

REFERIERTE BEITRÄGE

ZEITSCHRIFT FÜR BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK 116, 2020/2, 175–207

DOI 10.25162/ZBW-2020-0008

ROLAND HAPP

Identifikation migrationsbewusster Konzepte im ökonomischen und finanziellen Wissen

Identification of migration-conscious concepts in economic and financial knowledge

KURZFASSUNG: Geringere sprachliche Fähigkeiten dienen häufig als Erklärung für Defizite im ökonomischen und finanziellen Wissen von Lernenden mit Migrationshintergrund (MH) im Vergleich zu Lernenden ohne MH. In Deutschland liegt der Modellierung des ökonomischen und finanziellen Wissens ein westlicher Blick auf die Wirtschaftsrechtsordnung zugrunde. Unter Einsatz von 130 Testaufgaben bei 2.503 jungen Erwachsenen zwischen 17 und 25 Jahren wird der Frage nachgegangen, in welchen Konzepten Proband*Innen mit MH Probleme zeigen, die kulturell bedingt sein können. Es werden Unterschiede bei den Konzepten Zinsen, Kredite, Marktwirtschaft und Wettbewerbsmarkt identifiziert. Aus wirtschaftsdidaktischer Sicht werden erste Überlegungen vorgestellt, wie damit umgegangen und welche Implikationen für die Ausbildung von Lehrkräften abgeleitet werden können. Der Beitrag soll dazu anregen, diese Forschungsfrage in der zukünftigen wirtschaftspädagogischen Forschung tiefergehend zu untersuchen.

Schlagworte: Migrationshintergrund, ökonomisches Wissen, finanzielles Wissen, Adressatengerechter Unterricht, Ausbildung von Lehrkräften

ABSTRACT: Lower language skills often serve as an explanation for deficits in the economic and financial knowledge of learners with a migrant background compared to learners without a migrant background. In Germany, the modelling of economic and financial knowledge is based on a Western view of the economic system. Using 130 test items with 2,503 young adults between 17 and 25 years of age, the question is investigated in which concepts test persons with migrant background show problems that may be culturally determined. Differences in the concepts of interest, credit, market economy and competitive market are identified. From an economic education point of view, preliminary considerations are presented as to how this can be dealt with and which implications for teacher training can be drawn. This paper is intended to encourage a more in-depth analysis of this research question in future research in economic education.

Keywords: Migration background, economic knowledge, financial knowledge, teaching appropriate to the target group, teacher training

1 Ausgangsfrage¹

Zahlreiche Studien zum ökonomischen und finanziellen Wissen (für die theoretische Konzeptualisierung der beiden Konstrukte s. Kap. 2.2) von jungen Erwachsenen konnten für den deutschsprachigen Raum eine Wissenslücke zwischen Proband*Innen mit und ohne Migrationshintergrund (MH) feststellen (s. für das ökonomische Wissen BECK/KRUMM/DUBS, 1998; BRÜCKNER/FÖRSTER, ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA/WALSTAD, 2015; ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA et al., 2013; für das finanzielle Wissen BROWN/GRAF, 2013; ERNER/GOEDDE-MENKE/OBERSTE, 2016; HAPP/FÖRSTER, 2019). Die Schulforschung legt nahe, dass ein erheblicher Anteil dieser Unterschiede auf die geringeren sprachlichen Fähigkeiten von Lernenden mit MH im Vergleich zu Lernenden ohne MH zurückzuführen ist (ESSER, 2006, S. 65; SIEGERT, 2008, S. 41). Schließlich lassen zahlreiche Studien, die die sprachlichen Fähigkeiten zwischen Proband*Innen mit und ohne MH vergleichend gegenüberstellen, diesen Rückschluss zu (BECK/JÄPEL/BECKER, 2010, S. 333; DIRIM/KHAKPOUR, 2018, S. 203; FEREDOONI, 2011, S. 70; REISS/SÄLZER/SCHIEPE-TISKA/KLIEME/KÖLLER, 2016, S. 321). Auf Basis dieser Befundlage ist es zunächst einmal plausibel anzunehmen, dass auch für die Lücke im ökonomischen und finanziellen Wissen zwischen Lernenden mit und ohne MH die sprachlichen Fähigkeiten einen starken Erklärungsbeitrag leisten. Im Folgenden wird in diesem Kontext von einem *Spracheffekt* gesprochen, der den Zusammenhang aus dem MH und dem ökonomischen sowie finanziellen Wissen beschreibt.

Eine Literaturrecherche ergibt, dass in zwei Studien neben dem ökonomischen und finanziellen Wissen auch die sprachlichen Fähigkeiten der Proband*Innen durch einen Sprachtest valide und reliabel erfasst wurden (GRAMATKI, 2016; HAPP/FÖRSTER/GREIN/BÜLTSMANN, 2018). Beide Studien kommen zu dem Ergebnis, dass trotz der Kontrolle der sprachlichen Fähigkeiten weiterhin eine Lücke im ökonomischen und finanziellen Wissen zwischen Lernenden mit und ohne MH konstatiert werden muss. Neben dem sprachlichen Argument dürften demnach weitere Erklärungsansätze zur Erforschung der Lücke im ökonomischen und finanziellen Wissen zwischen Proband*Innen mit und ohne MH notwendig sein. Dieser Beitrag fokussiert dabei neben dem *Spracheffekt* auch den kulturellen Hintergrund der Lernenden und damit einen *Kultureffekt*. Gerade im ökonomischen und finanziellen Wissen, das in Deutschland durch eine westliche Perspektive auf die Wirtschaftsrechtsordnung geprägt wird (POHLHAUSEN/BECK, 2010, S. 226), kann der kulturelle Hintergrund von jungen Erwachsenen mit MH zur Erklärung von Wissensunterschieden in Fachtests, die aus der Perspektive einer westlichen Wirtschaftsrechtsordnung konstruiert wurden, dienen. Schließlich verlangt das Lösen von Aufgaben von Testpersonen mit einem von der westlichen Kultur abweichenden kulturellen Hintergrund, dass sie bei der Beantwortung zwischen zwei unterschiedlichen kulturellen Sichtweisen abwägen müssen. Dieses impliziert eine Adaptionsleistung bei der Aufgabenbearbeitung (BERRY, 1997), was eine

1 In die Überarbeitung dieses Artikels sind Hinweise von drei anonymen Gutachter*Innen eingeflossen, für deren ausführliche und konstruktive Hinweise ich mich sehr bedanken möchte.

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2020

höhere Aufgabenschwierigkeit aus Sicht dieser Proband*Innen bedeutet. Demnach sollte sich dieser Kultureffekt neben dem Spracheffekt auch in der Lösungshäufigkeit von Fachitems aus einem ökonomischen und finanziellen Wissenstest zeigen. Sprache wird in diesem Artikel als ein Element von Kultur aufgefasst (s. hierzu den maximalistischen (allumfassenden) und minimalistischen (innerhalb eines Sets von Abgrenzungen) Kulturbegriff in ZEMBYLAS, 2004). Es können weitere Elemente eines breiter angelegten Kulturverständnisses unterschieden werden (z. B. religiöse Glaubensvorstellungen und Mythen, bestimmte Verhaltensregeln, Bedeutungsmuster, Zahlensysteme, kulturspezifische Werte und Normen, Lebensweisen). Da den sprachlichen Fähigkeiten für den Wissenserwerb eine hohe Bedeutung zukommt, wird in dem Beitrag eine Ausdifferenzierung zwischen Sprache und weiteren kulturellen Unterschieden vorgenommen (HAAK-SAHEEM, 2011; LEIPRECHT, 2004).

Bisherige Studien aus der Wirtschaftsdidaktik gehen bestimmten Fehlern im wirtschaftswissenschaftlichen Wissen bei Schüler*Innen nach (MINNAMEIER, 2008; SEIFRIED/WUTTKE, 2010). Dabei geht dieser Forschungszweig in die 80er und 90er Jahre zurück (LEISER, 1983; WEBER, 1994). Fehler werden als eine unerwünschte Abweichung definiert (OSER/SPYCHIGER, 2005). MINNAMEIER (2008, S. 123) differenziert diese Fehler nach Inferenzen aus und spricht in diesem Kontext von Urteils-, Beobachtungs- und Kolligationsfehlern. Die Studien zu Fehlern bei Schüler*Innen im wirtschaftswissenschaftlichen Wissen konzentrieren sich zum einen auf den Teilbereich Rechnungswesen (KUHN, 2014). Zum anderen fließt in diesen Studien der MH als Erklärungsansatz für bestimmte fehleranfällige Themen im ökonomischen und finanziellen Wissen nicht ein (BIRKE/SEEGER, 2011). Der Forschungsstand zu dem Umgang mit Fehlern von Schüler*Innen legt nahe, dass das Individuum durch die Interpretation der Fehlersituation einen entscheidenden Anteil dazu beiträgt, wie die Reaktion auf einen Fehler ausfällt (vgl. CANNON/EDMONDSON, 2001). In den Studien zu Fehlern bei Schüler*Innen wird bei der Bewertung der Fehlersituation von einem Beurteilungskriterium gesprochen, das als eine Art Norm das Bezugssystem darstellt, um fehlerhafte und fehlerfreie Leistungen zu unterscheiden (s. hierzu ausführlicher in OSER/SPYCHIGER, 2005). Das Urteil, was in einer bestimmten Situation als ein Fehler bewertet wird, erfolgt nach den Ausführungen von ALISCH/HERMKES/ALTMANN (2008) durch ein urteilendes Subjekt in Form einer Normabweichung.

An dieser Stelle setzt der vorliegende Beitrag an. Im ökonomischen Wissen in Deutschland erfolgt die Normsetzung aus einer westlich-geprägten Sichtweise auf die Wirtschaftsrechtsordnung. Der kulturalistische Ansatz (RAMIREZ-RODRIGUEZ/DOHMEN, 2010) zielt auf kulturelle Praktiken und kulturspezifische Sichtweisen des Herkunftslandes der Eltern der Lernenden ab, welche die Ausprägung des ökonomischen Verständnisses der Kinder mitprägen (FELDMANN, 2002). So ist dem deutschen Wirtschaftssystem eine individualistische Vorteilsorientierung inhärent, die für andere gesellschaftliche Subsysteme, wie Familie oder Religion, keine Geltung beansprucht. Insoweit sind bestimmte ökonomiebezogene Begrifflichkeiten (Eigentum, Wettbewerb etc.) kulturell (westlich) „gefärbt“ (POHLHAUSEN/BECK, 2010), was eine Abweichung von der Norm und demnach fehlerhafte Leistungen hervorrufen kann. Auf diesen

Überlegungen aufbauend ist die übergeordnete Zielsetzung in diesem Artikel die Identifikation von Konzepten im finanziellen und ökonomischen Wissen bei Lernenden mit MH, die diese vor besondere Herausforderungen stellen.

Im weiteren Verlauf werden zunächst die Konstrukte MH (Kap. 2.1) sowie ökonomisches und finanzielles Wissen (Kap. 2.2) theoretisch fundiert. Kap. 3 stellt die beiden Instrumente zur Erfassung des ökonomischen und finanziellen Wissens vor. Auf Basis zweier Studien, bei denen 80 Aufgaben zur Erfassung des ökonomischen Wissens bei 1.395 jungen Erwachsenen und 50 Aufgaben zur Erfassung des finanziellen Wissens bei 1.108 jungen Erwachsenen eingesetzt wurden, erfolgt eine Betrachtung der Unterschiede zwischen Proband*Innen mit und ohne MH. Auf Einzelitemebene werden im empirischen Teil Items identifiziert und diese Items bestimmten ökonomischen und finanziellen Konzepten zugeordnet (Kap. 4). Wenn finanzielle und ökonomische Konzepte über mehrere Testaufgaben hinweg von Proband*Innen mit MH im Vergleich zu Proband*Innen ohne MH mit einer abweichenden Lösungshäufigkeit gelöst werden, so dient das in dem Beitrag als Ansatzpunkt, kritisch über mögliche kulturelle Unterschiede im Verständnis dieser Konzepte zu reflektieren. Es werden mögliche Erklärungsansätze geliefert, welche die besonderen Herausforderungen aus Sicht von Migrant*Innen mit diesen Konzepten beschreiben. Aufbauend auf diesen Befunden werden in Kap. 5 erste wirtschaftsdidaktische Implikationen für den adressatengerechten Umgang mit diesen Konzepten formuliert. Es schließen erste und noch vergleichsweise grobe Implikationen für die Ausbildung von Lehrkräften an. Der Beitrag zeigt am Ende Limitationen der Studie sowie den weiteren Forschungsbedarf auf. Insgesamt unterstreicht der Artikel, dass in diesem Forschungsbereich dringend weitere Forschungsarbeiten anschließen sollten, wozu diese Studie Anregungen liefern soll.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Indikatoren für den MH und theoretische Ausdifferenzierung von Gruppen

Für die Operationalisierung und Messung des MH werden in Studien verschiedene Indikatoren herangezogen. Im Kontext dieses Artikels geht es darum, den Migrationsbegriff aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive zu modellieren und geeignete Indikatoren für die Operationalisierung auszuwählen. Der Begriff der Bildungswissenschaften wird in unterschiedlichen Varianten gebraucht. In diesem Artikel wird dem Verständnis von TERHART (2012, S. 29) gefolgt. Hiernach werden bildungswissenschaftliche Studien u. a. theoriebezogen, problemorientiert und mit Blick auf bestimmte Anwendungskontexte durchgeführt. Der Charakter der Studien ist häufig interdisziplinär. Durch die Bildungswissenschaften wird der „Erkenntnisgegenstand *über* und die Gestaltungsmöglichkeiten *von* Bildungsprozessen und -institutionen“ erweitert.

In Deutschland wird die Staatsangehörigkeit durch individuelle Wahlmöglichkeiten bestimmt (BÖCKLER/SCHMITZ-VELTIN, 2013). Mit Blick auf das ökonomische und finanzielle Wissen kann kritisch hinterfragt werden, inwieweit die rechtliche Zuschrei-

bung eine Relevanz entfaltet. Schließlich sollten sich hier vielmehr u. a. Werthaltungen und Normen aus dem familiären Umfeld der jungen Erwachsenen als prägend erweisen (LUSARDI/MITCHELL/CURTO, 2010; OECD, 2014, S. 84–90). Gerade mit Blick auf das ökonomische und finanzielle Wissen, das seinerseits in Deutschland aus einer westlichen Perspektive kulturspezifisch geprägt ist, sollte sich die Herkunft der Eltern als besonders erklärungskräftig zeigen. In diesem Zusammenhang ist von Interesse, ob die Eltern einen MH im Sinne der Herkunft aus einem nicht-deutschen kulturellen Kontext aufweisen (BELLIN, 2009, S. 44). In diesem Artikel wird der weiten Definition von MH gefolgt (KEMPER, 2010, S. 321), bei der es bereits ausreicht, wenn ein Elternteil eine nichtdeutsche Herkunft hat, da bereits bei dieser Konstellation eine Wirkung aus dem nichtdeutschen Erziehungsmilieu unterstellt werden kann. Demnach stellt in diesem Artikel die *Herkunft der Eltern* ein Indikator für den MH dar. Aufbauend auf den Befunden aus der Schulforschung, wonach der Beherrschung der Unterrichtssprache für den Wissenserwerb eine fundamentale Bedeutung zukommt, wird in diesem Artikel auch die *Familiensprache* fokussiert (WUTTKE, 2005; ESSER, 2006). Die Familiensprache wird als jene Verkehrssprache aufgefasst, die in der Familie bzw. im Herkunftshaushalt überwiegend gesprochen wird (KEMPER, 2010, S. 318). Als Ergebnis dieser Überlegungen wird der MH über die beiden Indikatoren „Herkunft der Eltern(teile)“ und „Familiensprache“ erfasst. Es leitet sich folgende Definition für den MH ab: *Ist die Herkunft eines der Elternteile und/oder die Familiensprache nicht Deutsch, so wird von einem MH der jungen Erwachsenen ausgegangen.*

Diese Kombination der beiden Indikatoren erlaubt es nicht nur, junge Erwachsene mit MH zu identifizieren, sondern auch innerhalb dieser Gruppe je nach zugrundeliegender Familiensprache und Herkunft der Eltern(teile) differenzierte Analysen durchzuführen. In der Betrachtung der Wirkung der Familiensprache ist davon auszugehen, dass eine im häuslichen Milieu gesprochene nicht-deutsche Sprache keineswegs nur mit dem Verstehen des Deutschen im Alltagssprachlichen Umgang interferiert. Vielmehr vermittelt die kontextualisierte, verbale Kommunikation in der Familie sowohl explizit als auch en passant Aspirationen, Einstellungen, Präferenzen, Rollenzuschreibungen, moralische Standpunkte und kulturspezifische, teilweise religiös begründete Werthaltungen sowie epistemologische Sichtweisen, die das Weltverständnis der jungen Erwachsenen im Allgemeinen und ihr Fach- und Sachverständnis im Besonderen mitprägen. In dem Artikel gelten sie alle zusammen als inhaltliche Facetten von MH. Die Genese von MH wird als besondere, aus einem Kulturwechsel erwachsene Sozialisationskonstellation angesehen. An der sich im familialen Milieu entfaltenden Identität hat Sprache einen eigenen Anteil, der sich im selbstvergewissernden Denken der betreffenden Personen auch sprachlich manifestiert. Die Familiensprache erfüllt demnach eine dreifache Funktion: Sie transportiert Inhalte der Genese und Stabilisierung von Identität und sie dient zugleich dem Wissensaufbau und der kommunikativen Verständigung. Wenn sie nicht Deutsch ist, fördert sie eine „Milieudistanz“, die u. a. den Zugang zu Bildungsinhalten erschweren kann (BEICHT/WALDEN, 2018). Aber auch, wenn sie Deutsch ist, kompensiert sie, weil sie lediglich eine Facette personaler Identität bildet, keineswegs vollständig alle kulturellen Herkunftsdifferenzen. M. a. W.: Familiensprache

ist Teil des MH und kann im Kontext des Bildungswesens zugleich als ein relevanter, wenngleich immer noch eher grober Indikator für die Stärke von „Milieudistanz“ dienen (AHMED/MÜLLER/VON SCHWANENFLÜGEL, 2013; KLAPPROTH/SCHALTZ/GLOCK, 2014). Im Anschluss an diese theoretischen Überlegungen lassen sich die jungen Erwachsenen den folgenden drei MH-relevanten Gruppen zuordnen (Tab. 1).

Tab. 1: Theoretische Ausdifferenzierung unterschiedlicher Gruppen

Gr. Nr.	Merkmale	Gruppenbezeichnung	Migrationshintergrund
1	Eltern aus Deutschland & Deutsch als Familiensprache	genuine Deutschsprachler*In	nicht vorliegend
2	Eltern nicht aus Deutschland & Deutsch als Familiensprache	migrierte Deutschsprachler*In	vorliegend
3	Eltern nicht aus Deutschland & Deutsch nicht Familiensprache	migrierte Fremdsprachler*In	vorliegend

Bei Personen, die der Gruppe (G) 2 angehören, stammt mindestens ein Elternteil nicht aus Deutschland (D). Innerhalb der Familie in G₂ wird Deutsch als Familiensprache gesprochen. In G₃ stammt auch mindestens ein Elternteil nicht aus D, allerdings wird in der G₃ zu Hause nicht Deutsch als Familiensprache gesprochen. Die Nutzung einer anderen Sprache als Deutsch sollte nicht nur auf die sprachlichen Fähigkeiten der jungen Erwachsenen in G₃ einen Einfluss haben. Personen, die G₃ zuzuordnen sind, zeigen im Vergleich zur G₂ eine stärkere Nähe zu den Werten und Normen des Herkunftslandes (ESSER, 2006; KALTER, 2008, S. 247; MAEHLER, 2012, S. 106–107). Wer das sprachliche Merkmal weiterhin nutzt, fühlt sich in den meisten Fällen in kultureller Hinsicht auch stärker dem Herkunftsland zugehörig. Dieses stellt gerade für diesen Artikel einen wichtigen Ansatzpunkt dar. Wenn auf Basis von kulturellen Differenzen zwischen dem Herkunftsland und dem westlich-geprägten Aufenthaltsland Unterschiede im ökonomischen und finanziellen Wissen erwartet werden, so sollten sich in den an diesen theoretischen Teil anschließenden empirischen Analysen Unterschiede zwischen G₂ und G₃ zeigen.

2.2 Konzeptualisierung des ökonomischen und finanziellen Wissens

Das ökonomische Wissen und Denken wird in Anlehnung an die umfangreichen Arbeiten von BECK (1989) und BECK/KRUMM/DUBS (1998) theoretisch modelliert. Dabei stellt das ökonomische Wissen und Denken eine kognitive Teildimension des übergeordneten dreidimensionalen Konstrukts der ökonomischen Bildung dar. Neben dem ökonomischen Wissen werden in dem Ansatz der ökonomischen Bildung die ökonomiebezogene moralische Reflexionsfähigkeit sowie die Einstellungen zum ökonomischen Wissen und Denken subsumiert. Konzeptionell betrachtet setzt sich das ökonomische Wissen aus einem veränderbaren Wissensbestand sowie einer darauf bezogenen Denkleistung zusammen, die die einzelnen Wissenselemente miteinander verknüpft und verwertet. Das ökonomische Wissen wird für den vorliegenden Beitrag auf Basis

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2020

zweier inhaltlicher Teilkomponenten modelliert: dem ökonomischen und dem finanziellen Grundlagenwissen, jeweils im Sinne von „literacy“ (LUSARDI/MITCHELL, 2017). In diesem Artikel wird dem integrativen Modell gefolgt, wonach finanzielles Wissen als ein Bestandteil des ökonomischen Wissens betrachtet wird. LUSARDI und MITCHELL (2017) verweisen darauf, dass die Stärke der Zusammenhänge und die Wechselwirkungen zwischen dem finanziellen und ökonomischen Wissen bislang nicht ausreichend erklärt werden können. Die theoretische Modellierung erfolgt aus einer *inhaltlichen* Perspektive. Ausgeklammert wird die Modellierung aus einer *kognitiven* Betrachtungsweise, da in diesem Artikel insbesondere die Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen kulturell-geprägten Sichtweisen und den Inhaltskonzepten von Interesse sind (s. für Analysen aus einer kognitiven Perspektive FÖRSTER/BRÜCKNER/HAPP/BECK/ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, 2017a).

Ökonomisches Grundlagenwissen

Das ökonomische Grundlagenwissen zielt auf basale, in der Ökonomie konsensuell geteilte Konzepte ab (vgl. z. B. MANKIW, 2012; SAMUELSON/NORDHAUS, 2010), die ein grundlegendes Verständnis gesamt- und einzelwirtschaftlicher Zusammenhänge ermöglichen. Zur Strukturierung der inhaltlichen Binnenstruktur wird auf die vom Council for Economic Education (CEE) entwickelten 20 Core Standards zurückgegriffen. Die Core Standards umfassen ökonomische Prinzipien wie Knappheit, Allokation von Gütern, Handel, Märkte und Preise, Wettbewerb etc. sowie wirtschaftspolitische Kernkonzepte wie Marktversagen, Staatsversagen, Inflation (s. ausführlicher CEE, 2010). Die Inhaltsstandards wurden mit Hochschulprofessor*Innen entwickelt und sind in den USA inzwischen in 22 Bundesstaaten curricular fest etabliert. Auch in Deutschland sind diese Core Standards für die ökonomische Bildung grundlegend (FÖRSTER et al., 2017a). Obwohl hierzu-lande in der Fachsystematik meist zwischen Mikro- und Makroökonomie unterschieden wird, wird eine eindimensionale inhaltliche Struktur für das ökonomische Grundlagenwissen als angemessen betrachtet, da sich diese 20 Inhaltsbereiche theoretisch und empirisch nicht trennscharf den beiden Subdimensionen Mikro- und Makroökonomie zuordnen lassen. Dieses eindimensionale inhaltliche Strukturverständnis ist an die Lehrpläne im sekundären allgemeinbildenden und berufsschulischen Bereich anschlussfähig. Soweit in dem schulischen Bereich Ökonomie überhaupt systematisch unterrichtet wird – was für allgemeinbildende Gymnasien in einigen Bundesländern kaum zutrifft (vgl. die curricularen Analysen für Lehrpläne bei FÖRSTER et al., 2017a), da dort ökonomische Inhalte meist in andere Fächer wie Sozialkunde eingebunden sind – wird der Unterricht nicht nach Mikro- und Makroökonomie ausdifferenziert. Dies gilt i. d. R. auch für den berufsbildenden Bereich, wozu auch der kaufmännisch-verwaltende Ausbildungszweig zählt.²

2 Die Proband*Innen aus dem Artikel sind Studieneinsteiger*Innen, die direkt zu Beginn bei der Aufnahme des Studiums befragt wurden. Auch wenn eine positive Selektion von dem Schul- in den Hochschulbereich vorliegt, so sind die institutionell verankerten Lerngelegenheiten, die die Proband*Innen aus den Stichproben hatten, auf den Schulbereich beschränkt. Universitäre Lehrveranstaltungen wurden von allen Proband*Innen zum Zeitpunkt der Befragungen noch nicht besucht.

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2020

Finanzielles Grundlagenwissen

APREA (2012, S. 2) fasst unter den Begriff Financial Literacy die „Befähigung zu einem informierten Urteil und einer effektiven Entscheidungsfindung im Zusammenhang mit Geld- und Finanzangelegenheiten“. In Anlehnung an ATKINSON und MESSY (2012) bezieht sich diese Befähigung auf die drei Dimensionen Wissen, Verhalten und Einstellungen. In diesem Artikel wird der Fokus auf das finanzielle Grundlagenwissen gelegt. Die finanzielle Wissenskomponente ist der gemeinsame Nenner der meisten Definitionen (OECD, 2017). Es kann davon ausgegangen werden, dass mit einem höheren finanziellen Grundlagenwissen in finanziellen Entscheidungssituationen auch angemessenere Entscheidungen getroffen werden (REMUND, 2010, S. 280).

Das CEE (2013) nennt zum Umgang mit persönlichen Finanzfragen in den National Standards for Financial Literacy sechs Inhaltsbereiche: (1) Einkommen, (2) Kauf von Gütern und Dienstleistungen, (3) Sparen, (4) Kreditnutzung, (5) Finanzielle Investitionen sowie (6) Versicherung und Absicherung (WALSTAD/REBECK, 2017). Im Zuge von Validierungsstudien, die sich an den Standards der AERA, APA und NCME (2014) orientieren, konnte insbesondere über Expertenbefragungen nachgewiesen werden, dass sich diese Inhaltsbereiche auch für junge Erwachsene in Deutschland als bedeutsam erweisen. Hierbei haben Expert*Innen aus sehr unterschiedlichen Bereichen (u. a. privater und staatlicher Bankensektor, Versicherungsbranche, Schuldnerberatungen, Sozialberatungen, Lehrkräfte aus dem allgemein- und berufsbildenden Bereich u. v. m.) mitgewirkt (FÖRSTER/HAPP/MOLEROV, 2017b). Eine Betrachtung der sechs Inhaltsbereiche macht Zusammenhänge zwischen diesen deutlich. Die sechs Inhaltsbereiche aus den National Standards for Financial Literacy lassen sich zu drei inhaltlichen Subdimensionen des finanziellen Grundlagenwissens zusammenfassen. Demnach basiert die Inhaltsstruktur auf den folgenden Bereichen:

1. **Tägliches Geldgeschäft:** (1) Einkommen, (2) Kauf von Gütern und Dienstleistungen
2. **Bankgeschäfte:** (3) Sparen, (4) Kreditnutzung, (5) Finanzielle Investitionen
3. **Versicherung:** (6) Versicherung und Absicherung

Finanzielles Grundlagenwissen wird als zweiter integrativer Bestandteil des ökonomischen Wissens angesehen. Es wird davon ausgegangen, dass die beiden Konstrukte (ökonomisches und finanzielles Grundlagenwissen) voneinander separierbar sind. Demnach werden sie eigenständig modelliert, fallen systematisch jedoch unter das Gesamtkonstrukt „ökonomisches Wissen“.

3 Messinstrumente und Stichproben

3.1 Erfassung des ökonomischen und finanziellen Grundlagenwissens

Für die Erfassung des ökonomischen und finanziellen Grundlagenwissens wird auf zwei international etablierte Testinstrumente zurückgegriffen, die durch das US-amerikanische CEE entwickelt wurden. Beide wurden je innerhalb eines sechsmonatigen Über-

setzungs- und Adaptionprozesses für den deutschen Sprachraum nutzbar gemacht (s. für die Testadaption FÖRSTER et al., 2017b). Im Folgenden werden die deutschen Adaptionen der Testinstrumente mit einem „D“ gekennzeichnet. Die adaptierten Instrumente wurden umfassend für den deutschsprachigen Raum und den Einsatz bei jungen Erwachsenen zwischen 17 und 25 Jahren validiert (s. für den TFL-D FÖRSTER et al., 2017b; s. für den TEL4-D FÖRSTER et al., 2017a).

Für das ökonomische Grundlagenwissen kommt die deutsche Adaption der vierten Version des Test of Economic Literacy (TEL4; WALSTAD/REBECK/BUTTERS, 2013) zum Einsatz. Dieser stellt die Aktualisierung des „Wirtschaftskundlichen Bildungstests“ (WBT; BECK et al., 1998) dar, der in zahlreichen deutschsprachigen Studien eine Anwendung fand. Der TEL4 wurde aus inhaltlicher Sicht so konzipiert, dass dieser Test die 20 Kernbereiche der VWL des CEE (2010) abdeckt (vgl. Kap. 2.2). Der Test besteht aus zwei Parallelversionen (A & B) mit je 45 Aufgaben im Single-Choice-Format. Nach einer kurzen Situationsbeschreibung stehen den Proband*Innen vier Antwortalternativen zur Wahl, von denen die richtige Antwort ausgewählt werden muss, um für die richtige Aufgabebearbeitung einen Punkt zu bekommen. Beide Versionen sind über 10 identische Ankeritems miteinander verbunden. Hieraus ergibt sich, dass aus dem TEL4-D insgesamt 80 unterschiedliche Aufgaben zur Erfassung des ökonomischen Wissens zur Verfügung stehen. Tab. 2 gibt einen Einblick in vier Beispielitems aus dem TEL4.³

Das finanzielle Wissen wird über die deutsche Adaption des Test of Financial Literacy (TFL; WALSTAD/REBECK, 2017) erfasst. Der TFL wurde vor dem Hintergrund der 6 Inhaltsbereiche der National Standards for Financial Literacy des CEE (2013) konstruiert (Kap. 2.2) und umfasst in dieser Studie 50 Aufgaben. Diese Aufgaben verteilen sich wie folgt auf die 6 Inhaltsbereiche: 7 Aufgaben zu „Verdienen von Einkommen“, 6 Aufgaben zu „Kauf von Gütern und Dienstleistungen“, 7 Aufgaben zu „Sparen“, 10 Aufgaben zu „Kreditnutzung“, 10 Aufgaben zu „Finanzielle Investitionen“ und 10 Aufgaben zu „Versicherung und Absicherung“. Der TFL ist ebenso im Single-Choice-Format formuliert und die Proband*Innen müssen die korrekte Antwort analog zum TEL4 aus vier Antwortalternativen auswählen. Um Positionseffekte bei dem Einsatz der Items des TFL-D zu vermeiden, wurde eine Version mit der Reihenfolge der Aufgaben von 1 bis 50 und eine Version mit der Reihenfolge von 50 bis 1 eingesetzt. Tab. 3 zeigt drei Beispielitems aus dem TFL-D.⁴

3 Aus Gründen der Testsicherheit und der noch laufenden Validierung der deutschen Version erfolgt hier die Darstellung der strukturgleichen englischen Originalaufgaben. Alle Items der englischen Versionen können unter folgendem Link frei eingesehen werden <https://www.econedlink.org/wp-content/uploads/2018/09/TEL-Manual.pdf>

4 Die komplette englische Version des TFL kann unter folgendem Link frei eingesehen werden <https://www.councilforeconed.org/wp-content/uploads/2016/10/TFL-manual-final-040416.pdf>

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2020

Tab. 2: Beispielitems aus dem TEL4 (richtige Antwortalternative fett hervorgehoben)

A7. Profits are equal to total ☐ A) revenue minus total cost. ☐ B) assets minus total liabilities. ☐ C) sales minus wages and salaries. ☐ D) sales minus taxes and depreciation.	A19. A newspaper reports, „COFFEE GROWERS' MONOPOLY BROKEN INTO SEVERAL COMPETING FIRMS.“ If this is true, we would expect the coffee-growing industry to ☐ A) decrease output and decrease prices. ☐ B) increase output and increase prices. ☐ C) decrease output and increase prices. ☐ D) increase output and decrease prices.
A14. The exchange rate between the U. S. dollar and the euro changes from \$ 1 = 1.50 euros to \$ 1 = 1.25 euros. Germany uses the euro as its currency. This change means that ☐ A) U. S. goods will be more expensive for Germans. ☐ B) German goods will be more expensive for Americans. ☐ C) there will be an increase in U. S. imports from Germany. ☐ D) there will be a decrease in German imports from the U. S.	A43. One reason the federal government might reduce taxes is to: ☐ A) slow the rate of inflation. ☐ B) slow a rapid rise in interest rates. ☐ C) decrease business spending on plant and equipment. ☐ D) increase consumer spending and stimulate the economy.

Tab. 3: Beispielitems aus dem TFL-D (richtige Antwortalternative fett hervorgehoben)

B13. In Deutschland schützt das Gewährleistungsrecht den Käufer vor ☐ A) falscher Werbung. ☐ B) Kreditkartenbetrug. ☐ C) mangelhaften Produkten. ☐ D) umweltschädlicher Produktion.	B17. Was ist das Hauptziel einer Riesterrente? ☐ A) Sie erlaubt Arbeitnehmern, mit jeder Gehaltsabrechnung Steuern zu zahlen. ☐ B) Sie bietet Anreize, für die Rente zu sparen. ☐ C) Sie macht die Einzahlung in die gesetzliche Rentenversicherung überflüssig. ☐ D) Sie schafft Rücklagen für laufende Gesundheitsausgaben.
B22. Welche Aufgabe hat die Schufa? ☐ A) Sie trifft Entscheidungen über Kreditanträge. ☐ B) Sie bringt interessierte Banken und Antragsteller zusammen. ☐ C) Sie erklärt Verbrauchern, warum ihr Kreditantrag abgelehnt wurde. ☐ D) Sie informiert Kreditgeber über die Rückzahlung bisheriger Kredite des Kreditnehmers.	

3.2 Stichproben

Ökonomisches Grundlagenwissen

Die Erfassung des ökonomischen Grundlagenwissens mit dem TEL4-D fand zu Beginn des Sommersemesters (SS) 2014 statt. Insgesamt nahmen an der querschnittlichen Paper-Pencil-Befragung 1.395 Proband*Innen teil. In die Stichprobe flossen 10 Hochschulinstitutionen (6 Universitäten und 4 Hochschulen) ein. Die Befragungen fanden noch vor dem Besuch von Lehrveranstaltungen im Hochschulbereich statt und waren in sog. Einführungstage bzw. Erstsemesterbegrüßungen an den jeweiligen Hochschulinstitutionen integriert. Alle Proband*Innen des TEL4-D haben sich für den Studiengang der Wirtschaftswissenschaften entschieden. Demnach liegt bei der Stichprobenziehung eine Selektion vor, bei der davon auszugehen ist, dass bei der Mehrzahl der Testpersonen ein (mehr oder weniger) ausgeprägtes Interesse an wirtschaftswissenschaftlichen Themen gegeben sein sollte. Tab. 4 gibt einen Überblick zu deskriptiven Merkmalen dieser Stichprobe. In diesem Artikel findet eine Fokussierung auf Unterschiede zwischen Proband*Innen mit und ohne MH auf Einzelitemebene statt. Damit die Analysen überschaubar bleiben, werden die Personenmerkmale aus Tab. 4 nicht mit in die Modellierungen auf Einzelitemebene aufgenommen. Schließlich sollte bei der Aufnahme dieser Personenmerkmale in die Analysen zuvor auch eine tiefergehende theoretische Modellierung zu den Merkmalen erfolgen, was die Länge des Beitrags deutlich erhöhen würde. Es wurden bereits Auswertungen zum Zusammenhang zwischen dem MH und dem ökonomischen Wissen unter Kontrolle der Personenmerkmale (u. a. Geschlecht, Berufsausbildung und LK Wirtschaft) gemacht. Die Befunde zeigen, dass die migrationspezifischen Unterschiede im ökonomischen Grundlagenwissen auch unter Kontrolle der Merkmale aus Tab. 4 festgestellt werden können (vgl. HAPP/FÖRSTER/BECK, 2018; HAPP/ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA/FÖRSTER, 2018). Die bisherigen Analysen haben jedoch nicht die Konzepte hinter den einzelnen Items aus einer migrationspezifischen Sichtweise genauer betrachtet, was in diesem Artikel unternommen wird.

Erwartungsgemäß stellt G1 mit 61,1 % die größte Gruppe dar. G2 ist fast doppelt so groß wie G3. In der Stichprobe gab es insgesamt 12 Testpersonen (0,9 %), die angegeben haben, dass beide Elternteile zwar in D geboren sind, deren Familiensprache jedoch (immer noch) nicht Deutsch ist. Diese Gruppe ist sehr klein, sodass diese sehr sensitiv für Ausreißer*Innen ist. Daher wurde diese Gruppe, die in anderen Studien als Migrant*Innen der dritten Generation bezeichnet wird, zu G3 gezählt. Beiden ist gemeinsam, dass die Familiensprache nicht Deutsch ist. Gaststudierende (Go), die zum Zwecke des Studiums nach Deutschland gekommen sind, werden aus den weiteren Berechnungen herausgenommen. Gaststudierende erfüllen zwar formal beide der Indikatoren für den MH (Kap. 2.2). Aber rein von der Aufenthaltsdauer in D und auch den zu erwartenden sprachlichen Fähigkeiten in Deutsch lassen sich deutliche Unterschiede zwischen Gaststudierenden und den anderen Gruppen erwarten, weshalb eine Fokussierung auf G1 bis G3 erfolgt.

Tab. 4: Deskriptive Verteilung der Stichprobe zum SS 2014

	Ausprägung	Absolut	Relativ (in %)
N		1.395	100,0
Migrationshintergrund	Genuine Deutschsprachler*in (G ₁)	852	61,1
	Migrierte Deutschsprachler*in (G ₂)	312	22,3
	Migrierte Fremdsprachler*in (G ₃)	181	13,0
	Gastststudierende (G ₀)	50	3,6
Geschlecht	Männlich	718	51,5
	Weiblich	677	48,5
Absolvierte Berufsausbildung	ohne Berufsausbildung	1.127	80,8
	mit Berufsausbildung	268	19,2
Leistungskurs (LK) Wirtschaft	kein LK Wirtschaft	999	71,6
	LK Wirtschaft	396	28,4
Institution	Hochschule	477	34,2
	Universität	918	65,8
Mittelwert Note der HZB (SD)	2,39 (.55)		

Finanzielles Grundlagenwissen

Das finanzielle Wissen wurde zu Beginn des WS 2015/2016 und SS 2016 bei 1.176 Studieneinsteiger*Innen erhoben. Diese waren zum Zeitpunkt der Befragung für Studiengänge der Wirtschaftswissenschaften, Wirtschaftspädagogik, Jura, Bildungswissenschaften, Soziologie, Psychologie und Translationswissenschaften eingeschrieben und stammen von einer Hochschulinstitution. Das finanzielle Grundlagenwissen ist nicht nur für Studierende der Wirtschaftswissenschaften und der Wirtschaftspädagogik von Bedeutung. Unabhängig vom Studiengang starten Studieneinsteiger*Innen in eine neue Lebensphase, in der viele einen ersten eigenen Haushalt gründen und eine Vielzahl an finanziellen Entscheidungen zu treffen haben (wie bspw. die Entscheidung, ob für die Finanzierung des Studiums ein Studienkredit aufgenommen werden sollte). Demnach wurde die Facette des finanziellen Grundlagenwissens auch bei Studierenden außerhalb der Wirtschaftswissenschaften erfasst (für vergleichende Analysen zum finanziellen Grundlagenwissen zwischen den Studiengängen s. FÖRSTER/HAPP, 2018). 61 Personen wurden aus der Stichprobe eliminiert, da deren Alter über 25 Jahre ist und diese schon deutlich mehr an Erfahrungen mit finanziellen Entscheidungssituationen sammeln konnten. Zuletzt wurden 7 Proband*Innen mit mehr als 50 % fehlenden Werten bei den Fragen zum TFL-D entfernt, da hier unterstellt werden muss, dass diese den Fragebogen nicht mit der ausreichenden Sorgfalt ausgefüllt haben. Tab. 5 gibt einen Überblick über wesentliche Merkmale der Stichprobe (FÖRSTER et al., 2017b). Auch bei dem

TFL-D wurde bereits eine Analyse zum Zusammenhang aus dem finanziellen Wissen (Gesamtscore) und dem MH unter Kontrolle der Personenmerkmale Geschlecht, absolvierte Berufsausbildung, LK Wirtschaft und Note der HZB durchgeführt (HAPP/FÖRSTER, 2019). Die Befunde zeigen, dass auch unter Kontrolle dieser Personeneigenschaften Unterschiede im finanziellen Wissen zwischen Personen mit und ohne MH bestehen.

Tab. 5: Deskriptive Verteilung der Stichprobe aus dem WS 2015/2016 und SS 2016

	Ausprägung	Absolut	Relativ (in %)
N		1.108	100,0
Migrationshintergrund	Genuine Deutschsprachler*in (G ₁)	773	69,8
	Migrierte Deutschsprachler*in (G ₂)	157	14,2
	Migrierte Fremdsprachler*in (G ₃)	128	11,5
	Gaststudierende (G ₀)	50	4,5
Geschlecht	Männlich	449	40,5
	Weiblich	659	59,5
Absolvierte Berufsausbildung	ohne Berufsausbildung	980	88,4
	mit Berufsausbildung	126	11,4
	fehlende Werte	2	0,2
Leistungskurs (LK) Wirtschaft	kein LK Wirtschaft	902	81,4
	LK Wirtschaft	199	18,0
	fehlende Werte	7	0,6
Mittelwert Note der HZB (SD)	2,30 (.57)		
	fehlende Werte	12	1,2

4 Befundlage

4.1 Unterschiede zwischen Proband*innen mit und ohne MH

Zunächst erfolgt eine Betrachtung der Lösungshäufigkeiten je Einzelitem aus den beiden Testinstrumenten. Dabei werden die Lösungshäufigkeiten für G₁–G₃ tabellarisch abgebildet. Tab. 6 und 7 stellen die Befunde für das ökonomische Grundlagenwissen dar. Die Ankeritems, die mit einem Sternchen gekennzeichnet sind, hat die gesamte Stichprobe der 1.395 Proband*Innen gelöst. Für diese Items sind die Lösungshäufigkeiten nur in Tab. 6 abgebildet. Bei den anderen Items ist die Lösungshäufigkeit je Gruppe getrennt für die beiden Teilstichproben der Version A (N = 701) und B (N = 694) des TEL4-D ausgewiesen. Wie die Gegenüberstellung der Lösungshäufigkeiten zwischen

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2020

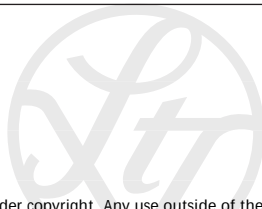
den beiden Versionen zeigt, lassen sich – wie auch im amerikanischen Originaltest – Unterschiede zwischen den parallel konstruierten Versionen A und B erkennen. Deshalb ist auch bei der deutschen Stichprobe eine getrennte Auswertung von A und B anzustreben (WALSTAD/REBECK, 2017). Neben dem Standard, dem ein Item auf Basis der theoretischen Grundlagen des CEE (2010) zugeordnet werden kann, wurden zu einem besseren Verständnis jeweils Schlagworte zum Inhalt der jeweiligen Items formuliert. In den Tabellen sind neben den Lösungshäufigkeiten auch die Ergebnisse aus einer ANOVA je Einzelitem (F-Wert und Signifikanzen) angegeben. Die abhängige Variable ist dabei die Lösungshäufigkeit je Einzelitem und die unabhängige Variable ist die Gruppenzugehörigkeit. In diesem Artikel liegt der Fokus auf der Einzelitemebene, was es erlaubt, neben den Lösungshäufigkeiten je Einzelitem auch Distraktoren auszuwerten. Die Befunde aus der ANOVA geben Aufschluss darüber, inwieweit die Unterschiede in den Lösungshäufigkeiten zwischen den Gruppen auch statistisch signifikant sind. Wird der Wert von 0,05 unterschritten, so kann davon ausgegangen werden, dass sich die Lösungshäufigkeit in mindestens zwei der drei Gruppen signifikant voneinander unterscheidet (HUBER, 2014). In der Version A (Tab. 6) liegen für 33 der 45 Items signifikante Unterschiede vor. In der Version B (Tab. 7) ist dieses bei 35 Items der Fall.

Tab. 6: Lösungshäufigkeiten und ANOVA je Aufgabe des TEL4-D Version A

Nr.	Standard ⁵	Inhalt	Lösungshäufigkeit (in %)				
			G1	G2	G3	F-Wert	Sig.
1	1	Opportunitätskosten	42,3	36,3	43,3	1.06	.346
2	1	Investitionsgüter	57,7	45,7	37,8	8.27	.000
3	1	Knappheit	55,1	46,6	55,7	1.67	.189
4	2	Effiziente Kontrolle Umweltverschmutzung	44,8	38,0	23,7	8.33	.000
5*	3	Plan- vs. Marktwirtschaft	73,1	63,8	61,3	8.50	.000
6	3	Ökonomische Grundfrage aller Wirtschaftssysteme	28,3	29,8	22,6	0.76	.470
7*	4	Gewinn	85,3	81,0	78,8	3.47	.031
8	4	Auswirkungen der Senkung von Abgaben	70,4	58,6	51,0	8.71	.000
9	5	Handel und Profit	71,7	70,5	67,0	0.32	.724
10	5	Importbeschränkung	81,3	79,8	75,5	0.87	.418
11	6	Internationaler Handel	58,1	51,3	58,4	1.72	.180
12	6	Komparative Kostenvorteile	61,7	61,1	62,2	0.01	.990
13	7	Knappheit, Angebot & Nachfrage	94,3	88,9	85,2	5.68	.004

5 1 = Knappheit, Wahl, Produktionsressourcen; 2 = Entscheidungsfindung; 3 = Ökonomische Systeme; 4 = ökonomische Anreize; 5 = Handel & Tausch; 6 = Spezialisierung & komparative Vorteile; 7 = Märkte & Preise; 8 = Angebot & Nachfrage; 9 = Wettbewerb; 10 = ökonomische Institutionen; 11 = Geld & Inflation; 12 = Zinsen; 13 = Arbeitsmarkt & Einkommen; 14 = Entrepreneurship; 15 = Kapitaleinsatz; 16 = ökonomische Rolle der Regierung; 17 = Staatliches Versagen; 18 = Beschäftigung, Einkommen, Preisniveau; 19 = Arbeitslosigkeit & Inflation; 20 = Fiskal- & Geldpolitik.

Nr.	Standard ^s	Inhalt	Lösungshäufigkeit (in %)				
			G1	G2	G3	F-Wert	Sig.
14	7	Wechselkurs	66,5	59,0	52,0	4.12	.017
15	8	Preisuntergrenze	55,7	47,2	44,1	2.82	.060
16	8	Verkaufte Menge am Wettbewerbsmarkt	84,8	67,7	59,0	21.60	.000
17	8	Preisanstieg Wettbewerbsmarkt	82,8	72,3	66,3	11.27	.000
18*	9	Interessenkonflikt Haushalte vs. Unternehmen	93,2	85,8	60,9	22.20	.000
19*	9	Monopolaufspaltung in Konkurrenzunternehmen	67,8	58,3	57,8	7.30	.001
20	9	Öffentliches Interesse in einer Marktwirtschaft	64,8	53,1	44,6	10.42	.000
21	10	Herstellung und Austausch von Gütern und DL	67,5	62,3	43,9	11.12	.000
22	10	Merkmale von Kapitalgesellschaften	76,6	68,9	64,3	4.22	.015
23	11	Funktion des Geldes	72,6	67,5	67,0	1.33	.266
24*	11	Krediterhöhung von Geschäftsbanken	52,7	47,6	39,1	7.20	.001
25	11	Inflation	83,3	68,7	69,0	10.53	.000
26	12	Realzins	74,6	73,0	65,6	3.06	.048
27	12	Zinsniveau	64,0	56,2	60,0	2.28	.103
28	13	Anstieg der Löhne über die Zeit	66,5	63,6	67,0	0.41	.661
29*	13	Knappheit vs. Effizienz	58,0	48,0	46,9	8.61	.000
30	14	Hauptaufgabe von Unternehmensgründern	53,9	50,6	40,5	5.11	.006
31	15	Arbeitsproduktivität	81,7	78,1	72,6	4.61	.010
32	15	Steigerung Produktivität eines Landes	60,5	59,4	48,9	3.90	.021
33	16	Öffentliche Güter	43,1	33,1	29,7	5.84	.003
34*	16	Steuerarten	49,2	41,6	51,4	3.27	.038
35	17	Zölle	42,7	39,9	29,0	3.91	.021
36*	18	BIP	86,6	77,7	71,5	20.02	.000
37	18	Handelsbilanzdefizit	73,6	62,9	59,8	8.16	.000
38*	18	Bedeutung des Realeinkommens	74,4	71,9	64,7	7.11	.001
39	18	Produktionsmöglichkeiten	53,8	45,2	31,2	11.24	.000
40	18	Gesamtausgaben einer Volkswirtschaft	44,4	33,6	31,5	6.44	.002
41	19	Arbeitslosenquote	91,6	89,9	78,7	11.33	.000
42	19	Veränderung des Realeinkommens	63,4	62,0	59,0	0.92	.399
43*	20	Gründe für Steuersenkung	78,7	69,0	68,3	10.41	.000
44	20	Staatliches Haushaltsdefizit	87,1	77,0	71,7	13.24	.000
45	20	Geldpolitische Maßnahmen	70,2	63,1	51,6	8.85	.000



Tab. 7: Lösungshäufigkeiten und ANOVA je Aufgabe des TEL4-D Version B

Nr.	Standard	Inhalt	Lösungshäufigkeit (in %)				
			G1	G2	G3	F-Wert	Sig.
1	1	Opportunitätskosten	50,0	54,7	48,7	0.20	.816
2	1	Produktionsfaktor	80,1	75,4	64,9	3.80	.229
3	1	Entscheidungen unter Knappheit im Wirtschaftssystem	56,4	53,3	52,1	1.15	.316
4	2	Gewinnmaximierung	79,8	67,8	55,1	10.31	.000
6	3	Ökonomische Grundfrage aller Wirtschaftssysteme	28,2	21,4	29,3	1.47	.232
8	4	Wirkungen von Abgaben auf Löhne und Gehälter	74,0	60,1	53,3	9.69	.000
9	5	Rabatte	64,6	69,9	58,4	1.85	.159
10	5	Wirkungen von Zöllen	71,8	68,1	54,0	5.24	.006
11	6	Spezialisierung der Arbeit	83,8	76,5	80,3	4.44	.012
12	6	Komparative Kostenvorteile	63,4	50,4	58,9	3.70	.025
13	7	Überangebot am Wettbewerbsmarkt	92,6	85,4	85,7	3.44	.033
14	7	Wirkungen Wechselkursveränderungen	65,5	56,7	45,3	6.28	.002
15	8	Wirkungen von Steuern	64,1	41,4	44,0	8.28	.000
16	8	Verkaufte Menge am Wettbewerbsmarkt	82,2	73,9	70,7	4.53	.011
17	8	Angebot vs. Nachfrage	40,1	28,0	26,3	5.10	.006
20	9	Wettbewerb in der Marktwirtschaft	89,9	85,9	77,0	7.28	.001
21	10	Aufgabe von Geschäftsbanken	49,7	42,8	31,5	5.12	.006
22	10	Gewerkschaften	94,5	87,4	81,3	10.98	.000
23	11	Geldmenge	30,4	25,0	13,7	5.51	.004
25	11	Inflation	69,0	66,9	61,3	1.41	.245
26	12	Rückgang des Realzins	72,3	62,0	54,8	7.58	.001
27	12	Ausfallrisiko bei Krediten	74,5	57,7	58,1	11.08	.000
28	13	Löhne in der Marktwirtschaft	67,2	50,7	44,4	12.73	.000
30	14	Existenzgründung	27,6	31,0	21,6	0.99	.371
31	15	Verringerung der Arbeitsproduktivität	67,1	65,5	69,0	0.07	.932
32	15	Hohes Wirtschaftswachstum	88,5	85,8	77,3	4.12	.017
33	16	Öffentliche Güter	67,9	61,9	56,8	2.25	.107
35	17	Zahlungsunfähigkeit von Banken	80,1	72,6	81,1	3.86	.021
37	18	Handelsbilanzüberschuss	83,3	70,3	66,3	10.06	.000
39	18	Maximale Produktionsmenge	80,0	73,7	63,0	7.10	.001
40	18	Gesamtausgaben einer Volkswirtschaft	42,0	33,3	33,8	2.73	.066
41	19	Auswirkungen einer Rezession	77,6	75,9	70,8	1.92	.147
42	19	Auswirkungen einer unerwarteten Inflation	69,2	58,3	45,7	11.87	.000
44	20	Staatlicher Haushaltsüberschuss	85,8	74,1	81,9	5.99	.003
45	20	Geldpolitische Maßnahmen einer Zentralbank	68,6	57,1	48,0	9.62	.000

Bei 67 der 80 Items erzielen die Proband*Innen aus G1 die höchsten Lösungshäufigkeiten. Dabei zeigen die Ergebnisse der ANOVA auf dem 5 %-Signifikanzniveau bei 58 dieser Items signifikante Befunde. In manchen Items fallen diese Unterschiede in der Lösungshäufigkeit deutlich aus. So beträgt bei Item 16 der Unterschied in der Lösungshäufigkeit zwischen G1 (84,8 %) und G3 (59 %) mehr als 25 %. Ebenso ist Item 18 hervorzuheben (s. Tab. 11), bei dem Testpersonen aus G1 (93,2 %) und G3 (60,9 %) mehr als 30 % trennen.

Proband*Innen aus G2 schneiden bei 4 Items am besten ab, wobei die Befunde aus der ANOVA bei keinem dieser Items signifikant sind. Die Lösungshäufigkeiten der Gruppen liegen hier vergleichsweise nahe zusammen. G3 schneidet bei 9 Items am besten ab. Hiervon fallen die Befunde aus der ANOVA bei drei Items als signifikant aus. Eines dieser Items ist Item 34 (s. Tab. 8), bei dem G3 eine Lösungshäufigkeit von 51,4 % erreicht und damit besser als Testpersonen aus G1 (49,2 %) und deutlich besser als Testpersonen aus G2 (41,6 %) abschneiden. Charakteristisch für Item 34 ist, dass es sich um eine Aufgabe mit einem hohen numerischen Anteil handelt, das von den Proband*Innen mathematische Operationen erfordert (s. hierzu die Interpretation der Unterschiede in Kap. 5 sowie die Befunde in HAPP/NAGEL/ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA/SCHMIDT, 2019). Insgesamt zeigt sich, dass zwar die Mehrzahl der Items von Testpersonen aus G1 besser als von den anderen Gruppen gelöst werden. Es lässt sich hier aber kein einheitliches Bild über alle Items hinweg festhalten.

Tab. 8: Item 34 aus dem TEL4 (richtige Antwortalternative fett hervorgehoben)

A34. The tax described in the table below is a

☐ A) flat tax on income.

☐ B) **progressive income tax.**

☐ C) proportional income tax.

☐ D) regressive income tax.

STATE TAX TABLE	
Income	Percentage Tax Rate
\$ 0 – \$ 10,000	0
\$ 10,001 – \$ 40,000	10
\$ 40,001 – \$ 90,000	20
\$ 90,001 and above	30

In Tab. 9 sind die Lösungshäufigkeiten des TFL-D aufgeführt. Unter Bewertung auf dem 5 %-Signifikanzniveau liegen bei 15 der 50 Aufgaben keine signifikanten Unterschiede zwischen mindestens zwei Gruppen vor. Es zeigt sich beim TFL-D ein zum TEL4-D ähnliches Bild. G1 schneidet bei insgesamt 38 der 50 Aufgaben am besten ab. Hiervon sind die Unterschiede bei 25 dieser Aufgaben als signifikant einzustufen.

Tab. 9: Lösungshäufigkeiten und ANOVA je Aufgabe des TFL-D

Nr.	Standard ⁶	Inhalt	Lösungshäufigkeit in %				
			G1	G2	G3	F-Wert	Sig.
1	1	Karrierechancen beim Berufseinstieg	82,6	79,2	70,7	4,69	,009
2	1	Kosten und Nutzen für ein Studium	66,2	40,8	54,5	3,29	,038
3	1	Zukünftiges Einkommen	67,3	57,8	57,3	3,88	,021
4	1	Löhne & Gehälter	79,2	74,8	69,0	3,29	,038
5	1	Einfluss wirtschaftlicher Veränderungen auf Personen	78,4	66,0	65,5	8,09	,000
6	1	Staatliche Rentenzahlungen	72,4	67,9	67,3	1,04	,352
7	1	Von Einkommensteuer abzugsfähige Ausgaben	63,2	47,6	36,8	17,31	,000
8	2	Zuverlässige Informationen bei Kaufentscheidung	75,8	69,9	68,1	2,27	,104
9	2	Auswirkungen von Käufen auf die Umgebung	75,8	70,1	76,1	1,05	,349
10	2	Garantie bei Kauf von Gütern	64,1	65,5	47,8	6,17	,002
11	2	Preissetzung für Güter aus Sicht der Kunden	96,5	96,6	89,6	5,99	,003
12	2	Informationsbeschaffung im Kaufprozess	52,9	83,6	34,3	6,80	,001
13	2	Gewährleistungsrecht	61,9	60,4	62,0	0,06	,942
14	3	Impulskauf als kurzfristige Kaufentscheidung	69,7	71,9	55,9	4,74	,009
15	3	Inflationsrate	54,2	47,2	47,7	1,69	,185
16	3	Auswirkungen von Inflation auf Sparguthaben	65,2	47,1	50,9	10,82	,000
17	3	Zinseszins auf Sparguthaben	59,3	55,2	37,6	9,78	,000
18	3	Einlagensicherung von Banken	58,2	56,4	44,3	3,89	,021
19	3	Riesterrente	63,5	66,2	48,7	5,09	,006
20	3	Betriebliche Altersvorsorge	33,5	33,1	42,0	1,59	,205
21	4	Angebotsvergleiche von Konditionen Girokonten	77,2	69,9	55,7	12,72	,000
22	4	Sicherheit für einen Kredit	67,8	66,7	60,9	1,08	,339
23	4	Kredit und Zinsen	49,4	10,1	43,8	2,39	,092
24	4	Schufa	66,7	58,2	57,9	3,04	,048
25	4	Einfluss auf Kreditwürdigkeit	32,2	23,2	30,1	2,23	,108
26	4	Auswirkungen einer niedrigen Kreditwürdigkeit	71,0	56,6	42,5	21,12	,000
27	4	Schuldnerberatung	87,0	79,0	83,6	3,20	,041
28	4	Privatinsolvenz	85,7	82,8	78,8	2,04	,131
29	4	Zinssätze für Hypothekenkredite	68,2	56,4	45,5	12,96	,000
30	4	Verbraucherrechte für Schufa-Eintrag	80,8	69,2	54,5	21,16	,000

6 1 = Verdienen von Einkommen; 2 = Kauf von Gütern/Dienstleistungen; 3 = Sparen; 4 = Kreditnutzung; 5 = Finanzielle Investitionen; 6 = Versicherung & Absicherung.

Nr.	Standard ⁶	Inhalt	Lösungshäufigkeit in %				
			G1	G2	G3	F-Wert	Sig.
31	5	Real- und Nominalzinssatz Anleihen	65,4	56,2	48,7	7,00	,001
32	5	Steuern auf Kapitalanlagen	37,9	28,7	32,1	2,40	,091
33	5	Wahl eines Aktienfonds	25,9	21,3	28,8	0,97	,380
34	5	Wahl von Unternehmensaktien	65,6	60,9	47,3	7,07	,001
35	5	Laufzeit und Zinsen für Anleihen	28,3	25,2	22,4	1,02	,361
36	5	Diversifiziertes Portfolio	78,4	75,8	66,0	3,90	,021
37	5	Zinssatz Aktie	72,2	69,2	58,3	4,04	,018
38	5	Wertsteigerung Anleihe	47,1	47,5	30,4	5,76	,003
39	5	Rolle Staat am Finanzmarkt	56,5	53,7	41,9	3,92	,020
40	5	Aufgaben der Börsenaufsicht	63,0	53,2	42,0	10,23	,000
41	6	Kfz-Versicherung	36,3	31,2	27,7	2,01	,135
42	6	Verlängerung der Garantie	74,0	69,2	61,4	4,18	,016
43	6	Wahl Versicherung je nach Risikobereitschaft	48,2	49,7	41,8	0,91	,404
44	6	Versicherungspflicht	92,0	93,1	84,5	3,93	,020
45	6	Zuzahlung auf Versicherung im Schadensfall	73,6	65,5	44,6	20,18	,000
46	6	Private Krankenversicherung	20,9	14,2	14,6	2,56	,078
47	6	Versicherung für Berufsunfähigkeit	89,8	85,6	75,0	10,36	,000
48	6	Haftpflichtversicherung	46,9	46,4	36,8	2,04	,131
49	6	Lebensversicherung	62,9	52,8	60,4	2,52	,081
50	6	Erwerbsminderungsrente	66,2	52,9	60,9	4,99	,007

Es lassen sich Items im TFL-D finden, bei denen sehr große Unterschiede in der Lösungshäufigkeit beobachtet werden können. In Item 7, Item 26, Item 30 sowie Item 45 liegen mehr als 25 % zwischen den Proband*Innen aus G1 und G3. Drei dieser Items finden sich in Tab. 10. Proband*Innen aus G2 liegen bei 8 Items über den anderen Gruppen. Hiervon fallen die Ergebnisse bei 7 dieser Items als signifikant aus. Testpersonen aus G3 schneiden bei 4 Items besser als die anderen Gruppen ab, wobei keines dieser Items in der ANOVA signifikante Ergebnisse zeigt. Die Befunde verdeutlichen, dass es auch Unterschiede zwischen den beiden Gruppen an Proband*Innen mit MH gibt. So trennen bei Item 49 (s. Tab. 10) die Testpersonen aus G3 (60,4 %) und G2 (52,8 %) fast 10 %.



Tab. 10: Items mit Unterschieden im TFL-D (richtige Antwortalternativen fett hervorgehoben)

B7. Was kann von Selinas Einkommen abgezogen werden, um ihre Einkommensteuer zu verringern? ☐ A) Zinserträge auf Sparguthaben ☐ B) Spenden für gemeinnützige Zwecke ☐ C) Kosten für Nahrungsmittel und Kleidung ☐ D) Spekulationsgewinne aus Aktienverkäufen	B26. Saras Kreditwürdigkeit ist gering. Was hat das wahrscheinlich zur Folge? ☐ A) Ein Hauseigentümer vermietet ihr nicht seine Wohnung. ☐ B) Ein Börsenmakler verkauft ihr keine Aktienanteile. ☐ C) Der Arbeitgeber streicht ihr die betriebliche Altersvorsorge. ☐ D) Das Finanzamt prüft ihre Steuererklärung.
B45. Mit welcher Maßnahme erreichen Versicherungsgesellschaften, dass Versicherungsnehmer weniger Risiken eingehen, obwohl sie versichert sind? ☐ A) Sie verpflichten die Versicherungsnehmer zu einer anteiligen Zuzahlung im Schadensfall. ☐ B) Sie gewähren den Versicherungsnehmern keine Beitragsrückerstattungen. ☐ C) Sie bieten ausschließlich Versicherungen ohne Selbstbeteiligung an. ☐ D) Sie verlangen niedrige Prämien für die Versicherungen.	B49. Der vorrangige Zweck einer Lebensversicherung ist es, ☐ A) eine sichere Sparmöglichkeit bereitzustellen. ☐ B) die Familie gegen Lohnausfall zu schützen. ☐ C) die Familie gegen Arbeitslosigkeit abzusichern. ☐ D) für Ausgaben, z. B. bei der Geburt eines Kindes, vorzusorgen.

4.2 Migrationssensible Konzepte im ökonomischen und finanziellen Grundlagenwissen

Die im Folgenden dargestellten Analysen stellen einen ersten explorativen Schritt dar, um Konzepte aus Sicht der Gruppen mit MH zu identifizieren (s. hierzu auch die Limitationen in Kap. 6). Das primäre Anliegen dieser Darstellung ist, dass hieraus für die zukünftige wirtschaftspädagogische Forschung Anregungen für Forschungsarbeiten entstehen, die dem unterschiedlichen Verständnis dieser Konzepte aus Sicht von jungen Erwachsenen mit MH tiefergehend nachgehen (s. die Empfehlungen für die weitere Forschung in Kap. 6). Für die folgenden Analysen wurde jedes der 130 Items aus den beiden Instrumenten einzeln gesichtet. In die Analysen fließen dabei sowohl die Lösungshäufigkeiten für die richtige Antwort als auch die Häufigkeiten für die Wahl bestimmter Distraktoren ein (MOOSBRUGGER/KELAVA, 2012, S. 90). Die im folgenden vorgestellten Konzepte zeigen über mehrere Items hinweg signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen. Der Grund für dieses Vorgehen ist, dass bei Unterschieden bei nur einem Item möglicherweise sprachliche Probleme bei der Itemformulierung vorliegen können, was zu Verständnisschwierigkeiten für bestimmte Gruppen führen

kann. Sprachliche Fähigkeiten der Proband*Innen können in der vorliegenden Studie nicht auf Basis eines Sprachtests kontrolliert werden (s. hierzu den Ausblick in Kap. 6). Lösen Gruppen zu einem Konzept mehrere Items signifikant verschieden, so kann dieses auf besondere Herausforderungen des dahinterliegenden Konzeptes für bestimmte Personengruppen sprechen und weniger für sprachliche Herausforderungen (u. a. Satzstruktur oder Satzbau) in den einzelnen Items. Für diesen Artikel werden Konzepte, die in mindestens drei Items signifikante Unterschiede in den Lösungshäufigkeiten zeigen, betrachtet.

Aus datenschutzrechtlichen Gründen war es bei der Fragebogenerhebung nicht möglich, das Herkunftsland der Eltern (sofern dieses nicht D ist) bzw. die Familiensprache (sofern diese nicht Deutsch ist) zu erfassen. Demnach sind keine differenzierten Analysen zu den Herkunftsländern möglich (s. die Limitationen der Studie in Kap. 5.2). Die im Folgenden aufgeführten Erklärungsansätze, warum bestimmte Konzepte für bestimmte Gruppen von Proband*Innen mit MH besonders herausfordernd sein können, werden für die zwei größten Gruppen an jungen Erwachsenen mit MH angeführt, die in der Gruppe der 17 bis 25-jährigen Studieneinsteiger*Innen in D zu erwarten sind. Zu diesen beiden Gruppen an jungen Erwachsenen zählen laut amtlicher Statistiken (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2015; DESTATIS, 2016) sowie Daten der Hochschulstatistik (DAAD, 2016; MIDDENDORFF/APOLINARSKI/POSKOWSKY/KANDULLA/NETZ, 2013) zum einen Studierende mit einem islamisch geprägten religiösen Hintergrund. Zum anderen sind in D unter den Studierenden mit MH mit einem erheblichen Anteil junge Erwachsene mit osteuropäischen Wurzeln vertreten. Hierunter zählen als größere Studierendengruppen die Herkunftsländer Russland, Ukraine und Polen (DAAD, 2016). Erklärungsansätze für die Unterschiede werden für diese beiden Gruppen formuliert.⁷ Unterschiede konnten bei Items aus dem TFL-D und dem TEL4-D bei folgenden Konzepten gefunden werden: Zinsen und Kredite (1) sowie Wettbewerbsmarkt und Marktwirtschaft (2).

1) Zinsen und Kredite

Items mit Unterschieden finden sich im TFL-D nicht nur in dem Bereich Sparen (Item-Nr. 16, 17, 18, 19), sondern auch in den Bereichen Kreditnutzung (Item-Nr. 21, 29) und Finanzielle Investitionen (Item-Nr. 31, 37, 38). Für alle diese Items zeigen die Befunde aus der ANOVA signifikante Ergebnisse.

Um sich die Herausforderungen mit dem Zinsbegriff und der Nutzung von Krediten speziell aus einer islamisch geprägten, religiösen Sichtweise zu veranschaulichen, erfolgt

7 Wie die Analysen in YAMAOKA/WALSTAD/WATTS/ASANO/ABE (2010) sowie YAMAOKA/ASANO/ABE/REBECK (2007) verdeutlichen, sind südost-asiatische Länder für das ökonomische Wissen gut mit der westlichen Welt vergleichbar. Dieses gilt u. a. für Japan, China, Neuseeland, Südkorea, Taiwan und die Philippinen. Zwischen diesen Ländern und Deutschland lassen sich von der Perspektive auf die Wirtschaftsrechtsordnung weniger Differenzen erwarten, weshalb an dieser Stelle keine Analyse zu diesen Ländern erfolgt (BENNET/OSHIKOYA, 2011).

an dieser Stelle zunächst eine Begriffsfassung des Zinsbegriffs im islamischen Finanzrecht. Aus Sicht einer westlichen Wirtschaftsrechtsordnung lassen sich diese religiös-normativen Überzeugungen nur schwer nachvollziehen (POHLHAUSEN/BECK, 2010, S. 227). Es kommen deutliche Unterschiede zu einem westlich-geprägten Zinsbegriff zum Ausdruck (RIESSINGER, 2016, S. 29). Das Konzept der Zinsen ist aus religiösen Überzeugungen in einer islamisch geprägten Ökonomie ein Tabu-Thema (HASSAN/LEWIS, 2009, S. 2). Ursprung bildet dabei das Verbot von „Riba“ (übersetzt: Wucher) (POHLHAUSEN/BECK, 2010, S. 227). Im islamischen Glauben wird hierunter eine ungerechtfertigte Vermögensvermehrung ohne Gegenleistung definiert. Das Generieren von Zinsen verstößt gegen das islamische Verständnis von sozialer Gerechtigkeit (IQBAL, 1997, S. 43). Hierunter fällt nicht nur das Verzinsen von eigenem Vermögen, sondern auch das Verbot, Zinsen für einen Kredit zu verlangen. Demnach sind Zinsen und Kredite eng miteinander verbunden. In der islamischen Kapitaltheorie wird von einem allgemeinen Zinsverbot gesprochen. In der Realität sieht es in den islamisch-geprägten Ländern so aus, dass islamische Banken und Finanzinstitute aus „wirtschaftlichen Zwängen und Gründen der Wettbewerbsfähigkeit Umgehungsgeschäfte“ durchführen (POHLHAUSEN/BECK, 2010, S. 228). Oftmals haben diese Umgehungsgeschäfte Züge von konventionellen Produkten für Kapitalnehmer*Innen und Anleger*Innen. Es haben sich in der Handelspraxis Finanzierungen entwickelt, die konventionelle Darlehen mehr und mehr nachbilden, aber nach Außen als religiös vereinbar gekennzeichnet werden. Im Gegensatz zum Zinsbegriff im islamischen Glauben ist in der westlichen Wirtschaftsrechtsordnung das Zinskonzept in dieser Hinsicht neutral (POHLHAUSEN/BECK, 2010). Es muss an dieser Stelle jedoch betont werden, dass das Wissen, das hinter den Konzepten aus islamischer Sicht steckt, nicht als falsch deklariert werden kann. Es stellt lediglich eine Differenz zu den westlich-geprägten Konzepten zu Zinsen und Krediten dar, was sich auf die Beantwortung der Fragebogenitems niederschlagen könnte.

Daneben ist davon auszugehen, dass insbesondere auch junge Erwachsene, deren Eltern eine Herkunft aus Ländern der ehemaligen Sowjetunion haben, eine von der westlich-geprägten Wirtschaftsordnung abweichende Haltung gegenüber Zinsen und Krediten zeigen. Banken- und Währungskrisen führten in den Ländern der ehemaligen Sowjetunion zu steigender Armut, dem Verlust von Ersparnissen und einer sinkenden Wirtschaftsleistung. Es ist ein deutlicher Vertrauensverlust in den Kapitalmarkt zu spüren, der bis in die 70er und 80er Jahre zurückgeht (FEHL/SCHÜLLER, 2002, S. 22). Damit verbunden zeigten sich in vielen Staaten der ehemaligen Sowjetunion die Tendenzen, dass das Sparverhalten der Bevölkerung deutlich zurückging. Bislang ist jedoch in der Forschungsliteratur nicht belegt, inwieweit derartige Einstellungen gegenüber finanziellen Produkten auch einen Einfluss auf das finanzielle Wissen nehmen. Dieses stellt allerdings einen ersten Hinweis dar, dass sich auch die Haltung gegenüber Zinsen und Krediten aus einer sowjetisch-geprägten Sichtweise von einer westlichen Perspektive unterscheiden könnte.

2) Wettbewerbsmarkt und Marktwirtschaft

Bei insgesamt sieben Items, in denen ein traditionell westlich-geprägter Wettbewerbsmarkt die Grundlage bildet, zeigen sich Unterschiede in den Lösungshäufigkeiten. Diese Items stammen aus dem TEL4-D (aus der Version A 13, 15, 16, 17; aus der Version B 13, 16, 17). Bei sechs dieser Items fallen die Unterschiede in der ANOVA auf dem 5 %-Signifikanzniveau als bedeutsam aus. Daneben zeigen sich bei sechs Items aus dem TEL4-D signifikante Unterschiede in der ANOVA, die auf dem Konzept der Marktwirtschaft beruhen. Hierzu zählen die Ankeritems 5 und 18 sowie aus der Version A die Items 20 und 21 sowie aus der Version B die Items 20 und 28.

Das Konzept der Marktwirtschaft basiert auf dem Prinzip des Wettbewerbs (MANKIW, 2012), sodass diese beiden Konzepte simultan betrachtet werden. Nach KNIIPS (2005, S. 4) hat ein traditioneller Wettbewerbsmarkt folgende Funktionen: Freiheits-, Verteilungs-, Allokations-, Entdeckungs- und Fortschrittsfunktion. Das Konzept des Wettbewerbsmarktes stellt nach BAKR et al. (2003) einen Kontrast zum muslimischen Verständnis einer guten Regierungsführung dar. Nach diesem Verständnis hat die Regierung die Verpflichtung, auf das öffentliche Wohl zu achten und „Sorge um das Wohlergehen der Armen und Benachteiligten“ zu tragen. Der theoretische Wettbewerbsmarkt steht dem zunächst nicht im Widerspruch, doch sind viele Einflussfaktoren zu beachten, durch die vom theoretischen Ideal abgewichen wird. Widerspricht die sich aus dem Wettbewerbsmarkt ergebende Ressourcenallokation sozialen und gesellschaftlichen Umständen, so kann es zu einem Konflikt kommen. In der realen Umsetzung lässt sich der Wettbewerbsmarkt also durch die Vernachlässigung von Gleichverteilung nicht mit dem muslimischen Verständnis einer guten Regierungsführung vereinbaren. Praktisch ist dieses trotz angestrebtem Wettbewerbsmarkt aktuell u. a. in der Türkei durch eine Vielzahl von staatlichen Eingriffen sichtbar. Seit 2016 sind diese vor allem in dem Bereich der Nahrungsmittel zu beobachten. Laut aktuellen Zahlen der BERTELS-MANN STIFTUNG (2018) machen diese Waren ca. 25 % des Verbraucherpreisindex im Warenkorb aus, bei denen regierungspolitische Entscheidungen die Preissetzung bestimmen. An dieser Stelle könnte der Widerspruch aus einem theoretisch postulierten, aber praktisch nicht umgesetzten Wettbewerbsmarkt in einigen muslimischen Ländern dazu führen, dass von den jungen Erwachsenen die staatlichen Eingriffe in den Wettbewerbsmarkt als legitim wahrgenommen werden.

Im Fokus einer möglichen Erklärung der geringeren Lösungshäufigkeiten aus der Perspektive von Studierenden mit sowjetischen Wurzeln kann die Transformation in Osteuropa stehen. Im 20. Jahrhundert vollzog sich zwischen den 80er und 90er Jahren der Wandel von der Zentralverwaltungs- zur Marktwirtschaft (FEHL & SCHÜLLER, 2002, S. 2). Dieser Übergang hatte bis in das 21. Jahrhundert spürbare Folgen. Die Transformation in den Ländern der ehemaligen Sowjetunion verlief deutlich problematischer und langwieriger als in den westlichen und mitteleuropäischen Ländern (WIEGERT, 2003, S. 2). Auch die private wirtschaftliche Situation der eigenen Haushalte wurde von der Mehrheit der Bevölkerung Osteuropas nach der Transformation als schlechter empfunden (SEIFERT, 1995, S. 420). Für Russland als Kernland der ehemaligen Sowjetuni-

on lässt sich mit Blick auf den Wandel von der Zentralverwaltungs- zur Marktwirtschaft eine Verschlechterung der wirtschaftlichen Situation beobachten (VARGA, 2002, S. 3). Die Rolle des Wettbewerbs spielt auch für eine etablierte Marktwirtschaft eine entscheidende Rolle, welcher aber vor allem in Russland aufgrund seiner Größe und aufgrund der über 70 Jahre alten Tradition einer Zentralverwaltungswirtschaft nicht ausreichend Beachtung erhielt. In Russland war das Marktdenken lange Zeit unterdrückt (FEHL/SCHÜLLER, 2002, S. 19), was über die Rollen- und wirtschaftlichen Wertmuster im häuslichen Umfeld womöglich auch an die jüngere Generation weitergegeben wird.

Beispielhaft sollen an dieser Stelle zwei Items genannt werden, die die spezifischen Herausforderungen der Proband*Innen mit MH verdeutlichen. In Tab. 11 sind die Items 5 und 18 aus dem TEL4-D abgebildet. In Item 5 liegt die Lösungshäufigkeit von G₁ (73,1 %) signifikant über den Lösungshäufigkeiten von G₂ (63,8 %) und G₃ (61,3 %). Einen noch deutlicheren Unterschied zeigt der Blick auf Item 18. Das Item ist mit einer Lösungswahrscheinlichkeit von 93,2 % für G₁ als sehr einfach zu charakterisieren. Mit 85,8 % löst auch G₂ dieses Item mit einem hohen Prozentsatz richtig. Mit 60,9 % schneiden Proband*Innen aus G₃ deutlich schlechter ab. Die Befunde aus der Distraktorenanalyse zu den beiden Gruppen mit MH liefern erste Hinweise, vor welchen Herausforderungen diese beiden Gruppen stehen. Knapp ein Viertel der Proband*Innen (24,6 %) aus G₃ hat sich bei A18 für den Distraktor „Staatliche Regulierung“ entschieden. Dieses lässt sich vor dem Hintergrund des in diesem Abschnitt berichteten starken Eingriffs staatlicher Entscheidungsträger in die Wirtschaft gut verbinden. In Item 5 wird die Antwortalternative A) „Engpässe häufiger auftreten als Überschüsse“ auch mit ca. einem Viertel von den Gruppen 2 und 3 gewählt. Dass Engpässe von diesen Proband*Innen mit der Marktwirtschaft assoziiert werden, könnte auch an der generell schlechten wirtschaftlichen Lage der Länder der ehemaligen Sowjetunion bei der Umstellung von der Plan- zur Marktwirtschaft liegen.

Tab. 11: Beispielitems 5 und 18 aus dem TEL4-D (richtige Antwortalternative fett hervorgehoben)

A5. Der wesentliche Unterschied zwischen Planwirtschaft und Marktwirtschaft besteht darin, dass in einer Marktwirtschaft	A18. Unternehmen wollen ihre Produkte zu hohen Preisen verkaufen. Haushalte wollen Produkte zu niedrigen Preisen kaufen. In einer Marktwirtschaft wird dieser Interessenskonflikt gelöst durch
☐ A) Engpässe häufiger auftreten als Überschüsse. ☐ B) Käufer und Verkäufer die Allokation der Ressourcen bestimmen. ☐ C) zentrale Planung ein wirksames Anreizsystem für Konsumenten und Produzenten schafft. ☐ D) die Preise für Produkte und Ressourcen weitgehend durch staatliche Regulierung der Unternehmen bestimmt werden.	☐ A) Gerichtsverfahren. ☐ B) Wettbewerb. ☐ C) Tarifverhandlungen. ☐ D) Staatliche Regulierung.

5 Erste wirtschaftsdidaktische Implikationen und Hinweise für die Ausbildung von Lehrkräften

Die Befunde aus diesem Artikel geben erste explorative Hinweise, dass Proband*Innen mit MH bei bestimmten ökonomischen und finanziellen Konzepten, die in Deutschland aus einer westlichen Sichtweise geprägt sind, besondere Herausforderungen zu bewältigen haben. Bislang wurde bei der Erklärung von migrationspezifischen Unterschieden im ökonomischen und finanziellen Wissen dem Sprachargument die größte Beachtung geschenkt (vgl. Kap. 1). Die Befunde aus diesem Artikel sollen dazu dienen, dass aus wirtschaftsdidaktischer Sicht auch den kulturell-bedingten Unterschieden in Zukunft eine stärkere Beachtung gelten sollten. Sowohl sprachlich- als auch kulturell-bedingte Unterschiede können demnach zur Erklärung der Unterschiede zwischen den in diesem Artikel benannten Gruppen beitragen. Im Folgenden werden zunächst auf Basis der erzielten Befunde erste Implikationen für einen adressatengerechten Umgang mit diesen Herausforderungen im Wirtschaftsunterricht formuliert.

Adressatengerechter Umgang im Wirtschaftsunterricht

Zu den professionellen Kompetenzen einer Lehrkraft für den kaufm.-verw. Bereich zählt der Umgang mit einem heterogenen Schülerklientel (SEIFRIED/WUTTKE, 2017, S. 177; SEVERING/WEISS, 2014, S. 5). Hierbei werden in der Literatur neben kognitiven, körperlichen und sozialen Merkmalen auch kulturelle Unterschiede in den Voraussetzungen der Lernenden genannt (KIMMELMANN, 2009, S. 7). Der Artikel soll zu einer Sensibilisierung beitragen, dass aus Sicht der Lehrkraft gerade im ökonomischen und finanziellen Wissen der kulturelle Unterschied in der Lerngruppe als besondere Herausforderung wahrgenommen werden sollte. Für die Wirtschaftsdidaktik können auf Basis der Befunde aus diesem Artikel erste Hinweise abgeleitet werden, dass von der Lehrkraft die verschiedenen kulturellen Sichtweisen u. a. auf Zinsen, Kredite, Wettbewerbsmarkt und Marktwirtschaft aktiv in den Unterricht mit eingebunden werden sollten. Die Lehrkraft kann bspw. die in der Klasse bestehenden unterschiedlichen Sichtweisen auf diese Konzepte durch die Lernenden auf Basis der eigenen Erfahrungen herausarbeiten lassen (PETERS, 2009, S. 128). So wird den Lernenden auch bewusst, dass der Unterrichtsstoff auf Basis der Lehrbücher und den curricularen Vorgaben in Deutschland weitestgehend westlich geprägt sind. Durch den Einbezug dieser Sichtweisen wird damit die Pluralität im Unterricht gefördert (FÜRSTENAU, 2009, S. 65, 67; PETERS, 2009, S. 128). Erst, wenn es der Lehrkraft gelingt, diese unterschiedlichen Sichtweisen in den Unterricht zu integrieren, kann hierüber ein Dialog stattfinden, der womöglich den Lernenden mit MH hilft, diese Sichtweisen zu reflektieren und falsche Antworten in dem Fachtest zu vermeiden. Schließlich möchte die Mehrzahl der Lernenden nach der dualen Ausbildung bzw. nach dem Absolvieren eines wirtschaftswissenschaftlichen Hochschulstudiums in einer westlich-geprägten Gesellschaft einer Berufstätigkeit nachgehen. Dieses erfordert das ausreichende Verständnis für einen westlich-geprägten Blick auf die Wirtschaftsordnung.

Migrationsbewusstere Ausbildung von Lehrkräften im kaufm.-verw. Bereich

Parallel zu den hier vorgestellten Befunden wurden insgesamt fünf Interviews mit Lehrkräften (durchschnittliches Alter: 40,4; durchschnittliche Anzahl der Berufsjahre: 6,4) aus dem berufsbildenden Schulbereich mit Fach Wirtschaft geführt. Drei dieser Lehrkräfte haben selbst einen MH (zweimal islamisch-geprägt; einmal osteuropäischer Raum). Den beiden Lehrkräften ohne MH waren die in diesem Artikel skizzierten Herausforderungen bei den Konzepten Zinsen und Kredite sowie Wettbewerbsmarkt und Marktwirtschaft nicht bekannt. Im Gegensatz dazu konnten sich alle drei Lehrkräfte mit MH gut in die Herausforderungen der jungen Erwachsenen mit MH bei der Aufgabenverarbeitung hineinversetzen. Diese Befunde können als Indiz gewertet werden, dass im Sinne einer migrationssensiblen Lehrkräfteausbildung im kaufm.-verw. Bereich in Zukunft auch Veränderungen ansetzen sollten.

Herausforderungen von Diversität der Lernenden werden in den letzten Jahren auch vermehrt in der beruflichen Bildung diskutiert (KIMMELMANN, 2009). Allerdings gibt es bislang in den curricularen Grundlagen der Hochschulausbildung für die Lehrkräfte im kaufm.-verw. Bereich kaum Lehrveranstaltungen, die auf eine migrationsbewusstere Lehrkräfteausbildung abzielen (FROMMBERGER/LANGE, 2018, S. 58). Heterogenität wird in den Modulhandbüchern der Lehrkräfte aus dem berufsbildenden Bereich stark auf kognitive Leistungsmerkmale der Schülerschaft bezogen. FRIESE (2017) sieht an dieser Stelle für die Lehrkräfteausbildung ein erhebliches Professionsdefizit. Die Befunde und insbesondere auch die geringen Kenntnisse der Lehrkräfte aus den Interviews (AHLRICHS, 2015, S. 7–8), die keinerlei Erfahrungen mit diesen Herausforderungen bekundet haben, verdeutlichen, dass an dieser Stelle Veränderungen hin zu einer migrationsbewussteren Lehrkräfteausbildung anschließen sollten. Erst, wenn den Lehrkräften spezifische Herausforderungen bei Konzepten wie Zinsen, Kredite, Marktwirtschaft und Wettbewerbsmarkt überhaupt bewusst sind, können Überlegungen anschließen, wie mit dieser heterogenen Ausgangslage im Unterricht adressatengerecht umgegangen werden kann.

6 Limitationen und weiterer Forschungsbedarf

Die in diesem Artikel vorgestellten Befunde müssen unter gewissen Einschränkungen interpretiert werden. Dieser Artikel kann nur als erster Anstoß gelten, dass die Zusammenhänge aus einem unterschiedlichen kulturellen Hintergrund bei jungen Erwachsenen und dem ökonomischen sowie finanziellen Wissen tiefergehend untersucht werden. Daher erfolgt an dieser Stelle nach der Skizzierung der Limitationen auch der Verweis auf weiteren Forschungsbedarf.

Aufgrund von datenschutzrechtlichen Bestimmungen konnten in diesem Artikel keine länderspezifischen Modellierungen vorgenommen werden. Dies stellt einen Einschnitt dar. Aus der Kulturforschung ist bekannt, dass länder- und kulturkreisspezifische Unterschiede zu erwarten sind (HUNTINGTON, 2011). Wenn es der Datenschutz zulässt, sollten die Analysen zu den Unterschieden auf Einzelitemebene vergleichend

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2020

für unterschiedliche Länder durchgeführt werden. Befunde hieraus wären dann auch aus wirtschaftsdidaktischer Sicht gewinnbringend, da so die migrationsbewussten Inhalte adressatengerechter aufbereitet werden können. Neben den Angaben zu den Herkunftsländern wäre es für weiterführende Analysen ebenso zielführend, wenn neben den Fachtests auch Messinstrumente zu den sprachlichen Fähigkeiten der Testpersonen eingesetzt werden. Die Unterscheidung nach den in Kap. 2 vorgenommenen Gruppen erfolgte durch die Testpersonen auf Basis der Angaben zur Familiensprache, was mögliche Verzerrungen beinhaltet (GOGOLIN, 2013). KEMPER (2010) weist darauf hin, dass Testpersonen dazu neigen, aus Gründen der sozialen Erwünschtheit eher Deutsch zu nennen. Für zukünftige Studien könnten die Befunde auf einer solideren Basis stehen, wenn die sprachlichen Fähigkeiten neben dem ökonomischen und finanziellen Wissen auf Basis von Messinstrumenten kontrolliert werden. Bei der Indikatorisierung von MH wird gemäß dem in Kap. 2.1 dargestellten Ansatz eine weite Definition zugrunde gelegt, die von MH ausgeht, wenn einer der beiden Elternteile nicht aus Deutschland stammt. Studien verweisen allerdings darauf, dass die mütterliche Seite eine vergleichsweise intensivere erzieherische Wirkung ausübt. Gerade in Migrantenfamilien sei der Einfluss der Mutter besonders gewichtig (BRAUN/MEHRINGER, 2010; HENKEL/STEIDLE/BRAUKMANN, 2016). Dieser Sachverhalt sollte sich auch mit Blick auf das ökonomische (Nicht-) Wissen zusätzlich auswirken und muss in weiterführenden Studien differenziert betrachtet werden. Durch den Einbezug der Familiensprache und Herkunft der Eltern und der Gruppenbildung lässt sich in diesem Beitrag keine genaue Trennung zwischen dem Kultur- und Spracheffekt vornehmen. Dieses sollte in weiterführenden Studien untersucht werden. Aus inhaltlicher Sicht ist kritisch anzumerken, dass neben dem Wissen zu den Einstellungen und der moralischen Reflexionsfähigkeit kein Datenmaterial erhoben wurde. Diese weiteren Facetten mussten daher für diesen Artikel ausgeklammert werden. Spannend wäre der Einbezug dieser beiden Facetten in Folgestudien, da auch hier migrationsspezifische Unterschiede zu erwarten sind.

Die bisherigen Analysen wurden auf Basis des Antwortverhaltens und der erreichten Punkte in den beiden Fachtests vorgenommen. Dieses Antwortverhalten liefert noch keine direkten Rückschlüsse zu den kognitiven Prozessen, die zu der Beantwortung geführt haben. Rein quantitative oder rein qualitative Studien stoßen bei der Untersuchung der Zielsetzung in diesem Artikel an Grenzen. Nach KUCKARTZ (2014, S. 77) kann sich ein Mixed-Method-Design im Sinne eines Vertiefungsdesigns auf quantitative und qualitative Aspekte stützen, die in eine gemeinsame Ergebniszusammenführung münden. Dieses sollte für zukünftige Studien zur Erforschung von migrationsspezifischen Unterschieden im ökonomischen Wissen anvisiert werden. So können die Items zur Erfassung des ökonomischen Wissens zunächst bei einer Stichprobe an Proband*Innen in einer quantitativen Studie eingesetzt werden, um das Wissen der Testpersonen valide und reliabel zu erfassen. Im Anschluss daran sollten Kontrastgruppen auf Basis der in Kap. 2.1 vorgestellten MH-Gruppen im qualitativen Teil der Studie im Think-Aloud-Verfahren (LEIGHTON/HEFFERNAN/COR/GOKIERT/CUI, 2011) und einem fokussierten Leitfadeninterview (KRUSE, 2014) erhoben werden. Im Think-Aloud-Verfahren werden die kognitiven Prozesse bei der Beantwortung der Ökonomie-Fragen verbalisiert. Die

weiterführende (vertiefende) Auseinandersetzung mit den kulturellen Konzepten kann im anschließenden Interview erfolgen (KRUSE, 2014). Hier soll das vorhandene Wissen der Proband*Innen präzisiert und reflektiert werden. Durch dieses Verfahren kann eine Einschätzung erfolgen, ob die Inhalte der Items aus dem TEL4-D und dem TFL-D in Widerspruch zu bestimmten Werten und Normen der Proband*Innen stehen. Bei der Entwicklung und Durchführung dieser Interviews muss beachtet werden, dass die hinterfragten kulturellen Konzepte von den Proband*Innen eingebracht werden.

Unbestritten verdeutlicht dieser Artikel, dass sich die Lösungshäufigkeiten zwischen den MH-Gruppen bei den herausgearbeiteten Konzepten bei der Mehrzahl der Items deutlich voneinander unterscheiden. Ähnlich wie die Forschung zu spezifischen Fehlern aus Sicht von Lernenden in der Wirtschaftsdidaktik in den letzten Jahren eine erhöhte Beachtung bekommen hat (MINNAMEIER, 2008; SEIFRIED/WUTTKE, 2010), sollte die Forschung zu migrationsbewussten Konzepten eine tiefergehende Erforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik erfahren. Die Tatsache, dass in diesem Artikel Proband*Innen bei dem Eintritt in ein Hochschulstudium betrachtet wurden, verdeutlicht, dass diese Unterschiede bis zum Eintritt in den Hochschulbereich virulent sind. Umso mehr sollte bereits im berufsschulischen sowie allgemeinbildenden Unterricht angesetzt werden, um mit diesen migrationsbewussten Inhalten zielgerichtet umzugehen. Damit können die erforderlichen Voraussetzungen für wirtschaftsdidaktische Überlegungen geschaffen werden, wie im Unterricht mit dieser Problemlage adressatengerecht umgegangen werden sollte. Zugleich können die erzielbaren Befunde als Impulse für eine (längst fällige) migrationssensiblere Lehrerausbildung im kaufm.-verw. Berufsfeld dienen.

Literatur

- AHLRICHS, J. (2015). Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht: Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen. *Eckert. Working Papers* 2015/4.
- AHMED, S. / MÜLLER, S. / VON SCHWANENFLÜGEL, L. (2013). Sozialisationstheoretische Erkenntnispotenziale in der biographieorientierten Analyse von Bildungsprozessen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 33(2), 134–149.
- ALISCH, L.-M. / HERMKES, R. / ALTMANN, U. (2008). Fehlertheoretische Erwägungen zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Eine Kritik. *Erwägen – Wissen – Ethik, Themenheft: Fehler*, 19(3), 300–310.
- AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION (AERA) / AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (APA) / NATIONAL COUNCIL ON MEASUREMENT IN EDUCATION (NCME) (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- APREA, C. (2012). Messung der Befähigung zum Umgang mit Geld und Finanzthemen: Ausgewählte Instrumente und alternative diagnostische Zugänge. *Berufs- & Wirtschaftspädagogik – online*, 22. http://www.bwpat.de/ausgabe22/aprea_bwpat22.pdf, Stand: 25.04.2019
- ATKINSON, A. / MESSY, F. (2012). Measuring financial literacy: results of the OECD/International network on financial education (INFE) pilot study. *OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions*, 15. Paris: OECD Publishing.

- BAKR, S. / EZBIDI, B. / HASSAN, D. M. J. / KARCIC, F. / KASSAB-HASSAN, H. / ZAIDI, M. (2003, September 5). Die muslimische Welt und der Westen. *Bundeszentrale für politische Bildung*. <http://www.bpb.de/apuz/27418/die-muslimische-welt-und-der-westen?p=all>, Stand: 26.04.2019
- BECK, K. (1989). „Ökonomische Bildung“ – Zur Anatomie eines wirtschaftspädagogischen Begriffs. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 85, 579–596.
- BECK, K. / KRUMM, V. / DUBS, R. (1998). *Wirtschaftskundlicher Bildungs-Test (WBT)*. Göttingen: Hogrefe.
- BECK, M. / JÄPEL, F. / BECKER, R. (2010). Determinanten des Bildungserfolgs von Migranten. In: G. QUENZEL / K. HURRELMANN (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*, S. 313–337. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BEICHT, U. / WALDEN, G. (2018). *Übergang nicht studienberechtigter Schulabgänger/-innen mit Migrationshintergrund in vollqualifizierende Ausbildung (BIBB Report)*, 12(6). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- BELLIN, N. (2009). *Klassenkomposition, Migrationshintergrund und Leistung – Mehrebenenanalysen zum Sprach- und Leseverständnis von Grundschulern*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- BENNET, O. / OSHIKOYA, M. (2011). Southeast Asia: A political and economic introduction. *Research Paper House of Commons Library*, 11(78), 1–78.
- BERRY, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5–68.
- BERTELSMANN STIFTUNG. (2018). *BTI 2018 | Turkey Country Report*. <https://www.bti-project.org/de/berichte/laenderberichte/detail/itc/tur/>, Stand: 26.04.2019
- BIRKE, F. / SEEGER, G. (2011). Heterogene Schülerkonzepte für ökonomische Phänomene. *Journal of Social Science Education*, 10(5), 56–66.
- BÖCKLER, S. / SCHMITZ-VELTIN, A. (Hrsg.) (2013). *Migrationshintergrund in der Statistik – Definition, Erfassung und Vergleichbarkeit. Materialien zur Bevölkerungsstatistik*, 2. Köln: Verband Deutscher Städtestatistiker.
- BRAUN, C. / MEHRINGER, V. (2010). Familialer Hintergrund, Übertrittsempfehlungen und Schulerfolg von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: J. HAGEDORN / V. SCHURT / C. STEBER / W. WABURG (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule*, S. 55–80. Wiesbaden: GWV.
- BROWN, M. / GRAF, R. (2013). Financial literacy and retirement planning in Switzerland. *Scholar Commons – University of South Carolina*, 6(2).
- BRÜCKNER, S. / FÖRSTER, M. / ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O. / WALSTAD, W. B. (2015). Effects of prior economic education, native language, and gender on economic knowledge of first-year students in higher education. A comparative study between Germany and the USA. *Studies in Higher Education*, 40(3), 437–453.
- CANNON, M. D. / EDMONDSON, A. C. (2001). Confronting failure: Antecedents and consequences of shared beliefs about failure in organizational work groups. *Journal of Organizational Behavior*, 22(2), 161–177.
- COUNCIL FOR ECONOMIC EDUCATION (CEE) (2010). *Survey of the States*. <https://www.councilforeconed.org/wp-content/uploads/2011/11/2011-Survey-of-the-States.pdf>, Stand: 26.04.2019
- COUNCIL FOR ECONOMIC EDUCATION (CEE) (2013). *National Standard for Financial Literacy*. New York: CEE.
- DAAD (2016). *Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland*. Bielefeld: Bertelsmannverlag.
- DESTATIS (2016). *Datenreport 2016*. Bonn: Statistisches Bundesamt.
- DIRIM, I. / KHAKPOUR, N. (2018). Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In: I. DIRIM / P. MECHEIL (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*, S. 201–226. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- ERNER, C. / GOEDDE-MENKE, M. / OBERSTE, M. (2016). Financial literacy of high school students: Evidence from Germany. *Journal of Economic Education*, 47(2), 95–105.
- ESSER, H. (2006). Migration, Sprache und Integration. AKI Forschungsbilanz Nr. 4, Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- FEHL, U. / SCHÜLLER, A. (2002). *Wettbewerb und weltwirtschaftliche Integration: Triebkräfte des Transformationsprozesses* (Nr. 28). Lucius & Lucius DE.
- FELDMANN, K. (2002). *Die Entwicklung des ökonomischen Bewusstseins von Kindern und Jugendlichen*. Institut f. Psychologie und Soziologie in den Erziehungswissenschaften, Univ. Hannover.
- FEREIDOONI, K. (2011). *Schule – Migration – Diskriminierung*. Heidelberg: VS Research.
- FÖRSTER, M. / BRÜCKNER, S. / HAPP, R. / BECK, K. / ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O. (2017a). Strukturanalyse eines kognitiven Messinstruments im Multiple Choice-Format – Das Beispiel des Test of Economic Literacy (TEL4-G). *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 113(3), 366–396.
- FÖRSTER, M. / HAPP, R. (2018). Studiengangsspezifische Unterschiede im finanziellen Wissen und Verstehen in Deutschland. *Empirische Pädagogik*, 32(1), 27–45.
- FÖRSTER, M. / HAPP, R. / MOLEROV, D. (2017b). Using the U.S. test of financial literacy in Germany – Adaptation and validation. *Journal of Economic Education*, 48(2), 123–135.
- FRIESE, M. (2017). Inklusion, Gender, Migration – berufs- und wirtschaftspädagogische Herausforderungen im Zuge des demografischen Wandels. In: B. BONZ (Hrsg.), *Berufsbildung vor neuen Herausforderungen: Wandel von Arbeit und Wirtschaft*, S. 48–69. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- FROMMBERGER, D. / LANGE, S. (2018). Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen: Befunde und Entwicklungsperspektiven. *Working Paper für Forschungsförderung*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- FÜRSTENAU, S. (2009). Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen. In: S. FÜRSTENAU / M. GOMOLLA (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*, S. 61–84. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- GOGOLIN, I. (2013). Chancen und Risiken nach PISA – über Bildungsbeteiligung von Migrant*innenkindern und Reformvorschläge. In: G. AUERNHEIMER (Hrsg.), *Schiefen im Bildungssystem – Die Benachteiligung der Migrant*innenkinder*, S. 33–50. Wiesbaden: Springer.
- GRAMAŢKI, I. (2016). A comparison of financial literacy between native and immigrant school students. *Education Economics*, 25(3), 304–322.
- HAAK-SAEHEM, W. (2011). Kultur – eine vielfältige Erscheinung unterschiedlicher Wissenschaftstheorien. In: W. Haak-Saeem (Hrsg.): *Dubai als Staat und Organisation* (S. 5–35). Gabler Verlag.
- HAPP, R. / FÖRSTER, M. (2019). The relationship between migration background and knowledge and understanding of personal finance of young adults in Germany. *International Review of Economics Education*, 30(1), 1–14. DOI: 10.1016/j.iree.2018.06.003
- HAPP, R. / FÖRSTER, M. / BECK, K. (2018). Eingangsvoraussetzungen von Studierenden der Wirtschaftswissenschaften mit und ohne Migrationshintergrund. *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 2(1), 6–22.
- HAPP, R. / FÖRSTER, M. / GREIN, M. / BÜLTMANN, A.-K. (2018). The importance of controlling for language skills when assessing the correlation between young adults' knowledge and understanding of personal finance and migration background. *Empirische Pädagogik*, 32(3/4), 329–347.
- HAPP, R. / NAGEL, M. / ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O. / SCHMIDT, S. (2019). How migration background affects master degree students' knowledge of business and economics. *Studies in Higher Education*, 1–16. doi.org/10.1080/03075079.2019.1640670

- HAPP, R. / ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O. / FÖRSTER, M. (2018). How Prior Economic Education Influences Beginning University Students' Knowledge of Economics. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 10(s), 1–20.
- HASSAN, K. / LEWIS, M. (Hrsg.) (2009). *Handbook of Islamic banking*. Edward Elgar Publishing.
- HENKEL, M. / STEIDLE, H. / BRAUKMANN, J. (2016). *Familien mit Migrationshintergrund: Analysen zur Lebens-situation, Erwerbsbeteiligung und Vereinbarkeit von Familie und Beruf* (2. Aufl.). Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- HUBER, F. (2014). *Grundlagen der Varianzanalyse: Konzeption – Durchführung – Auswertung*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- HUNTINGTON, S. P. (2011). *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. New York: Simon & Schuster.
- IQBAL, Z. (1997). Islamic financial systems. *Finance and Development*, 34, 42–45.
- KALTER, F. (Hrsg.) (2008). Migration und Integration. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 48*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- KEMPER, T. (2010). Migrationshintergrund – Eine Frage der Definition! *Die deutsche Schule*, 102(4), 315–326.
- KIMMELMANN, N. (2009). Diversity als Thema der beruflichen Bildung. In: N. KIMMELMANN / K. WILBERS (Hrsg.), *Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft – Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung*, S. 7–16. Nürnberg: Shaker.
- KLAPPROTH, F., SCHALTZ, P. & GLOCK, S. (2014). Elterliche Bildungsaspiration und Migrationshintergrund als Prädiktoren für Schulformwechsel in der Sekundarstufe I: Ergebnisse einer Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(2), 323–343.
- KNIEPS, G. (2005). *Wettbewerbsökonomie* (2. Ed.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- KRUSE, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung, ein integrativer Ansatz*. Weinheim: Beltz Juventa.
- KUCKARTZ, U. (2014). *Mixed Methodes. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer.
- KUHN, C. (2014). Fachdidaktisches Wissen von Lehrkräften im kaufmännisch-verwaltenden Bereich. Modellbasierte Testentwicklung und Validierung. *Empirische Berufsbildungs- und Hochschulforschung*, 2. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- LEIGHTON, J. P. / HEFFERNAN, C. / COR, M. K. / GOKIERT, R. J. / CUI, Y. (2011). An experimental test of student verbal reports and teacher evaluations as a source of validity evidence for test development. *Applied Measurement in Education* 24(4), 324–348.
- LEIPRECHT, R. (2004). Kultur – Was ist das eigentlich? (Arbeitspapier Nr. 7). Oldenburg: Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen.
- LEISER, D. (1983). Children's conceptions of economics – the constitution of a cognitive domain. *Journal of Economic Psychology*, 4, 297–317.
- LUSARDI, A. / MITCHELL, O. S. (2017). How ordinary consumers make complex economic decisions: Financial literacy and retirement readiness. *Quarterly Journal of Finance*, 7(3), 1–31.
- LUSARDI, A. / MITCHELL, O. S. / CURTO, V. (2010). Financial literacy among the young. *The Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 358–380.
- MAEHLER, D. B. (2012). Akkulturation und Identifikation bei eingebürgerten Migranten in Deutschland. *Internationale Hochschulschriften*, 558. Münster: Waxmann Verlag.
- MANKIW, N. G. (2012). *Principles of Economics* (6. Ed.). Mason, OH: South-Western Cengage Learning.
- MIDDENDORFF, E. / APOLINARSKI, B. / POSKOWSKY, J. / KANDULLA, M. / NETZ, N. (2013). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012*. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Berlin: BMBF.
- MINNAMEIER, G. (2008). Zur empirischen Analyse des Umgangs mit Fehlern im wirtschaftskundlichen Unterricht. In D. MÜNK / P. GONON / K. BREUER / T. DEISSINGER (Hrsg.), *Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften*, 10(1), 1–12.

- senschaft (DGfE). *Modernisierung der Berufsbildung. Neue Forschungserträge und Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, S. 120–130. Opladen: Barbara Budrich.
- MOOSBRUGGER, H. / KELAVA, A. (2012). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- OECD (2017). *PISA 2015 (Volume IV) – Student's financial literacy*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014). *PISA 2012. Results: Students and Money: Financial Literacy Skills for the 21st Century*. Paris: OECD Publishing.
- OSER, F. & SPYCHIGER, M. (2005). *Lernen ist schmerzhaft: Zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Weinheim: Basel.
- PETERS, K. (2009). Bildungsstandards und der Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung – Chancen, Widersprüche, Konsequenzen. *Leuphana-Seminar-Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik Band 1: Heterogenität: Herausforderungen für die berufliche Bildung*.
- POHLHAUSEN, C. / BECK, K. E. M. (2010). Der Zinsbegriff im islamischen Finanzrecht und deutschen Steuerrecht. *Internationales Steuerrecht*, 19(7), 225–234.
- RAMIREZ-RODRIGUEZ, R. / DOHMEN, D. (2010). Ethnisierung von geringer Bildung. In G. QUENZEL & K. HURRELMANN (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*, S. 289–311. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- REISS, K. / SÄLZER, C. / SCHIEPE-TISKA, A. / KLIEME, E. / KÖLLER, O. (2016). *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster; New York: Waxmann.
- REMUND, D. L. (2010). Financial literacy explicated: The case for a clearer definition in an increasingly complex economy. *The Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 276–295. DOI: 10.1111/j.1745-6606.2010.01169.x
- RIESSINGER, T. (Hrsg.) (2016). Zinsen. In: *Dreisatz, Prozente und Zinsen*, S. 29–38. Wiesbaden: Springer Spektrum.
- SAMUELSON, P. A. / NORDHAUS, W. D. (2010). *Economics* (19. Ed.). Boston: Mcgraw-Hill Higher Education.
- SEIFERT, W. (1995). Subjektive Bewertungen der Lebensverhältnisse in Osteuropa und Ostdeutschland. In: H. SAHNER / S. SCHWENDTNER (Hrsg.), *27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie – Gesellschaften im Umbruch: Sektionen und Arbeitsgruppen*, S. 419–424. Opladen: Westdt. Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-141493>
- SEIFRIED, J. / WUTTKE, E. (2010). Potenziale des Lernens aus Fehlern in Abhängigkeit von Methodischen Grundentscheidungen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 23. Beiheft, 155–171.
- SEIFRIED, J. / WUTTKE, E. (2017). Weiterentwicklung professioneller Kompetenzen von Lehrkräften an beruflichen Schulen. In: B. BONZ (Hrsg.), *Berufsbildung vor neuen Herausforderungen: Wandel von Arbeit und Wirtschaft*, S. 177–195. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- SEVERING, E. / WEISS, R. (2014). *Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen in der Berufsausbildung: Befunde, Konzepte, Forschungsbedarf*. Bonn: BIBB.
- SIEGERT, M. (2008). Schulische Bildung von Migranten in Deutschland. *Working Paper der Forschungsgruppe des Bundesamtes*, 13. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-382559>
- STATISTISCHES BUNDESAMT (2015). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit – Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2014* (Fachserie 1, Reihe 2.2). Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- TERHART, E. (2012). „Bildungswissenschaften“: Verlegenheitslösung, Sammeldisziplin, Kampfbegriff? *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(1), 22–39.
- VARGA, W. (2002). Überwindung der Bankenkrise in Rußland – Kapitalmarktperspektiven. In: P. J. WELFENS / R. WIEGERT (Hrsg.), *Transformationskrise und neue Wirtschaftsreformen in Russland*, 189, S. 165–172. Heidelberg: Physica.

- WALSTAD, W. B. / REBECK, K. (2017). The test of Financial Literacy: Development and measurement characteristics. *The Journal of Economic Education*, 48 (2), 113–122.
- WALSTAD, W. B. / REBECK, K. / BUTTERS, R. B. (2013). *Test of economic literacy: Examiner's manual* (4. Ed.). New York: Council for Economic Education.
- WEBER, S. (1994). *Vorwissen in der betriebswirtschaftlichen Ausbildung. Eine struktur- und inhaltsanalytische Studie*. Wiesbaden: Gabler. Dissertation, Universität Göttingen.
- WIEGERT, R. (2003). *Transformation, Wachstum und Wettbewerb in Rußland*. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- WUTTKE, E. (2005). *Unterrichtskommunikation und Wissenserwerb. Zum Einfluss von Kommunikation auf den Prozess der Wissensgenerierung*. Frankfurt am Main: Lang.
- YAMAOKA, M. / ASANO, T. / ABE, S. / REBECK, K. (2007). *Comparative Studies on Economic Education in Asia-Pacific Region*. Tokyo: Kokusai-Bunken Publishing.
- YAMAOKA, M. / WALSTAD, W. / WATTS, M. / ASANO, T. / ABE, S. (2010). *Comparative Studies on Economic Education in Asia-Pacific Region*. Tokyo: Shumpusha Publishing.
- ZEMBYLAS, T. (2004). *Kulturbetriebslehre. Grundlagen einer Inter-Disziplin*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O. / HAPP, R. / FÖRSTER, M. / PREUSSE, D. / SCHMIDT, S. / KUHN, C. (2013). Analyse der Ausprägung und Entwicklung der Fachkompetenz von Studierenden der Wirtschaftswissenschaften und der Wirtschaftspädagogik. In: O. ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA / R. NICKOLAUS / K. BECK (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung bei Studierenden der Wirtschaftswissenschaften und der Ingenieurwissenschaften [Sonderheft]. Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 6, 69–92.

DR. ROLAND HAPP

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Prof. Dr. Olga Zlatkin-Troitschanskaia,
Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Jakob Welder-Weg 9, 55128 Mainz,
E-Mail: roland.happ@uni-mainz.de

