

## Financial Literacy aus Sicht von Lehrpersonen an beruflichen Schulen in der Schweiz

### Eine Mixed-Methods-Studie zu deren domänenspezifischen Vorstellungen

*Seraina Leumann* \*, *Carmela Aprea* \*\*

\* Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB IFFP IUFPF

\*\* Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Friedrich-Schiller-Universität Jena

### Zusammenfassung

Der schulische Unterricht wird durch komplexe Wirkungen von schul-, klassen- und unterrichtsbezogenen Einflussgrößen sowie individuellen Lernvoraussetzungen beeinflusst. Dabei gelten Merkmale der Lehrperson als wichtiger Einflussfaktor. Eine besondere Bedeutung kommt dabei den Vorstellungen von Lehrpersonen zu. Vorstellungen von Lehrpersonen bezeichnen deren mentale Repräsentationen in Bezug auf allgemeine oder domänenspezifische Aspekte unterrichtsbezogener Phänomene und Prozesse. Im vorliegenden Beitrag wird über eine explorativ angelegte Studie berichtet, welche domänenspezifische Vorstellungen von Financial Literacy von Lehrpersonen an beruflichen Schulen in der Schweiz untersucht. Anhand einer Fragebogenbefragung und Interviews wird den Fragen nachgegangen, welche zielbezogenen, inhaltsbezogenen und lernendenbezogenen domänenspezifischen Vorstellungen von Financial Literacy diese Lehrpersonen haben und welche Argumentationsmuster und Annahmen diesen Vorstellungen zugrunde liegen. Die Ergebnisse zeigen unter anderem auf, dass sich die befragten Lehrpersonen in ihren zielbezogenen Vorstellungen von Financial Literacy unterscheiden: Lehrpersonen mit einer individuumszentrierten Vorstellung stellen das konsumierende Individuum ins Zentrum, während jene mit einer systemzentrierten Vorstellung darunter hauptsächlich den erweiterten Kontext ökonomischer und finanzpolitischer Rahmenbedingungen subsumieren. Lehrpersonen mit einer integrativen Vorstellung zeichnen sich dadurch aus, dass sie sowohl Aspekte des persönlichen Geldmanagements als auch systemische Gesichtspunkte integrieren. Diese drei verschiedenen Blickwinkel auf Zielsetzungen von Financial Literacy lassen sich auch in einen Zusammenhang mit inhalts- und lernendenbezogenen Vorstellungen von Financial Literacy bringen. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse aus den Interviews, dass sich das Verständnis eines finanzkompetenten Jugendlichen je nach zielbezogener Vorstellung von Financial Literacy unterscheidet und dass dabei die persönlichen Wertvorstellungen im Zusammenhang mit Geld- und Finanzthemen eine zentrale Rolle spielen. Ausgehend von den Ergebnissen werden verschiedene Interventionsmöglichkeiten für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen an beruflichen Schulen aufgezeigt.

## Abstract

School lessons are affected by a complex set of influencing factors – school-related, class-related and lesson-related factors – as well as individual learning requirements. In this regard, the characteristics of the teacher is an important influencing factor, with the teacher's own conceptions playing a central role. Teachers' conceptions reflect what they perceive mentally in view of general or domain-specific aspects of lesson-related phenomena and processes. The following paper reports on an explanatory study which examined domain-specific conceptions of Financial Literacy among a group of teachers at vocational schools in Switzerland. Based on questionnaires and interviews, the paper pursues the questions of which goal-oriented, content-related and learner-related domain-specific conceptions of Financial Literacy are held by the teachers; and on which argumentation patterns and assumptions are these conceptions based. The results show, amongst other things, that the responses of the surveyed teachers differ in their goal-oriented conceptions of Financial Literacy: teachers with an individual-centric conception place the consuming individual at the center, whilst teachers with a system-centric conception mainly subsume the broader context of the economic and financial policy framework conditions. Teachers with an inclusive conception are characterized through their integration of aspects of personal money management as well as systematic aspects. These three different perspectives on the aims of Financial Literacy may be connected to content-related and learner-related conceptions of Financial Literacy. Furthermore, the results from the interviews show that the level of understanding of a financially competent youngster differs according to the goal-oriented conception of Financial Literacy and that personal moral values related to money and financial matters also play a central role. Based on the results, a number of intervention possibilities are presented for teachers involved in teaching apprenticeships and vocational training at vocational schools.

## 1 Einleitung

### 1.1 Problemhintergrund

Financial Literacy wird derzeit in der öffentlichen Diskussion ein hoher Stellenwert beigegeben. Der Bedeutungszuwachs dieser Thematik wird neben den Auswirkungen der weltweiten Wirtschafts- und Finanzkrise sowie der Schuldenkrise in verschiedenen europäischen Ländern auf das Zusammenwirken einer Reihe von sozialen, politischen und ökonomischen Entwicklungstendenzen zurückgeführt, die sich beispielsweise folgendermaßen äußern (vgl. Aprea 2012; OECD 2005):

- Aus dem demographischen Wandel sowie dem zunehmenden Rückzug des Staates aus den sozialen Sicherungssystemen wird ein Bedarf an mehr Eigeninitiative bei der Absicherung der Lebensrisiken sowie der Altersvorsorge extrapoliert.
- Dieser erhöhte Bedarf wird dadurch verstärkt, dass die Familie als alternative Absicherung in Zeiten hoher Mobilitätsanforderungen, gestiegener Scheidungsraten und kinderlosen bzw. Ein-Kind-Ehen oftmals nicht mehr greift.
- Die Problemlage des höheren Bedarfs an Eigeninitiative wird zudem dadurch verschärft, dass die Finanzdienstleistungen zur möglichen Deckung dieses Bedarfs – nicht nur für Laien – immer unverständlicher und undurchsichtiger werden. Für den Einzelnen fällt damit nicht nur ein größerer Umfang an finanziellen Entscheidungen an, sondern die Entscheidungssituationen gestalten sich auch weit komplexer.
- Schließlich wird das Verständnis von Finanzthemen in Zeiten eines immer stärker in die außerökonomische Sphäre ausstrahlenden Finanzsystems als zentraler Bestandteil der politischen Bildung in der Demokratie sowie als wesentliche Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe angesehen (vgl. Davies 2015).

Mit diesen exemplarisch skizzierten Entwicklungen gehen Anforderungen einher, die sich aufgrund ihrer Vielschichtigkeit und Komplexität nicht mehr allein durch familiäre Sozialisation und informelle Lernprozesse bewältigen lassen, sondern systematisch organisierter Lern- und Bildungsprozesse bedürfen. Dieses Erfordernis rückt die Lehrperson in den Blick, denn wie Forschungsbefunde (vgl. z. B. Köller et al. 2013; Lipowsky 2006) zeigen, gelten Merkmale der Lehrperson neben individuellen Merkmalen der Lernenden und der Klasse als einer der wichtigsten Einflussfaktoren für die Gestaltung von adäquaten Lernangeboten und die Aufklärung von Lern- und Leistungsunterschieden. Eine besondere Bedeutung kommt dabei den Vorstellungen von Lehrpersonen zu. Vorstellungen von Lehrpersonen bezeichnen deren mentale Repräsentationen in Bezug auf allgemeine oder domänenspezifische Aspekte

unterrichtsbezogener Phänomene und Prozesse (vgl. Kunter/Pohlmann 2009). Für diese Repräsentationen existieren in der Forschungsliteratur eine Vielzahl an Bezeichnungen wie Sichtweisen (vgl. z. B. Seifried 2009), Vorstellungen (vgl. z. B. Fischler 2001; Hartinger et al. 2006; Kirchner 2016), Überzeugungen (vgl. z. B. Reusser et al. 2011) oder Kognitionen (vgl. z. B. Leuchter 2009). Die Verwendung ist jedoch uneinheitlich und eine explizite Klärung, welche Aspekte der kognitiven und nicht-kognitiven Strukturen in der genutzten Begrifflichkeit subsumiert werden, fehlt oft. Erschwerend wirken sich zudem unterschiedliche Übersetzungen aus dem Englischen in deutschsprachige Publikationen aus (vgl. Reusser et al. 2011). Eine in diesem Zusammenhang diskutierte Herausforderung stellt ferner die konzeptuelle und empirische Unterscheidung zwischen Vorstellungen und Wissen dar, die nach wie vor nicht abschließend beantwortet ist (vgl. z. B. Crahay 2010; Hartinger et al. 2006). Ohne auf die hier angesprochenen offenen Fragen im Detail eingehen zu können (vgl. hierzu ausführlich Kirchner 2016), werden für die weiteren Überlegungen in diesem Beitrag Vorstellungen von Lehrpersonen als persönliches Wissen betrachtet, das sich nicht zwangsläufig auf Fakten und empirische Tatsachen beziehen muss, sondern auch Ideologien und Erfahrungen einbeziehen kann. Vorstellungen werden zudem als relativ stabil, häufig implizit, erfahrungsbasiert und sowohl fächerübergreifend als auch fächer- bzw. domänenspezifisch angesehen, wobei in den letzten Jahren insbesondere im Rahmen fachdidaktischer Forschung ein vermehrtes Augenmerk auf fach- bzw. domänenspezifische Vorstellungen gerichtet wurde, da Lehr-Lernprozesse heute als in hohem Maße abhängig vom jeweiligen Unterrichtsgegenstand angesehen werden (vgl. Kirchner 2016). Während fächerübergreifende Vorstellungen von Lehrpersonen an allgemeinbildenden Schulen (vgl. z. B. Hartinger et al. 2006; Kunter et al. 2011; Staub/Stern 2002) und in der Berufsbildung (vgl. hierzu insbesondere die Forschungsarbeiten zu epistemologischen Überzeugungen von Rebmann und Kollegen 2014, 2015) ebenso wie domänenspezifische Vorstellungen im Bereich der Mathematik und der Naturwissenschaften (vgl. z. B. Fischler 2001; Woolfolk et al. 2006) bereits relativ gut erforscht sind und deren Einfluss auf den Schulerfolg auch empirisch belegt wurde (vgl. Blömeke 2014; Paakkari et al. 2011), liegen auf allen Ebenen des Schulwesens in der Domäne der Ökonomie generell bzw. für den Teilbereich der Financial Literacy im Speziellen bislang nur wenige empirische Befunde vor.

Vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage wird im vorliegenden Beitrag über eine explorativ angelegte empirische Untersuchung berichtet, die der Frage nachgeht, welche domänenspezifischen Vorstellungen von Financial Literacy Lehrpersonen in schweizerischen Berufs-

schulen entwickelt haben. Diese Zielgruppe wird vor allem aus zwei Gründen in den Blick genommen:

1. Zum einen ist die Berufsbildung in der Schweiz der bevorzugte Bildungsweg von Jugendlichen. Nach der obligatorischen Schule beginnen ungefähr zwei Drittel eines Jahrgangs eine berufliche Grundbildung (vgl. BFS 2015). Die Berufsbildung erreicht damit einen großen Teil der Heranwachsenden. Für die hier tätigen Lehrpersonen kann dementsprechend ein großer Wirkungsradius angenommen werden.
2. Zum anderen sind geld- und finanzbezogene Themenstellungen in der schweizerischen Berufsbildung – anders als in vielen anderen Ländern – explizit curricular verankert, nämlich insbesondere in den Lehrplänen des sogenannten Allgemeinbildenden Unterrichts (vgl. Aprea/Leumann 2013). In der Schweiz ist der schulische Teil der beruflichen Grundbildung zweigeteilt. Während die Berufslernenden im berufskundlichen Unterricht die fachlichen Kompetenzen für die Ausübung ihres Berufes erlangen, stehen im Allgemeinbildenden Unterricht, dem hier interessierenden Bereich, die Vorbereitung auf Aufgaben und Problemstellungen des persönlichen und gesellschaftlichen Lebens im Vordergrund (vgl. Wettstein/Gonon 2009). Wie unter anderem Berichte aus der schulischen Praxis im Allgemeinbildenden Unterricht an Berufsschulen (vgl. z. B. Gerber 2011) deutlich machen, scheint die fachdidaktische Adaption und Umsetzung eines solchen weitgefassten Zielhorizonts von Financial Literacy den Lehrkräften des Allgemeinbildenden Unterrichts an beruflichen Schulen aus verschiedenen Gründen (z. B. mangelnde Anleitung, fachfremdes Unterrichten) eher Schwierigkeiten zu bereiten. Vor dem Hintergrund dieser Problematik gehen wir davon aus, dass Erkenntnisse über domänenspezifische Vorstellungen von Lehrpersonen hier nicht nur von wissenschaftlichem Interesse sind, sondern auch potenzielle Erklärungsansätze für die berichteten Schwierigkeiten und entsprechenden Anknüpfungspunkte für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen liefern können.

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: In den unmittelbar anschließenden Ausführungen werden zunächst aktuelle Konzeptualisierungen von Financial Literacy skizziert (Abschnitt 1.2), der Forschungsstand zu Vorstellungen von Lehrpersonen im Bereich der Ökonomie sowie im speziellen Kontext von Financial Literacy dargestellt (Abschnitt 1.3) und vor diesem Hintergrund die Fragestellungen der empirischen Untersuchung abgeleitet (Abschnitt 1.4). Abschnitt 2 ist sodann dem methodischen Vorgehen der empirischen Untersuchung gewidmet, während im Abschnitt 3 deren Ergebnisse dargestellt werden. Der Beitrag endet mit einer

zusammenfassenden Diskussion (Abschnitt 4) und ersten Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung (Abschnitt 5).

## 1.2 Konzeptualisierungen von Financial Literacy

In der deutschsprachigen und internationalen Forschungsliteratur lässt sich ein breites Spektrum an Konzeptualisierungen von Financial Literacy ausmachen, die sich insbesondere hinsichtlich ihrer Reichweite und Perspektive unterscheiden (vgl. z. B. Atkinson 2007; Davies 2015; Hippe 2010; Kaminski/Friebel 2012; OECD 2012; Reifner 2011; Remmele/Seeber 2012; Retzmann 2011; Schlösser et al. 2011). An dieser Stelle wird nicht auf eine systematische Aufarbeitung und Bündelung der verschiedenen Ansätze von Financial Literacy rekuriert (vgl. hierzu Aprea 2014). Vielmehr geht es darum, die beiden Pole dieses Spektrums aufzuzeigen.

Auf der einen Seite ist ein Verständnis von Financial Literacy als persönliches Geldmanagement auszumachen. Es handelt sich dabei um die aktuell in politischen und medialen Diskussionen am weitesten verbreitete Sicht auf Financial Literacy. Im Zentrum stehen dabei individuelle Finanzentscheidungen im Privatleben und in der Haushaltsführung. Dazu gehören insbesondere der tägliche Umgang mit Geld (z. B. Budgetierung, Konsumententscheidungen) und mit Krediten, die Versicherung von Lebensrisiken, der Aufbau von Vermögen und die Altersvorsorge (vgl. zusammenfassend Huston 2010). Konzeptualisierungen, die unter dieser Sicht auf Financial Literacy subsumiert werden, können folglich als „individuelle Perspektiven“ auf Financial Literacy bezeichnet werden. Ein prominentes Beispiel für diese Auffassung liefert das PISA 2012 Financial Literacy Framework (vgl. OECD 2012). Folgende Definition von Financial Literacy liegt dem Framework zugrunde: “Financial literacy is knowledge and understanding of financial concepts and risks, and the skills, motivation and confidence to apply such knowledge and understanding in order to make effective decisions across a range of financial contexts, to improve the financial well-being of individuals and society, and to enable participation in economic life” (S. 13).

Auf der anderen Seite des Spektrums liegt eine Gruppe von Konzeptualisierungen vor, welche die Befähigung zur aktiven Teilnahme an einem demokratiekompatiblen Wirtschafts- und Finanzsystem ins Zentrum stellt. Persönliche Finanzentscheidungen werden dabei in den erweiterten ökonomischen bzw. sozioökonomischen Gesamtkontext eingebettet. Dieser umfasst zum Beispiel die Rolle des Staates bei der Geldpolitik inklusive der Regulierung von Finanzmärkten ebenso wie die Einflüsse internationaler Verflechtungen. Es kann daher auch

von einer „systemischen Perspektive“ auf Financial Literacy gesprochen werden. Ein Beispiel für diesen Ansatz liefert Davies (2015). Für den Autor zeichnet sich Financial Literacy vor allem auch darin aus, “to have sufficient understanding of financial processes and incentives to create a climate of pressure for politicians which makes it more likely that [they] govern in the public interest” (S. 312).

### **1.3 Stand der Forschung zu Vorstellungen von Lehrpersonen in der Domäne „Ökonomie“ sowie im Bereich von Financial Literacy**

In der Domäne der Ökonomie liegen auf allen Ebenen des Schulwesens nur vereinzelte, überwiegend explorativ angelegte Studien zu fach- bzw. domänenspezifischen Vorstellungen von Lehrpersonen vor, welche jeweils auf unterschiedliche Facetten dieser Vorstellungen fokussieren. Es kann dabei zwischen zielbezogenen, inhaltsbezogenen und lernendenbezogenen domänenspezifischen Vorstellungen unterschieden werden.

Vanfossen (2000) untersuchte *zielbezogene Vorstellungen* von acht High School Lehrpersonen des Fachbereichs Wirtschaft in den USA. Die Auswertung der halbstrukturierten Interviews zeigt, dass die Lehrpersonen eine große Vielfalt an Unterrichtszielen nannten, die zu drei Begründungslinien subsumiert werden können: (1) Wirtschaftsunterricht an der High School als Vorbereitung für den Wirtschaftsunterricht an weiterführenden Schulen, (2) Wirtschaftsunterricht als Unterstützung zur Bewältigung des alltäglichen Lebens sowie (3) Wirtschaftsunterricht als Wirtschaftsbürgerbildung.

Chung (2003) widmete sich in ihrer Interviewstudie ebenfalls den *zielbezogenen Vorstellungen* von 16 Wirtschaftslehrkräften der Sekundarstufe II in Hong Kong. Es konnten folgende fünf Vorstellungen zu Unterrichtszielen eruiert werden: (1) Vermittlung von im Lehrplan vorgesehenem ökonomischem Wissen, (2) Vorbereitung für Übergangsprüfungen, (3) Vermittlung nützlicher Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zum Lernen unter anderem durch gelebte Leidenschaft für den Beruf, (4) Entwicklung und Förderung zum selbstständigen ökonomischen Denken sowie (5) Moralische Erziehung durch Vorbildfunktion. Im Gegensatz zur amerikanischen Studie von Vanfossen sind bei Chung die zielbezogenen Vorstellungen weniger auf die Bewältigung anstehender Lebensaufgaben ausgerichtet, sondern fokussieren mit der spezifischen Wissensvermittlung, der Einstellung zum Lernen, dem selbstständigen ökonomischen Denken und der moralischen Erziehung auf traditionelle schulbezogene Zielsetzungen.

Für den deutschen Sprachraum ist die vor kurzem erschienene Studie von Kirchner (2016) zu nennen, die thematisch an die zuvor genannten Untersuchungen anknüpft und um zusätzliche Facetten domänenspezifischer Vorstellungen erweitert. Die Autorin untersuchte bei 15 Wirtschaftslehrpersonen an Gymnasien, Ober- und Realschulen in Niedersachsen unter anderem *zielbezogene, inhaltsbezogene und lernendenbezogene Vorstellungen* des Wirtschaftsunterrichts. Die Vorstellungen der Lehrpersonen zu den fachbezogenen Zielen des Wirtschaftsunterrichts lassen sich gemäß Kirchner den folgenden drei Kompetenzbereichen zuordnen: (1) Vermittlung einer ökonomischen Allgemeinbildung und eines Grundverständnisses wirtschaftlicher Zusammenhänge, (2) Vorbereitung auf die Bewältigung zukünftiger ökonomischer Lebenssituationen in der Arbeitswelt sowie (3) Wachsamkeit in ökonomischen Kontexten und gegenüber ökonomischen Akteuren. Bezüglich lernendenbezogener Vorstellungen kam Kirchner zum Schluss, dass Lehrpersonen an Gymnasien Lernschwierigkeiten mit dem Denken in ökonomischen Modellen oder der Urteilsbildung eher fachspezifisch beschrieben. Im Gegensatz dazu erwähnten Lehrpersonen in Ober- und Realschulen generelle Probleme wie fehlende Motivation, Konzentration und Textverständnis. Im Zusammenhang mit inhaltsbezogenen Vorstellungen zeigt Kirchner (ebd.) zum einen auf, dass sich die Lehrpersonen für die Auswahl, Begründung und Umsetzung von Lehrinhalten hauptsächlich an curricularen Vorgaben sowie an Tagesaktualitäten aus den Medien orientieren. Die individuelle Präferenz hängt dabei stark mit den eigenen Studienfächern und der außerschulischen Berufserfahrung zusammen.

Für den spezifischen Kontext von Financial Literacy ist die Studie von Lucey (in press) auszumachen. Der Autor untersuchte mittels einer schriftlichen Befragung *zielbezogene und lernendenbezogene Vorstellungen* von Financial Literacy von 53 angehenden Grundschullehrkräften in den USA. Dabei wählte er ein quasi-experimentelles Kontrollgruppendesign mit je einer Erhebung vor und nach einer Lehrereinheit zu Financial Literacy. Die Versuchsgruppe erhielt im Gegensatz zur Kontrollgruppe Zusatzliteratur zu Zusammenhängen von Financial Literacy mit anderen Themenbereichen der Gesellschaftskunde. Die Ergebnisse zeigen, dass in beiden Untersuchungsgruppen die zielbezogenen Vorstellungen von Financial Literacy zum zweiten Messzeitpunkt auf Aspekten der persönlichen Verantwortung und Finanzplanung beruhen. Auch wenn die Probandinnen und Probanden der Versuchsgruppe in der Thematik der moralischen und sozialen Gerechtigkeit unterrichtet wurden, erwähnten sie in ihrer Zieldefinition nicht explizit moralische Überlegungen. Jedoch waren sie in der Lage, Zusammenhänge zu verwandten Bereichen der Gesellschaftskunde, zum Beispiel zu



Staatsbürgerschaft und sozialer Verantwortung, herzustellen. Auf die Frage, was sie unter einer in Geld- und Finanzthemen kompetenten Person verstehen, veränderten sich die Aussagen der Versuchsgruppe zwischen den zwei Messzeitpunkten. Während vor der Unterrichtseinheit Aspekte wie „jemand der genügend verdient, Rechnungen fristgerecht bezahlt und vernünftig investiert“ als Merkmale einer kompetenten Person genannt wurden, wurden nach der Intervention auch partizipative Perspektiven integriert, die beispielsweise politische Einflussnahme zur Unterstützung schwächerer Mitbürgerinnen und Mitbürger umfasst.

Im Hinblick auf Financial Literacy sind schließlich die im US-amerikanischen Kontext durchgeführten Forschungsarbeiten von Tisdell, Taylor und Sprow Forté (2010, 2013) zu nennen. Diese Forschergruppe interessierte sich für *domänenspezifische Vorstellungen* von 245 kommunalen Lehrpersonen, die Erwachsene aus benachteiligten Bevölkerungsgruppen in Geld- und Finanzthemen unterrichten. Es wurden sowohl ein Onlinefragebogen als auch 15 vertiefende qualitative Interviews eingesetzt. Die Autoren identifizierten drei grundlegende domänenspezifische Vorstellungen im spezifischen Kontext finanzieller Bildung für benachteiligte Erwachsene: (1) finanzielle Bildung wird als Hilfestellung zum Verständnis von alltäglichen Finanzinformationen erachtet (zielbezogen), (2) die Einstellungen und Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler sind durch soziokulturelle Faktoren und das familiäre Umfeld geprägt (lernendenbezogenen), (3) die Überzeugungen zu und Verhaltensweisen im Umgang mit Geld der Schülerinnen und Schüler sind durch Emotionen beeinflusst, welche in den erweiterten Kontext ihres Lebens eingebettet sind (lernendenbezogenen). Laut Studienergebnissen führten diese grundlegenden Vorstellungen der Lehrpersonen in ihrer Unterrichtspraxis zum Einsatz von Lehr-Lernmethoden, die bei den verschiedenen finanziellen Alltagsrealitäten der Schülerinnen und Schüler ansetzen.

#### 1.4 Fragestellungen

Wie einleitend dargelegt, ist das Forschungsinteresse des vorliegenden Beitrags auf domänenspezifische Vorstellungen zu Financial Literacy von Lehrpersonen des Allgemeinbildenden Unterrichts an schweizerischen Berufsschulen gerichtet. Ausgehend vom oben skizzierten Stand der Forschung stehen dabei zwei Fragestellungen im Mittelpunkt:

1. Welche zielbezogenen, inhaltsbezogenen und lernendenbezogenen domänenspezifischen Vorstellungen von Financial Literacy haben Lehrpersonen des Allgemeinbildenden Unterrichts an beruflichen Schulen in der Schweiz?

2. Inwiefern unterscheiden sich Lehrpersonen mit unterschiedlichen zielbezogenen Vorstellungen von Financial Literacy hinsichtlich ihrer inhalts- und lernendenbezogenen domänenspezifischen Vorstellungen?

Ergänzend soll darüber hinaus eruiert werden, welche Argumentationsmuster und Annahmen den zielbezogenen Vorstellungen der Lehrpersonen zugrunde liegen.

## 2 Methodisches Vorgehen

### 2.1 Kontext der Untersuchung und Stichprobe

Die Datenerhebung wurde im Rahmen des Forschungsprojekts „Fit for Finance“ (vgl. Aprea et al. 2014) durchgeführt. Ziel des vom schweizerischen Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) finanziell unterstützten Projekts war die Entwicklung eines auf die Anforderungen und Belange von beruflichen Schulen abgestimmten didaktischen Konzepts zur Förderung von Financial Literacy. In einem ersten Schritt wurde mittels eines schriftlichen Online-Fragebogens eine Bestandsaufnahme zu verschiedenen Aspekten der Förderung von Financial Literacy an beruflichen Schulen durchgeführt. Dazu wurden auf Basis relevanter Merkmale (Berücksichtigung aller Kantone, gewerblich-industrielle Richtung, regionaler Standort, Anzahl Lernende) 31 Berufsschulen ausgewählt und deren Schulleitungen angefragt, ob sie an der Befragung teilnehmen möchten bzw. dem Forschungsteam die Kontakte der Lehrpersonen des Allgemeinbildenden Unterrichts übermitteln könnten. Die Auswahl der potenziellen Befragten erfolgte damit nach dem Prinzip der kriteriengeleiteten Stichprobe (Kelle/Kluge 2010), wobei die endgültige Teilnahme an der Befragung jedoch auf Freiwilligkeit beruhte<sup>1</sup>. In einem weiteren Schritt wurden vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Bestandsaufnahme exemplarische Lehr-Lernsequenzen zur Förderung von Financial Literacy bei Berufslernenden entwickelt, erprobt und evaluiert, welche jedoch nicht Gegenstand des vorliegenden Beitrags sind. Die Entwicklungsaktivitäten erfolgten in enger Kooperation mit fünf interessierten Lehrpersonen, die sich im Rahmen der Fragebogenbefragung gemeldet haben und mit denen im Voraus ein halbstandardisiertes Interview geführt wurde.

Die Stichprobe der schriftlichen Befragung umfasst 172 Lehrpersonen des Allgemeinbildenden Unterrichts aus 20 Berufsschulen in 17 Kantonen der Schweiz ( $n=143$  aus der Deutsch-

---

<sup>1</sup> Auf mögliche verzerrende Effekte dieser Stichprobenauswahl wird in der Diskussion der Ergebnisse eingegangen.

schweiz,  $n=16$  aus der französischen Schweiz und  $n=13$  aus der italienischen Schweiz). 35.5 Prozent ( $n=61$ ) der Lehrpersonen sind weiblich und 64.5 Prozent ( $n=111$ ) männlich. Ihr Alter variiert zwischen 28 und 65 Jahren ( $M=48.19$  Jahre). Mehr als die Hälfte (54.1 %,  $n=93$ ) der befragten Lehrpersonen unterrichten bereits mehr als zehn Jahre Allgemeinbildung an Berufsschulen. 31.9 Prozent ( $n=55$ ) arbeiten zwischen vier und zehn Jahren, 11.0 Prozent ( $n=19$ ) zwischen ein und drei Jahren sowie 3.0 Prozent ( $n=5$ ) weniger als ein Jahr als Lehrperson des Allgemeinbildenden Unterrichts an einer beruflichen Schule.

Die fünf interviewten Lehrpersonen unterrichten an beruflichen Schulen des Kantons Zürich (drei Personen), des Kantons Aargau sowie des Kantons Bern (je eine Person). Sie sind zwischen 31 und 54 Jahre alt, und zwei der fünf Lehrpersonen sind Frauen.

## 2.2 Datenerhebung und Datenauswertung

Der schriftliche Online-Fragebogen umfasst 20 Fragen, von denen neben den soziodemographischen Merkmalen „Geschlecht“, „Alter“, „Berufserfahrung im Allgemeinbildenden Unterricht“ und „Sprachregion“ die folgenden 4 Fragen für den vorliegenden Beitrag relevant sind: In der Frage 1 wurden die Lehrpersonen in einem offenen Antwortformat nach ihrem Zielverständnis von Financial Literacy befragt. Mittels eines induktiv entwickelten Kategoriensystems wurden die Antworten der Lehrpersonen in einem ersten Schritt thematisch kategorisiert. In einem zweiten Schritt wurden die Lehrpersonen anhand ihrer Antwortkategorien unter Bezugnahme auf die konzeptuellen Ausführungen im Abschnitt 1.2 drei Perspektiven auf Financial Literacy („individuumszentriert“, „systemzentriert“ und „integrativ“, vgl. Abschnitt 3.1.1) zugeordnet. Bei der Frage 2 zu den inhaltsbezogenen Vorstellungen von Financial Literacy wurden die Lehrpersonen aufgefordert, maximal fünf der ihrer Ansicht nach zentralsten finanz- und geldspezifischen Themen für den Allgemeinbildenden Unterricht anzugeben. Die genannten thematischen Inhalte wurden wiederum anhand eines induktiv entwickelten Kategoriensystems kategorisiert. Für die Erfassung der lernendenbezogenen Vorstellungen von Financial Literacy wurden zwei Aspekte erfragt. Die Frage 3 betrifft dabei die Einschätzung der Bedeutung von Financial Literacy für den Alltag der Jugendlichen. Die Lehrpersonen wurden gebeten, jeweils auf einer Skala von eins (unwichtig) bis vier (wichtig) die Relevanz von Financial Literacy in den Kontexten „Berufsalltag“, „Haushaltsführung“, „Konsument/-in“, „Zeitungsleser/-in“ und „Wähler/-in“ zu beurteilen. Der zweite Aspekt der lernendenbezogenen Vorstellungen betrifft die Lernherausforderungen. Die Lehrpersonen wurden bei der Frage 4 gebeten, aus einer Zusammenstellung möglicher Lernherausforderungen jene zu benennen, die sie selber bei Berufslernenden im Unterricht von Geld- und

Finanzthemen wahrnehmen (ja/nein – Nominalskala). Die Interviews dienten zur Vertiefung der Ergebnisse aus der schriftlichen Befragung und wurden mittels eines Interviewleitfadens mit insgesamt sieben Leitfragen geführt. Im Rahmen dieses Beitrages stehen dabei die Fragen zur weiteren Präzisierung und Begründung des Zielverständnisses von Financial Literacy im Zentrum. Die Interviews dauerten im Durchschnitt 34 Minuten und wurden per Audio aufgenommen und transkribiert<sup>2</sup>.

Zur Beantwortung der ersten Fragestellung des vorliegenden Beitrags (domänenspezifische Vorstellungen von Financial Literacy) wurden alle oben genannten Fragebogenfragen zunächst deskriptiv-statistisch analysiert. Zur Beantwortung der zweiten Fragestellung (Unterschiede hinsichtlich domänenspezifischer Vorstellungen von Financial Literacy) wurden dann der Kruskal-Wallis-Test (bei Ordinalskalierung) beziehungsweise der Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstest (bei Nominalskalierung) sowie anschließender Post-hoc Analysen zur paarweisen Signifikanzprüfung eingesetzt. Die dritte Fragestellung des Beitrags wird anhand der Leitfadeninterviews beantwortet. Die Auswertung orientierte sich an qualitativen inhaltsanalytischen Forschungszugängen (vgl. z. B. Krippendorff 2012).

### 3 Ergebnisse

#### 3.1 Ergebnisse der Fragebogenbefragung

##### 3.1.1 Deskriptive Analyse der domänenspezifischen Vorstellungen von Financial Literacy

###### *Zielbezogene Vorstellungen von Financial Literacy*

Die Auswertung zu den zielbezogenen Vorstellungen von Financial Literacy ergab, dass 149 der 172 befragten Lehrpersonen des Allgemeinbildenden Unterrichts (88.2 %) in ihrer Zieldefinition des Konzepts Aspekte des persönlichen Geldmanagements erwähnen. Während ein Teil der Lehrpersonen dabei relativ generell bleibt und unter Financial Literacy beispielsweise den bewussten Umgang mit Geld oder den Umgang mit persönlichen finanziellen Mittel versteht, werden andere konkreter. Häufig geäußert werden hierbei der Vergleich und die kompetente Einschätzung verschiedener Zahlungs-, Spar- und Anlagemöglichkeiten, die realistische Budgeterstellung sowie die Kenntnis von Verschuldungsfallen und das Vorbeugen von Verschuldung. 30.8 Prozent ( $n=52$ ) der befragten Lehrpersonen führen in ihrer Zieldefinition Aspekte an, die den finanzwirtschaftlichen und -politischen Gesamtkontext

---

<sup>2</sup> Die Erhebungsinstrumente können bei den Autorinnen angefragt werden.

betreffen und sprechen somit die systemische Dimension des Konzepts an. Die Lehrpersonen erwähnen hauptsächlich die Kenntnis des Stellenwerts von Geld in der (Welt-) Wirtschaft, der Rolle von Geschäfts- und Nationalbanken und deren Unterscheidung, der staatlichen Geld- und Wirtschaftspolitik sowie aktueller finanzpolitischer Themen wie die europäische Schuldenkrise. Schließlich integrieren 37 der 172 Lehrpersonen (21.9 %) die Kenntnis finanz- und volkswirtschaftlicher Grundbegriffe und -konzepte wie Konjunktur, Angebot und Nachfrage, Wirtschaftskreislauf, Inflation und Deflation sowie Kaufkraft in ihre zielbezogene Vorstellung von Financial Literacy. Acht Lehrpersonen (4.7 %) geben an, nicht zu wissen, was Financial Literacy für sie bedeutet.

Vor diesem Hintergrund lassen sich die zielbezogenen Vorstellungen der befragten Lehrpersonen wie in Tabelle 1 dargestellt gruppieren.

Perspektiven	<i>n</i>	%
individuumszentriert	89	56.0
systemzentriert	10	6.3
integrativ	60	37.7

Anmerkung: N=172; 13 Personen konnten aufgrund unpräziser oder fehlender Antworten nicht eindeutig zugeordnet werden

*Tabelle 1: Drei Perspektiven zielbezogener Vorstellungen von Financial Literacy*

Es wird dabei unter Bezugnahme auf die theoretischen Ausführungen im Abschnitt 1.2 zwischen drei inhaltlichen Perspektiven auf Financial Literacy unterschieden: Während bei der Perspektive „Individuum“ das (konsumierende) Individuum im Zentrum steht, subsumiert die Perspektive „System/Makroökonomie“ Themen des erweiterten Kontexts von Ökonomie und Gesellschaft sowie ökonomische und finanzpolitische Rahmenbedingungen. Der „Einbezug beider Perspektiven“ zeichnet sich schließlich dadurch aus, dass sowohl Aspekte des persönlichen Geldmanagements, als auch systemische Gesichtspunkte in der Zieldefinition aufgenommen werden. 56 Prozent ( $n=89$ ) der 172 Lehrpersonen haben einen individuumszentrierten und 6.3 Prozent ( $n=10$ ) einen systemzentrierten Blickwinkel auf das Konzept von Financial Literacy. Die zielbezogenen Vorstellungen der übrigen 37.7 Prozent

( $n=60$ ) umfasst sowohl individuumszentrierte als auch systemische Aspekte und ist demnach konzeptuell breiter und umfassender als die beiden anderen<sup>3</sup>.

#### *Inhaltsbezogene Vorstellungen von Financial Literacy*

In den Ergebnissen zu den inhaltsbezogenen Vorstellungen zeigt sich, dass 83 Prozent ( $n=143$ ) der erstgenannten Themen dem persönlichen Geldmanagement zugeordnet werden können. Knapp die Hälfte (46 %,  $n=79$ ) davon betrifft das Budget/Buchhaltung für Einzelpersonen. Weitere relevante Themen sind Gehalt und Einkommen (10 %,  $n=17$ ), das Konsumverhalten (8 %,  $n=14$ ) sowie Schulden (7 %,  $n=12$ ). Auch die zweit- und drittgenannten Themen betreffen hauptsächlich den persönlichen Umgang mit Geld und Finanzen (75 %,  $n=129$  bzw. 70 %,  $n=120$ ). Als zentrale Themen werden (in ähnlichen Anteilen) Schulden, Budget/Buchhaltung für Einzelpersonen, verschiedene Finanzierungsarten/Kredit/Leasing sowie Finanzplanung/Spar- und Anlageformen genannt. Bei den viert- und fünftgenannten Themen nehmen mit insgesamt 21 ( $n=36$ ) beziehungsweise 19 Prozent ( $n=33$ ) der Nennungen jene stark zu, die entweder unter schulischen Vorläuferfähigkeiten für die Beschäftigung mit finanz- und geldspezifischen Themen (z. B. Prozent- und Zinsrechnen) oder Wertediskussionen (z. B. im Zusammenhang mit nachhaltigem Konsum oder dem wirtschaftlich-sozialen Entwicklungsgefälle zwischen Industriestaaten und Entwicklungsländern) subsumiert werden können. Die Finanzmärkte und die Rolle des Staates oder finanz- und volkswirtschaftliche Grundbegriffe und -konzepte betreffende Themen bleiben bei allen fünf Nennungen mit 7 ( $n=12$ ) bis 11 Prozent ( $n=19$ ) untervertreten. Meistgenannte Themenbereiche hierbei sind die Funktion des Geldes/Rolle des Geldes im Wirtschaftskreislauf, die Funktion des Bankensystems sowie die Konzepte der Marktwirtschaft und des Kapitalismus.

#### *Lernendenbezogene Vorstellungen von Financial Literacy*

In Bezug auf die Einschätzungen der Relevanz von Financial Literacy in *verschiedenen Lebenskontexten von Jugendlichen* ergaben sich die folgenden Einschätzungen: 95.9 Prozent ( $n=165$ ) der Lehrpersonen geben an, dass Financial Literacy „als Konsument/-in“ eher wichtig oder wichtig ist. Für 95.2 Prozent ( $n=164$ ) der Lehrpersonen trifft dies „bei der Führung eines eigenen Haushaltes“ zu und bei 78.9 Prozent ( $n=136$ ) „im Berufsalltag“. Schließlich geben 70.1 Prozent ( $n=121$ ) bzw. 69.0 Prozent ( $n=118$ ) der Lehrpersonen an, dass Financial

---

<sup>3</sup> Zwischen den soziodemographischen Merkmalen der Lehrpersonen (Geschlecht, Alter, Berufserfahrung als Lehrperson des Allgemeinbildenden Unterrichts und Sprachregion) und deren zielbezogenen Vorstellungen von Financial Literacy lassen sich keine statistisch signifikanten Zusammenhänge ausmachen.

Literacy in den Kontexten „als Wähler/-in“ und „als Zeitungsleser/-in“ eher wichtig oder wichtig ist.

Hinsichtlich den im Unterricht wahrgenommenen *Lernherausforderungen bei Berufslernenden* im Kontext der Förderung von Geld- und Finanzthemen geben 82 Prozent ( $n=141$ ) der befragten Lehrkräfte das Verständnis ökonomischer Zusammenhänge an. 56,4 Prozent ( $n=97$ ) bemängeln die vorhandenen sprachlichen Basiskompetenzen (z. B. Textverständnis) und 50 Prozent ( $n=86$ ) beschreiben die Schwierigkeiten der Berufslernenden, das Gelernte in den eigenen Alltag zu übertragen. Weiter werden unzureichende mathematische Basiskompetenzen (z. B. Prozent- oder Kopfrechnen; 46,5 %,  $n=80$ ), mangelnde Reflexionsfähigkeit (40,1 %,  $n=69$ ) sowie fehlendes Interesse (34,9 %,  $n=60$ ) angesprochen. Nach Aussage der befragten Lehrkräfte unterscheiden sich die Lernherausforderungen sowie die festgestellten schulischen Defizite nach sozialer und kultureller Herkunft sowie den aktuellen Ausbildungsberufen der Lernenden.

### 3.1.2 Analyse der Unterschiede in den domänenspezifischen Vorstellungen von Financial Literacy

Im Folgenden ist von Interesse, ob sich Lehrpersonen des Allgemeinbildenden Unterrichts mit unterschiedlichen zielbezogenen Vorstellungen von Financial Literacy, kategorisiert anhand der beschriebenen drei Perspektiven (Individuum, System, Einbezug beider Perspektiven), hinsichtlich der berichteten inhalts- und lernendenbezogenen Vorstellungen unterscheiden. Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass sich die untersuchten Lehrpersonen – trotz unterschiedlicher zielbezogener Vorstellungen von Financial Literacy – in inhaltlichen und Lernenden betreffenden Vorstellungen relativ ähnlich sind. Nichtsdestotrotz ergeben sich zwischen den drei Lehrpersonengruppen auch einige statistisch signifikante Differenzen, die im Folgenden dargelegt werden.

#### *Unterschiede bezüglich inhaltsbezogener Vorstellungen von Financial Literacy*

Die drei Lehrpersonengruppen unterscheiden sich signifikant bezüglich der Anzahl genannter Themen, die dem persönlichen Geldmanagement zugeordnet werden können,  $\chi^2(2, n=158)=34.49, p=.00$ . Den Post-hoc Analysen zur paarweisen Signifikanzprüfung mit dem auf der Bonferroni-Korrektur korrigierten Alpha-Niveau ist zu entnehmen, dass der Unterschied zwischen allen drei Gruppen signifikant ist (je angep. Sig.=.00). Lehrpersonen mit einer individuumszentrierten zielbezogenen Vorstellung von Financial Literacy verzeichnen einen höheren Median ( $Md=4$ ) als jene mit einer integrativen ( $Md=2$ ) sowie mit einer system-

zentrierten zielbezogenen Vorstellung von Financial Literacy (Md=.5). Das bedeutet, dass Lehrpersonen mit einer individuumszentrierten Vorstellung signifikant am häufigsten und jene mit einer systemorientierten Vorstellung signifikant am wenigsten relevante Themen für den Allgemeinbildenden Unterricht nennen, die das persönliche Geldmanagement betreffen.

Ein signifikanter Unterschied zwischen den Lehrpersonengruppen lässt sich ebenfalls bezüglich der Anzahl genannter relevanter Lerninhalte für den Allgemeinbildenden Unterricht feststellen, welche die Finanzmärkte und die Rolle des Staates betreffen,  $\chi^2(2, n=158)=18.13, p=.00$ . Lehrpersonen mit einer systemzentrierten zielbezogenen Vorstellung von Financial Literacy weisen einen höheren Median (Md=2) auf als die beiden anderen Lehrpersonengruppen, welche beide einen Median mit dem Wert 0 verzeichnen. In den Post-hoc Analysen zeigt sich, dass die Unterschiede zwischen der Gruppe mit der individuumszentrierten und jener der systemzentrierten zielbezogenen Vorstellung (angep. Sig.=.00) sowie zwischen den Gruppen „individuumszentrierte zielbezogene Vorstellung“ und „Einbezug beider Perspektiven“ (angep. Sig.=.02) statistisch signifikant sind. Das bedeutet, dass Lehrpersonen mit einer individuumszentrierten zielbezogenen Vorstellung von Financial Literacy signifikant seltener Themen erwähnen, welche die Finanzmärkte sowie die Rolle des Staates betreffen als jene mit einer systemzentrierten und integrativen Vorstellung.

Schließlich unterscheiden sich die drei Gruppen signifikant hinsichtlich der Anzahl erwähnter bedeutender Lerninhalte, welche unter finanz- und volkswirtschaftliche Grundbegriffe und -konzepte subsumiert werden können,  $\chi^2(2, n=158)=23.66, p=.00$ . Wiederum verzeichnen Lehrpersonen mit einer systemzentrierten zielbezogenen Vorstellung von Financial Literacy einen höheren Median (MD=1) als die beiden anderen Lehrpersonengruppen, welche beide einen Median von 0 aufweisen. Die Post-hoc Analysen veranschaulichen, dass zwischen den Lehrpersonengruppen mit den Vorstellungen „Individuum“ und „Einbezug beider Perspektiven“ (angep. Sig.=.00) sowie zwischen jenen mit „Individuum“ und „System/Makroökonomie“ (angep. Sig.=.00) ein statistisch signifikanter Unterschied nachgewiesen werden kann. Auch hier verweisen die Ergebnisse darauf, dass Lehrpersonen mit einer individuumszentrierten zielbezogenen Vorstellung von Financial Literacy signifikant seltener Themen nennen, welche finanz- und volkswirtschaftliche Grundbegriffe und -konzepte betreffen.



*Unterschiede bezüglich lernendenbezogenen Vorstellungen von Financial Literacy: Lebenskontexte von Jugendlichen*

Der Kruskal-Wallis Test verdeutlicht, dass sich in Bezug auf die Einschätzung der Wichtigkeit von Financial Literacy bei der Führung eines eigenen Haushaltes ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Lehrpersonengruppen ergibt,  $\chi^2(2, n=158)=24.49, p=.00$ . Lehrpersonen mit einer individuumszentrierten und einer integrativen zielbezogenen Vorstellung von Financial Literacy weisen je einen Median mit dem Wert 4 auf. Dieser Wert ist höher als jener der Lehrpersonen mit systemzentrierter zielbezogener Vorstellung (Md=3). Den anschließend durchgeführten Post-hoc Analysen zur paarweisen Signifikanzprüfung mit dem auf der Bonferroni-Korrektur korrigierten Alpha-Niveau ist zu entnehmen, dass die Unterschiede zwischen der Gruppe mit der systemzentrierten und jener der individuumszentrierten zielbezogenen Vorstellung (angep. Sig.=.00) sowie zwischen den Gruppen „systemzentrierte zielbezogene Vorstellung“ und „Einbezug beider Perspektiven“ (angep. Sig.=.00) statistisch signifikant werden. Die Ergebnisse verweisen darauf, dass Lehrpersonen mit einer systemorientierten zielbezogenen Vorstellung die Wichtigkeit von Financial Literacy in diesem Lebenskontext signifikant niedriger einschätzen als jene mit einer individuumszentrierten und integrativen zielbezogenen Vorstellung.

Bezüglich der Einschätzung der Wichtigkeit für den Konsumenten-Kontext lässt sich zwischen den Lehrpersonengruppen ebenfalls ein signifikanter Unterschied eruieren,  $\chi^2(2, n=158)=10.21, p=.01$ . Wiederum verzeichnen Lehrpersonen mit einer individuumszentrierten und einer integrativen zielbezogenen Vorstellung von Financial Literacy einen höheren Median (Md=4) als jene mit einer systemzentrierten zielbezogenen Vorstellung (Md=3). Die Post-hoc Analysen veranschaulichen, dass zwischen den Lehrpersonengruppen mit den Vorstellungen „System/Makroökonomie“ und „Einbezug beider Perspektiven“ (angep. Sig.=.02) sowie zwischen jenen mit „System/Makroökonomie“ und „Individuum“ (angep. Sig.=.01) ein statistisch signifikanter Unterschied nachgewiesen werden kann. Somit schätzen sowohl Lehrpersonen mit einer individuumszentrierten als auch solche mit einer integrativen zielbezogenen Vorstellung die Wichtigkeit von Financial Literacy für den Lebenskontext „Konsument/-in“ signifikant höher ein als jene mit einer systemorientierten zielbezogenen Vorstellung.

### *Unterschiede bezüglich lernendenbezogenen Vorstellungen von Financial Literacy: Lernherausforderungen bei Berufslernenden*

Der Chi-Quadrat-Test zeigt, dass sich in Bezug auf die unzureichenden mathematischen Basiskompetenzen,  $\chi^2(2, n=159)=6.65$ ,  $p=.03$ , und das fehlende Interesse an der Thematik,  $\chi^2(2, n=159)=7.28$ ,  $p=.02$ , statistisch signifikante Zusammenhänge mit den drei Lehrpersonengruppen ergeben. Den Post-hoc Analysen zur zellenweisen Signifikanzprüfung in der Kreuztabelle auf dem nominalen Alpha-Niveau ist zu entnehmen, dass Lehrpersonen mit einer systemzentrierten zielbezogenen Vorstellung von Financial Literacy signifikant seltener auf die unzureichenden mathematischen Basiskompetenzen verweisen als die beiden anderen Lehrpersonengruppen ( $\chi_{\text{partiell}}^2 = 6.25$ ,  $p = .01$ ). Im Gegensatz dazu geben sie jedoch signifikant häufiger an, dass sie ein fehlendes Interesse an Geld- und Finanzthemen bei Berufslernenden feststellen ( $\chi_{\text{partiell}}^2 = 5.76$ ,  $p = .02$ ).

### **3.2 Ergebnisse der Interviewstudie**

Aus den Interviews mit den fünf Lehrpersonen des Allgemeinbildenden Unterrichts an beruflichen Schulen lassen sich mögliche Hinweise dafür ableiten, welche Argumentationsmuster und Annahmen den zielbezogenen Vorstellungen der Lehrpersonen zugrunde liegen. Es sind dies (1) die formulierten Fähigkeiten, die einen finanzkompetenten Jugendlichen auszeichnen, (2) das persönliche Menschen-/Schülerbild sowie (3) das geschilderte Unterrichtsbeispiel von besonderen Herausforderungen bei Berufslernenden. Die Aspekte (1) und (3) repräsentieren konkrete Interviewfragen zur Ergründung differenzierterer Erkenntnisse zu den zielbezogenen Vorstellungen. Der zweite Aspekt ist Ergebnis einer induktiven Rekonstruktion impliziter Orientierungen, die das Denken der Lehrpersonen zu leiten scheinen. Den folgenden Ausführungen ist vorzuschicken, dass drei der Lehrpersonen eine individuumszentrierte und je eine Person eine systemzentrierte beziehungsweise eine integrative zielbezogene Vorstellung von Financial Literacy haben.

Hinsichtlich der (1) *Formulierung von Fähigkeiten eines finanzkompetenten Jugendlichen* wird ersichtlich, dass die drei Lehrpersonen mit individuumszentrierter zielbezogener Vorstellung von Financial Literacy ausschließlich finanzielle Handlungskompetenzen erwähnen. Diese betreffen ausschließlich den Umgang mit dem eigenen Geld. Ein Beispiel dafür liefert der folgende Interviewausschnitt:

*„Ein finanzkompetenter Jugendlicher ist fähig, über das Gehalt, das er real hat, zu verfügen. Dazu gehörten die Aufstellung eines realistischen Budgets und die Planung der anstehenden Ausgaben. Er ist auch fähig zu erkennen, dass immer wieder Sachen geschehen können, wofür er finanzielle Rücklagen braucht.“ (Interview I)*

Der folgende Auszug dient als weiteres Anschauungsbeispiel:

*„Ein finanzkompetenter Jugendlicher gerät nie derart in Zahlungsrückstand, dass Schulden eingetrieben werden müssen. All das, was er sich finanzieren und leisten will, hat er sich vorher erspart. Dazu braucht es eine gute Budgetplanung und das muss gelernt sein.“ (Interview IV)*

Im Gegensatz dazu steht bei der Lehrperson mit systemzentrierter zielbezogener Vorstellung von Financial Literacy das finanzielle Fachwissen, hauptsächlich in Form eines Grundverständnisses zentraler finanzökonomischer Begriffe, im Zentrum. Die Lehrperson führt in diesem Zusammenhang an:

*„Ein finanzkompetenter Jugendlicher kann den Wirtschaftsteil der 20 Minuten<sup>4</sup> lesen und versteht davon mindestens 70 Prozent. Dazu braucht es ein Wissen an Fachbegriffen [...]. Wichtig ist aber auch, dass er fähig ist, diese Informationen aus der Zeitung, sei es zum Beispiel zu Steuererhöhungen oder Leitzinssenkung nicht nur zu verstehen, sondern sich einen Reim darauf zu machen, wie das eigentlich das eigene Leben beeinflusst. Und ich meine es gibt natürlich Dinge, die sind so detailliert, die ein Jugendlicher nicht wissen muss, aber zum Beispiel Leitzinssenkung oder Hypothekenzinssenkung oder Dinge rund um den Import und Export sind schon wichtig. Gerade Berufsschüler der Koch- und Hotelfachklassen, die möchten ja zum Beispiel als Traum ganz gerne mal ein Restaurant führen. Da ist es besonders wichtig.“ (Interview II)*

Aus diesem Interviewausschnitt wird zudem deutlich, dass dieses finanzökonomische Fachwissen vor allem dann sinnvoll ist, wenn es auf die eigene (zukünftige) Lebenssituation transferiert werden kann. Die hierfür benötigten Handlungskompetenzen werden jedoch nicht explizit erwähnt. Die Lehrperson mit der integrativen zielbezogenen Vorstellung von Financial Literacy schließlich spricht im Kontext der Formulierung von Fähigkeiten sowohl finanzielles Fachwissen als auch finanzielle Urteilsfähigkeit an, die sich beide eher auf der systemischen Ebene verorten lassen. Dass Ersteres dabei als Grundlage für die Herausbildung der Urteilsfähigkeit erachtet wird, wird im folgenden Interviewausschnitt verdeutlicht:

*„Ein finanzkompetenter Jugendlicher versteht die wichtigen Grundelemente der Wirtschaft. Zum Beispiel den Wirtschaftskreislauf oder wie Angebot und Nachfrage funktioniert. Er weiß aber auch, dass ein Mensch Bedürfnisse hat und dass Güter produziert werden, um diese Bedürfnisse zu befriedigen. [...] Das andere, was ich heute umso*

<sup>4</sup> „20 Minuten“ ist eine kostenlose Schweizer Pendlerzeitung und wird hauptsächlich an Bahnhöfen in Zeitungsboxen nach dem Selbstbedienungsprinzip vertrieben.

*wichtiger finde sind die ethischen Aspekte. Ich glaube, wir haben viele Modelle in der Wirtschaft, die zu einem gewissen Teil funktionieren oder auch nicht und Ungerechtigkeiten produzieren. Nehmen wir zum Beispiel die 1:12-Initiative<sup>5</sup>. Was steht dahinter? Was ist Einkommensgerechtigkeit? Wie ist das im jetzigen System? [...] Das hat sehr viel mit Werturteilen zu tun. Es geht daher nicht nur darum, Fachbegriffe und Funktionsweisen zu verstehen, sondern sich auch ein Urteil darüber bilden zu können, ob man einverstanden ist und wenn nicht, was ich unternehmen kann, um es zu ändern.“ (Interview III)*

Ganz grundsätzlich fällt im Zusammenhang mit der Beschreibung eines finanzkompetenten Jugendlichen zum einen auf, dass drei der Lehrpersonen ein relativ flexibles Verständnis davon haben. Über welche Fähigkeiten ein/e finanzkompetente/r Heranwachsende/r verfügen sollte, ist gemäß diesen Lehrpersonen je nach Ausbildungsberuf verschieden. Es wird damit begründet, dass in den verschiedenen Berufsfeldern unterschiedliche Kompetenzen im Umgang mit Geld und Finanzen gefordert sind. Zum anderen ist augenscheinlich, dass das Verständnis einer finanzkompetenten Person bei den meisten Lehrpersonen stark von den eigenen Wertvorstellungen geprägt ist. Besonders deutlich kommt dies im Zusammenhang mit der Verschuldungsthematik zum Ausdruck. Besteht die Überzeugung, dass Verschuldung generell schlecht ist, wird das Vermeiden von Schulden und Fremdleihe von Geld generell zu einem wichtigen Merkmal eines finanzkompetenten Jugendlichen.

Eine weitere mögliche Erklärungsbasis für das Zustandekommen der verschiedenen Vorstellungen von Financial Literacy stellt das in den Ausführungen der Lehrpersonen zum Ausdruck kommende (2) *Menschen- beziehungsweise Schülerbild* dar. Ein erstes Argumentationsmuster versteht die Berufslernenden als Opfer verschiedener gesellschaftlicher Bedingungen und Einflüsse. Ziel des Unterrichts von Geld- und Finanzthemen ist es nun, die Lernenden zu einem kompetenten Umgang damit zu befähigen. Ein Beispiel dafür liefert folgender Interviewausschnitt:

*„[...] dann spielt ganz stark die Verschuldungsthematik hinein. Die tolle Werbung, die den Jugendlichen die Erfüllung ihrer Träume verspricht und die sie dann zu Handlungen verführt. Ein gutes Beispiel ist die Werbung für Kleinkredite. Man hat das Gefühl, dass gar nichts schief gehen kann und schon ist man drin. [...] Hier ist es wichtig, dass ihnen die Realität aufgezeigt wird und sie sich nicht von diesen Versprechen verführen lassen.“ (Interview I)*

<sup>5</sup> Es handelt sich dabei um eine nationale Volksinitiative der Schweizer Jungsozialisten, die am 24.11.2013 vom Schweizer Stimmvolk abgelehnt wurde. Die Initianten forderten, dass niemand mehr als zwölfmal so viel verdienen darf wie die am schlechtesten bezahlten Mitarbeitenden im selben Unternehmen.

Diese Argumentation findet sich ausschließlich bei Lehrpersonen mit individuumszentrierter zielbezogener Vorstellung von Financial Literacy. Ein zweites, bei der Lehrperson mit integrierter zielbezogener Vorstellung von Financial Literacy besonders prominent vorgefundenes Argumentationsmuster betrachtet die Lernenden als fähig, kompetent und interessiert, wenn man sie dann im Unterricht emotional anzusprechen vermag. Diese Haltung kommt in folgendem Ausschnitt zum Ausdruck:

*„[...] Es kommt vor, dass die Lernenden zu mir kommen und sagen, dass sie im 20 Minuten gelesen haben, dass Griechenland bankrott sei und dass sie das gerne im Unterricht anschauen möchten. In solchen Situationen merke ich, dass sie in der Lage sind, auch schwierigere Fachbegriffe und Zusammenhänge zu verstehen, wenn sie dann persönlich interessiert sind.“ (Interview III)*

Ein drittes, bei Lehrpersonen mit individuumszentrierter zielbezogener Vorstellung von Financial Literacy auftretendes Argumentationsmuster schreibt gewissen Lernenden kognitive Defizite sowie mangelnde Einsicht und Motivation zu, die im Unterricht kaum zu kompensieren sind. So äußert eine Lehrperson beispielsweise:

*„Bei meiner Schülerschaft ist es normal, dass man Ende Monat kein Geld mehr hat. Und sie setzen sich auch falsche Prioritäten. Sie können locker von 3000 Franken 1000 Franken für Partys ausgeben. [...] Ich denke, viele verschulden sich direkt nach der Lehre mit dem ersten Gehalt, weil ihnen einfach nicht bewusst ist, welche fixen Ausgaben überhaupt auf sie zukommen. Auch wenn wir das im Unterricht ansprechen, das geht schnell vergessen oder wird als unwichtig angesehen.“ (Interview V)*

Mit dem Schülerbild verknüpft sind die (3) *geschilderten Unterrichtsbeispiele von besonderen Herausforderungen bei Berufslernenden im Unterricht* von Geld- und Finanzthemen. Auffallend dabei ist, dass die drei Lehrpersonen mit individuumszentrierter zielbezogener Vorstellung von Financial Literacy Beispiele aus Exkursionen oder Schulpausen nennen. Dabei stehen mit Gleichgültigkeit, mangelndem Engagement sowie fehlender Zuverlässigkeit und Verantwortungsübernahme entweder Merkmale der Persönlichkeit oder Schwierigkeiten bei der Umsetzung in den eigenen Alltag, unter anderem aufgrund fehlender Vorbilder, im Zentrum. Folgende beiden Beispiele illustrieren diese Argumentation:

*„Die Zuverlässigkeit. Ich beobachte das beispielsweise beim Geldeintreiben vor einer Exkursion. Ich ziehe das jeweils vor der Exkursion ein, sonst kommen sie nicht mit. Auch wenn ich das zwei bis drei Wochen zuvor bekanntgebe, gibt es immer Lernende, die bis kurz davor warten, weil sie es immer wieder vergessen oder weil sie gerade kein Geld dafür haben.“ (Interview IV)*

*„Wir waren vier Tage in Prag. Und es findet einfach keine Kontrolle über ihr Portemonnaie statt. Sie gaben in den vier Tagen 1000 bis 2000 Franken aus und das bei einem*

*Gehalt von 1000 Franken. Das ist für mich unverständlich! Sie hatten im Arrangement alles enthalten, das Geld haben sie nur für Alkohol und Partys investiert. Auch wenn wir das zuvor besprochen haben und ein Budget erstellt haben, es ist ihnen egal. Aber es wäre auch an den Eltern, hier einen Strich zu ziehen.“ (Interview V)*

Bei den beiden Lehrpersonen mit integrativer beziehungsweise systemzentrierter zielbezogener Vorstellung von Financial Literacy wird die Ursache der Herausforderungen beim mangelnden Verständnis von Zusammenhängen sowie sprachlich bei der Erarbeitung von volkswirtschaftlichen Modellen gesehen. Als Folge davon stellen die Lehrpersonen fest, dass das Interesse darunter leidet. Dies wird im folgenden Ausschnitt auf den Punkt gebracht:

*„Wenn man mit ihnen theoretische Grundlagen erarbeitet, beispielsweise bei Modellen wie dem erweiterten Wirtschaftskreislauf mit sehr komplizierten Begriffen wie dem Bruttoinlandprodukt. [...] Hier scheitern dann auch einige Lernende [...] und sagen, das sei ihnen zu kompliziert, da hätten sie keine Lust zu.“ (Interview III)*

#### **4 Diskussion**

Die dargestellten Ergebnisse aus der Fragebogenbefragung weisen für den Kontext der Schweiz zum einen darauf hin, dass Themenbereiche zum persönlichen Geldmanagement als besonders relevant für den Unterricht von Geld- und Finanzthemen an beruflichen Schulen erachtet werden und in diesem Kontext die größten Herausforderungen bei den Berufslernenden das Verständnis ökonomischer Zusammenhänge, die sprachlichen Basiskompetenzen sowie der Transfer in den persönlichen Alltag darstellen. Zum anderen wurde aufgezeigt, dass sich die befragten Lehrpersonen des Allgemeinbildenden Unterrichts an beruflichen Schulen in Bezug auf die in ihren zielbezogenen Vorstellungen von Financial Literacy zum Ausdruck gebrachte (individuumszentrierte, systemzentrierte und integrative) Perspektive von Financial Literacy unterscheiden. Diese drei verschiedenen Blickwinkel auf die Zielsetzung von Financial Literacy lassen sich auch in einen Zusammenhang mit inhalts- und lernendenbezogenen domänenspezifischen Vorstellungen bringen. Lehrpersonen mit individuumszentrierter zielbezogener Vorstellung von Financial Literacy nennen auf die Frage relevanter geld- und finanzspezifischer Themen für den Allgemeinbildenden Unterricht vergleichsweise am häufigsten Inhaltsbereiche, die das persönliche Geldmanagement und am seltensten solche, welche finanz- und volkswirtschaftliche Grundbegriffe und -konzepte betreffen. Zudem wird die Wichtigkeit von Financial Literacy für die Lebenskontexte „Konsument/-in“ und „Haushaltsführung“ von Lehrpersonen mit systemzentrierter zielbezogener Vorstellung von Financial Literacy vergleichsweise niedriger eingeschätzt und sie verweisen im Zusammenhang mit Herausforderungen im Unterricht im Vergleich zu den beiden

anderen Lehrpersonengruppen seltener auf die unzureichenden mathematischen Basiskompetenzen jedoch häufiger auf fehlendes Interesse an Geld- und Finanzthemen bei Berufslernenden. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse aus den Interviews, dass sich das Verständnis eines finanzkompetenten Jugendlichen je nach zielbezogener Vorstellung von Financial Literacy unterscheidet und dass dabei die persönlichen Wertvorstellungen im Zusammenhang mit Geld- und Finanzthemen eine zentrale Rolle spielen. Des Weiteren konnten mit „Opfer gesellschaftlicher Einflüsse“, „fähiges und kompetentes Individuum“ sowie „Individuum mit mangelnden sprachlichen und mathematischen Kompetenzen“ drei unterschiedliche Schülerbilder herausgearbeitet werden, die ebenfalls in einem Zusammenhang mit den unterschiedlichen zielbezogenen Vorstellungen von Financial Literacy stehen. Schließlich lassen sich auch bezüglich der geschilderten Unterrichtsbeispiele von besonderen Herausforderungen bei Berufslernenden unterschiedliche Argumentationslinien ausmachen, die sich in der Tendenz je einer der Zieldefinitionen von Financial Literacy zuordnen lassen. Während auf der einen Seite die Ursachen vordergründig bei Charaktermerkmalen, Übertragungsschwierigkeiten in den eigenen Alltag sowie fehlenden Vorbildern verortet werden, stehen auf der anderen Seite mangelndes Verständnis von Zusammenhängen und Fachbegriffen mit direkten Auswirkungen auf das Interesse im Zentrum. Diese Erkenntnisse liefern erste Hinweise zu möglichen Grundannahmen, auf denen die zielbezogenen Vorstellungen von Financial Literacy basieren könnten. Dies müsste jedoch in weiterführenden Forschungsarbeiten aufgegriffen und systematisch untersucht werden.

Im Vergleich zu den Ergebnissen der dargelegten Studien zu Vorstellungen von Lehrpersonen in der Domäne „Ökonomie“ und dem Kontext von Financial Literacy können einige Parallelen und Unterschiede festgestellt werden. Die von den Primarschullehrpersonen in der Studie von Lucey (in press) nahezu ausschließlich geäußerte zielbezogene Vorstellung von Financial Literacy als persönliche Verantwortung und Finanzplanung kann thematisch mit der in der vorliegenden Studie eruierten individuellen Perspektive auf Financial Literacy verglichen werden. Auch im Kontext von Lehrpersonen des Allgemeinbildenden Unterrichts in der Schweiz ist diese Zielvorstellung am weitesten verbreitet. Nichtsdestotrotz lässt sich mit knapp 40 Prozent eine beträchtliche Teilgruppe ausmachen, die systemische Aspekte des erweiterten Kontexts von Ökonomie und Gesellschaft in ihre zielbezogenen Vorstellungen von Financial Literacy integriert und somit ein erweitertes thematisches Zielverständnis aufweist. Die Tatsache, dass die von Lucey (ebd.) untersuchten Lehrpersonen nach der Instruktion zwar in der Lage sind, Zusammenhänge zu systemischen Themen wie Staatsbürger-

schaft oder soziale Verantwortung herzustellen, legt die Vermutung nahe, dass die thematische Einbettung von Financial Literacy zwar verstanden wurde, die Lehrpersonen jedoch deswegen nicht von ihrer bereits gefestigten Zieldefinition abgewichen sind. Bezüglich der Ausrichtung der zielbezogenen Vorstellungen von Financial Literacy kann festgestellt werden, dass die befragten Lehrpersonen des Allgemeinbildenden Unterrichts mit dem persönlichen Geldmanagement zum einen die Bewältigung anstehender finanzspezifischer Lebenssituationen sowie mit der Kenntnis des finanzwirtschaftlichen und -politischen Gesamtkontexts zum anderen den Wissensgewinn und -zuwachs benennen. Diese beiden Ausrichtungen – der Wissenszuwachs und die Vorbereitung für ökonomische Lebenssituationen – liegen auch den zielbezogenen Vorstellungen der Lehrpersonen in den Studien von Kirchner (2016) und Vanfossen (2000) zugrunde. Im Gegensatz dazu fokussieren die Lehrpersonen in der Studie von Chung (2003) ausschließlich den Wissenszuwachs und die Vermittlung von domänenspezifischen Einstellungen und selbstständigem Denken. Im Hinblick auf die Ergebnisse von Kirchner (2016) zu lernendenbezogenen Lernschwierigkeiten ist festzuhalten, dass mit dem Verständnis ökonomischer Zusammenhänge, Motivation, Interesse und Textverständnis die identischen zentralen Herausforderungen geäußert werden. Jedoch kommen bei den in der vorliegenden Studie untersuchten Lehrpersonen mit der Transferierbarkeit in den eigenen Alltag und mathematischen Basiskompetenzen weitere domänenspezifische Herausforderungen dazu.

An dieser Stelle ist zu betonen, dass die hier skizzierten Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Studien wegen der unterschiedlichen Fragestellungen, methodischen Herangehensweisen und Untersuchungsgruppen vorsichtig zu interpretieren sind. Ebenso sind wir uns bewusst, dass die vorliegende Studie aufgrund ihres explorativen Charakters Grenzen aufweist, welche nachfolgend in Kürze aufgeführt werden:

- Aufgrund der Neuartigkeit der Fragestellung wurde im Online-Fragebogen zur Erfassung der zielbezogenen Vorstellungen ein offenes Antwortformat eingesetzt. Die Antworten wurden kategorisiert und dadurch in ein nominales Skalenniveau überführt. Dies hatte im vorliegenden Fall zur Folge, dass lediglich deskriptiv-statistische Analysen durchgeführt werden konnten. Ausgehend von den aktuellen Ergebnissen und Erkenntnissen könnte nun ein differenzierteres Erhebungsinstrument entwickelt werden, das in der Folge auch anspruchsvollere Analysen zulässt.
- Des Weiteren könnte die Tatsache, dass die Teilnahme an der Befragung auf Freiwilligkeit beruhte, zu Selbstselektionseffekten mit negativen Folgen für die Repräsentativität



der Untersuchungsergebnisse geführt haben. So könnte es beispielsweise sein, dass sich nur besonders engagierte Lehrpersonen beteiligt haben. In Folgeuntersuchungen könnte diesem Problem dadurch begegnet werden, dass die kriteriengeleitete Stichprobenauswahl mit einer Zufallsstichprobenauswahl auf Schulebene kombiniert wird, was allerdings (vor allem aus Gründen des Datenschutzes) mit Praktikabilitätsproblemen verbunden sein könnte. Alternativ könnte versucht werden, die Teilnahmebereitschaft durch längere Befragungszeiträume oder durch ergänzende Kommunikationsmaßnahmen zu erhöhen.

- Schließlich ist auf ein mögliches Interpretationsproblem hinzuweisen: Die Tatsache, dass eine Gruppe der befragten Lehrpersonen mit Financial Literacy keine Auseinandersetzung mit systemischen (Geld- und Finanz-)Fragen assoziiert, könnte auf den Umstand zurückzuführen sein, dass jene Personen diese Aspekte unter die ökonomische Allgemeinbildung subsumieren. Dies müsste in einer Folgeuntersuchung mitberücksichtigt werden.

## 5 Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung

Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Konzeptualisierungen von Financial Literacy und mit Vorstellungen von Lehrpersonen in der Domäne „Ökonomie“ sowie die geschilderten empirischen Ergebnisse zu domänenspezifischen Vorstellungen von Financial Literacy können für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen des Allgemeinbildenden Unterrichts genutzt werden.

In Bezug auf die zielbezogenen Vorstellungen wäre das vor allem die Erkenntnis, dass ein großer Teil der Lehrpersonen eine individuumszentrierte Vorstellung von Financial Literacy hat und dabei hauptsächlich Themen des persönlichen Geldmanagements als relevant für den Allgemeinbildenden Unterricht erachtet. Um sich im persönlichen Lebenskontext und in der Gesellschaft eigenverantwortlich zurechtfinden zu können – dem primären Ziel des Allgemeinbildenden Unterrichts an beruflichen Schulen – wären jedoch institutionalisierte Lernprozesse wünschenswert, welche sowohl auf geld- und finanzspezifische Aufgaben und Herausforderungen im Privatleben als auch auf jene im Leben in der Demokratie vorbereiten. Eine integrative Vorstellung von Financial Literacy wäre demnach anzustreben. In dieser Hinsicht liegen unseres Erachtens insbesondere die folgenden Anknüpfungspunkte nahe:

1. Zum einen sollten Lehrpersonen im Rahmen von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen für eine entsprechende Perspektiverweiterung sensibilisiert werden, zum Beispiel indem die verschiedenen Facetten domänenspezifischer Vorstellungen erfragt und die daraus

gewonnenen Erkenntnisse direkt in die Lehre eingebunden und diskutiert werden. Dazu könnten der Fragebogen oder die Interviewleitfragen der vorliegenden Studie verwendet werden. Eine andere Möglichkeit wäre die Aufbereitung von Auszügen aus den Interviews oder der Ergebnisse der Fragebogenbefragung in Form eines Inputreferats, um diese gemeinsam mit den Lehrpersonen zu reflektieren.

2. Zum anderen verweisen die Ergebnisse darauf, dass die Vorstellungen der Lehrpersonen von Financial Literacy und einem finanzkompetenten Jugendlichen stark von persönlichen Werten der Lehrpersonen beeinflusst sind. Das Sprechen über eigene Wertvorstellungen im Umgang mit Geld und Finanzen bietet eine weitere Möglichkeit, Selbstreflexionen in die Lehrerbildung einzubauen und didaktisch nutzbar zu machen.
3. Last not least werden geeignete fachdidaktische Konzepte benötigt, in denen eine integrative Sichtweise wissenschaftlich gestützt für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften aufgearbeitet wird. Solche Konzepte sollten auch entsprechende Unterrichtsmaterialien umfassen, welche die Verknüpfung des individuellen und systemischen Finanzkontexts exemplarisch aufzeigen, um sie zur Nutzung für Lehrpersonen des Allgemeinbildenden Unterrichts an beruflichen Schulen zur Verfügung zu stellen und dadurch eine inhaltlich-didaktische Unterstützung für den Unterricht zu leisten. Einen ersten Schritt in diese Richtung hat das Forschungsprojekt „Fit for Finance“ geleistet, in dem solche exemplarischen Lehr-Lernsequenzen entwickelt und erprobt wurden (vgl. hierzu insb. Aprea 2014; Gerber et al. 2015; Projekthomepage <http://www.financial-literacy.fit>).

## Literaturverzeichnis

- Aprea, C. (2012): Messung der Befähigung zum Umgang mit Geld und Finanzthemen: Ausgewählte Instrumente und alternative diagnostische Zugänge. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 22, <http://www.bwpat.de>.
- Aprea, C. (2014): Finanzielle Allgemeinbildung: Entwurf einer bildungstheoretisch verankerten Konzeptualisierung. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 5 (2), 68-89.
- Aprea, C./Leumann, S. (2013): Curricular Conceptions of Financial Literacy: The Case of Swiss VET Curricula. Präsentation im Rahmen des Symposiums “Investigating Conceptions, Facets and Internal Prerequisites of Financial Literacy” an der 15. Biennial EARLI Conference, 27 - 30 August, München.
- Aprea, C./Leumann, S./Gerber, C. (2014): Finanzielle Allgemeinbildung bei Berufslernenden. In: *Soziale Sicherheit CHSS*, 1/2014, 22-24.

- Atkinson, A./McKay, S./Collard, S./Kempson, E. (2007): Levels of Financial Capability in the UK. In: *Public Money Management*, 27 (1), 29-36.
- Blömeke, S. (2014): Framing the Enterprise: Benefits and Challenges of International Studies on Teacher Knowledge and Teacher Beliefs – Modeling Missing Links. In: Blömeke, S. u. a. (Hg.): *International Perspectives on Teacher Knowledge, Beliefs and Opportunities to Learn. TEDS-M Results*, Dordrecht, 3-17.
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2015): Verläufe und Übergänge – Berufs- und Allgemeinbildung auf der Sekundarstufe II. Online: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/17/blank/01.indicator.404102.4034.html> (22.10.2015).
- Chung, C.-Y. (2003): A Study of Teachers' Conceptions of Economics Teaching. Hong Kong University. Online: <http://hub.hku.hk/bitstream/10722/30868/6/FullText.pdf?accept=1> (22.10.2015).
- Crahay, M./Wanlin, P./Issaieva, E./Laduron, I. (2010): Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. In: *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129.
- Davies, P. (2015): Towards a Framework for Financial Literacy in the Context of Democracy. In: *Journal of Curriculum Studies*, 47 (2), 300-316.
- Fischler, H. (2001): Verfahren zur Erfassung von Lehrer-Vorstellungen zum Lehren und Lernen in den Naturwissenschaften. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 7, 105-120.
- Gerber, C. (2011): Financial Literacy in der Berufsbildung tut Not. In: *Folio*, 5, 4-5.
- Gerber, C./Aprea, C./Leumann, S. (2015): Wenn Onkel Bob den Kaugummi vorfinanziert: Projektabschluss «Fit for Finance». In: *Folio*, 5, 36-37.
- Hartinger, A./Kleickmann, T./Hawelka, B. (2006): Der Einfluss von Lehrervorstellungen vom Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (1), 110-126.
- Hippe, T. (2010): Finanzielle Allgemeinbildung: Bürgerliche Institutionenkunde und Tugendlehre oder kritische Analyse eines gesellschaftspolitischen Problems? In: *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik. Sozialwissenschaften für politische Bildung*, 59 (2), 189–200.
- Huston, S. J. (2010): Measuring Financial Literacy. In: *The Journal of Consumer Affairs*, 44 (2), 296-316.
- Kaminski, H./Friebel, S. (2012): Arbeitspapier „Finanzielle Allgemeinbildung als Bestandteil der ökonomischen Bildung“. Institut für Ökonomische Bildung an der Universität Oldenburg. Online: <http://www.ioeb.de/positionspapiere> (10.01.2016).
- Kelle, U./Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung, 2. Aufl., Wiesbaden.
- Kirchner, V. (2016): Wirtschaftsunterricht aus Sicht von Lehrpersonen. Eine qualitative Studie zu fachdidaktischen teachers' beliefs in der ökonomischen Bildung, Wiesbaden.
- Köller, O./Möller, J./Möller, J. (2013): Was wirkt wirklich? Einschätzungen von Determinanten schulischen Lernens, München.
- Krippendorff, K. (2012): *Content Analysis*, 3rd ed, Newsbury Park, CA.

- Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M. (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster.
- Kunter, M./Pohlmann, B. (2015): Lehrer. In: Wild, E./Möller, J. (Hg.): Pädagogische Psychologie, Berlin/Heidelberg, 262-281.
- Leuchter, M. (2009): Die Rolle der Lehrperson bei der Aufgabenbearbeitung: Unterrichtsbezogene Kognitionen von Lehrpersonen, Münster.
- Lipowsky, F. (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52, 47-70.
- Lucey, T. A. (in press): Preparing Preservice Elementary Teachers to Teach about Financial Literacy: Towards a Broader Conception. In: Aprea, C. u. a. (Hg.): International Handbook of Financial Literacy, Singapore.
- OECD (2005): Improving financial literacy, Paris.
- OECD (2012): PISA 2012 Financial Literacy Assessment Framework. Paris: OECD Publishing. Online: <http://www.oecd.org/finance/financial-education/oecd-pisa-financial-literacy-assessment.htm> (03.12.2015).
- Paakari, L./Tynjälä, P./Kannas, L. (2011): Critical Aspects of Student Teachers' Conceptions of Learning. In: Learning and Instruction, 21, 705-714.
- Rebmann, K./Schlömer, T./Berding, F./Luttenberger, S./Paechter, M. (2015): Pre-service Teachers' Personal Epistemic Beliefs and the Beliefs they Assume their Pupils have. In: European Journal of Teacher Education, 38 (3), 1-16.
- Rebmann, K./Schlömer, T./Berding, F./Paechter, M. (2014): Pre-service Teachers' Assumed and Own Epistemic Beliefs and Their Relation to the Propagated Teaching Philosophy in Vocational Schools and Colleges in Germany. In: Reflecting Education, 9 (2), 5-43.
- Reifner, U. (2011): Finanzielle Allgemeinbildung und ökonomische Bildung. In: Retzmann, T. (Hg.): Finanzielle Bildung in der Schule. Mündige Verbraucher durch ökonomische Bildung, Schwalbach/Ts., 9-30.
- Reusser, K./Pauli, C./Elmer, A. (2011): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E./Brennewitz, H./Rothland, M. (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster, 478-495.
- Remmele, B./Seeber, G. (2012): Integrative Economic Education to Combine Citizenship Education and Financial Literacy. In: Citizenship, Social and Economics Education, 11 (3), 189-201.
- Retzmann, T. (Hg.) (2011): Finanzielle Bildung in der Schule. Mündige Verbraucher durch ökonomische Bildung, Schwalbach/Ts.
- Schlösser, H. J./Neubauer, M./Tzanova, P. (2011): Finanzielle Bildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), 12/2011, 21-27.
- Seifried, J. (2009): Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern, Frankfurt a./M.
- Staub, F. C./Stern, E. (2002): The Nature of Teachers' Pedagogical Content Beliefs Matters for Students' Achievement Gains: Quasi-experimental Evidence from Elementary Mathematics. In: Journal of Educational Psychology, 94, 344-355.

- Tisdell, E. J./Taylor, E. W./Sprow Forté, K. (2013): Community-Based Financial Literacy Education in a Cultural Context: A Study of Teacher Beliefs and Pedagogical Practice. In: *Adult Education Quarterly*, 63 (4), 338-356.
- Tisdell, E./Taylor, E./Sprow Forté, K. (2010): Financial Literacy Education for Adult Learners in Community-based Programs: A Report on the Mixed Method Study of Financial Educators, Denver, CO.
- Vanfossen, P. J. (2000): Teachers' Rationales for High School Economics. In: *Theory & Research in Social Education*, 28 (3), 391-410.
- Wettstein, E./Gonon, P. (2009): *Berufsbildung in der Schweiz*, Bern.
- Woolfolk Hoy, A./Davis, H./Pape, S. (2006): Teachers' Knowledge, Beliefs, and Thinking. In: Alexander, P. A./Winne, P. H. (Hg.): *Handbook of educational psychology*, Mahwah NJ, 715–737.