

Die Verankerung der Finanzbildung in der Lehrkräftebildung

Eine Analyse des Fortbildungsangebots und der Hochschulcurricula für die Ankerfächer der ökonomischen Bildung in Deutschland

Miriam Bocklage¹ & Stephan Friebel-Piechotta^{1,*}

¹ *Institut für Ökonomische Bildung (IÖB),
An-Institut der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg*

^{*} *Kontakt: Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg,
Institut für Ökonomische Bildung,
Bismarckstraße 31, 26121 Oldenburg
Mail: friebel-piechotta@ioeb.de*

Zusammenfassung: Finanzbildung zielt – im hier zugrunde gelegten Verständnis – erstens auf die Befähigung zur mündigen, selbstbestimmten Bewältigung finanziell geprägter Lebenssituationen ab. Zweitens sollen die Lernenden in die Lage versetzt werden, im Sinne ihrer sozialen Verantwortung an der Gestaltung gesellschaftlicher Ziele und Rahmenbedingungen mit finanziellen Bezügen zu partizipieren. Vor diesem Hintergrund wird Finanzbildung als ein wichtiger Teil schulischer Allgemeinbildung angesehen und ist in erster Linie in den Ankerfächern der ökonomischen Bildung integriert. Die Qualität der schulischen Finanzbildung hängt wiederum maßgeblich von der Finanzbildungskompetenz der (Wirtschafts-)Lehrkräfte ab. An dieser Stelle setzt das vorliegende Vorhaben an. Im Rahmen zweier Teilstudien (Fort- und Weiterbildungsangebote; Hochschulcurricula) wurde ermittelt, inwieweit und inwiefern die Finanzbildung derzeit in der (Wirtschafts-)Lehrkräftebildung verankert ist. Dabei zeigt sich, dass Finanzbildung nicht umfassend in der ersten und dritten Phase der Lehrkräftebildung für die Ankerfächer der ökonomischen Bildung integriert ist. Handlungsbedarfe bestehen vor allem hinsichtlich der Integration der Kernbereiche der Finanzbildung in die Studiengänge, bei der Einbindung in die Studiengänge für sozialwissenschaftliche Integrationsfächer sowie bei der Anzahl und dem zeitlichen Umfang der Fortbildungsangebote.

Schlagerwörter: Lehrerbildung; Fortbildung; Ökonomische Bildung; financial literacy; Lehramtsstudium



1 Einleitung

Die Stärkung finanzieller Bildung wird spätestens seit der Finanz- und Wirtschaftskrise von 2007/2008 (inter-)national gefordert und vorangetrieben. So wird die financial literacy inzwischen in zahlreichen Staaten im Rahmen von PISA erhoben (vgl. OECD, 2022a) und es liegen für nahezu alle OECD-Staaten Finanzbildungsstrategien vor. In Deutschland ist financial literacy zwar noch nicht Gegenstand der PISA-Studien, jedoch hat die Diskussion um eine Stärkung der Finanzbildung in den letzten Jahren an Dynamik gewonnen. So wurde kürzlich eine Finanzbildungsstrategie als Entwurf vorgelegt (vgl. OECD, 2024).

In Deutschland fördern neben staatlichen Stellen auch zahlreiche private und Non-Profit-Anbieter*innen die Finanzbildung (vgl. Aprea & Suna, 2024). Gemeinsam ist vielen dieser Angebote und der OECD-Strategie, dass diese vor allem instrumentelle (Bildungs-)Ziele verfolgen. So sollen die Teilnehmenden bzw. Nutzer*innen der Angebote in erster Linie dazu befähigt werden, „solide Finanzentscheidungen zu treffen und damit letztlich das finanzielle Wohlergehen zu sichern“ (OECD, 2024, S. 15). Ausgehend von dieser Zielsetzung werden inhaltlich vor allem Themen aufgegriffen, die individuelle finanzielle Entscheidungen betreffen, wie zum Beispiel die Vermögensbildung.

Auch wenn Schüler*innen nur eine der Zielgruppen von Finanzbildungsangeboten sind, ist in der Debatte weitestgehend konsensual, dass Finanzbildung vor allem auch im Rahmen schulischer Allgemeinbildung erfolgen sollte (vgl. für viele Loerwald, 2021). Eine solche finanzielle Allgemeinbildung ist an dem schulischen Meta-Ziel Mündigkeit auszurichten, wobei zu betonen ist, dass die Finanzbildung als Teil der ökonomischen Bildung nur einen Beitrag zur Förderung dieser Mündigkeit leisten kann und somit die ökonomische um weitere (wissenschaftliche) Perspektiven zu erweitern ist (vgl. Bonfig, 2020, S. 42). Finanzbildung (in der ökonomischen Bildung) sollte in Anlehnung an Klafkis Facetten der Persönlichkeitsbildung (Selbstbestimmung, soziale Verantwortung) (vgl. Klafki, 1986, S. 458ff.) erstens auf die Befähigung zur mündigen, selbstbestimmten Bewältigung finanziell geprägter Lebenssituationen abzielen (vgl. Kaminski & Friebel, 2012; Lutter, 2017). Zweitens sollen die Lernenden in die Lage versetzt werden, im Sinne ihrer sozialen Verantwortung an der Gestaltung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und Ziele (mit Finanzbezug) zu partizipieren (vgl. Kaminski & Friebel, 2012). Es sollte somit nicht nur um die Auseinandersetzung mit finanziellen Handlungsmöglichkeiten *im* bestehenden (Ordnungs-)Rahmen gehen (z.B. Nutzung von Möglichkeiten zur privaten Altersvorsorge), sondern auch um eine reflexive Auseinandersetzung *mit* diesen Rahmenbedingungen und möglichen Alternativen. Auf der inhaltlichen Ebene sollte eine schulische finanzielle Allgemeinbildung somit über eine Fokussierung auf individuelle Finanzentscheidungen hinausgehen und auch finanzbezogene Themen auf systemischer Ebene (z.B. staatliche Gestaltungsmöglichkeiten der Altersvorsorge) adressieren, um ein umfassendes Verständnis finanzieller Zusammenhänge und Sachverhalte sowie deren eigenständige Analyse und Beurteilung zu ermöglichen. Dies bedingt wiederum auch ein grundlegendes Verständnis allgemeiner ökonomischer Sachverhalte (vgl. Greimel-Fuhrmann et al., 2021; Kaminski & Friebel, 2012; Retzmann & Seeber, 2016) (vgl. ausführlich Kap. 2.1). Schulische Finanzbildung sollte somit auf Ziel- und Inhaltsebene umfassender ausgestaltet werden als financial-literacy-Ansätze, wie sie u.a. den PISA-Tests (vgl. OECD, 2022b) zugrunde liegen (vgl. zur Kritik an financial-literacy-Ansätzen Ruhm, 2023, S. 43–44).

Finanzbildung in der Schule kann und sollte u.a. vor diesem Hintergrund weniger extracurricular durch externe Anbieter*innen erfolgen, sondern in allererster Linie als Teil einer umfassenden ökonomischen Allgemeinbildung in den (Anker-)Fächern ökonomischer Bildung realisiert werden. Durch entsprechend ausgebildete Lehrkräfte kann ggf. eine punktuelle – durch die Lehrkraft angeleitete – Einbeziehung externer Expert*innen umgesetzt werden.

Schulische Finanzbildung erfordert somit, dass die Lehrkräfte der (Anker-)Fächer der ökonomischen Bildung (u.a. Wirtschaft, Arbeitslehre, Sozialkunde), in denen die Inhalte der Finanzbildung in erster Linie – wenn auch bei weitem nicht immer systematisch und umfassend – abgedeckt sind (vgl. Aprea & Suna, 2024, S. 256ff.; Friebel-Piechotta & Loerwald, 2024), über eine entsprechende Finanzbildungskompetenz verfügen (vgl. zur Relevanz der Qualifikation von Lehrkräften für die Leistungen der Schüler*innen u.a. Eberle, 2022; Urban et al., 2018). Diese ist daher im Rahmen der entsprechenden Lehrkräftebildung zu adressieren (vgl. zum positiven Zusammenhang von Lehrkräftebildung und Professionswissen der Lehrkräfte in der ökonomischen Bildung u.a. Siegfried, 2019).

Ausgehend von den bisherigen Überlegungen ist es das Ziel der im vorliegenden Beitrag dargestellten Studien, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, inwieweit und inwiefern die Finanzbildungskompetenz in der Lehrkräftebildung für die (Anker-)Fächer der ökonomischen Bildung berücksichtigt wird. Hierzu wurden die Modulbeschreibungen aller auf diese Fächer bezogenen Lehramtsstudiengänge an deutschen Hochschulen ($N = 97$) (Teilstudie 1) sowie die für diese Fächer über die entsprechenden Portale der Bundesländer innerhalb eines Jahres kommunizierten Fortbildungsangebote ($n = 1744$) (Teilstudie 2) inhaltsanalytisch untersucht (vgl. Kap. 3). Ausgehend von den Ergebnissen (vgl. Kap. 4) werden Implikationen für die Lehrkräftebildung formuliert (vgl. Kap. 5). Als konzeptioneller Rahmen für die Inhaltsanalyse dient der Ansatz einer Finanzbildungskompetenz als Teil einer professionellen Handlungskompetenz von (Wirtschafts-)Lehrkräften (vgl. Kap. 2).

2 Konzeptuelle Grundlagen

2.1 Finanzbildung als Teil schulischer Allgemeinbildung

Finanzbildung bzw. financial literacy ist ein Forschungsfeld, das sich in den letzten ein- einhalb Jahrzehnten sehr dynamisch entwickelt hat (vgl. Kaiser & Lusardi, 2024). Hierbei standen – vor allem im internationalen Forschungsdiskurs – insbesondere empirische Studien u.a. zur Wirkung von Finanzbildungsmaßnahmen oder zu Zusammenhängen von financial literacy und Finanzverhalten im Fokus (vgl. Kaiser & Lusardi, 2024). Die hierbei generierten empirischen Befunde bieten einerseits eine wichtige Basis für die Gestaltung von Finanzbildungsmaßnahmen sowie für deren Legitimation. Andererseits liefern diese Befunde keine hinreichende konzeptionelle Basis für die konkrete inhaltliche Gestaltung von Finanzbildung als Teil schulischer Allgemeinbildung und der darauf bezogenen (Wirtschafts-)Lehrkräftebildung. In diesem Kontext sind vielmehr fachdidaktische Konzepte und mit Blick auf schulische Finanzbildung in Deutschland in erster Linie die in der deutschsprachigen Wirtschaftsdidaktik diskutierten Ansätze bedeutsam, in denen Finanzbildung als Teil einer ökonomischen Allgemeinbildung beschrieben wird (vgl. für einen Überblick Schuler & Brahm, 2021, S. 4ff.). Diese Konzepte sind nicht nur fachdidaktisch fundierter als die primär für die Messung von financial literacy entwickelten Konzepte, sondern bilden in vielen Fällen auch die konzeptionelle Grundlage für die Ausgestaltung der Finanzbildung im Rahmen schulischer Allgemeinbildung. Daher sollten die in diesen Konzepten enthaltenden Inhalte finanzieller Bildung (z.B. Umgang mit Finanzdienstleistungen wie Versicherungen oder mit Überschuldung) auch Gegenstand der (Wirtschafts-)Lehrkräftebildung sein, wodurch sich die Fokussierung auf diese wirtschaftsdidaktischen Ansätze mit Blick auf die im vorliegenden Beitrag fokussierte Finanzbildungskompetenz für Wirtschaftslehrkräfte und deren Verankerung in der Lehrkräftebildung begründet.

Die in weiten Teilen kongruenten inhaltlichen Kernpunkte dieser wirtschaftsdidaktischen Ansätze sind einerseits unter Wirtschaftsdidaktiker*innen weitestgehend konsensual. Andererseits wurden neben der Äußerung sehr grundsätzlicher Kritik an der

Finanzbildung (vgl. u.a. Willis, 2018) von Kritiker*innen vor allem auch inhaltliche Ergänzungsvorschläge unterbreitet (vgl. u.a. Hedtke, 2018; Hippe, 2011), die in weiten Teilen strukturell anschlussfähig an eine Finanzbildung als Teil ökonomischer Allgemeinbildung sind. Aus diesem Grund werden diese Vorschläge im folgenden Ansatz grundsätzlich berücksichtigt. Ausgeklammert werden hingegen Finanzbildungsansätze, die sich nicht auf die schulische Allgemeinbildung, sondern beispielweise auf die Erwachsenenbildung (vgl. u.a. Mania, 2015) beziehen. Auch mathematische Fähigkeiten, die in Teilen als Aspekt von financial literacy (vgl. u.a. Lusardi & Mitchell, 2014) verstanden werden, werden im Folgenden nicht einbezogen, da sie kein originärer Gegenstand des Wirtschaftsunterrichts sind.

Finanzbildung zielt in einem engeren Verständnis in erster Linie auf die Bewältigung finanziell geprägter Lebenssituationen ab. Auf der inhaltlichen Ebene werden ausgehend von diesem Ziel in den auf schulische Allgemeinbildung fokussierten Konzepten finanzieller Bildung schwerpunktmäßig verschiedene finanzielle Handlungs- und Entscheidungsfelder von Verbraucher*innen fokussiert (vgl. u.a. Kaminski & Friebel, 2012; Pfändler, 2023; Roggemann et al., 2023; Schlösser et al., 2011). Im Wesentlichen umfassen diese den Umgang mit Geld (im Privathaushalt), Versicherungen, Krediten sowie die Altersvorsorge und Vermögensbildung (s. Abb. 1).

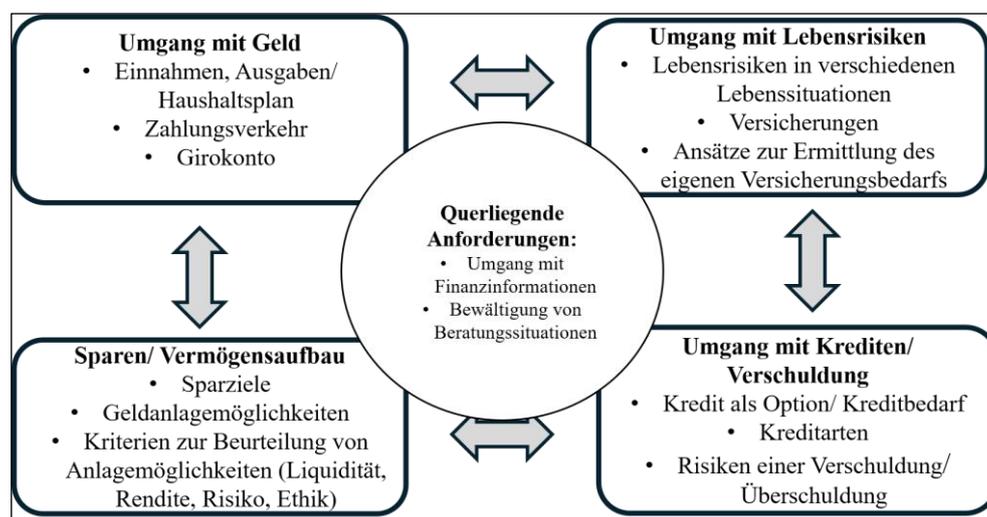


Abbildung 1: Kernbereiche finanzieller Allgemeinbildung (Betker et al., 2024, S. 226)

Die Auseinandersetzung mit diesen Inhalten erfolgt vor allem fokussiert auf das Individuum. Im Unterricht wird beispielsweise ein Haushaltsplan exemplarisch aufgestellt oder ein individueller Versicherungsbedarf ermittelt. Diese Wissensbestände sind zwar notwendig für die Bewältigung finanziell geprägter Lebenssituationen, allerdings sind sie dafür nicht hinreichend. Verbraucher*innen benötigen vielmehr auch Kompetenzen, die sich auf die Interaktion mit anderen Akteur*innen beziehen. Im Kontext der Finanzbildung handelt es sich hierbei vorrangig um Finanzdienstleister*innen sowie anbieter*innenunabhängige Institutionen wie Verbraucher*innenzentralen oder Schuldner*innenberatungen. So ist es von zentraler Relevanz, dass sie die Interessen verschiedener Institutionen analysieren, mögliche Interessenskonflikte identifizieren und daraus eigene Handlungsweisen, z.B. hinsichtlich der Beschaffung und Bewertung von Finanzinformationen, ableiten können (vgl. u.a. Kaminski & Friebel, 2012, S. 42–43). Ein zentraler Aspekt hierbei ist der Umgang mit Beratungssituationen und dem dabei grundsätzlich bestehenden Risiko von Falschberatung. Schüler*innen sollten für dieses Problem sensibilisiert werden und geeignete Verhaltensstrategien zur Bewältigung solcher Situationen erarbeiten (vgl. Hippe, 2011, S. 64; Loerwald & Retzmann,

2011). Des Weiteren benötigen Verbraucher*innen ein grundlegendes Verständnis finanzbezogener systemischer Zusammenhänge sowie institutioneller Regelungen, um mündige Finanzentscheidungen treffen zu können. Beispielsweise sollten sie grundlegende Rechte von Kreditnehmer*innen (Verbraucher*innenschutz) kennen oder – mit Blick auf die Geldanlage – über ein Basiswissen zur Kursentwicklung von Aktien an der Börse verfügen. Zudem müssen Geldanleger*innen in der Lage sein, die Auswirkungen der Inflation auf die Rendite einer Investition zu verstehen, um diese richtig einordnen zu können (vgl. u.a. EU & OECD, 2022, S. 33). Auch ein grundlegendes Verständnis des Steuersystems ist mit Blick auf die Befähigung zu mündigen Finanzentscheidungen notwendig.

Eine auf Mündigkeit abzielende Finanzbildung im Rahmen schulischer Allgemeinbildung sollte allerdings nicht nur auf die Befähigung zum Treffen informierter Entscheidungen innerhalb des bestehenden Ordnungsrahmens ausgerichtet sein, sondern die Schüler*innen vielmehr auch in die Lage versetzen, die bestehenden Regelungen einer kritischen Analyse zu unterziehen sowie Alternativen zu diskutieren und zu beurteilen. So sollte schulische Finanzbildung beispielsweise nicht nur darauf abzielen, den Lernenden die nötigen Kompetenzen für die Bewerksstellung der privaten Altersvorsorge zu vermitteln, sondern es sollten u.a. auch die im derzeitigen Rentensystem bestehenden Probleme einschließlich verschiedener alternativer und kontroverser Rentenkonzepte im Unterricht behandelt werden. Finanzbildung sollte somit auch eine „kritische Systemperspektive“ (Bonfig, 2020, S. 51) umfassen, die eine Auseinandersetzung mit Themen wie Einkommens- und Vermögensungleichheiten, Krisen des Finanzsystems und dessen Regulierung fordert (vgl. Davies, 2015, S. 303; Hedtke, 2018, S. 22). Durch eine solche umfassendere finanzielle Bildung wird ein Beitrag dazu geleistet, die Lernenden in die Lage zu versetzen, im Sinne ihrer sozialen Verantwortung an der Gestaltung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und Erreichung gesellschaftlicher Ziele zu partizipieren (vgl. Kaminski & Friebel, 2012; Retzmann & Seeber, 2016)

Sowohl mit Blick auf die individuelle als auch die systemische Perspektive der Finanzbildung sind im Rahmen des Wirtschaftsunterrichts verschiedene wirtschaftswissenschaftliche Denk- und Analyseweisen heranzuziehen. Neben „klassischen“ auf dem homo-oeconomicus-Modell basierenden Perspektiven, wie beispielsweise der Principal-Agent-Theorie zur Analyse von Falschberatung und darauf aufbauenden institutionentheoretischen Ansatzpunkten zur Regulierung (vgl. Loerwald & Retzmann, 2011), sind hierbei vor allem verhaltensökonomische Ansätze (Behavioral Finance) zu nennen (vgl. u.a. Frydman & Camerer, 2016; Hirshleifer, 2015).

2.2 Finanzbildungskompetenz als Teil professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften

Dem Ansatz der im Folgenden beschriebenen Finanzbildungskompetenz liegt das generische Strukturmodell einer professionellen Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006) zugrunde. Hierbei handelt es sich um ein in verschiedenen Fächern und für fachübergreifende Bildungsanliegen – wie beispielsweise Bildung für nachhaltige Entwicklung – genutztes Framework (vgl. List et al., 2024). Damit ist die Auseinandersetzung mit auf der Finanzbildungskompetenz basierenden Lehrkräftebildungsmaßnahmen anschlussfähig an fächerübergreifende Diskussionen zur Lehrkräfteaus- und -fortbildung. Diese Anschlussfähigkeit besteht insbesondere auch zu Ansätzen in der ökonomischen und politischen Bildung (vgl. u.a. Friebel-Piechotta, 2021, S. 84ff.; Kirchner, 2016, S. 102ff.; Weschenfelder, 2014, S. 101ff.), in deren Schulfächern die Finanzbildung verortet ist.

Das Modell von Baumert und Kunter umfasst die Dimensionen Professionswissen, Überzeugungen, motivationale Orientierungen und Selbstregulation, die jeweils mehrere Kompetenzbereiche enthalten, die wiederum eine oder mehrere Kompetenzfacetten umfassen (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 481 ff.). Ausgehend von diesem Modell wurde

ein Vorschlag für eine Finanzbildungskompetenz für Wirtschaftslehrkräfte entwickelt (s. Abb. 2). Hierbei wurden diejenigen Kompetenzbereiche und -facetten einer professionellen Handlungskompetenz einbezogen, die eine für die Finanzbildung (domänen-) spezifische Ausprägung aufweisen (können). So findet insbesondere das generische pädagogisch-psychologische Wissen als Kompetenzbereich keine Berücksichtigung. Im Folgenden werden die Facetten des Professionswissens, da sich die Angaben in den im Rahmen der Teilstudien zu analysierenden Modul- und Maßnahmenbeschreibungen hierauf beziehen, konkretisiert.

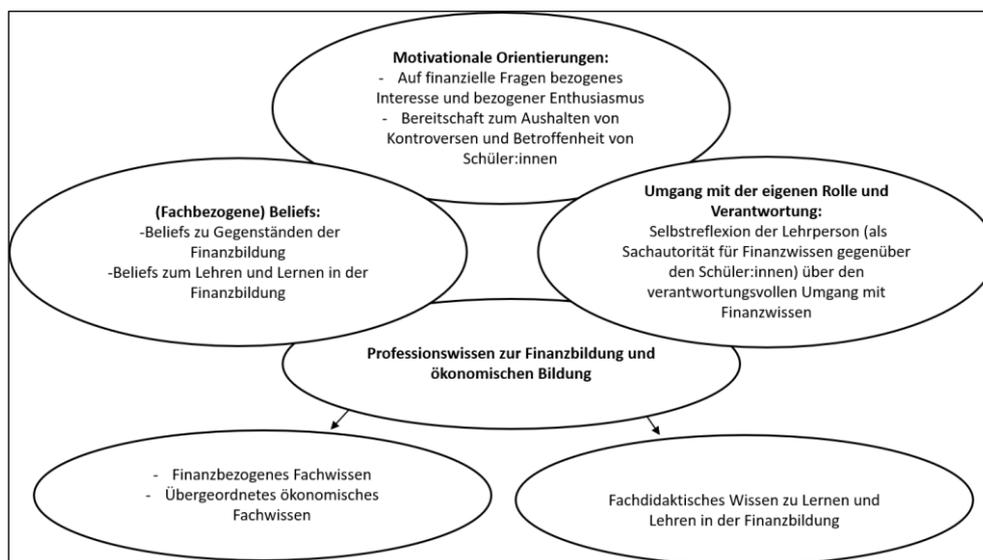


Abbildung 2: Finanzbildungskompetenz als Teil professioneller Handlungskompetenz von (Wirtschafts-)Lehrkräften (eigene Darstellung)

Das Fachwissen sowie weite Teile des fachdidaktischen Wissens von Lehrpersonen, das „[...] im Forschungsdiskurs erzeugt und begründet wurde“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 483), lassen sich in Abgrenzung zu praktischem Wissen und Können (knowledge in action) als theoretisch-formales Wissen beschreiben (vgl. ebd.). Wissen umfasst dabei im Folgenden sowohl deklaratives als auch prozedurales Wissen.

Das Fachwissen als Kompetenzbereich des Professionswissens einer Finanzbildungskompetenz umfasst zwei Facetten. Die erste und für die Finanzbildungskompetenz zentrale Facette ist das finanzbezogene Fachwissen. Dieses umfasst im Sinne eines Fachwissens als „tiefes [...] Verständnis des Hintergrunds des Schulstoffs“ (Baumert & Kunter, 2011, S. 37) vor allem die inhaltlichen Aspekte einer schulischen Finanzbildung. Hierzu gehört erstens Wissen in den Kernbereichen der Finanzbildung (vgl. Kap. 2.1). Zweitens benötigen Lehrkräfte Wissen zur Makroebene der Finanzbildung. Hierzu zählen insbesondere makroökonomische Grundlagen im Bereich der Geldpolitik, zu Inflation, Wissen zu Finanzmärkten und -krisen sowie zur Einkommens- und Vermögensungleichheit. Neben dem finanzbezogenen Wissen benötigen Lehrkräfte auch grundlegendes ökonomisches Wissen, das die zweite Facette des Professionswissens darstellt. Hierbei ist insbesondere Wissen zur Rolle des Staates im Wirtschaftsgeschehen, zu Preisbildungsprozessen, internationalen Wirtschaftsbeziehungen sowie zu wirtschaftsethischen Konzeptionen (vgl. hierzu Loerwald, 2010) relevant.

Den beiden Facetten des Fachwissens sind verschiedene mathematische Kompetenzen inhärent. Dies wird u.a. im Hinblick auf Fragen in etablierten Messinstrumenten für financial literacy deutlich, die in Teilen auf Rechenkenntnisse abzielen (vgl. Lusardi & Mitchell, 2014; OECD, 2022a). Daher wird mathematisches Wissen im vorliegenden Modell nicht als separate Wissensfacette beschrieben.

Das Fachwissen stellt eine Voraussetzung für das fachdidaktische Wissen dar (vgl. Baumert & Kunter, 2011, S. 37), das wiederum unterrichts- und schüler*innenbezogene Wissens Elemente (vgl. Weschenfelder, 2014, S. 109) umfasst. Auch wenn für die unterrichtliche Realisierung von Finanzbildung grundlegendes, allgemeines und (wirtschafts-)didaktisches Wissen (z.B. zur Diagnostik) eine Voraussetzung ist, sollen im Folgenden nur die für die Finanzbildung spezifisch bedeutsamen fachdidaktischen Wissens Elemente im Vordergrund stehen. Zur Bestimmung dieser Wissens Elemente wurde neben Arbeiten zu Standards für die (Wirtschafts-)Lehrkräftebildung (vgl. Retzmann et al., 2010; Terhart, 2002) auch auf verschiedene fächerübergreifende und fachspezifische Vorschläge zur Systematisierung fachdidaktischen Wissens als Teil professioneller Handlungskompetenz (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Baumert & Kunter, 2011; Friebel-Piechotta, 2021; Weschenfelder, 2014) zurückgegriffen.

Das fachdidaktische Wissen als Kompetenzbereich einer Finanzbildungskompetenz wird im vorliegenden Vorschlag in vier Facetten unterteilt. Diese Facetten sind dahingehend spezifisch für die Finanzbildung, als dass sie primär Wissen zu spezifischen finanzbezogenen fachdidaktischen Konzepten bzw. Sachverhalten umfassen und damit weitestgehend über die Anwendung allgemeinerer wirtschaftsdidaktischer Konzepte auf die Finanzbildung hinausgehen. Die erste Facette beinhaltet Wissen zur Bildungsrelevanz von Finanzbildung. Die Lehrpersonen sollten dazu befähigt sein, sich mit Fragen der Bildungsrelevanz der Finanzbildung wirtschaftsdidaktisch fundiert auseinanderzusetzen. Dies schließt u.a. einen reflektierten Umgang mit der Kritik an Finanzbildungsansätzen und -programmen (vgl. hierzu u.a. Ruhm, 2023, S. 43–44) ein. Auch sollten die Lehrpersonen Rückschlüsse aus der fachdidaktischen Debatte zur Finanzbildung für die eigene Unterrichtsplanung und -durchführung ziehen können. Eng verknüpft damit ist die zweite Facette, die sich auf schulbezogene Finanzbildungskonzeptionen bezieht. So sollten Lehrkräfte Wissen zu zentralen Konzeptionen und den in diesen beschriebenen Inhalten und Bildungszielen (vgl. Kap. 2.1) vorweisen und über die Fähigkeit verfügen, ausgehend von diesen und den schulischen Rahmenvorgaben ihren Unterricht und schuleigene Finanzbildungskonzepte zu entwickeln. Die dritte Facette umfasst Wissen zu Vorstellungen von Schüler*innen zu Aspekten der Finanzbildung. Lehrkräfte sollten typische, empirisch ermittelte Vorstellungen (vgl. hierzu u.a. Bonfig, 2020; Speer & Seiber, 2013) kennen und diese als Teil der Lernvoraussetzungen bei der Unterrichtsplanung einbeziehen (können). Die vierte Facette beinhaltet Wissen zu Herausforderungen bei der unterrichtlichen Realisierung finanzieller Bildung und möglicher methodischer Herangehensweisen zu deren Bewältigung. Hierzu zählen vor allem typische Lernschwierigkeiten, die u.a. aus der Abstraktheit und Lebensweltferne einiger Themen der Finanzbildung resultieren.

3 Erkenntnisinteresse und methodisches Vorgehen

Zielsetzung der Studie ist die Beantwortung folgender forschungsleitender Fragen:

- Inwieweit und inwiefern sind die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalte, die dem im Beitrag beschriebenen Konzept von Finanzbildungskompetenz entsprechen, in die erste und dritte Phase der Lehrkräftebildung für die (Anker-)Fächer der ökonomischen Bildung integriert?
- Inwieweit sind allgemeine Qualitätskriterien für Qualifizierungsmaßnahmen in den Fortbildungen erfüllt?

Hierzu wurden erstens alle Modulbeschreibungen der Studiengänge der (Anker-)Fächer der ökonomischen Bildung ($N = 97$) erfasst. Zweitens wurden im Rahmen eines einjährigen Monitorings (08/2022–08/2023) die für Lehrkräfte dieser Fächer über die staatlichen Kanäle der Bundesländer kommunizierten Maßnahmen ($n = 1744$) ermittelt. Aus

diesen im Rahmen eines übergeordneten, von der Flossbach von Storch Stiftung geförderten Projekts ermittelten Modul- und Maßnahmenbeschreibungen wurden im ersten Schritt diejenigen Angebote extrahiert, die einen expliziten Bezug zu Aspekten der Finanzbildungskompetenz aufweisen. Konkret wurden dabei diejenigen Maßnahmen und Module ausgewählt, in deren Beschreibungen mindestens ein Schlagwort den inhaltlichen Analysekategorien (s. Tab. 1) zugeordnet werden konnte und/oder ein übergeordnetes Schlagwort (u.a. financial literacy, finanzielle Allgemeinbildung) enthalten war. Beschreibungen, in denen ausschließlich über die Finanzbildung hinausgehende Konzepte (z.B. ökonomische Bildung oder Verbraucher*innenbildung) enthalten sind, wurden nicht weiter berücksichtigt. Die ausgewählten Maßnahmen wurden im zweiten Schritt mit Hilfe deduktiver qualitativer Inhaltsanalysen (vgl. Mayring, 2022) untersucht. Die Kodierung erfolgte arbeitsteilig durch mehrere wissenschaftliche Mitarbeitende. Konkret wurden die Dokumente auf mehrere wissenschaftliche Mitarbeitende aufgeteilt. Zur Sicherstellung der Reliabilität fanden erstens regelmäßige Austauschtreffen statt, in deren Rahmen Kodierungen besprochen wurden. Zweitens wurden abschließend alle Kodierungen von den Autor*innen des Beitrags nochmals überprüft. Grundlage der Inhaltsanalyse waren die in Tabelle 1 aufgeführten formalen und inhaltlichen Kategorien. Diese umfassen neben Aspekten der Finanzbildungskompetenz auch Anforderungs- und Erfolgskriterien für die Gestaltung der Lehrkräftebildung (vgl. hierzu Darling-Hammond et al., 2017; Desimone, 2009; Lipowsky & Rzejak, 2019). Nicht Gegenstand der Analysen ist das allgemeine ökonomische Fachwissen als Facette einer Finanzbildungskompetenz (vgl. Kap. 2.2), da dieses bereits im Rahmen anderer Studien untersucht wurde (vgl. hierzu Friebel-Piechotta & Koch, 2025; Friebel-Piechotta & Lorerwald, 2024). Auf die Operationalisierung von übergeordneten Zielen der Finanzbildung, wie insbesondere Mündigkeit, wurde verzichtet, da die analysierten Dokumentengruppen (Modul- und Fortbildungsbeschreibungen) keine Angaben zu solchen – auf die Schüler*innen bezogenen Zielen – enthalten.

Tabelle 1: Analysekategorien (Quelle: eigene Darstellung)

	Kategorie	Ausprägungen
Formale Kategorien	Schulform	gymnasial; nicht-gymnasial
	Dauer (Fortbildungen)	[h]
	Belegungsverpflichtung (Hochschule)	Pflichtmodul; Wahlpflichtmodul
	Fächergruppe (Hochschule)	Eigenständige Fächer ÖB; Wirtschaft und Recht; sozialwissenschaftliche Integrationsfächer; arbeits-, technik- und hauswirtschafts-orientierte Integrationsfächer
Inhalte (Finanzbildungskompetenz)	Fachwissenschaftliche/ Fachdidaktische Aspekte (Finanzbildungskompetenz) <i>(übergeordnete Kategorie)</i>	fachwissenschaftlich; fachdidaktisch; fachwissenschaftlich + fachdidaktisch
	Inhalte (Kernbereiche) <i>(Fachwissen)</i>	Umgang mit Geld/ Zahlungsverkehr; Versicherungen; Umgang mit Krediten und Verschuldung/ Überschuldung; Altersvorsorge/ Vermögensbildung
	Inhalte (Anforderungsbereiche querliegend) <i>(Fachwissen)</i>	Umgang mit Beratungs-/ Verkaufsgesprächen/ -situationen; Umgang mit Finanzinformationen; Interessen/ Funktionen von Finanzdienstleistern
	Inhalte Makroperspektive <i>(Fachwissen)</i>	Geldpolitik; Währungen und Wechselkurse; Finanzmärkte/ -system; Einkommens-/ Vermögensverteilung; Finanzkrisen; Steuern
	Fachdidaktische Aspekte <i>(fachdidaktisches Wissen)</i>	Bildungsrelevanz; Ansätze/ Konzepte finanzieller Bildung; Schüler*innenvorstellungen im Bereich der Finanzbildung; Methodische Umsetzung von Finanzbildung
Anforderungs- und Erfolgskriterien Lehrkräftebildung	Entwicklung von Unterrichtsmaterialien (Fortbildungen)	J/N
	Erprobung von Unterrichtsmaterialien (Fortbildungen)	J/N
	Auswertung von Unterricht (Fortbildungen)	J/N
	Unterrichtspraktische Umsetzung (Hochschule)	J/N
	Praxiskontakte	J/N

Die Studiengänge wurden für die inhaltliche Auswertung entsprechend den Schulfächern der ökonomischen Bildung, auf die sie ausgerichtet sind, in verschiedene Fächergruppen unterteilt (Kategorie Fächergruppe) (s. Tab. 2). Der Hintergrund ist, dass sich die Anteile der ökonomischen Bildung an den Studiengängen zwischen den verschiedenen Fächergruppen in Teilen erheblich unterscheiden (vgl. hierzu Friebel-Piechotta & Loerwald, 2024), weshalb anzunehmen ist, dass dies auch auf die Finanzbildung zutrifft.

Eine Auswertung der Fortbildungsangebote nach Fächergruppen wurde hingegen nicht vorgenommen, da eine eindeutige Zuordnung der Maßnahmen zu bestimmten Fächergruppen – anders als bei den Studiengängen – nicht immer möglich war.

Tabelle 2: Fächergruppen (Quelle: eigene Darstellung)

Fächergruppe	Erläuterung/ Beispiele
Eigenständige Fächer ÖB	Wirtschaftswissenschaften als zentrale Bezugsdisziplin (BD); punktuell weitere BDs (z.B. Wirtschaft; Wirtschaftslehre)
Wirtschaft und Recht	Wirtschafts- und Rechtswissenschaften als zentrale BDs (z.B. Wirtschaft und Recht in Bayern)
Sozialwissenschaftliche Integrationsfächer	Neben Wirtschaftswissenschaften mindestens eine weitere sozialwissenschaftliche BD (z.B. Politik-Wirtschaft; Sozialkunde; Politik-Wirtschaft-Gesellschaft)
Arbeits-, technik- und hauswirtschaftsorientierte Integrationsfächer	Wirtschafts-, Arbeits-, Technikwissenschaften sowie Ökotrophologie als zentrale BDs (z.B. Arbeitslehre; Wirtschaft-Arbeit-Technik)

4 Ergebnisse

4.1 Finanzbildung in der Lehrkräftebildung an Hochschulen

Finanzielle Bildung ist in mehr als drei Vierteln der Studiengänge für die Ankerfächer ökonomischer Bildung explizit verankert. D.h., es existiert in diesen Studiengängen mindestens ein Modul, in dessen Modulbeschreibung explizit Bezüge zur finanziellen Bildung benannt werden. In fast allen Studiengängen für die Kombinationsfächer Wirtschaft und Recht ist dies der Fall. Auch die Studiengänge für arbeits-, technik- und hauswirtschaftsorientierte Integrationsfächer weisen mit circa 90 Prozent eine überdurchschnittliche Verankerung finanzieller Bildung auf. In den eigenständigen Fächern Wirtschaft und sozialwissenschaftlichen Integrationsfächern sind diese leicht unterdurchschnittlich repräsentiert. Damit variiert der Grad der Berücksichtigung finanzieller Bildung in den Studiengängen der Ankerfächer stark zwischen den Fächergruppen. Die Differenzierung nach Schulformen (nicht-gymnasial, gymnasial) hingegen hat keine Auswirkung auf die Verankerung finanzieller Bildung in den Studiengängen.

Konkrete fachwissenschaftliche Inhalte werden sowohl in fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen bzw. auf dieser Ebene integrativen Modulen genannt. Hierbei überwiegen mit einem Anteil von über zwei Drittel Inhalte, die der Makroebene finanzieller Bildung zuzuordnen sind, gegenüber den Kernbereichen der Finanzbildung mit einem Umfang von circa 30 Prozent (s. Abb. 3; Anhang 1.2). Makroökonomische Themen wie Geldpolitik oder Finanzmärkte/-system dominieren somit gegenüber Themen der Verbraucher*innenbildung, die in den bisherigen Konzeptionen finanzieller Bildung im Fokus stehen. Abgesehen von der Fächergruppe der eigenständigen Fächer Wirtschaft, deren Studiengänge circa zur Hälfte die Kernbereiche beinhalten, wird auf inhaltlicher Ebene die Verbraucher*innenperspektive unterdurchschnittlich berücksichtigt. Dies verdeutlicht den Widerspruch zwischen einer auf Verbraucher*innenbildung ausgerichteten finanziellen Bildung und der Lehrkräftebildung an Hochschulen in diesem Bereich, in

der Inhalte auf der Makroebene überwiegen. Die Kernbereiche sind zu weniger als einem Fünftel in den Studiengängen für sozialwissenschaftliche Integrationsfächer explizit integriert. Insgesamt ist festzustellen, dass überwiegend die Makroperspektive in allen Fächergruppen mindestens in knapp doppelt so vielen Studiengängen verankert ist wie die Kernbereiche.

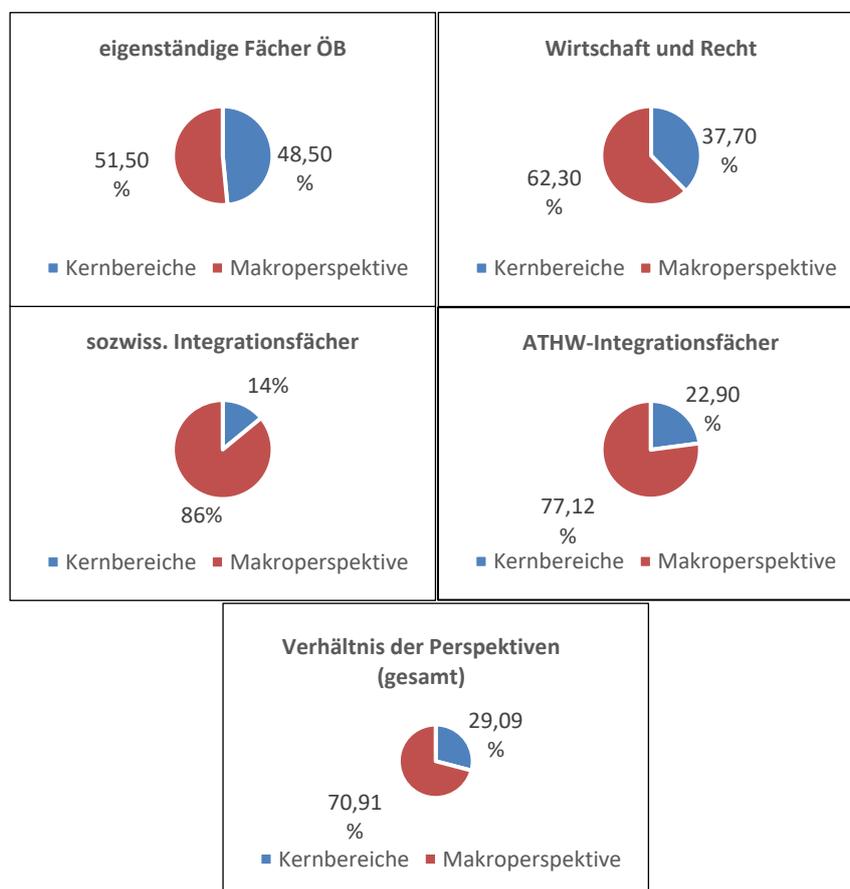


Abbildung 3: Verteilung der Perspektiven insgesamt und nach Fächergruppen (Hochschulcurricula; Basis: alle Module mit Bezug zur Finanzbildung) (eigene Darstellung)

Von der mit dem Studiengang angestrebten Schulform ist die inhaltliche Ausrichtung geringfügig abhängig. So haben die Kernbereiche der Finanzbildung in den Finanzbildungsmodulen der Studiengänge für das nicht-gymnasiale Lehramt einen leicht höheren Anteil als in denen für das gymnasiale Lehramt. Bei der Makroperspektive ist das Gegenteil der Fall.

Auch im Hinblick auf die Differenzierung von Pflicht- und Wahlpflichtmodulen sind geringe Unterschiede zwischen den verschiedenen Fächergruppen zu erkennen. Dabei zeigt die Gesamttendenz, dass Finanzbildung mit einem Verhältnis von circa zwei Dritteln zu einem Drittel eher im Pflicht- als im Wahlpflichtbereich verankert ist. Die Anteile von Pflicht- und Wahlpflichtmodulen zwischen Modulen zu Kernbereichen und zur Makroperspektive unterscheiden sich nicht.

In der Analyse der einzelnen Themenfelder der Kernbereiche, der Makroperspektive und der zu den Kernbereichen querliegenden Aspekte wird deutlich, dass auch innerhalb dieser die konkreten Inhalte nicht gleichermaßen berücksichtigt werden. So wird hinsichtlich der Kernbereiche der *Umgang mit Geld* stark fokussiert, während Aspekte zu *Vermögensaufbau und Altersvorsorge* sowie zum *Umgang mit Lebensrisiken* in einem

geringeren Umfang explizit benannt werden. Der *Umgang mit Krediten/Verschuldung* wird in den Modulbeschreibungen vereinzelt aufgegriffen (s. Abb. 4). An die Kernbereiche anknüpfende, querliegende Anforderungen wie der *Umgang mit Finanzinformationen, Beratungs- und Verkaufsgespräche* oder die *Funktionen und Interessen von Finanzdienstleister*innen* werden in den Modulen der Ankerfächer ökonomischer Bildung in geringem Umfang berücksichtigt.

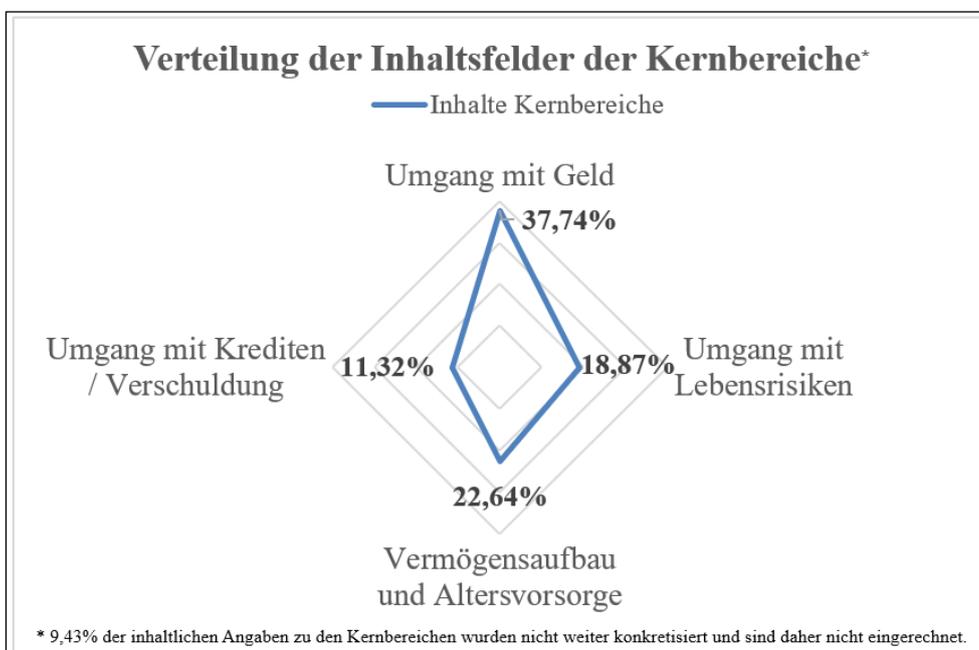


Abbildung 4: Verteilung der Inhaltsfelder der Kernbereiche (Hochschulcurricula; Basis: alle Module mit Bezug zu Kernbereichen) (eigene Darstellung)

Hinsichtlich der Makroperspektive der Finanzbildung wird deutlich, dass die Kategorie *Geldpolitik* in über einem Viertel der Studiengänge benannt wird und somit am besten verankert ist. Darüber hinaus bilden die Kategorien *Finanzmärkte/-system* und *Sozialstaat / Soziale Sicherung* jeweils ungefähr 18 Prozent dieses Themenbereiches ab. Insbesondere die Themen *Steuern* und *Finanzkrisen* konnten in wenigen Fällen identifiziert werden (s. Anhang 1.1).

Darüber hinaus hat die Analyse der Hochschulcurricula gezeigt, dass unabhängig von der Fächergruppe die Anzahl fachwissenschaftlich ausgerichteter Veranstaltungen mit expliziter Benennung von Inhalten finanzieller Bildung gegenüber der Menge an Veranstaltungen mit integrierten fachdidaktischen Bezügen überwiegt. Fachdidaktische Inhalte – wie beispielsweise Finanzbildungskonzepte oder Unterrichtsmethoden – wurden kaum konkret benannt. Die entsprechenden Angaben verblieben vielmehr im Allgemeinen, sodass weitergehende Aussagen dazu, inwieweit und inwiefern die verschiedenen Facetten des fachdidaktischen Wissens einer Finanzbildungskompetenz in den Modulen abgedeckt sind, auf Basis der vorliegenden Analyse nicht getroffen werden können. Hier ist zu beachten, dass es – insbesondere in den fachdidaktischen Veranstaltungen – möglich ist, dass in einigen Modulen im Rahmen der Studie untersuchte Inhalte einer Finanzbildungskompetenz zwar nicht explizit genannt, aber dennoch thematisiert werden (s. Limitationen unter Kap. 5).

Des Weiteren ist Finanzbildung vor allem integrativ als ein Thema eines Moduls verankert. Eigenständige Module zur Finanzbildung bilden die Ausnahme (ebenfalls unabhängig von der Fächergruppe). Im Hinblick auf eine Verknüpfung von finanziellen Bildungsinhalten und Praxisbezügen ist festzustellen, dass explizite Hinweise auf Pra-

xiskontakte in den Modulbeschreibungen in wenigen Fällen identifiziert werden konnten. Ebenso bildeten explizite Hinweise auf unterrichtspraktische Umsetzungen in den Modulbeschreibungen eine Ausnahme. Ein Schwerpunkt der praktischen Bezüge war hier bei den nicht-gymnasialen Studiengängen zu erkennen.

4.2 Finanzbildung in der Wirtschaftslehrkräftefortbildung

Ausgehend von dem übergeordneten Befund, dass die finanzielle Bildung in den Fortbildungsangeboten für Wirtschaftslehrkräfte im Erhebungszeitraum vom 15. August 2022 bis zum 14. August 2023 eine geringe Rolle spielt und z.B. in einigen Bundesländern keine oder eine Maßnahme zur Finanzbildung ermittelt werden konnten (vgl. Friebel-Piechotta & Koch, 2025, S. 215–216), werden im Folgenden Ergebnisse der detaillierten Analyse der Maßnahmen dargestellt.

Ein wichtiges Qualitätskriterium von Fortbildungen bildet der Umfang bzw. die Dauer dieser Weiterbildungsveranstaltungen (Lipowsky & Rzejak, 2019). Die Analyse des bundesweiten Fortbildungsangebots zur finanziellen Bildung zeigt eine Dominanz von One-Shot-Maßnahmen mit kurzer Dauer zwischen 1,5 und 4 Stunden. Damit bilden Veranstaltungen, die über die Länge eines Tages hinausgehen, die Ausnahme (s. Abb. 5) – ein Befund, der sich über die Finanzbildung hinaus über alle 1744 untersuchten Maßnahmen zeigt (vgl. Friebel-Piechotta & Koch, 2025, S. 213 ff.). Derartig kurze Maßnahmen sind sicherlich geeignet, ein konkretes Angebot wie beispielsweise ein Materialienpaket vorzustellen oder bereits wirtschaftswissenschaftlich und -didaktisch gut qualifizierte Lehrkräfte über eine bestimmte aktuelle Entwicklung (z.B. zu einer Zinswende der EZB) zu informieren. Für Fortbildungen zu grundlegenden fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Themen, die vor allem fachfremd unterrichtende Lehrkräfte benötigen, eignen sich solche Maßnahmen allerdings nicht.

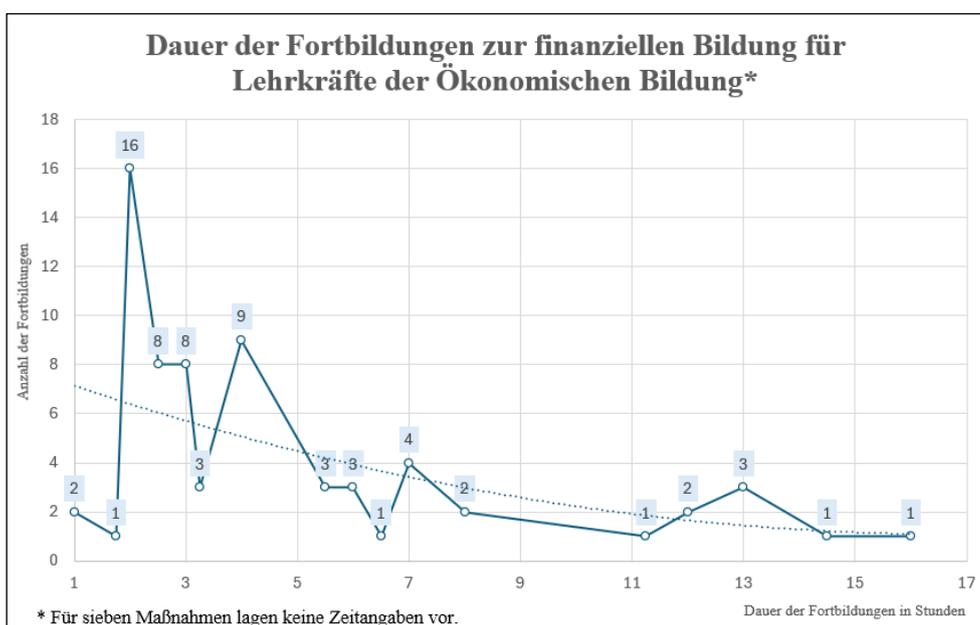


Abbildung 5: Dauer der Fortbildungen zur finanziellen Bildung für Lehrkräfte der ökonomischen Bildung (eigene Darstellung)

Inhaltliche Angaben in den fachwissenschaftlich sowie fachdidaktisch ausgerichteten Fortbildungsangeboten beziehen sich ähnlich wie bei den Modulbeschreibungen nahezu ausschließlich auf fachwissenschaftliche Inhalte der Finanzbildung. Konkrete Aspekte des fachdidaktischen Wissens wurden nahezu gar nicht benannt. Die Fortbildungen zur Finanzbildung sind überwiegend auf die Makroperspektive ausgerichtet. So gibt es 62 Fortbildungen, die explizit Inhalte auf der Makroebene wie beispielsweise Geldpolitik benennen, während nur in 27 Veranstaltungen die Kernbereiche finanzieller Bildung aufgegriffen werden. Innerhalb der Themenbereiche zeigt sich, dass die Berücksichtigung der verschiedenen Inhalte stark differenziert. So wird bei den Kernbereichen der Umgang mit Geld mit einem Umfang von ca. 45 Prozent aller Inhalte in diesem Themenbereich fokussiert. Weitere regelmäßige Nennungen sind bei der Altersvorsorge und dem Vermögensaufbau sowie dem Umgang mit Krediten/Verschuldung zu erkennen, während der Umgang mit Lebensrisiken mit etwa 10 Prozent kaum Beachtung findet (s. Abb. 6).

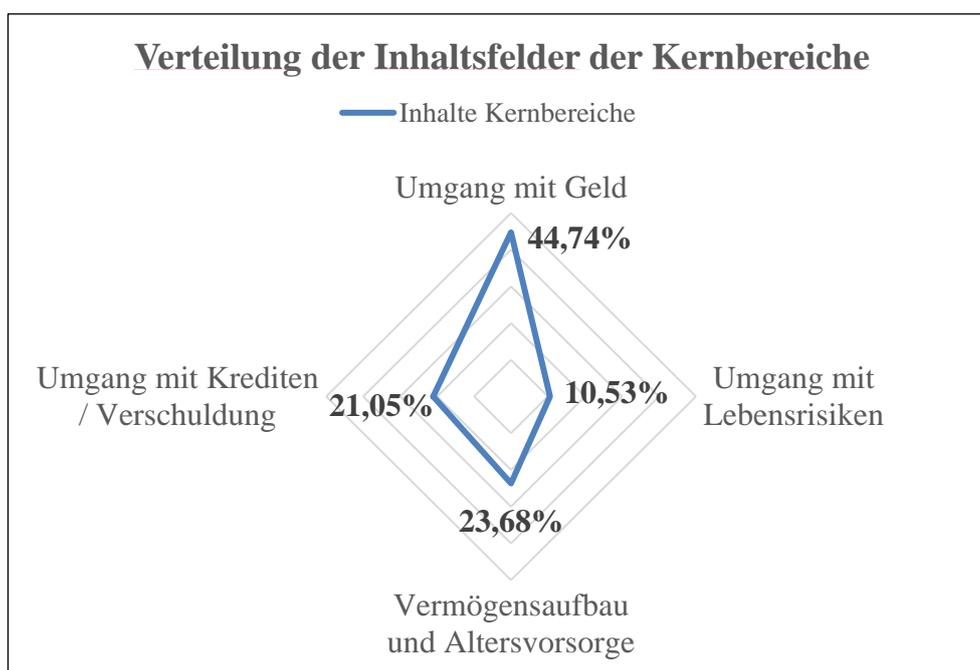


Abbildung 6: Verteilung der Inhaltsfelder der Kernbereiche (Fortbildungen; Basis: Fortbildungsmaßnahmen zur Finanzbildung mit Berücksichtigung der Kernbereiche) (eigene Darstellung)

Auch bei der Makroperspektive ist mit *Geldpolitik* ein mit über 30 Prozent dominierendes Themenfeld hervorstechend, darauf folgen andere Inhalte wie der *Sozialstaat / Soziale Sicherung* oder die *Einkommens- und Vermögensverteilung* mit Anteilen von über einem Sechstel. Neben *Währungen und Wechselkursen* werden hier vor allem *Steuern* in nur einem sehr geringen Umfang thematisiert (s. Anhang 1.1).

Des Weiteren existieren schulformspezifische Unterschiede bei den Fortbildungen zur Finanzbildung. So hat die Schulform Einfluss auf die perspektivische Ausrichtung der Fortbildungen: Während Veranstaltungen für das gymnasiale Lehramt eher fachwissenschaftlich orientiert sind, werden in Fortbildungen für Lehrkräfte nicht-gymnasialer Schulformen vermehrt fachdidaktische Inhalte eingebunden. Die inhaltliche Gestaltung der Fortbildungen unterscheidet sich auch zwischen den Zielgruppen: Bei Veranstaltungen für gymnasiale Lehrkräfte sind mehr als doppelt so viele Fortbildungen auf Inhalte der Makroebene als auf die Kernbereiche ausgerichtet. Bei Angeboten für Lehrkräfte nicht-gymnasialer Schulformen hingegen überwiegen Inhalte der Kernbereiche finanzieller Bildung.

Zudem sind Abhängigkeiten zwischen der Ausrichtung der Fortbildung hinsichtlich Fachwissenschaft oder Fachdidaktik sowie der inhaltlichen Ausgestaltung festzustellen. Während fachwissenschaftlich geprägte Fortbildungen zu etwa drei Vierteln Inhalte der Makroperspektive umfassen, weisen die untersuchten rein fachdidaktisch ausgerichteten Fortbildungen, die integrativ beide Perspektiven berücksichtigen, eine gleichmäßige Verteilung der inhaltlichen Ausrichtung auf.

5 Limitationen der Studien und Implikationen

Finanzielle Bildung sollte Teil schulischer Allgemeinbildung sein, weshalb entsprechend ausgebildete Lehrkräfte notwendig sind. Vor diesem Hintergrund sollte die Finanzbildungskompetenz zumindest grundlegend in der Wirtschaftslehrkräftebildung adressiert werden. Die Analyse der Hochschulcurricula der Studiengänge der Ankerfächer ökonomischer Bildung sowie der Fortbildungsangebote liefert Hinweise darauf, dass dies nicht in jedem Fall gegeben ist. Diese Ergebnisse und die daraus abgeleiteten Implikationen sind vor dem Hintergrund der Limitationen der Studien einzuordnen:

- **Übergeordnete Limitationen:**
 - Form und Umfang der Maßnahmen-/Modulbeschreibungen variieren in Teilen stark. In einigen Fällen konnten deshalb nur rudimentäre Informationen entnommen und somit nur bedingt Schlüsse hinsichtlich der konkreten Zielsetzungen, geplanten Vorgehensweisen und fokussierten Inhalte gezogen werden. Daher ist eine Unterschätzung der Verankerung der Finanzbildung in der Lehrkräftebildung grundsätzlich möglich. Dies gilt insbesondere mit Blick auf die fachdidaktischen Aspekte: Da diese ein Teilgebiet oder konkretes Anwendungsfeld der Wirtschaftsdidaktik ist, könnte es sein, dass Lehrende in den Modul- oder Maßnahmenbeschreibungen Finanzbildung nicht explizit erwähnen, obwohl diese Gegenstand des Bildungsangebots ist.
 - Es liegen keine Informationen dazu vor, ob die Module regelmäßig stattfinden bzw. die Fortbildungsmaßnahmen wirklich durchgeführt wurden. Auch können keine Rückschlüsse auf die Anzahl der (tatsächlich) Teilnehmenden oder das Wahlverhalten der Studierenden gezogen werden.
- **Spezifische Limitationen bei Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen:**
 - Es wurden im genannten Zeitraum ausschließlich die auf den offiziellen Landesservern angebotenen Maßnahmen, die direkt an die Lehrkräfte der Ankerfächer der ökonomischen Bildung adressiert waren, analysiert. Darüberhinausgehende Angebote in den Bundesländern, die in den offiziellen Katalogen nicht aufgeführt oder anders klassifiziert wurden, konnten dementsprechend nicht berücksichtigt werden.
 - Ein gewisser Anteil der Maßnahmen wird nur regional in den Bundesländern organisiert, oder es werden Maßnahmenformate separat in mehreren Regionen angeboten. Die Studie differenziert diesbezüglich nicht.
 - Es können keine Angaben zur inhaltlichen Qualität der Maßnahmen und der Qualifizierung der Durchführenden gemacht werden.

Als Implikationen lassen sich verschiedene Handlungsbedarfe ableiten. Im Hinblick auf die Lehrkräftebildung an Hochschulen sind vor allem die stärkere Integration der Kernbereiche der Finanzbildung in die Studiengänge sowie die Forderung einer grundsätzlichen Einbindung von Finanzbildung insbesondere in die Studiengänge für sozialwissenschaftliche Integrationsfächer zu nennen. Die Finanzbildung kann hierbei einerseits in

allgemeine (wirtschaftsdidaktische) Veranstaltungen integriert werden. Andererseits stellen eigenständige Veranstaltungen, in denen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte miteinander verknüpft werden und in denen ausreichend Gelegenheiten zu einer reflexiven Auseinandersetzung mit Finanzbildung und deren unterrichtlichen Realisierung geboten wird, eine optimale Variante dar.

In der dritten Phase der Wirtschaftslehrkräftebildung sollten vorrangig die Anzahl und der zeitliche Umfang der Fortbildungsangebote zur Finanzbildung erhöht werden. Dies ist vor allem auch deswegen notwendig, da eine eigenständige Entwicklung, Erprobung und Reflexion von Unterrichtskonzepten als wichtiges Qualitätskriterium der Lehrkräftebildung in kurzen One-Shot-Maßnahmen nicht realisiert werden kann.

Im Hinblick auf die bildungspolitischen Implikationen ist festzuhalten, dass in beiden angesprochenen Phasen der Lehrkräftebildung ein Knappheitsproblem vorherrscht. Finanzbildung stellt zwar ein wichtiges, jedoch keineswegs das alleinige relevante Bildungsanliegen dar, das in der Ausbildung von Wirtschaftslehrkräften berücksichtigt werden sollte. Eine Verstärkung der Finanzbildung sollte daher darauf abzielen, diese grundlegend in den Studiengängen zu integrieren und zumindest einzelne Fortbildungsangebote für Lehrkräfte bereitzustellen.

Literatur und Internetquellen

- Aprea, C. & Suna, M. (2024). Finanzbildungsangebote in Deutschland: Bestandsaufnahme, kritische Würdigung und Perspektiven für die nationale Strategieentwicklung. *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, (13), 238–335. <https://doi.org/10.7808/zfoeb.2024.13.100>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9, 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann.
- Betker, K., Friebel-Piechotta, S. & Müller, A.-L. (2024). Sprachsensibler Fachunterricht am Beispiel der finanziellen Allgemeinbildung – theoretisch-konzeptionelle Überlegungen und unterrichtspraktische Umsetzung. In M. Friese, M. Binder & I. Penning (Hrsg.), *Teilhabe an gesellschaftlicher Transformation stärken. Publikationsreihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation*. wbv.
- Bonfig, A. (2020). „Nix anderes ist eine größere Macht als Geld“ – Phänomene aus dem Feld sozioökonomischer finanzieller Bildung aus der Sicht von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Wochenschau.
- Darling-Hammond, L., Hyster, M.E. & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Davies, P. (2015). Towards a Framework for Financial Literacy in the Context of Democracy. *Journal of Curriculum Studies*, 47 (2), S. 300–316. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.934717>
- Desimone, L.M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38 (3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Eberle, M. (2022). Kommt es auf die Lehrkraft an? Erkenntnisse zum Zusammenhang der Qualifikation von Lehrenden und den Kompetenzen der Lernenden in der ökonomischen Bildung. *Zeitschrift für Ökonomische Bildung*, (11), 1–36. <https://doi.org/10.7808/zfoeb.2022.11.84>

- EU & OECD (European Union & Organization for Economic Co-Operation and Development). (2022). *Financial Competence Framework for Adults in the European Union*. <https://web-archiv.oecd.org/2022-01-11/621105-financial-competence-framework-for-adults-in-the-European-Union.pdf>
- Friebel-Piechotta, S. (2021). *Vorstellungen von Wirtschaftslehrpersonen zum Modelldenken im Ökonomieunterricht*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-33886-2>
- Friebel-Piechotta, S. & Koch, M. (2025). Fortbildungen für Wirtschaftslehrkräfte – Vorgehensweise und zentrale Ergebnisse eines deutschlandweiten Monitorings. In D. Loerwald & N. Goldschmidt (Hrsg.), *Evidenzbasierter Wirtschaftsunterricht* (S. 207–221). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-47286-3_14
- Friebel-Piechotta, S. & Loerwald, D. (2024). *Die OeBiX-Studie – Aktualisierung und Vertiefung zum Stand der Ökonomischen Bildung*. <https://www.flossbachvontorch-stiftung.de/projekte/oebix-studien/index>
- Frydman, C. & Camerer, C.F. (2016). The Psychology and Neuroscience of Financial Decision Making. *Trends in Cognitive Sciences*, 20 (9), 661–675. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.07.003>
- Greimel-Fuhrmann, B., Cechovsky, N. & Riess, J. (2021). Finanzbildung – „Life Skill“ zur Erschließung der Welt? *Pädagogische Rundschau*, 75 (1), 47–58.
- Hedtke, R. (2018). Anpassen oder Aufklären? Finanzerziehung und sozioökonomische Bildung. *GW-Unterricht*, 152 (4), 14–30. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht152s14>
- Hippe, T. (2011). Lernen in der Grauzone zwischen Bildung und Werbung? Zur Notwendigkeit einer kritischen Finanzbildung. In T. Retzmann (Hrsg.), *Finanzielle Bildung in der Schule: Mündige Verbraucher durch Konsumentenbildung* (S. 61–75). Wochenschau.
- Hirshleifer, D. (2015). Behavioral Finance. *Annual Review Of Financial Economics*, 7 (1), 133–159. <https://doi.org/10.1146/annurev-financial-092214-043752>
- Kaiser, T. & Lusardi, A. (2024). *Financial Literacy and Financial Education: An Overview*. National Bureau of Economic Research (NBER). <http://www.nber.org/papers/w32355>
- Kaminski, H. & Friebel, S. (2012). *Finanzielle Allgemeinbildung als Bestandteil der ökonomischen Bildung*. Institut für Ökonomische Bildung Oldenburg.
- Kirchner, V. (2016). *Wirtschaftsunterricht aus der Sicht von Lehrpersonen. Eine qualitative Studie zu fachdidaktischen teachers' beliefs in der ökonomischen Bildung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10832-8>
- Klafki, W. (1986). Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. Herwig Blankertz in Memoriam. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32 (4), 455–476. <https://doi.org/10.25656/01:14397>
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2019). Konzeptionelle Merkmale wirksamer Fortbildungen für Lehrkräfte. In B. Priebe, W. Böttcher, U. Heinemann & C. Kubina (Hrsg.), *Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze* (S. 103–151). Klett Kallmeyer.
- List, M.K., Schönenberger, S. & Hartig, J. (2024). Spezifizierung des COACTIV-Modells der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften für den Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01224-9>
- Loerwald, D. (2010). Wirtschaftsethik im Ökonomieunterricht. Zum Spannungsverhältnis von ethischer Ökonomie und ökonomischer Ethik aus wirtschaftsdidaktischer Sicht. In A. Fischer & G. Hahn (Hrsg.), *Schule – der Zukunft voraus. Was wäre wenn...?* (S. 75–92). Schneider Hohengehren.

- Loerwald, D. (2021). „Wer nichts weiß, muss alles glauben“ – Finanzielle Bildung als Beitrag zur Mündigkeit. In H.-J. Naumer (Hrsg.), *Vermögensbildungspolitik. Wohlstand steigern – Ungleichheit verringern – Souveränität stärken* (S. 113–123). Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34057-5_11
- Loerwald, D. & Retzmann, T. (2011). Falschberatung durch Banken als Gegenstand des Ökonomieunterrichts? Eine wirtschaftsdidaktische Analyse in Anbetracht der Finanzkrise. In T. Retzmann (Hrsg.), *Finanzkompetenz und ökonomische Verbraucherbildung* (S. 79–100). Wochenschau.
- Lusardi, A. & Mitchell, O.S. (2014). The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence. *Journal of Economic Literature*, 52 (1), 5–44. <https://doi.org/10.1257/jel.52.1.5>
- Lutter, A. (2017). Zielfiguren finanzieller Bildung: Begriffe – Konzepte – Herausforderungen. *Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung*, 86 (3), 17–25. <https://doi.org/10.3790/vjh.86.3.17>
- Mania, E. (2015). Kompetenzorientierung in der Finanziellen Grundbildung als Grundlage für die Programmentwicklung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 38 (2), 251–265. <https://doi.org/10.1007/s40955-015-0030-0>
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlagen und Techniken* (13., überarb. Aufl.). Beltz.
- OECD (Organization for Economic Co-Operation and Development). (2022a). *PISA 2022 Results – How Financially Smart Are Students?* https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2022-results-volume-iv_5a849c2a-en
- OECD (Organization for Economic Co-Operation and Development). (2022b). *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-assessment-and-analytical-framework_dfe0bf9c-en.html
- OECD (Organization for Economic Co-Operation and Development). (2024). *Finanzkompetenz in Deutschland stärken – Vorschlag für eine nationale Finanzbildungsstrategie*. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2024/240924-oecd-finanzbildungsstrategie.pdf?__blob=publicationFile&v=4
- Pfändler, A.M. (2023). Financial Literacy: Entwicklung eines kompetenzorientierten Curriculums. *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, (12), 1–63.
- Retzmann, T. & Seeber, G. (2016). Financial Education in General Education Schools: A Competence Model. In C. Aprea, E. Wuttke, K. Breuer, N.K. Koh, P. Davies, B. Greimel-Fuhrmann & J.S. Lopus (Hrsg.), *International Handbook of Financial Literacy* (S. 9–23). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0360-8_2
- Retzmann, T., Seeber, G., Remmele, B. & Jongebloed, H.-C. (2010). *Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards; Standards für die Lehrerbildung*. Gemeinschaftsausschuss der Deutschen Gewerblichen Wirtschaft.
- Roggemann, H., Peters, S., Damar-Blanken, D., Klinger, H., Größl, I. & Päsler, M. (2023). *Kreditkompetenz junger Menschen in Deutschland*. institut für finanzdienstleistungen e.V. (iff).
- Ruhm, J. (2023). Finanzbildung im Fokus: Eine empirische Studie zur Selbsteinschätzung der Professionskompetenz von GW-Lehramtsstudierenden im Bereich der Finanzbildung. *GW-Unterricht*, 172 (4), 42–58. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht172s42>
- Schlösser, H.J., Neubauer, M. & Tzanova, P. (2011). Finanzielle Bildung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, (12), 21–27.
- Schuler, A. & Brahm, T. (2021). Financial Literacy in den Lehrplänen deutscher Schulen – eine bundeslandübergreifende Analyse. *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, (10), 1–63. <https://doi.org/10.7808/zfoeb.2021.10.77>

- Siegfried, C. (2019). Wirtschaftswissenschaftliche Lerngelegenheiten als notwendiger Bestandteil der universitären Ausbildung von allgemeinbildenden Lehramtsstudierenden in der Domäne Wirtschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22 (3), 593–616. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00873-5>
- Speer, S. & Seeber, G. (2013). Financial Understanding: A Phenomenographic Access to Students' Concepts of Credits. *Journal of Social Science Education*, 12 (2), 42–52. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v12-i2-121>
- Terhart, E. (2002). Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 91–110. <https://doi.org/10.25656/01:3822>
- Urban, C., Schmeiser, M., Collins, J.M. & Brown, A. (2018). The Effects of High School Personal Financial Education Policies on Financial Behavior. *Economics of Education Review*, 78. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.03.006>
- Weschenfelder, E. (2014). *Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften. Eine Studie zu Wissen und Überzeugungen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04193-9>
- Willis, L.E. (2018). Finanzinformierte Bürger_innen, bürgerbestimmtes Finanzsystem: Ein Essay aus Anlass des International Handbook of Financial Literacy. *Journal of Social Science Education*, 17 (1), 77–88. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v17-i1-1805>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Bocklage, M. & Friebel-Piechotta, S. (2025). Die Verankerung der Finanzbildung in der Lehrkräftebildung. Eine Analyse des Fortbildungsangebots und der Hochschulcurricula für die Ankerfächer der ökonomischen Bildung in Deutschland. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 8 (1), 222–242. <https://doi.org/10.11576/hlz-7700>

Eingereicht: 09.12.2024 / Angenommen: 27.05.2025 / Online verfügbar: xx.xx.2025

ISSN: 2625–0675



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

English Information

Title: Anchoring Financial Education in Teacher Training. An Analysis of Continuing Education Programs and University Curricula for the Anchor Subjects of Economic Education in Germany

Abstract: Financial education – as understood here – aims, firstly, to enable learners to deal with financial situations in a responsible and self-determined way. Secondly, learners should be enabled to participate in shaping social goals and framework conditions with financial implications as part of their social responsibility. In light of this, financial education is seen as an important part of general school education and is primarily found in the anchor subjects of economic education. In turn, the quality of financial education at school depends to a large extent on the financial education competence of (economics) teachers. This is where the presented project comes in. As part of two sub-studies (continuing education programs; university curricula), the extent to which financial education is currently anchored in (economics) teacher training was determined. The results show that financial education is not comprehensively integrated into the first and third phases of teacher training for the anchor subjects of economic education. There is a need for action in particular with regard to the integration of the core areas of financial education in the study programs, the integration into the study programs for combined and integrated social science subjects, as well as the number and scope of in-service training courses.

Keywords: financial education; teacher training; financial literacy

Anhang

Anhangsverzeichnis

Anhang 1.1: Deskriptive Verteilung der inhaltlichen Kategorien (Hochschulcurricula und Fortbildungen) (Quelle: eigene Darstellung)

Anhang 1.2: Inhaltliche Ausprägung der Modulbeschreibungen in Abhängigkeiten der Fächergruppen (Hochschulcurricula) (Quelle: eigene Darstellung)

Anhang 1.1

		Hochschulcurricula	Fortbildungsmaßnahmen
Kernbereiche	Umgang mit Geld	37,74 %	44,74 %
	Umgang mit Lebensrisiken	18,87 %	10,53 %
	Vermögensaufbau/ Altersvorsorge	22,64 %	23,68 %
	Umgang mit Krediten/ Verschuldung	11,32 %	21,05 %
	Ohne eindeutigen Bezug	9,43 %	-
Makroperspektive	Einkommens- und Vermögensverteilung	11,22 %	17,61 %
	Finanzkrisen	6,01 %	14,39 %
	Finanzmärkte/ -system	17,44 %	11,72 %
	Geldpolitik	28,33 %	30,11 %
	Sozialstaat / Soz. Sicherung	18,33 %	17,89 %
	Steuern	9,17 %	1,49 %
	Währungen und Wechselkurse	6,83 %	6,27 %
	Ohne eindeutigen Bezug	2,67 %	0,52 %

Anhang 1.2*

Fächergruppe	Kernbereiche	Makroperspektive
Eigenständige Fächer ÖB	18,35 %	56,96 %
Wirtschaft und Recht	6,56 %	72,13 %
Sozialwissenschaftliche Integrationsfächer	4,58 %	78,43 %
Arbeits-, technik- und hauswirtschafts-orientierte Integrationsfächer	20 %	56,67 %

Anmerkung: * die fehlenden Anteile beziehen sich auf die querliegenden Anforderungen und weitere übergeordnete Inhalte wie Inflation