

Profil 8:

Netzwerke – Strukturen von Wissen, Akteuren und Prozessen in der beruflichen Bildung

**Digitale Festschrift
für BÄRBEL FÜRSTENAU**



Manuel FÖRSTER & Roland HAPP

(TU München & Universität Leipzig)

Der Zusammenhang von Migrationshintergrund, Bildungshintergrund des Elternhauses und dem ökonomischen Wissen bei Schülerinnen und Schülern aus dem kaufmännisch-verwaltenden berufsbildenden Bereich

Online unter:

https://www.bwpat.de/profil8_fuerstenaу/foerster_happ_profil8.pdf

in

bwp@ Profil 8 | September 2023

Netzwerke – Strukturen von Wissen, Akteuren und Prozessen in der beruflichen Bildung

Teil 1: Ökonomisches Wissen und ökonomische Kompetenzen – fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven

Hrsg. v. **Mandy Hommel, Carmela Aprea & Karin Heinrichs**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2023



www.bwpat.de



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

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Der Zusammenhang von Migrationshintergrund, Bildungshintergrund des Elternhauses und dem ökonomischen Wissen bei Schülerinnen und Schülern aus dem kaufmännisch-verwaltenden berufsbildenden Bereich

Abstract

Studien zu verschiedenen Schulformen konnten zeigen, dass der Bildungs- und der Migrationshintergrund der Eltern mit dem Wissen und den Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in Zusammenhang stehen. Bisher wenig betrachtet ist die Frage, ob diese Effekte auch im bereits stark selektierten Berufsbildungsbereich wirken. Aufbauend auf kulturalistischen und humankapitaltheoretischen Ansätzen wird in der vorliegenden Studie untersucht, ob in verschiedenen berufsbildenden Schulformen Zusammenhänge zwischen dem Familienhintergrund und dem ökonomischen Wissen bei Lernenden bestehen. Dazu wurden 986 Schülerinnen und Schüler aus 62 Klassen an Wirtschaftsgymnasien und Berufsschulen mittels der adaptierten vierten und damit aktuellen Version des Test of Economic Literacy befragt und die Daten mittels einer Mehrebenenanalyse ausgewertet. Es zeigt sich, dass selbst in stark selektionierten Schulformen und unter Kontrolle relevanter weiterer Faktoren das ökonomische Wissen und Denken immer noch mit dem Familienhintergrund zusammenhängt, wobei Lernende mit Migrationshintergrund und aus bildungsfernen Elternhäusern signifikant schlechter als ihre Mitschüler:innen abschneiden.

The connection between migration background, educational background of the parental home, and the economic knowledge of students from the commercial-administrative vocational training sector

Studies on different types of schools have shown that the educational and migrant background of parents is linked to the knowledge and competences of students. So far, little attention has been paid to whether these effects also work in the already highly selective VET sector. The present study investigates whether there are connections between family background and economic knowledge among learners in different types of VET schools building on culturalist and human capital theoretical approaches. For this purpose, 986 students from 62 classes at business grammar schools and vocational schools were surveyed using the adapted fourth and the most current version of the Test of Economic Literacy. The data were analyzed using a multilevel analysis. The results show that even in highly selected school types and after controlling for other relevant factors, economic knowledge and thinking are still related to family background, with learners with a migration background and from educationally disadvantaged homes performing significantly worse than their peers.

Schlüsselwörter: *Ökonomisches Wissen; Migrationshintergrund; Bildungshintergrund; berufsbildender Schulbereich*

Keywords: *Economic knowledge; migration background; educational background; vocational school sector*

1 Problemaufriss

Seit Jahren ist bekannt, dass eine große herkunftsbedingte Heterogenität in den Leistungen (und Bildungschancen) von Kindern, Jugendlichen und jungen Heranwachsenden in Deutschland zu konstatieren ist (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022). Dabei spielt neben dem Migrationshintergrund als soziokulturelle Komponente auch der Bildungshintergrund des Elternhauses als sozioökonomische Komponente eine bedeutende Rolle (vgl. Baumert et al. 2018; Gogolin/Maaz 2019; Berendes 2018). Large-Scale-Studien (PISA, TIMMS, DESI) konnten Unterschiede in den Schulleistungen in den Fächern Mathematik, Deutsch, Naturwissenschaften und Englisch in Zusammenhang mit den beiden Personenmerkmalen Migrationshintergrund der Schüler:innen sowie dem Bildungshintergrund des Elternhauses nachweisen (vgl. hierzu Klieme et al. 2010; Müller/Ehmke 2016; Schütty 2022; Schwippert 2020). Insgesamt lässt sich auf Basis von Studien konstatieren, die Schüler:innen gegen Ende der Sekundarstufe II fokussieren, dass junge Erwachsene mit Migrationshintergrund sowie einem geringeren Bildungshintergrund des Elternhauses eine „ungünstigere Leistungsausgangslage“ vorweisen (Kristen/Dollmann 2012; Kristen 2016). Die berichteten Befunde nehmen jedoch keine Schüler:innen aus dem berufsbildenden Schulbereich in den Blick. Das verwundert, da gerade im berufsbildenden Schulbereich eine große Heterogenität bei der Herkunft der Schüler:innen sowie dem Bildungshintergrund des Elternhauses festzustellen ist (vgl. Destatis 2021, 108).

In einer globalisierten Gesellschaft, in der wirtschaftliche Prozesse immer komplexer werden, ist ökonomisches Wissen und darauf operierendes Denken bedeutsam für die individuelle soziale Teilhabe an und Entwicklung in der Gesellschaft (vgl. Schumann/Eberle 2014). Dabei nehmen auch Schüler:innen bereits wirtschaftliche Rollen ein, indem sie z. B. als Konsument:in, Sparer:in oder als Arbeitnehmer:in agieren (vgl. Beng Lee/Keng Koh 2016, 415). In Deutschland sind ökonomische Inhalte bislang im allgemeinbildenden Schulbereich nicht systematisch über alle Bundesländer hinweg in den Lehrplänen verankert. Es lassen sich deutliche bundeslandspezifische Unterschiede konstatieren (vgl. Marx 2015). Gerade von Schüler:innen, die den berufsbildenden, kaufmännisch-verwaltenden Schulzweig besuchen, wird angenommen, dass diese aufgrund der besonderen Gewichtung ökonomischer und betriebswirtschaftlicher Inhalte in den Curricula auch über ein höheres ökonomisches Wissen und Denken verfügen (vgl. Rosendahl/Straka 2011; Schumann/Eberle/Oepke 2013). Gleichzeitig hat sich diese Gruppe bereits bewusst für eine Schulform entschieden, in der wirtschaftliche Inhalte im Vergleich zum allgemeinbildenden Bereich stärker in den Curricula vertreten sind. Inwieweit jedoch in den kaufmännisch-verwaltenden berufsbildenden Schulformen, die mit Blick auf das ökonomische Wissen eine selektierte Stichprobe an Schüler:innen vorweisen und in welchen Unterschieden in der Herkunft der Schüler:innen bestehen, tatsächlich (starke) Unterschiede im ökonomischen Wissen zwischen den Schüler:innen bestehen, ist derzeit nicht erforscht. Allerdings eröffnen

Befunde darüber wichtige Implikationen für die Didaktik in diesen Schulen, so dass Gruppen mit geringerem Wissen besser adressiert werden können.

Aus diesem Forschungsdesiderat heraus findet in dem vorliegenden Beitrag eine Fokussierung auf den berufsbildenden Schulbereich statt. Diese Fokussierung wird dadurch bestärkt, dass das deutsche Berufsbildungssystem bspw. mit dem Dualen Prinzip der Berufsausbildung bestimmte Spezifika vorweist (vgl. Wittmann 2018; Wolf 2006), die es deutlich vom allgemeinbildenden Schulbereich abgrenzt (vgl. Büchter 2017). Da auch im berufsbildenden Bereich die Curricula bspw. für die beruflichen Gymnasien länderspezifisch ausgestaltet sind (vgl. KMK 2019, 145), werden in dieser Studie lediglich Schüler:innen aus einem Bundesland – Rheinland-Pfalz – betrachtet. Damit werden Verzerrungseffekte aufgrund von Unterschieden in der curricularen Gestaltung zwischen den Bundesländern vermieden. Dieses Vorgehen erlaubt zwar keine repräsentativen Befunde für die Grundgesamtheit der Schüler:innen an berufsbildenden Schulen in Deutschland, lässt aber eine stabile Schätzung der Zusammenhänge zwischen den eingangs berichteten Konstrukten ökonomisches Wissen, Bildungshintergrund des Elternhauses und Migrationshintergrund der Schüler:innen zu. Auf Basis des genannten Forschungsdesiderates ist es das übergeordnete Ziel dieses Artikels, den Zusammenhängen aus dem Migrationshintergrund, dem Bildungshintergrund des Elternhauses und dem ökonomischen Wissen bei Schüler:innen im berufsbildenden Schulbereich nachzugehen.

In Kap. 2 werden zunächst die abhängige Variable ökonomisches Wissen, sowie die Einflussgrößen Migrationshintergrund und Bildungshintergrund des Elternhauses präzisiert und der Forschungsstand zu Zusammenhängen zwischen diesen Konstrukten zusammengefasst. Darauf aufbauend werden Hypothesen formuliert. In Kap. 3 erfolgt die Beschreibung des Erhebungsdesigns einer im zweiten Schulhalbjahr 2015/2016 durchgeführten empirischen Studie mit 986 Schüler:innen an berufsbildenden Schulen. Aufgrund der geschachtelten Datenstruktur wird in Kap. 4 diese Stichprobe auf Basis von mehrebenenanalytischen Modellierungen ausgewertet. Der Beitrag schließt mit Limitationen der Studie sowie Implikationen für die Bildungsforschung (Kap. 5).

2 Theoretischer Hintergrund und Generierung der Forschungshypothesen

2.1 Spezifizierung der zentralen Konstrukte des Artikels

Ökonomisches Wissen und Denken. Das ökonomische Wissen und Denken wird in der Studie in Anlehnung an die umfangreichen Arbeiten von Beck/Dubs/Krumm (1998) theoretisch modelliert. Konzeptionell betrachtet setzt sich das ökonomische Wissen aus einem veränderbaren Wissensbestand sowie einer darauf bezogenen Denkleistung zusammen, anhand derer die einzelnen Wissensbestandteile miteinander verknüpft und angewandt werden können. Dabei bleibt zu betonen, dass die hier anvisierten Denkleistungen auf einem einfachen Niveau bleiben und sich deutlich von komplexen Problemlöseprozessen unterscheiden. Auf der Taxonomie von Bloom bewegen sich die Prozesse hier auf der Ebene des Verstehens und einfache Formen der

Anwendung. Die ökonomische Domäne kann weiterhin in eine unternehmerische (z. B. berufliche oder betriebswirtschaftliche Anliegen), eine wirtschaftsbürgerliche und eine private und finanzielle Perspektive unterteilt werden (Eberle et al. 2016, Ackermann 2019). Im hier zugrunde gelegten Verständnis bezieht sich das ökonomische Wissen auf die wirtschaftsbürgerliche Perspektive. Es geht um ein grundsätzliches Verständnis über Funktionsweisen von Marktmechanismen in Volkswirtschaften und dem Verständnis darüber, wie sich bestimmte Maßnahmen von Marktteilnehmern auf volkswirtschaftliche Größen auswirken. Weniger relevant ist in dieser Studie das Wissen über den Umgang mit den eigenen Finanzen, wie Geldanlage, Kreditaufnahme, Versicherung abschließen etc., was häufig unter dem Terminus der Financial Literacy oder der Finanzkompetenz diskutiert wird.¹

Es ist festzuhalten, dass die drei Perspektiven ökonomischen Wissens und Denkens nicht trennscharf sind. Ein Verständnis über Grundsätze der Marktwirtschaft (wirtschaftsbürgerliche Perspektive) sollte auch dazu führen, dass die Schüler:innen besser die Konsequenzen für ihre eigene finanzielle Situation (privat finanzielle Perspektive) abschätzen können. Gleichzeitig sollte das eigene Handeln in betrieblichen und beruflichen Kontexten innerhalb einer Unternehmung immer auch in einem gesamtwirtschaftlichen Kontext (wirtschaftsbürgerliche Perspektive) eingebettet sein, in dem das eigene Unternehmen bzw. der eigene Betrieb agiert. Auch die eigene berufliche Tätigkeit sollte im Hinblick auf die eigene finanzielle Situation reflektiert werden. Die drei Perspektiven helfen dennoch dabei, unterschiedliche Ebenen im Rahmen des ökonomischen Wissens aus verschiedenen Perspektiven zu differenzieren. Dabei bezieht sich das ökonomische Wissen und Denken nicht auf ein spezielles Fachwissen, wie es bspw. im Verlauf eines Hochschulstudiums vermittelt wird (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia et al. 2014), sondern schließt vielmehr eine allgemeine Grundfähigkeit anhand von ökonomischen Basisoperatoren ein (vgl. Beck et al. 1998). Hierzu zählen bspw. das Konzept der (Ressourcen-) Knappheit, der Opportunitätskosten, der Inflation und das Prinzip des Wettbewerbs (s. ausführlicher in Kap. 3).

Bei Beck et al. (1998) stellt das ökonomische Wissen und Denken eine kognitive Teildimension des übergeordneten dreidimensionalen Konstrukts der ökonomischen Bildung dar.² Unter die ökonomische Bildung werden in diesem Ansatz neben dem ökonomischen Wissen die ökonomiebezogene moralische Reflexionsfähigkeit sowie die Einstellungen zum ökonomischen Wissen und Denken subsumiert. Inzwischen sind verschiedene Kompetenzmodelle entwickelt worden, die sich darin einig sind, dass ökonomische Kompetenzen mehr als Wissen und Denken umfassen, diese aber einen substanziellen Bestandteil der Kompetenzen darstellen (u.a. Weyland et al. 2022). Gleichzeitig zeigt sich, dass die verschiedenen affektiven Komponenten wie

¹ Ein Beispiel für finanzielle Kompetenzen betrachten Fürstenau und Hommel (2019), indem sie die benötigten Kompetenzen für die Auswahl und Aufnahme von Hypothekendarlehen sowie deren Erwerb näher untersuchten. Anhand dieses Beispiels wird deutlich, dass sich die private und finanzielle Perspektive in dieser Unterscheidung hauptsächlich durch den Umgang mit eigenen Finanzen und dem eigenen Wohlergehen beschäftigt.

² Es soll an dieser Stelle auch auf weitere Kompetenzmodelle zur ökonomischen Bildung verwiesen werden. Hier sind die theoretischen Modellierungen der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung (Retzmann et al. 2010), die Arbeiten von Lehmann und Seeber (2007) sowie Rosendahl und Straka (2011) zu nennen. Da das in diesem Beitrag eingesetzte Testinstrument der Beck'schen Definition folgt, wird auf diese anderen Modelle nicht tiefer eingegangen.

Interesse an ökonomischen Themen ebenfalls maßgeblich mit dem ökonomischen Wissen zusammenhängen (u.a. Förster/Happ 2019). Unter anderem im synergetischen Modell Ökonomischer Bildung (Liening 2019) wird ökonomische Bildung nicht allein als ein messbarer Kanon an Kompetenzen oder Wissenskomponenten definiert. Ein ebenso wichtiger Bestandteil ist, dass das Individuum durch ökonomische Bildung das eigene Leben in der Wirtschaftswelt gelingend gestalten sowie sachgerecht und verantwortlich handeln kann. Auch diese Definition geht über die Wissens- und Kompetenzkomponente hinaus.

Migrationshintergrund. Für den Migrationshintergrund von Schüler:innen herrscht in der Forschung keine einheitliche Definitionsgrundlage. Daher ist es nicht verwunderlich, dass in Studien verschiedene Indikatoren herangezogen werden, die als Grundlage für die Definition dienen (vgl. Böckler/Schmitz-Veltin 2013, 9). So wird u.a. auf das Geburtsland der Eltern und der Schüler:innen selbst, die Staatsangehörigkeit³ und/ oder die Sprache, die im Familienumfeld überwiegend gesprochen wird, zurückgegriffen. Für einen bildungswissenschaftlichen Kontext ist als Indikator für den Migrationshintergrund jene Begriffsfassung von Interesse, die die Familiensprache als Indikator zugrunde legt, da bekannt ist, dass Wissenserwerb und sprachliche Fähigkeiten stark zusammenhängen (vgl. Wuttke 2005). Aus dem Schulbereich berichten bspw. die PISA-Befunde, dass Schüler:innen mit Migrationshintergrund, die zu Hause Deutsch sprechen, bessere Ergebnisse erzielen als Schüler:innen mit einer nicht-deutschen Familiensprache (vgl. OECD 2019, 204f.; Weis et al. 2019, 152). Demnach soll im vorliegenden Artikel die *Familiensprache* als ein Indikator für den Migrationshintergrund einbezogen werden. Dabei ist die Familiensprache jene Verkehrssprache, die in der Familie bzw. im Herkunftshaushalt überwiegend gesprochen wird (vgl. Kemper 2010, 318).

Aufgrund der mangelnden curricularen Verankerung von ökonomischen Inhalten im schulischen Bereich erweist sich der familiäre Kontext als besonders relevant, wenn es um den Erwerb von ökonomischem Wissen geht. Demnach ist davon auszugehen, dass auch Einstellungen, Präferenzen, Rollenzuschreibungen und häusliche Unterstützungsleistungen einen Einfluss auf das ökonomische Wissen nehmen. Diese familiären Rahmenbedingungen sind ihrerseits kulturspezifisch geprägt und entsprechend variationsreich (vgl. Klapproth/Schaltz/Glock 2014, 327). Im vorliegenden Artikel ist daher von Interesse, ob die Eltern, die das Erziehungsmilieu gestalten, einen Migrationshintergrund im Sinne der Herkunft aus einem nicht-deutschen kulturellen Kontext aufweisen (vgl. Bellin 2009, 44). Aus diesem Grund wird auch die *Herkunft der Eltern* als Indikator für den Migrationshintergrund herangezogen. Aus ökonomischer Sicht können hier unterschiedliche Sozialisierungen in wirtschaftlichen Kontexten damit erklärt werden, dass die Familie aus unterschiedlichen Wirtschaftssystemen wie den ehemaligen sowjetischen Staaten oder muslimisch geprägten Kulturen kommt. Deren Wirtschaftssysteme basierte oder basiert auf anderen Regeln als westlich geprägte Ordnungssysteme, was zu Unterschieden im Wissen führen kann (vgl. Heidel/Happ 2023). Da wirtschaftswissenschaftliche Inhalte nicht flächendeckend in Deutschland im allgemeinbildenden Bereich tiefgehend curricular verankert

³ Infolge mehrerer Änderungen des Staatsangehörigkeitsgesetzes zwischen 1999 und 2015 sind derzeit individuelle Wahlmöglichkeiten über die Staatsangehörigkeit vorhanden. Da keine einheitliche Regelung existiert, wird auf diesen Indikator in diesem Artikel nicht zurückgegriffen (vgl. ausführlicher in Happ/Förster/Beck 2018a).

sind, kommt der Familie eine besondere Funktion zu, weshalb auch kulturell von der westlich geprägten Wirtschaftsrechtsordnung abweichende Sichtweisen einen Zusammenhang zum ökonomischen Wissen aufweisen.

Bei dem Indikator Herkunft der Eltern ist weiterhin zu entscheiden, ob von einem migrationsbedingten häuslichen Milieu erst dann gesprochen werden darf, wenn *beide* Elternteile aus dem Ausland stammen oder ob diese Voraussetzung bereits dann erfüllt ist, wenn dies nur für ein Elternteil zutrifft. Es wird unterstellt, dass auch im letzteren Fall der Migrationshintergrund eines Elternteils früh auf die kulturellen Perspektiven (wie etwa Werte, Sitten, moralische Standpunkte, epistemologische Sichtweisen auf Welt- und Wissenschaftsverständnis) wirkt und somit der kulturelle Einfluss des Herkunftslandes dieses Elternteils das häusliche Milieu mitprägt. Daher wird im Folgenden ein Migrationsmilieu dann bereits unterstellt, wenn auch nur ein Elternteil aus einem anderen Land stammt (vgl. Kemper 2010, 321; Happ/Förster/Beck 2018a). Gleichzeitig ermöglicht diese Aufspaltung, dass getrennte Analysen (väterlicher- und mütterlicherseits) zum Zusammenhang mit dem ökonomischen Wissen durchgeführt werden können (vgl. die Hypothesen in Kap. 2.2). Als Ergebnis dieser Vorüberlegungen (vgl. Happ et al. 2018a) wird der Migrationshintergrund über die beiden Indikatoren *Herkunft der Eltern(teile)* und *Familiensprache* erfasst. Entsprechend gilt, dass wenn die Herkunft eines der Elternteile und/oder die Familiensprache nicht-Deutsch sind, wird von einem Migrationshintergrund der Schüler:innen ausgegangen.

Bildungshintergrund des Elternhauses. Der Bildungshintergrund des Elternhauses kann unter den sozioökonomischen Status der Familie gezählt werden (vgl. Ditton/Maaz 2015, 229). Der sozioökonomische Status wird von einer Reihe von Merkmalen geprägt, die wechselseitig in einem Zusammenhang zueinander stehen. Hierzu zählen neben dem Bildungsniveau in der Familie auch das Einkommen sowie der Beruf der Elternteile. Ganzeboom/De Graaf/Treiman (1992) haben für eine Quantifizierung des sozioökonomischen Status den „International Socio-Economic Index of Occupational Status“ (ISEI)⁴ gewählt. Diesem Index folgend, lassen sich Mitglieder einer Gesellschaft in unterschiedliche Klassen einteilen. Die Kriterien für die Ausdifferenzierung sind in diesem Ansatz ökonomische Merkmale, sodass sich Personen innerhalb einer Klasse in ökonomischer Hinsicht ähnlich sind. Zwischen den Klassen bestehen Unterschiede in der ökonomischen Ausstattung (vgl. Ditton/Maaz 2011). Es ist naheliegend, dass sich das Einkommen der Familienmitglieder als äußerst prägend für die Bestimmung des ISEI erweist (vgl. Nold 2010, 141).⁵ Gleichzeitig besteht ein starker Zusammenhang zwischen dem Einkommen, dem Beruf sowie dem Bildungsniveau der Elternteile.

Grundsätzlich ist eine Bestimmung des sozioökonomischen Status auch anhand von Einzelmerkmalen der Familienmitglieder möglich (vgl. Nold 2010, 140). Hierfür kann der elterliche Bildungsabschluss in Betracht gezogen werden. Die dahinterstehende Grundannahme ist, dass

⁴ Eine weitere Möglichkeit, um den sozioökonomischen Status zu ermitteln, bietet das EGP-Klassenschema. Mit Hilfe der Gruppen Arbeitgeber:in, Arbeitnehmer:in und Selbstständige wird anhand der „Art der Tätigkeit, der Stellung im Beruf und der Weisungsbefugnis“ ein Klassenschema entwickelt (Ditton/Maaz 2011, 195).

⁵ Der ISEI bildet die Grundlage für Analysen der PISA und IGLU Studien (vgl. Nold 2010, 141; Ditton/Maaz 2011, 194).

Kinder in Abhängigkeit des Grades des Bildungsabschlusses der Eltern unterschiedliche Fördermöglichkeiten erhalten und verschieden stark für das schulische und außerschulische Leben qualifiziert werden. In der vorliegenden Studie wurde aufgrund der zur Verfügung stehenden Testzeit sowie aus Datenschutzgründen auf den Bildungshintergrund der Eltern zurückgegriffen (vgl. das Erhebungsinstrument in Kap. 3).⁶

2.2 Theoretische Grundlagen, Forschungsstand und Generierung der Hypothesen

Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und dem ökonomischen Wissen

Als Erklärungsgrundlage für Unterschiede im ökonomischen Wissen zwischen Schüler:innen mit und ohne Migrationshintergrund kann auf den **kulturalistischen Ansatz** zurückgegriffen werden (vgl. Ramirez-Rodriguez/Dohmen 2010). Dieser führt Unterschiede resultierend aus dem Migrationshintergrund auf der einen Seite auf einen Spracheffekt und auf der anderen Seite auf einen Kultureffekt zurück. Der Spracheffekt wird dadurch erklärt, dass sprachliche Fähigkeiten mit dem Wissenserwerb zusammenhängen (vgl. Kempert et al. 2019). Ökonomische Inhalte werden an allgemeinbildenden Schulen wenig institutionalisiert, weshalb in der Sekundarstufe I nur eine unsystematische Verankerung in den Curricula festgestellt wird. Der familiäre Kontext sollte sich demnach als erklärungskräftig für den Aufbau des ökonomischen Grundwortschatzes erweisen (vgl. Petersen/Tajmel 2015). Dieses ist auch für Schüler:innen aus dem berufsbildenden Bereich von Bedeutung, da ein Besuch einer berufsbildenden Schule bspw. im Rahmen einer dualen Berufsausbildung oder dem Wirtschaftsgymnasium nach dem Durchlaufen der Sekundarstufe I aus dem allgemeinbildenden Schulbereich möglich ist.

Der Kultureffekt bezieht sich nunmehr auf kulturelle Praktiken und Sichtweisen des Herkunftslandes der Eltern, welche die Ausprägung des Interesses und des ökonomischen Verständnisses der Kinder maßgeblich mitprägen. Das westliche Wirtschaftssystem weist eine Affinität zum Egozentrismus auf und unterscheidet sich von anderen gesellschaftlichen Subsystemen wie Familie oder Religion. Bestimmte wirtschaftliche Fachtermini (z. B. Eigentum, Zinsen, Kredite, Nutzung des Privatbereiches, Wettbewerb etc.) sind kulturell (westlich) „gefärbt“ (vgl. Cwynar 2022; Worthington/Marzuki 2022; Pohlhausen/Beck 2010). Aufbauend auf dem Sprach- und dem Kultureffekt kann eine größere Distanz der Schüler:innen mit Migrationshintergrund zu westlich geprägten ökonomischen Inhaltsbereichen erwartet werden als von Schüler:innen ohne Migrationshintergrund. Dies ist insbesondere bei den Schüler:innen zu erwarten, deren Familie aus weniger wirtschaftlich westlich geprägten Ländern kommen. Als Beispiel können hier Familien genannt werden, die aus den ehemaligen Sowjetstaaten oder stärker islamgeprägten Nationen stammen. Die Befunde aus einigen Studien zum ökonomischen Wissen kommen zu dem Ergebnis, dass Schüler:innen mit Migrationshintergrund ein geringeres ökonomisches Wissen vorweisen als Schüler ohne Migrationshintergrund (vgl. Kaiser et al. 2020). Darauf aufbauend kann die folgende Hypothese formuliert werden:

⁶ Gerade das Einkommen der Eltern stellt eine äußerst sensible Angabe dar, bei der nicht davon ausgegangen werden kann, dass Kinder diese in einer Fragebogenerhebung wahrheitsgemäß berichten können.

H1: Schüler:innen aus dem berufsbildenden Bereich mit Migrationshintergrund weisen ein geringeres ökonomisches Wissen auf als Schüler:innen aus dem berufsbildenden Bereich ohne Migrationshintergrund.

Die bisherigen Ausführungen verweisen darauf, dass ökonomische Inhalte aufgrund der geringen curricularen Verankerung im allgemeinbildenden Schulbereich erwartungsgemäß besonders durch das familiäre Umfeld beeinflusst werden. Bei der Indikatorisierung des Migrationshintergrundes wurde darauf hingewiesen, dass eine weite Definition zugrunde gelegt wird und bereits bei einem Elternteil, das nicht aus Deutschland stammt, von einem Migrationshintergrund bei den Schüler:innen ausgegangen wird (vgl. Kap. 2.1). Studien verweisen darauf, dass gerade der mütterlichen Seite eine intensive erzieherische Stellung zukommt (vgl. Allemann-Ghionda 2006; Böhnisch 2005, 341; Engel/Hurrelmann 1989). Ebenso wird betont, dass gerade in Migrantenfamilien der Einfluss der Mutter in Erziehungsfragen besonders gewichtig ist (vgl. Braun/Mehringer 2010, 71; Henkel/Steidle/Braukmann 2016). Ob sich im Rahmen des ökonomischen Wissens differenzielle Unterschiede im Migrationshintergrund zwischen beiden Elternteilen niederschlagen wird, soll in der vorliegenden Studie ebenfalls untersucht werden.

Zusammenhang zwischen dem Bildungshintergrund des Elternhauses und dem ökonomischen Wissen

Humankapitaltheoretische Ansätze gehen bei der Erklärung von Bildungsheterogenität von einer komplexen Vernetzung schichtdifferenter Bedingungsmerkmale aus (vgl. Bourdieu 1983; Jacob/Tieben 2010). Darauf bezugnehmend ist die soziale Schichtzugehörigkeit und damit im Kontext dieses Artikels der *Bildungshintergrund des Elternhauses* eine wichtige Determinante (Solga/Dombrowski 2009). Gerade mit Blick auf das ökonomische Wissen und die unzureichende curriculare Verankerung im allgemeinbildenden Schulbereich erweist sich die Mediennutzung als eine wichtige informelle Wissensquelle, die in einem Zusammenhang mit dem ökonomischen Wissen stehen sollte (vgl. für den Zusammenhang aus Mediennutzung und Wissenserwerb s. Kammerl 2018). Es lassen sich zahlreiche Studien zum Einfluss des Bildungshintergrunds der Eltern auf die Art und Qualität der Mediennutzung finden. Hierbei liegen sowohl Studien zum Zugang zu Tageszeitungen und deren Rezeption (vgl. Henke/Huster/Mogge-Grotjahn 2012; Feierabend/Plankenhorn/Rathgeb 2014; Feierabend/Plankenhorn/Rathgeb 2015; Bonfadelli 2007) als auch zum Fernsehkonsum (vgl. Huber/Mandl 1991; Möble/Kleimann/Rehbein 2007) vor. Bei Schüler:innen, deren Elternhaus einen höheren Bildungshintergrund vorweist, ist von günstigeren Unterstützungsmaßnahmen und einer geeigneteren häuslichen Ausstattung auszugehen (vgl. Gudmunson/Danes 2011, 649). Demnach wird im vorliegenden Beitrag die folgende zweite Hypothese geprüft:

H2: Schüler:innen aus dem berufsbildenden Bereich mit einem geringeren Bildungshintergrund des Elternhauses zeigen ein geringeres ökonomisches Wissen als Schüler:innen aus dem berufsbildenden Bereich mit einem höheren Bildungshintergrund des Elternhauses.

Studien zum Migrationshintergrund der Schüler:innen und dem Bildungshintergrund des Elternhauses verweisen darauf, dass eine Dekonfundierung vorliegt (vgl. Horvath 2017). Das

bedeutet, dass in Migrantenfamilien von einem geringeren Bildungshintergrund der Eltern auszugehen ist als in Familien ohne Migrationshintergrund (vgl. Astleithner et al. 2021; Destatis 2021, 287). Im vorliegenden Artikel wäre es interessant zu untersuchen, welche Befunde sich unter dem simultanen Einbezug der beiden Merkmale Bildungshintergrund des Elternhauses und Migrationshintergrund auf das ökonomische Wissen der Schüler:innen aus dem berufsbildenden Bereich ergeben. Zwar existieren Studien zur Dekonfundierung des BH und des MH, allerdings integrieren diese nicht das ökonomische Wissen der SuS, weshalb auf die Formulierung einer theoriebasierten Hypothese verzichtet wird.

Kontrollvariablen

Im Fokus der empirischen Modellierungen stehen der Migrationshintergrund der Schüler:innen und der Bildungshintergrund des Elternhauses. Allerdings verweisen bisherige Studien darauf, dass es einige Personenmerkmale der Lernenden gibt, die ebenfalls mit dem ökonomischen Wissen zusammenhängen. Werden diese Personenmerkmale in den Modellierungen nicht kontrolliert, kann eine unterschiedliche Verteilung dieser Personenmerkmale innerhalb der Schüler:innen mit oder ohne Migrationshintergrund bzw. innerhalb der Schüler:innen mit einem hohen oder geringen Bildungshintergrund des Elternhauses zu Verzerrungen der Schätzungen führen. Um diesen Verzerrungseffekt zu minimieren, werden wesentliche Personenmerkmale als Kontrollvariablen identifiziert und in der Analyse berücksichtigt.

Zu diesen Personenmerkmalen der Schüler:innen zählt das *Geschlecht*. Zahlreiche Studien sowohl auf nationaler als auch internationaler Ebene konnten Unterschiede im ökonomischen Wissen zwischen männlichen und weiblichen Schüler:innen identifizieren. Diese Studien belegen, dass männliche Schüler im ökonomischen Wissen meist höhere Testscores erreichen (für USA: vgl. Asarta/Butters/Thompson 2015; für den deutschsprachigen Raum vgl. Jüttler/Schumann 2019; Kaiser/Oberrauch/Seeber 2020).

Des Weiteren ist die Anzahl an unterschiedlichen *Schulformen* im berufsbildenden kaufmännisch-verwaltenden Schulbereich hoch. Neben der dualen Ausbildung finden sich u.a. das Wirtschaftsgymnasium und bestimmte berufsvorbereitende Schulformen wieder. Es ist davon auszugehen, dass die *Schulform* und die jeweilige *Klassenstufe* in dieser Schulform einen Einfluss auf das ökonomische Wissen haben (vgl. Happ/Zlatkin-Troitschanskaia/Förster 2018b; Rosendahl/Straka 2011).

Darüber hinaus verweisen Studien auf den Zusammenhang zwischen den *Noten* aus dem schulischen Bereich und dem ökonomischen Wissen (vgl. Macha/Schuhen 2012). Dieser Zusammenhang ist gerade für Schüler:innen aus dem berufsbildenden Bereich naheliegend, da hier im Gegensatz zum allgemeinbildenden Bereich in bestimmten Teilnoten sogar schulische Leistungen aus dem wirtschaftswissenschaftlichen Bereich einfließen.

Ebenso haben Studien gezeigt, dass das *Interesse* der Schüler:innen zu wirtschaftswissenschaftlichen Inhalten einen Zusammenhang mit dem ökonomischen Wissen erwarten lässt (vgl. Brandlmaier et al. 2006). Entsprechend wird vermutet, dass ein höheres Interesse an wirt-

schaftswissenschaftlichen Inhalten mit einem höheren ökonomischen Wissen einhergeht. Bereits bei der theoretischen Modellierung des Bildungshintergrundes des Elternhauses wurde auf die Bedeutung des Medienkonsums für den Erwerb von ökonomischem Wissen verwiesen. Studien zeigen, dass gerade bei der häufigen *Nutzung von Printmedien* ein positiver Zusammenhang mit dem ökonomischen Wissen besteht (vgl. Kap. 2.2). Schließlich verweisen Studien darauf, dass die Bereitschaft, einen möglichst hohen Einsatz bei der Testbearbeitung zu zeigen, mit einem positiven Testergebnis zusammenhängt. Testpersonen mit einer höheren *Testmotivation* schneiden demnach besser ab (vgl. Wise 2009).

3 Studiendesign

3.1 Operationalisierung der Konstrukte

Für das ökonomische Wissen konnten für Deutschland auf Basis von umfangreichen Curricula- (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia et al. 2014) und Lehrbuchanalysen (vgl. Happ 2017) international vergleichbare ökonomische Kernkonzepte identifiziert werden. So wurde für die inhaltliche Konzeptualisierung des ökonomischen Wissens auf international etablierte Konzepte zurückgegriffen. Für die Erfassung des ökonomischen Wissens und des darauf operierenden Denkens wurde in Anlehnung an diese Standards die vierte Version des Test of Economic Literacy (TEL4, vgl. Walstad et al. 2013) eingesetzt, der auf den 20 Kernstandards des Council for Economic Education beruht (vgl. Walstad/Rebeck/Butters 2013). Die 45 Aufgaben des TEL4 sind im Multiple-Choice-Format formuliert, wobei nach einer kurzen Situationsbeschreibung vier Antwortalternativen präsentiert werden, von denen eine Antwort richtig ist.

In einem halbjährigen Adaptionprozess (vgl. Happ et al. 2016) haben neben Fachexpert:innen aus den Wirtschaftswissenschaften auch Expert:innen der Übersetzungs- und Translationswissenschaft mitgewirkt. Der Test deckt die 20 Inhaltsstandards der Volkswirtschaftslehre (bspw. Markt, Preis, Geld und Inflation) ab. Der TEL4-G⁷ wurde mittels umfangreicher Studien nach den Standards der AERA, APA und NCME (2014) für den deutschsprachigen Raum validiert (vgl. Förster et al. 2017). Um Itempositionseffekten vorzubeugen, wurden aus den 45 Items des TEL4-G zwei Unterversionen entworfen, in denen die Items gegenläufig angeordnet waren.

Für die Operationalisierung des Migrationshintergrunds der Schüler:innen wurden die Familiensprache der Schüler:innen und die Herkunft der Elternteile herangezogen (s. Kap. 2). Der Bildungshintergrund des Elternhauses wurde über den höchsten Bildungsabschluss der beiden Elternteile erfasst, wobei hier für jedes Elternteil eine getrennte Abfrage erfolgte. Als weitere (Kontroll-)Variablen wurden die Schulform, die Klassenstufe, das Geschlecht, der Notendurchschnitt des letzten Zeugnisses, das Interesse an wirtschaftlichen Themen, der Konsum von Printmedien sowie die Testmotivation erhoben. Das Interesse sowie die Testmotivation wurden mittels einer fünfstufigen Likert-Skala erfasst (für getrennte Analysen zur Testmotivation vgl. Happ/Förster 2018). Bei allen Angaben handelt es sich um selbstberichtete Angaben der Schüler:innen.

⁷ Die deutsche Version wird im Folgenden als TEL4-G bezeichnet.

3.2 Beschreibung der Stichprobe und Gütekriterien des Tests

Die der Studie zugrundeliegende Stichprobe umfasst sieben Schulen in Rheinland-Pfalz, in denen 986 Schüler:innen aus 40 Klassen an Wirtschaftsgymnasien (11. bis 13. Klasse) sowie aus 22 Berufsschulklassen (Bankkaufmann/-frau, Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel, Industriekaufmann/-frau, Kaufmann/-frau Versicherungen und Finanzen) befragt wurden. Die Datenerhebung fand von April bis Juni 2016 statt, d.h. im zweiten Schulhalbjahr 2015/2016. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Verteilung zentraler Merkmale in der Stichprobe.

Tabelle 1: Deskriptive Verteilung in der Stichprobe

Stichprobe	Absolut	In Prozent
Anzahl Gesamt	986	100
Schulform		
Wirtschaftsgymnasium	629	63,8
Berufsausbildung	357	36,2
Geschlecht		
Weiblich	508	51,5
männlich	475	48,2
Fehlende Werte	3	0,3
Herkunft der Eltern	546	55,4
Beide aus Deutschland (D.)		
Vater aus anderem Land	83	8,4
Mutter aus anderem Land	65	6,6
Beide aus anderem Land	268	27,2
Fehlende Werte	24	2,4
Familiensprache		
Familiensprache Deutsch	852	86,4
Familiensprache nicht Deutsch	123	12,5
Fehlende Werte	11	1,1
Bildungshintergrund des Elternhauses		
kein Schulabschluss	23	2,3
Hauptschulabschluss	119	12,1
Realschulabschluss	338	34,3
Abitur	214	21,7
Studium	249	25,3

Promotion	32	3,2
Fehlende Werte	11	1,1
Mittelwerte		
Schulnote	2,43 (0,59)	
(Durchschnitt letztes Halbjahr 1 = sehr gut bis 5 = mangelhaft)		
Fehlende Werte	55	5,5
Interesse für wirtschaftliche Themen	2,44 (0,83)	
(fünfstufige Likert-Skala 0 = gar nicht bis 4 = sehr viel)		
Fehlende Werte	19	1,9
Testmotivation	2,69 (1,10)	
(fünfstufige Likert-Skala 0 = „Stimme gar nicht zu“ über 2 = „Unentschlossen“ bis 4 = „Stimme voll zu“)		
Fehlende Werte	46	4,7
Medienkonsum Printmedien	5,17 (2,55)	
(neunstufige Skala „An allen 7 Tagen in der Woche“ bis „nie“)		
Fehlende Werte	7	0,7

Anmerkungen. Standardabweichungen in Klammern

Das Geschlecht ist in der Stichprobe in etwa gleich verteilt. Bei knapp mehr als der Hälfte (55,4%) der Schüler:innen sind beide Elternteile in Deutschland geboren. Dementsprechend ist der Anteil der Schüler:innen, bei denen beide Elternteile im Ausland geboren wurden (27,2%) oder jeweils ein Elternteil im Ausland geboren wurde (15%), recht hoch. Demgegenüber ist mit 12,1% der Anteil an Schüler:innen, deren Familiensprache nicht Deutsch ist, relativ gering. Werden die beiden Personenmerkmale *Herkunft der Eltern* und *Familiensprache* als Indikatoren für den Migrationshintergrund herangezogen (vgl. Kap. 2.1), sind 51,3% der Schüler:innen der Gruppe der genuinen Deutschsprachler:innen (Herkunft der Eltern aus Deutschland und Familiensprache Deutsch) zuzuordnen.⁸ Bei dieser Gruppe liegt kein Migrationshintergrund vor. 28,6% der Schüler:innen sind der Gruppe der migrierten Deutschsprachler:innen (Herkunft der Eltern nicht Deutschland und Familiensprache Deutsch) und 17,4% in der Gruppe der Migrierten Fremdsprachler:innen (Herkunft der Eltern nicht Deutschland und Familiensprache nicht Deutsch) zuzuordnen. Bei diesen beiden Gruppen ist von einem Migrationshintergrund auszugehen (vgl. Kap. 2.1), sodass in der Stichprobe mit 46% ein hoher Anteil an Schüler:innen mit Migrationshintergrund vorliegt. Lediglich 2,3% der Schüler:innen haben angegeben, dass die Eltern keinen Schulabschluss erworben haben. Ebenso ist der Anteil an Schüler:innen, bei

⁸ Aufgrund von fehlenden Werten in der Herkunft der Eltern und/oder Familiensprache ist bei 2,6% der SuS keine Aussage zum MH möglich.

denen der höchste Schulabschluss im Elternhaus ein Hauptschulabschluss ist, mit 12,1% in der Stichprobe gering.

Über modellbasierte multiple Imputationen von 20 Datensätzen mit den genannten relevanten Variablen wurden fehlende Werte in den genannten Personenmerkmalen mit der Software Mplus ersetzt (Asparouhov/Muthén 2021). Die einzelnen Ergebnisse der multiplen Imputationen wurden im Anschluss wieder zu einem gemeinsamen Ergebnis zusammengefasst (Rubin 1987). Im Fachtest TEL4-G wurde eine fehlende Angabe in einem Item mit 0 Punkten bewertet.

Bevor die Hypothesen (s. Kap. 2.2) empirisch geprüft werden, erfolgt eine Einschätzung der Güte des TEL4-G zur Messung des ökonomischen Wissens. Dabei wird die Reliabilität der Skala durch den Cronbach's Alpha Wert bestimmt. Dieser liegt für die 45 Aufgaben bei 0,814, sodass dem Messinstrument eine sehr gute Reliabilität bescheinigt wird (vgl. Cronbach/Meehl 1955; Schermelleh-Engel/Werner 2012). Anschließend erfolgt auf Basis von konfirmatorischen Faktoranalysen (CFA) eine Einschätzung der Dimensionalität des Messinstrumentes. Hierbei erzielt ein eindimensionales Modell einen sehr guten Modellfit ($Chi^2=1127,947$; $df=945$; $RMSEA=0,014$; $CFI=0,970$; $TLI=0,968$) (vgl. Byrne 2012). Die Analysen der Itemschwierigkeiten zeigen, dass lediglich ein Item eine Schwierigkeit kleiner als 0,25 zeigt und lediglich drei Items eine Schwierigkeit größer als 0,75 aufweisen. Bei 41 Items sind die Itemschwierigkeiten zwischen 0,25 und 0,75 einzustufen, was zeigt, dass das Instrument aus Sicht der Itemschwierigkeit für Schüler:innen als angemessen eingeschätzt werden kann.

4 Mehrebenenanalytische Auswertung

Die Daten haben eine hierarchische Struktur (vgl. Bollen/Curran 2006; Rabe-Hesketh/Skrondal 2012). Die Schüler:innen können einer Klasse und diese wiederum einer Schule zugeordnet werden. Um diese Verschachtelung zu berücksichtigen, werden Mehrebenenmodelle berechnet, die sich für diese genestete Datenstruktur eignen. Der Score im ökonomischen Wissen ist als abhängige Variable auf der untersten Ebene (sog. Level-1-Ebene) angesiedelt. Sowohl auf der Level-1-Ebene (innerhalb der Schulklasse) als auch auf der Level-2-Ebene (zwischen den Klassen) können unabhängige Variablen im Verlauf der Analysen aufgenommen werden.

In einem ersten Schritt erfolgt die Berechnung eines Varianzkomponentenmodells (s. Tab. 2). Dieses Modell wird auch als Nullmodell bezeichnet und dient als Ausgangsbasis für die weitere Mehrebenenmodellierung (vgl. Hox 2010; Raudenbush/Bryk 2002). Das Nullmodell teilt die Variabilität im ökonomischen Wissen (TEL4-G-Score) in die Variabilität zwischen den Schulklassen (Residualvarianz der zweiten Ebene) und die Variabilität innerhalb der Schulklassen (Residualvarianz der ersten Ebene) auf. Das Nullmodell enthält als fixen Parameter dabei nur den Intercept (s. Tab. 2). Das Verhältnis aus der Gesamtvarianz auf Ebene der Schulen (Institution Level 2) und der Gesamtvarianz ist der Intraklassenkorrelationskoeffizient (ICC) (vgl. Hox 2010, 86). Für den TEL4-G Score beträgt dieser 0,185 (s. Tab. 2). Der Anteil der Gesamtvarianz, der durch die Klassenzugehörigkeit erklärt wird, beträgt damit ca 18,5%. Da aus-

reichend Varianz zwischen den Schulklassen vorhanden ist, kann die Wahl der Mehrebenenmodellierung vor dem Hintergrund des vorliegenden Datensatzes als angemessen eingestuft werden (Hox 2010, 243ff.).

Tabelle 2: Nullmodell und Effekte auf der Level-2-Ebene in der Mehrebenenmodellierung

Parameter	Null-Modell (M0)	Modell 1 (M1)
Feste Effekte		
Intercept	23,585***	25,779***
Level 2 Effekte*		
Wirtschaftsgymnasium Klasse 11		-5,337***
Wirtschaftsgymnasium Klasse 12		-1,774*
Wirtschaftsgymnasium Klasse 13		0,449
1. Ausbildungsjahr Berufsausbildung		-2,449
3. Ausbildungsjahr Berufsausbildung		-0,760
Random effect		
Var (Individual Level 1), u_{0j}	40,915***	40,915***
Var (Institution Level 2), r_{ij}	9,299***	4,637***
ICC	18,5%	
R ² on the individual level 1		
R ² on the institutional level 2		50,13%
Note. * $p \leq 0,10$. ** $p \leq 0,05$. *** $\leq 0,01$.		

*Referenzgruppe: 2. Ausbildungsjahr Berufsausbildung

In Modell 1 (M1) werden auf der Level-2-Ebene die beiden Schulformen Wirtschaftsgymnasium und Berufsschule aufgenommen. Zudem wird nach den Klassenstufen (11.-13. Klasse im Wirtschaftsgymnasium) und dem Ausbildungsjahr (1.-3. Ausbildungsjahr) unterschieden. Das zweite Ausbildungsjahr wird im Zuge der durchgeführten Dummykodierung als Referenzgruppe gewählt.

Es zeigt sich, dass sowohl die Schüler:innen der 11. Klasse als auch die der 12. Klasse des Wirtschaftsgymnasiums einen signifikant geringeren Score im ökonomischen Wissen aufweisen als die Referenzgruppe (2. Ausbildungsjahr). Auf Basis von M1 kann von einem Effekt zugunsten der 13. Klasse des Wirtschaftsgymnasiums ausgegangen werden, wobei dieser statistisch nicht signifikant ist. Schüler:innen aus dem ersten Ausbildungsjahr ebenso wie Schü-

ler:innen aus dem dritten Ausbildungsjahr zeigen ein geringeres ökonomisches Wissen im Vergleich zur Referenzgruppe des zweiten Ausbildungsjahres. Allerdings sind die Effekte auch hier in beiden Schulklassen nicht signifikant.

Um den Hypothesen aus Kap. 2.2 nachzugehen, werden in einem nächsten Schritt die Effekte auf der Level-1-Ebene näher betrachtet (s. Tab. 3). Hierfür werden drei Modelle (M2 bis M4) berechnet.

Tabelle 3: Effekte auf der Level-1-Ebene

Parameter	Modell 2 (M2)	Modell 3 (M3)	Modell 4 (M4)
Feste Effekte			
Intercept	26,977***	23,189***	25,912***
Männliche Schüler	2,599***	3,418***	3,114***
Eltern Abschluss Realsch/Gym*	1,163	1,134	0,904
Eltern Abschluss Studium/ Prom.*	2,086**	2,081**	1,310
Familiensprache Deutsch	0,843	0,594	0,166
Vater Herkunft nicht D.	-0,989	0,564	0,895
Mutter Herkunft nicht D.	-2,130***	-2,601***	-2,127***
Schüler:innen x Vater Herkunft nicht D.		-3,259***	-2,747***
Schüler:innen x Mutter Herkunft nicht D.		0,960	0,643
Interesse an Wirtschaft			0,966***
Konsum Printmedien			0,352***
Testkonzentration			1,292***
Durchschnittliche Schulnote			-2,602***
Random effect			
R ² on the individual level 1	0,125	0,138	0,330
Note. *p ≤ 0,10. **p ≤ 0,05. *** ≤ 0,01. Referenzgruppe: Keinen Abschluss/Hauptschulabschluss			

Bei allen Modellierungen auf der Level-1-Ebene werden die Variablen auf der Level-2-Ebene kontrolliert. In M2 werden zudem das Geschlecht, die Herkunft der Eltern, die Familiensprache und der Bildungshintergrund der Eltern aufgenommen. Dieses Modell kann bereits 12,5% der Varianz auf Level-1-Ebene aufklären.

M2 zeigt, dass Schüler besser abschneiden als Schülerinnen. Dieser Effekt bleibt auch in den folgenden Modellen (M3 und M4) erhalten. Wird der Bildungshintergrund des Elternhauses in den Blick genommen, schneidet die Gruppe der Schüler:innen, deren Eltern ein Studium oder eine Promotion abgeschlossen haben, um mehr als 2 Punkte besser ab als die Referenzgruppe der Schüler:innen, deren Eltern keinen oder einen Hauptschulabschluss haben. Dieser Effekt ist ebenfalls im M3 wiederzufinden, wird aber in M4 geringer und ist dort nicht mehr signifikant. Bezüglich des Migrationshintergrundes ist zu erkennen, dass die Familiensprache sowohl in M2 als auch in den nachfolgenden Modellen (M3 und M4) nicht signifikant ist. Der zweite Indikator des Migrationshintergrundes – die Herkunft der Eltern – hat hingegen ein größeres Gewicht. So schneiden Schüler:innen mit mehr als 2 Punkten im TEL4-G-Score im Mittel schlechter ab, sofern ihre Mutter nicht in Deutschland (D.) geboren wurde. Hat hingegen der Vater eine nicht-deutsche Herkunft sind die Effekte nicht signifikant.

In M3 werden zusätzlich die beiden Interaktionseffekte aus dem Geschlecht des Probanden (männlicher Schüler) und der Herkunft der Eltern modelliert. Dabei zeigen sich für den Interaktionseffekt aus Geschlecht (männlich) des Schülers und Herkunft des Vaters (nicht aus D.) signifikante Befunde. Dieses Ergebnis bedeutet, dass männliche Schüler, deren Vater in Deutschland geboren wurde, mit über 3 Punkten besser im TEL4-G abschneiden als männliche Schüler, deren Vater nicht in Deutschland geboren wurde. Die Hinzunahme des Interaktionseffekts führt zu einer höheren Varianzaufklärung in M3 (insgesamt 13,8%) und zeigt auf der Level-1-Ebene eine leichte Modellverbesserung.

M4 nimmt die in Kapitel 2.2 beschriebenen Kontrollvariablen auf der Level-1-Ebene auf. Die Durchschnittsnote des letzten Schulzeugnisses weist einen signifikant negativen Effekt auf. Dieser Negativeffekt ist so zu deuten, dass Schüler:innen pro höherer und somit schlechterer Notenstufe gut 2,5 Punkte weniger im TEL4-G erreichen. Eine höhere Testmotivation (+1,3 Punkte), ein höherer Konsum an Printmedien (+0,35) sowie ein höheres Interesse (+0,97) wirken sich hingegen signifikant positiv auf den TEL4-G Score aus. Die Effekte der Herkunft der Eltern und der Familiensprache bleiben auch unter Kontrolle dieser Personenmerkmale stabil. Zudem wird deutlich, dass einige Effekte des Bildungshintergrunds durch die aufgenommenen Kovariaten ausgeglichen werden können, da gerade der Effekt der Eltern mit hohem Bildungsniveau an Größe und Signifikanz verliert. Hervorzuheben ist, dass dieses vierte Modell mit den integrierten Personenmerkmalen nahezu ein Drittel der Varianz auf der individuellen Level-1-Ebene erklärt (33%).

5 Interpretation, Grenzen der Studie und Implikationen für die Schulpraxis

Zunächst sollen die Befunde vor dem Hintergrund der in Kap. 2 aufgestellten Hypothesen interpretiert werden. H1, wonach Schüler:innen mit Migrationshintergrund ein geringeres ökonomisches Wissen zeigen als Schüler:innen ohne Migrationshintergrund, erhärtet sich. Allerdings muss klar differenziert werden, dass die Herkunft der Eltern auf Basis der Daten einen höheren Erklärungsbeitrag leistet als die Familiensprache. Es zeigt sich, dass bei Schüler:innen aus dem berufsbildenden Bereich eine nicht-deutsche Herkunft der Mutter signifikant negativ

mit dem ökonomischen Wissen zusammenhängt, während die nicht-deutsche Herkunft des Vaters lediglich mit dem Wissen der männlichen Schüler zusammenhängt.

Auch der Zusammenhang zwischen dem Bildungshintergrund des Elternhauses und dem ökonomischen Wissen, der in H2 formuliert wurde, kann mit dieser Studie gestützt werden. Schüler:innen, die aus einem Elternhaus mit einem niedrigen Bildungshintergrund stammen, weisen ein geringeres ökonomisches Wissen auf. Gemäß dem Modell 4 kommt der Effekt des Bildungshintergrunds gerade dann zum Tragen, wenn der Migrationshintergrund und weitere personelle Faktoren der Schüler:innen kontrolliert werden. So sind im Modell 4 beide Dummyvariablen des Bildungshintergrunds im Vergleich zur Referenzgruppe signifikant.

Die Befunde dieser Studie zeigen, dass auch bei Schüler:innen aus dem berufsbildenden Schulbereich ein Zusammenhang zwischen dem ökonomischen Wissen, dem Migrationshintergrund der Schüler:innen und dem Bildungshintergrund des Elternhauses besteht. Dabei müssen jedoch gerade die Effekte zum Migrationshintergrund differenziert betrachtet werden. Wird in den Modellen zwischen der Familiensprache sowie der Herkunft der Eltern differenziert, so zeigen Schüler:innen mit einer nicht-deutschen Familiensprache kein signifikant geringeres ökonomisches Wissen. Einschränkend bleibt noch zu sagen, dass in der vorliegenden Studie Zusammenhänge und ökonomisches Wissen aus einer klassisch westlichen Sicht erfasst wurden und diese abweichen von den wirtschaftlichen Paradigmen anderer Kulturen. Das hier erfasste Verständnis ist somit kulturell geprägt.

Weiterhin zeigen die Befunde, dass die familiären Einflüsse komplex zu sein scheinen. Während die Herkunft der Mutter mit dem ökonomischen Wissen beider Geschlechter zusammenhängt, hängt das Wissen der Jungen noch mit dem Migrationsstatus des Vaters zusammen. Bisher gibt es dafür keine Erklärungsmodelle, die die ökonomische Sozialisation bei Schüler:innen mit Migrationshintergrund näher untersuchen. Zudem ist festzuhalten, dass die Gruppe der Schüler:innen mit Migrationshintergrund eine sehr heterogene Gruppe aus verschiedenen Kulturkreisen ist. Hier wäre es interessant zu untersuchen, wie sich diese Gruppe unterscheidet. Auf der Grundlage der vorliegenden Ergebnisse kann zunächst nur gesagt werden, dass sich die Gruppe der Schüler:innen mit Migrationshintergrund von der Gruppe der Lernenden ohne Migrationshintergrund unterscheidet.

Die Aufnahme von zwei Indikatoren für den Bildungshintergrund des Elternhauses – Familiensprache und Herkunft der Eltern – grenzt die vorliegende Studie von einer Reihe anderer Studien ab, die entweder die Familiensprache oder die Herkunft der Eltern als Indikatoren für den Migrationshintergrund herangezogen haben. Die differenzierten Ergebnisse aufgrund der separaten Variablen unterstreichen allerdings die Wichtigkeit einer variationsreichen Modellierung des Migrationshintergrunds.

Weiterhin zeigt sich, dass das Bildungsniveau der Eltern mit dem ökonomischen Wissen der Lernenden zusammenhängt, wobei die Kovariaten darauf hindeuten, dass einige davon den Sozialisationseffekt erklären können. Mit Aufnahme der Kontrollvariablen des Interesses, des Informationsverhaltens, der durchschnittlichen Schulnote und der Konzentrationsfähigkeit sinkt die Bedeutung des Bildungshintergrunds der Eltern. Dies kann so gedeutet werden, dass

Lernende aus bildungsnahen Familien bessere Ausprägungen in den Kovariaten aufweisen als Kinder aus bildungsfernen Familien. In der Zukunft können diese Mediationseffekte sowie weitere Mediatoren, die den Zusammenhang zwischen Bildungs- und Migrationshintergrund und dem ökonomischen Fachwissen erklären, mittels Pfad- und Strukturgleichungsmodellen näher untersucht werden.

Zuletzt weisen Kohortenvergleiche aus der Stichprobe auch auf einen erfreulichen Bildungseffekt hin. Gerade im Wirtschaftsgymnasium gewinnen die Lernenden über die drei Jahre deutlich an ökonomischem Wissen. Hier können die Lernenden in der 13. Klassenstufe 5 Fragen mehr richtig beantworten als Lernende der 11. Klasse. Allerdings handelt es sich hier um einen Querschnitt, der nur bedingt kausale Interpretationen zulässt. So müssten hier auch der Entwicklungsstand und die privaten Lerngelegenheiten (z. B. Medienkonsum) berücksichtigt werden.

Weitere Limitationen dieser Studie liegen in den Unterschieden der curricularen Grundlagen zwischen den Bundesländern im berufsbildenden Bereich, wobei in der Studie nur Schüler:innen aus einem Bundesland fokussiert wurden. Curriculare Analysen in Rheinland-Pfalz zeigen (vgl. Marx 2015), dass dieses Bundesland im allgemeinbildenden Bereich (Sek I und Sek II) nur mäßig ausgeprägte ökonomische Curriculaanteile vorweist (vgl. Förster et al. 2017). Die Beschränkung auf ein Bundesland ebenso wie die Fokussierung auf den kaufmännisch-verwaltenden berufsbildenden Bereich stellen Limitationen der Studie mit Blick auf die Repräsentativität der erzielten Befunde dar. Auch die Fokussierung auf Schüler:innen der dualen Berufsausbildung und dem Wirtschaftsgymnasium zeigt eine positive Selektion der Stichprobenziehung innerhalb des berufsschulischen Bereichs. Insbesondere leistungsschwächere Schüler:innen wie bspw. aus der Berufsfachschule werden in dieser Studie nicht berücksichtigt (vgl. Lehmann/Seeber 2007).

In der Abfrage der Familiensprache zeigt sich eine weitere Limitation der Studie. Die Angabe der in der Familie überwiegend gesprochenen Sprache stellt eine Selbsteinschätzung der Schüler:innen dar. Selbsteinschätzungen sind aus Sicht der Gütekriterien kritisch einzustufen (vgl. Nickolaus 2010), da sie oftmals von Verzerrungen beeinflusst werden. So kann im Kontext der vorliegenden Studie davon ausgegangen werden, dass die Schüler:innen aus Gründen der sozialen Erwünschtheit eher dazu tendieren, Deutsch als Familiensprache anzugeben (vgl. Blohm/Diehl 2001). Darüber hinaus ist die Familiensprache allein kein valides Kriterium für sprachliche Fähigkeiten der Proband:innen. Für Folgestudien wäre daher anzuviseieren, die sprachlichen Fähigkeiten auf Basis eines geeigneten Messinstrumentes zu erfassen. Wie bereits bei der theoretischen Modellierung in Kap. 2.1 dargelegt, geht die Fokussierung auf den Bildungshintergrund des Elternhauses als Indikator für den sozioökonomischen Hintergrund mit einer Einschränkung einher (vgl. OECD 2019, 52; Ditton/Maaz 2015). In weiterführenden Studien sollte unter Beachtung von datenschutzrechtlichen Beschränkungen überlegt werden, welche weiteren Indikatoren des sozioökonomischen Status einbezogen werden können. Die Befunde in diesem Beitrag gehen mit einer Vielzahl an Implikationen für die Unterrichts- und Schulpraxis im kaufmännisch-verwaltenden berufsbildenden Schulbereich einher. Es wird

deutlich, dass von Lehrkräften im berufsbildenden Bereich gute Ausprägungen der diagnostischen und interkulturellen Kompetenzen verlangt werden (vgl. Bohlinger 2014). Um adressatengerecht mit dem unterschiedlichen Wissen der Schüler:innen umgehen zu können, sollte Lehrkräften bewusst sein, dass Unterschiede im ökonomischen Wissen durch kulturell und familiäre Sozialisationsprozesse entstehen können. Das Erkennen dieser Unterschiede könnte einen Beitrag liefern, um angemessene Strategien und eine Sensibilisierung zur Auseinandersetzung und der Wahrnehmung von anderen Kulturen zu entwickeln. Die Befunde aus diesem Beitrag regen darüber hinaus dazu an, über Werte, Normen, Rollenzuweisungen im Zusammenhang mit wirtschaftswissenschaftlichen Inhalten zu diskutieren. In der Zukunft sollte erforscht werden, ob Methoden wie Stationenlernen, dem Einbezug von E-Learning-Materialien sowie von Mentoren- und Coachingprogrammen die heterogene Ausgangslage im ökonomischen Wissen besser adressieren kann.

Literatur

Ackermann, N. (2019): Wirtschaftsbürgerliche Kompetenz Deutschschweizer Gymnasiastinnen und Gymnasiasten: Kompetenzmodellierung, Testentwicklung und evidenzbasierte Validierung. Zürich: Universität Zürich, Philosophische Fakultät. Online: <https://doi.org/10.5167/uzh-175377> (27.06.2023).

Allemann-Ghionda, C. (2006): Klasse, Gender oder Ethnie? Zum Bildungserfolg von Schüler:innen mit Migrationshintergrund. Von der Defizitperspektive zur Ressourcenorientierung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52, H. 3, 350-362. Online: <https://doi.org/10.25656/01:4462> (27.06.2023).

American Educational Research Association (AERA)/American Psychological Association (APA)/National Council on Measurement in Education (NCME) (2014): Standards for Educational and Psychological Testing. Washington, DC: AERA.

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2022): Bildung in Deutschland 2022: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld. Online: <https://doi.org/10.3278/6001820hw> (27.06.2023).

Asarta, C. J./Butters, R. B./Thompson, E. (2015): The Gender Question in Economic Education: Is it the Teacher or the Test? In: Perspectives on Economic Education Research, 9, H. 1, 1-19.

Asparouhov, T./Muthén, B. (2022): Multiple Imputation with Mplus.

Astleithner, F./Vogl, S./Parzer, M. (2021): Zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Zum Zusammenhang von sozialer Herkunft, Migration und Bildungsaspirationen. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 46, 233-256. Online: <https://doi.org/10.1007/s11614-021-00442-3> (27.06.2023).

Baumert, J./Dumont, H./Becker, M. et al. (2018): Soziokulturelle und geschlechtsspezifische Selektivität von Übergangsberechtigungen für die gymnasiale Oberstufe in mehr- und zweigliedrigen Schulsystemen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 70, 593-628. Online: <https://doi.org/10.1007/s11577-018-0584-0> (27.06.2023).

- Beck, K./Dubs, R./Krumm, V. (1998): Wirtschaftskundlicher Bildungstest (WTB). Göttingen. Online: <https://uni-salzburg.elsevierpure.com/de/publications/wirtschaftskundlicher-bildungstest-wbt> (27.06.2023).
- Bellin, N. (2009): Klassenkomposition, Migrationshintergrund und Leistung – Mehrebenenanalysen zum Sprach- und Leseverständnis von Grundschulern. Wiesbaden. Online: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91359-9> (27.06.2023).
- Beng Lee, C./Keng Koh, N. (2016): Childrens Monetary Decision Making: The Role of Metacognition in Everyday Problem Solving. In: C. Aprea et al (Hrsg.): International Handbook of Financial Literacy. Singapur, 415-424. Online: https://doi.org/10.1007/978-981-10-0360-8_28 (27.06.2023).
- Berendes, K. et al. (2018): Individuelle Entwicklungsverläufe beim Lesen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 50, H. 4, 192-208. Online: <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000202> (27.06.2023).
- Blohm, M./Diehl, C. (2001): Wenn Migranten Migranten befragen – Zum Teilnahmeverhalten von Einwanderern bei Bevölkerungsbefragungen. In: Zeitschrift für Soziologie, 30, H. 3, 223-242. Online: <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2001-0304> (27.06.2023)
- Böhnisch, L. (2005): Familie und Bildung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung (3. Aufl.). Wiesbaden, 339-350.
- Böckler, S./Schmitz-Veltin, A. (Hrsg.) (2013): Migrationshintergrund in der Statistik-Definition, Erfassung und Vergleichbarkeit (Vol. 2). Köln.
- Bohlinger, S. (2014): Migration und Ausbildung. In: Die berufsbildende Schule, 66, H. 3, 88-92.
- Bollen, K. A./Curran, P. J. (2006): Latent curve models. NewYork. Online: <https://doi.org/10.1007/s11336-007-9011-6> (27.06.2023)
- Bonfadelli, H. (2007): Die Wissenskluft-Perspektive. In: Schenk, M. (Hrsg.): Medienwirkungsforschung (3. Aufl.). Tübingen, 614-650.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten (Band 2). Göttingen, 183-198. Online: https://doi.org/10.1007/978-3-658-21742-6_18 (27.06.2023)
- Brandlmaier, E. et al. (2006): Ökonomische Bildung von Schüler/innen Allgemeinbildender Höherer Schulen. Modellentwicklung Entwicklung eines Messinstruments Ausgewählte Ergebnisse (Band 6). Wien.
- Braun, C./Mehringer, V. (2010): Familialer Hintergrund, Übertrittsempfehlungen und Schulerfolg von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Hagedorn, J./Schurt, V./Steber, C./Waburg, W. (Hrsg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Wiesbaden, 55-80. Online: https://doi.org/10.1007/978-3-531-92108-2_4 (27.06.2023)

- Büchter, K. (2017): Allgemeinbildung und Berufsbildung – übergreifende Widersprüche historisch betrachtet. In: Schlögl, P./Stock, M./Moser, D./Schmid, K./Gramlinger, F. (Hrsg.): Berufsbildung, eine Renaissance? Motor für Innovation, Beschäftigung, Teilhabe, Wohlstand, ... Bielefeld, 21-43. Online: <https://doi.org/10.3278/6004552w021> (27.06.2023)
- Byrne, B. (2012): Structural equation modeling with Mplus. Basic concepts, applications and programming. New York, London.
- Cronbach, L. J./Meehl, P. E. (1955): Construct validity in psychological tests. Psychological bulletin, 52, H. 4, 281-301. Online: <https://doi.org/10.1037/h0040957> (27.06.2023)
- Cwynar, A. (2022). Financial literacy and financial education in Eastern Europe. In G. Nicolini & B. J. Cude (Eds.), The Routledge handbook of financial literacy. Routledge. 400-419.
- Ditton, H./Maaz, K. (2011): Sozioökonomischer Status und soziale Ungleichheit. In: Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Wiesbaden, 193-208. Online: https://doi.org/10.1007/978-3-531-93021-3_17 (27.06.2023).
- Ditton, H./Maaz, K. (2015): Sozioökonomischer Status und soziale Ungleichheit. In: Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung (2. Auflage). Wiesbaden, 229-244. Online: https://doi.org/10.1007/978-3-531-19994-8_17 (27.06.2023).
- DESTATIS (2021): Datenreport 2021. Bonn.
- Eberle, F./Schumann, S./Kaufmann, E./Jüttler, A./Ackermann, N. (2016): Modellierung und Messung wirtschaftsbürgerlicher Kompetenz von kaufmännischen Auszubildenden in der Schweiz und in Deutschland (CoBALIT). In: Beck, K./ Landenberger, M./ Oser, F. (Hrsg.) Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung: Ergebnisse aus der BMBF-Förderinitiative ASCOT. Bielefeld, 93-117.
- Engel, U./Hurrelmann, K. (1989): Familie und Bildungschancen. In: Nave-Herz, R./Markefka, M. (Hrsg.): Handbuch der Familien- und Jugendforschung. Neuwied, Frankfurt a.M., 475-489.
- Feierabend, S./Plankenhorn, T./Rathgeb, T. (2014): JIM-Studie 2014. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19- Jähriger in Deutschland. Stuttgart.
- Feierabend, S./Plankenhorn, T./Rathgeb, T. (2015): JIM-Studie 2015. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19- Jähriger in Deutschland. Stuttgart.
- Förster, M. et al. (2017): Strukturanalyse eines kognitiven Messinstruments im Multiple Choice-Format – Das Beispiel des Test of Economic Literacy (TEL4-G). In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 113, H. 3, 366-396. Online: <https://doi.org/10.25162/zbw-2017-0016> (27.06.2023).
- Förster, M./Happ, R. (2019). Relations between young adults' knowledge and understanding, experiences, and information behavior in personal finance matters. In: Empirical Research in Vocational Education and Training, 11, H. 2, 1-21. Online: <https://doi.org/10.1186/s40461-019-0077-z> (27.06.2023).

- Fürstenau, B./Hommel, M. (2019): Developing financial competence about mortgage loans by informal learning using banks' online calculators. In: *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 11, H. 10. Online: <https://doi.org/10.1186/s40461-019-0085-z> (27.06.2023).
- Ganzeboom, H. B.G./De Graaf, P. M./Treiman, D. J. (1992): A standard international socio-economic index of occupational status. In: *Social science research*, 21, H. 1, 1-56. Online: [https://doi.org/10.1016/0049-089x\(92\)90017-b](https://doi.org/10.1016/0049-089x(92)90017-b) (27.06.2023).
- Gogolin, I./Maaz, K. (2019): Editorial "Migration und Bildungserfolg". In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 1-14. Online: <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00886-0> (27.06.2023).
- Gudmunson, C. G./Danes, S. M. (2011): Family Financial Socialization – Theory and Critical Review. In: *Journal of Family and Economic Issues*, 32(4), 644-667. Online: <https://doi.org/10.1007/s10834-011-9275-y> (27.06.2023).
- Happ, R. (2017): Die Entwicklung des volkswirtschaftlichen Grundlagenwissens im Studienverlauf – Effekte von Eingangsvoraussetzungen auf den Wissenserwerb (Empirische Berufsbildungs- und Hochschulforschung, Bd. 5). Landau.
- Happ, R./Förster, M. (2018): The correlation between vocational school students' test motivation and the performance in a standardized test of economic knowledge - using direct and indirect indicators of test motivation. In: *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 10, H. 10, 1-18. Online: <https://doi.org/10.1186/s40461-018-0071-x> (27.06.2023).
- Happ, R./Förster, M./Beck, K. (2018a): Eingangsvoraussetzungen von Studierenden der Wirtschaftswissenschaften mit und ohne Migrationshintergrund. In: *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 2, H. 1, 6-22. Online: <https://doi.org/10.3224/zehf.v2i1.01> (27.06.2023).
- Happ, R./Zlatkin-Troitschanskaia, O./Förster, M. (2018b): How Prior Economic Education Influences Beginning University Students' Knowledge of Economics. In: *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 10, H. 5, 1-20. Online: <https://doi.org/10.1186/s40461-0180066-7> (27.06.2023).
- Happ, R. et al. (2016): Assessing the previous economic knowledge of beginning students in Germany – implications for teaching economics in basic courses. In: *Citizenship, Social and Economics Education*, 15, H. 1, 45-57. Online: <https://doi.org/10.1177/2047173416646597> (27.06.2023).
- Heidel, S./Happ, R. (2023). Challenges in Understanding Western Economic and Financial Concepts from the Perspective of Young Adults with a Post-Soviet Migration Background in Germany—Findings from a Qualitative Interview Study. In: *Journal of Risk and Financial Management*, 16, H. 3, 165. Online: <https://doi.org/10.3390/jrfm16030165> (27.06.2023).
- Henke, U./Huster, E. U./Mogge-Grotjahn, H. (2012): E-exclusion oder E-inclusion. In: Huster, E.U./Boeckh, J./Mogge-Grotjahn, H. (Hrsg.): *Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung* (2. Aufl.). Wiesbaden, 548-566.

Henkel, M./Steidle, H./Braukmann, J. (2016): Familien mit Migrationshintergrund: Analysen zur Lebenssituation, Erwerbsbeteiligung und Vereinbarkeit von Familie und Beruf (3. Aufl.). Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Horvath, K. (2017): Migrationshintergrund. Überlegungen zu Vergangenheit und Zukunft einer Differenzkategorie zwischen Statistik, Politik und Pädagogik. In: Miethe, I./Tervooren, A./Ricken, N. (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden, 197-216. Online: https://doi.org/10.1007/978-3-658-13771-7_10 (27.06.2023).

Hox, J. J. (2010): Multilevel Analysis – Techniques and Applications (2. Aufl.). New York. Online: <https://doi.org/10.4324/9780203852279> (27.06.2023).

Huber, G. L./Mandl, H. (1991): Kognitive Sozialisation. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung (4. Aufl.). Weinheim, Basel. 511-530.

Jacob, M./Tieben, N. (2010): Wer nutzt die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Schulformen? Soziale Selektivität bei Schulformwechsel und nachgeholt Schulabschlüssen. In: Becker, B./Reimer, D. (Hrsg.): Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie. Wiesbaden, 145-178. Online: https://doi.org/10.1007/978-3-531-92105-1_6 (27.06.2023)

Jüttler, M./Schumann, S. (2019). Is economics a man's business? Exploring the long-term effects of the gender gap in economic competencies at the upper secondary level on students' choice to study economics at university. Citizenship, Social and Economics Education 18(3), 177-197. Online: <https://doi.org/10.1177/2047173419885628> (27.06.2023).

Kaiser, T./Oberrauch, L./Seeber, G. (2020). Measuring economic competence of secondary school students in Germany. The Journal of Economic Education 51(3-4), 227-242. Online: <https://doi.org/10.1080/00220485.2020.1804504> (27.06.2023).

Kammerl, R. (2018): Mediatisierung relationaler Ordnungen als Bedingung und Bezugspunkt von (Medien)Bildungsprozessen und (medien-)pädagogischer Theoriebildung. In: Pietraß, M./Fromme, J./Grell, P./Hug, T. (Hrsg.): Jahrbuch Medienbildung 14. Wiesbaden, 95-110. Online: https://doi.org/10.1007/978-3-658-19839-8_6 (27.06.2023).

Kemper, T. (2010): Migrationshintergrund - eine Frage der Definition. In: Die deutsche Schule, 102, H. 4, 315-326. Online: <https://doi.org/10.25656/01:5151> (27.06.2023).

Kempert, S./Schalk, L./Saalbach, H. (2019): Sprache als Werkzeug des Lernens: Ein Überblick zu den kommunikativen und kognitiven Funktionen der Sprache und deren Bedeutung für den fachlichen Wissenserwerb. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 66, 176-195. Online: <https://doi.org/10.2378/peu2018.art19d> (27.06.2023).

Klapproth, F./Schaltz, P./Glock, S. (2014): Elterliche Bildungsaspiration und Migrationshintergrund als Prädiktoren für Schulformwechsel in der Sekundarstufe I: Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17, H. 2, 323-343. Online: <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0536-z> (27.06.2023).

Klieme, E./Artelt, C./Hartig, J./Jude, N./Köller, O./Prenzel, M./Schneider, W./Stanat, P. (Hrsg.) (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster.

Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) (2019): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2015/2016. Bonn: KMK.

Kristen, C./Dollmann, J. (2012): Migration und Schulerfolg: Zur Erklärung ungleicher Bildungsmuster. In: Matzner, M. (Hrsg.): Handbuch Migration und Bildung. Mannheim, 102-117.

Kristen, C. (2016): Migrationsspezifische Ungleichheiten im deutschen Hochschulbereich. Springer Fachmedien Wiesbaden. 643-668. Online: https://doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3_15 (27.06.2023).

Lehmann, R. H./Seeber, S. (Hrsg.) (2007): ULME III – Untersuchung von Leistung, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der Berufsschulen. Hamburg: HIBB.

Liening, A. (2019). Ökonomische Bildung (2. Aufl.). Springer. Online: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24731-7> (27.06.2023).

Macha, K./Schuhen, M. (2012): Die ECOS-Pilotstudie zu ökonomischer Kompetenz – erste Ergebnisse zum Zusammenhang von Economic Literacy und Numeracy. In: Bayrhuber, H. et al. (Hrsg.): Formate Fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte–historische Analysen–theoretische Grundlegungen (2. Aufl.). Münster, 183-200.

Marx, A. (2015): Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland. Bestandsaufnahme und Bewertung der ministeriellen Vorgaben. Münster.

Möble, T./Kleimann, M./Rehbein F. (2007): Bildschirmmedien im Alltag von Kindern und Jugendlichen. Problematische Mediennutzungsmuster und ihr Zusammenhang mit Schulleistungen und Aggressivität (Interdisziplinäre Beiträge zur kriminologischen Forschung Band 33). Baden-Baden.

Müller, K./Ehmke, T. (2016): Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In: Reiss, K./Sälzer, C./Schiepe-Tiska, A./Klieme, E./Köller, O. (Hrsg.): PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation. Münster, 285-316.

Nickolaus, R. (2010): Erklärungsmodelle für die Entwicklung der Fachkompetenz –Anmerkungen zu ihren Geltungsansprüchen und didaktischen Implikationen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 106, H. 4, 481-490.

Nold, D. (2010): Sozioökonomischer Status von Schülerinnen und Schülern 2008. In: Wirtschaft und Statistik, 2010, H. 2, 138-149.

OECD (2019). PISA 2018 Results (Volume II). Where All Students Can Succeed. Paris. Online: <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en> (27.06.2023).

Petersen, I./Tajmel, T. (2015): Bildungssprache als Lernmedium und Lernziel des Fachunterrichts. In: Leiprecht, R./Steinbach, A. (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft (Band 2). Schwalbach, 84-111.

Pohlhausen, C./Beck, K. E. (2010): Der Zinsbegriff im islamischen Finanzrecht und deutschen Steuerrecht. In: Internationales Steuerrecht, 19, H. 7, 225-234.

Rabe-Hesketh, S./Skronal, A. (2012): *Multilevel and Longitudinal Modeling Using Stata* (3rd ed.). College Station, Texas.

Ramirez-Rodriguez, R./Dohmen, D. (2010): Ethnisierung von geringer Bildung. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden, 289-311. Online: https://doi.org/10.1007/978-3-531-92576-9_14 (27.06.2023).

Raudenbush, S. W./Bryk, A. S. (2002): *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. London.

Retzmann, T./Seeber, G./Remmele, B./Jongeblood, H.-C. (2010): *Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen: Bildungsstandards Standards für die Lehrerbildung*. Gemeinschaftsausschuss der Deutschen Gewerblichen Wirtschaft. Essen.

Rosendahl, J./Straka, G. A. (2011): Effekte personaler, schulischer und betrieblicher Bedingungen auf berufliche Kompetenzen von Bankkaufleuten während der dualen Ausbildung: Ergebnisse einer dreijährigen Längsschnittstudie. Bremen.

Rubin, D. B. (1987): *Multiple Imputation for Nonresponse in Surveys*. New York. Online: <https://doi.org/10.1002/9780470316696> (27.06.2023)

Schermelleh-Engel, K./Werner, C. S. (2012): Methoden der Reliabilitätsbestimmung. In: Moosbrugger, H./Kelava, A. (Hrsg.): *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Berlin, Heidelberg, 119-141. Online: https://doi.org/10.1007/978-3-642-20072-4_6 (27.06.2023).

Schumann, S./Eberle, F. (2014): *Ökonomisches Wissen und Können am Ende der Sekundarstufe II*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 17, H. 1, 103-126.

Schumann, S./Eberle, F./Oepke, M. (2013): *Ökonomisches Wissen und Können am Ende der Sekundarstufe II: Effekte der Bildungsgang-, Klassen- und Geschlechtszugehörigkeit*. In: Fasshauer, U./Fürstenau, B./Wuttke, E. (Hrsg.): *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2013*. Opladen, 35-46. Online: <https://doi.org/10.25656/01:8062> (27.06.2023).

Schütky, R. (2022): Der Einfluss des Migrationshintergrundes auf Größenkompetenzen bei Kindern der 3. Schulstufe. In: *Online Journal for Research and Education*, H. 17. Online: <https://doi.org/10.53349/resource.2022.i17.a1060> (27.06.2023).

Schwippert, K. et al. (2020): *TIMSS 2019: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Waxmann Verlag. Online: <https://doi.org/10.31244/9783830993193> (27.06.2023).

Solga, H./Dombrowski, R. (2009): *Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf* (Arbeitspapier 171). Düsseldorf.

Walstad, W. B./Rebeck, K./Butters, R. B. (2013): The Test of Economic Literacy: Development and Results. In: *Journal of Economic Education*, 44, H. 3, 298-309. Online: <https://doi.org/10.1080/00220485.2013.795462> (27.06.2023).

Weis, M./Müller, K./Mang, J./Heine, J.-H./Mahler, N./ Reiss, K. (2019): Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In: Reiss, K./Weis, M./ Klieme, E./Köller, O.

(Hrsg): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster, 129-162. Online: <https://doi.org/10.25656/01:18315> (27.06.2023).

Worthington, A. C./Marzuki, A. (2022): Financial literacy, financial education, and Islamic finance. In: G. Nicolini & B. J. Cude (Eds.): The Routledge handbook of financial literacy. Routledge, 470-485. Online: <https://doi.org/10.4324/9781003025221> (27.06.2023).

Wise, S. L. (2009): Strategies for managing the problem of unmotivated examinees in lowstakes testing programs. In: The Journal of General Education, 58, H. 3, 152-166. Online: <https://doi.org/10.1353/jge.0.0042> (27.06.2023).

Wittmann, E. (2018): System, Struktur und Organisation der Berufsausbildung in Deutschland. In: Arnold, R. et al. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden, 1-12. Online: https://doi.org/10.1007/978-3-658-19372-0_3-1 (27.06.2023).

Wolf, F. (2006): Bildungspolitik: Föderale Vielfalt und gesamtstaatliche Vermittlung. In: Schmidt, M. G./Zohlnhöfer, R. (Hrsg.): Regieren in der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden, 221-241. Online: https://doi.org/10.1007/978-3-531-90258-6_10 (27.06.2023).

Wuttke, E. (2005): Unterrichtskommunikation und Wissenserwerb. Zum Einfluss von Kommunikation auf den Prozess der Wissensgenerierung. Frankfurt am Main. Online: <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA78536567> (27.06.2023).

Weyland, M./Brahm, T./Kärner, T./Iberer, U. (2022): Ökonomische Bildung und ökonomisches Denken – eine Einordnung. In: Brahm, T./Iberer, U./Kärner, T./Weyland, M. (Hrsg.): Ökonomisches Denken lehren und lernen: Theoretische, empirische und praxisbezogene Perspektiven, 7-23. Online: https://doi.org/10.3278/9783763973088_7 (27.06.2023).

Zlatkin-Troitschanskaia, O. et al. (2014): Insights from a German Assessment of Business and Economics Competence. In: Coates, H. (Hrsg.): Higher Education Learning Outcomes Assessment – International Perspectives. Frankfurt Main, 175-197.

Zitieren dieses Beitrags

Förster, M./Happ, R. (2023): Der Zusammenhang von Migrationshintergrund, Bildungshintergrund des Elternhauses und dem ökonomischen Wissen bei Schülerinnen und Schülern aus dem kaufmännisch-verwaltenden berufsbildenden Bereich. In: *bwp@ Profil 8: Netzwerke – Strukturen von Wissen, Akteuren und Prozessen in der beruflichen Bildung*. Digitale Festschrift für Bärbel Fürstenau zum 60. Geburtstag, hrsg. v. Hommel, M./Aprea, C./Heinrichs, K., 1-27. Online: https://www.bwpat.de/profil8_fuerstenau/foerster_happ_profil8.pdf (14.09.2023).

Die Autoren



Univ.-Prof. Dr. MANUEL FÖRSTER

Technische Universität München, Professur für Wirtschaftspädagogik
Arcisstraße 21, 80333 München

manuel.foerster@tum.de

<https://www.edu.sot.tum.de/wipaed>



Univ.-Prof. Dr. ROLAND HAPP

Universität Leipzig, Institut für Wirtschaftspädagogik
Grimmaische Straße 12, 04109 Leipzig

happ@wifa.uni-leipzig.de

<https://www.wifa.uni-leipzig.de/institut-fuer-wirtschaftspaedagogik>