

5. Kompetenzen, Einstellungen und Kontexte ökonomischer Bildung in Jahrgang 8

5.1 Einleitung

ECON-2022-Projektteam

Das folgende Kapitel gibt einen Überblick über die zentralen Befunde der ECON-2022-Hauptstudie. In Kapitel 5.2 wird hierzu explizit auf die ökonomische Kompetenz der Schüler*innen in Jahrgang 8 eingegangen. Der Kompetenzstand wird entlang eines Kompetenzstrukturmodells berichtet, das zwischen den für die wirtschaftliche Domäne typischen fachlichen Zugängen – sprachlich-argumentativ sowie mathematisch-analytisch – differenziert. Über diese Zugänge kann in hohem Maße berücksichtigt werden, wie Schüler*innen in den unterschiedlichen Inhalts- bzw. Lebensbereichen der Domäne (vgl. hier Kapitel 2: persönlich-finanzieller, beruflich-unternehmerischer und gesellschaftlich-volkswirtschaftlicher Bereich) ihre Kompetenzen erwerben und systematisch in Lern- und Arbeitsanforderungen nutzen.

Darüber hinaus werden in Kapitel 5.3 die Befunde zur ökonomischen und nachhaltigkeitsbezogenen Selbstwirksamkeit sowie die Befunde der Einstellungen zu nachhaltigen Konsumententscheidungen der Schüler*innen in den Blick genommen und Gruppenvergleiche angestellt. Das Geschlecht, der sozioökonomische Status (SES), die Zuwanderungsgeschichte (ZWG) und die Schulform werden dabei jeweils als Gruppierungsvariablen herangezogen. So lässt sich über die Stichprobe hinweg untersuchen, inwieweit Schüler*innen mit unterschiedlichen Merkmalsausprägungen der Gruppierungsvariable Unterschiede in den berichteten Outputvariablen (bspw. Selbstwirksamkeit) aufweisen.

Zuletzt beleuchtet Kapitel 5.4 die Befunde zu den ökonomischen Sozialisations- und Bildungskontexten der Schüler*innen. Diese umfassen die familiäre und außerfamiliäre Informationsbeschaffung über ökonomische Themen, die Erfahrungen mit Geld und Konsum aus dem privaten Umfeld sowie die bereitgestellten schulischen Lerngelegenheiten zu wirtschaftlichen Themen. Die Kontexte für den Erwerb von ökonomischen Kompetenzen wurden über dieselben Gruppierungsvariablen wie in Kapitel 5.3 aufgeschlüsselt, um Hinweise zu möglichen Unterschieden in Bezug auf Zugänge, ökonomische Erfahrungen oder Informationsbeschaffung zu gewinnen.

5.2 Ökonomische Kompetenz von Schüler*innen der Jahrgangsstufe 8 in Nordrhein-Westfalen

Fabio Fortunati, Fenna Henicz, Nina Johanna Welsandt, Hermann Josef Abs & Esther Winther

5.2.1 Annahmen zur Struktur ökonomischer Kompetenz

Ökonomische
Kompetenz

Das Projekt ECON 2022 versteht unter ökonomischer Kompetenz die erfolgreiche Bewältigung ökonomisch geprägter Anforderungssituationen, die im persönlich-finanziellen, beruflich-unternehmerischen und gesellschaftlich-volkswirtschaftlichen Lebensbereich unter Einbezug der Nachhaltigkeit zu verorten sind. Diese zeigt sich durch die Fähigkeiten, das Anforderungsspektrum einer ökonomischen Situation in einem spezifischen ökonomischen Kontext zu erfassen, zu verstehen, systematisch zu analysieren, Lösungen zu entwickeln, zu beurteilen, begründet zu handeln und reflektieren zu können. Der fachliche Zugang zu den Inhaltsbereichen kann sowohl sprachlich-argumentativ als auch mathematisch-analytisch erfolgen. Die fachwissenschaftlichen sowie fachdidaktischen Vorstellungen über die Beschaffenheit ökonomischer Kompetenz wurde in einem heuristischen Modell der ökonomischen Domäne synthetisiert und strukturiert (siehe Kapitel 2.2). Im Hinblick auf die psychometrische Modellierung von Kompetenz ist es notwendig, die heuristischen Modellvorstellungen zu präzisieren und in kognitive Kompetenzstrukturen zu übersetzen, um diese adäquat messen zu können.

Heuristische
und kognitive
Kompetenzmodelle

Sowohl in internationalen Vergleichsstudien (PISA, IALS, ALL) als auch in der kaufmännischen Berufsbildungsforschung zeigt sich das Literalitätskonzept im Vergleich zu inhaltlichen oder themenbezogenen Differenzierungen als geeignet, um Kompetenzstrukturen adäquat operationalisieren zu können (Winther, 2010). Unter Literalität wird verkürzt die Fähigkeit verstanden, zahl-, text- und bildsprachliche Informationen in Lebenssituationen zu verarbeiten und zu nutzen, um am alltäglichen gesellschaftlichen Leben partizipieren zu können (Winther, 2011). Sowohl für die Bewältigung kaufmännischer als auch ökonomischer Anforderungssituationen stellen sich diese Zugänge als fachwissenschaftlich bedeutsam heraus. Es gilt daher im Folgenden diese Zugänge domänenspezifisch zu operationalisieren.

Operationalisierung
ökonomischer Kompetenz
im Testinstrument TBA-EL

Basierend auf den Befunden von Macha (2015), Achtenhagen und Winther (2008) sowie Winther und Achtenhagen (2009) wird eine Differenzierung ökonomischer Kompetenz über die im Domänenmodell beschriebenen fachlichen Zugänge in eine *Economic Literacy* und eine *Economic Numeracy* angelegt. Die Kompetenzstruktur der *Economic Literacy* beschreibt text- und bildsprachliche Kenntnisse sowie das Verständnis von ökonomischen Begriffen und Konzepten (siehe hierzu auch Beck, 1989, 1993) in ökonomischen Anforderungssituationen. Die *Economic Numeracy* hingegen adressiert Kenntnisse zu quantitativen Werten, die Fähigkeit, Rechenoperationen mit wirtschaftlichem Bezug zu lösen sowie ihre Aussagekraft in Bezug auf die Aufgabenstellung interpretieren und bewerten zu können. Befunde von Hering et al. (2021) sowie Klotz und Winther (2016) lassen darauf schließen, dass ein Transfer allgemeiner Kompetenzen wie bspw. aus der Mathematik auf domänenspezifische Anforderungssituationen nicht ohne Weiteres gelingt, da durch die domänenspezifische Kontextualisierung Vorkenntnisse zur Bewältigung einer Aufgabe benötigt werden. So erfordert eine Aufgabe

zur Ermittlung des Kaufkraftverlusts prinzipiell nur Wissen zur Prozentrechnung. Ohne ausreichend domänenspezifisches Vorwissen zum Konzept der Kaufkraft können die ermittelten Ergebnisse jedoch nicht sinnvoll interpretiert und bewertet werden.

Das ECON-2022-Assessment setzt an diesen Befunden an. Die zu bearbeitenden Testitems stellen auf sprachlich-argumentative Fähigkeiten im Sinne einer *Economic Literacy* sowie auf mathematisch-analytische Fähigkeiten im Sinne einer *Economic Numeracy* ab. Erste Befunde im Feldtest ließen bereits auf eine empirisch bessere Passung dieser Form der Kompetenzstruktur schließen; im folgenden Unterkapitel erfolgt anhand der Stichprobe der Hauptstudie die empirische Strukturprüfung.

5.2.2 Methodisches Vorgehen und empirische Modellprüfung der Kompetenzstruktur

Basierend auf den Annahmen zur Strukturierung ökonomischer Kompetenz wird im Folgenden geprüft, inwieweit sich ein in seiner Struktur differenziertes Modell als empirisch überlegen erweist. Hierfür wurden in ACER ConQuest (Adams et al., 2018) beide Modellspezifikationen getestet und spezifische Fit-Werte miteinander verglichen. M0 stellt ökonomischer Kompetenz monolithisch dar, während M1 ökonomische Kompetenz in eine *Economic-Literacy*- sowie eine *Economic-Numeracy*-Facette differenziert.

Psychometrische
Eigenschaften des
Kompetenzmodells

Die Modellfit-Statistiken der zwei Modelle werden nachfolgend dargestellt (siehe Tabelle 5.2.1). Das differenzierte Kompetenzstrukturmodell M1 weist einen signifikant besseren Modellfit auf als das Modell M0 (Δ Deviance = -13.33; $p < 0.001$)

Tabelle 5.2.1: Modellvergleich ökonomischer Kompetenz

	Wirtschaftliche Kompetenz (M0)	<i>Economic Literacy & Economic Numeracy</i> (M1)
N=2852	Eine Kompetenzstruktur	Differenzierte Kompetenzstruktur
Items	33	23/10
Deviance (2Log-Likelihood)	144561.82	144548.49
X2-Differenz-Test (Δ Deviance Δ df)		-13.33/-1
Signifikanz (p, H0: Mx = M1)		<.001
Anzahl der geschätzten Parameter	55	57
BIC	144998.75	145001.31
AIC	144671.82	144662.49
AICc	144669.76	144660.27
Iterationen	242	62
Korrelationen		
D1 \leftrightarrow D2	-	0.848
Reliabilitätswerte		
EAP/PV	0.781	0.789/0.667
WLE	0.773	0.737/0.453
MLE	0.782	0.751/0.439
Cronbachs α		0.830

Normorientierte
Interpretation
IRT-basierter Testwerte

Für eine bessere Veranschaulichung von Testwerten erfolgt analog zu vergleichbaren Längsschnittstudien wie PISA oder ICCS eine lineare normorientierte Testwertinterpretation mithilfe der z-Transformation für die Ergebnisse zu den Personenfähigkeitswerten der ECON-2022-Studie. So können die Personenfähigkeitswerte der Testteilnehmenden in Bezug auf eine spezifische Referenzgruppe auf einer Skala positioniert und interpretiert werden. Hierbei wird ersichtlich, inwieweit der Testwert einer Person im Verhältnis zum Mittelwert der Referenzgruppe in Einheiten der Standardabweichungen (SD) abweicht. Als Referenzgruppe wird die Itemskala des Testinstruments TBA-EL gewählt. Analog zur PISA-Studie wird der Mittelwert der Skalen *Economic Literacy* und *Economic Numeracy* bei 500 und die Standardabweichung bei 100 normiert. Testpersonen mit Testwerten unter 500 weisen eine im Vergleich zur Norm geringere Personenfähigkeit auf und vice versa. Der Mittelwert der Skala der *Economic Literacy* beträgt 478.96 Punkte (SE=1.815). Für die *Economic Numeracy* weist der Mittelwert eine niedrigere Punktzahl von 417.27 (SE=1.863) auf. Die Spannweite der Personenfähigkeitswerte in Bezug auf die Struktur der *Economic Literacy* erstreckt sich von 38.47 bis 770.96 Punkte (siehe Abbildung 5.2.1). Die zugeordneten Items verteilen sich auf der Skala zwischen 316 und 627 Punkten. Dies bedeutet, dass der obere und mittlere Schwierigkeitsbereich vollumfänglich durch das Testinstrument abgedeckt werden. Im unteren Fähigkeitsbereich kann für das unterste 20. Perzentil, dies entspricht einem Punktwert unter 292, der Population eine nicht optimale Abdeckung zwischen Testinstrument und individueller Kompetenz festgestellt werden. Für die Struktur der *Economic Numeracy* reicht die Spannweite der Personenfähigkeitswerte von 80.15 bis 987.21. Die Verteilung der zugehörigen Items reicht von 362 bis 785 Punkte. Für die *Economic Numeracy* kann eine geringere Abdeckung der Personenfähigkeitswerte für das unterste 10. Perzentil, dies entspricht einem Punktwert unter 360, konstatiert werden.

Item- und
Personenparameter der
Kompetenzdimensionen

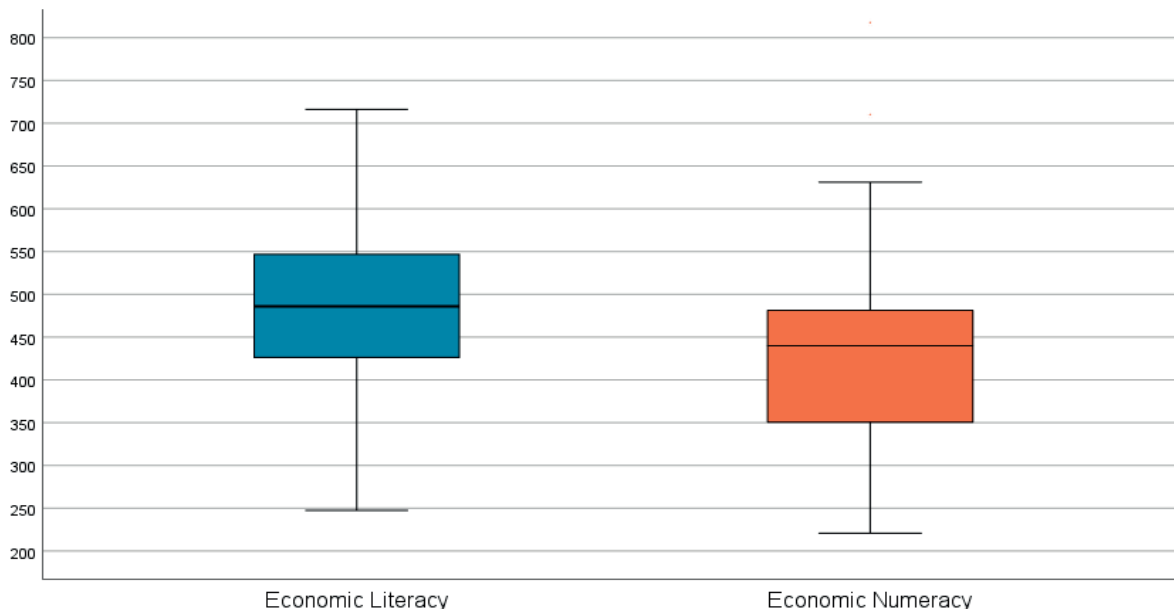


Abbildung 5.2.1: Boxplot-Diagramm für die differenzierte Kompetenzstruktur: *Economic Literacy* und *Economic Numeracy*

Für eine detailliertere Betrachtung können neben der dichotomen Betrachtung der Items (richtig/falsch) die Stufenschwellen bei Partial-Credit-Items (Differenzierung in teilweise richtige Antworten) berücksichtigt werden. Im Vergleich zu einer dichotomen Betrachtung lässt sich so eine zufriedenstellende Abdeckung im niedrigen Punktebereich gewährleisten. Die minimale Itemschwierigkeit liegt bei der Skala der *Economic Literacy* bei 264 Punkten, sodass auch das Fähigkeitsniveau der 5 Prozent der Schüler*innen mit den geringsten Testwerten durch den Test abgebildet wird. Ebenfalls zu prüfen ist, ob sich dann die zugehörigen Mittelwerte der Items der zwei Kompetenzstrukturen in ihrer Schwierigkeit signifikant voneinander unterscheiden. Hierfür wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben angewendet. Die Itemschwierigkeiten der Skalen unterscheiden sich nicht signifikant ($t=-0.090$, $df=30$, $p<0.929$). Insgesamt deuten somit die Item- und Personenparameter darauf hin, dass eine angemessene Diskriminierung zwischen den Testpersonen erfolgt.

Anhand des Boxplot-Diagramms (siehe Abbildung 5.2.1) deutet sich bereits visuell an, dass sich die Lage der Personenfähigkeiten zwischen den Kompetenzstrukturen unterscheidet. Anhand eines t-Tests für unabhängige Stichproben kann ein signifikanter Unterschied festgestellt werden ($t=-28.709$, $df=5702$, $p<0.001$) (siehe Tabelle 5.2.2). Der Mittelwertunterschied zwischen den Skalen weist mit einer Effektstärke Cohens d von 0.787 einen hohen Wert auf (Cohen, 1992). Dies bedeutet, dass bei einem direkten Vergleich der Kompetenzskalen das Leistungsvermögen der Schüler*innen in der Struktur der *Economic Literacy* deutlich höher ausgeprägt ist.

Mittelwertunterschiede in den Testwerten zwischen den Skalen

Tabelle 5.2.2: Unterschiede zwischen den Personenfähigkeiten: *Economic Literacy* und *Economic Numeracy*

Struktur	M	SE	T-Wert	df	p	Cohens d
<i>Economic Literacy</i>	478.96	1.815	23.738	5702	<.001	0.787
<i>Economic Numeracy</i>	417.27	1.863				

Hinsichtlich einer inhaltlichen Beschreibung der Kompetenzen der Schüler*innen kann für die Kompetenzstruktur der *Economic Literacy* festgestellt werden, dass die Schüler*innen Wissen zu ökonomischen Inhalten abrufen (siehe Abbildung 5.2.2, Beispielim 1) und dieses in Argumenten situationsadäquat verwenden können (siehe Beispielim 3). Das Beurteilen von Situationen, bspw. ob ein Rechtsgeschäft anhand gesetzlicher Grundlage rechtswirksam zustande gekommen ist, siehe Beispielim 3, gelingt zumeist nur den Schüler*innen mit einer hohen Testpunktzahl.

Beschreibung der *Economic-Literacy*-Skala mit Beispielim 1

Für die Struktur der *Economic Numeracy* zeigt sich im Mittel ein generell niedrigeres Fähigkeitsniveau (siehe Abbildung 5.2.3). Eine Überschlagsrechnung, ob ein spezifischer Geldbetrag für einen Einkauf ausreichend ist, fällt den untersten 25% der Testteilnehmenden schwer. Hinsichtlich komplexerer mathematischer Anwendungen wie dem Prozent- und Zinsrechnen gelingt im Mittel den Schüler*innen eine grundlegende Anwendung der notwendigen mathematischen Formeln, um den Prozentwert berechnen bzw. schätzen zu können. Aufgaben, die eine Umformung mathematischer Formeln abseits ihrer Ausgangsform erfordern, stellt nur für 5 Prozent der Schüler*innen eine lösbare Aufgabe dar.

Beschreibung der *Economic-Numeracy*-Skala mit Beispielim 2

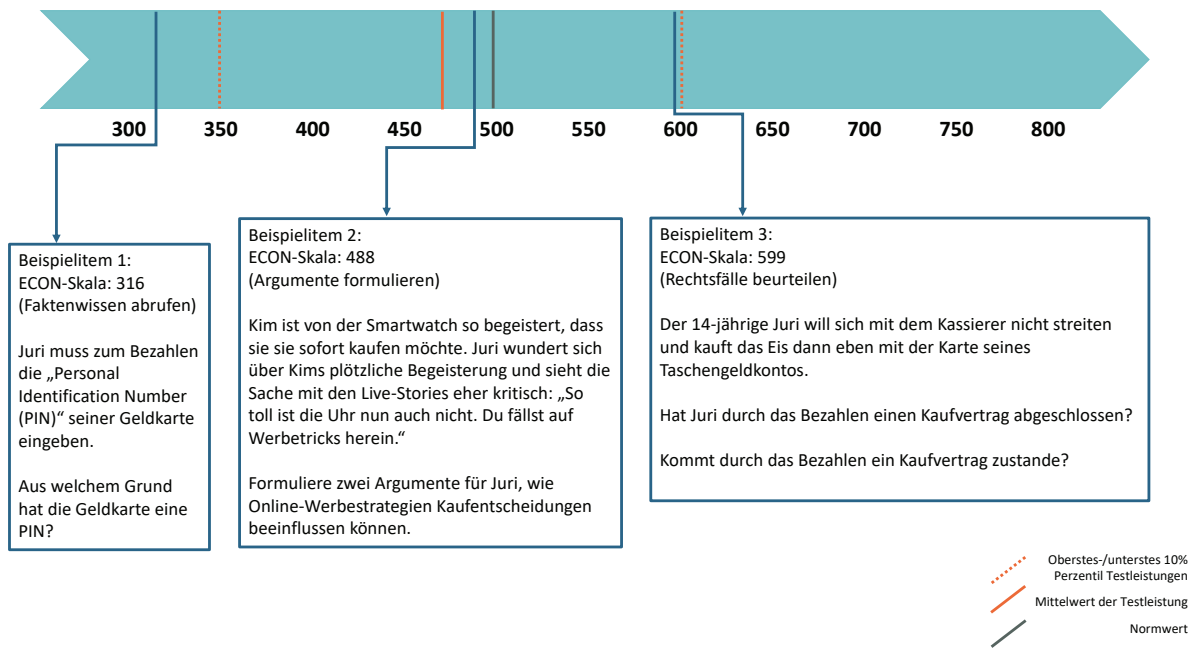


Abbildung 5.2.2: Testleistungen der Schüler*innen und Schwierigkeitsverteilung der Aufgaben für die Kompetenzstruktur *Economic Literacy*

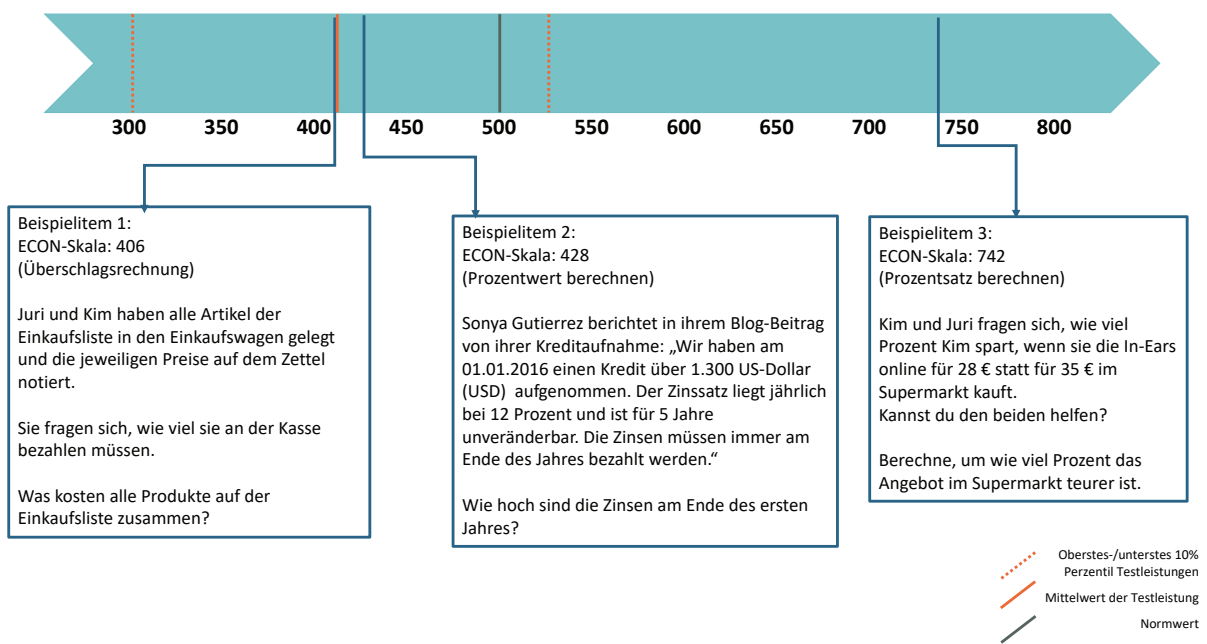


Abbildung 5.2.3: Testleistungen der Schüler*innen und Schwierigkeitsverteilung der Aufgaben für die Kompetenzstruktur *Economic Numeracy*

5.2.3 Gruppenspezifische Unterschiede ökonomischer Kompetenz

Unterschiede in den Personenfähigkeiten ökonomischer Kompetenz lassen sich über individuelle und institutionelle Merkmale erklären. Als individuelle Voraussetzungen werden das Geschlecht, die Zuwanderungsgeschichte, die in der Familie mehrheitlich verwendete Sprache sowie der sozioökonomische Hintergrund in die Analyse einbezogen. Als institutionelles Merkmal wird die Schulform inkludiert.

Individuelle und institutionelle Merkmale als Einflussvariablen

Individuelle Merkmale:

- 1) Das Merkmal *Geschlecht* wurde dichotom in „Jungen“ und „Mädchen“ skaliert. Non-binäre Personen wurden aufgrund der kleinen Gruppengröße (N=40) als fehlende Werte codiert und von der Analyse ausgeschlossen, da der Standardfehler im Vergleich zu den übrigen Geschlechtsausprägungen hoch ist und somit eine zuverlässige Interpretation des Mittelwerts nicht gegeben ist.
- 2) Unter dem Merkmal der *Zuwanderungsgeschichte* (ZWG) werden Personen verstanden, die selbst oder bei denen mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren worden ist (siehe Definition des Statistischen Bundesamtes). Die Variable ist dichotom codiert (1 = keine ZWG; 2 = mit ZWG).
- 3) Das Merkmal der *in der Familie mehrheitlich verwendeten Sprache* definiert, ob die Landessprache Deutsch oder eine andere Sprache, die in der Familie mehrheitlich verwendete Sprache ist. Die Variable ist dichotom codiert (1 = Nicht Deutsch; 2 = Deutsch).
- 4) Der *sozioökonomische Status* (SES) der Schüler*innen besteht aus einer integrierten metrischen Skala, die drei Indikatoren (Beruf der Eltern, Bildungsgrad der Eltern und Anzahl der Bücher im Haushalt) umfasst (siehe hierzu Hahn-Laudenberg et al., 2024). Für gruppenbezogene Analysen wurde zusätzlich eine Variable mit drei Ausprägungen (1 = niedriger SES; 2 = mittlerer SES und 3 = hoher SES) gebildet. Hierzu wurde das Intervall der metrischen Skala in drei Teile differenziert.

Institutionelles Merkmal:

- 1) Beim Merkmal der *Schulform* werden die Schularten der Förder-, Haupt- und Realschule, Schulart mit mehreren Bildungsgängen, die Gesamtschule sowie das Gymnasium berücksichtigt. Die Schulart mit mehreren Bildungsgängen entspricht in Nordrhein-Westfalen der Sekundarschule, die sowohl den Erwerb des Hauptschulabschlusses als auch der Mittleren Reife ermöglicht.

Zur Berechnung von Gruppenunterschieden in den Personenfähigkeitenwerten wurde für die Gruppen mit dichotomer Ausprägung ein t-Test für unabhängige Stichproben verwendet (Hair et al., 2019). Dies betrifft sowohl die Merkmale Geschlecht und ZWG als auch das Merkmal der in der Familie mehrheitlich verwendeten Sprache. Die Ergebnisse des t-Tests für die Struktur der *Economic Literacy* zeigen signifikante Mittelwertunterschiede in der Personenfähigkeit für die ZWG und der in der Familie mehrheitlich verwendeten Sprache. Personen mit ZWG (M=454.74, SE=2.77) und einer anderen häuslich gebrauchten Verkehrssprache als Deutsch (M=431.50, SE=3.76) erzielen im Mittel geringere Testleistungen. Für die Effektstärke Cohens d kann für beide Variablen ein starker Effekt festgestellt werden (Cohen, 2013). Für die Struktur der *Economic Numeracy* zeigt sich bei den Merkmalen der ZWG sowie der in der Familie mehrheitlich verwendeten Sprache ein signifikanter Mittelwertunterschied. Diese weisen ebenfalls eine hohe

Einfluss der individuellen Merkmale auf die Testleistung

Effektstärke auf. Ein Mittelwertunterschied hinsichtlich des Geschlechts konnte für beide Strukturkomponenten nicht festgestellt werden (siehe Tabelle 5.2.3).

Die gruppenbezogenen Unterschiede in der Testleistung in Abhängigkeit vom SES sowie von der Schulform wurden für beide Strukturen aufgrund der ordinalen Skalierung der Variablen mithilfe einer einfaktoriellen Varianzanalyse durchgeführt. Es kann ein signifikanter Einfluss des SES auf die Personenfähigkeit der *Economic Literacy* ermittelt werden, der etwa 14% der Varianz erklärt. Die Effektstärke Cohens f zeigt mit 0.398 einen mittleren Effekt an (siehe Tabelle 5.2.3). Post-hoc-Tests mit Bonferroni-Korrektur verdeutlichen, dass sich die Ausprägungen des SES alle signifikant voneinander unterscheiden. Für die *Economic Numeracy* lässt sich ebenfalls ein signifikanter Unterschied zwischen dem SES und der Personenfähigkeit sichern, der jedoch nur etwa 5% der Varianz erklärt und eine schwache Effektstärke aufweist (0.232). Hinsichtlich der Ausprägungen des SES können ebenfalls signifikante Mittelwertdifferenzen zwischen allen Subgruppen beobachtet werden (siehe Abbildung 5.2.4).

Tabelle 5.2.3: Mittelwertvergleiche der Personenfähigkeiten zwischen der differenzierten Struktur ökonomischer Kompetenz

Variable	Dimension	Merkmal	N	Fehlende Werte	M	SD	SE	p
Geschlecht	<i>Economic Literacy</i>	Jungen	1506	44	478.05	100.46	2.59	.577
		Mädchen	1302		480.03	92.28	2.56	
	<i>Economic Numeracy</i>	Jungen	1506		421.89	101.66	2.62	.080
		Mädchen	1302		411.85	96.30	2.67	
ZWG	<i>Economic Literacy</i>	Keine ZWG	1307	341	510.63	88.76	2.46	<.001
		ZWG	1204		454.74	96.21	2.77	
	<i>Economic Numeracy</i>	Keine ZWG	1307		431.81	99.35	2.75	<.001
		ZWG	1204		405.20	95.60	2.76	
Mehrheitlich verwendete Sprache	<i>Economic Literacy</i>	Nicht Deutsch	673	212	431.50	97.38	3.76	<.001
		Deutsch	1967		498.92	90.23	2.03	
	<i>Economic Numeracy</i>	Nicht Deutsch	673		392.14	100.87	3.89	<.001
		Deutsch	1967		426.95	96.70	2.18	
SES	<i>Economic Literacy</i>	Niedriger SES	644	291	433.98	92.90	3.66	<.001
		Mittlerer SES	1397		486.43	90.19	2.41	
		Hoher SES	520		536.32	83.56	3.67	
	<i>Economic Numeracy</i>	Niedriger SES	644		388.71	94.86	3.74	<.001
		Mittlerer SES	1397		419.58	93.68	2.51	
		Hoher SES	520		454.96	104.45	4.58	
Schulform	<i>Economic Literacy</i>	Förderschule	90	-	397.64	113.62	11.98	<.001
		Hauptschule	158		392.77	92.56	7.37	
		Realschule	553		458.34	79.35	3.38	
		Sekundarschule	156		430.94	94.45	7.57	
		Gesamtschule	799		449.04	89.26	3.16	
	<i>Economic Numeracy</i>	Gymnasium	1097		537.04	75.79	2.29	
		Förderschule	90		352.99	132.64	13.98	
		Hauptschule	158		366.12	101.49	8.09	<.001
		Realschule	553		407.40	91.34	3.89	
		Sekundarschule	156		396.66	85.91	6.88	
Gesamtschule	799	392.35	92.42	3.27				
Gymnasium	1097	455.87	92.77	2.80				

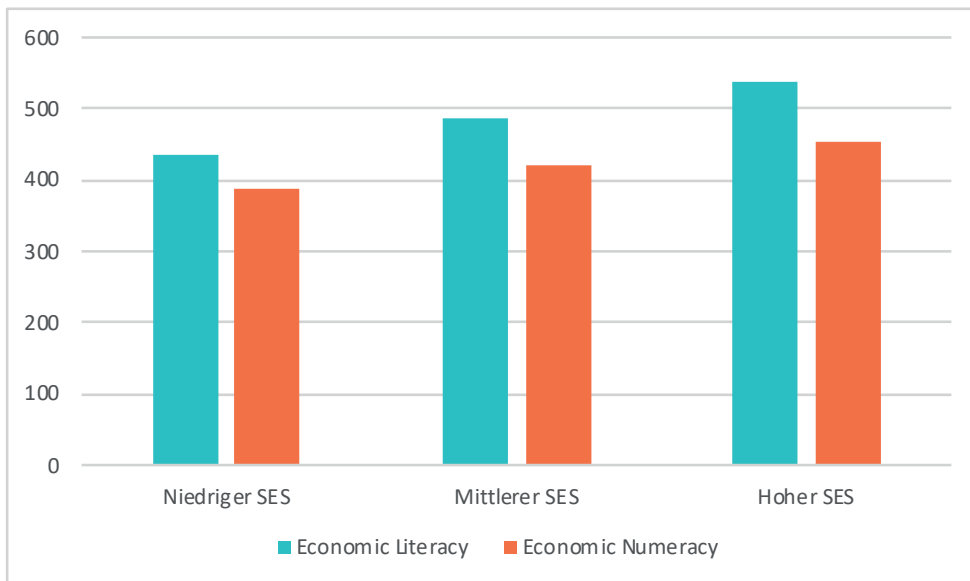


Abbildung 5.2.4: Mittelwertvergleiche des sozioökonomischen Hintergrundes: *Economic Literacy* und *Economic Numeracy*

Bei der Betrachtung gruppenbezogener Mittelwertunterschiede zwischen den Schulformen konnte für die Struktur der *Economic Literacy* ebenfalls ein signifikanter Effekt auf die Personenfähigkeit festgestellt werden, der 26% der Varianz erklärt (siehe Tabelle 5.2.3). Die Effektstärke Cohens f zeigt mit 0.593 einen starken Effekt an (Cohen, 1992). Für die Struktur der *Economic Numeracy* zeigt sich der Mittelwertunterschied ebenfalls signifikant bei einer erklärten Varianz von 10.80% und einer Effektstärke von Cohens $f = 0.348$. Post-hoc-Tests mit Bonferroni-Korrektur stellen fest, dass sich nicht alle Mittelwerte der Testleistung zwischen den Schulformen signifikant voneinander unterscheiden (siehe Tabelle 5.2.4).

Einfluss Schulform als institutionelles Merkmal auf die Testleistung

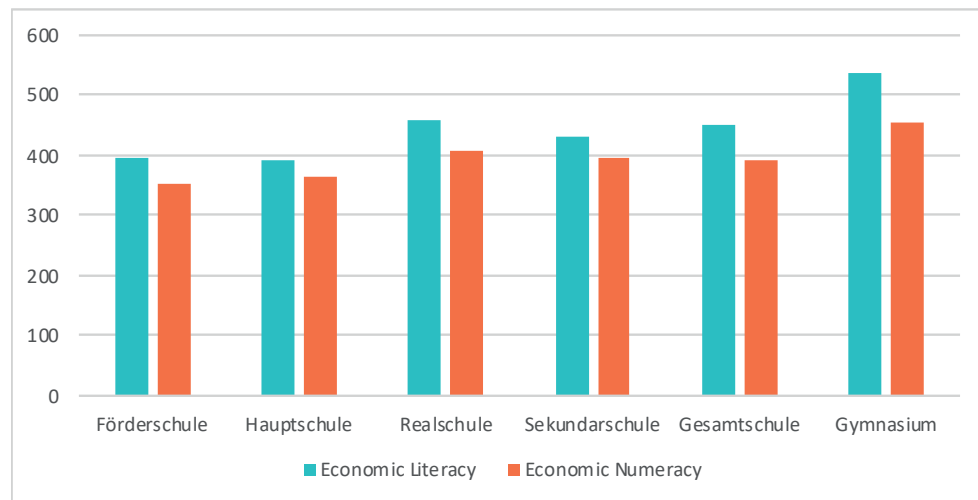
Tabelle 5.2.4: Signifikanz der Mittelwertvergleiche zwischen den Schulformen: *Economic Literacy* und *Economic Numeracy*

	Förderschule	Hauptschule	Realschule	Sekundarschule	Gesamtschule	Gymnasium
Förderschule	–					
Hauptschule	1 (1)	–				
Realschule	<.001 (<.001)	<.001 (<.001)	–			
Sekundarschule	0.033 (0.007)	0.008 (0.061)	0.002 (1)	–		
Gesamtschule	<.001 (0.003)	<.001 (0.021)	0.756 (0.058)	0.078 (1)	–	
Gymnasium	<.001 (<.001)	<.001 (<.001)	<.001 (<.001)	<.001 (<.001)	<.001 (<.001)	–

Werte ohne Klammer: *Economic Literacy*; Werte in Klammern: *Economic Numeracy*

Zu beobachten ist, dass insbesondere die Schüler*innen des Gymnasiums im Schulformvergleich signifikant höhere Personenfähigkeitswerte für beide Kompetenzstrukturen aufweisen als die Schüler*innen aller anderen Schulformen. Die Realschüler*innen weisen in Relation Personenfähigkeitswerte für beide Kompetenzstrukturen auf, die im Vergleich zu den Haupt- und Förderschüler*innen signifikant höher ausfallen (siehe Abbildung 5.2.5).

Abbildung 5.2.5: Mittelwertvergleiche zwischen den Schulformen: *Economic Literacy* und *Economic Numeracy*)



Prädiktiver Einfluss der Merkmale auf die Kompetenzdimension *Economic Literacy*

Um zu ermitteln, inwieweit die Testleistung von den personenbezogenen Merkmalen als auch der Schulform beeinflusst wird, werden lineare Regressionsanalysen durchgeführt. Das Regressionsmodell für die *Economic Literacy* ist auf $p < 0.001$ signifikant und erklärt etwa 35% der Varianz (siehe Tabelle 5.2.5). Die Merkmale familiärer Gebrauch der Landessprache, Zuwanderungsgeschichte, besuchte Schulform sowie SES sind signifikant, während die Variable des Geschlechts nicht signifikant ist und daher nicht prädiktiv auf die Personenfähigkeit wirkt. Die Effektstärke Cohens f^2 weist mit 0.533 für das gesamte Regressionsmodell auf einen sehr starken Effekt hin. Auch unter Kontrolle individueller Voraussetzungen (Geschlecht, ZWG, Sprache und SES) erweist sich die Schulform Gymnasium als Haupteffekt.

Tabelle 5.2.5: Regressionsmodell für die Personenfähigkeit der *Economic Literacy* in Abhängigkeit zu den Gruppierungsmerkmalen

Modell	Beta unstdt.	SE	Beta stdt.	T	p	R-Quadrat	Cohens f
Konstante	340.094	8.946		38.017	<.001	0.352	0.533
Weiblich	-1.292	3.224	-0.006	-0.401	0.689		
Spricht Deutsch	38.017	4.266	0.167	8.911	<.001		
Mit ZWG	-17.791	3.754	-0.090	-4.740	<.001		
SES	14.037	1.828	0.141	7.681	<.001		
Hauptschule	62.488	9.299	0.193	6.720	<.001		
Realschule	112.812	8.721	0.439	12.936	<.001		
Sekundarschule	93.151	9.563	0.264	9.741	<.001		
Gesamtschule	94.651	8.511	0.410	11.121	<.001		
Gymnasium	167.118	8.510	0.801	19.638	<.001		

Das Regressionsmodell für die *Economic Numeracy* ist ebenfalls auf $p < 0.001$ signifikant und erklärt etwa 13 % der Varianz (siehe Tabelle 5.2.6). Die Effektstärke Cohens f^2 weist mit 0.155 für das gesamte Regressionsmodell auf einen schwachen Effekt hin. Signifikant sind alle einbezogenen Merkmale außer der Schulform der Hauptschule. In dieser Kompetenzstruktur ist erstmalig auch ein leichter Einfluss des Geschlechts auf die Personenfähigkeit festzustellen. Die Befunde decken sich auch mit ersten Ergebnissen der PISA-Erhebung 2022 (OECD, 2023), in der Mädchen in Deutschland tendenziell geringere Leistungen im Fach Mathematik aufweisen.

Prädiktiver Einfluss
der Merkmale auf die
Kompetenzdimension
Economic Numeracy

Tabelle 5.2.6: Regressionsmodell für die Personenfähigkeit der *Economic Numeracy* in Abhängigkeit zu den Gruppierungsmerkmalen

Modell	Beta unstdt.	SE	Beta stdt.	T	p	R-Quadrat	Cohens f
Konstante	343.910	10.248		33.560	<.001	0.136	0.155
Weiblich	-14.488	3.693	-0.073	-3.924	<.001		
Spricht Deutsch	17.669	4.887	0.078	3.616	<.001		
Mit ZWG	-5.052	4.300	-0.026	-1.175	0.24		
SES	9.747	2.094	0.099	4.656	<.001		
Hauptschule	35.125	10.652	0.109	3.298	<.001		
Realschule	68.761	9.990	0.270	6.883	<.001		
Sekundarschule	61.372	10.955	0.175	5.602	<.001		
Gesamtschule	45.470	9.749	0.199	4.664	<.001		
Gymnasium	101.775	9.748	0.492	10.440	<.001		

Literatur

- Achtenhagen, F. & Winther, E. (2008). Wirtschaftspädagogische Forschung zur beruflichen Kompetenzentwicklung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Kompetenz-erfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden* (S. 117–140).
- Adams, R. J., Wu, M. L. & Wilson, M. (2018). ACER ConQuest. In W. J. van der Linden (Hrsg.), *Handbook of item response theory: Three volume set* (S. 495–505). CRC Press.
- Beck, K. (1989). Ökonomische Bildung – Zur Anatomie eines wirtschaftspädagogischen Begriffs. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 85(7), 579–596.
- Beck, K. (1993). *Dimensionen der ökonomischen Bildung: Messinstrumente und Befunde. Abschlussbericht zum DFG-Projekt: Wirtschaftskundlicher Bildung-Test (WBT): Normierung und internationaler Vergleich*. Universität Erlangen-Nürnberg.
- Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98–101. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10768783>
- Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). Taylor and Francis. <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=1192162>
- Hahn-Laudenberg, K., Birindiba Batista, I., Ateş, R. & Ziemes, J. F. (2024). Umgang mit sozialen Differenzkategorien. In H. J. Abs, K. Hahn-Laudenberg, D. Deimel & J. F. Ziemes (Hrsg.), *ICCS 2022: Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich*. Waxmann. <https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=4822Kapitel18.pdf&typ=zusatztext>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8. Aufl.). Cengage.
- Hering, R. von, Rietenberg, A., Heinze, A. & Lindmeier, A. (2021). Nutzen Auszubildende bei der Bearbeitung berufsfeldbezogener Mathematikaufgaben ihr Wissen aus der Schule? Eine

- qualitative Untersuchung mit angehenden Industriekaufleuten. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 42(2), 459–490. <https://doi.org/10.1007/s13138-021-00181-8>
- Klotz, V. K. & Winther, E. (2016). Zur Entwicklung domänenverbundener und domänenspezifischer Kompetenz im Ausbildungsverlauf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(4), 765–782. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0687-1>
- Macha, K. (2015). *Ökonomische Kompetenz messen. Theoretisches Modell und Ergebnisse der Economic Competencies Study (ECOS)* [Dissertation]. GBV Gemeinsamer Bibliotheksverbund.
- OECD. (2023). *PISA 2022 country notes: Deutschland*. https://www.oecd.org/media/oecdorg/satellitesites/berlincentre/pressethemen/GERMANY_Country-Note-PISA-2022_DEU.pdf
- Winther, E. & Achtenhagen, F. (2009). Skalen und Stufen kaufmännischer Kompetenz: Skalen und Stufen kaufmännischer Kompetenz. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 105(4), 521–556. <https://elibrary.steiner-verlag.de/article/99.105010/zbw200904052101>
- Winther, E. (2010). *Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung*. Habilitation. Bertelsmann.
- Winther, E. (2011). Das ist doch nicht fair! – Mehrdimensionalität und Testfairness in kaufmännischen Assessments. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 107(2), 218–238. <https://doi.org/10.25162/zbw-2011-0012>

5.3 Individuelle Einstellungen mit Blick auf ökonomische Fragen

Fenna Henicz, Nina Johanna Welsandt, Fabio Fortunati, Hermann Josef Abs & Esther Winther

Das folgende Unterkapitel gibt einen Einblick in die Befunde zur ökonomischen und nachhaltigkeitsbezogenen Selbstwirksamkeit sowie zu persönlichen Einstellungen der Schüler*innen mit Blick auf die Dimensionen von nachhaltigem Konsum.

5.3.1 Ökonomische Selbstwirksamkeit

Mit Blick auf die ökonomische Selbstwirksamkeit als das Vertrauen in die erfolgreiche Bewältigung herausfordernder ökonomischer Situationen (vertiefend vgl. Kapitel 3.5.1) zeigt sich ein heterogenes Bild. Wie die Schüler*innen ihre eigenen Fähigkeiten in Bezug auf ökonomische Handlungen einschätzen, scheint sich zwischen verschiedenen Handlungssituationen stark zu unterscheiden. Tabelle 5.3.1 zeigt den Anteil an Schüler*innen, die auf der vierstufigen Antwortskala (von 1= sehr gut bis 4= gar nicht gut) der Items zur ökonomischen Selbstwirksamkeit (Was denkst du, wie gut bist du darin, die folgenden Dinge zu tun) die Kategorien „sehr gut“ oder „gut“ gewählt haben (in %). Neben jedem Wert ist der Standardfehler der Populationsschätzung angegeben. Neben den Ergebnissen der vollständigen Stichprobe („Gesamt“) wurden die Werte verschiedener Gruppierungsvariablen gegenübergestellt. Als Gruppen werden das Geschlecht, der sozio-ökonomische Status (SES), der Hintergrund der Zuwanderungsgeschichte (ZWG)¹ sowie die Schulform angeführt. So können Hinweise auf Gruppenunterschiede mit Blick auf die untersuchten Variablen gewonnen werden.

Die Handlungssituationen, in denen die meisten Schüler*innen ihre Fähigkeiten im Mittel als hoch einschätzen, sind das Überblicken der eigenen finanziellen Situation (etwa 87 % der Schüler*innen) und das Erkennen und Einschätzen von Werbetricks (etwa 82 %). Auch mit Blick auf das Vergleichen von Preisen und das Erkennen von verdeckten Preiserhöhungen schätzen etwa 76 % der Schüler*innen ihre eigenen Fähigkeiten als hoch ein. Diese ökonomischen Situationen vereint, dass sie einen persönlich-finanziellen Bezug aufweisen und im Alltag der Jugendlichen eine persönliche Relevanz im Umgang mit den eigenen Finanzen und dem Konsumverhalten haben können. Das Berechnen von Rabatten traut sich hingegen nur knapp über die Hälfte der Schüler*innen sicher zu, obwohl auch diesen Handlungen zum Teil ein persönlich-finanzieller Bezug zugeschrieben werden könnte. Der geringste Anteil an Schüler*innen (etwa 48 %), die eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung berichten, zeigt sich für das Erklären von schwierigen wirtschaftlichen Themen (siehe Tabelle 5.3.1).

Ökonomische Selbstwirksamkeit unterscheidet sich je nach Situation

Hohe Selbstwirksamkeit bei Handlungen mit persönlich-finanziellem Bezug

Etwa die Hälfte der Schüler*innen traut sich das Berechnen von Rabatten und das Erklären von schwierigen wirtschaftlichen Themen zu

¹ Kapitel 3.6 beschreibt, wie die Variable ZWG für ECON 2022 gemessen wurde. Für die vorliegenden Analysen in Kapitel 5 wurden die verschiedenen Ausprägungen der Variable zusammengefasst: Ab einer Zuwanderungsgeschichte eines Elternteils gilt „mit ZWG“.

Tabelle 5.3.1: Häufigkeiten für die ökonomische Selbstwirksamkeit (in %)

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Sehr gut“ und „Gut“ der Skala für ökonomische Selbstwirksamkeit (Was denkst du: Wie gut bist du darin, die folgenden Dinge zu tun?)													
	Die eigenen Ausgaben und Einnahmen immer im Blick behalten		Über Handel und Konsum diskutieren		Werbetricks erkennen und einschätzen		Anderen schwierige wirtschaftliche Themen erklären (z.B. den Wirtschaftskreislauf)		Preise vergleichen und verdeckte Preiserhöhungen erkennen		Wirtschaftliche Kenntnisse bewusst einsetzen, um Entscheidungen (z. B. Abschluss einer Handy-Versicherung)		Rabatte in EURO und Prozent berechnen	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
Gesamt	87.2	(0.8)	66.5	(1.2)	82.1	(0.9)	48.2	(1.2)	76.3	(1.1)	62.5	(1.1)	52.2	(1.3)
Jungen	88.9	(1.1)	70.4	(1.6)	84.3	(1.0)	55.6	(1.6)	79.1	(1.4)	69.2	(1.4)	61.4	(1.5)
Mädchen	85.5	(1.2)	62.0	(1.8)	79.5	(1.5)	40.0	(1.7)	73.0	(1.6)	54.7	(1.8)	42.0	(1.7)
niedriger SES	84.8	(1.8)	63.5	(2.0)	78.0	(1.5)	47.1	(2.7)	74.9	(2.1)	63.5	(2.6)	52.8	(2.7)
mittlerer SES	87.4	(1.1)	66.7	(1.6)	82.6	(1.2)	47.3	(1.6)	77.0	(1.3)	61.6	(1.4)	51.1	(1.6)
hoher SES	89.9	(1.4)	71.5	(2.2)	87.4	(2.1)	52.1	(2.2)	77.3	(2.1)	65.0	(2.3)	54.8	(2.3)
ohne Zuwanderungsgeschichte	88.2	(1.2)	65.6	(1.6)	83.1	(1.3)	47.4	(1.5)	76.9	(1.5)	60.9	(1.5)	50.0	(1.7)
mit Zuwanderungsgeschichte	86.2	(1.1)	67.6	(1.8)	81.3	(1.3)	48.5	(1.9)	77.0	(1.4)	64.0	(1.6)	54.3	(2.0)
Förderschule	86.8	(4.3)	53.9	(8.7)	75.9	(8.1)	36.6	(7.4)	78.3	(3.4)	53.1	(9.6)	65.1	(1.6)
Hauptschule	82.7	(2.7)	64.8	(3.3)	71.6	(2.1)	51.9	(4.6)	67.8	(3.3)	66.4	(4.4)	63.1	(1.4)
Sekundarschule	82.0	(3.0)	63.6	(4.6)	79.0	(4.2)	55.1	(4.4)	77.1	(3.6)	63.0	(3.6)	58.2	(5.1)
Realschule	85.9	(1.6)	65.8	(2.4)	80.6	(2.1)	48.9	(2.2)	72.4	(2.2)	64.3	(2.1)	59.2	(4.6)
Integrierte Gesamtschule	85.8	(1.7)	66.3	(2.6)	78.9	(1.7)	48.2	(2.6)	74.2	(2.3)	62.1	(2.6)	51.1	(1.9)
Gymnasium	89.9	(1.4)	68.3	(1.9)	87.0	(1.6)	47.2	(1.8)	80.3	(1.7)	61.8	(1.6)	46.8	(1.8)

Zum Teil hohe Diskrepanz zwischen den Geschlechtern

Unterschiedlich hohe Diskrepanzen zwischen den Schulformen

Bei den Geschlechtern fällt auf, dass tendenziell mehr Jungen eine hohe ökonomische Selbstwirksamkeit berichten als Mädchen. Die Unterschiede zur Gruppe der Mädchen liegen dabei etwa zwischen 3 und 19 Prozentpunkten; je nach Handlungssituation variiert die Diskrepanz zwischen den Geschlechtern mit Blick auf ihre ökonomische Selbstwirksamkeit also stark. Am wenigsten scheinen sich die Geschlechter dabei in ihrem Vertrauen zu unterscheiden, ihre eigenen Ausgaben und Einnahmen zu überblicken (etwa 3 Prozentpunkte Unterschied), wohingegen sich der stärkste Unterschied in der Selbstwirksamkeitserwartung für die Berechnung von Rabatten zeigt (etwa 19 Prozentpunkte Unterschied). Mit Blick auf den SES als Gruppierungsvariable zeigt sich, dass die Gruppe mit hohem SES tendenziell die höchste Selbstwirksamkeit berichtet. Die größten Unterschiede zur Gruppe mit der niedrigsten Selbstwirksamkeit (hier: niedriger SES) zeigen sich für das Diskutieren über Handel und Konsum mit 8 Prozentpunkten und für das Erkennen und Einschätzen von Werbetricks mit etwa 9 Prozentpunkten. Zwischen den Gruppen mit und ohne ZWG scheint es keine nennenswerten Unterschiede mit Blick auf die ökonomische Selbstwirksamkeit zu geben. Der Vergleich der Schulformen zeigt für vier der Items als Gruppe mit dem höchsten Anteil an Schüler*innen mit einer hohen Selbstwirksamkeit das Gymnasium (siehe Tabelle 5.3.1, Spalten 1, 2, 3 und 5). Für die übrigen drei Items zeigt die Gruppe des Gymna-

siums teilweise mit der Förderschule die niedrigste Selbstwirksamkeit. Die Standardfehler für die Gruppe der Förderschule sind allerdings zum Teil hoch, sodass die Ergebnisse vorsichtig interpretiert werden sollten. Die Anteile mit hoher Selbstwirksamkeit für das Diskutieren über Handel und Konsum sowie für das bewusste Einsetzen von wirtschaftlichen Kenntnissen liegen bei den Schulformen etwa 5 Prozentpunkte auseinander (die Förderschule aufgrund der hohen Standardfehler ausgenommen). Hier zeigt sich die geringste Diskrepanz zwischen den Gruppen. Die höchste Diskrepanz findet sich bei der berichteten Selbstwirksamkeit für das Berechnen von Rabatten zwischen den Gruppen Gymnasium (etwa 47 %) und Förderschule (etwa 65 %). Auch für das Erkennen und Einschätzen von Werktricks variieren die Anteile mit hoher berichteter Selbstwirksamkeit stärker zwischen den Schulformen: Zwischen der Hauptschule mit dem geringsten Anteil an Schüler*innen mit hoher Selbstwirksamkeit und dem Gymnasium mit dem höchsten Anteil liegen etwa 15 Prozentpunkte.

Mit Blick auf die Berechnung von Rabatten in Euro und Prozent zeigt sich insgesamt trotz potenzieller alltäglicher Relevanz für die Schüler*innen eine geringere Selbstwirksamkeit als bei den übrigen Items mit persönlich-finanziellem Bezug sowie zwischen den Geschlechtern und zwischen den Schulformen hohe Gruppenunterschiede. Dieser Befund könnte einerseits ein Hinweis für generelle curriculare Entwicklungsbedarfe sein, da in den untersuchten Curricula der sprachlich-argumentative Zugang gegenüber dem mathematisch-analytischen Zugang zu Fachinhalten deutlich dominiert (vgl. Kapitel 2.3). Speziell die Unterschiede zwischen den Schulformen könnten hier curricular bedingt sein, da zum Beispiel in den Curricula der Haupt- und Realschulen häufiger Bezüge zu beruflich-unternehmerischen Inhalten hergestellt werden, als in denen für das Gymnasium und diese stärker den mathematisch-analytischen Zugang fokussieren (vgl. Kapitel 2.3).

Eine geringe Selbstwirksamkeitsüberzeugung kann andererseits im Kontext der instruktionalen Gestaltung herausgestellt werden und eine Implikation für Lehrkräfte geben, die Förderung von Selbstwirksamkeit bestimmter Gruppen von Schüler*innen stärker zu fokussieren.

Auffälligkeiten bei der Selbstwirksamkeit mit Blick auf mathematische Handlungen

Befunde des Schulformvergleichs geben möglicherweise Hinweise auf curriculare Entwicklungsbedarfe

5.3.2 Nachhaltigkeitsbezogene Selbstwirksamkeit

Für die nachhaltigkeitsbezogene Selbstwirksamkeit, also das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten mit Blick auf Handlungen, die den Einbezug von Nachhaltigkeit umfassen (vgl. Kapitel 3.5.1), zeigt sich im Vergleich zur ökonomischen Selbstwirksamkeit in der Gesamtbetrachtung für keine der Handlungen ein Anteil von über 75 % an Schüler*innen, die ihre Fähigkeiten als gut oder sehr gut einschätzen (siehe Tabelle 5.3.2). Der Itemstamm und das Antwortformat sind dabei identisch zu dem der ökonomischen Selbstwirksamkeit. Der höchste Anteil lässt sich für das Unterscheiden von nachhaltigen und nicht nachhaltigen Produkten finden (etwa 72 %). Die übrigen Items zeigen prozentuale Anteile zwischen etwa 56 % und 64 %.

Im Gegensatz zur ökonomischen Selbstwirksamkeit zeigen sich im Geschlechtervergleich für die nachhaltigkeitsbezogene Selbstwirksamkeit keine starken Diskrepanzen zwischen den beiden Gruppen: Der stärkste Unterschied liegt bei 7 Prozentpunkten zugunsten der Jungen, in Bezug auf die Selbstwirksamkeit etwas gegen Ressourcenverschwendung zu tun. Nachhaltige Entwicklung zu erklären, trauen sich auch mehr Jungen als Mädchen zu (etwa 6 Prozentpunkte

Im Vergleich zu ökonomischen Situationen tendenziell geringere Selbstwirksamkeit mit Blick auf Nachhaltigkeit

Weniger starke Diskrepanzen zwischen den Geschlechtern

Schüler*innen mit hohem SES berichten häufiger eine hohe Selbstwirksamkeit als Schüler*innen mit niedrigem SES

Unterschied). Für die Unterscheidung zwischen nachhaltigen und nicht nachhaltigen Produkten scheinen die beiden Gruppen sich ähnlich selbstwirksam zu fühlen (etwa 2 Prozentpunkte Differenz und damit der geringste Unterschied). Mit Blick auf den SES fällt auf, dass die Diskrepanzen zwischen den Schüler*innen mit niedrigem und hohem SES bei der überwiegenden Anzahl an Items zwischen etwa 12 und 15 Prozentpunkten zugunsten der Gruppe mit hohem SES liegen (siehe Tabelle 5.3.2, Spalten 1, 2, 3 und 4). Im Vergleich zeigt das letzte Item einen vernachlässigbaren Unterschied zwischen den Gruppen von einem Prozentpunkt. Die Gruppen mit und ohne ZWG zeigen Unterschiede von etwa 5 bis 8 Prozentpunkten zugunsten der Schüler*innen ohne ZWG bei drei Items (siehe Tabelle 5.3.2, Spalten 2, 3 und 4). Bei den Schulformen lässt sich für die überwiegende Anzahl an Items der höchste Anteil an Schüler*innen mit hoher Selbstwirksamkeit in der Gruppe des Gymnasiums finden. Dabei sind drei Items auffällig, bei denen hohe Unterschiede zwischen dem Gymnasium mit dem höchsten Anteil an hoher berichteter Selbstwirksamkeit und der jeweiligen Schulform mit dem geringsten Anteil (die Förderschule wurde hier aufgrund der hohen Standardfehler nicht berücksichtigt, daher jeweils Haupt- oder Sekundarschule) zu finden sind (siehe Tabelle 5.3.2, Spalten 2, 3 und 4).

Tabelle 5.3.2: Häufigkeiten der nachhaltigkeitsbezogenen Selbstwirksamkeit (in %)

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Sehr gut“ und „Gut“ der Skala für nachhaltigkeitsbezogene Selbstwirksamkeit									
	Nachhaltige Entwicklung erklären		Nachhaltige Produkte von nicht nachhaltigen Produkten unterscheiden		Etwas gegen Ressourcenverschwendung tun		Auswirkungen meines Konsums auf die Umwelt beim Einkauf einbeziehen		Auswirkungen meines Konsums auf andere Menschen beim Einkauf einbeziehen	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
Gesamt	57.6	(1.4)	72.2	(1.2)	56.2	(1.4)	63.7	(1.1)	58.4	(1.3)
Jungen	60.6	(1.8)	71.3	(1.6)	59.5	(1.9)	62.0	(1.4)	59.9	(1.4)
Mädchen	54.3	(1.7)	73.5	(1.7)	52.5	(1.9)	65.7	(1.7)	57.1	(1.7)
niedriger SES	52.8	(2.2)	64.6	(2.0)	49.6	(2.2)	56.0	(1.8)	58.5	(2.2)
mittlerer SES	57.5	(1.7)	73.5	(1.6)	56.6	(1.8)	65.0	(1.6)	59.4	(1.7)
hoher SES	64.6	(2.5)	78.8	(2.2)	64.3	(2.6)	71.0	(2.5)	57.9	(2.8)
ohne Zuwanderungsgeschichte	56.6	(1.9)	75.1	(1.5)	58.8	(1.8)	67.3	(1.4)	58.4	(1.7)
mit Zuwanderungsgeschichte	59.1	(1.8)	69.0	(1.8)	53.7	(1.6)	59.8	(1.6)	57.9	(1.9)
Förderschule	46.7	(20.5)	70.3	(3.4)	44.1	(20.1)	47.0	(6.1)	53.2	(8.6)
Hauptschule	57.6	(4.5)	67.3	(2.8)	48.0	(5.9)	59.8	(1.7)	59.1	(3.3)
Sekundarschule	55.5	(3.5)	61.8	(1.9)	60.0	(4.0)	56.6	(3.6)	59.0	(3.7)
Realschule	56.4	(1.8)	71.8	(1.8)	53.5	(2.9)	62.2	(1.8)	58.6	(2.8)
Integrierte Gesamtschule	56.2	(2.7)	66.1	(2.3)	52.7	(2.1)	58.4	(2.1)	59.6	(1.7)
Gymnasium	59.9	(2.5)	78.3	(2.2)	61.2	(2.2)	70.0	(1.9)	57.8	(2.4)

5.3.3 Relevanz für nachhaltige Konsumententscheidungen und Produktionsbedingungen

Die Tabellen 5.3.3 bis 5.3.6 zeigen die Anteile an Schüler*innen, die für die in Kapitel 3.5.1 beschriebenen und in Kapitel 4.4.1 validierten Dimensionen nachhaltiger Konsumententscheidungen und Produktionsbedingungen eine hohe Relevanz berichten. Da für diese Items aus dem Testinstrument die Antwortmöglichkeiten über einen Schieberegler (von 0%= gar nicht wichtig bis 100%= sehr wichtig) operationalisiert wurden, sind die Abstufungen der Antwortmöglichkeiten auf die Fragen, wie wichtig den Schüler*innen bestimmte Aspekte von nachhaltigem Konsum sind, hier deutlich ausdifferenzierter (13-stufige Antwortskala) als bei den Items des Fragebogens. Um die Relevanz abzubilden, die Schüler*innen nachhaltigen Konsumententscheidungen zuschreiben, wurden jeweils drei Perzentile gebildet, die die Verteilung der Antworten in drei Gruppen teilt, die jeweils eine niedrige, mittlere oder hohe Relevanz repräsentieren. Die Interpretation der Befunde weicht von der bisherigen Darlegung der Befunde ab, da stets für jedes Item das oberste Perzentil präsentiert wird. Somit umfasst die Darstellung immer etwa 30 % der Schüler*innen und es lässt sich bspw. keine Aussage darüber treffen, welches Item die höchste Relevanz aufweist. Abbildung 5.3.1 zeigt die Items der sozialen Dimension am Ende der dritten Testunit.

Betrachtung des obersten von drei Perzentilen: Relevanz für nachhaltige Konsumententscheidungen

The screenshot shows a digital assessment interface. At the top, there is a header with the logo 'ECON 2022' and the text 'Ökonomische Bildung - Untersuchung zur Ausgangslage in Jahrgang 8'. Below the header is a navigation bar with buttons numbered 1 to 8, where button 3 is highlighted in orange. The main content area is titled 'Die Projektarbeit Einstellungen'. It contains a question: 'Gütesiegel geben Konsument*innen Auskunft über die Herstellungsbedingungen von Produkten. Wie wichtig oder unwichtig sind Dir die folgenden Aspekte? Schiebe den Regler jeweils auf die für Dich passende Position.' Below this is a sub-question: 'Wie wichtig ist Dir persönlich, dass bei der Herstellung eines Produktes...'. A table lists five aspects with sliders set to 0%:

... die Menschenrechte der Arbeitnehmer*innen eingehalten werden?	0%	100%
... keine Kinderarbeit eingesetzt wird?	0%	100%
... Arbeitnehmer*innen nicht diskriminiert werden?	0%	100%
... keine Arbeitnehmer*innen zur Arbeit gezwungen werden?	0%	100%
... Arbeitnehmer*innen fair bezahlt werden?	0%	100%

At the bottom right of the interface is a green button labeled 'Aufgabe beenden' with a right-pointing arrow.

Abbildung 5.3.1: Beispiel für die Items aus Instrumentarium 2 mit Schieberegler

Die folgenden vier Tabellen fokussieren stärker auf die Gruppenunterschiede als auf Unterschiede zwischen den Items. Für die Relevanz, die die Schüler*innen nachhaltigen Konsumententscheidungen und Produktionsbedingungen beim Kauf von Produkten zuschreiben, zeigen sich zum Teil Unterschiede zwischen den Dimensionen.

Nachhaltige Konsumententscheidungen: Dimensionen scheinen für Gruppen zum Teil unterschiedlich relevant

Für die ökologische Dimension zeigt sich im Geschlechtervergleich, dass für die überwiegende Anzahl an Items tendenziell mehr Mädchen eine höhere Relevanz berichten als Jungen (siehe Tabelle 5.3.3). Die höchste Diskrepanz zeigt sich

zwischen den Geschlechtern bei der Relevanz für die Herstellung von Produkten ohne Umweltverschmutzung sowie für die umweltverträgliche Verpackung von Produkten. Hier liegen die Mädchen etwa 8 bzw. 7 Prozentpunkte über den Jungen. Die rohstoffschonende Herstellung von Produkten scheint hingegen mehr Jungen wichtiger zu sein: Hier zeigt sich ein Unterschied von etwa 5 Prozentpunkten gegenüber den Mädchen.

Tabelle 5.3.3: Oberstes Perzentil der Schüler*innen mit hoher Relevanz für die ökologische Dimension (in %)

	Anteil Schüler*innen mit Angabe von hoher Relevanz der Skala für ökologisches Konsumbewusstsein (Wie wichtig ist dir persönlich, dass ein Produkt ...)									
	... aus recyclingfähigen Materialien besteht?		... sich umweltschonend entsorgen lässt?		... umweltverträglich verpackt ist?		... rohstoffschonend hergestellt wird?		... ohne Umweltverschmutzung hergestellt wird?	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
Gesamt	34.7	(1.1)	32.8	(1.1)	31.0	(1.2)	30.7	(1.0)	34.0	(1.2)
Jungen	33.0	(1.5)	31.5	(1.4)	27.9	(1.5)	32.5	(1.2)	30.4	(1.6)
Mädchen	36.4	(1.7)	33.9	(1.5)	34.5	(1.7)	27.8	(1.6)	37.7	(1.9)
niedriger SES	28.3	(2.0)	26.3	(2.2)	22.9	(1.8)	24.2	(1.9)	29.8	(1.9)
mittlerer SES	38.5	(1.6)	35.6	(1.3)	33.9	(1.3)	33.7	(1.3)	36.3	(1.6)
hoher SES	45.7	(3.1)	45.8	(2.7)	45.4	(3.3)	41.8	(2.9)	44.8	(3.2)
ohne Zuwanderungsgeschichte	41.0	(1.3)	39.4	(1.3)	38.1	(1.9)	37.5	(1.5)	39.1	(1.9)
mit Zuwanderungsgeschichte	33.1	(1.6)	30.0	(1.8)	28.1	(1.5)	28.3	(1.4)	32.8	(1.4)
Förderschule	25.5	(2.2)	23.0	(2.2)	21.9	(12.2)	28.7	(6.2)	27.1	(15.5)
Hauptschule	29.5	(2.1)	24.5	(3.6)	26.5	(5.1)	23.8	(4.1)	32.0	(3.9)
Sekundarschule	23.8	(2.2)	23.1	(2.9)	19.8	(4.5)	22.2	(2.8)	25.3	(4.1)
Realschule	30.5	(2.2)	30.2	(2.5)	26.9	(1.9)	26.9	(2.2)	32.4	(2.8)
Integrierte Gesamtschule	30.5	(1.7)	28.5	(2.0)	26.0	(1.7)	28.1	(1.3)	28.0	(1.8)
Gymnasium	42.8	(1.9)	40.6	(1.8)	39.8	(2.3)	36.9	(1.9)	41.3	(2.0)

Niedriger SES und eine ZWG gehen mit geringerer Relevanz für ökologische Aspekte einher

Tendenz erkennbar: Relevanz steigt mit der Höhe des angestrebten Bildungsabschlusses

Zwischen den Gruppen des SES zeigt sich konsistent für alle Items der ökologischen Dimension, dass bei den Schüler*innen mit geringem SES der geringste Anteil vorliegt, der den ökologischen Aspekten beim Kauf von Produkten eine hohe Relevanz zuschreibt. Die Gruppe mit hohem SES weist dabei die höchsten Anteile an Schüler*innen auf, denen diese Aspekte wichtig sind. Die Diskrepanzen zwischen diesen beiden Gruppen betragen dabei mindestens 15 Prozentpunkte, im Falle der umweltverträglichen Verpackung sogar etwa 22 Prozentpunkte. Mit Blick auf die Gruppierungsvariable ZWG zeigt sich für alle Items der ökologischen Dimension eine höhere Relevanz für die Schüler*innen ohne ZWG. Die Unterschiede betragen etwa zwischen 6 und 10 Prozentpunkte, wobei die höchsten Diskrepanzen die umweltschonende Entsorgung und umweltverträgliche Verpackungen betreffen (siehe Tabelle 5.3.3, Spalten 2 und 3). Die Gymnasiast*innen sind die Gruppe, die im Schulformvergleich allen ökologischen Aspekten die höchste persönliche Relevanz zuschreibt und dabei deutlich höhere Werte zeigt als die jeweils folgende Gruppe (siehe Tabelle 5.3.3). Es zeigt sich die Tendenz, dass die Relevanz je nach der Höhe des angestrebten Bildungsabschlusses ansteigt: Die geringsten Anteile zeigen sich überwiegend in den Gruppen der Förder- und

Sekundarschulen und teilweise Hauptschulen, wobei diese Schularten teilweise hohe Standardfehler aufweisen. Die höchste Diskrepanz zwischen Schulformen zeigt sich mit 20 Prozentpunkten zwischen dem Gymnasium und der Sekundarschule bei der Relevanz der umweltverträglichen Verpackung eines Produkts.

Soziale Aspekte der Herstellung von Produkten scheinen den Schüler*innen in der Gesamtbetrachtung wichtig zu sein: Vor allem für den Aspekt, keine Kinderarbeit bei der Herstellung einzusetzen, zeigt sich ein Anteil von etwa 50 % an Schüler*innen, die eine hohe Relevanz berichten. Hier ließen sich keine etwa gleich großen Perzentile bilden, weil die Anzahl der Schüler*innen mit einer hohen Relevanz besonders hoch ist, während die mittlere Relevanz unterrepräsentiert ist (siehe Tabelle 5.3.4).

Vermeidung von Kinderarbeit scheint für Schüler*innen besonders wichtig zu sein

Tabelle 5.3.4: Oberstes Perzentil der Schüler*innen mit hoher Relevanz für die soziale Dimension (in %)

	Anteil Schüler*innen mit Angabe von hoher Relevanz der Skala für soziales Konsumbewusstsein (Wie wichtig ist dir persönlich, dass bei der Herstellung eines Produktes ...)									
	... die Menschenrechte der Arbeitnehmer*innen eingehalten werden?		... keine Kinderarbeit eingesetzt wird?		... Arbeitnehmer*innen nicht diskriminiert werden?		... keine Arbeitnehmer*innen zur Arbeit gezwungen werden?		... Arbeitnehmer*innen fair bezahlt werden?	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
Gesamt	32.6	(1.4)	50.0	(1.4)	29.7	(1.4)	31.6	(1.2)	37.8	(1.3)
Jungen	30.8	(1.8)	47.5	(2.0)	26.4	(1.4)	30.0	(1.4)	33.0	(1.6)
Mädchen	35.1	(1.6)	52.6	(1.7)	33.8	(1.4)	33.6	(1.7)	43.4	(1.6)
niedriger SES	30.3	(1.8)	48.8	(2.1)	32.9	(2.1)	31.5	(2.1)	43.0	(2.0)
mittlerer SES	35.7	(1.8)	54.3	(1.8)	31.4	(1.4)	33.7	(1.4)	39.4	(1.6)
hoher SES	39.3	(2.2)	58.8	(2.6)	30.8	(2.2)	37.9	(2.4)	41.0	(2.2)
ohne Zuwanderungsgeschichte	37.5	(1.8)	58.6	(1.8)	31.3	(1.5)	34.4	(1.6)	39.1	(1.5)
mit Zuwanderungsgeschichte	31.8	(1.7)	48.9	(1.7)	32.1	(1.3)	32.5	(1.4)	42.5	(1.4)
Förderschule	20.3	(10.3)	25.2	(8.6)	15.8	(9.5)	18.2	(3.5)	23.0	(12.9)
Hauptschule	28.4	(2.4)	36.5	(4.3)	28.2	(3.9)	27.8	(3.7)	36.8	(2.3)
Sekundarschule	29.7	(4.9)	43.5	(6.4)	32.7	(5.9)	33.1	(5.7)	40.6	(6.1)
Realschule	30.5	(2.5)	49.9	(2.9)	32.5	(2.4)	31.8	(2.0)	41.2	(2.7)
Integrierte Gesamtschule	27.5	(2.3)	44.7	(2.2)	27.2	(2.2)	27.4	(2.4)	33.9	(2.8)
Gymnasium	39.5	(2.6)	58.7	(2.5)	31.1	(1.6)	36.0	(1.9)	39.9	(1.6)

Hier zeigt sich im Vergleich der Geschlechter, dass die Jungen bei allen Items die geringsten Anteile für eine hohe Relevanz ausmachen. Die Unterschiede zu den Mädchen machen hier bis zu 10 Prozentpunkte aus. Der Vergleich der Gruppen mit unterschiedlichem SES zeigt für die soziale Dimension leichte Abweichungen zur ökologischen Dimension: Die höchste Diskrepanz zwischen den Gruppen mit niedrigem und hohem SES zeigt sich bei der Frage nach dem Einsatz von Kinderarbeit mit etwa 10 Prozentpunkten (siehe Tabelle 5.3.4). Die Gruppen unterscheiden sich also nicht so stark, wie bei den Einstellungen der ökologischen Dimension. Teilweise betragen die Unterschiede unter 5 Prozentpunkte, wohingegen der geringste Unterschied innerhalb der ökologischen Dimension 15 Prozentpunkte beträgt. Für die ZWG als Gruppierungsvariable zeigt sich ein ähnliches Bild: Die Unterschiede sind hier bei drei Items vergleichsweise gering (etwa

Geringere Unterschiede zwischen den Gruppen des SES und der ZWG für die soziale Dimension als für die ökologische Dimension

Gymnasium zeigt meist die höchsten berichteten Anteile an hoher Relevanz

1 bis 3 Prozentpunkte). In der Gruppe ohne ZWG scheint die Relevanz für soziale Aspekte bei der Herstellung von Produkten dabei tendenziell höher zu sein. Der größte Unterschied zwischen den Gruppen lässt sich mit 10 Prozentpunkten beim Einsatz von Kinderarbeit finden. Im Vergleich der Schulformen zeigt sich, dass das Gymnasium bei der überwiegenden Anzahl der Items die Gruppe mit dem höchsten Anteil an Schüler*innen ist, die den Aspekten eine hohe Relevanz zuschreiben. Zwei Items zeigen die höchsten Anteile in der Sekundar- und der Realschule, wobei die Gruppe der Sekundarschule erhöhte Standardfehler aufweist (siehe Tabelle 5.3.4, Spalten 3 & 5). Die Förderschule ist für alle Items die Schulform mit den geringsten Anteilen an Schüler*innen, wobei auch hier die Standardfehler teils stark erhöht sind und die Interpretation erschweren. Die höchste Diskrepanz unter den Schulformen lässt sich in Bezug auf den Einsatz von Kinderarbeit zwischen dem Gymnasium und der Gesamtschule finden (etwa 22 Prozentpunkte).

Kaum Unterschiede zwischen den Geschlechtern mit Blick auf den Konsum innerhalb der eigenen Mittel

Der Konsum innerhalb der eigenen Mittel als eine Facette der ökonomischen Dimension nachhaltigen Konsums (vgl. Kapitel 3.5.1 sowie 4.4.1) zeigt im Geschlechtervergleich eher geringe Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Die Mädchen zeigen dabei tendenziell höhere Anteile für eine hohe Relevanz, allerdings betragen die Unterschiede nur bis zu 3 Prozentpunkte (siehe Tabelle 5.3.5).

Tabelle 5.3.5: Oberstes Perzentil der Schüler*innen mit hoher Relevanz für die ökonomische Dimension: Konsum innerhalb der eigenen Mittel (in %)

	Anteil Schüler*innen mit Angabe von hoher Relevanz der Skala für den Konsum innerhalb der eigenen Mittel (Wie wichtig ist dir persönlich, Produkte zu kaufen, ...)					
	... die dich finanziell nicht stark belasten?		... ohne dass du dich dafür in Zukunft einschränken musst?		... ohne dass du dich dadurch langfristig verschuldest?	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
Gesamt	32.4	(1.0)	35.0	(1.1)	33.6	(0.9)
Jungen	30.6	(1.5)	33.7	(1.3)	33.0	(1.3)
Mädchen	34.3	(1.3)	36.4	(1.5)	34.2	(1.3)
niedriger SES	32.7	(2.0)	32.3	(2.1)	29.1	(2.2)
mittlerer SES	35.0	(1.6)	38.0	(1.6)	36.1	(1.3)
hoher SES	38.2	(2.1)	45.1	(2.8)	45.1	(1.9)
ohne Zuwanderungsgeschichte	33.5	(1.3)	40.1	(1.7)	38.9	(1.6)
mit Zuwanderungsgeschichte	35.5	(1.7)	35.5	(1.6)	32.8	(1.5)
Förderschule	16.4	(6.6)	19.7	(3.1)	16.1	(2.8)
Hauptschule	29.1	(4.4)	24.5	(4.1)	23.6	(5.5)
Sekundarschule	26.0	(3.6)	25.5	(3.9)	28.0	(2.5)
Realschule	27.9	(2.5)	31.4	(3.3)	29.5	(2.1)
Integrierte Gesamtschule	28.9	(1.9)	29.1	(1.5)	26.0	(1.8)
Gymnasium	39.8	(1.6)	45.3	(1.7)	44.8	(1.4)

Für diesen Teil der ökonomischen Dimension berichten die Gruppen mit aufsteigendem SES zunehmende Relevanz. Dabei unterscheiden sich die Gruppen mit niedrigem und hohem SES mit bis zu 16 Prozentpunkten voneinander (siehe Tabelle 5.3.5, Spalte 3). Im Vergleich der Gruppen mit und ohne ZWG zeigen sich Unterschiede von 5 bzw. 6 Prozentpunkten bei zwei Items zugunsten der Schüler*innen ohne ZWG. Der Schulformvergleich identifiziert für alle Items das Gymnasium mit den höchsten Anteilen an Schüler*innen mit Angabe von hoher Relevanz. Die Diskrepanzen zur Schulform mit dem nächsthöheren Anteil an Schüler*innen betragen etwa zwischen 10 und 15 Prozentpunkte. Insgesamt zeigen sich hier leichte Tendenzen für eine aufsteigende Relevanz mit aufsteigendem angestrebtem Bildungsabschluss (siehe Tabelle 5.3.5).

Zunehmende Relevanz mit aufsteigendem SES

Gymnasiast*innen berichten deutlich höhere Relevanz als andere Schulformen

Der genügsame Konsum als die zweite Facette der ökonomischen Dimension nachhaltigen Konsums (vgl. Kapitel 3.5.1 sowie 4.4.1) zeigt unter den Schüler*innen mit hoher Angabe von Relevanz ähnliche Anteile zwischen den Geschlechtern (siehe Tabelle 5.3.6). Mit Blick auf das Ausleihen von Produkten zeigt sich ein höherer Anteil bei den Mädchen (etwa 5 Prozentpunkte).

Tabelle 5.3.6: Oberstes Perzentil der Schüler*innen mit hoher Relevanz für die ökonomische Dimension: Genügsamer Konsum (in %)

	Anteil Schüler*innen mit Angabe von hoher Relevanz der Skala für genügsamen Konsum (Wie wichtig ist dir persönlich, ...)									
	... nur Produkte zu kaufen, die du wirklich brauchst?		... nur Produkte zu kaufen, die du wirklich nutzt?		... nur Produkte zu kaufen, die keine Luxusprodukte sind?		... ein Produkt von Freunden oder Bekannten auszuleihen anstatt es zu kaufen?		... ein Produkt mit anderen zu teilen anstatt es selbst zu besitzen?	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
Gesamt	29.5	(1.1)	30.2	(1.3)	36.1	(1.0)	31.5	(1.0)	29.8	(1.0)
Jungen	29.4	(1.5)	29.4	(1.7)	35.3	(1.3)	29.3	(1.4)	29.4	(1.1)
Mädchen	29.6	(1.6)	31.3	(1.3)	36.5	(1.5)	34.1	(1.5)	30.1	(1.6)
niedriger SES	32.4	(2.1)	32.5	(2.0)	40.0	(1.9)	32.8	(1.9)	32.1	(1.9)
mittlerer SES	30.7	(1.7)	32.5	(1.8)	38.7	(1.7)	34.4	(1.2)	32.5	(1.4)
hoher SES	33.6	(2.1)	31.3	(2.4)	39.0	(1.7)	35.0	(2.9)	31.0	(1.9)
ohne Zuwanderungsgeschichte	28.9	(1.5)	30.2	(1.7)	37.6	(1.5)	34.7	(1.2)	31.6	(1.2)
mit Zuwanderungsgeschichte	34.7	(1.6)	34.3	(1.6)	39.1	(1.6)	33.3	(1.5)	32.1	(1.6)
Förderschule	17.5	(2.9)	15.9	(6.5)	20.8	(4.1)	21.1	(3.9)	23.0	(3.9)
Hauptschule	31.4	(3.2)	28.4	(2.9)	36.8	(4.5)	36.3	(4.5)	36.2	(4.6)
Sekundarschule	25.2	(4.3)	24.6	(4.2)	28.6	(2.7)	27.6	(4.1)	25.0	(2.9)
Realschule	25.7	(2.1)	31.1	(1.9)	36.2	(2.5)	29.3	(2.4)	28.0	(2.8)
Integrierte Gesamtschule	28.7	(2.2)	26.5	(2.5)	37.7	(2.2)	31.2	(1.9)	32.0	(2.0)
Gymnasium	33.4	(1.9)	34.8	(2.4)	37.0	(1.6)	33.6	(1.5)	29.5	(1.3)

Bei der Betrachtung des SES als Gruppierungsvariable zeigen sich keine starken Unterschiede zwischen den Schüler*innen mit unterschiedlichen Gruppenzugehörigkeiten bei der überwiegenden Anzahl der Items. Für den Vergleich der Schüler*innen mit und ohne ZWG zeigen sich ebenfalls geringe Diskrepanzen zwischen den Gruppen. Die höchsten Unterschiede lassen sich für den Kauf von Produkten, die wirklich gebraucht bzw. genutzt werden zugunsten der Gruppe mit ZWG identifizieren (etwa 6 bzw. 4 Prozentpunkte; siehe Tabelle 5.3.6,

Produkte zu leihen oder zu teilen scheint für Hauptschüler*innen am relevantesten zu sein

Spalten 1 & 2). Im Schulformvergleich zeigt sich kein konsistentes Muster der zugeschriebenen Relevanz über die Items hinweg: Das Gymnasium zeigt tendenziell hohe Anteile an Schüler*innen, allerdings ist der Abstand zu der Schulform mit dem nächsthöheren Anteil bei keinem Item hoch. Beim Leihen oder Teilen von Produkten zeigt die Hauptschule die höchsten Anteile an Schüler*innen, denen dies wichtig ist. Insgesamt zeigt die Hauptschule für diese Dimension überwiegend höhere oder gleich hohe Anteile wie bspw. die Realschule. Die Förderschule zeigt die geringsten Anteile an Schüler*innen, die genügsamem Konsum eine hohe Relevanz zuschreiben. Die höchste Diskrepanz von etwa 19 Prozentpunkten zeigt sich zwischen der Förderschule und dem Gymnasium bezüglich der Relevanz, ein Produkt nur zu kaufen, wenn es auch genutzt wird.

5.3.4 Ökonomische Dimension: Maßvoller Konsum

Unterschiede und Vergleichbarkeit der Skalen für die ökonomische Dimension aus Test und Fragebogen

Für die Items des maßvollen Konsums zeigen sich zunächst in der Gesamtbeurteilung hohe Zustimmungswerte der Schüler*innen. Die Form der Darstellung der Befunde unterscheidet sich zwar zwischen den Items aus dem Test (Instrumentarium 2) und dem Fragebogen (Instrumentarium 3) und erschwert den Vergleich der Antworten der Schüler*innen. Auch bei gleicher Darstellung könnten aber Abweichungen auftreten, weshalb mögliche Gründe dafür kurz beleuchtet werden sollen.

Folgende Faktoren könnten dazu beitragen, dass sich Unterschiede im Grad der Zustimmung zu den Items der ökonomischen Dimension ergeben:

- Die unterschiedliche Formulierung der Fragen („... würde ich es nur kaufen, wenn ...“ versus „wie wichtig ist es dir, nur Produkte zu kaufen ...“) könnte unterschiedliches Antwortverhalten zur Folge haben.
- Durch die unterschiedlichen Antwortskalen (vierstufige Likert-Skala versus Schieberegler von 0–100 % mit zugrunde liegenden 13 Stufen) könnten sich unterschiedliche Antwortpräferenzen erklären lassen.
- Durch die vorgelagerten Items aus Instrumentarium 1 (inhaltliche Testitems) oder Instrumentarium 3 (Fragebogenitems) könnten Priming-Effekte entstehen, die das Antwortverhalten beeinflussen könnten.
- Dadurch, dass die Teilnahme am Test obligatorisch, die Teilnahme am Fragebogen hingegen nur mit einer Einverständniserklärung der Eltern möglich war, kommt es zu verschiedenen Stichprobenumfängen sowie zu abweichenden Zusammensetzungen der Stichproben. Daher können auch die Gruppenunterschiede variieren.

Zustimmung zu den Items für maßvollen Konsum ist generell hoch

Die höchste Zustimmung findet sich hier für die Aussage, dass ein Produkt nur gekauft wird, wenn es auch wirklich genutzt wird, auch wenn eine Person es sich finanziell leisten könnte (etwa 90 % der Schüler*innen stimmen dieser Aussage „stark“ oder „eher“ zu). Der Unterschied zu dem Item mit der geringsten Zustimmung („Auch wenn ich mir ein Produkt finanziell leisten könnte, würde ich es nur kaufen, wenn mich die Ausgaben dafür finanziell nicht stark belasten“) beträgt 8 Prozentpunkte (siehe Tabelle 5.3.7).

Tabelle 5.3.7: Häufigkeiten der ökonomischen Dimension: Maßvoller Konsum (in %) (Instrument 3)

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Stimme stark zu“ und „Stimme eher zu“ der Skala für maßvollen Konsum (Auch wenn ich mir ein Produkt finanziell leisten könnte, würde ich es nur kaufen, wenn ...)									
	... ich dieses Produkt auch wirklich brauche		... ich dieses Produkt auch wirklich nutze		... mich die Ausgaben dafür finanziell nicht stark belasten		... ich mich dadurch langfristig nicht verschulde		... ich mich dadurch in der Zukunft nicht einschränken muss	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
Gesamt	87.6	(0.9)	90.3	(0.7)	81.7	(0.9)	82.6	(1.0)	83.5	(0.9)
Jungen	88.0	(1.1)	89.7	(0.8)	81.3	(1.3)	80.9	(1.4)	82.0	(1.3)
Mädchen	87.4	(1.1)	90.8	(1.1)	82.8	(1.2)	84.4	(1.3)	85.2	(1.2)
niedriger SES	89.8	(1.3)	89.1	(1.3)	79.7	(1.7)	79.6	(2.0)	80.4	(1.7)
mittlerer SES	86.5	(1.0)	89.9	(0.9)	81.2	(1.2)	82.6	(1.2)	84.2	(1.2)
hoher SES	88.2	(2.0)	92.8	(1.4)	85.7	(1.5)	86.2	(1.6)	86.0	(1.7)
ohne Zuwanderungsgeschichte	86.0	(1.2)	90.1	(1.0)	81.8	(1.2)	84.4	(1.1)	85.0	(1.2)
mit Zuwanderungsgeschichte	89.4	(1.2)	90.7	(1.0)	81.7	(1.2)	81.3	(1.5)	82.1	(1.4)
Förderschule	83.0	(9.6)	79.9	(3.1)	79.4	(3.6)	75.4	(10.4)	76.3	(3.7)
Hauptschule	91.2	(3.2)	89.0	(2.3)	80.7	(2.9)	77.1	(4.0)	77.5	(4.4)
Sekundarschule	86.7	(4.3)	86.4	(3.5)	79.2	(2.6)	79.4	(2.6)	80.4	(3.3)
Realschule	89.4	(1.5)	88.8	(1.5)	79.5	(2.6)	81.1	(1.8)	82.2	(2.8)
Integrierte Gesamtschule	87.2	(1.4)	91.0	(1.3)	78.8	(1.7)	78.8	(2.8)	79.7	(2.0)
Gymnasium	86.9	(1.5)	91.7	(1.3)	85.3	(1.2)	87.1	(1.0)	88.0	(1.0)

Die Zustimmungen zwischen den Gruppen im Geschlechtervergleich zeigen überwiegend keine starken Unterschiede zwischen den Jungen und den Mädchen. Zwischen den Gruppen mit unterschiedlichem SES zeigt sich bei der überwiegenden Anzahl an Items die Tendenz, dass mit zunehmendem Status auch eine erhöhte Zustimmung zu erkennen ist. Dabei liegen die Gruppen mit der niedrigsten und höchsten Zustimmung höchstens etwa 7 Prozentpunkte auseinander. Schüler*innen mit und ohne ZWG weisen ähnlich hohe Zustimmungswerte für maßvollen Konsum auf. Der Schulformvergleich zeigt für vier der fünf Items die Förderschule als die Schulform mit der geringsten Zustimmung, allerdings sind auch hier zum Teil erhöhte Standardfehler zu finden. Bei einem Item liegt der Anteil an Schüler*innen der Gesamtschule mit hoher Zustimmung noch unter dem Wert der Förderschule. Das Gymnasium zeigt überwiegend die meisten Zustimmungswerte, bei einem Item zusammen mit der Gesamtschule. Ein Item zeigt die Hauptschule als Gruppe mit dem höchsten Anteil an Zustimmung (siehe Tabelle 5.3.7). Es lässt sich also unter den Schulformen kein konsistentes Muster erkennen.

Gymnasium zeigt am häufigsten hohe Zustimmungswerte

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich mit Blick auf die Selbstwirksamkeit der Schüler*innen Unterschiede je nach Handlungssituation zeigen. Die nachhaltigkeitsbezogene Selbstwirksamkeit ist insgesamt tendenziell etwas weniger stark ausgeprägt als die Ökonomische. Für beide Bereiche zeigen die Jungen stärkeres Zutrauen in ihre Fähigkeiten als die Mädchen, wobei sich für die nachhaltigkeitsbezogene Selbstwirksamkeit geringere Diskrepanzen zwischen den Geschlechtern erkennen lassen. Schüler*innen mit hohem SES berichten tendenziell

Erkennbare Tendenzen in den Befunden zur Selbstwirksamkeit und den Einstellungen

häufiger eine hohe Selbstwirksamkeit, vor allem als Schüler*innen mit niedrigem SES. Die Gruppen mit und ohne ZWG zeigen kaum nennenswerte Diskrepanzen. Der Vergleich der Schulformen stellt das Gymnasium überwiegend als die Gruppe mit mehr Schüler*innen heraus, die eine hohe Selbstwirksamkeit berichten. Für die ökonomischen Handlungssituationen fällt allerdings auch auf, dass das Gymnasium teilweise die niedrigsten Anteile mit hoher Selbstwirksamkeit aufweist. Unter den Schulformen lassen sich zum Teil starke Unterschiede zwischen den Gruppen mit dem höchsten und dem niedrigsten Anteil an Schüler*innen feststellen, die eine hohe Selbstwirksamkeit berichten.

Für die Relevanz für nachhaltige Konsumententscheidungen und Produkteigenschaften zeigt sich für die ökologische und soziale Dimension, dass tendenziell mehr Mädchen eine hohe Relevanz berichten als Jungen. Für die ökonomischen Dimensionen zeigen sich keine starken Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Für die ökologische und soziale Dimension und den Konsum innerhalb der eigenen Mittel zeigen sich Tendenzen für eine höhere Relevanz mit aufsteigendem SES. Schüler*innen mit ZWG scheinen ökologische Aspekte weniger wichtig zu sein, also Schüler*innen ohne ZWG; für die soziale Dimension sind diese Tendenzen weniger stark ausgeprägt. Mit Blick auf die Schulformen zeigt sich, dass das Gymnasium häufig den höchsten Anteil an Schüler*innen umfasst, die eine hohe Relevanz berichten. Zum Teil ist eine Tendenz für eine höhere Relevanz mit steigender Höhe des angestrebten Bildungsabschlusses erkennbar, teilweise zeigen sich keine konsistenten Muster unter den Schulformen.

5.4 Ökonomische Bildungs- und Sozialisationskontexte von Schüler*innen

Nina Johanna Welsandt, Fabio Fortunati, Fenna Henicz, Esther Winther & Hermann Josef Abs

Das folgende Unterkapitel gibt einen Einblick in die Befunde zu ökonomischen Sozialisations- und Bildungskontexten der Schüler*innen und umfasst die familiäre und außerfamiliäre Informationsbeschaffung über ökonomische Themen, die Erfahrungen mit Geld und Konsum aus dem privaten Umfeld sowie die bereitgestellten schulischen Lerngelegenheiten zu wirtschaftlichen Themen.

5.4.1 Quellen zur Informationsbeschaffung zu ökonomischen und Nachhaltigkeitsfragen

Im folgenden Unterkapitel wird der Frage nachgegangen, welche primären Informationsquellen Achtklässler*innen in Nordrhein-Westfalen (NRW) im Zusammenhang mit ökonomischen und nachhaltigkeitsbezogenen Themen nutzen. In der ECON-2022-Studie wurden zwei Skalen sowie ein Freitextfeld in den Fragebogen integriert. Eine detaillierte Ableitung und Einführung in das Fragebogenmaterial sind in Kapitel 3.5.2 zu finden.

Operationalisierung:
Häufigkeiten der
Informationsquellen
zum Thema Geld und
Wirtschaft

In Tabelle 5.4.1 werden die Häufigkeiten der Informationsquellen zum Thema Geld und Wirtschaft der Schüler*innen in Prozent dargestellt. Die erste Spalte enthält die Gruppen der Schüler*innen, nach denen die Ergebnisse aufgeschlüsselt wurden. In der obersten Zeile befinden sich die Ergebnisse der vollständigen Stichprobe („Gesamt“). Darunter sind als Gruppen das Geschlecht, gefolgt von der Gruppierung nach sozioökonomischem Status (SES), dem Hintergrund der Zuwanderungsgeschichte (ZWG)¹ und der Schulform aufgeführt. Dies ermöglicht es, Gruppenunterschiede mit Blick auf die untersuchten Variablen zu identifizieren. Die Datenspalten zeigen den Prozentsatz der Schüler*innen an, die auf der vierstufigen Antwortskala (viele Informationen, einige Informationen, wenige Informationen, keine Informationen) zur Fragebatterie: „Bitte gib an, woher du wie viele Informationen zum Thema Geld und Wirtschaft bekommst“ angegeben haben, „viele Informationen“ oder „einige Informationen“ zum Thema Geld und Wirtschaft über die folgenden Quellen zu beziehen:

- Eltern, Erziehungsberechtigte oder erwachsene Verwandte
- Freund*innen
- Lehrkräfte
- Fernsehen oder Radio
- Zeitschriften
- das Internet

Neben jedem Zahlenwert ist der Standardfehler der Populationsschätzung angegeben. Bei der Betrachtung der Tabelle sind die hohen Standardfehler der Schulform „Förderschule“ (n=93) auffällig. Diese lassen sich auf den geringen Stichprobenumfang der Subgruppe zurückführen.

1 Kapitel 3.6 beschreibt, wie die Variable ZWG für ECON 2022 gemessen wurde. Für die vorliegenden Analysen in Kapitel 5 wurden die verschiedenen Ausprägungen der Variable zusammengefasst: Ab einer Zuwanderungsgeschichte eines Elternteils gilt „mit ZWG“.

Tabelle 5.4.1: Häufigkeiten der Quellen zur Informationsbeschaffung zum Thema Geld und Wirtschaft

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „viele Informationen“ und „einige Informationen“											
	Eltern, Erziehungsberechtigte oder erw. Verwandte		Freundinnen und Freunde		Lehrkräfte		Fernsehen oder Radio		Zeitschriften		Das Internet	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
Gesamt	91.5	(0.7)	40.9	(1.3)	60.9	(1.4)	57.7	(1.1)	29.1	(0.9)	70.8	(1.0)
Jungen	90.9	(1.1)	42.6	(1.8)	57.4	(1.9)	54.4	(1.4)	29.1	(1.3)	70.7	(1.2)
Mädchen	92.2	(0.9)	38.9	(1.7)	65.0	(1.8)	61.5	(1.6)	29.3	(1.4)	70.9	(1.6)
niedriger SES	90.2	(1.3)	50.1	(2.4)	67.1	(2.2)	55.1	(2.3)	31.0	(2.1)	76.3	(1.7)
mittlerer SES	91.7	(0.8)	40.4	(1.8)	59.9	(1.9)	58.3	(1.3)	27.9	(1.2)	69.8	(1.5)
hoher SES	93.1	(1.4)	30.8	(2.6)	55.5	(3.2)	61.6	(2.3)	30.4	(2.2)	67.5	(2.5)
ohne Zuwanderungs- geschichte	91.7	(1.0)	33.2	(1.5)	57.7	(1.8)	58.6	(1.5)	27.7	(1.2)	66.4	(1.5)
mit Zuwanderungs- geschichte	91.0	(1.0)	49.2	(1.9)	64.7	(1.9)	57.0	(1.7)	30.4	(1.6)	75.3	(1.4)
Förderschule	78.8	(15.0)	50.1	(14.6)	74.1	(3.7)	47.9	(10.2)	27.9	(12.7)	72.7	(5.3)
Hauptschule	87.9	(3.1)	54.9	(4.2)	72.5	(2.7)	47.8	(2.4)	34.8	(4.6)	75.0	(3.4)
Sekundarschule	90.2	(2.1)	43.1	(5.4)	61.1	(4.1)	53.5	(3.1)	31.2	(2.6)	71.4	(2.4)
Realschule	92.3	(1.7)	47.7	(2.5)	58.6	(4.0)	62.4	(2.5)	30.3	(2.7)	74.3	(2.6)
Integrierte Gesamt- schule	92.1	(1.1)	44.4	(1.8)	66.1	(2.5)	53.8	(2.1)	28.5	(1.6)	67.9	(2.2)
Gymnasium	92.1	(0.8)	32.5	(2.6)	56.1	(2.7)	60.6	(1.7)	27.9	(1.5)	70.3	(1.8)

Eltern und Erziehungs-
berechtigte sind die
häufigste Informa-
tionsquelle von
Schüler*innen

In der Gesamtheit geben die meisten der Schüler*innen (etwa 92 %) an, dass sie einige oder viele Informationen zum Thema Geld und Wirtschaft von ihren Eltern, Erziehungsberechtigten oder erwachsenen Verwandten (nachfolgend als erwachsenes familiäres Umfeld bezeichnet) erhalten. Diese Tendenz zeigt sich konsistent über alle Gruppierungen hinweg. Mit Blick auf die ZWG zeigt sich, dass Schüler*innen mit und ohne ZWG gleichermaßen das erwachsene familiäre Umfeld als primäre Informationsquelle angeben. In Bezug auf weitere Informationsquellen ist jedoch auffällig, dass Schüler*innen ohne ZWG über die anderen Quellen bis auf Fernsehen und Radio durchweg weniger Informationen beziehen als Schüler*innen mit ZWG.

Das Internet wird von Achtklässler*innen als zweithäufigste Informationsquelle benannt (etwa 71 %) und spielt somit neben der Freizeitbeschäftigung auch für die Information zu wirtschaftlichen Themen eine wichtige Rolle. Hierbei werden Unterschiede in Bezug auf den SES deutlich: Etwa 76 % der Schüler*innen mit einem niedrigen SES geben an, einige oder viele Informationen zum Thema Geld und Wirtschaft aus dem Internet zu beziehen, während der Anteil an Schüler*innen mit einem hohen SES bei 68 % liegt. Dennoch bildet das Internet in beiden Gruppen die zweithäufigste Informationsquelle.

Etwa 61 % der Schüler*innen geben an, häufiger Informationen zum Thema Geld und Wirtschaft durch Lehrkräfte zu bekommen. Mädchen (etwa 65 %) geben Lehrkräfte etwas häufiger als Informationsquellen an als Jungen (etwa 57 %).

Knapp hinter den Lehrkräften liegen das Fernsehen oder Radio zur Informationsbeschaffung. Knapp 6 von 10 Schüler*innen geben an, einige oder viele Informationen über das Fernsehen oder Radio zu erhalten. Bei genauerer Betrachtung der Schulform geben Schüler*innen der Realschule und des Gymnasiums im Vergleich zu den anderen Schulformen am häufigsten an, das Fernsehen oder Radio zur Informationsbeschaffung zu Themen über Geld und Wirtschaft zu nutzen.

Fernsehen oder Radio werden am häufigsten von Realschüler*innen und Gymnasiast*innen genutzt

In der Gesamtbewertung geben knapp 41 % der Schüler*innen an, viele oder einige Informationen zum Thema Geld und Wirtschaft durch ihre Freund*innen zu erhalten. Unterschiede werden bei der Betrachtung des SES sichtbar. So unterscheiden sich etwa Schüler*innen mit niedrigem SES (etwa 50 %) und hohem SES (etwa 31 %) um nahezu 20 Prozentpunkte. Während für etwa die Hälfte der Schüler*innen mit niedrigem SES Freund*innen eine bedeutende Quelle zur Informationsbeschaffung darstellen, sind diese für Schüler*innen mit hohem SES gleichauf mit Zeitungen die unwichtigste Informationsquelle. Ebenso zeigt sich bei der ZWG eine Abweichung von 16 Prozentpunkten (ohne ZWG etwa 33 %; mit ZWG etwa 49 %). Diese Diskrepanz spiegelt sich auch in der Gruppierung der Schulform wider: Nur etwa 33 % der Schüler*innen, die ein Gymnasium besuchen, geben an, Informationen zu Geld und Wirtschaft durch den Freundeskreis zu erhalten, während es bei Schüler*innen von Förderschulen (etwa 50 %) und Hauptschulen (etwa 55 %) über die Hälfte sind. Schüler*innen zeigen unterschiedliche Präferenzen bezüglich der Informationsquelle auf.

Besonders hohe Relevanz von Freund*innen als Informationsquelle für Schüler*innen mit niedrigem SES

Zeitschriften werden von Achtklässler*innen am seltensten als Informationsquelle in Bezug auf Geld und Wirtschaft genannt. Im Vergleich zu den anderen Informationsquellen scheinen Zeitschriften weniger prägend zu sein. Nur etwa jede*r dritte Schüler*in gibt an, einige oder viele Informationen durch Zeitschriften zu erhalten.

Zeitschriften sind die seltenste Informationsquelle von Achtklässler*innen

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse die Vielfalt der Informationsquellen und die Rolle verschiedener sozialer und bildungsspezifischer Faktoren bei der Informationsbeschaffung von Achtklässler*innen zu Themen rund um Geld und Wirtschaft. Es zeigt sich deutlich, dass Jugendliche ökonomische Fragestellungen am häufigsten innerhalb der Familie besprechen. Weiter erhalten sie viele Informationen im Internet, welches das beliebteste technisch gestützte Medium abbildet, und durch Lehrkräfte.

In einem zusätzlichen Freitextfeld wurden die Schüler*innen gefragt, welche Internetseiten am häufigsten bei der Informationssuche verwendet werden: „Wenn du Informationen im Internet suchst, welche drei Seiten sind dort für dich wichtig?“. Am häufigsten wurden Internetbrowser wie bspw. Google oder Safari angegeben (etwa 35 %). Etwa ein Viertel (etwa 26 %) der Schüler*innen gab Wikipedia zur Informationsbeschaffung im Internet an. Mit einer Abweichung von 5 Prozentpunkten folgen soziale Medien auf Platz drei (etwa 21 %). Auch Nachrichteportale werden häufig zur Informationsbeschaffung im Internet angegeben (etwa 19 %). Nur 5 % der Schüler*innen gaben andere Internetseiten als wichtig an.

Google und Safari werden am häufigsten bei der Informationssuche verwendet

Tabelle 5.4.2 entspricht im Aufbau der vorherigen Tabelle und bildet die Häufigkeiten der Quellen zur Informationsbeschaffung zu Fragen der Nachhaltigkeit ab.

Tabelle 5.4.2: Häufigkeiten der Quellen zur Informationsbeschaffung zu Fragen der Nachhaltigkeit

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „viele Informationen“ und „einige Informationen“											
	Eltern, Erziehungsberechtigte oder erw. Verwandte		Freundinnen und Freunde		Lehrkräfte		Fernsehen oder Radio		Zeitschriften		Das Internet	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
Gesamt	73.4	(1.2)	39.4	(1.3)	64.0	(1.5)	55.1	(1.2)	33.6	(1.1)	67.3	(1.2)
Jungen	73.2	(1.6)	40.2	(1.7)	62.6	(1.8)	53.0	(1.4)	33.5	(1.5)	65.8	(1.5)
Mädchen	73.7	(1.7)	38.1	(1.8)	65.9	(1.7)	57.3	(1.6)	33.7	(1.6)	69.0	(1.5)
niedriger SES	66.3	(2.0)	43.3	(2.4)	69.6	(2.4)	50.8	(2.3)	35.5	(1.9)	70.1	(2.0)
mittlerer SES	74.7	(1.3)	38.7	(1.7)	62.8	(1.9)	56.3	(1.7)	32.5	(1.2)	67.4	(1.7)
hoher SES	78.7	(2.2)	36.3	(2.8)	59.9	(2.3)	57.6	(2.8)	33.9	(3.0)	64.9	(2.8)
ohne Zuwanderungs- geschichte	77.8	(1.4)	36.5	(1.9)	61.4	(2.2)	57.6	(1.7)	32.7	(1.7)	64.3	(1.7)
mit Zuwanderungs- geschichte	68.0	(1.8)	41.6	(1.8)	66.7	(2.0)	52.5	(1.8)	34.4	(1.5)	70.4	(1.5)
Förderschule	75.0	(17.3)	45.4	(13.5)	53.8	(19.4)	54.9	(8.9)	26.7	(11.5)	69.8	(3.5)
Hauptschule	73.1	(3.9)	49.4	(5.6)	67.5	(4.3)	55.1	(2.9)	40.0	(3.8)	67.6	(3.5)
Sekundarschule	70.0	(3.8)	39.8	(5.7)	62.9	(4.1)	51.2	(3.0)	33.7	(3.6)	65.0	(1.8)
Realschule	75.2	(2.8)	41.1	(2.8)	63.2	(3.3)	55.1	(3.0)	37.4	(1.8)	66.1	(2.1)
Integrierte Gesamt- schule	73.4	(2.4)	40.9	(2.5)	65.3	(2.7)	50.3	(2.4)	30.6	(2.0)	66.1	(2.0)
Gymnasium	73.0	(1.6)	35.8	(2.2)	63.7	(2.5)	58.6	(1.8)	33.2	(1.9)	68.9	(2.4)

Fragen zur Nachhaltigkeit werden am häufigsten durch Eltern und Erziehungsberechtigte beantwortet

Das erwachsene familiäre Umfeld wird auch bei Fragen der Nachhaltigkeit über alle Gruppierungsvariablen hinweg von Schüler*innen als primäre Informationsquelle angegeben. Knapp drei Viertel geben an, dass sie Informationen zu Fragen der Nachhaltigkeit aus dem erwachsenen familiären Umfeld beziehen. Im Vergleich zu den Informationsquellen in Bezug auf Geld und Wirtschaft fällt auf, dass das familiäre Umfeld von 18 Prozent der Schüler*innen weniger als relevante Informationsquelle zu Nachhaltigkeit benannt wird. Das heißt, anderen Informationsquellen kommt eine relativ größere Bedeutung zu. In Bezug auf den SES zeigt sich, dass für Schüler*innen mit hohem SES das erwachsene familiäre Umfeld von größerer Bedeutung zu sein scheint als für Schülerinnen mit niedrigem SES, wobei eine Abweichung von 13 Prozentpunkten festgestellt wird. Eine ähnliche Tendenz zeigt sich bei der Betrachtung der ZWG. 78 % der Achtklässler*innen ohne ZWG geben an, viele oder einige Informationen zu Fragen der Nachhaltigkeit aus dem erwachsenen familiären Umfeld zu erhalten. Bei Schüler*innen mit ZWG sind es lediglich 68 %.

Große Bedeutung des Internets

Die große Bedeutung des Internets im Alltag von Jugendlichen zeigt sich auch in Bezug auf den Zugang zu Informationen mit Nachhaltigkeitsschwerpunkt. Etwa 65 % der Schüler*innen geben an, Informationen zum Thema Nachhaltigkeit aus dem Internet zu beziehen, womit das Internet die zweithäufigste Informationsquelle darstellt.

64 % der Schüler*innen erhalten viele oder einige Informationen zu nachhaltigkeitsbezogenen Fragen von ihren Lehrkräften. Eine erhöhte Informationsgewinnung durch Lehrkräfte zeigt sich bei Schüler*innen mit niedrigem SES und mit ZWG.

Etwa 55 % der Schüler*innen geben das Fernsehen oder Radio zur Informationsbeschaffung an. Hinsichtlich des SES ist der Informationsgehalt zu nachhaltigkeitsbezogenen Fragen aus Fernsehen oder Radio bei Schüler*innen mit niedrigem SES (etwa 51 %) geringer als für Schüler*innen mit mittlerem und hohem SES (etwa 56 bzw. 58 %). Schüler*innen ohne ZWG (etwa 58 %) nutzen Fernsehen oder Radio häufiger zur Informationsbeschaffung als Schüler*innen mit ZWG (etwa 53 %). Auch bei der Schulform zeigen sich Diskrepanzen: Knapp 59 % der Schüler*innen, die ein Gymnasium besuchen, geben an, häufiger Informationen durch Fernsehen oder Radio zu erhalten, während nur etwa die Hälfte der Schüler*innen, die eine Gesamtschule besuchen, Fernsehen oder Radio als Informationsquelle angibt.

Etwa 39 % der Schüler*innen geben an, Informationen zu nachhaltigkeitsbezogenen Fragen von ihren Freund*innen zu erhalten. Für Schüler*innen mit einem hohen SES scheint es weniger relevant, Informationen von Freund*innen zu erhalten: Hier besteht eine Differenz von 7 Prozentpunkten zwischen hohem und niedrigem SES bei Achtklässler*innen. Nur etwa 35 % der Schüler*innen, die ein Gymnasium besuchen, geben an, nachhaltigkeitsbezogene Informationen durch den Freundeskreis zu erhalten, während es bei Schüler*innen, die eine Hauptschule besuchen, etwa 49 % sind.

Lediglich etwa 34 % der Achtklässler*innen geben an, viele oder einige nachhaltigkeitsbezogene Informationen aus Zeitschriften zu erhalten. Damit stellen Zeitschriften zwar die seltenste genutzte Quelle zur Informationsbeschaffung dar, aber dieses Spezialmedium hat für Fragen der Nachhaltigkeit eine vergleichsweise höhere Bedeutung als für allgemeine Fragen zu Geld und Wirtschaft. Über alle Gruppierungsvariablen hinweg zeigen sich dabei mit Ausnahme der Schulformen nur geringe Unterschiede. Schüler*innen, die eine Hauptschule besuchen (40 %), entnehmen am häufigsten nachhaltigkeitsbezogene Informationen aus Zeitschriften.

Im Vergleich der Ergebnisse zur Informationsbeschaffung zu den Themen Geld und Wirtschaft sowie zu Fragen der Nachhaltigkeit manifestiert sich ein Trend: Die Priorisierung der Informationsquellen der Achtklässler*innen über die Themenbereiche hinweg scheint konsistent. So wird in beiden Fällen das erwachsene familiäre Umfeld als häufigste Quelle genannt, gefolgt vom Internet. Der Freundeskreis sowie Zeitschriften nehmen den letzten Platz ein.

Freund*innen als Informationsquelle zur Nachhaltigkeit besonders für Schüler*innen mit niedrigem SES relevant

Zeitschriften werden von Achtklässler*innen am seltensten zur Informationssuche im Bereich Nachhaltigkeit verwendet

5.4.2 Familiärer Diskurs zu ökonomischen Fragen

Eltern oder Erziehungsberechtigte bilden die erste Sozialisationsinstanz für Kinder und Jugendliche und spielen so auch im Zuge des familiären Diskurses zu finanziellen Fragen eine wichtige Rolle (vgl. Kapitel 3.5.2). Tabelle 5.4.3 folgt im Aufbau den vorherigen Tabellen des Kapitels und bildet prozentual ab, wie oft über die untenstehenden Geldfragen mit Eltern oder Erziehungsberechtigten gesprochen wird:

- wofür du dein Geld aus gibst,
- wofür du dein Geld sparst,
- das Einkommen der Familie,

Operationalisierung: Häufigkeiten des familiären Diskurses zu ökonomischen Fragen

- wie du Geld für Sachen bekommst, die du kaufen möchtest,
- Nachrichten über Finanz- und Wirtschaftsfragen,
- Online-Einkäufe

Dabei zeigen die Datenspalten den Prozentsatz der Schüler*innen an, die auf der vierstufigen Antwortskala (nie oder fast nie; etwa ein- oder zweimal im Monat; etwa ein- oder zweimal in der Woche; täglich oder fast jeden Tag) zur Fragebatterie: „Wie oft sprichst du über die folgenden Geldfragen mit deinen Eltern oder Erziehungsberechtigten?“ angegeben haben, „etwa ein- oder zweimal in der Woche“ oder „fast jeden Tag“ mit den Eltern oder Erziehungsberechtigten über Geldfragen zu sprechen.

Tabelle 5.4.3: Häufigkeiten des familiären Diskurses zu ökonomischen Fragen

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „etwa ein- oder zweimal in der Woche“ und „fast jeden Tag“											
	Geld Ausgaben		Geld Sparen		Einkommen der Familie		Guthaben für Einkäufe bekommen		Nachricht- ten über Finanz- und Wirtschafts- fragen		Online- Einkäufe	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
Gesamt	12.4	(0.8)	11.0	(0.7)	5.3	(0.6)	8.0	(0.6)	3.7	(0.5)	9.9	(0.6)
Jungen	11.1	(1.0)	12.1	(1.0)	5.5	(0.8)	7.7	(0.8)	4.5	(0.6)	8.7	(0.8)
Mädchen	13.9	(1.4)	9.6	(1.0)	4.9	(0.8)	8.3	(0.9)	2.7	(0.5)	11.3	(1.0)
niedriger SES	17.7	(1.5)	13.6	(1.5)	7.4	(1.4)	11.1	(1.3)	3.6	(0.7)	9.3	(1.1)
mittlerer SES	11.9	(1.1)	11.3	(1.0)	5.0	(0.6)	7.7	(0.8)	3.0	(0.5)	9.7	(0.8)
hoher SES	8.5	(1.4)	7.0	(1.2)	3.5	(0.9)	4.2	(1.0)	5.6	(1.4)	11.1	(1.3)
ohne Zuwanderungs- geschichte	9.4	(1.0)	9.0	(1.0)	2.6	(0.4)	6.6	(0.7)	2.7	(0.5)	8.5	(0.8)
mit Zuwanderungs- geschichte	15.4	(1.3)	12.9	(1.1)	7.0	(0.9)	9.1	(0.9)	3.8	(0.7)	11.1	(0.9)
Förderschule	15.6	(2.7)	24.2	(6.6)	5.0	(1.7)	12.1	(4.7)	6.8	(5.0)	11.7	(6.0)
Hauptschule	21.5	(4.2)	15.2	(2.9)	13.5	(5.1)	14.5	(2.8)	8.8	(2.3)	11.8	(1.1)
Sekundarschule	9.6	(2.8)	9.4	(1.7)	9.0	(2.3)	10.6	(2.2)	3.7	(1.1)	9.5	(1.8)
Realschule	15.9	(1.8)	13.3	(1.8)	7.4	(1.4)	11.1	(1.5)	3.8	(1.0)	12.0	(1.6)
Integrierte Gesamtschule	11.1	(1.1)	12.3	(1.4)	5.7	(1.2)	8.4	(1.3)	3.5	(0.7)	9.2	(1.2)
Gymnasium	10.6	(1.5)	7.9	(1.0)	2.5	(0.5)	4.8	(0.8)	3.0	(0.7)	9.1	(0.7)

Eher seltener
Gesprächsanlässe
bezüglich Geldfragen

Für den familiären Diskurs zu ökonomischen Fragen bildet sich ein heterogenes Bild ab, das auf eher seltenere Gesprächsanlässe bezüglich Geldfragen hindeutet. Dabei geben Schüler*innen am häufigsten an, dass Gespräche über die eigenen Ausgaben stattfinden. Etwa 12 % der Achtklässlerinnen geben an, mindestens einmal in der Woche darüber zu sprechen, wofür sie ihr Geld ausgeben. Bei genauerer Betrachtung der Gruppierungsvariablen zeigen sich im Zusammenhang mit dem SES Unterschiede. Schüler*innen mit einem hohen SES (etwa 9 %) geben an, seltener mit ihren Eltern und Erziehungsberechtigten über Geldfragen zu sprechen, im Vergleich zu Schüler*innen mit einem niedrigen SES (etwa 18 %). Ein ähnliches Muster zeigt sich auch bei der ZWG: Etwa 9 % der Schüler*innen ohne ZWG geben an, mindestens einmal wöchentlich über Geldfragen zu sprechen, während es bei den Schüler*innen mit ZWG etwa 15 % sind.

An zweiter Stelle stehen Gespräche über das Sparverhalten. Insgesamt geben 11 % der Schüler*innen an, mindestens einmal pro Woche mit ihren Eltern oder Erziehungsberechtigten über die Zweckbestimmung ihrer finanziellen Ersparnisse zu sprechen. Ähnlich wie auch beim Gesprächsverhalten über die Ausgaben zeigt sich, dass Schüler*innen mit hohem SES und ohne ZWG seltener angeben, über Geldfragen zu sprechen. Bei der Betrachtung der Schulform gibt etwa ein Viertel der Schüler*innen, die eine Förderschule besuchen, an, mindestens einmal in der Woche mit ihren Eltern oder Erziehungsberechtigten über das Sparverhalten zu sprechen. Bei Schüler*innen von Gymnasien sind es nur etwa 8 %.

Gymnasiast*innen sprechen am seltensten mit ihrem erwachsenen familiären Umfeld über das Sparverhalten

Jede*r zehnte Schüler*in spricht mindestens einmal in der Woche über Online-Einkäufe. Bei der Betrachtung der Gruppierungsvariablen zeigen sich keine nennenswerten Unterschiede.

Gespräche mit Eltern oder Erziehungsberechtigten bezüglich der Finanzierung von gewünschten Gütern führen lediglich 8 von 10 Schüler*innen mindestens einmal pro Woche. Schüler*innen mit einem niedrigen SES (etwa 11 %) geben am häufigsten an, mindestens einmal wöchentlich mit Eltern oder Erziehungsberechtigten über finanzielle Mittel für Einkäufe zu sprechen. Von den Schüler*innen mit hohem SES geben dies hingegen nur etwa 4 % an. Mit Blick auf die Schulform geben Gymnasiast*innen am seltensten an, mindestens einmal pro Woche mit Eltern oder Erziehungsberechtigten darüber zu sprechen, wie man Geld für Güter bekommt, die man kaufen möchte. Am häufigsten tauschen sich Hauptschüler*innen mit ihren Eltern oder Erziehungsberechtigten aus.

Lediglich etwa 5 % der Schüler*innen sprechen mindestens einmal wöchentlich über das Einkommen der Familie. Spannend ist hier auch die Betrachtung der Schüler*innen, die angeben, nie oder fast nie über das Einkommen der Familie zu sprechen. Etwa 46 % der Schüler*innen führen keine Gespräche über die Einkommenssituation innerhalb der Familie.

Etwa die Hälfte der Schüler*innen führt keine Gespräche über die Einkommenssituation oder Nachrichten zu Wirtschaftsfragen

Am seltensten wird von Achtklässler*innen angegeben, mindestens einmal wöchentlich mit ihren Eltern oder Erziehungsberechtigten über Nachrichten im Bereich von Finanz- und Wirtschaftsfragen zu sprechen. Auch hier zeigt sich, dass etwa 53 % der Schüler*innen nie oder fast nie mit ihren Erziehungsberechtigten über Nachrichten zu Finanz- und Wirtschaftsfragen sprechen. In der Gesamtbetrachtung geben nur etwa 4 % der Schüler*innen an, mindestens einmal wöchentlich diese Gespräche zu führen. Bei den Gruppierungsvariablen zeigen sich keine großen Unterschiede.

5.4.3 Einkommensquellen

Tabelle 5.4.3 folgt im Aufbau den vorherigen Tabellen des Kapitels und bildet prozentual ab, wie oft und durch welche Einkommensquellen Achtklässler*innen in den letzten 12 Monaten Geld bekommen haben (vgl. Kapitel 3.5.2). Dafür wurden in ECON 2022 die folgenden Geldeinnahmequellen von Jugendlichen erhoben:

Operationalisierung: Häufigkeiten der Einkommensquellen

- Geld als Belohnung für Mithilfe in der Familie
- Taschengeld, ohne dafür etwas getan zu haben
- Jobs außerhalb der Schule (z. B. Werbung austragen, Babysitten)
- Geschenke von Verwandten oder Freund*innen
- Verkauf von Sachen (z. B. Flohmarkt oder Internet)

Die Datenspalten zeigen den Prozentsatz der Schüler*innen an, die auf der fünfstufigen Antwortskala (nie oder fast nie; etwa ein- oder zweimal im Jahr; etwa

ein- oder zweimal im Monat; etwa ein- oder zweimal in der Woche; täglich oder fast jeden Tag) zur Fragebatterie: „Wie oft hast du auf die folgende Art in den letzten zwölf Monaten Geld bekommen?“ angegeben haben, „etwa ein- oder zweimal in der Woche“ oder „fast jeden Tag“ in den letzten zwölf Monaten Geld erhalten zu haben.

Tabelle 5.4.4: Häufigkeiten von Einkommensquellen

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „etwa ein- oder zweimal in der Woche“ und „täglich oder fast jeden Tag“									
	Geld als Belohnung für Mithilfe in Familie		Taschengeld, ohne etwas dafür getan zu haben		Jobs außerhalb der Schule		Geschenke: Verwandte oder Freunde		Verkauf von Sachen	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
Gesamt	20.3	(1.0)	25.4	(1.1)	11.5	(0.8)	10.2	(0.8)	7.8	(0.6)
Jungen	19.8	(1.3)	24.5	(1.3)	11.3	(1.1)	10.3	(1.0)	9.3	(0.8)
Mädchen	21.1	(1.4)	26.5	(1.4)	11.3	(1.2)	10.3	(1.0)	5.7	(0.8)
niedriger SES	26.0	(1.8)	32.0	(2.6)	11.1	(1.6)	11.7	(1.6)	9.4	(1.4)
mittlerer SES	19.6	(1.3)	23.4	(1.3)	11.2	(1.1)	9.3	(0.9)	7.2	(0.8)
hoher SES	15.8	(2.1)	21.5	(1.5)	12.8	(1.9)	10.6	(1.3)	7.7	(1.5)
ohne Zuwanderungsgeschichte	16.5	(1.2)	19.6	(1.1)	11.6	(1.1)	8.5	(1.0)	5.9	(0.7)
mit Zuwanderungsgeschichte	25.2	(1.4)	32.3	(1.9)	11.1	(1.2)	11.9	(1.1)	9.4	(1.0)
Förderschule	22.7	(2.0)	26.3	(5.6)	22.6	(5.1)	18.2	(8.6)	8.9	(2.7)
Hauptschule	31.3	(4.5)	38.7	(6.6)	15.5	(4.3)	16.5	(3.6)	18.0	(3.4)
Sekundarschule	17.8	(3.0)	28.0	(3.5)	13.2	(2.5)	9.8	(1.5)	6.3	(1.7)
Realschule	26.6	(1.9)	29.2	(1.9)	13.9	(2.5)	14.4	(2.0)	10.6	(2.1)
Integrierte Gesamtschule	21.0	(1.9)	25.3	(3.0)	11.1	(1.0)	10.6	(1.7)	7.8	(1.3)
Gymnasium	15.5	(1.6)	21.5	(1.4)	9.0	(1.4)	6.7	(0.9)	5.1	(0.6)

Taschengeld wird als häufigste Einnahmequelle von Schüler*innen angegeben

Das Taschengeld bildet die häufigste Einnahmequelle für Achtklässler*innen. Ein Viertel der Schüler*innen gibt an, mindestens einmal pro Woche Taschengeld zu erhalten, ohne etwas dafür getan zu haben. Bei den Gruppen des SES liegt der Unterschied zwischen Schüler*innen mit einem niedrigen SES und einem hohen SES bei etwa 10 Prozentpunkten. Schüler*innen mit einem niedrigen SES (32%) geben häufiger an, mindestens einmal wöchentlich Taschengeld zu erhalten. Auch bei der Gruppe der Schüler*innen mit ZWG geben etwa 32% der Schüler*innen an, wöchentlich Taschengeld zu erhalten. Bei den Schüler*innen ohne ZWG sind es mit etwa 20% weniger. Bei der Betrachtung der Schulform fällt auf, dass Schüler*innen, die ein Gymnasium besuchen, am seltensten angeben, mindestens einmal wöchentlich Taschengeld zu bekommen. Hier sind es nur etwa 22%. Hauptschüler*innen erhalten am häufigsten Taschengeld. Hier sind es etwa 40% der Schüler*innen, die mindestens einmal pro Woche Taschengeld bekommen.

Ein Fünftel der Schüler*innen gibt als zweithäufigste Einkommensquelle an, Geld als Belohnung für die Mithilfe in der Familie zu bekommen. Schüler*innen mit einem hohen SES und Schüler*innen mit einem niedrigen SES weichen 10 Prozentpunkte voneinander ab. Dabei geben Schüler*innen mit einem niedrigen SES (etwa 26%) am häufigsten an, Geld als Belohnung für die Mithilfe in der Familie zu erhalten. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch bei Schüler*innen mit und

ohne ZWG. Ein Viertel der Schüler*innen mit ZWG gibt an, mindestens einmal wöchentlich Geld als Belohnung für die Mithilfe in der Familie zu erhalten. Bei Schüler*innen ohne ZWG sind es nur etwa 17%. Bei der Schulform setzt sich der Trend wie auch beim Taschengeld fort. Auch hier sind es die Gymnasiast*innen, die am seltensten Geld für die Mithilfe im Haushalt erhalten (etwa 16%).

Nebenjobs stehen für Schüler*innen nach Taschengeld und Einkommen durch Mithilfe in der Familie an dritter Stelle. Insgesamt geben etwa 12% der Schüler*innen an, mindestens einmal wöchentlich Geld durch Jobs außerhalb der Schule zu verdienen. Interessant ist hier jedoch auch die Betrachtung der Schüler*innen, die angeben, nie oder fast nie Einkommen durch Nebenjobs zu bekommen. Für über die Hälfte der Achtklässler*innen (etwa 63%) der Schüler*innen bilden Nebenjobs die seltenste Einkommensquelle.

Nebenjobs als seltenste
Einnahmequelle von
Achtklässler*innen

Nur etwa jede*r zehnte Schüler*in gibt an, mindestens einmal wöchentlich Geld als Geschenk von Verwandten oder Freund*innen zu erhalten. Am seltensten geben Schüler*innen an, mindestens einmal wöchentlich etwas im Internet oder auf einem Flohmarkt zu verkaufen, um durch den Verkauf Geld zu erhalten (etwa 8%). Auch hier zeigen sich keine nennenswerten Unterschiede in den Gruppierungsvariablen.

Insgesamt zeigt sich über die Antwortkategorien hinweg, dass Schüler*innen, die ein Gymnasium besuchen, seltener angeben, Geld innerhalb der Familie zu bekommen, aber auch außerhalb durch Jobs oder den Verkauf von Sachen weniger häufig Geld erhalten als Schüler*innen anderer Schulformen. Weiterhin wird abgebildet, dass Schüler*innen mit einem niedrigeren SES und mit ZWG über alle Antwortkategorien hinweg (ausgenommen Jobs außerhalb der Schule) angeben, häufiger in den letzten zwölf Monaten Geld erhalten zu haben. Diese Befunde erlauben allerdings keine Aussagen über die Beträge, die Schüler*innen erhalten, sodass häufigeres Einkommen nicht notwendigerweise höheres Einkommen bedeutet.

Schulformunterschiede
innerhalb der
Einkommensquellen von
Achtklässler*innen

5.4.4 Konsumerfahrungen

Jugendliche bewegen sich in diversen ökonomischen Kontexten, die den Zahlungsverkehr von Schüler*innen als alltägliche ökonomische Situation umschließen. Dieser befindet sich im Wandel und gestaltet sich heutzutage häufig auch bargeldlos (vgl. Kapitel 3.5.2). Tabelle 5.4.5 folgt im Aufbau den vorherigen Tabellen des Kapitels und bildet ab, wie häufig Schüler*innen mindestens einmal wöchentlich in den folgenden Bereichen Konsumerfahrungen sammeln konnten:

Operationalisierung:
Häufigkeiten der
Konsumerfahrungen
zum Thema Geld und
Wirtschaft

- etwas mit dem Smartphone bezahlt,
- etwas mit einer Bankkarte bezahlt (z. B. EC-Karte/Girokarte),
- etwas mit einer anderen Guthabekarte bezahlt (z. B. Prepaid-Card für Essen, Transport oder Eintritte),
- anderen Menschen mit dem Smartphone Geld geschickt,
- Geld auf ein Sparkonto eingezahlt, z. B. bei einer Bank,
- bezahlt, um eine App herunterzuladen.

Dabei zeigen die Datenspalten den Prozentsatz der Schüler*innen an, die auf der fünfstufigen Antwortskala (nie oder fast nie; etwa ein- oder zweimal im Jahr; etwa ein- oder zweimal im Monat; etwa ein- oder zweimal in der Woche; täglich oder fast jeden Tag) zur Fragebatterie: „Wie oft hast du die folgenden Dinge in den letzten zwölf Monaten gemacht?“ angegeben haben, „etwa ein- oder zweimal in der Woche“ oder „fast jeden Tag“ die oben aufgeführten Aktionen gemacht zu haben.

Tabelle 5.4.5: Häufigkeiten der Konsumerfahrungen von Schüler*innen

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „etwa ein- oder zweimal in der Woche“ und „täglich oder fast jeden Tag“											
	Zahlung mit Smartphone		Zahlung mit Bankkarte		Zahlung mit Guthabekarte		Geld mit Smartphone verschickt		Geld auf Sparkonto eingezahlt		Download einer App bezahlt	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
Gesamt	13.1	(0.9)	18.6	(0.9)	10.5	(0.7)	6.4	(0.6)	11.5	(0.7)	6.9	(0.7)
Jungen	15.1	(1.2)	18.9	(1.3)	12.7	(1.0)	7.9	(0.8)	13.7	(1.1)	8.9	(0.9)
Mädchen	10.5	(1.1)	18.4	(1.0)	7.8	(0.9)	4.3	(0.7)	8.9	(0.8)	4.3	(0.7)
niedriger SES	13.4	(1.5)	16.3	(1.4)	11.6	(1.6)	6.6	(1.0)	11.1	(1.5)	8.5	(1.0)
mittlerer SES	13.0	(1.1)	20.0	(1.1)	11.3	(0.9)	7.1	(0.8)	12.3	(0.9)	6.9	(0.9)
hoher SES	12.9	(1.8)	18.7	(2.3)	7.4	(1.2)	3.7	(1.0)	9.7	(1.5)	4.6	(1.1)
ohne Zuwanderungsgeschichte	11.1	(1.0)	16.0	(1.1)	8.0	(0.9)	3.6	(0.6)	9.7	(0.9)	5.2	(0.7)
mit Zuwanderungsgeschichte	15.1	(1.3)	20.9	(1.3)	12.9	(1.1)	8.6	(0.8)	12.6	(1.0)	8.0	(0.8)
Förderschule	15.2	(5.5)	12.8	(4.6)	13.6	(4.4)	6.4	(2.9)	8.4	(2.8)	14.1	(6.6)
Hauptschule	17.7	(3.7)	18.5	(3.8)	17.0	(4.2)	8.9	(1.9)	18.3	(3.5)	14.8	(3.0)
Sekundarschule	11.7	(3.0)	17.7	(3.4)	10.7	(1.5)	7.8	(1.8)	11.3	(1.7)	9.2	(1.8)
Realschule	15.9	(2.2)	19.8	(2.1)	13.5	(2.0)	8.8	(1.7)	13.6	(1.6)	9.9	(1.9)
Integrierte Gesamtschule	13.7	(1.7)	18.6	(1.2)	10.1	(1.2)	7.0	(1.2)	12.8	(1.6)	6.7	(1.5)
Gymnasium	10.7	(1.3)	18.5	(1.6)	8.3	(0.9)	4.2	(0.7)	8.9	(1.0)	3.9	(0.8)

Bankkarten als häufigste Zahlungsmethode

Bei der Gesamtbetrachtung zeigen die Ergebnisse, dass die Nutzung von Bankkarten als Zahlungsmethode am höchsten ist, gefolgt von der Nutzung von Smartphones. Die Nutzung dieser Zahlungsarten gestaltet sich für die meisten Schüler*innen allerdings nicht auf wöchentlicher Basis. Mit etwa 19% ist die Bankkarte die am häufigsten genannte Zahlungsmethode und unterstreicht so die weitverbreitete Nutzung von Debit- oder Kreditkarten. Knapp die Hälfte der Achtklässler*innen (etwa 48%) gibt hingegen an, in den letzten zwölf Monaten nie oder fast nie mit einer Bankkarte bezahlt zu haben.

Etwa 13% der Achtklässler*innen geben an, mindestens einmal wöchentlich Zahlungen mit ihrem Smartphone zu tätigen. Die Zahlung mit einem Smartphone umschließt allerdings sowohl Apps als Zahlungsmethoden sowie die Möglichkeit, die Bankverbindung im Handy zu hinterlegen. Im Schulformvergleich geben Gymnasiast*innen am seltensten an, Smartphone-Zahlungen zu tätigen (etwa 11%). Hauptschüler*innen geben am häufigsten an, mindestens einmal wöchentlich mit dem Smartphone zu bezahlen (etwa 18%).

Schulformabhängige Abweichungen bei Smartphone-Zahlungen unter Achtklässler*innen

Rund 12% der Schüler*innen geben an, mindestens einmal wöchentlich Geld auf ein Sparkonto einzuzahlen. Die Häufigkeit von wöchentlichen Einzahlungen auf ein Sparkonto variiert nach Schulform. Am seltensten geben Förderschüler*innen (etwa 8%) an, wöchentlich Geld auf ein Sparkonto einzuzahlen. Gefolgt von Schüler*innen, die ein Gymnasium besuchen (etwa 9%). Am häufigsten zahlen Schüler*innen, die eine Hauptschule besuchen, Geld auf ein Sparkonto ein (etwa 18%).

Etwa 11% der Achtklässler*innen nutzen Guthabekarten, wie bspw. Prepaid-Karten, Karten für Essen, Transport oder einen Eintritt als Zahlungsmethode

mindestens einmal wöchentlich. Etwa 8 % der Mädchen geben an, Guthabekarten als Zahlungsmittel zu verwenden und unterscheiden sich in 5 Prozentpunkten von den Jungen. Zwischen Schüler*innen mit niedrigem und mittlerem SES gibt es keine nennenswerten Unterschiede, während der Anteil bei Schüler*innen mit einem hohen SES, die angeben, mindestens einmal wöchentlich Guthabekarten als Zahlungsmittel zu verwenden, etwas niedriger ist (etwa 7%). Schüler*innen mit ZWG geben häufiger an, mindestens einmal wöchentlich eine Guthabekarte als Zahlungsmittel zu verwenden (etwa 13 %) als Schüler*innen ohne ZWG (etwa 8%). Die Betrachtung der Schulform zeigt, dass Gymnasiast*innen am seltensten angeben, Guthabekarten mindestens einmal wöchentlich als Zahlungsmittel zu verwenden (etwa 8%), wohingegen Hauptschüler*innen diese am häufigsten nutzen (etwa 17%).

Nur etwa 7 % der befragten Schüler*innen geben an, mindestens einmal wöchentlich für den Download von Apps zu bezahlen. Jungen (etwa 9 %) neigen stärker dazu, wöchentlich für den Download einer App zu bezahlen als Mädchen (etwa 4%). Wie auch bei den Items zuvor geben die Schüler*innen, die ein Gymnasium besuchen, am seltensten an, wöchentlich für den Download von Apps zu bezahlen. Schüler*innen, die eine Förder- oder Hauptschule besuchen, geben am häufigsten an, mindestens einmal wöchentlich für den Download einer App zu bezahlen.

Ein kleiner Prozentsatz von etwa 6 % der Schüler*innen gibt an, Geld mithilfe ihres Smartphones zu verschicken. Dabei geben etwa 75 % der Schüler*innen an, in den letzten 12 Monaten nie oder fast nie Geld mit dem Smartphone verschickt zu haben.

Jungen bezahlen etwas häufiger für den Download von Apps als Mädchen

5.4.5 Schulische Lerngelegenheiten zu wirtschaftlichen Themen

In der Schule bereitgestellte Lerngelegenheiten bilden den Kern von Unterricht und stellen somit die Voraussetzung für den Kompetenzerwerb von Schüler*innen dar (vgl. Kapitel 3.5.2). Tabelle 5.4.6 folgt im Aufbau den vorherigen Tabellen des Kapitels und zeigt den Anteil an Schüler*innen, die auf der vierstufigen Antwortskala (in großem Umfang; in mittlerem Umfang; in geringem Umfang; gar nichts) zur Fragebatterie: „In welchem Umfang hast du in der Schule etwas über die folgenden Dinge gelernt?“ der Items zu schulischen Lerngelegenheiten,

- worauf man beim Online-Handel achten muss,
- wie man Bedürfnisse und Bedarf unterscheiden kann,
- wie man Zinsen und Zinseszinsen berechnet,
- wie man wirtschaftliche Ziele erreichen kann,
- welchen Einfluss man als Verbraucher*in auf die Preisbildung hat,
- wie eigene Kaufentscheidungen das Leben von Menschen in anderen Ländern beeinflussen können,
- welche Folgen das eigene wirtschaftliche Handeln für andere hat,
- wie sich die Arbeitswelt durch die Digitalisierung ändert,
- welche Rechte und Pflichten man als Verbraucher*in hat,
- wie man die eigenen Einnahmen und Ausgaben im Blick behalten kann,
- wie Unternehmen funktionieren,

die Kategorien „in mittlerem Umfang“ und „in großem Umfang“ gewählt haben in Prozent. Neben jeder Datenspalte ist der Standardfehler der Populationsschätzung angegeben.

Operationalisierung: Häufigkeiten schulischer Lerngelegenheiten

Tabelle 5.4.6: Häufigkeiten schulischer Lerngelegenheiten

		Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „in mittlerem Umfang“ und „in großem Umfang“																					
		Einfluss eig. Kaufentscheidungen auf das Leben in anderen Ländern			Einfluss des Verbrauchers auf die Preisbildung			Wirtschaftliche Ziele erreichen			Berechnung von Zinsen und Zinseszins			Unterschiede Bedürfnisse und Bedarf			Worauf man beim Online-Handel achten muss						
		Veränderung der Arbeitswelt durch die Digitalisierung			Folgen eigenen wirt. Handelns für Andere			Rechte und Pflichten als Verbraucher*in			Einnahmen und Ausgaben im Blick behalten			Funktionsweise von Unternehmen									
		%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)						
Gesamt		65.4	(2.0)	62.1	(1.6)	65.4	(2.1)	50.5	(1.2)	57.2	(1.7)	57.0	(1.5)	57.6	(1.2)	63.1	(1.2)	64.0	(1.5)	53.6	(1.4)	54.2	(1.5)
Jungen		65.6	(2.3)	63.7	(2.3)	66.9	(2.3)	50.5	(1.6)	58.0	(2.1)	57.4	(1.9)	58.2	(1.6)	62.1	(1.5)	64.5	(1.9)	55.7	(1.8)	57.5	(2.0)
Mädchen		66.1	(2.5)	60.4	(1.8)	64.1	(2.6)	50.8	(1.5)	56.2	(2.2)	56.8	(1.6)	57.3	(1.6)	64.1	(1.7)	63.6	(1.7)	51.4	(2.0)	50.8	(1.8)
niedriger SES		70.1	(2.7)	68.1	(2.1)	64.3	(2.8)	54.5	(2.5)	59.1	(2.8)	59.7	(2.3)	62.7	(2.2)	63.8	(2.7)	67.5	(2.4)	56.6	(2.0)	61.1	(2.2)
mittlerer SES		64.7	(2.5)	62.5	(2.0)	66.3	(2.4)	51.6	(1.8)	56.9	(2.3)	57.8	(2.0)	56.7	(1.8)	64.1	(1.6)	63.4	(1.9)	54.3	(1.7)	53.4	(1.9)
hoher SES		60.7	(3.2)	53.2	(2.9)	64.8	(3.0)	42.5	(2.5)	55.6	(2.6)	52.1	(3.2)	53.6	(2.6)	59.2	(2.5)	61.6	(2.6)	48.3	(3.1)	47.3	(3.1)
ohne Zuwanderungsgeschichte		62.1	(2.4)	59.1	(2.2)	63.7	(2.6)	47.5	(1.7)	56.2	(2.5)	54.2	(2.1)	56.4	(1.6)	63.5	(1.6)	62.4	(2.0)	52.9	(1.9)	51.8	(2.0)
mit Zuwanderungsgeschichte		69.3	(2.2)	64.9	(1.9)	66.8	(2.5)	53.6	(1.8)	58.1	(2.1)	60.1	(1.9)	58.2	(1.7)	62.9	(1.8)	65.9	(2.0)	55.2	(1.9)	55.9	(2.0)
Förderschule		71.7	(10.5)	59.8	(21.4)	71.0	(4.5)	52.2	(8.4)	44.5	(24.0)	50.5	(15.3)	48.6	(14.1)	45.9	(14.2)	53.1	(15.8)	44.5	(3.8)	61.2	(19.0)
Hauptschule		77.2	(3.9)	76.2	(4.4)	62.2	(5.6)	64.5	(3.2)	63.9	(3.5)	61.0	(2.3)	64.5	(3.9)	65.1	(2.9)	66.0	(1.6)	66.1	(3.3)	70.7	(3.0)
Sekundarschule		70.6	(4.7)	69.0	(5.3)	80.4	(4.5)	61.9	(5.7)	60.8	(7.5)	62.9	(4.7)	63.6	(6.0)	68.6	(4.3)	70.5	(4.8)	60.8	(3.3)	65.1	(4.9)
Realschule		62.8	(3.8)	66.7	(2.9)	71.7	(5.0)	54.3	(3.6)	53.6	(2.9)	59.5	(2.7)	59.2	(2.6)	64.3	(3.6)	65.7	(2.8)	53.0	(2.4)	60.7	(3.4)
Integrierte Gesamtschule		66.5	(3.1)	69.8	(3.4)	69.4	(5.2)	56.8	(1.9)	57.6	(3.1)	59.4	(2.6)	59.7	(2.1)	62.5	(1.6)	62.1	(2.3)	56.6	(2.4)	57.3	(2.5)
Gymnasium		63.4	(4.1)	52.3	(2.8)	58.0	(2.7)	41.2	(1.9)	58.0	(3.1)	53.4	(2.8)	54.5	(2.1)	62.9	(2.1)	64.0	(3.0)	50.0	(2.9)	45.1	(2.8)

Insgesamt zeigt sich über die verschiedenen wirtschaftlichen Themen hinweg ein sehr homogenes Antwortverhalten² der Schüler*innen. Etwa zwei Drittel der Achtklässler*innen geben an, in mittlerem oder großem Umfang etwas darüber gelernt zu haben, worauf man beim Online-Handel achten muss (etwa 65%). Schüler*innen mit einem niedrigen SES geben einen höheren Umfang an Lerngelegenheiten zum Online-Handel an (etwa 70%) und weichen etwa 9 Prozentpunkte von Schüler*innen mit einem hohem SES ab. Im Vergleich der ZWG geben Schüler*innen mit ZWG (etwa 69%) häufiger als jene ohne ZWG (etwa 62%) an, in mittlerem oder großem Umfang in der Schule etwas zu dem Thema gelernt zu haben.

Gleichauf folgt die Berechnung von Zinsen und Zinseszins. Auch hier geben etwa 65% der Schüler*innen an, in mittlerem oder großem Umfang in der Schule etwas dazu gelernt zu haben. Schüler*innen, die ein Gymnasium besuchen, berichten am seltensten von Lernerfahrungen zur Berechnung von Zinsen und Zinseszins in mittlerem oder großem Umfang.

Bei der Betrachtung der Angaben zu Rechten und Pflichten als Verbraucher*in zeigt sich, dass insgesamt 64% der Achtklässler*innen angeben, in mittlerem oder großem Umfang in der Schule etwas gelernt zu haben.

Etwas mehr als die Hälfte (etwa 54%) und somit weniger Schüler*innen gibt an, in mittlerem oder großem Umfang etwas über die Funktionsweise von Unternehmen gelernt zu haben. Hier zeigen sich leichte Unterschiede zwischen den Geschlechtern: Etwa 58% der Jungen geben an, in der Schule in mittlerem oder großem Umfang etwas über die Funktionsweise von Unternehmen gelernt zu haben. Bei den Mädchen sind es immerhin etwa 51%. Auffällig ist auch, dass Schüler*innen mit hohem SES und mittlerem SES seltener angeben, in mittlerem oder großem Umfang etwas in der Schule darüber gelernt zu haben, wie Unternehmen funktionieren. Schüler*innen an Hauptschulen weisen die höchste, Schüler*innen an Gymnasien die niedrigste prozentuale Zustimmung auf.

Jungen geben etwas häufiger an, etwas über die Funktionsweise von Unternehmen gelernt zu haben, als Mädchen

Weiterhin geben knapp 54% der Schüler*innen an, in mittlerem oder großem Umfang im schulischen Kontext etwas über die Kontrolle der persönlichen Einnahmen und Ausgaben gelernt zu haben. Bei der Betrachtung des SES fällt auf, dass Schüler*innen mit einem niedrigen SES am häufigsten angeben, etwas gelernt zu haben (etwa 57%). Schüler*innen mit einem hohen SES (etwa 48%) weichen etwa 9 Prozentpunkte ab. Hervorzuheben ist die divergierende Wahrnehmung des Lernens zwischen den Schulformen, wobei Schüler*innen der Hauptschule am häufigsten angeben, etwas über Einnahmen und Ausgaben gelernt zu haben.

Über die Hälfte der Schüler*innen gibt an etwas über die eigenen Einnahmen und Ausgaben gelernt zu haben

Achtklässler*innen geben am seltensten an, in der Schule etwas darüber gelernt zu haben, wie man wirtschaftliche Ziele erreichen kann. Hier sind es nur etwa die Hälfte der Schüler*innen, die angeben, in mittlerem oder großem Umfang etwas zur Thematik gelernt zu haben. Bei den Gruppierungsvariablen zeigen sich mit Ausnahme der Schulform keine nennenswerten Unterschiede. Bei der Betrachtung der Schulform zeigt sich, dass Schüler*innen, die ein Gymnasium besuchen, am seltensten angeben, in mittlerem oder großem Umfang etwas darüber gelernt zu haben, wie man wirtschaftliche Ziele erreichen kann (etwa 41%). Schüler*innen, die eine Hauptschule (etwa 65%) oder eine Sekundarschule (etwa 62%) besuchen, geben am häufigsten an, etwas zur Thematik gelernt zu haben.

2 Die Standardfehler der Gruppierungsvariable *Förderschule* sind im Vergleich zu den übrigen Schulformvariablen sehr hoch. Eine zuverlässige Interpretation ist hier nur eingeschränkt möglich.