

3.5 Konstruktion des Fragebogens zu ökonomischen Einstellungen und Kontexten

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

Der folgende Abschnitt fokussiert auf die Erhebung von ökonomischen Einstellungen sowie Bildungs- und Sozialisationskontexten in den Erhebungsinstrumenten 2 und 3, die dazu beitragen, dass Schüler*innen ökonomische Kompetenz erwerben können. Um in ihren ökonomischen Rollen als Verbrauchende, Erwerbstätige, Unternehmer*innen und vor allem auch als gestaltende Akteur*innen einer nachhaltigen Entwicklung mündige Entscheidungen treffen zu können, ist es notwendig, neben wirtschaftlichem Wissen auch die Kontexte zu adressieren, in denen Wissen erworben wird, Einstellungen und Werte vermittelt werden sowie die Ausprägung dieser Einstellungen zu beleuchten. Um den Ist-Stand in der ökonomischen Bildung für Nordrhein-Westfalen ganzheitlich zu skizzieren, Potenziale und Leerstellen in der ökonomischen Bildung zu identifizieren und Implikationen für curriculare und instruktionale Weiterentwicklungen ableiten zu können, gilt es, diese Faktoren zu messen, zu analysieren und auszuwerten. Fragen, die es diesbezüglich zu berücksichtigen gilt, sind:

- Wie sind Schüler*innen gegenüber ökonomischen bzw. finanziellen Themen eingestellt?
- Welche Bedeutung haben diesbezüglich Einkunfts- und Informationsquellen?
- Welchen lebensweltlichen Erfahrungen stehen Schüler*innen, z. B. mit Blick auf Konsum, familiäre und schulische Lerngelegenheiten, gegenüber?
- Wie selbstwirksam nehmen sich Schüler*innen in Bezug auf ökonomische und nachhaltigkeitsrelevante Fragestellungen wahr?

Ganzheitliche Skizzierung
ökonomischer Kompetenz

Ökonomische Erfahrungshorizonte der
Schüler*innen

Da die adressierten Konstrukte einen latenten Charakter aufweisen, ist ihre Operationalisierung der Schlüssel: Im Folgenden werden daher die Konstrukte präsentiert und die Auswahl der zu ihrer Operationalisierung genutzten Skalen sowie ggf. deren Adaption begründet. Es wurden stets bestehende und bereits validierte Skalen bevorzugt, da diese bereits auf ihre Eignung zur Messung der jeweiligen Konstrukte hin untersucht wurden. Wenn für ein Konstrukt keine geeignete Skala existierte, wurde diese auf theoretischer Basis neu konstruiert.

Operationalisierung
als Schlüssel

3.5.1 Erfassung von wirtschaftsbezogenen Einstellungen

Da sich das Handeln (in ökonomisch oder von Nachhaltigkeit geprägten Situationen) nicht allein durch das (ökonomische oder nachhaltigkeitsrelevante) Wissen vorhersagen lässt (Brandl, 2013; Diedrich et al., 2022; Konrad, 2005), ist es gerade mit Blick auf die Gestaltung und Veränderung ökonomischer Prozesse nicht hinreichend, auf die Vermittlung von Wissen in Unterrichtsprozessen abzustellen. Im Rahmen der Kompetenzorientierung liegt daher der Fokus darauf, neben dem Wissen auch motivationale und volitionale Aspekte mitzudenken, sodass Wissen in verschiedenen Kontexten auch anwendbar wird. Dazu sollte in den Blick genommen werden, dass sich Handlungsintentionen erst entwickeln, wenn das Individuum sich selbst in der Lage sieht, die Handlung auszuführen und eine aus-

Das Konzept der
Selbstwirksamkeit

reichend hohe Relevanz gegenüber der Handlungsausführung empfindet (Ajzen, 2005; Ajzen & Fishbein, 1977). Als wirksamer Einflussfaktor der Handlungsintention gilt die Selbstwirksamkeit. Sie wird in Anlehnung an Bandura (1993) als das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten für die Bewältigung von herausfordernden Anforderungssituationen verstanden. Sie umfasst subjektive Überzeugungen, die kognitive, emotionale und aktionale Prozesse steuern; sie lässt sich nicht oder nur teilweise aus der tatsächlichen Fähigkeit ableiten: So zeigt sich, dass Schüler*innen mit hoher Selbstwirksamkeitsüberzeugung bei gleicher Ausprägung der Fähigkeit bessere Leistungen erzielen als diejenigen mit niedriger Selbstwirksamkeitsüberzeugung (Bandura, 1993). Die Ursachenzuschreibung von Erfolgen auf die eigenen Fähigkeiten wird dabei einerseits von der Ausprägung der Selbstwirksamkeit beeinflusst, andererseits kann sie wiederum zu höheren Leistungen und höherer Selbstwirksamkeit führen (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Selbstwirksamkeit
im Kontext
ökonomischer und
nachhaltigkeitsbezogener
Anforderungssituationen

Gerade vor dem Hintergrund, dass Schüler*innen als zukünftige Akteur*innen in wirtschaftlich geprägten Situationen herausfordernde Entscheidungen treffen müssen, die besonders vor dem Hintergrund von Globalisierung, sich schnell verändernden Märkten und dem Ziel einer nachhaltigen Entwicklung zunehmend komplexer werden, ist die Selbstwirksamkeitsüberzeugung in ökonomischen Kontexten bedeutsam (Bögeholz, 2007; Enke, 2015): Neben dem Verstehen von wirtschaftlichen Wirkmechanismen setzt eine Handlungsfähigkeit in ökonomischen Belangen das Vertrauen in die erfolgreiche Bewältigung dieser Situationen voraus (Diedrich et al., 2022). Auch mit Blick auf das Implementieren von Innovationen hinsichtlich einer nachhaltigen Entwicklung zeigt sich die Relevanz der Selbstwirksamkeitsüberzeugung: Diese können mit (finanziellen) Risiken, Rückschlägen und längeren Zeiten der Unsicherheit einhergehen sowie Widerstände als Reaktion auf Neuerungen bei den Zielgruppen evozieren (Bandura, 1995), was eine hohe Resilienz und Ausdauer beim Verfolgen der Ziele bei den Akteur*innen erfordert.

Es wird also deutlich, dass die Zuversicht hinsichtlich der eigenen Fähigkeiten, sich auf privater Ebene und als Mitglied von Organisationen sozial, ökologisch und ökonomisch nachhaltig zu verhalten (Uitto et al., 2014), zentral für die Gestaltung einer gesellschaftlichen Transformation ist; gerade auch, weil sich zeigt, dass der Grad an Selbstwirksamkeit eine bedeutsamere Rolle mit Blick auf nachhaltiges Handeln einzunehmen scheint als das Wissen (Diedrich et al., 2022; Hamann et al., 2016; Hanss & Böhm, 2010). Die Erhebung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen für die ECON-2022-Studie (im Erhebungsinstrument 3) erfolgte über zwei Skalen, die in Anlehnung an die Skala für politische Selbstwirksamkeit (Jasper et al., 2017), die Skalen *attitudes towards confidence and about financial matters* für die Erhebung von *Financial Literacy* bei PISA 2018 (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2017) und auf Basis des Modells der ökonomischen Domäne neu entwickelt bzw. adaptiert wurden. Dabei fokussiert eine Skala (sieben Items; Likert-skaliert von 1 = sehr gut bis 4 = gar nicht gut) auf ökonomisch-finanzielle Handlungen. Die zweite Skala berücksichtigt ökologische und soziale Aspekte bzw. das Konzept der nachhaltigen Entwicklung (fünf Items; Likert-skaliert von 1 = sehr gut bis 4 = gar nicht gut).

Operationalisierung
von ökonomischer und
nachhaltigkeitsbezogener
Selbstwirksamkeits-
überzeugung

Der Itemstamm und das Antwortformat sind dabei jeweils identisch mit der Skala der politischen Selbstwirksamkeit, die in der ICCS 2016 und der ICCS 2022 zum Einsatz kam (Jasper et al., 2017; Ziemes & Deimel, 2024). Die Items sind alle gleich gepolt und bringen durch den Itemstamm („Was denkst du, wie gut bist du darin, die folgenden Dinge zu tun?“) explizit eine internale Attribuierung einer erfolgreichen Handlung aus eigener Kraft zum Ausdruck (Schwarzer, 1999).

Die Auswahl der Operatoren sollte unterschiedliche Grade an kognitiv-taxonomischen Anforderungen sowie sowohl prozedurale als auch deklarative Wissensarten in Anlehnung an Marzano und Kendall (2008) fokussieren, um eine Varianz an Anspruchsniveaus der Tätigkeiten abzubilden. Tabelle 3.5.1 enthält die für die ECON-2022-Studie ausgewählten Items.

Tabelle 3.5.1: Skalen für ökonomische und nachhaltigkeitsbezogene Selbstwirksamkeit

Dimension	Wie gut bist du darin, die folgenden Dinge zu tun?
Ökonomische Selbstwirksamkeit	Die eigenen Ausgaben und Einnahmen immer im Blick behalten
	Über Handel und Konsum diskutieren
	Werbetricks erkennen und einschätzen
	Anderen schwierige wirtschaftliche Themen erklären (z. B. den Wirtschaftskreislauf)
	Preise vergleichen und verdeckte Preiserhöhungen erkennen
	Wirtschaftliche Kenntnisse bewusst einsetzen, um Entscheidungen zu treffen (z. B. Abschluss einer Handy-Versicherung)
	Rabatte in Euro und Prozent berechnen
Selbstwirksamkeit in Nachhaltigkeitskontexten	Nachhaltige Entwicklung erklären
	Nachhaltige Produkte von nicht nachhaltigen Produkten unterscheiden
	Etwas gegen Ressourcenverschwendung tun
	Auswirkungen meines Konsums auf die Umwelt beim Einkauf einbeziehen
	Auswirkungen meines Konsums auf andere Menschen beim Einkauf einbeziehen

Nachhaltiger Konsum und das Bewusstsein für diesen finden sich in der Rahmenvorgabe für Verbraucherbildung und der Leitlinie für BNE an Schulen im Rahmen der ökonomischen Bildung in Nordrhein-Westfalen (Ministerium für Schule und Bildung [MSB], 2017, 2019) wieder. Gemäß dem Sustainable Development Goal (SDG) 12.8 soll bis 2030 sichergestellt werden, dass alle Menschen Zugang zu einschlägigen Informationen erhalten und ein Bewusstsein für nachhaltige Entwicklung ausbilden können. Nachhaltiger Konsum wird in Anlehnung an das Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, nukleare Sicherheit und Verbraucherschutz (BMUV, 2022) als Teil einer nachhaltigen Lebensweise verstanden, welche ein Verbraucherverhalten umfasst, das bei Beschaffung, Nutzung bzw. Ge- und Verbrauchen sowie bei der Entsorgung von Produkten (und Dienstleistungen) die Konsequenzen der Produktions- und Lieferketten auf Menschen und die Umwelt berücksichtigt. (Nachhaltiger) Konsum bezieht sich dabei u. a. auf Konsumbereiche wie Wohnen, Mobilität, Ernährung oder sonstigen Konsum wie z. B. Kleidung oder Freizeitaktivitäten (BMUV, 2022; Fischer et al., 2011; Steinemann et al., 2015). Das Ziel ist dabei, in Anlehnung an den Brundtland-Bericht so zu konsumieren, dass die Bedürfnisbefriedigung der heute lebenden Menschen gelingt, ohne die Bedürfnisbefriedigungsmöglichkeiten zukünftiger Generationen einzuschränken (World Commission on Environment and Development [WCED], 1987; Steinemann et al., 2015). Entscheidungen für oder gegen bestimmte Konsumgüter oder der Verzicht, über den sich nachhaltiger Konsum äußern kann, stellen komplexe Alltagsanforderungen dar, die ein Abwägen zwischen gegenwärtigen und zukünftigen Folgen für das Individuum und die Gesellschaft sowie die Umwelt erfordern (MSB, 2017).

Nachhaltiges Konsumbewusstsein

Im Rahmen der Verbraucherbildung wird auf die Entwicklung und Förderung eines reflektierten Konsumbewusstseins abgestellt, welches stets in eine Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) eingebettet ist (MSB, 2017). Die Auseinandersetzung mit individuellen Bedürfnissen und Bedarfen ist davon ebenso Teil wie die Reflexion von Einflüssen auf, Kriterien für und Folgen von Konsumententscheidungen und deren Rahmenbedingungen in der Gegenwart und Zukunft. Verschuldung und Überschuldung können dabei eine Folge von Konsumententscheidungen sein, die bei Jugendlichen meist Fehleinschätzungen der eigenen finanziellen Situation, unkritische Einstellungen gegenüber Werbung und Konsum oder defizitäres Wissen bspw. mit Blick auf Verträge, Versicherungen oder bargeldlosen Zahlungsverkehr (Langemeyer & Winklhofer, 2014) als Ursache haben. Gründe dafür können unzureichende Bildung innerhalb der Familie und in der Schule sein, welche ein substanzieller Unterricht zu wirtschaftlichen Themen, insbesondere zur Verbraucherbildung, zumindest zum Teil auffangen könnte.

Konsumbewusstsein soll letztlich dazu befähigen, reflektierte, bewusste und verantwortungsvolle Entscheidungen in konsumgeprägten Lebenssituationen zu treffen (MSB, 2017). Die Rahmenvorgabe für Verbraucherbildung für Nordrhein-Westfalen zeigt Inhaltsbereiche für die Ausrichtung des Unterrichts mit Blick auf den Erwerb von (nachhaltigem) Konsumbewusstsein auf (MSB, 2017, S. 13), in welchen sich die Dimensionen nachhaltiger Entwicklung im Rahmen des Konsums wiederfinden (Tully & van Santen, 2012).

Operationalisierung der Relevanz von nachhaltigen Konsumententscheidungen

Die Relevanz nachhaltiger Konsumententscheidungen für die Schüler*innen in Anlehnung an die Inhaltsbereiche der Rahmenvorgabe für Verbraucherbildung (2017) wurde in der ECON-2022-Studie über die Importance-Skala der Consciousness for Sustainable Consumption Scale (CSC; Balderjahn et al., 2013; Ziesemer et al., 2016) erhoben (Erhebungsinstrument 2). Die CSC wurde zur Messung nachhaltigen Konsumbewusstseins entwickelt und weist drei Dimensionen auf (ökologisch, sozial und ökonomisch). Das Konzept des Bewusstseins wird hier nicht nur verstanden als das Gewahrsein über Folgen von Konsumententscheidungen, sondern auch als handlungsleitendes Entscheidungskriterium in Konsumsituationen. Balderjahn et al. (2013) verstehen nachhaltiges Konsumbewusstsein als „die Intention so zu konsumieren, dass eine Verbesserung der ökologischen, sozialen sowie ökonomischen Lebensqualität erreicht wird“ (S. 182), wobei die drei Dimensionen jeweils in zwei Modi erhoben werden: Es wird einmal die persönliche Relevanz oder der beigemessene persönliche Wert (Importance-Komponente) bezüglich einzelner Produkthanforderungen bzw. einer Konsumententscheidung gemessen sowie die Erwartung hinsichtlich des Vorliegens bestimmter Produkthanforderungen bzw. Konsequenzen des Kaufes eines Produktes (Belief-Komponente). Da auch bei einer Reduktion der Items eine hohe Validität gewährleistet werden konnte (Balderjahn et al., 2013) und im Rahmen des TBA-EL eine kognitive Überbelastung vermieden werden sollte sowie einige Items nicht lebensweltrelevant für Jugendliche schienen, wurden ausgewählte Items der CSC zielgruppenadäquat adaptiert und implementiert. Die Adaption bzw. Auslassung erfolgte anhand der Relevanz von Situationen, die Jugendliche in ihrem Alltag erleben könnten: Das Item „Auch wenn ich mir ein Produkt finanziell leisten könnte, kaufe ich es nur dann, wenn ich meine finanziellen Rücklagen für Notfälle dadurch nicht in Anspruch nehme“ wurde bspw. nicht in die ECON-2022-Studie einbezogen, da Jugendliche meist keine substanziellen finanziellen Rücklagen haben und in Notfällen die Erziehungsberechtigten bürgen. Auch das Item „Auch bei Produkten, die ich mir finanziell leisten kann, überlege ich mir immer, ob ich mir das Produkt mieten kann“ wurde nicht übernommen, da das Mieten von

Adaption der Originalskalen

Produkten eher eine Alternative für teurere Anschaffungen darstellt (Steinmetz, 2019), die im Jugendalter noch nicht relevant sind.

Ein Beispiel für eine Anpassung der Formulierung ist das Item „Wie wichtig ist es Ihnen persönlich, dass bei der Herstellung eines Produktes die Arbeitsbedingungen den internationalen gesetzlichen Standards entsprechen?“; hier wurde stattdessen „Wie wichtig ist es dir persönlich, dass keine Arbeitnehmer*innen zur Arbeit gezwungen werden?“ verwendet, da Jugendliche nicht zwangsläufig die internationalen gesetzlichen Standards für Arbeitsbedingungen kennen.

Für die Importance-Komponente wurden so 18 Items in den Test implementiert (siehe Tabelle 3.5.2) und dabei verschiedenen, jeweils inhaltlich verwandten Testunits nachgelagert. Als Antwortformat wurde ein Schieberegler gewählt, auf dem die Schüler*innen ihre Zustimmung auswählen konnten (von 0% = gar nicht wichtig bis 100% = sehr wichtig).

Implementierung der
Skalen im Test

Tabelle 3.5.2: Skalen für die Relevanz von nachhaltigen Produkteigenschaften und Konsumententscheidungen (Erhebungsinstrument 2)

Dimension	Subdimension	Item
Ökologische Dimension	–	Wie wichtig ist dir persönlich, ...
		dass ein Produkt aus recyclingfähigen Materialien besteht?
		dass ein Produkt sich umweltschonend entsorgen lässt?
		dass ein Produkt umweltverträglich verpackt ist?
		dass ein Produkt rohstoffschonend hergestellt wird?
Soziale Dimension	–	dass bei der Herstellung eines Produktes die Menschenrechte der Arbeitnehmer*innen eingehalten werden?
		dass bei der Herstellung eines Produktes keine Kinderarbeit eingesetzt wird?
		dass bei der Herstellung eines Produktes Arbeitnehmer*innen nicht diskriminiert werden?
		dass bei der Herstellung eines Produktes keine Arbeitnehmer*innen zur Arbeit gezwungen werden?
		dass bei der Herstellung eines Produktes Arbeitnehmer*innen fair bezahlt werden?
Ökonomische Dimension	Konsum innerhalb der eigenen Mittel	Produkte zu kaufen, die dich finanziell nicht stark belasten?
		Produkte zu kaufen, ohne, dass du dich dafür in Zukunft einschränken musst?
		Produkte zu kaufen, ohne dass du dich dadurch langfristig verschuldest?
	Genügsamer Konsum	nur Produkte zu kaufen, die du wirklich brauchst?
		nur Produkte zu kaufen, die du wirklich nutzt?
		nur Produkte zu kaufen, die keine Luxusprodukte sind?
	Kollaborativer Konsum	nach Möglichkeit ein Produkt von Freunden oder Bekannten auszuleihen, anstatt es zu kaufen?
		nach Möglichkeit ein Produkt mit anderen zu teilen, anstatt es selbst zu besitzen?

Operationalisierung der
ökonomischen Dimension
von nachhaltigem
Konsum

Die acht Items der ökonomischen Dimension wurden außerdem in Form der Belief-Formulierung mit einem Likert-skalierten, vierstufigen Antwortformat (von 1 = stimme voll zu bis 4 = stimme gar nicht zu) in den Begleitfragebogen integriert (siehe Tabelle 3.5.3). Die zusätzliche Implementierung der ausschließlich ökonomischen Dimension im Fragebogen lässt sich damit begründen, dass die Belief-Skala noch spezifischer auf konkrete Kaufsituationen abstellt als die Importance-Skala. So können die Einstellungen der Schüler*innen mit Blick auf Folgen von Konsumententscheidungen für ihre persönliche finanzielle Situation – wie bspw. Verschuldung – gemessen werden und in Beziehung zu weiteren Variablen im Rahmen von Geld und Konsum aus dem Fragebogen oder zu den Testitems gesetzt werden.

Tabelle 3.5.3: Skala für ökonomisch nachhaltigen Konsum

Dimension	Subdimension	Item
		Auch wenn ich mir ein Produkt finanziell leisten könnte, ...
Ökonomisch	Konsum innerhalb der eigenen Mittel	würde ich es nur dann kaufen, wenn mich die Ausgaben dafür finanziell nicht stark belasten.
		würde ich es nur dann kaufen, wenn ich mich dadurch in der Zukunft nicht einschränken muss.
		würde ich es nur dann kaufen, wenn ich mich dadurch langfristig nicht verschulde.
	Genügsamer Konsum	würde ich es nur dann kaufen, wenn ich dieses Produkt auch wirklich brauche.
		würde ich es nur dann kaufen, wenn ich dieses Produkt auch wirklich nutze.
		würde ich es nur dann kaufen, wenn es kein Luxusprodukt ist.
		Auch bei Produkten, die ich mir finanziell leisten kann, ...
Kollaborativer Konsum		überlege ich immer, ob ich mir das Produkt von Freunden oder Bekannten ausleihen kann.
		überlege ich immer, ob ich mir das Produkt mit anderen teilen kann, anstatt es zu kaufen.

Zwei Erhebungsmodi der
ökonomischen Dimension

Die Aufteilung in Erhebungsinstrument 2 und 3 erlaubt außerdem die spätere Untersuchung der inhaltlich verwandten Items der ökonomischen Dimension auf Priming-Effekte durch die zuvor bearbeiteten thematisch ähnlichen Testitems: So könnte die Beantwortung desselben Items durch unterschiedliche vorgelagerte Bearbeitungskontexte die Aktivierung von unterschiedlichen kognitiven Schemata zur Folge haben (Scheufele, 2022). Dadurch, dass die Items der ökonomischen Dimension mit derselben inhaltlichen Komponente an zwei Stellen vorkommen – einmal im Test und einmal im Fragebogen –, könnten die vorgelagerten Test- bzw. Fragebogenitems bei den Schüler*innen unterschiedliche Schemata aktivieren, die sich im Antwortverhalten niederschlagen können.

3.5.2 Erfassung von ökonomischen Bildungs- und Sozialisationskontexten

Konsumsozialisation
und ihre Facetten

Neben personalen Ressourcen, die Teil einer *Economic Literacy* sind, wurden im Erhebungsinstrument 3 Bildungs- und Sozialisationskontexte erfasst, die den Rahmen für den Erwerb ökonomischer Literalität bilden. Besonders die Jugendzeit ist eine prägende Zeit für den Beginn lebenslanger Konsumsozialisation (Böhm et

al., 2023; Moschis et al., 1984). Diverse Lerngelegenheiten prägen das Wissen zu, die Einstellungen gegenüber und den Umgang mit ökonomischen Lebenssituationen (Jorgensen & Savla, 2010; OECD, 2019). Dazu zählen formelle wie informelle Lerngelegenheiten, die bspw. in Form von Kommunikation mit dem familiären Umfeld, in der Peergruppe oder im Schulunterricht erfolgen können (Hanson, 2022; Lachance & Choquette-Bernier, 2004; OECD, 2019; Oetting & Donnermeyer, 1998). Darüber hinaus konsumieren Jugendliche unterschiedliche Medien, welche ebenfalls als Sozialisationsfaktor gelten (Lachance & Legault, 2007; Sohn et al., 2012) und einerseits als Informationsquellen, andererseits als Plattformen für Konsum und mittlerweile auch als Erwerbsform fungieren können. Jugendliche machen eigene Erfahrungen im Umgang mit Geld und Konsum, was sie in ihrem Lernprozess und auf dem Weg zu ökonomischer Mündigkeit prägt. Alle Faktoren sind außerdem durch sozioökonomische Variablen wie Bildungsgrad und Berufsstand der Eltern sowie der jeweiligen Zuwanderungsgeschichte beeinflusst (Lusardi et al., 2010; OECD, 2020). Ein früher Kontakt zu ökonomischer Sozialisation kann spätere Bemühungen um eine Erweiterung des ökonomischen Wissens z. B. im Beruf erleichtern, wobei die Sozialisation durch die Familie stark von der eigenen ökonomischen Situation und Sozialisation abhängt (OECD, 2019). Daher ist eine frühe formelle ökonomisch fundierte Bildung von großer Bedeutung, um das Erreichen einer *Economic Literacy* strukturell zu fördern.

Welche Quellen Jugendliche für ihre Informationsbeschaffung nutzen, kann je nach Lebensumständen, Bezugspersonen und Zugängen zu Medien sehr unterschiedlich sein und dazu unterschiedliche Qualität an Informationen hervorbringen (Hanson, 2022). Die Häufigkeit der Nutzung von verschiedenen Informationsquellen kann außerdem Aufschluss darüber geben, inwieweit sich Jugendliche innerhalb sowie vor allem außerhalb der Schule mit ökonomischen Fragestellungen und Themen der Nachhaltigkeit beschäftigen.

Für einen Großteil der Heranwachsenden spielen Online-Medien eine zunehmend wichtige Rolle. Für die meisten Kinder ab 12 Jahren ist die tägliche Nutzung des Internets mittlerweile üblich. Neben Freizeitaktivitäten nutzen Jugendliche das Internet auch für die Bearbeitung von Hausaufgaben und um Informationen zu wirtschaftlichen Themen zu recherchieren. So scheinen Suchmaschinen wie Google für Jugendliche die beliebteste Anlaufstelle zu sein, um online an Informationen zu gelangen, gefolgt von Videos als beliebtes Online-Medium, um sich über Themen zu informieren (Feierabend et al., 2020) oder Lerninhalte aus der Schule aufzuarbeiten und sich auf Prüfungen vorzubereiten (Engels & Schüler, 2020). Darüber hinaus werden Enzyklopädien wie Wikipedia oder ähnliche Websites, Soziale Medien, Nachrichtenportale von Zeitungen, Zeitschriften, E-Mail-Providern oder TV-Sendern für die Informationsgewinnung zu aktuellen Nachrichten genutzt (Feierabend et al., 2020), allerdings deutlich seltener als Suchmaschinen oder Videos.

Dabei scheinen allerdings laut der EU Kids Online-Befragung in Deutschland 2019 lediglich 53 Prozent der 15- bis 17-Jährigen zu wissen, wie sie den Wahrheitsgehalt von Informationen aus dem Internet überprüfen (Hasebrink et al., 2019); in der Altersgruppe der 12- bis 14-Jährigen sind es sogar nur 33 Prozent. Dies birgt das Risiko, dass Jugendliche falsche Informationen erhalten und als wahr betrachten, da Lerninhalte auf Plattformen wie YouTube oder Wikipedia nicht zwangsläufig bezüglich ihres Wahrheitsgehaltes reguliert werden (Engels & Schüler, 2020). Auch kann es durch die algorithmenbasierte Funktionsweise von Videoplattformen und Suchmaschinen dazu kommen, dass sich Jugendliche in sogenannten Filterblasen bewegen, die möglicherweise einseitige Perspektiven und

Bedeutung der Quellen zur Informationsbeschaffung von Jugendlichen

Zunehmende Relevanz von Online-Medien zur Informationsbeschaffung

Risiken bei der Nutzung von Online-Medien

Falschinformationen fördern können und nicht die ganzheitliche Sicht auf wirtschaftliche Zusammenhänge und eine nachhaltige Entwicklung geben (Litschka, 2021). Für die ECON-2022-Studie wurde daher zusätzlich zur Skala zu den genutzten Informationsquellen ein Freitextfeld integriert, in dem die Schüler*innen nach den Seiten gefragt wurden, die sie zur Beschaffung von Informationen im Internet nutzen. So können Hinweise gewonnen werden, die wiederum Implikationen für die Förderung der Medienkompetenz von Schüler*innen geben können.

Weitere beliebte Quellen zur Beschaffung von Informationen bei Jugendlichen

Neben Online-Medien nutzen viele Jugendliche laut der Studie „Jugend, Information, Medien“ (JIM) auch Medien wie Fernsehen, Radio, Zeitungen, Zeitschriften und Bücher mehrmals wöchentlich in ihrer Freizeit (Feierabend et al., 2020; Feierabend et al., 2022). Zu welchen Zwecken die Jugendlichen diese Medien in der Freizeit nutzen, wird hier nicht weiter spezifiziert, dennoch verwenden Jugendliche für die Informationsgewinnung außerhalb der Schule möglicherweise die Medien, die sie grundsätzlich gerne in der Freizeit nutzen oder kommen auch beiläufig beim gewohnten Medienkonsum mit Informationen zu ökonomischen Fragen und Aspekten der nachhaltigen Entwicklung in Berührung. Mit Blick auf Umwelt- und Naturschutzthemen zeigt sich zum Beispiel, dass Fernsehen und Streamingdienste sowie Online-Videoportale wie YouTube gerne genutzte Informationsquellen für Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 14 und 22 Jahren darstellen (Bundesministerium für Umweltschutz, Naturschutz und nukleare Sicherheit [BMU], 2018). Um gezielt im Internet nach Informationen zu suchen, rufen Jugendliche allerdings meist keine konkreten Websites auf, sondern geben ihre Fragen eher in eine gängige Suchmaschine ein. Auch die Familie und Freund*innen sind in Bezug auf Umwelt- und Naturschutzthemen ähnlich häufig genutzte Informationsquellen wie das Fernsehen und Videoplattformen, gefolgt von anderen Online-Medien wie die Digitalversionen von Tageszeitungen und Zeitschriften, sozialen Netzwerken, Online-Enzyklopädien oder dem Radio. Die meisten Informationen erhalten Jugendliche zu diesen Themen allerdings in der Schule, im Beruf oder in der Hochschule (BMU, 2018). Als bevorzugte Möglichkeiten zu lernen gaben die Befragten zwischen 14 und 21 Jahren des IW-Trends des Instituts der deutschen Wirtschaft Videos, die Besprechung im Unterricht, Texte und das Lernen mit Eltern oder Freund*innen an (Engels & Schüler, 2020). Die Befunde des PISA-Assessments für *Financial Literacy* von 2018 ergaben hingegen, dass die Befragten insgesamt am häufigsten Informationen über die Eltern bezogen und auch diese Schüler*innen höhere Punktzahlen im kognitiven Assessment erreichten als diejenigen, die keine Informationen von den Eltern erhielten (OECD, 2020). Auch die Befragten, die für die Informationsgewinnung das Internet nutzen, erzielten höhere Punktzahlen im kognitiven Assessment, wohingegen Schüler*innen, die über Freund*innen, Lehrkräfte, Zeitschriften oder Fernsehen und Radio an Informationen gelangten, niedrigere Punktzahlen aufwiesen als die Schüler*innen, die diese Quellen nicht nutzen (OECD, 2020).

Zusammenhänge zwischen Quellen der Informationsbeschaffung und ökonomischen Leistungen

Um die Hauptquellen für die Informationsgewinnung von Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen zu ökonomischen und nachhaltigkeitsrelevanten Themen zu erfassen und diese in Bezug zum erreichten Grad an *Economic Literacy* zu setzen, wurden die von Schüler*innen genutzten Informationsquellen zu ökonomischen Themen und Fragen der Nachhaltigkeit im Fragebogen erhoben. Dazu wurde die Skala FL153 (*Where do you get the information you need about money matters (such as spending, saving, banking, investment)?*) aus dem PISA-Assessment von 2018 (OECD, 2017) übersetzt und genutzt, die danach fragt, wie viele Informationen jeweils aus einer Quelle zu einer Domäne gewonnen werden. Das in der PISA-Untersuchung genutzte dichotome Antwortformat wurde für den Fragebo-

Operationalisierung der Quellen zur ökonomischen und nachhaltigkeitsbezogenen Informationsbeschaffung

gen von ECON 2022 in vier Antwortoptionen differenziert (Likert-skaliert; von 1 = viele Informationen bis 4 = keine Informationen), die Aufschluss darüber geben können, wie viele Informationen jeweils über die Quellen bezogen werden. Diese Skala wurde einmal für ökonomische Informationen (siehe Tabelle 3.5.4) und einmal für nachhaltigkeitsbezogene Informationen eingesetzt (siehe Tabelle 3.5.5). Der Skala für ökonomische Informationsquellen wurde ein Freitextfeld angefügt, sodass die Schüler*innen spezifizieren konnten, welche Websites sie im Internet für die Informationsbeschaffung aufsuchen.

Tabelle 3.5.4: Skala für Quellen der Informationsbeschaffung zu ökonomischen Fragen

Item
Bitte gib an, woher du wie viele Informationen zum Thema Geld und Wirtschaft bekommst.
Eltern, Erziehungsberechtigte oder erwachsene Verwandte
Freundinnen und Freunde
Lehrkräfte
Fernsehen oder Radio
Zeitschriften
Das Internet
Wenn du Informationen im Internet suchst, welche drei Seiten sind dort für dich wichtig? [Textfeld]

Tabelle 3.5.5: Skala für Quellen der Informationsbeschaffung zu Nachhaltigkeitsfragen

Item
Bitte gib an, woher du wie viele Informationen zu Fragen der Nachhaltigkeit wie z. B. Nachhaltigem Konsum bekommst.
Eltern, Erziehungsberechtigte oder erwachsene Verwandte
Freundinnen und Freunde
Lehrkräfte
Fernsehen oder Radio
Zeitschriften
Das Internet

Die Eltern oder Erziehungsberechtigten spielen eine tragende Rolle bei der Sozialisation in Bezug auf Konsum- und Finanzbelange (Lachance & Choquette-Bernier, 2004; Hanson, 2022; OECD, 2020). So sind sie einerseits als Quelle zu sehen, über die Kinder und Jugendliche Informationen zu ökonomischen Themen und zu Nachhaltigkeit beziehen, andererseits kann darüber hinaus der Diskurs über ökonomische Themen die Reflexion von Kindern und Jugendlichen gegenüber der eigenen Rolle in wirtschaftlichen Kontexten angeregt werden. Dies prägt die Werte und Einstellungen der Heranwachsenden bezüglich des eigenen Umgangs mit Geld und Konsum oder im Hinblick auf gesellschaftliche ökonomische Fragen, da die Familienstrukturen mit ihrer individuellen Beziehungs- und Kommunikationskultur gerade im jungen Alter den Konstruktionsraum der Lebenswelten für Kinder darstellen (Hanson, 2022; Kreppner, 2000).

Die Bedeutung von Eltern und Erziehungsberechtigten in der Konsumsozialisation

Familiäre Konsum-
praktiken als Vorbilder
für Jugendliche

Die Herkunftsfamilie mit ihren Bezugspersonen zählt als die erste Sozialisationsinstanz und bietet Möglichkeiten für passive wie aktive Vorbilder für Kinder und Jugendliche im Umgang mit Geld und (nachhaltigem) Konsum sowie generellen ökonomischen Themen (Jorgensen & Savla, 2010; Lachance & Choquette-Bernier, 2004; OECD, 2014). Heranwachsende erleben die sozioökonomische Situation des eigenen Haushalts und den damit einhergehenden Umgang mit Geld und Konsum (Moschis et al., 1984); den Status bzw. die Art der Beschäftigung der Eltern oder Erziehungsberechtigten, die Wohnsituation zur Miete oder im Eigentum, die Einkommensverwendung für den täglichen Bedarf und in dem Rahmen, welche Geschäfte, Marken und Produkte bevorzugt werden, welcher Wert der Gesundheit mit Blick auf die Ernährung zugeschrieben wird, wie Mobilität gestaltet wird und ggf. Sparverhalten. Über den täglichen Bedarf hinaus erleben Kinder und Jugendliche die Ausgestaltung der Freizeit oder die Anschaffung von (Luxus-)Gütern für den Haushalt wie Urlaube, Musik- oder Sportunterricht, Fahrzeuge und die Höhe des Taschengeldes für die eigene Verfügung. Auch in den Wünschen für den Bildungsweg der eigenen Kinder zeigen sich oftmals die Werte in Bezug auf finanzielle Sicherheit der Erziehungsberechtigten. Heranwachsende erleben somit also durch das Handeln in Bereichen des täglichen Lebens, welche Rolle Geld und Konsum im Haushalt spielen und wie bspw. mit etwaigen (finanziellen) Krisen umgegangen wird, auch wenn diese Themen nicht explizit thematisiert werden. Im Sinne des Modelllernens gemäß der sozialkognitiven Theorie nach Bandura (1977) lernen Kinder Verhaltensweisen durch das Beobachten und Imitieren der ihnen vorgelebten Handlungen der Eltern oder Erziehungsberechtigten. Dabei wird zusätzlich durch positive oder negative Verstärkung gelernt, welches Verhalten innerhalb des Haushaltes und folgend des dazugehörigen Umfelds der Norm entspricht (Moschis et al., 1984; Wallis, 2016). Mit dem Eintritt ins Jugendalter wird die Relevanz der Eltern oder Erziehungsberechtigten als Bezugsnorm in Konsumfragen meist geringer und verlagert sich hin zur Peergruppe (Moschis et al., 1984). Dennoch wird der Familie eine stark prägende Bedeutung bei der (nachhaltigen) Konsumsozialisation attestiert (Wallis, 2016).

Die Rolle des familiären
Diskurses beim Erwerb
von *Economic Literacy*

Die aktive Auseinandersetzung und der Diskurs in der Familie über das Einkommen und dessen Verwendung sowie die Weitergabe von Wissen zu Themen wie wirtschaftlichen Wirkprozessen, persönlichem Konsum- und Sparverhalten oder die eigene Rolle mit Blick auf Nachhaltigkeit prägen Heranwachsende in ihrem Erwerb von *Economic Literacy* (Hanson, 2022; OECD, 2014). So zeigen sich Einflüsse der wahrgenommenen elterlichen finanziellen Aufklärung, also das Lernen von und Diskutieren mit den Eltern zu spezifischen Themen, auf Einstellungen zu Finanzthemen junger Menschen (Jorgensen & Savla, 2010) sowie Zusammenhänge zwischen einer offenen Diskussionskultur in der Familie und höherer finanzieller Literalität (Hanson, 2022). Ein familiärer Diskurs über Finanzthemen kann außerdem zu eigenständiger Informationssuche nach verwandten Themen seitens der Jugendlichen führen, was wiederum eine Verbesserung der ökonomischen Literalität zur Folge haben kann.

Eine Studie von Hanson (2022), welche die Zusammenhänge zwischen *Financial Literacy* und der Kommunikationskultur in der Familie untersuchte, kam zu dem Ergebnis, dass Studierende aus Familien, die offene Kommunikation fördern, eine höhere finanzielle Literalität aufweisen als Studierende aus Familien, in denen der Diskurs eine geringere Rolle spielt. Die Tätigkeit von Eltern im Finanzsektor wurde in der Studie kontrolliert und zeigte einen erwartungskonformen Einfluss auf die finanzielle Literalität. Dieser Befund könnte darauf hindeuten, dass diese Gruppe durch ihre berufliche Affinität zu finanziellen Themen auch ein

höheres Interesse an einem familiären Austausch zu dieser Art von Themen aufweist und neben dem direkten Effekt auch einen indirekten Effekt auf die finanzielle Literalität dieser Kinder zeigen könnte, der durch den Diskurs mediiert wird. Die Befunde von PISA (2012) zeigten uneinheitliche Ergebnisse mit Blick auf den Zusammenhang von familiärem Diskurs zu finanziellen Themen und finanzieller Literalität: Im Durchschnitt aller Länder zeigten sich höhere Leistungen bei denjenigen Schüler*innen, die wöchentlich oder monatlich mit ihren Eltern über Finanzthemen sprachen im Vergleich zu denen, die nie oder (fast) täglich über diese Themen sprachen (OECD, 2014). Diese Befunde deuten darauf hin, dass zumindest in einigen Ländern eine geringere *Economic Literacy* mit der Notwendigkeit des Konsultierens der Eltern für finanzielle Ratschläge in Zusammenhang stehen könnte.

Der einschlägige Diskurs mit Jugendlichen hängt dabei maßgeblich mit der generellen Qualität der Beziehung unter den Familienmitgliedern und der gelebten Kommunikationskultur zusammen sowie welche Ressourcen neben alltäglichen Konflikten vor allem im Jugendalter zur Verfügung stehen (Hanson, 2022; Kreppner, 2000). Der Bildungsgrad der Eltern und das Einkommen der Eltern scheinen eine Rolle dabei zu spielen, wie sich der familiäre Austausch über ökonomische Themen gestaltet (Hanson, 2022; Jorgensen & Savla, 2010; Lachance and Choquette-Bernier, 2004; Lusardi et al., 2010; OECD, 2020).

Da der Diskurs über einschlägige Themen einen Einfluss auf Einstellungen, Reflexionsvermögen, Wissen wie auch auf das Verhalten gerade im Kindes- und Jugendalter haben kann und die Eltern oder Erziehungsberechtigten die erste Sozialisationsinstanz für Kinder und Jugendliche darstellen, und Studienergebnisse wie bspw. von Hanson (2022) keine Repräsentativität für alle Milieus darstellen, wurde eine Skala für die Erhebung des familiären Diskurses zu ökonomischen Fragen im Erhebungsinstrument 3 implementiert. Dafür wurde die in PISA 2018 erstmals verwendete Skala *parental involvement in matters of financial literacy* (FL167; OECD, 2017, 2020) genutzt (siehe Tabelle 3.5.6). Dabei wurde das vierstufige Antwortformat (von 1 = nie oder fast nie bis 4 = fast jeden Tag) übernommen. So können z. B. etwaige Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit des familiären Diskurses zu finanziellen Themen und dem Ausprägungsgrad der *Economic Literacy* oder der Schulnote, den Einstellungen zum eigenen Konsumverhalten sowie den Konsumerfahrungen selbst oder Prädiktoren für den ökonomischen Diskurs in der Familie identifiziert werden.

Einflussfaktoren auf den familiären Diskurs

Operationalisierung des familiären Diskurses zu ökonomischen Fragen

Tabelle 3.5.6: Skala zum familiären Diskurs zu ökonomischen Fragen

Item
Wie oft sprichst du über die folgenden Geldfragen mit deinen Eltern oder Erziehungsberechtigten?
Wofür du dein Geld aus gibst
Wofür du dein Geld sparst
Das Einkommen der Familie
Wie du Geld für Sachen bekommst, die du kaufen möchtest
Nachrichten über Finanz- und Wirtschaftsfragen
Online-Einkäufe

Ökonomische Teilhabe von Kindern und Jugendlichen

Das eigene Einkommen und die Ausgaben zu verwalten, wird mit zunehmendem Alter und zunehmender Unabhängigkeit der Heranwachsenden von den Eltern mit Blick auf das finanzielle Wohlergehen im Erwerbsleben und die Altersvorsorge immer wichtiger (Hanson, 2022; OECD, 2019). Dazu zeigt sich ein zunehmender Anspruch an eigenständiger ökonomischer Teilhabe von Kindern und Jugendlichen, da viele Alltagsaktivitäten heute die Verfügung von finanziellen Mitteln voraussetzen (Bartsch, 2012; Tully, 2004). Die Kaufkraft von Kindern und Jugendlichen ist seit den 1960er-Jahren stetig angestiegen, sodass diese Gruppe als neue Zielgruppe von Unternehmen erschlossen und angesprochen wird (Rosenfelder, 1997; Tully & van Santen, 2012).

Auch wenn Jugendliche erst im Alter von 18 Jahren als voll geschäftsfähig gelten, regelt der sogenannte Taschengeldparagraf, §110 des Bürgerlichen Gesetzbuches (BGB), die beschränkte Geschäftsfähigkeit ab einem Alter von sieben Jahren. So können bereits Kinder rechtswirksame Geschäfte ohne Zustimmung der Eltern abschließen, sofern sie dabei ihre eigenen Mittel verwenden (BGB, 2002, § 110).

Frühe Förderung eines verantwortungsvollen Umgangs mit Geld

Da das Sparverhalten im Jugendalter im Zusammenhang zum Sparverhalten im Erwachsenenalter zu stehen scheint (Otto & Webley, 2016), kann eine frühe Auseinandersetzung mit diesen Themen den verantwortungsvollen Umgang mit Geld im Erwachsenenalter fördern (Hanson, 2022). Dabei zeigen Studien, dass die Art der Geldquellen von Kindern und Jugendlichen einen Einfluss auf die Ausgaben und das Sparverhalten haben können (Doss et al., 1995).

Taschengeld als häufigste Einkommensquelle bei Kindern

Das Taschengeld ist dabei ab oder gar vor dem Grundschulalter die häufigste Einnahmequelle für die ersten eigenen Mittel. Dieses definiert sich nach Feil (2003) als regelmäßiges, kalkulierbares und somit planbares Einkommen des Kindes durch die Eltern, das einen Anspruch auf einen Teil des Budgets des Haushaltes darstellt und dessen Verwendung sich elterlicher Kontrolle entzieht (S. 32f.). Inwieweit sich die Definition von Taschengeld in Familien gestaltet und sich die Verwendung elterlicher Kontrolle entzieht, fällt dabei individuell unterschiedlich aus: So steht in manchen Fällen ein bestimmter Betrag zur freien Verfügung. Für notwendige Güter wie bspw. Mahlzeiten in der Schule wird darüber hinaus gesondert Geld durch die Erziehungsberechtigten zur Verfügung gestellt, in anderen Fällen erhalten Kinder einen höheren Taschengeldbetrag, der diese Art von Käufen miteinschließt (Langmeyer & Winklhofer, 2014). Das zentrale Erziehungsziel eines Taschengeldes ist, dass Kinder durch den Erhalt das Verständnis und den Wert von Geld sowie die Verwaltung und Planung der zur Verfügung stehenden Mittel lernen, welche letztlich in Güter investiert werden oder in Sparverhalten münden; und somit Selbstständigkeit und Verantwortung im Umgang mit Geld und Konsum lernen (Langmeyer & Winklhofer, 2014). Insgesamt zeigt sich, dass Taschengeld die größte Einnahmequelle für Jugendliche darstellt (Lange & Fries, 2006; Langmeyer & Winklhofer, 2014). Die Höhe des Taschengeldes variiert dabei in Abhängigkeit zum Einkommen im Haushalt sowie zur Anzahl der Kinder (Lange & Fries, 2006; Tully & van Santen, 2012). Dazu spielt auch der Erziehungsstil der Eltern eine Rolle bei der Höhe des Taschengeldes; Kinder von eher marktwirtschaftlich-rational orientierten Eltern erhalten durchschnittlich weniger Taschengeld als Kinder, deren Eltern eher liberal orientiert sind und einen sorglosen Umgang mit Geld fördern (Lange & Fries, 2006). Die Höhe des Taschengeldes ist außerdem stark altersabhängig (Lange & Fries, 2006; Tully, 2004).

Elternunabhängige ökonomische Teilhabe von Jugendlichen durch Nebenjobs

Mortimer (2003) untersuchte den Kompetenzzuwachs von Heranwachsenden mit Blick auf den Erhalt von Geld aus unterschiedlichen Quellen und kam zu dem Schluss, dass die Verfügung über das eigene Taschengeld Heranwachsende eher in geringem Maße darauf vorbereitete, verantwortungsvoll mit Geld um-

zugehen. Eine zentralere Rolle wurde dabei Handlungen zugeschrieben, die das Tragen von Verantwortung umfassten, wie die Tätigkeit in Nebenjobs. Geld, das Jugendliche selbst mit Nebenjobs verdienen, setze eher die eingebrachte Zeit und den Aufwand ins Verhältnis zum Verdienst: Das erwirtschaftete Geld erhält entsprechend eher einen persönlichen Wert, da es im Tausch gegen die eigene Zeit verdient werden muss (Doss et al., 1995; Tully & van Santen, 2020). Neben dem Zusatzeinkommen durch Nebenjobs werden dazu auch Kompetenzen, die bspw. im späteren Arbeitsleben von Bedeutung sind, wie Zeitmanagement, Sozialkompetenzen sowie Selbstregulierung und spezifisches Wissen der Arbeitswelt, durch das Arbeiten in Nebenjobs im Jugendalter als informelle Lerngelegenheit früh gefördert (Mortimer, 2003; Tully & van Santen, 2020) und so eine „sukzessive Übernahme der gesellschaftlich formulierten Erwachsenenrolle“ (Tully & van Santen, 2020, S. 768) angebahnt. Außerdem kann das Erleben von Anerkennung durch Nebenjobs ein höheres Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten haben (Tully, 2004).

Nebentätigkeiten fungieren daher einerseits als Mittel der (finanziellen) elternunabhängigen Teilhabe an ökonomischen Alltagssituationen und andererseits als Weg zur Erschließung neuer Erfahrungswelten (Tully, 2004; Tully & van Santen, 2020). So könnte eine erhöhte Verantwortungsübernahme in Nebenjobs und der damit einhergehende Kompetenzzuwachs das Aufbringen der eigenen Zeit im Tausch gegen Geld auch mit einem verantwortungsvolleren Umgang mit dem verdienten Geld einhergehen als mit dem Taschengeld.

Empirische Studien zeigen, dass die Tätigkeit in Nebenjobs mit dem Alter zunimmt: So gehen 12-Jährige noch eher selten einem Nebenjob nach, während die Hälfte aller befragten 17-Jährigen regelmäßig Geld über einen Nebenjob verdienen (Tully & van Santen, 2020). Dies ist insofern erwartungskonform, als eine Beschäftigung durch einen Arbeitgeber erst ab einem Alter von 15 Jahren zulässig ist. Die Ausnahme bilden Beschäftigungen von über 13-jährigen Kindern bei Einwilligung der Erziehungsberechtigten, sofern die Arbeit nicht die Gesundheit, die Entwicklung oder die Sicherheit des Kindes gefährdet und nicht die schulischen Verpflichtungen beeinträchtigt (Jugendarbeitsschutzgesetz [JArbSchG], 1976, § 5, Abs. 3, S. 1, 2 & 3).

Neben Taschengeld und Nebenjobs erhalten Jugendliche außerdem Geld durch Geschenke oder durch den Verkauf eigener Güter, wie z.B. Kleidung: Geldgeschenke lassen sich dabei differenzieren; die häufigsten Arten sind Geldgeschenke von Familienmitgliedern zu bestimmten Anlässen wie Weihnachten oder dem Geburtstag, Geld für bestimmte Zwecke, die nicht im Taschengeld enthalten sind, Geld als Belohnung bspw. für gute Schulnoten, als Gegenleistung für Aufgaben im Haushalt oder auch Geldgeschenke ohne jeglichen Anlass (Langmeyer & Winklhofer, 2014; Tully & van Santen, 2012). Die Höhe der Geldeinnahmen variiert dabei stark und hängt u. a. von den sozioökonomischen Gegebenheiten sowie Werten und Einstellungen des Haushalts bzw. des Umfelds ab. Die Einkommenshöhe ist dazu auch stark altersabhängig (Langmeyer & Winklhofer, 2014; Tully & van Santen, 2012). In Bezug auf die Beträge der zur Verfügung stehenden Mittel von Jugendlichen wird in der einschlägigen Literatur aufgezeigt, dass in empirischen Studien oft der Status der Befragten nicht differenziert wird und somit nicht berücksichtigt wird, dass Auszubildende im Vergleich zu Schüler*innen bereits eine eigene Ausbildungsvergütung empfangen sowie dass etwaige Sparguthaben in einigen Fällen miterfasst werden, diese den Jugendlichen jedoch nicht für alltägliche Ausgaben zur Verfügung stehen. Außerdem fassen die Befunde zu Einkommensquellen Jugendliche in unterschiedlichen, oft breit angelegten Altersspan-

Befundlage zu
Einkommensquellen
von Jugendlichen

nen zusammen, was die Aussagekraft von Durchschnittswerten des Einkommens mindert (Langmeyer & Winklhofer, 2014; Tully & van Santen, 2012).

Während Geldgeschenke zu bestimmten Anlässen oder ohne Anlässe nicht das Aufbringen von Zeit oder Anstrengung erfordern, stellen Geldeinnahmen für Hilfsarbeiten oder das Verkaufen von eigenen Besitztümern eine Gegenleistung für zeitlichen Aufwand oder für Güter dar. So könnten Jugendliche dieser Art von Einkommen ähnlich wie der durch Nebenjobs einen höheren Wert zuschreiben als z.B. Taschengeld oder Geldgeschenke bzw. das Geld verantwortungsvoller einsetzen. Der Verkauf scheint in der einschlägigen Literatur zu Geldquellen von Jugendlichen allerdings keine zentrale Rolle zu spielen.

Operationalisierung der Einkommensquellen

Für die ECON-2022-Studie wurden die in der Literatur gängigsten Geldeinnahmequellen von Jugendlichen in Anlehnung an die im Fragebogen zu *Financial Literacy* von PISA 2018 genutzten Items (Skala FL156; OECD, 2017) erhoben. Die drei ausdifferenzierten Arten von Nebenjobs bei PISA wurden für ECON 2022 unter einem Item subsumiert (siehe Tabelle 3.5.7), da die Auswahl an Nebenjobs für 14-Jährige eher eingeschränkt ist und es für die Untersuchungen der Studie nicht relevant ist, welche Art von Nebenjobs Schüler*innen nachgehen. Stattdessen wurde nicht nur wie in der PISA-Erhebung die Art der Quelle, aus der die Schüler*innen ihr Einkommen beziehen, erfragt, sondern auch die jeweilige Häufigkeit (Likert-skaliert; von 1 = nie oder fast nie bis 5 = täglich oder fast jeden Tag). So kann empirisch überprüft werden, inwieweit die Art und die Häufigkeit der Geldquellen in Zusammenhang mit der ökonomischen Performanz der Schüler*innen sowie mit weiteren kontextuellen oder personenbezogenen Variablen in Beziehung stehen und die Einnahmequellen können mit Blick auf o. g. Fragestellungen differenzierter untersucht werden.

Tabelle 3.5.7: Skala zu Einkommensquellen von Jugendlichen

Item
Wie oft hast du auf die folgende Art in den letzten zwölf Monaten Geld bekommen?
Geld als Belohnung für Mithilfe in der Familie
Taschengeld, ohne dafür etwas getan zu haben
Jobs außerhalb der Schule (z. B. Werbung austragen, Babysitten)
Geschenke von Verwandten oder Freund*innen
Verkauf von Sachen (z. B. Flohmarkt oder Internet)

Veränderte Kompetenzanforderungen an Jugendliche im Umgang mit Geld und Konsum

Erfahrungen rund um Geld und Konsum erfassen einerseits den Umgang mit Finanzmitteln selbst sowie die physischen und virtuellen Orte dieses Umgangs: So gestaltet Zahlungsverkehr sich heute häufig auch bei Jugendlichen bargeldlos (Bartsch, 2012) in Form von Kartenzahlungen bspw. beim Einkauf im stationären Handel oder in Form von Online-Zahlungen bei Einkäufen in Online-Shops. Technologische Entwicklungen wie das Smartphone und das Internet ermöglichen schnellen und vereinfachten Geldtransfer sowie den Einkauf über digitale Zahlungsdienstleister wie PayPal, Apple Pay, Google Pay oder Online-Banken (OECD, 2019). Da heute bereits der Großteil der 10- bis 11-Jährigen ein Smartphone besitzt (Feierabend et al., 2022, 2023) und damit Kinder früh ständigen Zugriff auf das Internet und Optionen für Online-Einkäufe (OECD, 2019; Rock, 2022), Käufe von Apps bzw. In-App-Käufe, das Streaming von Musik und/oder Videos haben und das Telefon mittlerweile selbst auch ein Zahlungsmedium darstellt, entstehen neue Möglichkeiten und Risiken im Umgang mit Konsum und Geld und damit

auch neue Kompetenzanforderungen (OECD, 2019). Wurde in der Studie „Jugend und Geld“ 2006 der Besitz eines Mobiltelefons von Jugendlichen mit Blick auf Ausgaben und Verschuldung untersucht, sind mit dem Smartphone die Möglichkeiten für Ausgaben und potenzielle Verschuldung deutlich erweitert. Gleichzeitig verändern sich die Kompetenzen, die Jugendliche durch den Umgang mit neuen Formen des Geldtransfers und Konsums in ihrem Alltag erwerben.

Teil der *Economic Literacy* ist es, über Kompetenzen zu verfügen, die es erlauben, die eigene finanzielle Situation zu überblicken und zu verstehen, inwiefern Kaufentscheidungen Folgen für die eigene Situation und im Gesamtkontext des Wirtschaftskreislaufes für andere Menschen und die Umwelt bedeuten können. Welche Erfahrungen Jugendliche bereits mit Konsum gesammelt haben und inwieweit sie diese reflektieren, hängt einerseits von der sozioökonomischen Situation, den Werten und Normen des Haushalts ab, in dem sie aufwachsen, und inwiefern die Kinder in Konsumfragen der Familie eingebunden bzw. an sie herangeführt werden. Andererseits können auch die Peergruppe und die Schule die Konsumpraktiken beeinflussen. Ein Großteil des Lernens zu Konsumfragen findet dabei in informellen Kontexten statt, indem Kinder und Jugendliche mit Blick auf Geldverkehr und Kaufentscheidungen Erfahrungen sammeln. Im Wechselspiel der Sozialisationsinstanzen und damit einhergehenden Kommunikationsstrukturen und der Verfügbarkeit von finanziellen Mitteln gestalten sich die Konsumerfahrungen von Heranwachsenden mit Blick auf die Nutzung verschiedener (digitaler) Zahlungsmittel, Ausgaben und deren Management sowie Sparverhalten (Jorgensen & Savla, 2010; Oetting & Donnermeyer, 1998; Lachance & Choquette-Bernier, 2004; Hanson, 2022; Sohn et al., 2012; Lachance & Legault, 2007).

Die Ergebnisse einschlägiger Studien ergeben, dass viele Kinder und Jugendliche bereits über ein Bankkonto verfügen (Bartsch, 2012; Langmeyer & Winklhofer, 2014; OECD, 2020) und bspw. das Taschengeld ab einem Alter von 14 Jahren oft nicht mehr in bar vorliegt (Rock, 2022). Je nach Studie haben bereits etwa 20 Prozent der 6- bis 13-Jährigen ein eigenes Giro- bzw. Taschengeldkonto; in der Gruppe der 15- bis 17-Jährigen sind es etwa die Hälfte der Jugendlichen, die ein eigenes Konto führen (Lange & Fries, 2006; Langmeyer & Winklhofer, 2014; OECD, 2019, 2020). Die Verwaltung des eigenen Geldes auf einem Konto beginnt also für einige schon im Kindesalter. Die Befunde der PISA-Erhebungen zeigen, dass in vielen Ländern bei vergleichbarem sozioökonomischem Status diejenigen mit einem eigenen Bankkonto höhere Leistungen im kognitiven Test zur *Financial Literacy* erzielten als diejenigen ohne ein Bankkonto (OECD, 2014, 2019). Ähnliche Zusammenhänge wurden für andere ökonomische Handlungssituationen identifiziert: So zeigten die Schüler*innen, die angaben, ihr eigenes Geld im Blick zu haben, höhere Leistungen im kognitiven Test als diejenigen, die keinen Überblick über ihre Finanzen hatten; genauso, wie diejenigen, die mehr Geld ausgaben als ursprünglich intendiert oder die Preise unterschiedlicher Angebote vor dem Kauf nicht verglichen, geringere Leistungen zeigten als die Schüler*innen, bei denen sich die Ausgaben an der Planung orientierten oder die die Preise z.B. zwischen Angeboten aus verschiedenen Geschäften verglichen (OECD, 2020). Diese Ergebnisse legen einerseits die Vermutung nahe, dass die Erfahrungen, die Jugendliche selbst in Bezug auf Geld und Konsum machen, einen Einfluss auf die ökonomische Literalität haben können, da die Lernerfahrungen aus dem eigenen Alltag für die Bewältigung weiterer ökonomischer Anforderungssituationen nutzbar werden. Andererseits könnte eine höhere Literalität zu motivierterem und selbstbewussterem und somit auch häufigerem Umgang mit Finanzprodukten führen (OECD, 2019).

Informelle Lernkontexte mit Blick auf Geld und Konsum

Befundlage zu Erfahrungshorizonten von Jugendlichen im Umgang mit Geld und Konsum

Zudem sind eigens gemachte positive Erfahrungen die wichtigste Quelle für eine hohe wahrgenommene Selbstwirksamkeit (siehe oben), sodass zu erwarten ist, dass Jugendliche mit vielen Erfahrungen rund um Geld und Konsum eine höhere Selbstwirksamkeit z. B. bezüglich des Verwaltens des eigenen Geldes aufweisen.

Operationalisierung
der Erfahrungen als
Konsument*innen

Da Jugendliche sich in diversen ökonomischen Kontexten bewegen und aufgrund von empirischen Befunden die Annahme plausibel erscheint, dass lebensweltliche ökonomische Erfahrungen den Erwerb von *Economic Literacy* im persönlich-finanziellen Bereich begünstigen können, sollen auf dieser Grundlage in der ECON-2022-Studie empirische Hinweise zu den Erfahrungen alltäglicher ökonomischer Situationen der Schüler*innen gewonnen werden. Um die Bedeutung des Lernens durch persönliche Erfahrungen weiter zu erschließen, wurde die Skala FL161 (OECD, 2017) aus der PISA-Financial-Literacy-Erhebung (2018) zum Besitz von oder Zugängen zu verschiedenen Zahlungsmitteln auf die Ebene der Nutzung hin adaptiert und mit ausgewählten Items der Skala FL168 (OECD, 2017) zur Erfahrung mit verschiedenen Finanzprodukten in den letzten 12 Monaten fusioniert, um eine Reihe an finanziellen Praxiserfahrungen der Schüler*innen zu erfassen (siehe Tabelle 3.5.8). Dabei wurde außerdem das dichotome Antwortformat (ja/nein) in eine fünfstufige Antwortskala (von 1 = nie oder fast nie bis 5 = täglich oder fast jeden Tag) überführt, um verschiedene Häufigkeitsgrade der Erfahrungen differenzieren zu können.

Tabelle 3.5.8: Skala zu Konsumerfahrungen

Item
Wie oft hast du die folgenden Dinge in den letzten zwölf Monaten gemacht?
Das Wechselgeld beim Einkaufen überprüft
Etwas online eingekauft (allein oder mit jemandem aus der Familie)
Etwas mit dem Smartphone bezahlt
Etwas mit einer Bankkarte bezahlt (z. B. EC-Karte/Girokarte)
Etwas mit einer anderen Guthabekarte bezahlt (z. B. Prepaid-Card für Essen, Transport oder Eintritte)
Überprüft, wie viel Geld du zur Verfügung hast
Anderen Menschen mit dem Smartphone Geld geschickt
Geld auf ein Sparkonto eingezahlt, z. B. bei einer Bank
Bargeld zu Hause gespart
Bezahlt, um eine App herunterzuladen

Kritik an unzureichender
ökonomischer Bildung

Im Diskurs um ökonomische Literalität wird immer wieder betont, dass junge Menschen nicht über ausreichende ökonomische und finanzielle Handlungskompetenzen verfügen (Bartsch, 2012; Weber et al., 2013). Die uneinheitliche Lage zur ökonomischen Bildung in Deutschland erschwert das Treffen von Aussagen zum Status quo der Kompetenzen; insgesamt steht die ökonomische Bildung allerdings häufig in der Kritik, die Schüler*innen nicht ausreichend auf die lebensweltliche ökonomisch geprägte Realität vorzubereiten (Weyland et al., 2022).

Lerngelegenheiten
als Angebote

Die schulischen Unterrichtssituationen, in denen der Kompetenzerwerb überwiegend stattfindet, lassen sich über konstruktivistische Modelle abbilden, die die Lerngelegenheiten im Unterricht als ein Angebot verstehen, das von der Lehrkraft in Abhängigkeit von ihrem Professionswissen, emotionalen und motivationalen Aspekten sowie persönlichen und strukturellen schulischen und außerschulischen

lischen Kontexten bereitgestellt und von Seiten der Schüler*innen wiederum abhängig von deren persönlichen Voraussetzungen und Befindlichkeiten mitgestaltet wird (Kuger, 2016; Kunter & Voss, 2011). Die Gestaltung des Angebots wird deshalb nicht ausschließlich auf der Seite der Lehrkraft verortet, weil sich der Verlauf einer Unterrichtseinheit je nach Beteiligung der Schüler*innen und eventuellen unvorhersehbaren Ereignissen unterschiedlich entwickeln kann. Das jeweilige Angebot wird dann folglich unterschiedlich von den Lernenden gemäß ihrem Leistungsstand und kognitiven, emotionalen und motivationalen Dispositionen genutzt und führt wiederum zu unterschiedlichen Lernergebnissen (Vieluf et al., 2020). Entsprechend wird der Lernprozess der Schüler*innen unter konstruktivistischen Annahmen als (Ko-)Konstruktionsprozess verstanden, der durch die Lehrkraft initiiert und begleitet wird, sich letztlich aber durch die Wahrnehmung und Nutzung des Angebots durch die Lernenden selbst vollzieht (Klieme & Rakoczy, 2008; Kunter & Voss, 2011).

Ein hohes Maß an genuiner Lernzeit, welche für eine tiefe kognitive Auseinandersetzung mit den Lerninhalten genutzt wird, ist dabei zentrale Voraussetzung für einen erfolgreichen Lernprozess (Kuger, 2016). Die tatsächliche Nutzung des Lernangebotes entzieht sich weitgehend der Kontrolle der Lehrkraft; daher gilt es, das Angebot so auszurichten und zu begleiten, dass die Lernenden es als relevant für ihre eigene Lebenswelt wahrnehmen und entsprechend ihren Fähigkeiten und Voraussetzungen nutzen können, um in ihrer Entwicklung zu mündigen und verantwortungsvollen Wirtschaftsakteur*innen unterstützt zu werden (Seifried, 2017; Weyland et al., 2022).

Da die bereitgestellten Lerngelegenheiten den Kern von Unterricht bilden und die Voraussetzung für den Kompetenzerwerb darstellen, umfasst das Erhebungsinstrument 3 eine Skala für die Erfassung der durch die Schüler*innen wahrgenommenen Lerngelegenheiten. Die erfassten Lerngelegenheiten in der ECON-2022-Studie fokussieren angelehnt an Kuger (2016) auf den Umfang an curricular validen (hier: wirtschaftlichen) Lerninhalten im Unterricht. Somit wird hier der quantitative Aspekt der schulischen Lerngelegenheiten beleuchtet, wohingegen die tatsächliche instruktionale Qualität der Lerngelegenheiten für ECON 2022 im Rahmen dieses Konstruktes nicht erhoben wird. Da die durch die Lehrkraft bereitgestellten nicht zwangsläufig den durch die Schüler*innen wahrgenommenen Lerngelegenheiten entsprechen, wurde für die Erfassung der Lerngelegenheiten für ECON 2022 die Perspektive der Lernenden gewählt. So können einerseits potenzielle strukturelle Unterschiede der Lerngelegenheiten zwischen Gruppen (z.B. Schulformen) identifiziert werden, gleichzeitig kann über die Wahrnehmung über den eigenen Lernerfolg untersucht werden, inwieweit dieser mit den Leistungen und anderen nicht-kognitiven Variablen zusammenhängt.

Die inhaltliche Ausrichtung der Items orientiert sich an den Curricula für die ökonomischen Schulfächer in Nordrhein-Westfalen. Die Skala zu Lerngelegenheiten zu ökonomischen Inhalten wurde in Anlehnung an den Fragenkomplex aus ICCS 2016 (Lerngelegenheiten: Politik; Deimel & Hahn-Laudenberg, 2017) adaptiert. Das vierstufige Antwortformat (von 1 = in großem Umfang bis 4 = gar nichts) wurde beibehalten.

Gestaltung erfolgreicher Lernprozesse

Operationalisierung der schulischen Lerngelegenheiten zu wirtschaftlichen Themen

Tabelle 3.5.9: Skala für den Umfang schulischer Lerngelegenheiten zu wirtschaftlichen Themen

Item
In welchem Umfang hast du in der Schule etwas über die folgenden Dinge gelernt?
Worauf man beim Online-Handel achten muss
Wie man Bedürfnisse und Bedarf unterscheiden kann
Wie man Zinsen und Zinseszinsen berechnet
Wie man wirtschaftliche Ziele erreichen kann
Welchen Einfluss man als Verbraucher*in auf die Preisbildung hat
Wie eigene Kaufentscheidungen das Leben von Menschen in anderen Ländern beeinflussen können
Welche Folgen das eigene wirtschaftliche Handeln für andere hat
Wie sich die Arbeitswelt durch die Digitalisierung ändert
Welche Rechte und Pflichten man als Verbraucher*in hat
Wie man die eigenen Einnahmen und Ausgaben im Blick behalten kann
Wie Unternehmen funktionieren

Die (sozialwissen-
schaftliche) Schulnote als
Indikator für Leistungen
im (Wirtschafts-)
Unterricht

Um schulische Lernprozesse zielführend zu gestalten, bedarf es kontinuierlicher Einschätzungen und Beurteilungen der Lernstände der Schüler*innen. So kann einerseits die Lehrkraft fortwährend ihre Instruktion den jeweiligen Bedarfen anpassen, andererseits erhalten die Schüler*innen Rückmeldung zu ihren Leistungen sowie nicht-kognitiven Outcomes wie Selbstregulation oder Lernstrategien und können ihre Lernprozesse und -ergebnisse so ggf. steuern.

Bezugsnormen
und mögliche
Verzerrungen bei der
Leistungsbeurteilung in
Form von Noten

In der Sekundarstufe I werden die Leistungsbeurteilungen üblicherweise in Form von Noten auf einer sechsstufigen Skala operationalisiert, welche sowohl für formatives als auch summatives Feedback genutzt werden (Bayer et al., 2016). Gemäß Kultusministerkonferenz (KMK) sollten dabei alle im Unterricht erbrachten Leistungen in Abgleich mit den zu erreichenden Anforderungen aus dem jeweiligen Curriculum die Grundlage für die Bewertung darstellen, wobei den Lehrkräften ein Spielraum für die Beurteilung eingeräumt wird (KMK, 2021). Die Notengebung sollte also möglichst objektiv auf der Basis von Standards erfolgen, stellt aber immer auch einen subjektiven Prozess dar, da meist nicht ausschließlich auf der Grundlage der kriteriums-basierten Bezugsnorm bewertet wird, sondern auch die individuelle sowie die soziale Bezugsnorm herangezogen werden (Mischo & Rheinberg, 1995). Zudem können persönliche Sympathien oder Schülermerkmale wie das Geschlecht, der sozioökonomische Status oder die Zuwanderungsgeschichte die Notengebung beeinflussen und zu Verzerrungen führen. Empirische Befunde zeigen etwa, dass privilegiere Schüler*innen auch unabhängig von ihrer (oft auch höheren) Leistungen besser bewertet werden, da ein höheres kulturelles Kapital von Lehrkräften als akademische Leistung interpretiert wird (Bayer et al., 2016; Bittmann & Mantwill, 2020; Maaz et al., 2013). Zuletzt ist anzumerken, dass die Noten meist nicht ausschließlich die kognitiven Leistungen erfassen, sondern bspw. auch die Mitarbeit im Unterricht und das Sozialverhalten in die Beurteilung eingehen und die Gewichtung der eingehenden Faktoren oft der Lehrkraft überlassen bleibt (Maaz et al., 2013).

Schulnoten als
Determinanten von
Bildungswegen

Im Diskurs um Schulnoten zeigen sich also Herausforderungen rund um die Validität und Fairness; dennoch stellen sie das gängige Maß der Leistungsbeurteilung dar, die richtungsweisend für die Qualifikations-, Selektions- und Al-

lokationsfunktion von Schule ist (Bayer et al., 2016; Maaz et al., 2013): Sie sind Determinanten für die weitere Schullaufbahn von Schüler*innen, z. B. in Bezug auf die Versetzung in die nächste Klassenstufe, die Ausstellung von Zertifikaten als Nachweis für erlangte Qualifikationen und die Grundlage für Zugänge zu Ausbildungs- und Studienplätzen. So wird der Abiturnote bspw. eine hohe prädiktive Kraft für (spätere) Bildungserfolge attestiert (Trapmann et al., 2007), wohingegen andere Befunde darauf hindeuten, dass in standardisierten Leistungsstudien die Schulnoten und die Leistungen der Schüler*innen nur in einem moderaten Zusammenhang stehen (Trautwein et al., 2008).

Daher ist es in der empirischen Bildungsforschung in standardisierten Schulleistungsstudien üblich, die Schulnote des laufenden bzw. letzten Schuljahres im jeweils adressierten Schulfach zu erheben, um Hinweise auf Zusammenhänge mit Kompetenzen und nicht-kognitiven Variablen sowie kontextuellen Variablen zu gewinnen. Für ECON 2022 wurde deswegen die sozialwissenschaftliche Schulnote („Welche Zeugnisnote hattest du zuletzt im Fach ‚Gesellschaftslehre‘, ‚Wirtschaft‘ oder ‚Wirtschaft und Politik‘?“) auf einer für Schulnoten üblichen Skala von 1 = „sehr gut“ bis 6 = „ungenügend“ erfasst.

Operationalisierung
der letzten sozial-
wissenschaftlichen
Zeugnisnote

Literatur

- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behavior*. Open University Press.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84(5), 888–918.
- Balderjahn, I., Buerke, A., Kirchgorg, M., Peyer, M., Seegebarth, B. & Wiedmann, K.-P. (2013). Consciousness for sustainable consumption: Scale development and new insights in the economic dimension of consumers' sustainability. *AMS Review*, 3, 181–192.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Hrsg.), *Self-efficacy in changing societies* (S. 1–45). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692>.
- Bartsch, S. (2012). Subjektorientierung. Ein Beitrag zur kompetenzorientierten Aufgabengestaltung in der Verbraucherbildung. *Haushalt in Bildung und Forschung*, 1(3), 52–64.
- Bürgerliches Gesetzbuch (BGB). (2002). <https://www.gesetze-im-internet.de/bgb/BJNR001950896.html#BJNR001950896BJNG000102377>
- Bayer, S., Klieme, E. & Jude, N. (2016). Assessment and evaluation in educational contexts. In S. Kuger, E. Klieme, N. Jude & D. Kaplan (Hrsg.), *Assessing Contexts of Learning* (S. 469–488). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-45357-6>
- Bittmann, F. & Mantwill, O. (2020). Gute Leistung, gute Noten? Eine Untersuchung über den Zusammenhang von Schulnoten und Kompetenzen in der Sekundarstufe. *Social Science Research Network (SSRN)*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3724172>
- Bögeholz, S. (2007). Bewertungskompetenz für systematisches Entscheiden in komplexen Gestaltungssituationen Nachhaltiger Entwicklung. In D. Krüger & H. Vogt (Hrsg.), *Theorien in der biogedidaktischen Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden* (S. 209–220). Springer.
- Böhm, P., Böhmová, G., Gazdíková, J. & Gazdíková, V. (2023). Determinants of financial literacy: Analysis of the impact of family and socioeconomic variables on undergraduate students in the Slovak Republic. *Journal of Risk and Financial Management*, 16(252), 1–20. <https://doi.org/10.3390/jrfm16040252>
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (2018). *Zukunft? Jugend fragen! Nachhaltigkeit, Politik, Engagement – eine Studie zu Einstellungen und Alltag junger Menschen*. https://www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Pools/Broschueren/jugendstudie_bf.pdf
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, nukleare Sicherheit und Verbraucherschutz (2022). *Was ist nachhaltiger Konsum?* <https://www.bmu.de/themen/nachhaltigkeit-digitalisierung/konsum-und-produkte/nachhaltiger-konsum>

- Brandl, W. (2013). Wissen und Handeln: Diesseits und jenseits des ‚Rubikon‘. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 2(3), 3–20.
- Deimel, D. & Hahn-Laudenberg, K. (2017). Gesellschaftliche Partizipationsbereitschaft. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-jährigen – Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 205–232). Waxmann.
- Diedrich, J., Mang, J., Patzl, S., Seßler, S., Martin, M. & Lewalter, D. (2022). *Klimabewusstsein Fünfzehnjähriger in Deutschland – Vom Wissen und Können übers Wollen und Zutrauen zum Tun*. Waxmann.
- Doss, V., Marlowe, J. & Godwin, D. (1995). Middle-school children's sources and uses of money. *The Journal of Consumer Affairs*, 29(1), 219–241.
- Engels, B. & Schüler, R. (2020). *IW-Trends 2/2020 – Bildung digital? – Wie Jugendliche lernen und Schulen lehren*. Institut der deutschen Wirtschaft (IW) Köln.
- Enke, M. (2015). Consumer Confusion. In S. Bartsch & C. Blümelhuber (Hrsg.), *Always Ahead im Marketing* (S. 521–531). Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09030-2>
- Feierabend, S., Rathgeb, T. & Reutter, T. (2020). *JIM 2019. Jugend, Information, Medien – Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest c/o Landesanstalt für Kommunikation (LFK). https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf
- Feierabend, S., Rathgeb, T., Kheredmand, H. & Glöckler, S. (2022). *JIM 2022. Jugend, Internet, Medien – Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest c/o Landesanstalt für Kommunikation (LFK). https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2022_Web_final.pdf
- Feierabend, S., Rathgeb, T., Kheredmand, H. & Glöckler, S. (2023). *KIM 2022. Kindheit, Internet, Medien – Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest c/o Landesanstalt für Kommunikation (LFK). https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2022/KIM-Studie2022_web_final.pdf
- Feil, C. (2003). *Kinder, Geld und Konsum. Die Kommerzialisierung der Kindheit*. Juventa.
- Fischer, D., Michelsen, G., Blätzel-Mink, B. & Di Giulio, A. (2011). Nachhaltiger Konsum: Wie lässt sich Nachhaltigkeit im Konsum beurteilen? In R. Defila, A. Di Giulio & R. Kaufmann-Hayoz (Hrsg.), *Wesen und Wege nachhaltigen Konsums. Ergebnisse aus dem Themenschwerpunkt „Vom Wissen zum Handeln – Neue Wege zum nachhaltigen Konsum“* (S. 73–88). Oekom.
- Hamann, K., Baumann, A. & Löschinger, D. (2016). *Psychologie im Umweltschutz. Handbuch zur Förderung nachhaltigen Handelns*. Oekom.
- Hanson, T. (2022). Family communication, privacy orientation, & financial literacy: A survey of U.S. college students. *Journal of Risk and Financial Management*, 15(528), 1–13. <https://doi.org/10.3390/jrfm15110528>
- Hanss, D. & Böhm, G. (2010). Can I make a difference? The role of general and domain-specific self-efficacy in sustainable consumption decisions. *Umweltpsychologie*, 14(2), 46–74.
- Hasebrink, U., Lampert, C. & Thiel, K. (2019). *Online-Erfahrungen von 9- bis 17-Jährigen. Ergebnisse der EU Kids Online-Befragung in Deutschland 2019*. 2. überarb. Auflage. Hans-Bredow-Institut.
- Jasper, J., Ziemes, J. & Abs, H. J. (2017). Identität und politische Selbstwirksamkeit. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen – Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 112–134). Waxmann.
- Jorgensen, B. & Savla, J. (2010). Financial literacy of young adults: The importance of parental socialization. *Family Relations*, 59, 465–478. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2010.00616.x>
- Jugendarbeitsschutzgesetz (JArbSchG). (1976). <https://www.gesetze-im-internet.de/jarbschg/BJNR009650976.html#BJNR009650976BJNG000100314>
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(2), 222–237. <https://doi.org/10.25656/01:4348>
- Konrad, K. (2005). Vom Wissen zum Handeln – Kognitionspsychologische Betrachtungen. In A. Huber (Hrsg.), *Vom Wissen zum Handeln – Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung* (S. 39–55). Ingeborg Huber Verlag.
- Kreppner, K. (2000). Die Bedeutung familialer Beziehungen und Kommunikationsmuster für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern. In A. Herlth, A. Engelbert, J. Mansei & C. Palentien (Hrsg.), *Spannungsfeld Familienkindheit – Neue Anforderungen, Risiken und Chancen* (S. 136–154). Springer.
- Kuger, S. (2016). Curriculum and learning time in international school achievement studies. In S. Kuger, E. Klieme, N. Jude & D. Kaplan (Hrsg.), *Assessing contexts of learning* (S. 395–422). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-45357-6>
- Kunter, M. & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand

- (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 85–113). Waxmann.
- Lachance, M. & Choquette-Bernier, N. (2004). College students' consumer competence: A qualitative exploration. *International Journal of Consumer Studies*, 28(5), 433–442.
- Lachance, M. & Legault, F. (2007). College students' consumer competence: Identifying the socialization sources. *Journal of Research for Consumers*, 13, 1–21.
- Lange, E. & Fries, K. (2006). *Jugend und Geld 2005 – Eine empirische Untersuchung über den Umgang von 10–17-jährigen Kindern und Jugendlichen mit Geld*. Schufa Holding AG.
- Langmeyer, A. & Winklhofer, U. (2014). *Taschengeld und Gelderziehung – Eine Expertise zum Thema Kinder und ihr Umgang mit Geld mit aktualisierten Empfehlungen zum Taschengeld*. Deutsches Jugendinstitut. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2014/DJI_Expertise_Taschengeld.pdf
- Litschka, M. (2021). Algorithmen-basierte Empfehlungssysteme und die Entstehung von Filterblasen in der Plattformökonomie – ein Experiment auf YouTube. In C. Schicha, I. Stapf & S. Sell (Hrsg.), *Medien und Wahrheit – Medienethische Perspektiven auf Desinformation, Lügen und „Fake News“* (S. 377–388). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748923190>
- Lusardi, A., Mitchell, O. & Curto, V. (2010). Financial Literacy among the Young. *The Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 358–380.
- Maaz, K., Baeriswyl, F. & Trautwein, U. (2013). Studie: „Herkunft zensiert?“ Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule. In D. Deißner (Hrsg.), *Chancen bilden* (S. 184–341). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19393-9_15
- Marzano, R. & Kendall, J. (2008). *Designing and assessing educational objectives – applying the new taxonomy*. Corwin Press.
- Mischo, C. & Rheinberg, F. (1995). Erziehungsziele von Lehrern und individuelle Bezugsnormen der Leistungsbewertung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 9(3/4), 139–151.
- Mortimer, J. (2003). *Working and growing up in America*. Harvard University Press.
- Moschis, G., Moore, R. & Smith, R. (1984). The impact of family communication on adolescent consumer socialization. *Advances in Consumer Research*, 11, 314–319.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2017). *Rahmenvorgabe Verbraucherbildung in Schule in der Primarstufe und Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen*.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2019). *Leitlinie Bildung für nachhaltige Entwicklung*.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2014). *PISA 2012 results: Students and money: Financial literacy skills for the 21st century (volume VI)*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208094-en>
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2017). *Financial literacy questionnaire for PISA 2018 (international option). Main survey version*. https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/CY7_201710_QST_MS_FLQ_NoNotes_final.pdf
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2019). *PISA 2021. Financial literacy analytical and assessment framework*. OECD Publishing.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2020). *PISA 2018 results (volume IV): Are students smart about money?* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/48ebd1ba-en>.
- Oetting, E. & Donnermeyer, J. (1998). Primary socialization theory: The etiology of drug use and deviance. *Substance Use & Misuse*, 33(4), 995–1026. <https://doi.org/10.3109/10826089809056252>
- Otto, A. & Webley, P. (2016). Saving, selling, earning, and negotiating: How adolescents acquire monetary lump sums and who considers saving. *Journal of Consumer Affairs*, 50(2), 342–371. <https://doi.org/10.1111/joca.12075>
- Rock, S. (2022). Taschengeld und Taschengeldgeschäfte im digitalisierten Handel – Ergebnisse einer empirischen Studie. In M. Knoppe, S. Rock & M. Wild (Hrsg.), *Der zukunftsfähige Handel – Neue online und offline Konzepte sowie digitale und KI-basierte Lösungen* (S. 291–310). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36218-8>
- Rosendorfer, T. (1997). Kinder und Geld. Zur Konsum- und Gelderziehung von Heranwachsenden. *Diskurs*, 7(2), 68–75. <https://doi.org/10.25656/01:6618>
- Scheufele, B. (2022). *Priming*. Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748912781>
- Schwarzer, R. (1999). *Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung*. https://www.researchgate.net/publication/238580838_Skala_zur_Allgemeinen_Selbstwirksamkeitserwartung
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & R. Schwarzer (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (Zeitschrift für Pädagogik: 44. Beiheft, S. 28–53). Beltz.
- Seifried, J. (2017). Unterrichtsqualität als Zielgröße von Instruktionsdesign. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Profil 5, 1–18.

- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2021). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2015/2016. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*.
- Sohn, S.-H., Joo, S.-H., Grable, J., Lee, S. & Kim, M. (2012). Adolescents' financial literacy: The role of financial socialization agents, financial experiences, and money attitudes in shaping financial literacy among South Korean youth. *Journal of Adolescence*, 35, 969–980. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.002>
- Steinemann, M., Schwegler, R., Spescha, G. & Iten, R. (2015). *Marktbeobachtung Nachhaltiger Konsum: Entwicklung eines Instrumentes zur Langzeit-Erfassung von Marktanteilen, Trends und Treibern nachhaltigen Konsums*. Umweltbundesamt. https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/378/publikationen/texte_02_2015_marktbeobachtung_nachhaltiger_konsum_0.pdf
- Steinmetz, N. (2019). Sharing Economy – Modelle und Empfehlungen für ein verändertes Konsumverhalten. In G. Heinemann, H. Gehrckens & T. Täuber (Hrsg.), *Handel mit Mehrwert* (S. 229–255). Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21692-4_10
- Trapmann, S., Hell, B., Weigand, S. & Schuler, H. (2007). Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – eine Metaanalyse. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 21(1), 11–27.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Becker, M., Neumann, M. & Nagy, G. (2008). Die Sekundarstufe I im Spiegel der empirischen Bildungsforschung: Schulleistungsentwicklung, Kompetenzniveaus und die Aussagekraft von Schulnoten. In E. Schlemmer & H. Gerstberger (Hrsg.), *Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis* (S. 91–108). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tully, C. (2004). Schule und Job. Vom Nacheinander zum Nebeneinander. *Diskurs*, 14(1), 54–63. <https://doi.org/10.25656/01:8671>
- Tully, C. & Van Santen, E. (2012). Das verfügbare Geld im Jugendalltag von 13- bis 17-jährigen Schülern und Schülerinnen: Empirische Ergebnisse. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2, 197–211.
- Tully, C. & Van Santen, E. (2020). Nebenjobs. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 767–780). Springer.
- Uitto, A., Boeve-De Pauw, J. & Saloranta, S. (2014). Educational factors explaining 9th graders self-efficacy in ecological sustainable behaviours. In C. Constantinou, N. Papadouris & A. Hadjigeorgiou (Hrsg.), *E-Book proceedings of the ESERA 2013 Conference: Science education research for evidence-based teaching and coherence in learning* (S. 1623–1631). European Science Education Research Association (ESERA).
- Vieluf, S., Praetorius, A.-K., Rakoczy, K., Kleinknecht, M. & Pietsch, M. (2020). Angebots-Nutzungs-Modelle der Wirkweise des Unterrichts. Ein kritischer Vergleich verschiedener Modellvarianten. In A.-K. Praetorius, J. Grünkorn & E. Klieme (Hrsg.), *Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen* (S. 63–80). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:25864>
- Weber, B., van Eik, I. & Maier, P. (2013). Ökonomische Grundbildung für Erwachsene – Bedeutung, Forschungsstand, Desiderate. In B. Weber, I. van Eik & P. Maier (Hrsg.), *Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Ansprüche und Grenzen, Zielgruppen, Akteure und Angebote – Ergebnisse einer Forschungswerkstatt* (S. 9–40). Bertelsmann. <https://doi.org/10.25656/01:7992>
- Weyland, M., Brahm, T., Kärner, T. & Iberer, U. (2022). Ökonomische Bildung und ökonomisches Denken – eine Einordnung. In T. Brahm, U. Iberer, T. Kärner & M. Weyland (Hrsg.), *Ökonomisches Denken lehren und lernen. Theoretische, empirische und praxisbezogene Perspektiven* (S. 7–24). W. Bertelsmann Verlag.
- Wallis, H. (2016). *Diffusion nachhaltigen Konsums im familiären Kontext*. [Unpublizierte Dissertation]. Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.
- World Commission on Environment and Development. (1987). *Our common future*. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>
- Ziemes, J. F. & Deimel, D. (2024). Politische Identität und Selbstwirksamkeit. Überzeugungen der Schüler*innen über sich selbst. In H. J. Abs, K. Hahn-Laudenberg, D. Deimel & J. F. Ziemes (Hrsg.), *ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich*. Waxmann.
- Ziesemer, F., Peyer, M., Klemm, A. & Balderjahn, I. (2016). Die Messung von nachhaltigem Konsumbewusstsein. *Ökologisches Wirtschaften*, 4(31) 24–26. <https://doi.org/10.14512/OEW3104>