorkommen, dass die Anzahl der Nennungen eines Themenbereichs geringer ausfällt als die Summe der Anzahl der Kategorien. Beispielsweise besteht der übergeordnete Themenbereich „Geld“ aus den zwei Kategorien „Formen und Funktionen von Geld“ und „Aufbewahrung und Übertragung von Geld“. Die Kategorie „Formen und Funktionen von Geld“ wird in 17 Lehrplänen und die Kategorie „Aufbewahrung und Übertragung von Geld“ in sechs Lehrplänen erwähnt. Insgesamt werden die Kategorien also 23 Mal erwähnt, der übergeordnete Themenbereich „Geld“ findet sich aber lediglich in 20 Lehrplänen. Somit muss es drei (= 23 – 20) Lehrpläne geben, in denen beide Kategorien des Themenbereichs „Geld“ aufgeführt sind.

Themenbereich zugeordnete Kategorie „Preisbestimmende Faktoren“ in 21 Lehrplänen erwähnt wird. Damit stellt diese Kategorie die am häufigsten erwähnte aller Kategorien des OECD-Kompetenzmodells dar. Zurückzuführen ist dieser Umstand darauf, dass jegliche Erläuterung des Marktmodells mit dem Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage sowie dem daraus resultierenden Zustandekommen des (Gleichgewichts-)Preises dieser Kategorie zugeordnet wurde und das Marktmodell in einer Vielzahl von Lehrplänen erwähnt wird. Typisch sind Formulierungen wie z.B. im Lehrplan für die bayerische Realschule: Die Schülerinnen und Schüler „stellen den Funktionszusammenhang zwischen Angebot und Nachfrage grafisch dar und leiten daraus die Entstehung des Gleichgewichtspreises bzw. der Gleichgewichtsmenge ab“ (ISB München 2017).

Ebenfalls häufig findet sich der Themenbereich „Geld“ in den Lehrplänen. Dabei dominiert vor allem die Kategorie „Formen und Funktionen von Geld“, die in insgesamt 17 Lehrplänen mindestens einmal erwähnt wird. Gerade die Funktionen des Geldes werden in einigen Lehrplänen aufgeführt. Relativ häufig vertreten sind zudem der Themenbereich „Einkommen“ (in insgesamt 13 Lehrplänen, hierbei insbesondere die Kategorie „Einkommensquellen“) und der Themenbereich „Zahlungen und Zahlungsverhalten“ (in insgesamt zehn Lehrplänen, hierbei dominiert die Diskussion von „Zahlungsmethoden (insb. Karten)“). Der Themenbereich „Finanzielle Unterlagen und Verträge“ ist in elf Lehrplänen enthalten, allerdings lediglich durch den Aspekt der Verträge: So ist die Kategorie „Folgen von Vertragsabschlüssen“ in elf Lehrplänen erwähnt, während die andere Kategorie des Themenbereichs „Verständnis für finanzielle Unterlagen“ in keinem Lehrplan explizit berücksichtigt wird. Hier ist allerdings zu ergänzen, dass durch die Besprechung anderer Themenfelder automatisch ein Verständnis für finanzielle Unterlagen gewonnen werden kann. Explizit taucht diese Kategorie jedoch in keinem der untersuchten Lehrpläne auf.

Themenbereich	Kategorie	Anzahl Nennungen (ohne Doppelungen)	
Haushaltsplanung/ Budgetierung	Relevanz und Vorteile der Haushaltsplanung/Budgetierung	16	16
	Erstellung eines Budgets mittels geeigneter Tools	7	
Einnahmen- und Ausgabenverwal- tung	Notwendigkeit der Einnahmen- und Ausgabenverwaltung	11	12
	Planung und Glättung von Ausgaben	5	
	Durchführung einer Einnahmen- und Ausgabenverwaltung	4	
Sparen	Vorteile des Sparens	10	10
	Einfluss und Einschätzen von Zinssätzen	1	
	Zielgerichtete Ersparnisbildung	5	
Langzeitplanung	Relevanz von Langzeitplänen (u.a. für die Altersvorsorge) und Einflussfaktoren	7	10
	Produkte zur Vermögensakkumulation, Portfoliobildung	5	
Schulden	Notwendigkeit und Funktionsweise von Krediten	4	13
	Beratung und Umgang mit Überschuldung	13	
	Höhe und Einschätzen von Zinsen, Berechnung von Kreditkosten	1	

Tabelle 3: Abdeckung des Inhalts „Planung und Verwaltung der Finanzen“ in den Lehrplänen (eigene Darstellung)

Für den zweiten Inhalt „**Planung und Verwaltung der Finanzen**“ wurden fünf Themenbereiche mit 13 Kategorien identifiziert (vgl. Tabelle 3). Zumindest mit Blick auf die Themenbereiche lässt sich feststellen, dass alle Themenbereiche in den Lehrplänen vorkommen und die Unterschiede zwischen der Anzahl der Nennungen nicht allzu hoch sind (zwischen zehn und 16 Nennungen je Themenbereich). Zunächst ist der Themenbereich „Haushaltsplanung/Budgetierung“ zu nennen, dessen Kategorie „Relevanz und Vorteile der Haushaltsplanung“ in 16 Lehrplänen und damit am häufigsten erwähnt wird. Dies ist darauf zurückzuführen, dass das Erfordernis, mit dem Einkommen den Lebensunterhalt bestreiten und dafür notwendige Planungen tätigen zu können, regelmäßig in den Lehrplänen zu finden ist. Teilweise ist dies ökonomisch-abstrakt formuliert, z.B. in den Lehrplänen der niedersächsischen Haupt- und Realschulen: Die Schülerinnen und Schüler „untersuchen das Spannungsfeld zwischen verfügbaren Mitteln und Konsumwünschen“ (MK Niedersachsen 2009a, 16; 2009b, 16).

Bei den anderen Themenbereichen des Inhalts fällt auf, dass vor allem die grundlegenden Kategorien in den Lehrplänen thematisiert werden. Spezielle Kategorien sind seltener genannt. So wird beispielsweise die Kategorie „Einfluss und Einschätzen von Zinssätzen“ (als Teil des Themenbereichs „Sparen“) nur in einem Lehrplan, dem Gemeinsamen Bildungsplan

für die Sekundarstufe I in Baden-Württemberg, aufgeführt. Hier wird gefordert, dass die Schülerinnen und Schüler „unterschiedliche Interessen von Kapitalgeber und -nehmer analysieren und den Zins als Preis des Tauschverhältnisses erklären [können]“ (KM Baden-Württemberg 2016b, 18). Der Themenbereich „Schulden“ ist in 13 Lehrplänen zu finden, wobei dies maßgeblich auf die Thematisierung von Überschuldung, deren Folgen und dem Umgang damit zurückzuführen ist. So enthalten alle 13 Lehrpläne, die den Themenbereich „Schulden“ abdecken, auch die Kategorie „Beratung und Umgang mit Überschuldung“.

Themenbereich	Kategorie	Anzahl Nennungen (ohne Dopplungen)	
Wertveränderungen	Wertveränderungen und Risikoklassifizierung	3	3
Risikoidentifizierung	Kenntnis von individuellen Risiken	3	5
	Risiken verschiedener Finanzprodukte	2	
	Eingehen von kalkulierten Risiken	1	
Finanzielle Absicherung und Versicherungen	Vorteile und Gründe der Absicherung	6	15
	Gestaltung der eigenen Absicherung (auch durch den Staat)	15	
	Eigenschaften und Funktionsweise von Versicherungsprodukten	3	
Abwägung von Chance und Risiko	Chance und Risiko, Diversifikation	9	9
	Abwägung von Chance und Risiko bei einzelnen Finanzprodukten	2	
	Informationsbeschaffung und Beachtung von Chance und Risiko	0	

Tabelle 4: Abdeckung des Inhalts „Chance und Risiko“ in den Lehrplänen (eigene Darstellung)

Am seltensten ist der Inhalt „**Chance und Risiko**“, der sich in vier Themenfelder und zehn Kategorien unterteilt, in den Lehrplänen repräsentiert (vgl. Tabelle 4). So sind der Themenbereich „Wertveränderungen“ in drei und der Themenbereich „Risikoidentifizierung“ in fünf Lehrplänen enthalten. Der am häufigsten genannte Themenbereich innerhalb dieses Inhalts ist „Finanzielle Absicherung und Versicherungen“, wozu vor allem die Kategorie „Gestaltung der eigenen Absicherung (auch durch den Staat)“ beiträgt. Sie ist in 15 Lehrplänen genannt und damit in all den Lehrplänen, in denen der umfassendere Themenbereich vertreten ist. Die Häufigkeit der Nennung liegt jedoch maßgeblich daran, dass die Kategorie auch die staatliche Absicherung umfasst und bereits durch (alleinige) Lehrplaninhalte rund um die Sozialversicherung abgedeckt ist. Der vierte Themenbereich „Abwägung von Chance und Risiko“ wird in neun Lehrplänen genannt, wobei die in diesem Themenbereich enthaltene Kategorie „Chance und Risiko, Diversifikation“ bereits dann als abgedeckt gilt, wenn die Notwendigkeit der Kenntnis dieser Konzepte im Hinblick auf Vermögensanlagen und/oder Kreditaufnahmen erwähnt wird.

Themenbereich	Kategorie	Anzahl Nennungen (ohne Dopplungen)	
Regulierung und Verbraucherschutz	Kenntnis finanzieller Regulierungs- und Aufsichtsbehörden	5	20
	Verbraucherpflichten und –rechte, Informationsbeschaffung	20	
Bildung und Beratung	Relevanz von Financial Literacy	0	4
	Abhängige vs. unabhängige finanzielle Beratung	4	
Rechte und Pflichten	Rechte und Pflichten von Marktteilnehmern	5	5
Finanzdienstleister	Wettbewerb und Preisvergleiche	1	2
	Geschäftsmodelle und Regulierung von Finanzdienstleistern	2	
	Recherche nach Finanzdienstleistungen	1	
Betrug	Betrugsarten und Sicherheitsmaßnahmen	7	14
	Umgang mit persönlichen (Finanz-)Daten	11	
Steuern und öffentliche Ausgaben	Funktionen von Steuern	4	4
	Steuersystem und Anreize	3	
Externe Einflüsse	Einfluss von und auf externe(n) Faktoren	4	4

Tabelle 5: Abdeckung des Inhalts „Finanzielles Umfeld“ in den Lehrplänen (eigene Darstellung)

Der vierte Inhalt „**Finanzielles Umfeld**“ gliedert sich in sieben Themenfelder und 13 Kategorien (vgl. Tabelle 5). Am häufigsten erwähnt ist dabei das Themenfeld „Regulierung und Verbraucherschutz“ und hierbei die Kategorie „Verbraucherpflichten und –rechte, Informationsbeschaffung“, welche sich in 20 Lehrplänen findet. Der Grund hierfür ist, dass das Thema Verbraucherschutz in nahezu allen Lehrplänen erwähnt wird und eine Behandlung dieses Themas die Kategorie abdeckt. Ebenfalls häufig enthalten ist das Themenfeld „Betrug“, welches sich in die beiden Kategorien „Betrugsarten und Sicherheitsmaßnahmen“ (in sieben Lehrplänen) und „Umgang mit persönlichen (Finanz-)Daten“ (in elf Lehrplänen) unterteilt. Die Bezeichnung der letztgenannten Kategorie verdeutlicht dabei bereits, dass es sich nicht zwingend um Finanzdaten handeln muss, sondern eine Abdeckung dieser Kategorie bereits dann gegeben ist, wenn die Relevanz und die Sicherstellung persönlicher Daten an nicht-finanziellen Beispielen im Lehrplan genannt wurden. So findet sich beispielsweise im Lehrplan von Rheinland-Pfalz die Kompetenzanforderung „Verantwortlicher Umgang mit eigenen und fremden Daten“ (MBWWK Rheinland-Pfalz 2016, 156).

Die übrigen Themenfelder des Inhalts tauchten seltener in den Lehrplänen auf. Bemerkenswert ist dabei, dass die „Relevanz von Financial Literacy“, welche eine eigene Kategorie bildet, in keinem Lehrplan genannt ist. Auch über den reinen Verbraucherschutz hinausgehende Rechte und Pflichten von Marktteilnehmenden werden nur in Einzelfällen besprochen, ebenso wie die Geschäftsmodelle von Finanzdienstleistern. Beispielsweise gibt es lediglich einen

Schultyp, in dem der Themenbereich „Finanzdienstleister“ vollständig curricular verankert ist, nämlich die Mittelschule in Bayern: Hier „erstellen [Schülerinnen und Schüler] einen Überblick über die Dienstleistungen von Geldinstituten und erfassen so die wirtschaftliche Bedeutung von Geldinstituten, um deren Angebote für eigene Finanzangelegenheiten zu nutzen“ (ISB München 2017g). Außerdem „planen [sie] Geldgeschäfte, indem sie Angebote der Geldinstitute hinsichtlich rechtlicher Bestimmungen für Jugendliche und Erwachsene vergleichen, damit sie diese Geldgeschäfte künftig unter Beachtung gegebener Rechtsnormen tätigen können“ (ISB München 2017g).

Selbst die beiden Kategorien „Funktionen von Steuern“ und „Steuersystem und Anreize“ tauchen nur in vier verschiedenen Lehrplänen auf. Gleiches gilt für die Kategorie „Einfluss von und auf externe(n) Faktoren“, die alle Faktoren umfasst, die für die eigene finanzielle Planung maßgeblich sind, z.B. geldpolitische Entscheidungen über den Leitzins oder die Inflation.

5.2 Schultypenübergreifende Auswertung nach Bundesländern

Innerhalb dieses Vergleichs wurden alle Schultypen eines jeden Bundeslandes aggregiert, sodass die zehn analysierten Bundesländer mit ihren Lehrplänen verglichen werden können. Dabei fällt auf (vgl. Tabelle 6), dass die beiden süddeutschen Bundesländer, Baden-Württemberg und Bayern, jeweils knapp 40 % der Kategorien in ihren Lehrplänen abdecken (Baden-Württemberg 39,4 % und Bayern 38,6 %). Es folgen mit einigem Abstand die Bundesländer Niedersachsen (27,7 %), Sachsen (27,1 %), Nordrhein-Westfalen (25,4 %) und Schleswig-Holstein (24,9 %). Am geringsten ist die Abdeckung der Kategorien in Berlin und Rheinland-Pfalz (jeweils 7,6 %).

Inhalt	Baden-Württemberg	Bayern	Berlin	Brandenburg	Hessen	Niedersachsen	Nordrhein-Westfalen	Rheinland-Pfalz	Sachsen	Schleswig-Holstein
Geld und Transaktionen	21,4 %	47,6 %	17,9 %	35,7 %	33,3 %	38,1 %	26,2 %	7,1 %	35,7 %	17,9 %
Planung und Verwaltung der Finanzen	61,5 %	43,6 %	3,8 %	38,5 %	25,6 %	20,5 %	23,1 %	7,7 %	30,8 %	30,8 %
Chance und Risiko	40,0 %	30,0 %	5,0 %	0,0 %	10,0 %	26,7 %	26,7 %	0,0 %	15,0 %	20,0 %
Finanzielles Umfeld	34,6 %	33,3 %	3,8 %	7,7 %	7,7 %	25,6 %	25,6 %	15,4 %	26,9 %	30,8 %
Mittelwert	39,4 %	38,6 %	7,6 %	20,5 %	19,2 %	27,7 %	25,4 %	7,6 %	27,1 %	24,9 %
Standardabweichung	16,7 %	8,3 %	6,9 %	19,5 %	12,3 %	7,4 %	1,6 %	6,3 %	8,8 %	6,9 %

Tabelle 6: Abdeckung der Kategorien durch die Inhalte in den Lehrplänen der einzelnen Bundesländer (eigene Darstellung)

Auch innerhalb der Inhalte gibt es Unterschiede zwischen den Bundesländern: So wird der Inhalt „Geld und Transaktionen“ in Bayern mit 47,6 % aller Kategorien umfassend abgedeckt, während Rheinland-Pfalz nur 7,1 % abgedeckt. Beim Inhalt „Planung und Verwaltung der Finanzen“ ist der Unterschied noch deutlicher: Hier deckt Baden-Württemberg 61,5 % der Kategorien ab, in Berlin sind es dagegen nur 3,8 % - was bedeutet, dass eine der 13 Kategorien in einem Schultyp genannt wird⁸. Beim Inhalt „Chance und Risiko“ variieren die Werte zwischen 40,0 % (Baden-Württemberg) und 0,0 % (Brandenburg und Rheinland-Pfalz) und beim Inhalt „Finanzielles Umfeld“ zwischen 34,6 % (Baden-Württemberg) und 3,8 % (Berlin).

In diesem Zusammenhang ist zudem die Variabilität zu erwähnen, welche zeigt, wie stark sich die Abdeckung der Kategorien (als Anteile gemessen) innerhalb eines Bundeslandes zwischen den Kategorien unterscheidet. Dabei zeigt sich, dass die Standardabweichung für Brandenburg mit 19,5 % am höchsten ist, u.a. da die beiden Inhalte „Geld und Transaktionen“ und „Planung und Verwaltung der Finanzen“ mit 35,7 % und 38,5 % relativ stark abgedeckt sind, während die Inhalte „Chance und Risiko“ sowie „Finanzielles Umfeld“ mit 0,0 % und 7,7 %

⁸ Es handelt sich um die Kategorie „Relevanz von Langzeitplänen (u.a. für die Altersvorsorge) und Einflussfaktoren“, welche sich im Lehrplan der Integrierten Sekundarschule findet.

(fast) nicht in den Lehrplänen enthalten sind. Sehr gering bis gering ist die Standardabweichung dagegen für Nordrhein-Westfalen und – im Verhältnis zur Höhe der absoluten Werte – für Bayern, was bedeutet, dass alle vier Inhalte ähnlich ausführlich in den Lehrplänen abgedeckt sind (Werte zwischen 23,1 % und 26,7 % für Nordrhein-Westfalen respektive zwischen 30,0 % und 47,6 % in Bayern). Baden-Württemberg hat dagegen zwar die höchste Abdeckung bei den Inhalten „Planung und Verwaltung der Finanzen“, „Chance und Risiko“ sowie „Finanzielles Umfeld“, beim Inhalt „Geld und Transaktionen“ liegt der Anteil der abgedeckten Kategorien jedoch bei 21,4 % und damit deutlich unter dem Durchschnitt aller Bundesländer (28,1 %).

Mit Blick auf die Themenbereiche und Kategorien werden nachfolgend ausgewählte Besonderheiten beleuchtet. Innerhalb des Inhalts „Geld und Transaktionen“ wird der Themenbereich „Geld“ häufig in Bayern, Nordrhein-Westfalen und Sachsen behandelt, während Rheinland-Pfalz diesen Themenbereich nicht in den Lehrplänen verankert hat. Bis auf Baden-Württemberg und Bayern dominiert dabei in allen Bundesländern die Kategorie „Formen und Funktionen von Geld“ gegenüber der Kategorie „Aufbewahrung und Übertragung von Geld“. Der Themenbereich „Zahlungen und Zahlungsverhalten“ ist in den Lehrplänen eher weniger oft vertreten, wird allerdings in Bayern und Niedersachsen vergleichsweise ausführlich behandelt. Dabei werden in Niedersachsen alle drei Kategorien des Themenbereichs („Abwicklung von Zahlungen“, „Zahlungsmethoden (inkl. Karten)“ und „Einkaufs- und Zahlungsverhalten“) identisch gut (jeweils 66,7 %) abgedeckt. Der Themenbereich „Finanzielle Unterlagen und Verträge“ ist vor allem in den bayerischen und brandenburgischen Lehrplänen überdurchschnittlich oft vertreten, jedoch – wie bereits in Kapitel 5.1 erwähnt – lediglich durch die Kategorie „Folgen von Vertragsabschlüssen“.

Beim Inhalt „Planung und Verwaltung der Finanzen“ dominieren die baden-württembergischen Lehrpläne in den Themenbereichen „Haushaltsplanung/Budgetierung“, „Sparen“, „Langzeitplanung“ und „Schulden“. Auch die Lehrpläne in Bayern (Themenbereiche „Sparen“ und „Langzeitplanung“), Hessen („Haushaltsplanung/Budgetierung“), Niedersachsen („Haushaltsplanung/Budgetierung“) und Sachsen („Schulden“) weisen in einzelnen dieser Themenbereiche überdurchschnittliche Abdeckungen auf. Der Themenbereich „Schulden“ ist in vielen Bundesländern durch die Kategorie „Beratung und Umgang mit Überschuldung“ in den Lehrplänen verankert. Die Kategorie „Notwendigkeit und Funktionsweise von Krediten“ findet sich dagegen nur in den Lehrplänen in Baden-Württemberg, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen.

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Betrachtung des Inhalts „Chance und Risiko“. Hier dominieren die Lehrpläne Baden-Württembergs in den drei Themenbereichen „Wertveränderung“, „Risikoidentifizierung“ (zusammen mit Bayern und Niedersachsen) und „Finanzielle Absicherung und Versicherung“ (zusammen mit Niedersachsen). Der vierte Themenbereich „Abwägung von Chance und Risiko“ wird am häufigsten in den Lehrplänen Bayerns genannt. Beispielsweise wird im Lehrplan der Mittelschule explizit auf die Thematik eingegangen, indem gefordert wird, dass Schülerinnen und Schüler „Chancen und Risiken verschiedener Geldanlagen und Kredite [vergleichen], um eigene Entscheidungen im Umgang mit Finanzmitteln künftig rechtssicher und verantwortungsbewusst zu treffen“ (ISB München 2017g). Dagegen wird diese Kategorie in keinem der Lehrpläne in Brandenburg und Rheinland-Pfalz erwähnt. Die Nennung in den anderen Lehrplänen ist jedoch teilweise darauf zurückzuführen, dass die Behandlung der sozialen Absicherung durch den Staat in diesen Inhalt fällt. So behandelt z.B. das Land Berlin in seinen Lehrplänen außer der Sozialpolitik mit dem Solidaritätsprinzip keine weiteren Inhalte, die dem Inhalt „Chance und Risiko“ zuzuordnen wären.

Beim vierten Inhalt „Finanzielles Umfeld“ fällt die Beurteilung differenzierter aus. In den Lehrplänen aller Bundesländer vertreten ist der Themenbereich „Regulierung und Verbraucherschutz“, vor allem durch die hohe Abdeckung der Kategorie „Verbraucherpflichten und -rechte, Informationsbeschaffung“. Das Thema Verbraucherschutz spielt in allen Bundesländern eine nennenswerte Rolle. Ansonsten ist die Verteilung der Themenbereiche und Kategorien über die Bundesländer hinweg sehr unterschiedlich. Nur in Einzelfällen abgedeckt sind die Themenfelder „Finanzdienstleister“ (mit den Kategorien „Wettbewerb und Preisvergleiche“, „Geschäftsmodelle und Regulierung von Finanzdienstleistern“ und „Recherche nach Finanzdienstleistungen“) sowie „Bildung und Beratung“ (mit den Kategorien „Relevanz von Financial Literacy“ und „Abhängige vs. unabhängige finanzielle Beratung“). Auch die Themenfelder „Steuern und öffentliche Ausgaben“ und „Externe Einflüsse“ sind kaum in den Lehrplänen vertreten. Am häufigsten sind diese Themenfelder in den Lehrplänen von Baden-Württemberg und Bayern abgedeckt. Dagegen nennen einige Bundesländer (Berlin, Brandenburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein) diese Themenfelder überhaupt nicht. Wie bereits in Kapitel 5.1 angedeutet, ist das Themenfeld „Betrug“ mit den beiden Kategorien „Betrugsarten und Sicherheitsmaßnahmen“ sowie „Umgang mit persönlichen (Finanz-)Daten“ vergleichsweise gut abgedeckt. Dies zeigt sich zudem bei einem Vergleich über die Bundesländer hinweg. Lediglich einzelne Bundesländer (Baden-Württemberg, Berlin und Brandenburg) sprechen dieses Themenfeld nicht an.

5.3 Bundeslandübergreifende Auswertung nach Schultypen

Für die dritte Variante der Analyse wurden die analysierten Lehrpläne nach Schultypen aggregiert. Aufgrund der engen Verzahnung der Haupt- und der Realschule in einigen Bundesländern (z.B. durch Gemeinschaftsschulen) wurde keine Trennung zwischen diesen beiden Schultypen vorgenommen. Somit ergeben sich Gruppen: die Haupt- und Realschulen auf der einen Seite und die Gymnasien auf der anderen Seite. Dabei lassen sich starke Unterschiede feststellen: Während die Haupt- und Realschulen 27,9 % aller Kategorien abdecken, sind es in den Gymnasien 16,1 % (vgl. Tabelle 7).

Inhalt	Haupt- und Realschulen	Gymnasien
Geld und Transaktionen	34,2 %	20,0 %
Planung und Verwaltung der Finanzen	33,2 %	19,2 %
Chance und Risiko	21,1 %	9,0 %
Finanzielles Umfeld	23,1 %	16,2 %
Mittelwert	27,9 %	16,1 %

Tabelle 7: Abdeckung der Kategorien durch die Inhalte in den Lehrplänen der einzelnen Schultypen (eigene Darstellung)

Dieser Eindruck bestätigt sich mit Blick auf die einzelnen Inhalte: Jeder Inhalt ist in den Haupt- und Realschulen mit mehr abgedeckten Kategorien vertreten als in den Gymnasien. So decken die Haupt- und Realschulen 34,2 % der Kategorien des Inhalts „Geld und Transaktionen“ ab, in den Lehrplänen der Gymnasien sind es lediglich 20,0 %. Analog verhält es sich bei den Inhalten „Planung und Verwaltung der Finanzen“ (33,2 % in den Haupt- und Realschulen vs. 19,2 % in den Gymnasien), „Chance und Risiko“ (21,1 % vs. 9,0 %) und „Finanzielles Umfeld“ (23,1 % vs. 16,2 %).

Ähnlich sieht das Bild bei den Themenbereichen aus. Es gibt lediglich einen Themenbereich, der in den Gymnasien besser abgedeckt ist als in den Haupt- und Realschulen: Dabei handelt es sich um den Themenbereich „Steuern und öffentliche Ausgaben“ als Teil des Inhalts „Finanzielles Umfeld“. Der Grund hierfür ist, dass das Thema in den sächsischen Gymnasien im Fach „Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft“ behandelt wird, in der dortigen Oberschule (Fach „Wirtschaft–Technik–Haushalt/Soziales“) aber nicht. Alle anderen Themenfelder sind in den Haupt- und Realschulen stärker vertreten. Die stärksten Abweichungen zeigen sich dabei bei den Themenbereichen „Zahlungen und Zahlungsverhalten“ (Abdeckung 35,1 % in den Haupt- und Realschulen vs. 6,7 % in den Gymnasien), „Einnahmen- und Ausgabenverwaltung“ (36,8 % vs. 13,3 %) und „Finanzielle Absicherung und Versicherungen“ (38,6 % vs. 16,7 %).

Die Analyse der Kategorien bestätigt diesen Eindruck. Insbesondere beim Inhalt „Chance und Risiko“ werden einige Kategorien zwar in den Haupt- und Realschulen, aber nicht in den Gymnasien angesprochen („Kenntnis von individuellen Risiken“, „Risiken verschiedener Finanzprodukte“, „Eingehen von kalkulierten Risiken“, „Vorteile und Gründe der Absicherung“, „Eigenschaften und Funktionsweise von Versicherungsprodukten“ und „Abwägung von Chance und Risiko bei einzelnen Finanzprodukten“). Lediglich beim Inhalt „Finanzielles Umfeld“ existieren drei Kategorien, die im Durchschnitt stärker durch gymnasiale Lehrpläne abgedeckt werden als durch die der Haupt- und Realschulen („Geschäftsmodelle und Regulierung von Finanzdienstleistern“, „Funktionen von Steuern“ und „Steuersystem und Anreize“).

6 Diskussion

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Lehrpläne die im Kompetenzmodell der OECD (2015) definierten Kompetenzen auf einem niedrigen Niveau abdecken. So wird gemäß den analysierten Lehrplänen knapp ein Viertel aller Kategorien, die innerhalb des OECD-Kompetenzmodells identifiziert wurden, in den Schulen vermittelt. Dabei zeigt sich eine hohe Heterogenität zwischen den Bundesländern und den Schultypen. Insgesamt ist darauf hinzuweisen, dass Financial Literacy in den Lehrplänen in Zukunft deutlich stärker adressiert werden kann.

Nachfolgend werden einige Grenzen der Analyse diskutiert. Zunächst zur Definition von Financial Literacy in diesem Artikel. Bei der Definition in Kapitel 2 wird die Kompetenzorientierung betont: Demnach umfasst Financial Literacy nicht nur kognitive Fähig- und Fertigkeiten, die sich im Wissen über grundlegende finanzielle Konzepte sowie deren Anwendung im persönlichen Umfeld erschöpfen, sondern auch emotionale und volitionale Aspekte wie Ziele, Motive, Einstellungen und Werthaltungen sowie selbstregulatorische Größen (z.B. das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Selbstwirksamkeitserwartungen) (Liening/Mittelstädt 2011; Bender 2012; Rudeloff 2019). Im Rahmen der Lehrplananalyse konnte dieser Definition jedoch nur eingeschränkt Rechnung getragen werden. Selbst wenn ein Lehrplan Elemente wie Bewusstsein, Verständnis, Motivation, Einstellung usw. nennt, ist nicht sichergestellt, dass die Schülerinnen und Schüler nach Vermittlung der Inhalte diese in allen Dispositionen beherrschen. Aus diesem Grund wurde die Lehrplananalyse mit einem Fokus auf den inhaltlichen Bereich durchgeführt. Als Grenze unserer Analyse ergibt sich somit, dass die Abdeckung einer Kategorie durch einen Lehrplan somit nicht aussagt, in welchem Umfang eine Kompetenz im Unterricht entwickelt wird. Hinzu kommt, dass bei unserem Ansatz, bei dem verschiedene Kompetenzanforderungen aus dem OECD-Modell zu den Kategorien zusammengeführt

wurden, eine Kategorie bereits dann als durch einen Lehrplan abgedeckt klassifiziert wurde, sobald eine konkrete inhaltliche Kompetenz in einem Lehrplan einer Kategorie zugeordnet werden konnte. Dies bringt es jedoch mit sich, dass eine Kategorie oftmals nur partiell abgedeckt ist, da die in einer Kategorie zusammengefassten Anforderungen mehrere Aspekte von Financial Literacy umfassen.

Es sei aber auch erwähnt, dass bei den Formulierungen in den Lehrplänen jedoch deutliche Unterschiede erkennbar sind: Während einzelne Lehrpläne die Inhalte sehr praxisnah und/oder stark kompetenzorientiert darstellen, definieren andere Lehrpläne lediglich Oberbegriffe, sodass über die Art und Tiefe der Vermittlung nichts vorgegeben wird. Beispielhaft sei hier die Kategorie „Durchführung einer Einnahmen- und Ausgabenverwaltung“ genannt: So deckt die Grundschule in Brandenburg⁹ diese Kategorie durch die Formulierung „Planen von Einnahmen, Ausgaben, Gewinn und Abrechnungen“ (SenBJF Berlin/ MBS Brandenburg 2015c, 31) ab, während die Mittelschule in Bayern diese Kategorie u.a. folgendermaßen erfasst: Die Schülerinnen und Schüler „erstellen einen Überblick über ihre Einnahmen und Ausgaben, um sich ihr Konsumverhalten bewusst zu machen, und vergleichen dieses mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern, um zu beurteilen, wie individuelle Voraussetzungen das Konsumverhalten beeinflussen“ (ISB München 2017c) und sie „stellen über einen mehrwöchigen Zeitraum die Einnahmen und Ausgaben des ihnen zur Verfügung stehenden Geldes gegenüber, um künftig eigene Geldbewegungen zu planen und zu kontrollieren“ (ISB München 2017e).

Bei der Definition von Financial Literacy wurde weiterhin Wert darauf gelegt, die Multiperspektivität zu beachten. Das Verständnis von Financial Literacy wurde dabei explizit nicht auf die Verbraucherperspektive beschränkt, sondern um die Unternehmensperspektive und die ordnungspolitische Dimension erweitert. Das für die Analyse ausgewählte Kompetenzmodell der OECD bildet diese Multiperspektivität nur bedingt ab, stattdessen liegt der Schwerpunkt auf alltäglichen individuellen Finanzentscheidungen im Privatleben. Inwieweit dies eine Restriktion unserer Analyse darstellt, soll nachfolgend untersucht werden.

Eine explizit multiperspektivische Konzeptualisierung wird z.B. von Kaminski/Friebel (2012) beschrieben. Hier wird ein bereits bestehendes, verbraucherzentriertes Modell erweitert, wobei die „Beschaffung, Verarbeitung und Bewertung von Finanzinformationen sowie die Auseinandersetzung mit Beratungs- und Verkaufssituationen“ (Kaminski/Friebel 2012, 42) der Unternehmensperspektive zugerechnet werden kann. Im Modell der OECD ist diese Perspektive

⁹ Die Grundschulen in Berlin und Brandenburg wurden berücksichtigt, da diese die Klassenstufen 5 und 6 umfassen. In allen anderen Bundesländern sind diese bereits Teil der weiterführenden Schulen.

vor allem durch die Themenbereiche „Regulierung und Verbraucherschutz“, „Bildung und Beratung“ und „Rechte und Pflichten“ abgedeckt. In den meisten Lehrplänen ist lediglich ein bestimmter Aspekt berücksichtigt, nämlich die Verbraucherpflichten und -rechte. Weitergehende Themen (z.B. Informationsbeschaffung, Kenntnis finanzieller Regulierungs- und Aufsichtsbehörden, Bildung und Beratung sowie Rechte und Pflichten weiterer Marktteilnehmender) finden sich in den Lehrplänen seltener.

Die beiden anderen Erweiterungen von Kaminski/Friebel (2012, 43f.) – „Die Rolle des Staates und die Einflüsse internationaler Finanzverflechtungen“ sowie „Funktionen von Interessen von Finanzdienstleistern“ – dehnen die Konzeptualisierung zudem auf die ordnungspolitische Dimension aus. Im Modell der OECD wird dies durch die Themenbereiche „Finanzdienstleister“, „Steuern und öffentliche Ausgaben“ sowie „Externe Einflüsse“ repräsentiert. Die Abdeckung der diesen Themenbereichen zugeordneten Kategorien in den Lehrplänen ist allerdings – wie in Kapitel 5 dargestellt – gering.

Es zeigt sich, dass die Erweiterungen von Kaminski/Friebel (2012) den Kategorien des OECD-Modells gut zugeordnet werden können und diese somit relativ stark durch das OECD-Modell abgedeckt werden. Ein Blick auf das in Kapitel 2 beschriebene dritte Leitbild der mündigen Wirtschaftsbürgerinnen und Wirtschaftsbürger (vgl. z.B. Aprea et al. 2015, 12f.) offenbart, dass sich die Multiperspektivität auch deutlich generalistischer auffassen lässt als bei Kaminski/Friebel (2012). So sollen mündige Wirtschaftsbürgerinnen und Wirtschaftsbürger zur (Mit-)Gestaltung der institutionellen Rahmenbedingungen und eines demokratiekompatiblen Wirtschafts- und Finanzsystems befähigt werden (Aprea et al. 2015, 12f.). Unter den vorgestellten Kompetenzmodellen erfüllt am ehesten das Modell von Retzmann/Seeber (2016) diese Anforderung. Ihrem (dritten) Kompetenzbereich „Ordnung und System“ werden u.a. die Teilkompetenzen „Wirtschaftssysteme und Ordnungen analysieren“ sowie „Politik ökonomisch beurteilen und gestalten“ zugerechnet (Übersetzungen durch den Erstautor). Hierunter fallen u.a. die folgenden Kompetenzanforderungen (Übersetzungen jeweils durch den Erstautor):

- „Die Schüler analysieren die wichtigsten Leitideen und Ordnungsmittel von Wirtschaftssystemen und Ordnungen und das damit gegebene Verhältnis von Markt und Staat.“ (Retzmann/Seeber 2016, 17),
- „Sie stellen Verbindungen zwischen ökonomischen und sozialen Effekten staatlichen Handelns her.“ (Retzmann/Seeber 2016, 17),

- „Die Schüler analysieren die voraussichtlichen Folgen politischer Maßnahmen im ökonomischen System sowie die Erreichbarkeit wirtschafts- und sozialpolitischer Ziele.“ (Retzmann/Seeber 2016, 17).

Diese Kompetenzanforderungen decken die Multiperspektivität vollständig ab. Sowohl dem Aspekt der institutionellen Rahmenbedingungen als auch der Demokratiekompatibilität von Wirtschafts- und Finanzsystem wird Rechnung getragen. Es zeigt sich jedoch, dass die Formulierungen in Retzmann/Seeber (2016) allgemein ökonomisch formuliert sind, da finanzielle Aspekte in diesen allgemeinen Kompetenzanforderungen nicht erwähnt werden. Da das OECD-Modell solch allgemeine Kategorien nicht enthält (weshalb es nur als teilweise multiperspektivisch eingestuft wurde), ist eine Beurteilung, inwieweit die Lehrpläne diesen allgemeinen Anforderungen gerecht werden, mit der bislang durchgeführten Analyse nicht möglich. Fraglich ist jedoch, ob diese Anforderungen nicht bereits so allgemein formuliert sind, dass unter Umständen eher politik- oder gesellschaftswissenschaftliche Fächer – zusätzlich zu den Wirtschafts-Lehrplänen – zu analysieren wären. Diese Überlegung lässt allerdings wiederum die Frage zu, inwieweit solche allgemeinen Anforderungen wie in Retzmann/Seeber (2016) noch Teil der Financial Literacy sind, oder ob diese Anforderungen bereits darüber hinausgehen.

Gerade mit Blick auf Problemstellungen, die der Perspektive des/r mündigen Wirtschaftsbürgers/ Wirtschaftsbürgerin zuzuordnen sind, lässt sich aber eine weitere Grenze unserer Methodik festhalten. So lässt die Analyse, welche inhaltlichen Aspekte von Financial Literacy explizit in den Lehrplänen benannt werden, unberücksichtigt, dass eher allgemein formulierte Kompetenzen ebenfalls anhand von Beispielen aus dem Bereich der Financial Literacy im Unterricht vermittelt werden können. So kann beispielsweise die Bedeutung einer staatlichen Regulierung von Märkten am Beispiel von Finanzmarktregulierungen erarbeitet werden. Dass Inhalte, die der Perspektive der mündigen Wirtschaftsbürger/-innen zuzuordnen sind, eher selten in den Lehrplänen identifiziert werden konnten, könnte zudem an der Fokussierung auf die Sekundarstufe I liegen. So werden Themen wie z.B. Finanzkrisen und damit einhergehende Regulierungen oftmals erst in der Oberstufe thematisiert. Diese Restriktionen wurden im Rahmen der Analyse jedoch bewusst in Kauf genommen, um lediglich die inhaltsbezogenen Kompetenzen aufzuzeigen, mit denen die Schülerinnen und Schüler in ihrer Schullaufbahn definitiv konfrontiert werden, was nur auf die explizit genannten Inhalte der Sekundarstufe I zutrifft.

Unabhängig von diesen Überlegungen lässt sich nach dem Quervergleich der Ergebnisse mit

den Konzeptualisierungen von Kaminski/Friebel (2012) sowie Retzmann/Seeber (2016) festhalten, dass die Lehrpläne stark verbraucherorientiert ausgerichtet sind. Auf insgesamt niedrigem Niveau dominieren in den Lehrplänen die individuellen Finanzentscheidungen auf Ebene der privaten Haushalte, wobei der Fokus vor allem auf den Inhalten „Geld und Transaktionen“ sowie „Planung und Verwaltung der Finanzen“ liegt. Dagegen kommen Aspekte rund um den Inhalt „Chance und Risiko“, die u.a. die zielgerichtete und risikobewusste Altersvorsorge sowie die Gestaltung der eigenen Absicherung umfassen, eher kurz. Die schwache Ausprägung zum Inhalt „Finanzielles Umfeld“ zeigt, dass der Fokus nicht auf der Unternehmensperspektive und der ordnungspolitischen Dimension liegt (vgl. auch Frühauf/Retzmann 2016). Einschränkend sei hier erwähnt, dass zumindest einige Lehrpläne der Unternehmensperspektive in geringen Teilen gerecht werden, wenn die – teils kritische – Verbraucherbildung betont wird (z.B. in den Lehrplänen von Baden-Württemberg und Schleswig-Holstein). Gerade die systemische Komponente fehlt aber fast vollständig (vgl. auch Hippe 2011).

7 Fazit

Die Analyse hat gezeigt, dass die Lehrpläne die Vermittlung von Financial Literacy in der aktuellen Form nicht gewährleisten. Neben der schwachen Abdeckung der relevanten Kompetenzen, insbesondere in den Inhalten „Chance und Risiko“ sowie „Finanzielles Umfeld“, wurde aufgezeigt, dass die Lehrplaninhalte auf die privaten Haushalte und deren finanzielle Angelegenheiten zugeschnitten sind, während der Blick auf die anderen Akteure und die finanziellen Rahmenbedingungen meist unterbleibt. Allerdings kann sich dies beispielsweise in Beratungssituationen oder durch Veränderungen globaler Variablen wie Leitzinsen oder Inflationsraten unter Umständen direkt auf die Verbraucher auswirken und somit unmittelbare Konsequenzen haben. Auch zwischen den Bundesländern wurden deutliche Unterschiede festgestellt: Einige Bundesländer decken die mit der Financial Literacy verbundenen Kompetenzen fast gar nicht ab und können damit kaum gewährleisten, grundlegende Kompetenzen zu vermitteln. Bei einem Vergleich zwischen den Schultypen zeigte sich, dass die Haupt- und Realschulen mehr Inhalte und Themenbereiche abdecken als die Gymnasien in der Sekundarstufe I. Dieser Umstand könnte jedoch darauf zurückzuführen sein, dass Gymnasiasten bis zur zwölften oder 13. Klasse in die Schule gehen und ihnen damit in der Oberstufe noch Inhalte begegnen können (siehe Kapitel 6). Diese Inhalte wurden im Rahmen der vorliegenden Analyse, die sich auf die Sekundarstufe I fokussiert, nicht berücksichtigt. Dem Erfordernis, finanzielle Schulbildung

systematisch zu etablieren, werden die Lehrpläne aller Bundesländer auf Basis der vorliegenden Analysen bislang jedoch nicht gerecht.

Viele Lehrpläne weisen zudem im Hinblick auf ihre Kompetenzorientierung Entwicklungsbedarf auf. Eine Kompetenzorientierung ist gerade im Bereich der Financial Literacy wichtig, da es im realen Leben zu vielen verschiedenen Situationen kommen kann, in denen finanzielle Fähig- und Fertigkeiten gefragt sind. Dabei reichen bloße Kenntnisse nicht aus, stattdessen müssen transferierbare Kompetenzen entwickelt werden, die es den Individuen ermöglichen, verschiedenen Situationen gerecht zu werden. Erst der Erwerb von Struktur- und Funktionswissen ermöglicht die Bewältigung möglichst vieler beliebiger Lebenssituationen (Schlösser et al. 2011). Vor diesem Hintergrund ist auf eine möglichst kompetenzorientierte Vermittlung der Lehrplaninhalte zu achten. Inwieweit diese tatsächlich im Unterricht umgesetzt werden, lässt sich auf Basis der Lehrpläne nicht beurteilen, allerdings zeigt der Lehrplanvergleich die hohe Varianz im Detaillierungsgrad der Formulierungen und damit, wie stark die Freiheitsgrade bei der Umsetzung der Unterrichtsinhalte ausprägt sind. Im Gegensatz zu engen und kompetenzorientiert formulierten Lehrplänen bieten offen formulierte Lehrpläne zwar Freiräume, können aber auch zu einer Vernachlässigung der Kompetenzorientierung führen.

Der Vergleich der Lehrplaninhalte zwischen den Bundesländern offenbart zudem, dass es Parallelen zwischen der Konzeption der Schulfächer und der Abdeckung der Inhalte rund um „Financial Literacy“ gibt. Sobald die Lehrpläne ein reines Schulfach „Wirtschaft“ oder zumindest einen Fächerverbund mit Wirtschaft als Komponente vorsehen, ist die Abdeckung der Inhalte deutlich höher als in Fächern wie Politik oder Sozialkunde. Es scheint somit so, als ob bereits der inhaltliche Schwerpunkt eines Schulfachs eine nicht zu unterschätzende Bedeutung für die Abdeckung der Financial Literacy-Inhalte hat. Diese Fragestellung ist insbesondere aus wirtschaftsdidaktischer Sicht relevant und könnte daher in Zukunft näher untersucht werden. Auf Basis der vorliegenden Analyse ist ein Urteil jedoch nicht ableitbar. So geht aus den Lehrplänen beispielsweise nicht hervor, auf welchem Niveau die Inhalte unterrichtet werden oder ob bereits durch außercurriculare Vermittlungen unterschiedliche Voraussetzungen bzw. Niveaus vorliegen. Notwendig wäre hierfür eine empirische Erhebung der Leistungsstände verschiedener Bundesländer, welche nach Kenntnisstand der Autoren bislang nicht durchgeführt wurde. Für einzelne Bundesländer liegen Erhebungen der Financial Literacy vor (siehe z.B. Rudeloff 2019 für Niedersachsen).

Anregungen für weitere Forschung auf diesem Gebiet ergeben sich zudem aus den Limitationen der durchgeführten Analyse: Eine Analyse auf Basis der OECD-Kompetenzanforderun-

gen anstatt der zusammengefassten Kategorien könnte hier ein feineres Bild über die Abdeckung der Lehrplaninhalte liefern, erwies sich aber für eine erste Analyse als zu umfangreich. Weiterhin konnten die Lehrpläne nur hinsichtlich ihrer inhaltlichen Dimension analysiert werden. Zwar geben die Formulierungen der Kompetenzen in den Lehrplänen mitunter Hinweise darauf, wie ausgeprägt die Kompetenzorientierung sein soll. Eine ausführlichere Analyse, die unter Umständen die verwendeten Schulbücher und/oder die Ausgestaltung typischer Unterrichtsstunden berücksichtigt, könnte jedoch näher beleuchten, inwieweit die tatsächliche Vermittlung des Stoffes die verschiedenen Handlungsaspekte neben den rein kognitiven Elementen umfasst.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass diese Studie in mehreren Aspekten einen Beitrag zur Erforschung und Umsetzung von Financial Literacy im Wirtschaftsunterricht leistet: Es wurde eine systematische Untersuchung der einschlägigen Konzeptualisierungen und Kompetenzmodelle durchgeführt. Vor diesem Hintergrund wurde die Notwendigkeit herausgearbeitet, Financial Literacy gerade im Hinblick auf die Verankerung in Lehrplänen (a) in ihrer Multiperspektivität zu erfassen und (b) als Kompetenz zu betrachten. Durch ihren systematischen Untersuchungsansatz konnte die Studie ferner herausarbeiten, dass finanzielle Schulbildung bislang noch nicht systematisch in den analysierten Lehrplänen verankert ist. Die Ergebnisse der Studie ermöglichen es jedoch, Verbesserungsvorschläge für die Lehrpläne direkt zu erkennen, sei es im Hinblick auf die Übereinstimmung mit dem OECD-Kompetenzmodell oder durch den Lehrplanvergleich zwischen den Bundesländern.

Literaturverzeichnis

- Adams, R./Wu, M. (2002): PISA 2000 Technical Report. Online: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/33688233.pdf> (8.6.2020).
- Apra, C. (2012): Messung der Befähigung zum Umgang mit Geld und Finanzthemen: Ausgewählte Instrumente und alternative diagnostische Zugänge. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online*, H. 22, 1–21.
- Apra, C. (2014): Finanzielle Allgemeinbildung: Entwurf einer bildungstheoretisch verankerten Konzeptualisierung. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, H. 2, 68–89.
- Apra, C. et al. (2015): Kompetenzfacetten von Financial Literacy: Sichtweisen verschiedener Akteure. In: Seifried, J. et al. (Hg.): *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2015*, Opladen, 11–22.
- Apra, C./Wuttke, E. (2016): Financial Literacy of Adolescents and Young Adults: Setting the Course for a Competence-Oriented Assessment Instrument. In: Apra, C. et al. (Hg.): *International Handbook of Financial Literacy*, 1. Aufl., Singapur, 397–414.
- Atkinson, A. et al. (2006): Levels of Financial Capability in the UK: Results of a baseline survey, University of Bristol. Online: <https://lemosandcrane.co.uk/resources/FSA%20-%20Levels%20of%20financial%20capability.pdf> (9.6.2020).
- Atkinson, A. et al. (2007): Levels of Financial Capability in the UK. In: *Public Money and Management*, 27(1), 29–36.
- Atkinson, A./Messy, F.-A. (2012): Measuring Financial Literacy, Results of the OECD / International Network on Financial Education (INFE) Pilot Study, OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions, No. 15. Online: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5k9csfs90fr4-en.pdf?expires=1591695981&id=id&accname=guest&checksum=A0DD3F3D3303DA18898D4EC1DA4B1707> (9.6.2020).
- Bender, N. (2012): *Selbstreguliertes Geldmanagement bei jungen Erwachsenen*, 1. Aufl., Frankfurt a.M.
- Davies, P. (2006): Educating citizens for changing economies. In: *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 15–30.
- Frühauf, F./Retzmann, T. (2016): Financial Literacy in Germany. In: Apra, C. et al. (Hg.): *International Handbook of Financial Literacy*, 1. Aufl., Singapur, 263–276.
- Geiger, J.-M./Meretz, U./Liening, A. (2016): Systematisierung deutschsprachiger Studien zur Kompetenzerfassung von financial literacy. In: *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, H. 5, 72–93.
- Gnan, E./Silgoner, M./Weber, B. (2007): Volkswirtschafts- und Finanzbildung: Konzepte, Ziele, Messung. In: *Geldpolitik & Wirtschaft*, H. Q3/07, 30–52.
- Grohmann, A./Hagen, K. (2017): Finanzkompetenz für alle Lebenslagen: Finanzielle Bildung – Wird die Jugend für die Zukunft gewappnet? In: *Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung*, 86(3), 5–16.
- Grohmann, A./Menkhoff, L. (2015): Schule, Eltern und finanzielle Bildung bestimmen das Finanzverhalten. In: *DIW Wochenbericht*, H. 28, 655–661.

- Habschick, M. et al. (2003): Kanon der finanziellen Allgemeinbildung, Commerzbank Ideenlabor - Ein Memorandum. Online: http://tk.eversjung.de/www/downloads/Memorandum_FAB.pdf (9.6.2020).
- Hartig, J./Klieme, E. (2006): Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In: Schweizer, K. (Hg.): Leistung und Leistungsdiagnostik, Heidelberg, 127–143.
- Hessisches Kultusministerium (Hg.) (o.J.a): Lehrplan Arbeitslehre, Bildungsgang Hauptschule, Jahrgangsstufen 5 bis 9/10, Wiesbaden. Online: <https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/HKM/lphauptarbeitslehre.pdf> (16.4.2020).
- Hessisches Kultusministerium (Hg.) (o.J.b): Lehrplan Arbeitslehre, Bildungsgang Realschule, Jahrgangsstufen 5-10, Wiesbaden. Online: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/HKM/lpreal_arbeitslehre.pdf (16.4.2020).
- Hessisches Kultusministerium (Hg.) (o.J.c): Lehrplan Politik & Wirtschaft, Gymnasialer Bildungsgang, Jahrgangsstufen 7 bis 13, Wiesbaden. Online: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/g8-politik_und_wirtschaft.pdf (16.4.2020).
- Hessisches Kultusministerium (Hg.) (o.J.d): Lehrplan Sozialkunde, Bildungsgang Hauptschule, Jahrgangsstufen 5 bis 9/10, Wiesbaden. Online: <https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/HKM/lphauptsozialkunde.pdf> (16.4.2020).
- Hessisches Kultusministerium (Hg.) (o.J.e): Lehrplan Sozialkunde, Bildungsgang Realschule, Jahrgangsstufen 5-10, Wiesbaden. Online: <https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/HKM/lprealsozialkunde.pdf> (16.4.2020).
- Hessisches Kultusministerium (Hg.) (2010): Lehrplan Politik und Wirtschaft, Gymnasialer Bildungsgang, Jahrgangsstufen 7G bis 9G, Wiesbaden. Online: <https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/g9-politik-und-wirtschaft.pdf> (16.4.2020).
- Hippe, T. (2011): Lernen in der Grauzone zwischen Bildung und Werbung? Zur Notwendigkeit einer kritischen Finanzbildung. In: Retzmann, T. (Hg.): Finanzielle Bildung in der Schule. Mündige Verbraucher durch ökonomische Bildung, 2. Aufl., 61-75.
- Hung, A. et al. (2009): Defining and Measuring Financial Literacy, RAND Working Paper Series WR-708. Online: https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/working_papers/2009/RAND_WR708.pdf (9.6.2020).
- Huston, S. J. (2010): Measuring Financial Literacy. In: Journal of Consumer Affairs, 44(2), 296–316.
- Kaiser, T./Menkhoff, L. (2017): Does Financial Education Impact Financial Literacy and Financial Behavior, and if So, When?, DIW Berlin Discussion Paper No. 1562. Online: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2753510 (25.11.2020).
- Kaminski, H./Eggert, K. (2008): Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II, Berlin, Im Auftrag des Bundesverbands deutscher Banken. Online: https://bankenverband.de/media/files/Konzeption_fuer_die_oekonomische_Bildung.pdf (9.6.2020).
- Kaminski, H./Friebel, S. (2012): Arbeitspapier "Finanzielle Allgemeinbildung als Bestandteil der ökonomischen Bildung", Institut für Ökonomische Bildung an der Universität Oldenburg. Online: http://www.ioeb.de/sites/default/files/img/Aktuelles/120814_Arbeitspapier_Finanzielle_Allgemeinbildung_Downloadversion.pdf (9.6.2020).

- Klieme, E./Maag-Merki, K./Hartig, J. (2007): Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik, Berlin, 5–15.
- Liening, A./Mittelstädt, E. (2011): Börsen-Planspiele - Leuchttürme oder Irrlichter der Finanziellen Allgemeinbildung? In: Retzmann, T. (Hg.): Finanzielle Bildung in der Schule. Mündige Verbraucher durch ökonomische Bildung, 2. Aufl., 99–113.
- Loerwald, D. (2008): Multiperspektivität im Wirtschaftsunterricht. In: Loerwald, D. et al. (Hg.): Ökonomik und Gesellschaft. Festschrift für Gerd-Jan Krol, 1. Aufl., Wiesbaden, 232–250.
- Loerwald, D./Retzmann, T. (2011): Falschberatung durch Banken als Gegenstand des Ökonomieunterrichts?, Eine wirtschaftsdidaktische Analyse in Anbetracht der Finanzkrise. In: Retzmann, T. (Hg.): Finanzielle Bildung in der Schule. Mündige Verbraucher durch ökonomische Bildung, 2. Aufl., 77–98.
- Lusardi, A./Mitchell, O. S. (2008): Planning and Financial Literacy: How Do Women Fare? In: American Economic Review, 98(2), 413–417.
- Lusardi, A./Mitchell, O. S. (2011): Financial Literacy Around the World: An Overview. In: Journal of Pension Economics & Finance, 10(4), 497–508.
- Lusardi, A./Mitchell, O. S./Curto, V. (2010): Financial Literacy among the Young. In: Journal of Consumer Affairs, 44(2), 358–380.
- Lutter, A. (2017): Zielfiguren finanzieller Bildung: Begriffe – Konzepte – Herausforderungen. In: Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung, 86(3), 17–25.
- Macha, K./Schuhen, M. (2011a): Financial Literacy von angehenden Lehrerinnen und Lehrern. In: Retzmann, T. (Hg.): Finanzielle Bildung in der Schule. Mündige Verbraucher durch ökonomische Bildung, 2. Aufl., 143–158.
- Macha, K./Schuhen, M. (2011b): Modellierung ökonomischer Kompetenz in einer Pilotstudie zu ECOS, Siegener Beiträge zur Ökonomischen Bildung Nr. 2/2011. Online: https://dspace.uni-siegen.de/bitstream/ubsi/599/1/Modellierung_oekonomischer_kompetenz.pdf (9.6.2020).
- Mandell, L. (2006): Financial Literacy: If It's so Important, Why isn't It Improving?, Networks Financial Institute Policy Brief No. 2006-PB-08. Online: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=923557 (9.6.2020).
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Schleswig-Holstein (Hg.) (2016): Fachanforderungen Wirtschaft/Politik, Allgemeinbildende Schulen, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II, Kiel. Online: <https://lehrplan.lernnetz.de/index.php?DownloadID=1067> (20.4.2020).
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Schleswig-Holstein (Hg.) (2019): Fachanforderungen Verbraucherbildung, Sekundarstufe I, Kiel. Online: <https://lehrplan.lernnetz.de/index.php?DownloadID=1130> (20.4.2020).
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz (Hg.) (2016): Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde, Mainz. Online: https://lehrplaene.bildung-rp.de/no-cache.html?tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Bcontroller%5D=Download&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Baction%5D=forceDownload&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Bfileid%5D=R6yn0ueVBWgLq3D%2FrRnBfw%3D%3D (17.4.2020).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (2016a): Wirtschaft / Berufs- und Studienorientierung (WBS), Bildungsplan des Gymnasiums, Bildungsplan 2016, Stuttgart. Online: http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/bpExport/3258410/Lde/index.html?_page=0&requestMode=PDF&_finish=Erstellen (13.4.2020).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (2016b): Wirtschaft / Berufs- und Studienorientierung (WBS), Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I, Bildungsplan 2016, Stuttgart. Online: http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_WBS.pdf (13.4.2020).

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2019): Wirtschaft-Politik, Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf. Online: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/215/g9_wipo_klp_%203429_2019_06_23.pdf (13.4.2020).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2011): Politik, Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf. Online: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/162/KLP_RS_PL.pdf (13.4.2020).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2013): Arbeitslehre. Hauswirtschaft, Technik, Wirtschaft, Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf. Online: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/64/KLP_HS_Arbeitslehre_Endfassung.pdf (13.4.2020).

Münzer, S. (2012): Kompetenzorientierung aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. Online: https://www.uni-saarland.de/fileadmin/user_upload/Einrichtungen/zfl/PDF_Fachdidaktik/PDF_Kolloquium_FD/Kompetenzorientierung_aus_Sicht_der_empirischen_Bildungsforschung_Statement_mit_Folien.pdf (28.5.2020).

Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2009a): Wirtschaft, Kerncurriculum für die Hauptschule, Schuljahrgänge 7-10, Hannover. Online: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/2009_hs_wirtschaft_i.pdf (13.4.2020).

Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2009b): Wirtschaft, Kerncurriculum für die Realschule, Schuljahrgänge 8-10, Hannover. Online: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/2009_rs_wirtschaft_i.pdf (13.4.2020).

Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2015): Politik-Wirtschaft, Kerncurriculum für das Gymnasium, Schuljahrgänge 8-10, Hannover. Online: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/pw_gym_si_kc_druck.pdf (13.4.2020).

Organisation for Economic Co-operation and Development (Hg.) (2005): Improving Financial Literacy, Analysis of Issues and Policies, Paris.

Organisation for Economic Co-operation and Development (Hg.) (2013): PISA 2012 assessment and analytical framework, Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy. Online: http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA%202012%20framework%20e-book_final.pdf (9.6.2020).

Organisation for Economic Co-operation and Development (Hg.) (2015): OECD/INFE Core competencies framework on financial literacy for youth. Online: <https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/Core-Competencies-Framework-Youth.pdf> (9.6.2020).

- Organisation for Economic Co-operation and Development (Hg.) (2016): OECD/INFE International Survey of Adult Financial Literacy Competencies. Online: www.oecd.org/finance/OECD-INFE-International-Survey-of-Adult-Financial-Literacy-Competencies.pdf (9.6.2020).
- Organisation for Economic Co-operation and Development (Hg.) (2017a): PISA 2015 assessment and analytical framework, Science, reading, mathematics, financial literacy and collaborative problem solving. Online: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264281820-en.pdf?expires=1591707114&id=id&accname=guest&checksum=A92C5EF1CA79033E5C0944481537BE60> (9.6.2020).
- Organisation for Economic Co-operation and Development (Hg.) (2017b): PISA 2015 results, Students' financial literacy. Online: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264270282-en.pdf?expires=1591707155&id=id&accname=guest&checksum=79E99AEACA4FC2A79605F7A54304FC1C> (9.6.2020).
- Organisation for Economic Co-operation and Development (Hg.) (2019): PISA 2018 assessment and analytical framework. Online: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/b25efab8-en.pdf?expires=1592226396&id=id&accname=ocid177286a&checksum=62F83703EC16F081E65594C0FD5E92CF> (15.6.2020).
- President's Advisory Council on Financial Literacy (Hg.) (2009): 2008 Annual Report to the President.
- Reifner, U. (2003): *Finanzielle Allgemeinbildung, Bildung als Mittel der Armutsprävention in der Kreditgesellschaft*, 1. Aufl., Baden-Baden.
- Reifner, U. (2011): *Finanzielle Allgemeinbildung und ökonomische Bildung*. In: Retzmann, T. (Hg.): *Finanzielle Bildung in der Schule. Mündige Verbraucher durch ökonomische Bildung*, 2. Aufl., 9–30.
- Remmele, B./Seeber, G. (2012): *Integrative Economic Education to Combine Citizenship Education and Financial Literacy*. In: *Citizenship, Social and Economics Education*, 11(3), 189–201.
- Retzmann, T. et al. (2010): *Educational Standards for Economic Education at All Types of General-education Schools in Germany, Final Report to the Gemeinschaftsausschuss der Deutschen Gewerblichen Wirtschaft (Working Group "Economic Education")*, Essen / Lahr / Kiel. Online: <https://www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/fb6/sowi/iww/team/Professoren/seeber/EducationalStandards> (9.6.2020).
- Retzmann, T./Seeber, G. (2016): *Financial Education in General Education Schools: A Competence Model*. In: Aprea, C. et al. (Hg.): *International Handbook of Financial Literacy*, 1. Aufl., Singapur, 9–23.
- Rudeloff, M. (2019): *Der Einfluss informeller Lerngelegenheiten auf die Finanzkompetenz von Lernenden am Ende der Sekundarstufe I*, Wiesbaden.
- Rutledge, S. L. (2010): *Consumer Protection and Financial Literacy, Lessons from Nine Country Studies*, World Bank Policy Research Working Paper No. 5326. Online: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/3816/WPS5326.pdf;sequence=1> (9.6.2020).
- Schlösser, H. J./Neubauer, M./Tzanova, P. (2011): *Finanzielle Bildung*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, H. 12, 21–27.

Schmidt, T./Tzamourani, P. (2017): Zur finanziellen Bildung der privaten Haushalte in Deutschland: Ausgewählte Ergebnisse aus der Studie „Private Haushalte und ihre Finanzen (PHF)“. In: Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung, 86(4), 31–49.

Schürkmann, S./Schuhen, M. (2013): Kompetenzmessung im Bereich financial literacy, Ergebnisse zum Umgang mit Online-Rechnern aus der FILS-Studie. In: Zeitschrift für ökonomische Bildung, H. 01, 73–89.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hg.) (2015a): Teil C Gesellschaftswissenschaften, Jahrgangsstufen 5/6, Berlin, Potsdam. Online: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Gesellschaftswissenschaften_2015_11_10_WEB.pdf (20.4.2020).

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hg.) (2015b): Teil C Politische Bildung, Jahrgangsstufen 7-10, Berlin, Potsdam. Online: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Politische_Bildung_2015_11_16_web.pdf (17.4.2020).

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hg.) (2015c): Teil C Wirtschaft-Arbeit-Technik, Jahrgangsstufen 7-10 (Berlin) Integrierte Sekundarschule, Jahrgangsstufen 5-10 (Brandenburg), Berlin, Potsdam. Online: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_WAT_2015_11_10_WEB.pdf (17.4.2020).

Social and Enterprise Development Innovations (Hg.) (2004): Financial Capability and Poverty. Online: <http://publications.gc.ca/collections/Collection/PH4-11-2004E.pdf> (9.6.2020).

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB München) (2017a): Sozialkunde 10. Online: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/realschule/10/sozialkunde> (13.4.2020).

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB München) (2017b): Wirtschaft und Beruf 5. Online: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/mittelschule/5/wib> (13.4.2020).

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB München) (2017c): Wirtschaft und Beruf 6. Online: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/mittelschule/6/wib> (13.4.2020).

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB München) (2017d): Wirtschaft und Beruf M10. Online: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/mittelschule/10/wib> (13.4.2020).

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB München) (2017e): Wirtschaft und Beruf M7. Online: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/mittelschule/7/wib/mittlere-reife-klasse> (13.4.2020).

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB München) (2017f): Wirtschaft und Beruf M8. Online: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/mittelschule/8/wib/mittlere-reife-klasse> (13.4.2020).

- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB München) (2017g): Wirtschaft und Beruf M9. Online: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/mittelschule/9/wib/mittlere-reife-klasse> (13.4.2020).
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB München) (2017h): Wirtschaft und Beruf R7. Online: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/mittelschule/7/wib/regelklasse> (13.4.2020).
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB München) (2017i): Wirtschaft und Beruf R8. Online: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/mittelschule/8/wib/regelklasse> (13.4.2020).
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB München) (2017j): Wirtschaft und Beruf R9. Online: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/mittelschule/9/wib/regelklasse> (13.4.2020).
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB München) (2017k): Wirtschaft und Recht 10 (NTG, SGHG, SWG, MuG). Online: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/10/wirtschaft-und-recht/andere> (28.5.2020).
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB München) (2017l): Wirtschaft und Recht 9 (I/III). Online: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/realschule/9/wirtschaft-und-recht/wpfg1-3> (13.4.2020).
- Staatsministerium für Kultus Sachsen (Hg.) (2019a): Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft, Lehrplan Gymnasium, Dresden. Online: https://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/2447_lp_gy_gemeinschaftskunde_recht_wirtschaft_2019.pdf?v2 (13.4.2020).
- Staatsministerium für Kultus Sachsen (Hg.) (2019b): Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales, Lehrplan Oberschule, Dresden. Online: https://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/63_lp_os_wth_2019.pdf?v2 (13.4.2020).
- Szoncsitz, J. et al. (2018): Mind the Gap - Über die Berücksichtigung von Finanzbildungsinhalten im Lehrstoff österreichischer Pflichtschulen. In: bwp@ Spezial AT-1: Wirtschaftspädagogische Forschung und Impulse für die Wirtschaftsdidaktik – Beiträge zum 12. Österreichischen Wirtschaftspädagogikkongress, 1–18.
- Weinert, F. E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen, 2. Aufl., Weinheim, 17–31.

Anhang I

Überblick und Einordnung der Kategorien

Nr.	Inhalt	Themenbereich	Kategorie	Anzahl Anforderungen
1	Geld und Transaktionen	Geld	Formen und Funktionen von Geld	10
2			Aufbewahrung und Übertragung von Geld	8
3		Einkommen	Einkommensquellen	5
4			Höhe und Schwankungen des Einkommens	5
5			Geschäftsideen und Selbstständigkeit	3
6		Zahlungen und Zahlungsverhalten	Abwicklung von Zahlungen	8
7			Zahlungsmethoden (insb. Karten)	9
8			Einkaufs- und Zahlungsverhalten	9
9		Preise	Höhe und Einschätzen von Preisen	2
10			Preisbestimmende Faktoren	4
11		Finanzielle Unterlagen und Verträge	Verständnis für finanzielle Unterlagen	6
12			Folgen von Vertragsabschlüssen	4
13		Ausländische Währungen	Währungsumtausch und Zahlungen in Fremdwährung	5
14			Wechselkurse und Wechselkursschwankungen	4
15	Planung und Verwaltung der Finanzen	Haushaltsplanung/Budgetierung	Relevanz und Vorteile der Haushaltsplanung/Budgetierung	4
16			Erstellung eines Budgets mittels geeigneter Tools	4
17		Einnahmen- und Ausgabenverwaltung	Notwendigkeit der Einnahmen- und Ausgabenverwaltung	3
18			Planung und Glättung von Ausgaben	6
19			Durchführung einer Einnahmen- und Ausgabenverwaltung	7
20		Sparen	Vorteile des Sparens	4
21			Einfluss und Einschätzen von Zinssätzen	4
22		Langzeitplanung	Zielgerichtete Ersparnisbildung	5
23			Relevanz von Langzeitplänen (u.a. für die Altersvorsorge) und Einflussfaktoren	9
24			Produkte zur Vermögensakkumulation, Portfoliobildung	5
25		Schulden	Notwendigkeit und Funktionsweise von Krediten	7
26			Beratung und Umgang mit Überschuldung	4
27			Höhe und Einschätzen von Zinsen, Berechnung von Kreditkosten	5
28	Chance und Risiko	Wertveränderungen	Wertveränderungen und Risikoklassifizierung	3
29		Risikoidentifizierung	Kenntnis von Risiken	3
30			Einschätzen von Chancen und Risiken verschiedener Produkte	9
31			Eingehen von kalkulierten Risiken	2
32		Finanzielle Absicherung und Versicherungen	Vorteile und Gründe der Absicherung	3
33			Gestaltung der eigenen Absicherung (auch durch den Staat)	5
34			Eigenschaften und Funktionsweise von Versicherungsprodukten	4
35		Abwägung von Chance und Risiko	Chance und Risiko, Diversifikation	4
36			Chance und Risiko bei einzelnen Produkten	6
37			Informationsbeschaffung und Beachtung von Chance und Risiko	3
38	Finanzielles Umfeld		Regulierung und Verbraucherschutz	Kenntnis finanzieller Regulierungs- und Aufsichtsbehörden
39		Verbraucherpflichten und -rechte, Informationsbeschaffung		6
40		Bildung und Beratung	Relevanz von Financial Literacy	1
41			Abhängige vs. unabhängige Beratung	4
42		Rechte und Pflichten	Rechte und Pflichten und daraus resultierende Konsequenzen	4
43			Wettbewerb und Preisvergleiche	3
44		Finanzdienstleister	Geschäftsmodelle und Regulierung von Finanzdienstleistern	5
45			Recherche nach Finanzdienstleistungen	4
46		Betrug	Betrugsarten und Sicherheitsmaßnahmen	4
47			Umgang mit persönlichen (Finanz-)Daten	3
48		Steuern und öffentliche Ausgaben	Funktionen von Steuern	1
49			Steuersystem und Anreize	3
50		Externe Einflüsse	Einfluss von und auf externe(n) Faktoren	3

Tabelle A1: Kategorisierung des „OECD/INFE Core Competencies Framework on Financial Literacy for Youth“ (basierend auf OECD 2015)

Erläuterung der Kategorien

1. Die Kategorie **Formen und Funktionen von Geld** umfasst Kompetenzen zur Kenntnis über die Formen von Geld, dessen finanziellem Wert, dessen Knappheit, zum selbstbewussten Unterhalten über Geldthemen und Geldfunktionen sowie zum Erkennen und Zählen der Werte von unterschiedlichen Münzen und Scheinen der eigenen Währung.
2. Die Kategorie **Aufbewahrung und Übertragung von Geld** umfasst Kompetenzen zur Kenntnis über die Möglichkeiten der Aufbewahrung von (Bar-)Geld, die Zugriffsmöglichkeiten (z.B. bei Bankkonten) sowie die grundlegenden Möglichkeiten der Übertragung von (Bar-)Geld.
3. Die Kategorie **Einkommensquellen** umfasst Kompetenzen zur Kenntnis und zur Identifikation verschiedener Einkommensarten sowie zur Einkommensplanung.
4. Die Kategorie **Höhe und Schwankungen des Einkommens** umfasst Kompetenzen zur Kenntnis über die Bestimmungsfaktoren der Einkommenshöhe und der Einkommensschwankungen.
5. Die Kategorie **Geschäftsideen und Selbstständigkeit** umfasst Kompetenzen zur Identifikation und Monetarisierung von Geschäftsideen sowie zur Erstellung von Businessplänen.
6. Die Kategorie **Abwicklung von Zahlungen** umfasst Kompetenzen zur Durchführung einfacher Zahlungen, zur Berechnung von Preisen und zum Umgang mit Belegen.
7. Die Kategorie **Zahlungsmethoden (insb. Karten)** umfasst Kompetenzen zur Kenntnis, zum Vergleich und zur Bewertung der Vor- und Nachteile verschiedener Zahlungsmethoden, insbesondere mit Bezug zu Debit- und Kreditkarten.
8. Die Kategorie **Einkaufs- und Zahlungsverhalten** umfasst Kompetenzen zur Reflexion des eigenen Umgangs mit Geld, zur bewussten Abwägung und Entscheidung bei Käufen und zur Kenntnis möglicher Präferenzunterschiede beim Einkaufen und Bezahlen.
9. Die Kategorie **Höhe und Einschätzen von Preisen** umfasst Kompetenzen zur realistischen Einschätzung von Preisen von alltäglichen und hochpreisigen Gütern.
10. Die Kategorie **Preisbestimmende Faktoren** umfasst Kompetenzen zur Kenntnis über die Entstehung von Preisen, deren Einflussfaktoren und deren Aussagekraft.
11. Die Kategorie **Verständnis für finanzielle Unterlagen** umfasst Kompetenzen zur Kenntnis der Bedeutung, zum inhaltlichen Verständnis und zum Umgang mit finanziellen Unterlagen.
12. Die Kategorie **Folgen von Vertragsabschlüssen** umfasst Kompetenzen zur Kenntnis der Bedeutung und zum inhaltlichen Verständnis von Verträgen sowie zur Kenntnis der rechtlichen Folgen von Vertragsabschlüssen.
13. Die Kategorie **Währungsumtausch und Zahlungen in Fremdwährung** umfasst Kompetenzen zum Wissen, zum aktiven Umtausch (ggf. mit Gebühren) und zum Zahlen in Fremdwährungen.
14. Die Kategorie **Wechselkurse und Wechselkursschwankungen** umfasst Kompetenzen zum Wissen über Wechselkurse, deren Zustandekommen, deren Einflussfaktoren (auch im Hinblick auf deren Schwankungen) und deren Implikationen für die inländische Wirtschaft.

15. Die Kategorie **Relevanz und Vorteile der Haushaltsplanung/Budgetierung** umfasst Kompetenzen zur Kenntnis der Notwendigkeit und der Vorteile einer Haushaltsplanung/Budgetierung.
16. Die Kategorie **Erstellung eines Budgets mittels geeigneter Tools** umfasst Kompetenzen zur Erstellung einer Haushaltsplanung, auch mehrjährig im Voraus.
17. Die Kategorie **Notwendigkeit der Einnahmen- und Ausgabenverwaltung** umfasst Kompetenzen zur Kenntnis der Relevanz einer aktiven Verwaltung der Einnahmen und Ausgaben.
18. Die Kategorie **Planung und Glättung von Ausgaben** umfasst Kompetenzen zur Planung und Verwaltung der Ausgaben sowie zu deren Glättung im Verlauf der Zeit, auch im Hinblick auf die Möglichkeiten der Ersparnisbildung und der Kreditaufnahme.
19. Die Kategorie **Durchführung einer Einnahmen- und Ausgabenverwaltung** umfasst Kompetenzen zur Erstellung einer Einnahmen- und Ausgabenverwaltung, zur Abwägung verschiedener Verwendungsmöglichkeiten von Einnahmen und zur kritischen Reflexion vergangener finanzieller Entscheidungen.
20. Die Kategorie **Vorteile des Sparens** umfasst Kompetenzen zur Kenntnis der Relevanz der Ersparnisbildung, sowohl kurz- als auch langfristig.
21. Die Kategorie **Einfluss und Einschätzen von Zinssätzen** umfasst Kompetenzen zur Kenntnis der Auswirkung von Zinsänderungen und Inflation auf Ersparnisse und zur Kenntnis der ungefähren Höhe von Zinssätzen auf gängige Sparprodukte.
22. Die Kategorie **Zielgerichtete Ersparnisbildung** umfasst Kompetenzen zur Erstellung von Sparplänen und zur Durchführung der dafür notwendigen Berechnungen.
23. Die Kategorie **Relevanz von Langzeitplänen (u.a. für die Altersvorsorge) und Einflussfaktoren** umfasst Kompetenzen zur Kenntnis der Notwendigkeit, für bestimmte Lebensereignisse zu sparen, zur Identifikation dieser Lebensereignisse und zur Kenntnis der Auswirkungen verschiedener Einflussfaktoren auf solche Pläne.
24. Die Kategorie **Produkte zur Vermögensakkumulation, Portfoliobildung** umfasst Kompetenzen zur Kenntnis von Strategien für den Vermögensaufbau, zur Erstellung von Plänen zum Vermögensaufbau, zur Zusammenstellung von Portfolios und zur Bewertung einzelner Produkte.
25. Die Kategorie **Notwendigkeit und Funktionsweise von Krediten** umfasst Kompetenzen zur Kenntnis verschiedener Kreditformen, zur Kenntnis von Rückzahlungs- und Zinszahlungspflichten, zur Bewertung der Sinnhaftigkeit einer Kreditaufnahme in spezifischen Situationen und zum Verständnis des Konzepts der Kreditwürdigkeit.
26. Die Kategorie **Beratung und Umgang mit Überschuldung** umfasst Kompetenzen zur Kenntnis der Probleme und der Folgen von Überschuldung und zum Umgang damit.
27. Die Kategorie **Höhe und Einschätzen von Zinsen, Berechnung von Kreditkosten** umfasst Kompetenzen zum Einschätzen von Zinsänderungen auf verschiedene Arten von Krediten, zur Kenntnis des Einflusses verschiedener Faktoren auf die Kosten eines Kredits und zur Kenntnis

- der ungefähren Höhe von Zinssätzen auf gängige Kreditarten.
28. Die Kategorie **Wertveränderungen und Risikoklassifizierung** umfasst Kompetenzen zum grundlegenden Verständnis von Wertveränderungen und Risiken bei Investitionen.
 29. Die Kategorie **Kenntnis von individuellen Risiken** umfasst Kompetenzen zur Kenntnis von Risiken, die die Individuen betreffen können (z.B. Krankheiten).
 30. Die Kategorie **Einschätzen von Chancen und Risiken verschiedener Produkte** umfasst Kompetenzen zum Verständnis der Notwendigkeit, sich über die Chancen und Risiken einzelner Produkte umfassend zu informieren, gerade bei Werbung oder nur partieller Informationsbereitstellung.
 31. Die Kategorie **Eingehen von kalkulierten Risiken** umfasst Kompetenzen zur Kenntnis der Notwendigkeit und zur eigenen Bereitschaft, kalkulierte Risiken einzugehen bzw. eingehen zu müssen.
 32. Die Kategorie **Vorteile und Gründe der Absicherung** umfasst Kompetenzen zum Verständnis der Notwendigkeit und der Vorteilhaftigkeit der eigenen Absicherung, z.B. durch Versicherungen.
 33. Die Kategorie **Gestaltung der eigenen Absicherung (auch durch den Staat)** umfasst Kompetenzen zum Erkennen des eigenen Absicherungsbedarfs und zu dessen Gestaltung, auch vor dem Hintergrund der Möglichkeiten und Grenzen bereits bestehender und/oder staatlicher Absicherungen.
 34. Die Kategorie **Eigenschaften und Funktionsweise von Versicherungsprodukten** umfasst Kompetenzen zur Kenntnis wesentlicher Versicherungseigenschaften, zum Einschätzen der Qualität einer Versicherung und zur Kenntnis von deren Funktionsweise (z.B. im Hinblick auf die Sinnhaftigkeit, relevante Informationen offenzulegen).
 35. Die Kategorie **Chance und Risiko, Diversifikation** umfasst Kompetenzen zur Kenntnis und zum Verständnis von Chance und Risiko sowie zur Kenntnis, wie Risiken durch Diversifikation reduziert werden können.
 36. Die Kategorie **Chance und Risiko bei einzelnen Produkten** umfasst Kompetenzen zum relativen Vergleichen von Chancen und Risiken bei unterschiedlichen Finanzprodukten.
 37. Die Kategorie **Informationsbeschaffung und Beachtung von Chance und Risiko** umfasst Kompetenzen zur Bereitschaft, sich relevante Informationen zur Bewertung von Chance und Risiko zu beschaffen, und auf diesbezüglichen eigenen und fremden Erfahrungen aufzubauen.
 38. Die Kategorie **Kenntnis finanzieller Regulierungs- und Aufsichtsbehörden** umfasst Kompetenzen zur Kenntnis über die Existenz und die Rolle von finanziellen Regulierungs- und Aufsichtsbehörden und Einlagesicherungen.
 39. Die Kategorie **Verbraucherpflichten und -rechte, Informationsbeschaffung** umfasst Kompetenzen zum Bewusstsein über und zur korrekten Beachtung der eigenen Pflichten und Rechte als Verbraucher sowie zur diesbezüglichen Informationsbeschaffung.

40. Die Kategorie **Relevanz von Financial Literacy** umfasst Kompetenzen zum Bewusstsein über die Wichtigkeit der eigenen Financial Literacy im Hinblick auf das finanzielle Wohlbefinden.
41. Die Kategorie **Abhängige vs. unabhängige Beratung** umfasst Kompetenzen zum Bewusstsein über unvoreingenommene und interessensgebundene Beratungs- und Informationsmöglichkeiten, zur Unterscheidung dieser und zur Suche nach unvoreingenommenen Beratungsmöglichkeiten.
42. Die Kategorie **Rechte und Pflichten und daraus resultierende Konsequenzen** umfasst Kompetenzen zur Kenntnis über Rechte und Pflichten nicht nur von Verbrauchern, sondern auch von anderen Marktteilnehmern (wie Anbietern von Produkten und Finanzdienstleistungen), und über die Konsequenzen von Handlungen, durch die diese Pflichten verletzt werden.
43. Die Kategorie **Wettbewerb und Preisvergleiche** umfasst Kompetenzen zum Bewusstsein über die Ähnlichkeit angebotener Finanzdienstleistungen sowie zur Kenntnis der Vorteilhaftigkeit von diesbezüglichen Preis- und Leistungsvergleichen.
44. Die Kategorie **Geschäftsmodelle und Regulierung von Finanzdienstleistern** umfasst Kompetenzen zum Verständnis von Geschäftsmodellen von Finanzdienstleistern und von deren Regulierung, auch im Vergleich zu anderen Unternehmen, die mitunter Finanzdienstleistungen anbieten (z.B. Telekommunikationsanbieter).
45. Die Kategorie **Recherche nach Finanzdienstleistungen** umfasst Kompetenzen zur Identifikation, zur Suche und zum Vergleich von Finanzdienstleistungen.
46. Die Kategorie **Betrugsarten und Sicherheitsmaßnahmen** umfasst Kompetenzen zur Kenntnis bestimmter Betrugsarten und zur Kenntnis der Vorteilhaftigkeit bestimmter Sicherheitsmaßnahmen.
47. Die Kategorie **Umgang mit persönlichen (Finanz-)Daten** umfasst Kompetenzen zur Sicherung der eigenen (Finanz-)Daten und zum Umgang bei einem Missbrauch der eigenen Daten.
48. Die Kategorie **Funktionen von Steuern** umfasst Kompetenzen zum Verständnis der Sinnhaftigkeit von Steuern.
49. Die Kategorie **Steuersystem und Anreize** umfasst Kompetenzen zum Verständnis des Aufbaus des nationalen Steuersystems und zum Verständnis der Anreizwirkungen, die von bestimmten Steuersystemen und Steuersätzen (bzw. deren Veränderung) ausgehen.
50. Die Kategorie **Einfluss von und auf externe(n) Faktoren** umfasst Kompetenzen zum Verständnis, wie externe Faktoren und die finanziellen Rahmenbedingungen eigene Entscheidungen beeinflussen und wie die eigenen finanziellen Entscheidungen das Umfeld beeinflussen können.

Anhang II**Überblick über die analysierten Lehrpläne**

Bundesland	Schultyp	Bezeichnung Schulfach	Quellen
Baden-Württemberg	Haupt-, Werkreal, Real- und Gemeinschaftsschule	Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung (Kl. 7-10)	KM Baden-Württemberg (2016b)
	Gymnasium	Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung (Kl. 8-10)	KM Baden-Württemberg (2016a)
Bayern	Mittelschule	Wirtschaft und Beruf (Kl. 5-10)	ISB München (2017b, 2017c, 2017d, 2017e, 2017f, 2017g, 2017h, 2017i, 2017j)
	Realschule	Wirtschaft und Recht (Kl. 9) Sozialkunde (Kl. 10)	ISB München (2017a, 2017l)
	Gymnasium	Wirtschaft und Recht (Kl. 10)	ISB München (2017k)
Berlin	Grundschule	Gesellschaftswissenschaften (Kl. 5-6)	SenBJF Berlin/ MBS Brandenburg (2015a)
	Integrierte Sekundarschule	Wirtschaft-Arbeit-Technik (Kl. 7-10)	SenBJF Berlin/ MBS Brandenburg (2015c)
	Gymnasium	Politische Bildung (Kl. 7-10)	SenBJF Berlin/ MBS Brandenburg (2015b)
Brandenburg	Grundschule, Oberschule und Gymnasium	Wirtschaft-Arbeit-Technik (Kl. 5-10)	SenBJF Berlin/ MBS Brandenburg (2015c)
Hessen	Hauptschule	Arbeitslehre (Kl. 5-10) Politik/Wirtschaft (Kl. 7-10)	KM Hessen (o.J.a, o.J.d)
	Realschule	Arbeitslehre (Kl. 5-9) Politik/Wirtschaft (Kl. 7-10)	KM Hessen (o.J.b, o.J.e)
	Gymnasium	Politik/Wirtschaft (Kl. 7-9 im G8 und Kl. 7-10 im G9)	KM Hessen (o.J.c, 2010)
Niedersachsen	Hauptschule	Wirtschaft (Kl. 7-10)	MK Niedersachsen (2009a)
	Realschule	Wirtschaft (Kl. 8-10)	MK Niedersachsen (2009b)
	Gymnasium	Politik-Wirtschaft (Kl. 8-10)	MK Niedersachsen (2015)
Nordrhein-Westfalen	Hauptschule	Wirtschaft (Kl. 7-10)	MSWB Nordrhein-Westfalen (2013)

	Realschule	Politik (Kl. 5-10)	MSWB Nordrhein-Westfalen (2011)
	Gymnasium	Wirtschaft-Politik (Kl. 5-9 im G8 und Kl. 5-10 im G9)	MSB Nordrhein-Westfalen (2019)
Rheinland-Pfalz	Realschule Plus und Gymnasium	Sozialkunde (Kl. 7-10)	MBWWK Rheinland-Pfalz (2016)
Sachsen	Oberschule	Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales (Kl. 5-10)	SMK Sachsen (2019b)
	Gymnasium	Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft (Kl. 5-10)	SMK Sachsen (2019a)
Schleswig-Holstein	Gemeinschaftsschule	Wirtschaft/Politik (Kl. 5-10) Verbraucherbildung (Kl. 5-10)	MBWK Schleswig-Holstein (2016, 2019)
	Gymnasium	Wirtschaft/Politik (Kl. 5-10)	MBWK Schleswig-Holstein (2016)

Tabelle A2: Überblick über die analysierten Lehrpläne

Besonderheiten bei der Analyse der Bundesländer

- Baden-Württemberg: Für die Hauptschule, die Werkrealschule, die Realschule sowie die Gemeinschaftsschule gibt es einen gemeinsamen Bildungsplan für das Fach „Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung“. Dieser ist in drei Kompetenzniveaus unterteilt, wobei die Analyse auf Basis des höchsten Kompetenzniveaus, welches die beiden geringeren Niveaus inkludiert, erfolgt.
- Bayern: Seit Beginn des Schuljahrs 2017/18 erfolgt die schrittweise Umstellung der Lehrpläne auf den neuen sog. LehrplanPLUS. Die Analyse bezieht sich für alle Schultypen vollständig auf den neuen Lehrplan. In der Mittelschule wird beim Fach „Wirtschaft und Beruf“ zwischen den Lehrplänen für den M-Zug und den R-Zug differenziert. Sofern sich die Formulierungen zwischen dem M-Zug und dem R-Zug unterscheiden, wurden die Formulierungen aus dem M-Zug übernommen. Die Inhalte in Klasse 10 werden ausschließlich im M-Zug unterrichtet.
- Berlin und Brandenburg: Die beiden Bundesländer haben gemeinsame Lehrpläne, unterscheiden sich aber in den Stundentafeln und dadurch u.a. in den Schulfächern, die unterrichtet werden. Da die Grundschule die Klassen 1-6 umfasst, wurden auch die Lehrpläne der Grundschule in den relevanten Fächern für die Klassen 5-6 untersucht.

Die Inhalte aus der Grundschule wurden bei den weiterführenden Schulen berücksichtigt. Die Lehrpläne differenzieren zudem nicht zwischen den Schultypen.

- Hessen: Zum 01.08.2011 (Primarstufe und Sekundarstufe I) bzw. zum 01.08.2016 (Gymnasium) wurden Kerncurricula veröffentlicht, welche die verbindliche Grundlage für den Unterricht bilden. Auf Basis dieser Kerncurricula können die einzelnen Schulen schulinterne Curricula bilden. Die vom Land Hessen erstellten Lehrpläne finden daher nur noch in den Fällen Anwendung, in denen in der Schule kein Beschluss zu einem Schulcurriculum vorliegt. Innerhalb der Arbeit werden die Lehrpläne des Landes ausgewertet, da die Kerncurricula zu unkonkret für die Zwecke der Analyse sind und die Lehrpläne des Landes (nach wie vor) anzuwenden sind, sofern die Schule keinen Gebrauch von der Möglichkeit macht, selbst Lehrpläne (d.h. Schulcurricula) zu erstellen. Selbst in letzterem Fall ist anzunehmen, dass sich die schuleigenen Lehrpläne nicht bedeutend von denen des Landes unterscheiden werden.
- Niedersachsen: Zumindest beim inhaltsbezogenen Kompetenzbereich sind die Lehrpläne für die Haupt- und die Realschule inhaltlich deckungsgleich.
- Rheinland-Pfalz: Die Lehrpläne differenzieren nicht zwischen den Schultypen.
- Sachsen: Die Lehrpläne enthalten Pflicht- und Wahlbereiche, wobei die Auswertung inklusive der Wahlbereiche erfolgte.
- Schleswig-Holstein: Der Lehrplan enthält sowohl grundlegende als auch vertiefende Inhalte, die beide berücksichtigt wurden.

Anhang III

Jeder Lehrplan (vgl. Anhang II) wurde auf die Übereinstimmung seiner Inhalte mit den Kategorien, welche auf Basis des OECD-Kompetenzmodells erarbeitet wurden (vgl. Anhang I), überprüft. Stellvertretend für die Vorgehensweise sind nachfolgend die Kompetenzen, die im Lehrplan für die Gymnasien in Baden-Württemberg (KM Baden-Württemberg 2016a) identifiziert wurden, abgebildet. Die Zahlen in Klammern nach der Quellenangabe bezeichnen dabei jeweils die Kategorie(n), entsprechend der Nummerierung in Anhang I.

- „die Bedingungen (unter anderem Geschäftsfähigkeit, Willenserklärung) für das Zustandekommen eines Kaufvertrags (zum Beispiel Online-Geschäfte) mithilfe von gesetzlichen Regelungen erklären und die Bedeutung eines Girokontos für verschiedene Zahlungsarten beschreiben“ (KM Baden-Württemberg 2016a, 13) (2)
- „einen Haushaltsplan (Einnahmen-Ausgaben-Rechnung) erstellen und Haushaltspläne strukturell (z.B. in Bezug auf Ziele, Salden) vergleichen“ (KM Baden-Württemberg 2016a, 13) (15,16)
- „Gründe für und gegen Sparen erörtern und Ziele einer Vermögensanlage (um Wertaspekte erweitertes magisches Dreieck: Sicherheit, Rentabilität und Liquidität) bewerten“ (KM Baden-Württemberg 2016a, 14) (20,22,23,28,35)
- „Ursachen von Überschuldung sowie deren Folgen erläutern und die Wirkung staatlicher Schutzvorschriften (z.B. Widerrufsrecht) beurteilen“ (KM Baden-Württemberg 2016a, 14) (26,39)
- „Bestimmungsfaktoren von Nachfrage (u.a. Preise, eigene Bedürfnisse, Budgetgrenzen, Peergroup, Werbung, Lebensstil) und Angebot (u.a. Kosten für Produktionsfaktoren) erläutern und dabei Verbraucherverhalten in einer Informationsgesellschaft analysieren“ (KM Baden-Württemberg 2016a, 14) (10)
- „anhand eines Preis-Mengen-Diagramms die Preisbildung beim Polypol auf dem vollkommenen Markt und die Grenzen dieses Modells erklären“ (KM Baden-Württemberg 2016a, 14) (10)
- „die Macht des Verbrauchers bei unterschiedlichen Marktformen vergleichen und Voraussetzungen für Konsumentensouveränität (unter anderem Instrumente der Verbraucherpolitik) erklären“ (KM Baden-Württemberg 2016a, 15) (39,42)
- „Motive für die Gründung von Unternehmen mit eigenen Berufsvorstellungen vergleichen“ (KM Baden-Württemberg 2016a, 18) (5)

- „an Beispielen aus dem Staatshaushalt Kosten und Nutzen für die betroffenen Akteure erläutern“ (KM Baden-Württemberg 2016a, 21) (48,49)

Basierend auf dieser Zuordnung der Formulierungen zu den Kategorien des OECD-Kompetenzmodells deckt der Lehrplan für die baden-württembergischen Gymnasien die Kategorien 2, 5, 10, 15, 16, 20, 22, 23, 26, 28, 35, 39, 42, 48 und 49 ab. Auf diese Art und Weise wurden alle Lehrpläne ausgewertet. Insgesamt ergibt sich die folgende Tabelle an „Rohdaten“, auf deren Basis alle Auswertungen erstellt wurden:¹⁰

¹⁰ Die Inhalte, die in der Grundschule in Berlin und Brandenburg vermittelt werden, sind in der Tabelle in einer separaten Spalte dargestellt, da es sich um einen eigenen Schultyp bzw. Lehrplan handelt. Im Rahmen der Analyse wurden diese aber bei den weiterführenden Schulen in Berlin und Brandenburg berücksichtigt.

Inhalt	Themenbereich	Kategorie	Bad Gemein	Bad Gym	Bay Mittel	Bay Real	Bay Gym	Ber Grund	Ber Int. Sek.	Ber Gym	Brand Grund	Brand Ober	Brand Gym	Hess Hau	Hess Gym	Hess Hau	Nied Hau	Nied Gym	Nied Hau	Nied Gym	Nordr Hau	Nordr Gym	Rheinl Hau	Rheinl Gym	Sachs Ober	Sachs Gym	Schles Gemein	Schles Gym	Summe					
Geld	Einkommen	Formen und Funktionen von Geld																																
		Adhärenz und Übertragung von Geld	1	1																														
		Einkommensquellen																																
		Höhe und Schwankungen des Einkommens																																
		Geschäftsdaten und Selbstständigkeit	1	1																														
		Abwicklung von Zahlungen																																
		Zahlungsmethoden (insb. Karten)																																
		Einkaufs- und Zahlungsverhalten																																
		Höhe und Einschätzen von Preisen																																
		Preisbestimmende Faktoren																																
Geld und Transaktionen	Finanzielle Unterlagen und Verträge	Verständnis für finanzielle Unterlagen																																
		Verständnis für finanzielle Unterlagen																																
		Folgen von Vertragsabschlüssen																																
		Währungssumma und Zahlungen in Fremdwährung																																
		Wechselkurs und Wechselkurschwankungen																																
		Relevanz und Vorteile der Haushaltsplanung/Budgetierung																																
		Erstellung eines Budgets mittels geeigneter Tools																																
		Notwendigkeit der Einnahmen- und Ausgabenverwaltung																																
		Priorisierung und Gültigkeit von Ausgaben																																
		Durchführung einer Einnahmen- und Ausgabenverwaltung																																
Planung und Verwaltung der Finanzen	Sparen	Vorteile des Sparens																																
		Vorteile des Sparens																																
		Einfluss und Einschätzen von Zinssätzen																																
		Relevante Sparpläne																																
		Relevanz für Vermögenskumulation (u.a. für die Altersvorsorge) und Einflussfaktoren																																
		Produkte zur Vermögenskumulation, Portfoliobildung																																
		Notwendigkeit und Funktionsweise von Krediten																																
		Notwendigkeit und Funktionsweise von Krediten																																
		Notwendigkeit und Funktionsweise von Krediten																																
		Notwendigkeit und Funktionsweise von Krediten																																
Chance und Risiko	Finanzielle Abklärung und Versicherungen	Abklärung von Chance und Risiko bei einzelnen Finanzprodukten																																
		Abklärung von Chance und Risiko bei einzelnen Finanzprodukten																																
		Informationsbeschaffung und Beurteilung von Chance und Risiko																																
		Informationsbeschaffung und Beurteilung von Chance und Risiko																																
		Informationsbeschaffung und Beurteilung von Chance und Risiko																																
		Informationsbeschaffung und Beurteilung von Chance und Risiko																																
		Informationsbeschaffung und Beurteilung von Chance und Risiko																																
		Informationsbeschaffung und Beurteilung von Chance und Risiko																																
		Informationsbeschaffung und Beurteilung von Chance und Risiko																																
		Informationsbeschaffung und Beurteilung von Chance und Risiko																																
Finanzielles Umfeld	Steuern und öffentliche Aufgaben	Einfluss von und auf externen Faktoren																																
		Einfluss von und auf externen Faktoren																																
		Einfluss von und auf externen Faktoren																																
		Einfluss von und auf externen Faktoren																																
		Einfluss von und auf externen Faktoren																																
		Einfluss von und auf externen Faktoren																																
		Einfluss von und auf externen Faktoren																																
		Einfluss von und auf externen Faktoren																																
		Einfluss von und auf externen Faktoren																																
		Einfluss von und auf externen Faktoren																																

Tabelle A3: Rohdaten