

Profil 6:

Digitale Festschrift für **EVELINE WUTTKE**



Carmela APREA

(Universität Mannheim)

Financial Literacy in der beruflichen Bildung: Ein kompetenzorientierter Zugang

Online unter:

https://www.bwpat.de/profil6_wuttke/aprea_profil6.pdf

in

bwp@ Profil 6 | September 2020

**Berufliches Lehren und Lernen: Grundlagen, Schwerpunkte und
Impulse wirtschaftspädagogischer Forschung**

Hrsg. v. **Karin Heinrichs, Kristina Kögler & Christin Siegfried**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2020

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Financial Literacy in der beruflichen Bildung: Ein kompetenzorientierter Zugang

Abstract

Der Fähigkeit, adäquat mit Geld und anderen Finanzangelegenheiten umzugehen, wird in der öffentlichen Diskussion unter der Bezeichnung ‚Financial Literacy‘ oder ‚Finanzielle Allgemeinbildung‘ ein hoher Stellenwert beigemessen. Geld- und finanzbezogene Problem- und Aufgabenstellungen betreffen nicht nur Personen, die beruflich im Finanzwesen tätig sind, sondern erlangen im Alltag aller Menschen eine immer größere Bedeutung mit weitreichenden Folgen für das individuelle und gesamtwirtschaftliche Wohlergehen. Besondere Aufmerksamkeit gebührt dabei der Gruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der beruflichen Bildung, denn diese Zielgruppe ist in den deutschsprachigen Ländern nicht nur zahlenmäßig von Bedeutung, sondern legt mit Blick auf die finanzielle Allgemeinbildung aus einer Reihe von weiteren Gründen einen Handlungsbedarf nahe. Diese Überlegungen bilden den Ausgangspunkt von drei Forschungsprojekten, bei denen es um die Entwicklung, Implementation und empirische Überprüfung eines kompetenzorientierten Zugangs zur Financial Literacy in der beruflichen Bildung geht. Die Projekte sind zugleich exemplarische Eckpunkte eines mit der Jubilarin geteilten Forschungsprogramms und sollen im vorliegenden Beitrag überblickshaft dargestellt werden.

Schlüsselwörter: Finanzielle Allgemeinbildung, Financial Literacy, Kompetenzstrukturmodell, Kompetenzmessung, Kompetenzentwicklung

1 Einleitung

Der Fähigkeit, adäquat mit Geld und anderen Finanzangelegenheiten umzugehen, wird in der öffentlichen Diskussion unter der Bezeichnung ‚Financial Literacy‘ oder ‚Finanzielle Allgemeinbildung‘ ein hoher Stellenwert beigemessen. Geld- und finanzbezogene Problem- und Aufgabenstellungen betreffen nicht nur Personen, die beruflich im Finanzwesen tätig sind, sondern erlangen im Alltag aller Menschen eine immer größere Bedeutung mit weitreichenden Folgen für das individuelle und gesamtwirtschaftliche Wohlergehen. Neben den Erschütterungen der weltweiten Finanz- und Wirtschaftskrise von 2007/2008 sowie der Zunahme der öffentlichen ebenso wie der privaten Verschuldung in vielen europäischen Ländern wird der Bedeutungszuwachs dieser Thematik auf das Zusammenwirken einer Reihe von gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklungstendenzen wie beispielsweise dem demographischen Wandel, dem Trend zur Individualisierung von Lebensentwürfen sowie dem zunehmenden Rückzug des Staates aus den sozialen Sicherungssystemen zurückgeführt (vgl. hierzu detaillierter z.B. Aprea et al. 2016). Unter den gegenwärtigen Bedingungen sind mit dem Gegenstandsbereich „Geld und Finanzen“ zudem Orientierungsleistungen verbunden, die weit über eine rein ökonomische Betrachtungsweise hinausgehen. So muss das Verständnis von

Finanzthemen in Zeiten eines immer stärker in die außerökonomische Sphäre ausstrahlenden Finanzsystems als einer der zentralen Bestandteile der politischen Bildung in der Demokratie wie auch als ein wesentlicher Bestimmungsfaktor für die Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe angesehen werden (z.B. Davies 2015).

Nimmt man die hier skizzierten Entwicklungen in den Blick, so ist davon auszugehen, dass mit ihnen Anforderungen verbunden sind, die sich nicht mehr allein durch familiäre Sozialisation und Alltagserfahrungen bewältigen lassen, sondern systematisch organisierte und entsprechend institutionalisierte Lern- und Entwicklungsprozesse erfordern (z.B. Leumann/Aprea 2015; Rudeloff 2019). Besondere Aufmerksamkeit gebührt dabei der Gruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der beruflichen Bildung, denn diese Zielgruppe ist in den deutschsprachigen Ländern nicht nur zahlenmäßig von Bedeutung (vgl. BMBF 2020 für Deutschland, SBFI 2020 für die Schweiz sowie BMSGPK (2019) für Österreich), sondern legt mit Blick auf die finanzielle Allgemeinbildung aus weiteren Gründen einen Handlungsbedarf nahe: Auszubildende stehen aufgrund ihres Ausbildungsgehalts an der Schwelle zur finanziellen Autonomie und sehen sich damit unmittelbar mit der Notwendigkeit konfrontiert, kompetent mit ihren finanziellen Mitteln sowie weiteren finanzbezogenen Fragestellungen umzugehen. Nach Beendigung ihrer Ausbildung müssen sie sich zudem in einem teils unübersichtlichen und in ständigem Wandel befindlichen Arbeitsmarkt zurechtfinden, für den sie – im übertragenen wie z.T. auch im wörtlichen Sinne (falls sie sich selbständig machen) – unternehmerische und speziell finanzbezogene Fähigkeiten benötigen. Gleichzeitig sind die Versuchungen für Jugendliche und junge Erwachsene in dieser Zielgruppe besonders groß, etwa in Form von indirekten Konsumentenkrediten wie z.B. Dispositionskredite beim Girokonto oder „Handy-Konsum“ auf Pump. Trotz der hohen Relevanz wurde die Zielgruppe der Berufslernenden bislang jedoch eher selten in den Blick von wissenschaftlichen Untersuchungen zu Financial Literacy genommen. Zudem ist zu konstatieren, dass die aktuelle Forschungs- und Entwicklungslandschaft in diesem Themenfeld eher durch Eklektizismus gekennzeichnet ist und eine systematische theoretische Fundierung bislang noch aussteht. Darüber hinaus ist die wissenschaftliche Auseinandersetzung durch eine ökonomische Perspektive dominiert, die zwar vergleichende Aussagen auf einer stark aggregierten Ebene ermöglicht, aber nicht die Informationen liefert, die erforderlich sind, um Lernbedarfe zu erheben und auf diese Bedarfe zugeschnittene Lern- und Bildungsangebote zu entwickeln (Aprea/Wuttke/Fürstenau 2018).

In diesem Beitrag werden drei Forschungsprojekte überblickshaft vorgestellt, in denen diese Desiderata unter dezidiert wirtschaftspädagogischer Perspektive aufgegriffen werden. Die Zielsetzung dieser Projekte, welche zugleich exemplarische Eckpunkte eines mit der Jubilarin geteilten Forschungsprogramms bilden, besteht darin, einen kompetenzorientierten Zugang zur Financial Literacy in der beruflichen Bildung zu entwickeln und einer empirischen Prüfung zugänglich zu machen. Die Zusammenschau der Projekte ermöglicht es, systematische Bezüge dieses Ansatzes sowie dessen Nutzen für begründete Entscheidungen zum Assessment und zur Förderung von Financial Literacy bei der hier interessierenden Zielgruppe zu verdeutlichen. Im ersten Projekt (FLin€VET) wurden die Grundlagen des Zugangs gelegt, indem Kompetenzfacetten von Financial Literacy in der beruflichen Bildung herausgearbeitet und

durch Expertinnen und Experten im Rahmen einer umfangreichen europäischen Interviewstudie validiert wurden. Das zweite Projekt (KomassFL) beschäftigt sich mit dem kompetenzorientierten Assessment von Financial Literacy bei Berufslernenden mittels Situational Judgment Tests. Im dritten Projekt (Fit for Finance) wird schließlich die Entwicklung, Implementation und Evaluation von kompetenzorientierten Lehr-Lern-Arrangements zur Förderung von Financial Literacy bei der hier im Fokus stehenden Zielgruppe thematisiert. Der Beitrag endet mit einem kurzen Fazit und Ausblick auf weiterführende Forschungsarbeiten.

2 Grundlegung des kompetenzorientierten Zugangs zu Financial Literacy in der beruflichen Bildung: Das Projekt FLin€VET

2.1 Hintergrund und Design des Projekts FLin€VET

Das Assessment und die Förderung von Financial Literacy in der beruflichen Bildung setzen eine aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht angemessene Konzeptualisierung des zugrundeliegenden Konstrukts voraus. Angesichts der umfangreichen Forschung zur Kompetenzmodellierung in bzw. der Anschlussfähigkeit zu anderen Bereichen der beruflichen Bildung liegt hier ein kompetenzorientierter Zugang nahe. Vor dem Hintergrund dieser Überlegung wurde das Projekt *Financial Literacy in European Vocational Education and Training – FLin€VET* initiiert, welches von der Europäischen Union von 2012 bis 2014 im Rahmen des Leonardo da Vinci LLL Partnership-Programms gefördert wurde, und an dem neben den drei deutschsprachigen Ländern auch das Vereinigte Königreich, Portugal und Italien mit Repräsentanten aus der Berufsbildungsforschung, -politik und -praxis beteiligt waren (Aprea/Leumann 2013a). Ziel dieses Projektes war es unter anderem, ein von den Projektpartnerinnen und -partnern geteiltes, theoretisch wie empirisch fundiertes Kompetenzstrukturmodell als Grundlage für weiterführende Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten zu erarbeiten. Unter Berücksichtigung von Tüchtigkeit und Mündigkeit als Zielgrößen beruflicher Bildung (z.B. Kell 2015) und in Anlehnung an die Kompetenzdefinition von Weinert (2001) wurde Finanzkompetenz im Rahmen des Projekts definiert als ein Potenzial, das eine Person dazu befähigt, persönliche finanzielle Entscheidungen angemessen zu planen, umzusetzen, zu kontrollieren und zu bewerten sowie diese Entscheidungen in den breiteren wirtschafts- und finanzbezogenen Systemkontext einzubetten sowie diesen Kontext kritisch zu reflektieren. Dieses Potenzial beruht auf der Aktivierung und Interaktion von mentalen Dispositionen (Wissen, Fähigkeiten, Interessen, Einstellungen etc.).

Um die kompetenzorientierte Sichtweise weiter zu elaborieren, wurde zunächst eine umfassende Analyse verfügbarer Konzeptionen von Financial Literacy durchgeführt (s. hierzu ausführlich Aprea et al. 2015 sowie Leumann et al. 2016). Auf dieser Grundlage konnten zwei Dimensionen des Kompetenzstrukturmodells identifiziert werden: Die erste Dimension betrifft die inhaltliche Perspektive, aus der die finanzielle Allgemeinbildung betrachtet wird, und sie umfasst die Kategorien "individuell versus systemisch". Dabei bezieht sich die erstgenannte Kategorie auf das Individuum als Konsumentin oder Konsument, der oder die finanzielle Entscheidungen trifft, während die zweite Kategorie Fragen des größeren wirtschaftlichen

und sozialen Kontextes sowie der wirtschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen adressiert. Die zweite Dimension stellt die psychischen Dispositionen dar und kann als "kognitiv" versus "nicht-kognitiv" klassifiziert werden. Die Kategorie "kognitiv" bezieht sich hauptsächlich auf Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, während "nicht-kognitive" Dispositionen emotionale, motivationale und volitionale Aspekte sowie soziale Werte und Normen implizieren. Aus der Kombination dieser Dimensionen ergaben sich vier Kompetenzbereiche, nämlich (1) der individuell/kognitive, (2) der individuell/nicht-kognitive, (3) der systemische/kognitive und (4) der systemisch/nicht-kognitive.

Die weitere Konkretisierung und Ausdifferenzierung dieser vier Kompetenzbereiche erfolgte mittels einer Interviewstudie, in die insgesamt 40 Expertinnen und Experten aus den beteiligten Ländern einbezogen wurden. Diese Personen rekrutierten sich aus drei Gruppen von Schlüsselakteuren mit unterschiedlichen Berührungspunkten zur finanziellen Allgemeinbildung bzw. zur beruflichen Bildung: (1) Finanzbildungsexperten, die an der Entwicklung von Lehrmaterialien oder an der Beratung betroffener Jugendlicher beteiligt sind, (2) Berufsschullehrkräfte und betriebliche Ausbildungsverantwortliche, die Finanzthemen an berufsbildenden Schulen oder in Ausbildungsbetrieben unterrichten, und (3) Auszubildende als direkte Zielgruppe. In jedem der sechs beteiligten Länder wurde mit mindestens zwei Vertreter/innen pro Gruppe ein Interview geführt. Die Befragten waren zwischen 17 und 58 Jahre alt; 45% waren Frauen. Zur Durchführung der Interviews wurde ein Leitfaden mit offenen Fragen entwickelt, in dessen Rahmen die Befragten u.a. gebeten wurden darzulegen, was ein/e Auszubildende/r ihrer Ansicht nach können sollte, damit er/sie in den vier oben skizzierten Bereichen von Financial Literacy als kompetent bezeichnet werden kann. Die Interviews, welche im Zeitraum von Januar bis März 2014 geführt wurden und im Schnitt 33 Minuten dauerten, wurden per Audio aufgenommen und transkribiert. Die Interviewtranskripte wurden mit Hilfe der Software N-Vivo durch zwei Forschende kodiert und inhaltsanalytisch ausgewertet. 40% des Datenmaterials wurden doppelt kodiert. Die Interraterreliabilität ist mit .88 als sehr gut zu bezeichnen (für eine ausführliche Beschreibung des Forschungsdesigns und des methodischen Vorgehens vgl. Leumann et al. 2016).

2.2 Ausgewählte Ergebnisse des Projekts FLin€VET

Die Analyse der Interviewdaten lieferte eine umfängliche Konkretisierung und Ausdifferenzierung des *individuell/kognitiven* und des *systemisch/kognitiven* Kompetenzbereichs. Aussagen zum erstgenannten Kompetenzbereich waren in den Interviews über alle Länder und Befragtengruppen hinweg am stärksten vertreten. Von den insgesamt 852 Aussagen, die über alle 40 Interviewprotokolle kodiert wurden, konnten 408 (48%) diesem Kompetenzbereich zugeordnet werden und wurden von 39 der 40 Befragten mindestens einmal erwähnt, während 235 Aussagen (28%, n = 36) dem systemisch/kognitiven Bereich zugeordnet werden konnten.

In Bezug auf den *individuell kognitiven Bereich* wurden 8 Kompetenzfacetten identifiziert (vgl. Tabelle 1), wobei die zweite Kompetenzfacette – Alltägliche Geldangelegenheiten planen und verwalten – besonders prominent vertreten war (50%, n = 34) und in weitere Sub-Facetten untergliedert werden konnten. Als weitere Facetten ließen sich identifizieren: „Geld

sparen / Vermögen bilden“ (19%, n = 29), „Geld leihen / Kredit aufnehmen“ (9%, n = 21) sowie „Altersvorsorge treffen“ (9%, n = 14). Etwas weniger häufig wurden von den Teilnehmenden Kompetenzen genannt, die unter die Facetten „Informations- und Beratungsangebote nutzen“ (4%, n = 8), „Überschuldung vermeiden“ (4%, n = 9), „Geld verdienen“ (3%, n = 8) sowie „Versicherungen abschließen“ (2%, n = 6) zusammengefasst werden können.

Tabelle 1: Ausdifferenzierungen (Kompetenzfacetten) für den individuell/kognitiven Kompetenzbereich von Financial Literacy

Facetten	Sub- Facetten
1 Geld verdienen	
2 Alltägliche Geldangelegenheiten planen und verwalten	Die eigenen Einnahmen einschätzen Ausgaben in Abstimmung mit den eigenen Bedürfnissen und Möglichkeiten planen Budget aufstellen und überprüfen Bank- und Finanzdienstleistungen des täglichen Bedarfs nutzen Kurzfristige Geldreserven anlegen
3 Geld sparen / Vermögen bilden	
4 Geld leihen / Kredit aufnehmen	
5 Altersvorsorge treffen	
6 Versicherungen abschließen	
7 Überschuldung vermeiden	
8 Informations- und Beratungsangebote zu Geld- und Finanzfragen nutzen	

Der *systemisch/kognitive Kompetenzbereich* konnte anhand der Nennungen der Teilnehmenden ebenfalls ausdifferenziert werden, wobei sich vier Kompetenzfacetten als zentral herausstellten. Diese sind: „Generelle makroökonomische Zusammenhänge“ (30%, n = 31), „geld- und finanzpolitische Zusammenhänge“ (20%, n = 22), „Steuersystem“ (15%, n = 16) sowie „realwirtschaftliche Zusammenhänge“ (15%, n = 11). Mit geringerer Häufigkeit wurden Aspekte genannt, die zu den Facetten „Rahmenbedingungen des politischen Systems“ (9%, n = 17), „System der Sozialversicherungen“ (9%, n = 11), sowie „Wissen über finanzbezogene Fakten“ (2%, n = 6) zählen.

Gegenüber den beiden kognitiven Kompetenzbereichen spielten der *individuell/nicht-kognitive Bereich* (15%, n = 36) und der *systemisch/nicht-kognitive Bereich* (9%, n = 31) in der Wahrnehmung der Befragten eine eher untergeordnete Rolle und konnten aufgrund der relativ

geringen Anzahl von Antworten nicht weiter ausdifferenziert werden. In Bezug auf den *individuell/nicht-kognitiven* Kompetenzbereich waren die von den Befragten am häufigsten genannten Facetten die Befähigung zum Belohnungsaufschub sowie die Reflexion des eigenen Kaufverhaltens. Weiterhin erwähnten sie eine realistische und angemessene Einschätzung von Preisen, Skepsis gegenüber Werbung und eine unternehmerische Haltung. Beispiele für Nennungen innerhalb des *systemisch/nicht-kognitiven* Kompetenzbereichs waren die Bereitschaft, sich mit Informationen über finanzielle und politisch-ökonomische Geschehnisse auseinanderzusetzen sowie Werthaltungen zur bzw. Reflexion der Marktwirtschaft.

3 Kompetenzorientiertes Assessment von Financial Literacy in der beruflichen Bildung: Das Projekt KomassFL

3.1 Hintergrund und Design des Projekts KomassFL

Für eine zielgerichtete Förderung von Financial Literacy sind belastbare Informationen über Lernstände und Lernbedarfe sowie deren Entwicklung erforderlich. Dies setzt wiederum die Verfügbarkeit eines geeigneten Messinstruments voraus. Wie an anderer Stelle dargelegt (Aprea 2012; Aprea/Wuttke 2016), sollte sich ein solches Instrument auf eine wirtschaftspädagogisch legitimierte Zielperspektive beziehen und frei von kommerziellen Interessen und ideologischer Voreingenommenheit sein. Mit Blick auf die Förderung von Financial Literacy sollte es zudem mit zeitgenössischen Lerntheorien kompatibel sein. Dem kompetenzorientierten Zugang folgend sollte es darüber hinaus über die Messung fragmentierter Wissensbestandteile hinausgehen und komplexe Leistungsaspekte, einschließlich kognitiver, motivationaler und einstellungsbezogener Facetten, umfassen. Schließlich sollte das Instrument eine gute psychometrische Qualität aufweisen. Wirft man einen Blick in die einschlägige Literatur (zusammenfassend s. Fürstenau et al., im Druck), so fällt auf, dass verfügbare Ansätze zur Messung von Financial Literacy diesen Anforderungen oft nicht vollständig gerecht werden. Viele Instrumente stützen sich auf Selbstauskünfte und vernachlässigen dabei, dass Menschen dazu neigen, ihre Kompetenz zu überschätzen. Sofern Tests eingesetzt werden, haben diese oftmals Einschränkungen, wie z.B. die folgenden: (1) sie testen hauptsächlich fragmentiertes Wissen statt Kompetenz, (2) sie basieren selten auf realistischen oder realitätsnahen Problemen und (3) sie berücksichtigen keine nicht-kognitiven bzw. nicht rein kognitiven Facetten, wie z.B. den Belohnungsaufschub oder moralische Erwägungen im Zusammenhang mit finanziellen Entscheidungen (zusammenfassend z.B. Aprea 2012 oder Stolper/Walter 2017: für weitere Einzelheiten siehe außerdem Aprea/Wuttke 2016, 399).

Das Projekt KomassFL zielt darauf ab, einen Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke zu leisten und ein Messinstrument zu entwickeln, welches den oben genannten Anforderungen gerecht wird. Dabei greift es auf das im vorherigen Abschnitt dargelegte Kompetenzstrukturmodell zurück. Nach Shavelson (2012) erfordert die Messung von Kompetenz im oben dargelegten Sinne, dass komplexe Fähigkeiten und Fertigkeiten durch einen vorzugsweise standardisierten Satz von Aufgaben beobachtbar gemacht werden. Diese Aufgaben sollen jene Leistungen simulieren, die in realen Lebenssituationen erwartet werden und aus

denen dementsprechend Rückschlüsse auf die zu messende Kompetenz gezogen werden können. Um diese Forderung zu erfüllen, orientiert sich das Projekt KomassFL am Ansatz des sogenannten Situational Judgment Testing (SJT). Dieser Ansatz wird gegenwärtig vor allem in der Personalauswahl verwendet. Hier wird angenommen, dass SJTs das prozedurale kontextspezifische Wissen und die situative Entscheidungsfähigkeit der getesteten Personen adäquat abbilden können (Kahmann 2014, S. 49). Stellenbewerberinnen und -bewerber werden realistische arbeitsbezogene Situationen vorgestellt und mehrere Alternativen aufgezeigt, wie sie darauf reagieren können. Sie werden dann aufgefordert, sich in die Situation hineinzusetzen und eine Entscheidung für eine Alternative zu treffen oder die Alternativen in eine Rangreihung zu bringen (z.B. Kahmann 2014; Whetzel/McDaniel 2009). Gemäß entsprechender Validierungsstudien (zusammenfassend s. z.B. McDaniel/Nguyen 2001) weisen SJTs eine hohe Vorhersagefähigkeit für das spätere Verhalten bzw. die Arbeitsleistung auf. Der Ansatz scheint damit nicht nur vielversprechend für die Personalauswahl, sondern auch für die Messung von Financial Literacy im Sinne des kompetenzorientierten Zugangs. Dieser Überlegung folgend wurden für alle der im vorangehenden Abschnitt dargelegten Kompetenzfacetten SJ-Testaufgaben entwickelt, die gegenwärtig in einer Reihe von empirischen Studien validiert werden. Aufgrund der zentralen Bedeutung der Kompetenzfacette „Alltäglichen finanziellen Angelegenheit planen und verwalten“ (s. vorangehenden Abschnitt und Tabelle 1) konzentrierte sich die erste dieser Studien, welche hier dargestellt werden soll, auf diese Facette und hier insbesondere auf die Sub-Facetten "Einschätzung der eigenen Einnahmen", "Planung der Ausgaben in Abstimmung mit den eigenen Bedürfnissen und Möglichkeiten" sowie "Erstellung eines Budgets". Für diese Sub-Facetten wurde ein Testinstrument mit insgesamt 11 Situationen und 46 Items entwickelt. Wo dies sinnvoll war, wurde in die Testaufgaben zudem die Fähigkeit zum Bedürfnisaufschub eingebettet, so wie z.B. bei der in Abbildung 1 dargestellten Situation, bei der es darum geht, ein neues Smartphone kaufen zu wollen, ohne genügend Geld dafür zu haben.

Die Validierungsstudie wurde in den Jahren 2016 und 2017 mit einer Stichprobe von 206 Jugendlichen und jungen Erwachsenen durchgeführt, die sich aus Auszubildenden in vorwiegend gewerblich-technischen Berufen (N= 144) sowie Bachelorstudierenden verschiedener Studiengänge (insb. Wirtschaftswissenschaften, Wirtschaftspädagogik und Erziehungswissenschaft) zusammensetzte. Die Teilnehmenden waren zwischen 16 und 25 Jahre alt (M=20,6 Jahre), 52,2 % waren weiblich. Für die meisten (75 %) war Deutsch ihre Muttersprache. Auch wenn es sich bei der Stichprobe um ein Convenience-Sample handelte, kann davon ausgegangen werden, dass alle Probandinnen und Probanden sich bereits mit der Art von Entscheidungen auseinandersetzen mussten, die im Test dargestellt wurden (Zahlungen für Miete, Computer, Smartphones, Lebensmittel, Sparen usw.). Eine hinreichende Repräsentativität für die hier interessierende Gruppe der Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen am Beginn ihres Berufslebens kann daher angenommen werden. Zur Validierung der Testaufgaben wurden zum einen Itemanalysen zur Bestimmung der Itemschwierigkeit und der Trennschärfe durchgeführt. Zum anderen wurden die Testdimensionalität mittels explorativer Faktorenanalyse und die Reliabilität des Instruments als interne Konsistenz der Skalen mittels Cronbach's Alpha ermittelt. Zur Bestimmung der konvergenten Validität des Tests wurde die Korrelation

mit einem bestehenden Fragebogen zum Kaufverhalten und zum Belohnungsaufschub (vgl. Ray/Najman 1986) berechnet (für eine ausführliche Beschreibung des Forschungsdesigns und des methodischen Vorgehens vgl. Wuttke/Aprea 2018). Als weiteres Merkmal der Testgüte wurde zudem mittels Strukturgleichungsmodellen ermittelt, inwiefern Messinvarianz bezüglich des Geschlechts, des Migrationshintergrunds und des Bildungsniveaus besteht (vgl. Wuttke/Siegfried/Aprea in Begutachtung).

Bitte stellen Sie sich die folgende Situation vor: Sie befinden sich im ersten Jahr Ihrer Berufsausbildung und leben noch bei Ihren Eltern. In der folgenden Tabelle sind Ihre monatlichen Einnahmen und Ausgaben aufgeführt. Sie haben keine Ersparnisse, weil Sie vor kurzem einen schicken Motorroller gekauft haben.

Einnahmen		Ausgaben	
Guthaben aus dem vergangenen Monat	20€	Benzin für den Motorroller	34€
Ausbildungsgehalt	520€	Monatliche Versicherung Motorroller	6€
		Essen und trinken	100€
		Monatliche Handy-Flatrate	30€
		Party, Kino, etc.	100€
Σ	540€	Σ	270€

Jetzt möchten Sie ein neues Smartphone kaufen. Sie finden ein Angebot für eines, das 530€ kostet. Bitte geben Sie für jede der folgenden Verhaltensalternativen an, wie wahrscheinlich es ist, dass Sie in der beschriebenen Situation so reagieren würden.

(1 = sehr unwahrscheinlich, 2 = unwahrscheinlich, 3 = weder noch 4 = eher wahrscheinlich, 5 = sehr wahrscheinlich)

	1	2	3	4	5
Ich habe genügend Geld und kaufe das Smartphone sofort.					
Ich habe einen monatlichen Überschuss von 270 € und kaufe mir das Smartphone daher erst in einem Monat.					
Ich stelle fest, dass ich nicht genügend Geld habe, möchte das Smartphone aber unbedingt jetzt sofort kaufen und leihe mir daher das Geld.					
Ich kaufe das Smartphone erst einmal nicht, sondern warte, bis ich genügend Geld gespart habe, um es mir leisten zu können.					

Abbildung 1: Beispiel einer im Projekt KomassFL entwickelten Situational-Judgement-Testaufgabe

3.2 Ausgewählte Ergebnisse des Projekts KomassFL

Die Itemanalysen ergaben, dass keines der Testitems zu schwer war. Die meisten Items fielen in einen mittleren Schwierigkeitsbereich. 13 Items wurden jedoch als zu leicht eingestuft und daher von den weiteren Auswertungen ausgeschlossen. Zudem mussten 20 Items vom Test ausgeschlossen werden, weil ihre Trennschärfe zu gering war. Zu diesen Items gehören auch jene, die sich als zu einfach erwiesen hatten.

Die Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse zeigten eine Drei-Faktoren-Lösung mit einem zufriedenstellenden Anteil an erklärter Varianz (39,03 %) und engem Zusammenhang zu den drei Kompetenzfacetten, die mit dem Test gemessen werden sollten. Obwohl die empirische Zuordnung der Items zu den Faktoren geringfügige Abweichungen zur ursprünglichen Zuordnung zu den drei Facetten aufwies, kann dieses Ergebnis als Indiz für die Konstruktvalidität des entwickelten Tests interpretiert werden. Diese Interpretation wird durch die durchweg hohen und signifikanten Korrelationen mit dem bestehenden Fragebogen zum Kaufverhalten und zum Belohnungsaufschub (vgl. Ray/Najman 1986) gestützt. Die Analyse der Messinvarianz zeigte außerdem, dass der entwickelte Test für die Facetten „Einschätzung der eigenen Einnahmen“ und „Budgetierung“ für alle betrachteten Gruppen eine Messinvarianz aufweist. Für die Facette "Planung der Ausgaben in Abstimmung mit den eigenen Bedürfnissen und Möglichkeiten" traf dies indes nicht zu. Zudem waren die Cronbach's Alpha Werte für die interne Konsistenz als Reliabilitätsmaß mit .57 für Faktor 2 und .75 bzw. .69 für die Faktoren 1 und 3 eher gering bzw. mäßig. Dieses Ergebnis steht in Übereinstimmung mit anderen Studien zur Validierung von SJTs. Catano et al. (2012) berichten in einer Meta-Analyse von Studien zur Reliabilität von SJTs über durchschnittliche interne Konsistenzwerte von .46. Die Autoren führen dieses eher niedrige Ergebnis darauf zurück, dass SJTs definitionsgemäß simuliertes Verhaltens abbilden, welches zwangsläufig das Zusammenwirken mehrerer Dispositionen erfordert, mithin also gerade kein „reines“ Konstrukt misst, und empfehlen daher die Anwendung anderer Reliabilitätsmaße (z.B. Retest-Reliabilität in einer Längsschnittperspektive).

4 Kompetenzorientierte Lehr-Lern-Arrangements zur Förderung von Financial Literacy in der beruflichen Bildung: Das Projekt Fit for Finance

4.1 Hintergrund und Design des Projekts Fit for Finance

Die einleitend beschriebene und weithin anerkannte Relevanz von Geld- und Finanzthemen hat in den vergangenen Jahren nicht nur zu einem verstärkten Forschungsinteresse, sondern auch zu einem kaum mehr zu überschauendem Angebot an Lernmaterialien seitens verschiedener Profit- und Non-Profit-Akteure (z.B. Finanzdienstleister, Schuldenberatungen, Zentralbanken) im Bereich der finanziellen Allgemeinbildung geführt. Wirft man einen Blick in Literaturübersichten und Meta-Analysen (z.B. Fernandes et al. 2014), so ist indes zu vermuten, dass diese Initiativen im Hinblick auf den Lernerfolg und die Transferwirksamkeit nicht so erfolgreich sind, wie sie sein könnten und müssten. Dies legen auch Erfahrungsberichte von Lehrkräften (vgl. Gerber 2011) sowie Analysen von Unterrichtsplänen und Leistungsmessungen bei Lernenden nahe (s. zusammenfassend Aprea 2012). Wie sich hier zeigte, scheinen diese Initiativen weitgehend isoliert nebeneinander zu stehen und/oder werden zum Teil unkritisch und zu wenig differenziert eingesetzt. Was bislang fehlt, ist ein theoretisch (d.h. fachwissenschaftlich und fachdidaktisch) sowie empirisch fundiertes didaktisches Gesamtkonzept, welches Lehrkräfte darin unterstützt, bestehende Angebote systematisch zu integrieren und auf die jeweiligen Belange und Bedürfnisse sowie die kognitiven und motivationalen

Ausgangslagen der in sich sehr heterogenen Zielgruppe der Berufslernenden abzustimmen. An dieser Stelle setzte das Projekt Fit for Finance an, das in der Zeit von Mai 2013 bis April 2015 mit finanzieller Unterstützung des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) an schweizerischen Berufsschulen durchgeführt wurde, und dessen Hauptziel es war, die Entwicklung, Implementation und Evaluation eines solchen Konzepts voranzubringen. Das Forschungsdesign dieses Projekts orientierte sich am methodologischen Modell des „Design-Based Research“ (vgl. z.B. Aprea 2013) und sah auf der Basis einer intensiven Literaturanalyse (vgl. Aprea 2014) und einer Analyse der einschlägigen Curricula (vgl. Aprea/Leumann 2013b) zwei empirisch orientierte Projektphasen vor. In einer ersten Projektphase von Mai bis Dezember 2013 wurde im Sinne einer Bestandsaufnahme zunächst der Status quo der finanziellen Allgemeinbildung an schweizerischen Berufsschulen mittels schriftlicher und mündlicher Befragungen erhoben. Hierzu wurde eine Online-Erhebung durchgeführt, bei der rund 200 Lehrpersonen des Allgemeinbildenden Unterrichts an beruflichen Schulen aus allen Schweizer Kantonen unter anderem nach besonderen Schwierigkeiten und Herausforderungen bei den Lernenden ihrer Zielgruppe in Bezug auf Themen der finanziellen Allgemeinbildung befragt wurden. Mit ausgewählten Lehrpersonen wurden zudem Interviews geführt. In der zweiten, im Januar 2014 gestarteten Phase wurden gemeinsam mit einem Team von vier Berufsschullehrkräften exemplarische Lehr-Lern-Arrangements zu ausgewählten Facetten von Financial Literacy im Umfang von circa sechs bis acht Unterrichtsstunden entworfen, welche die hier vorzustellenden Konzeptualisierungsüberlegungen in den Allgemeinbildenden Unterricht verschiedener nicht-kaufmännischer Ausbildungsberufe inkorporierten. Diese Lehr-Lern-Arrangements wurden dann im Laufe des Schuljahres 2014/2015 erprobt und evaluiert. Zusammen mit den Ergebnissen des Literaturreviews, der Curriculumanalyse, der Online-Befragung und der Interviews wurden diese Erfahrungen in Form eines didaktischen Leitfadens für Lehrkräfte des Allgemeinbildenden Unterrichts an berufsbildenden Schulen dokumentiert (vgl. hierzu auch Gerber et al. 2015).

4.2 Ausgewählte Ergebnisse des Projekts Fit for Finance

Ebenso wie die beiden anderen in diesem Beitrag vorgestellten Projekte basiert das Projekt Fit for Finance auf einer kompetenzorientierten Auffassung von Financial Literacy als Handlungspotential und erweitert diese um eine bildungstheoretische Perspektive, wobei insbesondere auf das Allgemeinbildungskonzept von Klafki (2007) sowie bildungsgangtheoretische Überlegungen (z.B. Trautmann 2004) und Ansätze des Situiereten Lernens (z.B. Rogoff 1990) rekurriert wurde (vgl. hierzu ausführlich Aprea 2014). Im Folgenden sollen die Grundannahmen des auf diese Weise entwickelten didaktischen Konzepts und deren Umsetzung für ein exemplarisches Lehr-Lern-Arrangement vorgestellt werden (für eine detaillierte Darstellung der Ergebnisse der Bestandsaufnahme vgl. Aprea/Leumann/Gerber (2014) sowie Leumann/Aprea (2016)). Dieses Lehr-Lern-Arrangement bezieht sich auf die bereits im Projekt KomassFL fokussierten und von den Expertinnen und Experten als besonders bedeutsam angesehenen Sub-Facetten "Einschätzung der eigenen Einnahmen", "Planung der Ausgaben in Abstimmung mit den eigenen Bedürfnissen und Möglichkeiten" sowie "Erstellung eines Budgets" des individuell/kognitiven Kompetenzbereichs und verknüpft diese mit der syste-

misch/kognitiven Facette „Generelle makroökonomische Zusammenhänge“ sowie der nicht-kognitiven Facette „Reflexion des eigenen Kaufverhaltens“. Einen Überblick über das hier exemplarisch betrachtete Lehr-Lern-Arrangement gibt Abbildung 2.

- Einstieg
 - Geld und Finanzen in der Popmusik analysieren
 - Die Bedeutung von Geld im persönlichen Leben analysieren
- Wissenserwerb und -anwendung
 - Elemente eines Haushaltsplans
 - Ein persönliches Budget für eine Woche einhalten (Hausaufgaben)
- Reflexion
 - Feedback zum persönlichen Budget
 - Austausch zu bzw. Vergleich von Budgets
 - Kritische Reflexion: Welche Ausgaben waren notwendig und warum?
- Transfer und breitere Einbettung
 - Erstellung von Budgets für verschiedene Zukunftsszenarien
 - Überlegungen dazu, welche wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Trends das Überschuldungsrisiko beeinflussen können
- Abschluss des Lehr-Lern-Arrangements
 - Komponieren und Präsentieren eines Geld-Raps

Abbildung 2: Überblick exemplarisches Lehr-Lern-Arrangement im Projekt Fit for Finance

- (1) Bezugnehmend auf das Allgemeinbildungskonzept von Wolfgang Klafki (2007) geht das didaktische Konzept davon aus, dass Geld- und Finanzthemen aufgrund ihrer individuellen und gesamtgesellschaftlichen Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung als epochaltypische Schlüsselprobleme rekonstruiert werden können. Als solche erfordern sie einen pluralistischen und multiperspektivischen Zugang, der vor allem in der Rekonstruktion der Unterrichtsinhalte seinen Niederschlag finden sollte. Der Ansatz ermöglicht es damit, den kompetenzorientierten Zugang zur finanziellen Allgemeinbildung in einen bildungstheoretischen Rahmen zu stellen und um für Bildungsprozesse wesentliche Aspekte zu ergänzen. Allerdings bedarf es im Hinblick auf die Frage nach der Gestaltung entsprechender Lernangebote noch weiterer Präzisierungen, die sich aus den anderen beiden für das Projekt Fit for Finance grundlegenden Ansätzen gewinnen lassen.
- (2) Der *bildungsgangtheoretische Ansatz* fokussiert insbesondere auf die Frage, wie die objektiven Anforderungen von epochaltypischen Schlüsselproblemen mit den je individuellen Auseinandersetzungen mit diesen Problemen zusammengebracht werden können. Eine wesentliche Rolle spielt hierbei zum einen das Konzept der *Entwicklungsaufgaben*, welches ursprünglich auf Robert J. Havighurst (1972) zurückgeht. Dieses Konzept basiert auf der zentralen Idee, dass Entwicklung als Lernprozess aufgefasst werden kann, der sich über die gesamte Lebensspanne erstreckt und im Kontext realer Anforderungen zum Erwerb der für die Aufgabenbewältigung erforderlichen psychischen Dispositionen (z.B. Wissen und Können, Einstellungen, Interessen) sowie zum Aufbau von Identität führt. Zum anderen wird der unterrichtlichen Einbindung von *individuellen Sinnkonstruktionen* der Lernenden eine hohe Bedeutung beigemessen. Zu diesem Zweck wird vorgeschlagen,

„sinnhaftes, biographisch bedeutsames Lernen vom Geschehen des Erfahrungen-Machens her zu entwickeln“ (Combe/Gebhard 2006, 109) und entsprechende Resonanzräume im Unterricht zur Verfügung zu stellen.

- (3) *Instruktionsansätze zum situierten Lernen* betonen insbesondere, dass Kompetenzentwicklung relational definiert ist, d.h. in der Interaktion zwischen Person und Situation stattfindet. Basierend vor allem auf der Theorie der „Zone der nächsthöheren Entwicklung“ von Vygotsky (1932/1978) gehen die Vertreterinnen und Vertreter dieses Ansatzes davon aus, dass das Individuum in einer Kulturgemeinschaft und gestützt durch kompetente Sozialpartner schrittweise jene psychischen Grundlagen und intellektuellen Werkzeuge ausbildet, die erforderlich sind, um bestimmte Probleme zu entdecken, zu verstehen und zu lösen sowie soziale Beziehungen zu anderen Menschen zu gestalten. Als zentrales Konzept wird folglich die geleitete Partizipation (guided participation) an eben solchen kulturellen bzw. sozialen Praktiken angesehen, welche durch Kommunikations- und Reflexionsprozesse sowie diese Prozesse unterstützende Repräsentationsformen mediiert wird.

Im Beispiel des in Abbildung 2 dargestellten Lehr-Lern-Arrangements wurden diese konzeptuellen Überlegungen folgendermaßen berücksichtigt: Zur Sicherung eines pluralistischen und multiperspektivischen Zugangs wurde im Projekt auf eine breite Rückkoppelung mit dem Praxisfeld gesetzt, welche unter anderem durch die Einbindung der Befragungsergebnisse erreicht wurde. Hier zeigte sich nämlich, dass es gerade die Verbindung von individueller und systemischer Perspektive ebenso wie die Bedeutung von Themen der finanziellen Allgemeinbildung für den eigenen Alltag sind, deren Verständnis den Berufsfachschülerinnen und -schülern besondere Verständnisprobleme bereiten. Das Lehr-Lern-Arrangement greift diese Inhalte explizit auf und stellt über verschiedene Wege einen Bezug zu den Auszubildenden her, so beispielsweise über den Einstieg, in dem sie die Bedeutung von Geld zunächst an einem im schweizerischen Kontext geteilten kulturellen Artefakt – nämlich dem Popmusikstück „Kiosk“ der Band Rumpelstilz – und dann für ihr eigenes Leben analysieren. Individuelle Sinnkonstruktionen werden darüber hinaus dahingehend ermöglicht, dass auch der Aufbau von Fachwissen – wie in diesem Fall vor der Erstellung eines Budgets – im aktuellen Lebenszusammenhang der Lernenden erfolgt. Die anstehenden Entwicklungsaufgaben werden über den Einbezug von Zukunftsszenarien in den Unterricht eingebunden, der systemische Kontext wird über die explizite Betrachtung wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Trends berücksichtigt. Reflexion findet in allen Phasen statt, so insbesondere am Ende des Lehr-Lern-Arrangements, welches vorsieht, dass die Berufsschülerinnen und -schüler selbst einen Geld-Rap komponieren und diesen vorstellen.

Eine erste Evaluation dieses Lehr-Lern-Arrangements mit Automobilmechanikern (n = 23) (vgl. Gerber et al. 2015) erbrachte vielversprechende Ergebnisse. So zeigte sich in einem Pre-Post-Vergleich unter anderem, dass Fähigkeiten im Zusammenhang mit der Budgetierung signifikant verbessert werden konnten. Gleiches gilt für konzeptuelles Wissen im Kontext der Lehr-Lern-Inhalte wie etwa der Unterschied zwischen fixen und variablen Kosten oder die Bedeutung von Rücklagen. Zugleich wurde das Lehr-Lern-Arrangement von nahezu allen Auszubildenden als interessant, relevant und lernförderlich wahrgenommen.

5 Fazit und Ausblick

Ausgehend von der Beobachtung, dass dem adäquaten Umgang mit Geld- und Finanzangelegenheiten aufgrund aktueller Entwicklungstendenzen in Wirtschaft und Gesellschaft eine hohe Bedeutung auch und insbesondere für Lernende in der beruflichen Bildung zukommt, wurde im vorliegenden Beitrag über drei Forschungsprojekte berichtet, bei denen es darum ging, einen kompetenzorientierten Zugang zur Financial Literacy in der beruflichen Bildung zu entwickeln und einer empirischen Prüfung zugänglich zu machen. Die Grundlegung dieses Zugangs erfolgte im Projekt FLin€VET, in dem ein wirtschaftspädagogisch fundiertes Kompetenzstrukturmodell entwickelt werden konnte. Der kompetenzorientierte Zugang wurde dann im Projekt KomassFL unter dem Gesichtspunkt des Assessments bzw. im Projekt Fit for Finance unter jenem der Förderung von Financial Literacy in der beruflichen Bildung weiter elaboriert und auch validiert, indem Empfehlungen für die Gestaltung kompetenzorientierter Lehr-Lern-Arrangements abgeleitet und einer ersten Prüfung unterzogen wurden. Insgesamt konnte mit den drei Projekten daher die Fruchtbarkeit des kompetenzorientierten Zugangs für das hier betrachtete Themengebiet aufgezeigt werden, welche vor allem darin besteht, Entscheidungen zum Assessment und zur Förderung von Financial Literacy theorie- und evidenzbasiert zu unterstützen. Die Ergebnisse der drei Projekte lassen zudem Schlüsse für weiterführende Forschungsarbeiten zu, die unter anderem die folgenden Aspekte betreffen:

- (1) Im Hinblick auf das Kompetenzstrukturmodell sollten zukünftig insbesondere die nicht-kognitiven Kompetenzbereiche betrachtet werden, die im Projekt FLin€VET noch nicht hinreichend differenziert werden konnten. Des Weiteren sollte erforscht werden, welche Rolle die zunehmende Digitalisierung von Finanzdienstleistungen für die kompetenzorientierte Auffassung von Financial Literacy spielt. Letztgenannter Aspekt wird in einem von der Think Forward Initiative (TFI) seit Februar dieses Jahres geförderten Kooperationsprojekts der Universität Mannheim und des Zentrums für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW) aufgegriffen, dessen Hauptziel darin besteht, Schlüsselfacetten von Digital Financial Literacy zu ermitteln und Forschungsdesiderate in diesem Bereich zu identifizieren. Um dieses Ziel zu erreichen, ist eine Kombination aus einem Scoping-Review und einer Interviewstudie vorgesehen (vgl. Aprea/Bucher-Koenen 2019).
- (2) In Bezug auf das kompetenzorientierte Assessment von Financial Literacy mittels SJTs ist im Projekt KomassFL in Kooperation der beiden Standorte Frankfurt und Mannheim zum einen die Validierung der Testaufgaben für die noch ausstehenden Kompetenzfacetten geplant. Zum anderen sind weiterführende Studien (z.B. Think Alouds) zu jenen bereits validierten Testitems vorgesehen, die sich als zu einfach bzw. nicht trennscharf erwiesen. Gleiches gilt im Hinblick auf die Eruiierung von Möglichkeiten zur weiteren Optimierung der Messinvarianz und zur Überprüfung der Reliabilität. Darüber hinaus scheint auch ein mehrdimensionaler Ansatz zur Kompetenzprofilierung (z.B. diagnostische Klassifikationsmodelle; siehe Kunina-Habenicht, Rupp & Wilhelm 2009) ein geeigneter und vielversprechender Weg zur

- (3) Fit for Finance entwickelten Lehr-Lern-Arrangements vorgesehen, die idealerweise auch randomisierte Feldexperimente inkludieren. In Erweiterung des im Rahmen des Projekts Fit for Finance entwickelten didaktischen Konzepts werden derzeit Entwicklung und Auswertung von SJTs zu sein, und soll daher langfristig anvisiert werden.
- (4) Was die kompetenzorientierte Förderung von Financial Literacy anbelangt, so sind differenziertere Evaluationen der im Projekt im Forschungslab der Autorin außerdem game-basierte Lernumgebungen zur Förderung von Financial Literacy entwickelt und evaluiert (vgl. Aprea et al. 2018; Schultheis/Aprea 2019). Ein weiterer wichtiger Entwicklungsschichtpunkt betrifft schließlich die Einbindung der Thematik in die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften (vgl. Wuttke 2016).

Angesichts der aktuellen Situation im Zusammenhang mit der Corona-Krise ist davon auszugehen, dass Financial Literacy weiter an Bedeutung gewinnt und daher in der Wirtschaftspädagogik auch in Zukunft thematisiert werden sollte. Der kompetenzorientierte Zugang bietet einen geeigneten Ansatz, die Zielgruppe der Berufslernenden in dieser Hinsicht adäquat zu adressieren. Neben den oben skizzierten geplanten Forschungsarbeiten zur Weiterentwicklung dieses Zugangs ist derzeit zudem die Einrichtung eines Netzwerks von Forscherinnen und Forschern avisiert, die sich in der Wirtschaftspädagogik mit Financial Literacy beschäftigen (siehe Fürstenau et al. im Druck). Last not least legt die Vielschichtigkeit des Themas die Intensivierung des interdisziplinären Austauschs bzw. entsprechender Kooperationsvorhaben nahe. Zu diesem Zweck wurde an der Universität Mannheim gemeinsam mit dem Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW) ein Forschungsinstitut gegründet – das Mannheim Institute for Financial Education (MIFE) – welches seine Arbeit im Mai 2020 aufgenommen hat.

Literatur

Aprea, C. (2012): Messung der Befähigung zum Umgang mit Geld und Finanzthemen: Ausgewählte Instrumente und alternative diagnostische Zugänge. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 22, 1-21. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe22/aprea_bwpat22.pdf (26-06-2012).

Aprea, C. (2013): Lehr-Lernforschung als Grundlage der Didaktik beruflicher Bildung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 24, 1-22. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe24/aprea_bwpat24.pdf (25-06-2013).

Aprea, C./Wuttke, E. Fürstenau, B. (2018): Assessing Financial Literacy as a Basis for Designing and Evaluating Interventions in Vocational and Adult Education and Training. Thematic Series of the Journal “Empirical Research in Vocational Education and Training”. Online: <https://www.springeropen.com/collections/afl> (15-07-2020).

Aprea, C./Leumann, S. (2013a): EU-Projekt fördert Finanzkompetenz. Zum Start von FLin€VET. In: *Folio*, März 2013, 28-29.

Aprea, C./Leumann, S. (2013b): 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.

Aprèa, C. (2014): Finanzielle Allgemeinbildung: Entwurf einer bildungstheoretisch verankerten Konzeptualisierung. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 5(2), 68-89.

Aprèa, C./Leumann, S./Gerber, C. (2014): Finanzielle Allgemeinbildung bei Berufslernenden. In: Soziale Sicherheit: CHSS; Zeitschrift des Bundesamtes für Sozialversicherung, 2014, 22-24.

Aprèa, C./Wuttke, E./Leumann, S./Heumann, M. (2015): Kompetenzfacetten von Financial Literacy: Sichtweisen verschiedener Akteure. In: J. Seifried/S. Seeber/B. Ziegler (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2015. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik. (S. 11-34). Opladen.

Aprèa, C./Wuttke, E. (2016): Financial literacy of adolescent and young adults: Setting the course for a competence-oriented assessment approach. In: C. Aprèa/E. Wuttke/K. Breuer/P. Davies/B. Greimel-Fuhrmann/ N. K Koh/J. Lopus (Eds.): International Handbook of Financial Literacy (pp. 397-414). Singapore.

Aprèa, C./Wuttke, E./Breuer, K./Davies, P./Greimel-Fuhrmann, B./Koh, N. K./Lopus, J. (2016): Financial literacy in the twenty-first century: An introduction to the International Handbook of Financial Literacy. In: C. Aprèa/E. Wuttke/K. Breuer/P. Davies/B. Greimel-Fuhrmann/N. K. Koh/J. Lopus (Eds.): International Handbook of Financial Literacy (pp. 1-4). Singapore.

Aprèa, C./Schultheis, J./Stolle, K. (2018): Instructional integration of digital learning games in financial literacy education. In: T. Lucey/K. Cooter (Eds.): Financial literacy for children and youth (pp. 69-88). New York.

Aprèa, C./Bucher-Koenen, T. (2019): Identifying key facets of digital financial literacy: A holistic approach. Unpublished research proposal submitted to the Think Forward Initiative (TFI). Mannheim, October 2019.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2020): Berufsbildungsbericht. Online: <https://www.bmbf.de/de/berufsbildungsbericht-2740.html> (15-07-2020).

Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (BMSGPK) (2019): Jugend und Arbeit in Österreich. Online: <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=28> (15-07-2020).

Catano, V. M./Brochu, A./Lamerson, C. D. (2012): Assessing the reliability of situational judgment tests used in high-stakes situations. In: International Journal of Selections and Assessment, 20, 333-346.

Combe, A./Gebhard, U. (2007): Sinn und Erfahrung. Opladen.

Davies, P. (2015): Towards a framework for financial literacy in the context of democracy. In: Journal of Curriculum Studies, 47 (2), 300-316.

Fernandes, D./Lynch, J. G./Netemeyer, R. G. (2014). Financial literacy, financial education and downstream financial behaviors. In: *Management Science*, 60(8), 1861-1883.

Fürstenau, B./Hommel, M./Förster, M./Kraitzek, A./Wuttke, E./Aprea, C./Rudeloff, M./Siegfried, C. (im Druck): Messung von Finanzkompetenz – Ergebnisse eines Symposiums. Erscheint in: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2019*. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

Gerber, C. (2011): Financial Literacy in der Berufsbildung tut not. In: *Folio* 5/2011, 4f.

Gerber, C./Aprea, C./Leumann, S. (2015): Wenn Onkel Bob das Mofa vorfinanziert: Projektabschluss Fit for Finance. In: *Folio*, Oktober 2015, 36-37.

Havighurst, R. J. (1972, zuerst 1948): *Developmental Tasks and Education*. New York, London.

Kahmann, J. (2014): Entwicklung und Validierung eines Situational Judgement Tests (SJT) zur Erfassung sozialer Kompetenzen von Studienplatzbewerbern und -interessenten der Human- und Zahnmedizin. Dissertation. Heidelberg.

Kell, A. (2015): Arbeit und Beruf aus Sicht ökologischer Berufsbildungswissenschaft. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 29, 1-25. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe29/kell_beitrag1_bwpat29.pdf (15-12-2015).

Klafki, W. (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. (6., neu ausgestattete Auflage). Weinheim.

Kunina-Habenicht, O./Rupp, A. A./Wilhelm, O. (2009): A practical illustration of multi-dimensional diagnostic skills profiling: Comparing results from confirmatory factor analysis and diagnostic classification models. In: *Studies in Educational Evaluation* 35, 64-70.

Leumann, S. & Aprea, C. (2015): Kognitive und emotionale Aspekte finanzieller Handlungsfähigkeit. *Suchtmagazin*, 41(2), 39-41.

Leumann, S./Aprea, C. (2016): Financial Literacy aus Sicht von Lehrpersonen an beruflichen Schulen in der Schweiz: Eine Mixed-Methods-Studie zu deren domänenspezifischen Vorstellungen. In: *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, Heft 04, 36-64.

Leumann, S./Heumann, M./Syed, F./Aprea, C. (2016): Towards a comprehensive financial literacy framework: Voices from stakeholders in European vocational education and training. In: Wuttke, E./Seifried, J./Schumann, S. (Eds.): *Economic competence and financial literacy of young adults: Status and challenges*. Opladen, Berlin, 19-39.

McDaniel, M. A./Nguyen, N. T. (2001): Situational judgment tests: A review of practice and constructs assessed. In: *International Journal of Selection and Assessment*, 9, 103-113.

Ray, J./Najman, J. (1986). The Generalizability of Deferral of Gratification. In: *Journal of Social Psychology*, 126, 117-119.

Rogoff, B. (1990): *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New York.

- Rudeloff, M. (2019). The Meaning of Non-formal and Informal Learning Opportunities of Adolescent's Financial Literacy. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 11. Online: <https://ervet-journal.springeropen.com/articles/10.1186/s40461-019-0086-y> (15-07-2020).
- Schultheis, J./Aprea, C. (2019). Entwicklung und Validierung eines Schemas zur Evaluation von Serious Games im Kontext von Financial Literacy. In: E. Wittmann (Hg.): *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2019*. Opladen, 93-108.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) (2020): *Berufsbildung in der Schweiz – Fakten und Zahlen 2020*. Online: <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/dienstleistungen/publikationen/publikationsdatenbank/berufsbildung-in-der-schweiz.html> (15-07-2020).
- Shavelson, R. J. (2012): Assessing business-planning competence using the Collegiate Learning Assessment as a prototype. In: *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 4(1), 77-90.
- Stolper, O. A./Walter, A. (2017): Financial literacy, financial advice, and financial behavior. In: *Journal of Business Economics*, 87(5), 581-643.
- Trautmann, M. (2004): *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*. Wiesbaden.
- Vygotsky, L. S. (1932/1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA.
- Weinert F.E. (2001): Concept of competence. In: L. H. Salganik (Ed.): *Defining and selecting key competencies*. Seattle, 45-65
- Whetzel, D. L./McDaniel, M. A. (2009): Situational judgment tests: An overview of current research. In: *Human Resource Management Review*, 19, 188-202.
- Wuttke, E. (2016): Teacher Education and Training for Financial Literacy. In: C. Aprea/E. Wuttke/K. Breuer/P. Davies/B. Greimel-Fuhrmann/ N. K Koh/J. Lopus (Eds.): *International Handbook of Financial Literacy* (pp. 617-620). Singapore.
- Wuttke, E./Aprea, C. (2018): A Situational Judgement Approach for Measuring Young Adults' Financial Literacy. In: M. Förster/R. Happ/ W. B. Walstad/C. Asarta (Eds.): *Financial Literacy of Students and Young Adults – Determinants and Impacts*. *Empirische Pädagogik*, Issue 3 & 4, 272-292.
- Wuttke, E./Siegfried, C./Aprea, C. (in Begutachtung): Measuring financial literacy with a Situational Judgement Test – do some groups really perform worse or is it the measuring instrument? Eingereicht bei *Empirical Research in Vocational Education and Training*.

Zitieren dieses Beitrags

Apra, C. (2020): Financial Literacy in der beruflichen Bildung: Ein kompetenzorientierter Zugang. In: *bwp@ Profil 6: Berufliches Lehren und Lernen: Grundlagen, Schwerpunkte und Impulse wirtschaftspädagogischer Forschung*. Digitale Festschrift für Eveline Wuttke zum 60. Geburtstag, hrsg. v. Heinrichs, K./Kögler, K./Siegfried, C., 1-18. Online: https://www.bwpat.de/profil6_wuttke/aprea_profil6.pdf (08.09.2020).

Die Autorin



Prof. Dr. CARMELA APREA

Universität Mannheim, Lehr-stuhl für Wirtschafts-pädagogik

L 4, 1, 68161 Mannheim

aprea@bwl.uni-mannheim.de

<https://www.bwl.uni-mannheim.de/aprea>