

Profil 8:

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

**Digitale Festschrift
für BÄRBEL FÜRSTENAU**



Sebastian HEIDEL, Jacqueline SCHMIDT & Ute MOSCHNER

(Universität Leipzig)

Informelle Lerngelegenheiten für den Erwerb ökonomischen und finanziellen Wissens bei jungen Erwachsenen ohne wirtschaftswissenschaftliche Vorkenntnisse in Deutschland – die (besondere) Rolle der Eltern.

Online unter:

https://www.bwpat.de/profil8_fuerstenaу/heidel_et_al_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

Informelle Lerngelegenheiten für den Erwerb ökonomischen und finanziellen Wissens bei jungen Erwachsenen ohne wirtschaftswissenschaftliche Vorkenntnisse in Deutschland – die (besondere) Rolle der Eltern

Abstract

Der Erwerb ökonomischen Wissens aufgrund systematischer und strukturierter (formaler) Lernprozesse ist in Deutschland in allgemeinbildenden Schulen vorwiegend im Unterricht in Gemeinschaftsfächern möglich. Die Förderung des Erwerbs finanziellen Wissens findet nahezu keine Berücksichtigung in den Curricula dieser Teilfächer. Ökonomisches und finanzielles Wissen kann über formale Lerngelegenheiten vorrangig in berufsbildenden Schulen oder wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen erworben werden. Dieses Wissen ist in einer komplexer werdenden Wirtschafts- und Finanzwelt von enormer Bedeutung, um fundierte ökonomische und finanzielle Entscheidungen treffen zu können. Die fehlende flächendeckende curriculare Verankerung von ökonomischen und finanziellen Inhalten führt dazu, dass ein nicht unerheblicher Teil der Bevölkerung in Deutschland eher keine formalen Lerngelegenheiten zu diesen Themen wahrgenommen hat. Der Erwerb ökonomischen und finanziellen Wissens ist für diese Personengruppe hauptsächlich über informelle Lernprozesse möglich. Diese informellen Lernprozesse und insbesondere die Quellen des ökonomischen und finanziellen Wissens sind bisher wenig untersucht. In dieser Studie werden zwei verschiedene qualitative Interviewmethoden kombiniert, um mögliche Quellen ökonomischen und finanziellen Wissens sowie die Art der Erwerbsprozesse (formal, informell, non-formal) zu identifizieren. Hierfür wurden von April 2022 bis Dezember 2022 acht Proband_innen in einem zweiteiligen Erhebungsverfahren befragt. In diesem Beitrag werden sowohl die Erkenntnisse über die identifizierten Quellen des Wissens als auch deren Art der Erwerbsprozesse vorgestellt. Insbesondere die Rolle der familiären Sozialisation für informelle Lernprozesse wird beleuchtet. Auf Basis der Erkenntnisse sollen Ansatzpunkte für weiterführende Forschungsvorhaben hinsichtlich der Quellen als auch der Art der Erwerbsprozesse ökonomischen und finanziellen Wissens aufgezeigt werden.

Informal learning opportunities for the acquisition of economic and financial knowledge among young adults without previous economic knowledge in Germany - the (special) role of parents

The acquisition of economic knowledge based on systematic and structured (formal) learning processes is possible in Germany in general education schools mainly in lessons in common subjects. The acquisition of financial knowledge finds almost no consideration in the curricula of these sub-subjects. Economic and financial knowledge can be acquired through formal learning opportunities primarily in vocational schools or economics courses. For those who do not attend one of these educational programmes, the acquisition of economic and financial knowledge is mainly possible through informal learning processes. In an increasingly complex economic and financial world, this knowledge is of

enormous importance for making sound economic and financial decisions. Little research has been done so far on the informal sources of economic and financial knowledge for those groups of people who have not taken any of the above-mentioned educational paths and who make up a large part of the German population. In this study, two different qualitative interview methods are used to investigate possible sources of the acquisition processes of economic and financial knowledge as well as their manner. For this purpose, eight respondents were interviewed in a two-part survey procedure from April 2022 to December 2022. In this paper, the findings about the identified sources of knowledge as well as their ways are presented. In particular, the separate role of the family in informal learning processes is highlighted. The findings should provide starting points for more in-depth research on the sources as well as the acquisition processes of economic and financial knowledge.

Schlüsselwörter: *Quellen ökonomischen und finanziellen Wissens, formale Lernprozesse, informelle Lernprozesse, familiäre finanzielle Sozialisation*

Keywords: *Sources of economic and financial knowledge, formal learning processes, informal learning processes, family financial socialization*

1 Informelle Quellen als Grundlage ökonomischen und finanziellen Wissens

Deutschland hat als eines von wenigen Ländern der OECD nur wenig fest verankerte ökonomische und nahezu keine finanziellen Inhalte in den allgemeinbildenden Curricula (Arrondel et al. 2022; OECD 2015). Inhalte ökonomischer und finanzieller Bildung werden nur partiell in Gemeinschaftsfächern wie zum Beispiel im Fach Gesellschaft/Wirtschaft/Recht (Sachsen) oder dem Fach Wirtschaft (Baden-Württemberg) behandelt (Marx 2015; Seeber et al. 2022). Lediglich an berufsbildenden Schulen (bspw. Wirtschaftsgymnasien oder in kaufmännischen Ausbildungen) werden ökonomische und finanzielle Inhalte in höherem thematischem Umfang systematisch unterrichtet (Happ et al. 2018, 4). Allerdings ist der Anteil der Schüler_innen an diesen Schulformen im Vergleich zu der Anzahl von Schüler_innen an allgemeinbildenden Schulen, ohne tiefergehende Berücksichtigung ökonomischer und finanzieller Inhalte, gering (circa 18% der SuS in Deutschland – eigene Berechnung in Anlehnung an Statistiken des Statistisches Bundesamt 2022; DIHK 2022). Das ökonomische und finanzielle Wissen ist eine wichtige Grundlage, um fundierte Entscheidungen in diesem Bereich zu treffen und um auf zukünftige Anforderungen reagieren zu können (Kaiser et al. 2022). Die Relevanz ist gestiegen, da der Staat beispielsweise durch die Rentenreform 2001 mehr Verantwortung für eine angemessene Vorsorge auf die Bevölkerung überträgt (private und berufliche Altersvorsorge) und gleichzeitig den eigenen Anteil an der staatlichen Rente verringert (Arrondel et al. 2022). Zahlreiche Studien belegen, dass die curriculare Verankerung und die damit einhergehende systematische Behandlung von ökonomischen und finanziellen Inhalten über formale Lernprozesse zu einer Verbesserung des ökonomischen und finanziellen Wissens führen kann (siehe z. B. Kaiser et al. 2022). Beide Wissensfacetten sind für fundierte ökonomische und finanzielle Entscheidungen von fundamentaler Bedeutung (Happ 2020). Dabei trägt ein höheres Niveau an ökonomi-

schem Wissen in der Bevölkerung dazu bei, die Stabilität der gesamten Volkswirtschaft zu erhöhen (Lusardi/Mitchell 2014). Ein höheres Niveau an finanziellem Wissen befähigt das Individuum, bessere finanzielle Entscheidungen auf persönlicher Ebene zu treffen und sich somit gegen Risiken des Lebens abzusichern und angemessen für das Alter vorzusorgen (Aprea 2016, 5). Vor dem Hintergrund der nachgewiesenen Wirksamkeit der formalen Lernprozesse international (siehe Hill/Asarta 2018; Walstad/Rebeck/MacDonald 2010) und national (Seeber et al. 2022) und der bevorstehenden Herausforderungen in ökonomischer und finanzieller Hinsicht wäre eine stärkere Implementierung von ökonomischen und finanziellen Inhalten in Curricula für allgemeinbildende Schulen von großer Bedeutung. Damit bestünde die Möglichkeit die für die finanzielle Bildung besonders sensible Altersspanne von 18 bis 25 Jahre (Lusardi/Mitchell 2014; Walstad 1998) besser zu nutzen. In dieser Altersspanne treffen junge Erwachsene häufig zum ersten Mal persönliche ökonomische und finanzielle Entscheidungen, bspw. bei dem Abschluss eines Mietvertrages, für die sie selbst in der Verantwortung stehen und die Konsequenzen tragen müssen (Arnett 2001). Durch die als unzureichend anzusehende Behandlung der relevanten Themenfelder in den allgemeinbildenden Schulen müssen die jungen Erwachsenen Wissen über ökonomische und finanzielle Inhalte vorrangig im Rahmen informeller Lernprozesse erwerben. Informelle Lernprozesse sind unsystematisch sowie nicht institutionell oder curricular verankert (Hommel/Fürstenau 2020, 5f.). Demzufolge kann nicht davon ausgegangen werden, dass die jungen Erwachsenen im allgemeinbildenden Bereich ausreichend ökonomisches und finanzielles Wissen erwerben, um angesichts der aktuellen und zukünftigen Anforderungen angemessen handeln zu können. Über welche formalen und informellen Wege junge Erwachsene ökonomisches und finanzielles Wissen erwerben ist bisher wenig untersucht (für Deutschland siehe dazu Happ et al. 2018; international sei auf Jin/Chen 2019; Mountain et al. 2021; PISA 2018 verwiesen). Happ et al. (2018) erfragen in ihrer Studie die Quellen des finanziellen Wissens im Bereich der 18- bis 25-Jährigen. In dem betreffenden Sample sind allerdings Proband_innen mit gesicherten wirtschaftswissenschaftlichen Vorkenntnissen durch den Besuch von Wirtschaftsgymnasien oder dem Absolvieren einer kaufmännischen Berufsausbildung enthalten. Inhaltlich fokussiert die betreffende Studie den Bereich des finanziellen Wissens. Neben Freunden, den Medien und der persönlichen Erfahrung (Happ et al. 2018) nehmen die Eltern eine besondere Rolle bei dem Erwerb finanziellen Wissens ein (Gudmunson/Danes 2011). Anknüpfend an bisherige Studien (Gudmunson/Danes 2011; Happ et al. 2018; Jin/Chen 2019; Mountain et al. 2021; PISA 2018) soll in der vorliegenden Studie ein Fokus auf das finanzielle und ökonomische Wissen junger Erwachsener in Deutschland gelegt werden, die explizit keine wirtschaftswissenschaftlichen Vorkenntnisse durch formale Lerngelegenheiten aus der Schule oder aus tertiären Bildungswegen vorweisen können. Ziel der Untersuchung ist es, auf Grundlage eines qualitativen Ansatzes die Quellen des ökonomischen und finanziellen Wissens von jenen jungen Erwachsenen im Alter von 18 bis 25 Jahren in Deutschland zu identifizieren. Ausgehend von den diskutierten Studienbefunden (Gudmunson/Danes 2011) soll dabei die (besondere) Rolle der Eltern im informellen Lernprozess fokussiert werden.

2 Konzeptueller Hintergrund und Forschungsstand

2.1 Erwerbskontexte ökonomischen und finanziellen Wissens

In der Literatur werden die Begrifflichkeiten ökonomisches und finanzielles Wissen mitunter inkonsistent verwendet und unterschiedlich systematisiert (Haupt 2022, 79). Die vorliegende Untersuchung folgt der Definition und Einordnung des „integrativen Rahmenmodells“ nach Happ (2020, 10), in dem das finanzielle Wissen als ein Bestandteil des ökonomischen Wissens aufgefasst wird. Die konzeptionellen Grundlagen von Happ (2020) gehen unter anderem mit denen von Bosshardt/Walstad (2014) sowie Seeber/Reetzmann (2017) einher. Diese Modellierungen stehen neben anderen, die finanzielles Wissen und ökonomisches Wissen als eigenständige, nur bedingt voneinander abhängige Begrifflichkeiten verorten (Koh 2016). Dagegen bietet das integrative Modell einen verbindenden Ansatz, der verschiedene miteinander zusammenhängende Konzepte, wie ökonomisches und finanzielles Grundlagenwissen sowie korrespondierende Komponenten des ökonomischen Grundlagenwissens wie Makro- und Mikroökonomie vereint (Happ 2020, 14). Ein höheres Niveau in den Facetten begünstigt, dass Individuen in der Lage sind, fundiertere Entscheidungen zu treffen (Happ/Förster 2019; Kaiser et al. 2022). Ein höheres ökonomisches Wissen fördert ein größeres Verständnis von einzel- und gesamtwirtschaftlichen Prozessen (Happ 2020, 10)¹.

Ausgehend von dieser theoretischen Konzeptualisierung wird das finanzielle Grundlagenwissen als ein Bestandteil des ökonomischen Wissens (Happ 2020, 14f.) verortet. Das finanzielle Wissen wird neben anderen Aspekten wie Einstellungen, Verhalten und Fähigkeiten als ein Aspekt der Financial Literacy aufgefasst (Atkinson/Messy 2012, 14; Fürstenau et al. 2020). Insbesondere dem finanziellen Wissen wird als Grundlage für finanziell kompetentes Handeln eine besondere Bedeutung beigemessen (Hommel/Fürstenau 2020, 1f.). In neuerer Literatur, die sich mit der Erfassung und den Wirkungen von Financial Literacy befasst, werden das Wissen und das Verständnis als die kognitiven Facetten des Konzepts definiert (Förster/Happ/Molerov 2017, 124). In Ergänzung zu Untersuchungen von Förster/Happ/Molerov (2017), die vor allem die kognitive Facette betrachten, sollen in der vorliegenden Studie zusätzlich die affektiven Komponenten wie Motivation, Einstellungen sowie Erfahrungen in den Fokus genommen werden. Den inhaltlichen Rahmen des finanziellen Wissens bilden die folgenden, von der CEE (2018) entwickelten und auf Deutschland adaptierten, Inhaltsbereiche: tägliches Geldmanagement, Banking, Versicherung² (Förster/Happ/Molerov 2017; Förster/Happ/Maur 2018).

¹ Mit Blick auf die 20 fundamentalen Kernkonzepte wird an dieser Stelle auf das Council for Economic Education [CEE] (2010) verwiesen. Beispielhaft sind Konzepte wie Inflation, Zins, Angebot und Nachfrage sowie Allokation von Gütern. Es sei angemerkt, dass diese Konzepte in den USA entwickelt wurden und einzelne Konzepte aufgrund abweichender rechtlicher Grundlagen nicht eins zu eins auf Deutschland übertragbar sind. Dennoch ergibt sich eine große Schnittmenge.

² Nach Förster/Happ/Maur (2018) gehören zum Inhaltsbereich Tägliches Geldgeschäft die Unterbereiche Ein kommen und Kauf von Gütern und Dienstleistungen, zum Inhaltsbereich Banking die Unterbereiche Sparen, Kreditnutzung und finanzielle Investitionen und zum Inhaltsbereich Versicherung gehört der Unterbereich Versicherung und Absicherung.

Grundsätzlich kann ökonomisches und finanzielles Wissen über drei Arten von Lernprozessen erworben werden: formale, informelle und non-formale Lernprozesse (Hommel/Fürstenau 2020, 5f.). In allgemeinbildenden formalen Lernkontexten werden die Inhalte in unterschiedlichem Umfang berücksichtigt. Während die Inhalte ökonomischen Wissens noch in einigen Teilen in Gemeinschaftsfächern (Gesellschaft/Wirtschaft/Recht – Sachsen) verankert sind, decken allgemeinbildende Curricula die Inhalte des finanziellen Wissens nur in marginalen Anteilen (Seeber/Retzmann 2017) ab. Ein Beispiel hierfür ist die Zinseszins-Rechnung im Mathematikunterricht. Charakteristisch für formale Lernprozesse ist, dass sie in Bildungsinstitutionen stattfinden und curricular verankert sind (Hommel/Fürstenau 2020, 5f.; Overwien 2008, 128f.). Die formalen Lernprozesse werden in der Regel von Lehrpersonen begleitet, zertifiziert und als beabsichtigter, willentlicher Prozess betrachtet (Hommel/Fürstenau 2020, 5f.). Wie bereits angedeutet sind ökonomische und finanzielle Inhalte nur zu einem geringen Anteil curricular verankert und häufig nur in spezifischen Lernangeboten zu finden (Wirtschaftsgymnasien, kaufmännische Ausbildungsberufe, wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge oder mit wirtschaftswissenschaftlichen Anteilen, Weiterbildungsangebote). Aus diesem Grund ist ein Großteil der jungen Erwachsenen, sofern sie ökonomisches und finanzielles Wissen erwerben wollen, auf informelle Lerngelegenheiten angewiesen. Informelle Lernprozesse sind hingegen in der Regel nicht strukturiert und curricular verankert und können sowohl bewusst als auch unbewusst ablaufen (Hommel/Fürstenau 2020, 5f.). Informelles Lernen wird nicht von einer Lehrperson begleitet und nach Abschluss nicht zertifiziert (Hommel/Fürstenau 2020, 5f.). Häufig nicht trennscharf voneinander abgegrenzt werden informelle und non-formale (nicht-formale) Lernprozesse. Letztere finden in Lernumgebungen statt, die formalen Lernumgebungen ähnlich sind, allerdings nicht institutionell verankert sind (Hommel/Fürstenau 2020, 6). Bei den non-formalen Lernprozessen wird angenommen, dass die Lernenden ihre Lernaktivitäten auf ein Ziel ausrichten (Overwien 2008, 130). Aus einer Studie von Happ et al. (2018, 12) geht für junge Erwachsene mit wirtschaftswissenschaftlicher Vorbildung hervor, dass die häufigste Antwort zur Quelle des Wissens ist, dass sie keine explizite Quelle nennen können. Die Quellen aus formalen Lernprozessen, wie der Besuch einer berufsbildenden Schule, werden erst als dritthäufigste Quellen, noch nach den persönlichen Erfahrungen, genannt (Happ et al. 2018, 12). Weitaus weniger Daten sind bisher über junge Erwachsene bekannt, die keine oder kaum formale wirtschaftswissenschaftliche Lerngelegenheiten wahrnehmen konnten und deswegen kaum domänenspezifisches Vorwissen haben. Für die Untersuchung dieser Forschungslücke wird daher folgende Forschungsfrage formuliert:

Forschungsfrage 1: Welche (informellen) Quellen nutzen junge Erwachsene ohne formale Lerngelegenheiten für den Erwerb von ökonomischem und finanziellem Wissen?

2.2 Die Rolle der Eltern beim informellen Erwerb ökonomischen und finanziellen Wissens

Junge Erwachsene treffen häufig im Alter zwischen 18 und 25 Jahren die ersten eigenverantwortlichen finanziellen Entscheidungen (Arnett 2001). Dabei greifen sie auf Wissen und Erfahrungen u. a. aus familiären Sozialisationsprozessen, zu einem erheblichen Teil beeinflusst von ihren Eltern, zurück (Brau/Holmes/Isrealsen 2019; Shim et al. 2009). Die familiäre finanzielle

Sozialisation wird von Danes (1994, 128) als Prozess “of acquiring and developing values, attitudes, standards, norms, knowledge, and behaviors that contribute to the financial viability and well-being of the individual“ definiert. Danes (1994) sowie Jorgensen/Savla (2010, 467) haben die Familie als primären Faktor für die finanzielle Sozialisierung junger Erwachsener identifiziert und festgestellt, dass die Kommunikation über Finanzen im häuslichen Umfeld einen erheblichen und positiven Einfluss auf das Finanzverhalten hat (Jorgensen et al. 2017, 62). Allerdings spielt die Familie in der Phase von 18 bis 25 Jahren dann nicht mehr die gleiche bedeutende Rolle wie in der vorherigen Lebensphase. Zwischen 18 und 25 Jahren streben die jungen Erwachsenen nach einer größeren finanziellen Autonomie (Arnett 2001, 138). In initialen Studien in diesem Kontext (siehe für Deutschland Happ et al., 2018; international siehe Gudmunson/Danes 2011; Jin/Chen, 2019; Mountain et al., 2021; PISA 2018) werden die Eltern als eine wichtige informelle Quelle für den Erwerb ökonomischen und finanziellen Wissens genannt. Gudmunson und Danes (2011, S. 646) betonen die Rolle, die die einzigartige Beziehung zwischen Kindern und Eltern in Sozialisationsprozessen spielt, insbesondere in finanziellen Angelegenheiten. Jorgensen/Savla (2010, 466) geben an, dass Kinder unabhängig davon, ob ihre Eltern über ausreichende finanzielle Kenntnisse verfügen, in finanziellen Fragen Rat von ihnen einholen. In diesem Zusammenhang kann davon ausgegangen werden, dass Kinder Finanzwissen, Einstellungen und Verhaltensweisen nicht nur durch gezielte oder explizite Anweisungen ihrer Eltern, beispielsweise in Form von Finanzgesprächen und praktischen Erfahrungen (z. B. mit Taschengeld) entwickeln. Der Erwerb von ökonomischem und finanziellen Wissen kann über informelle Lerngelegenheiten im Sinne des Modelllernens von Bandura (1977), beispielsweise durch die Beobachtung, dass sich Eltern an der Gemeinschaft beteiligen oder wirtschaftliche und finanzielle Entscheidungen treffen, erfolgen.

Gudmunson/Danes (2011, 648) entwickelten ein Modell (Abbildung 1), das die folgenden familienbezogenen Einflüsse auf finanzielle Sozialisationsprozesse darstellt: persönliche und familiäre Merkmale (*Personal & Family Characteristics*), familiäre Interaktion und Beziehungen (*Family Interactions & Relationships*) und zielgerichtete finanzielle Sozialisation (*Purposive Financial Socialization*), mit finanziellen Einstellungen, Wissen und Fähigkeiten, finanziellem Verhalten und finanziellem Wohlbefinden als Kontrollvariablen.

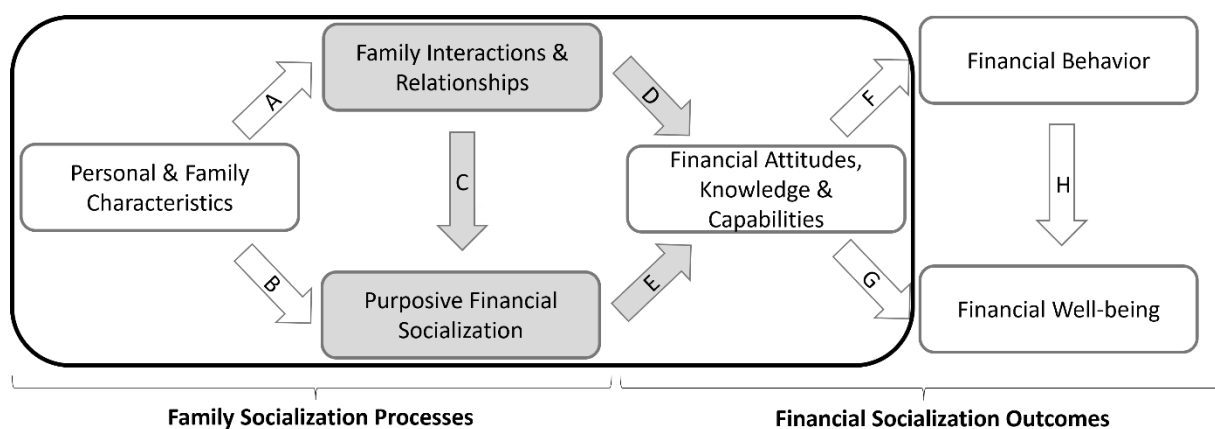


Abbildung 1: Modell der familiären finanziellen Sozialisation in Anlehnung an Gudmunson/Danes (2011)

Die familiären finanziellen Sozialisationsprozesse (*Family Interactions & Relationships* und *Purposive Financial Socialization*) sind grundlegend von persönlichen Merkmalen, wie Alter und Geschlecht sowie den familiären Eigenschaften, wie dem sozioökonomischen Status und der Haushaltsgröße (*Personal & Family Characteristics*), beeinflusst (Gudmunson/Danes 2011, 647f.). Gudmunson/Danes (2011, 648) fassen, basierend auf Moschis (1985), zusammen, dass Lernprozesse bewusst oder unbewusst, über positive oder negative Verstärkungen oder über offene Kommunikation stattfinden können. Anhand der in Kapitel 2.1 dargestellten Lernprozesse sind diese als informelle Lernprozesse zu charakterisieren. Die Lernprozesse laufen innerhalb der verschiedenen im Modell dargestellten Prozesse ab. Unter familiären Interaktionen und Beziehungen verstehen Gudmunson/Danes (2011) nicht nur die aktiven und beobachtbaren Interaktionen in Form von Handlungen zwischen den Familienmitgliedern, sondern auch die Intensität und Qualität der Interaktionen und Verbindungen innerhalb der Familie und ihren Mitgliedern sowie deren Verhaltensmuster. Die Interaktionen finden sowohl explizit als auch implizit statt. Als zielgerichtete finanzielle Sozialisation werden bi-direktionale, beabsichtigte Maßnahmen verstanden, die dem Erwerb von finanziellen Werten, Normen, Einstellungen und Wissen dienen (Gudmunson/Danes 2011) wie beispielsweise die Vergabe von Taschengeld und Kommunikation über Regeln mit dessen Umgang. Die genannten Beispiele zeigen, wie komplex soziale Einflüsse sind und welchen prägenden Einfluss die Familie auf junge Erwachsene in diesem Zusammenhang nehmen kann.

Mit Blick auf das Vorgenannte wird die folgende, weitere Forschungsfrage abgeleitet.

Forschungsfrage 2: Welche Rolle nehmen die familiären finanziellen Sozialisationsprozesse bei dem Erwerb von ökonomischem und finanziellem Wissen ein?

3 Forschungsmethode

3.1 Design der Studie³

Um die Rolle der Eltern in finanziellen Sozialisationsprozessen zu untersuchen und die beiden Forschungsfragen zu beantworten (Zielstellung Kapitel 1), wird ein zweigeteiltes qualitatives Forschungsdesign umgesetzt. Der erste Teil ist ein problemzentriertes Interview [PZI] (Witzel 2012) und der zweite Teil ist ein Think-Aloud-Interview [TAI] (Leighton 2017). Sowohl im ersten als auch im zweiten Teil werden durch offene Fragestellungen die Vorteile qualitativer Methoden genutzt, um hieraus Ableitungen von Hypothesen über mögliche Ursachen und ihre Zusammenhänge zu generieren, indem die Proband_innen Aussagen frei formulieren und ausführlich begründen können (Kruse 2014).

³ Die Studie wurde durch die Joachim Herz Stiftung gefördert. Die hier vorgestellten Ergebnisse gehen aus der Gesamterhebung von 35 Proband_innen vor, die unter anderem zum Ziel hatte migrationsspezifische Herausforderungen im Verständnis von ökonomischen und finanziellen Konzepten zu identifizieren. Es wurden vier unterschiedliche Gruppen interviewt – drei Gruppen mit Migrationshintergrund und eine Vergleichsgruppe ohne Migrationshintergrund. Für die hier vorgenommene Auswertung wurden ausschließlich Proband_innen ohne Migrationshintergrund berücksichtigt.

Orientiert an den methodologischen Grundlagen (Witzel 2012) wurde den Proband_innen bei der Kontaktaufnahme das übergeordnete Ziel der Untersuchung vorgestellt. Ebenso wurden die rechtlichen Bestimmungen zum Datenschutz und zur Anonymisierung der Daten erläutert.

Aufbauend auf den Erkenntnissen des bisherigen Forschungsstandes (Gudmunson/Danes 2011; Happ et al. 2018; Hommel/Fürstenau 2020; Jin/Chen 2019; Jorgensen/Savla 2010; Mountain et al. 2021) bestand das problemzentrierte Interview unter anderem aus folgenden Frageblöcken zur familiären finanziellen Sozialisation:

- Interesse an ökonomische/n und finanzielle/n Themen sowie das Interesse der Eltern hinsichtlich der Themen,
- ökonomisches und finanzielles Handeln/Verhalten der Eltern,
- Diskussionen über ökonomische und finanzielle Themen im häuslichen Umfeld
- Einbezug in finanzielle Entscheidungen im Elternhaus,
- Vergabe von Taschengeld,
- Medienkonsum und Diskussion über aktuelle Ereignisse und Themen in Medien.

Der zweite Teil, das Think-Aloud-Interview, diente der Offenlegung der kognitiven Prozesse der Proband_innen (Leighton 2017). Das TAI umfasste einen periaktionalen und einen retrospektiven Part. Der periaktionale Part eignet sich, um die kognitiven Prozesse offenzulegen, die Proband_innen nutzen, um Aufgaben zu lösen (Leighton 2017). Für die Erhebung der zugrundeliegenden und verwendeten Wissenssegmente eignet sich der retrospektive Part zur Besprechung der Problemlöseprozesse (Leighton 2017). Für das TAI wurde ein Fragebogen mit ökonomischen und finanziellen Aufgabenstellungen erstellt. Für die Lösung der Aufgabenstellungen wurden die Proband_innen aufgefordert ihre Gedankengänge laut zu verbalisieren. Für den periaktionalen Part wurden neun Items aus der deutschen Adaption des TFL [*Test of Financial Literacy* (Walstad/Rebeck, 2016)] (Förster/Happ/Molerov 2017) und drei Items aus der deutschen Adaption des TEL [*Test of Economic Literacy* (Walstad/Rebeck/Butters 2013)] ausgewählt. Die Items wurden anhand der durchschnittlichen Lösungshäufigkeiten selektiert, die aus vorherigen Studien hervorgehen (Happ/Förster 2019), sodass jeweils ein häufig korrekt gelöstes Item, eins mit mittlerer Lösungshäufigkeit und eins mit geringer Lösungshäufigkeit in den Fragebogen aufgenommen wurde. Anknüpfend an die Erkenntnisse zur Testkonstruktion wurden die Items so angeordnet, das mit leichteren Items begonnen wurde, das Schwierigkeitsniveau dann sukzessive stieg und gegen Ende des Interviews wieder abflachte. Damit werden u. a. motivationale Aspekte sowie die Vermeidung von Testmüdigkeit verfolgt (Krohne/Hock 2015). Für den retrospektiven Part, der Besprechung der Problemlöseprozesse, waren drei Items vorgesehen, die auch Bestandteil des periaktionalen Parts waren. Hierbei waren zwei Items fest bestimmt, wobei ein Item aus dem Bereich des TFL (Frage zu Vertragsbedingungen eines EC-Kontos) und ein Item aus dem Bereich des TEL (Einflussfaktoren auf Mengenabsatz eines bestimmten Gutes) ausgewählt wurde. Das dritte Item war das für die Proband_innen nach subjektiver Einschätzung am schwersten zu lösende Item im periaktionalen Teil des Interviews und unterschied sich daher zwischen den Proband_innen.

3.2 Sampling

Für das Sampling wurden entsprechend der in Kapitel 1 dargelegten Forschungslücke, der Forschungsfragen und der theoretischen Hintergründe folgende Kriterien aufgestellt:

- Altersbereich 18-25 Jahre,
- keine wirtschaftswissenschaftlichen Vorkenntnisse aus formalen Lerngelegenheiten (Schulunterricht in den Klassen der Sekundarstufe II in den Fächern G/R/W gilt hierbei nicht als Ausschlusskriterium, weil die Anteile wirtschaftlicher Inhalte stark variieren und nur für Proband_innen mit einer Schullaufbahn an sächsischen Schulen in Frage kamen. Als Ausschlusskriterien galten der Abschluss an einem Wirtschaftsgymnasium, der Abschluss einer kaufmännischen Berufsausbildung oder ein Studium der Wirtschaftswissenschaften, der BWL oder VWL, genauso wie Studiengänge, die wirtschaftswissenschaftliche Module im Nebenfach haben.),
- Immatrikulation an einer Universität oder FH (laufendes Studium).

In Anlehnung an Jacobsen/Meyer (2017, 189), die bei einer Anzahl von zehn Proband_innen auf 82% der minimal und 94,69% der durchschnittlich gefundenen Probleme hinweisen, wurde eine Proband_innen-Anzahl von acht bis zehn Personen anvisiert.

Insgesamt wurden acht Proband_innen in einem Zeitraum von April bis Dezember 2022 befragt. Die Geschlechter waren paritätisch aufgeteilt und das Durchschnittsalter lag bei 22,5 Jahren in einer Spanne von 21 bis 25 Jahren. Das durchschnittliche Fachsemester liegt bei sechs Semestern in einer Spanne vom 4. Fachsemester bis zum 10. Fachsemester.

3.3 Datenanalyse

Vor der qualitativen Auswertung, die in Anlehnung an die Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014) und dem konsensuellen Kodieren (Schmidt 2010) stattfand, wurden die Interviews nach einfachen Regeln transkribiert. Es wurden die verbalen sowie parasprachlichen Merkmale (z.B. „ähm“, „äh“, „mh“ unter anderem als Ausdrücke für Denkpausen, oder Zustimmung) transkribiert (Kowal/O'Connell 2005). Von besonderer Bedeutung sind die transkribierten verbalen Merkmale. Die parasprachlichen Merkmale wurde ebenfalls transkribiert, da diese die Interpretation der verbalen Merkmale beispielsweise bei Entscheidungssituationen unterstützen können.

Hinsichtlich der Beantwortung der Forschungsfragen wurde aufbauend auf Studienergebnissen (Happ et al. 2018; Jin/Chen 2019; Mountain et al. 2021; PISA 2018) die erste und zweite Kategorie in einem deduktiv-induktiven Verfahren entwickelt. Gudmunson/Danes (2011) folgend wurden die ersten beiden Unterkategorien (II. a. und II. b.) deduktiv aufgestellt. Die Kategorie II. c (siehe Kategoriensystem, Abbildung 2) ergab sich anhand des Datenmaterials und wurde während der Materialdurchläufe eingeführt. Für die Kodierung wurde das Verfahren der konsensuellen Kodierung (Schmidt 2010) gewählt. Die konsensuelle Kodierung bietet durch den Diskussionsprozess und die Konsensbildung hinsichtlich der Kategorien und Zuord-

nungen Potential, verschiedene Perspektiven zu berücksichtigen und somit einen offeneren Umgang gegenüber dem Material zu gewährleisten. Die Interviews wurden zuerst unabhängig voneinander von drei Forscher_innen kodiert und anschließend in Diskussionen die Zuordnungen weiter überarbeitet. Die Definitionen der Kategorien finden sich im Auswertungsteil (Kap. 4).

Kategorie I. Quellen ökonomischen und finanziellen Wissens junger Erwachsener zwischen 18 und 25 Jahren ohne wirtschaftswissenschaftliche Vorkenntnisse	
Definition/ Begründung	Hinweise auf Quellen, die direkt von den Proband_innen als Ursprünge für ihr ökonomisches und finanzielles Wissen beschrieben werden oder indirekt aus den Aussagen der Proband_innen auf Quellen ökonomischen und finanziellen Wissens hindeuten.
Kategorie II. Rolle der familiären finanziellen Sozialisationsprozesse beim Erwerb von ökonomischem und finanziellem Wissen	
Definition/ Begründung	Hinweise auf Aspekte, die auf finanzielle familiäre Sozialisationsprozesse als Quelle des Erwerbs von ökonomischem und finanziellem Wissen hindeuten.
Unterkategorien	
Kategorie II. a.	<i>Familiäre Interaktionen und Beziehungen bezüglich ökonomischer und finanzieller Themen</i>
Definition/ Begründung	Aktive Interaktionen zwischen den Familienmitgliedern unter aktiver Einbindung der Proband_innen in Bezug auf ökonomische und finanzielle Themen
Abgrenzung	Aktive Interaktionen zwischen Familienmitgliedern ohne Einbindung der Proband_innen werden der Kategorie II. c. zugeordnet. Sind Interaktionen mit intentionalem Charakter zum Erwerb von ökonomischen und finanziellen Sachverhalten erkennbar, werden diese Kategorie II. b. zugeordnet.
Kategorie II. b.	<i>Zielgerichtete finanzielle Sozialisation</i>
Definition/ Begründung	Absichtliche Handlungen der Familienmitglieder, die eine gezielte finanzielle Sozialisation erkennen lassen (Gudmunson/Danes 2011, 649)
Kategorie II. c.	<i>Beobachtete familiäre finanzielle Handlungen/Beobachtetes familiäres finanzielles Verhalten</i>
Definition/ Begründung	Finanzielle Sachverhalte der Eltern (Investments, Anlagen, Umgang mit Finanzen), die von den Proband_innen wahrgenommen wurden, die aber ohne konkrete Interaktionen zwischen Familienangehörigen und den Proband_innen stattfanden.

Abbildung 2: Zusammengefasstes Kategoriensystem zur Auswertung

4 Ergebnisse

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage: „*Welche (informellen) Quellen nutzen junge Erwachsene ohne formale Lerngelegenheiten für den Erwerb von ökonomischem und finanziellem Wissen?*“ werden die Kodierungen in Kategorie I herangezogen. Der Großteil der Kodierungen ergibt sich vorrangig aus den Aussagen der Proband_innen aus dem ersten Teilinterview (PZI) und dem retrospektiven Part des Think-Aloud Interviews (siehe Tabelle 1). Bereits in dem Leitfadeninterview (PZI, Teilinterview 1) konnten Angaben von Proband_innen identifiziert werden, die auf eine Quelle ökonomischen und finanziellen Wissens schließen lassen, indem Proband_innen Angaben über Diskussionen oder Gespräche mit der Familie zu ökonomischen und finanziellen Themen machten. Im retrospektiven Teil des TAI (Teilinterview 2) beantworteten die Proband_innen die Frage, woher ihr Wissen zur Beantwortung der Frage stammt.

Tabelle 1: Quellen des ökonomischen und finanziellen Wissens (PZI und TAI)

Quelle	Antworthäufigkeiten	Rel. Häufigkeit
Familie	16	25,00%
Freunde	1	1,56%
Medien (Radio, Internet, TV, Zeitungen)	12	18,75%
Alltag/keine konkrete Quelle	12	18,75%
persönliche Erfahrungen	3	4,69%
Schule/Studium	16	25,00%
Fachberater_in	4	6,25%
Summe	64	100,00%

Trotz des vergleichsweise geringen inhaltlichen Anteils ökonomischer Inhalte in den Schulcurricula wird die Schule/Studium zusammen mit der Familie als häufigste Quelle für finanzielles und ökonomisches Wissen genannt. Hierbei blieben aber vor allem wirtschaftliche Themen eher oberflächlich in Erinnerung, wie:

- soziale Marktwirtschaft (P25, EI, Abs. 29),
- Konjunkturverläufe (P26, EI, Abs. 17),
- Wettbewerbsmarkt (P33, TAI, Abs. 178; P35, TAI, Abs. 226).

Lediglich einmal wurde genannt, dass ein Lehrer externe Dozent_innen in den Unterricht eingeladen hat, um dort finanzielle Themen zu behandeln (P18, EI, Abs. 25).

Auf die Frage, ob sich die Proband_innen für wirtschaftliche Themen interessieren, antworten nur zwei explizit, dass sie sich für wirtschaftliche Themen interessieren. Allerdings begründet P24 das Interesse mit Inhalten aus dem Bereich des finanziellen Wissens. P18 erklärt, dass wirtschaftliches Interesse nur in Zusammenhang mit Politik besteht. Ohne diesen Zusammenhang würde P18 nicht explizit eigeninitiativ nach wirtschaftlichen Themen recherchieren. Lediglich P33 gibt an, dass auch wirtschaftliche Themen im Familienkreis besprochen und dis-

kutiert werden. Allerdings zeigen die Ergebnisse aus dem periaktionalem TAI-Teil, dass die Proband_innen im Bereich des ökonomischen Wissens 22 von 24 möglichen richtigen Antworten gaben (siehe Tabelle 2). Ergänzend zu diesen Ergebnissen aus dem ökonomischen Bereich lassen sich die Aussagen der Proband_innen deuten, in denen diese aus ihren Erinnerungen der Schulzeit berichteten, dass Themen wie Angebot und Nachfrage, Wettbewerbsmarkt, soziale Marktwirtschaft und Konjunkturverläufe noch präsent sind. Hierbei ist anzumerken, dass sechs der acht Proband_innen angaben, mehr an finanziellen Themen als an ökonomischen Themen interessiert zu sein. Dieses Interesse wird vor allem damit begründet, dass sie die Auseinandersetzung mit finanziellen Themen damit verbinden, die monatlichen Ein- und Ausgaben managen zu können – „über die Runde zu kommen“ war hierbei eine häufig getroffene Aussage. Vor diesem Hintergrund lassen sich die Aussagen der Proband_innen einordnen, dass innerhalb der Familie vor allem die Eltern als Quelle für ihr finanzielles Wissen angegeben werden. Nur zwei Proband_innen interessieren sich für finanzielle Themen vor dem Hintergrund der Absicherung gegen Risiken und hier vor allem hinsichtlich des Alters (P18 und P25). Das fehlende Interesse schlägt sich in diesem Bereich auch an den wenigen richtig gegebenen Antworten aus dem periaktionalem Teil im Bereich Versicherungen nieder. Lediglich 50% der Antworten waren hier richtig.

Tabelle 2: Antworthäufigkeiten des periaktionalen Teils (TAI) nach Inhaltsbereichen

	richtige Nennungen	männlich	weiblich
TEL	22	11	11
TFL EDM	24	12	12
TFL B	19	10	9
TFL I	12	6	6

Legende: TEL (Test of Economic Literacy), TFL EDM (Test of Financial Literacy, Inhaltsbereich Everyday Money Management/Tägliches Geldgeschäft), TFL B (Inhaltsbereich Banking/Bankgeschäfte), TFL I (Inhaltsbereich Insurance/Versicherungen)

Hinsichtlich der Beantwortung der zweiten Forschungsfrage: „*Welche Rolle nehmen die familiären finanziellen Sozialisationsprozesse bei dem Erwerb von ökonomischem und finanziellem Wissen ein?*“ sind die Häufigkeiten der Nennungen der Familie (Eltern, Geschwister, Onkel und Großeltern) als Quelle des ökonomischen und finanziellen Wissens (Kategorie I) von Bedeutung sowie die familiären finanziellen Sozialisationsprozesse anhand der Kategorien II. a. bis c. (siehe Abbildung 2) (Danes 1994; Gudmunson/Danes 2011; Jorgensen/Savla 2010).

Anhand der Auswertungen der kodierten Textstellen kann konstatiert werden, dass eine zielgerichtete finanzielle Sozialisation (Kategorie II. b.) seitens der Familienangehörigen im Vergleich zu der familiären Interaktion (Kategorie II. a.) und zu den beobachteten familiären finanziellen Handlungen/des beobachteten familiären finanziellen Verhaltens (Kategorie II. c.) nur einen marginalen Stellenwert einnimmt. In den meisten Fällen kommunizieren Familienangehörige über konkrete finanzielle Themen wie Altersvorsorge, Immobilien oder Möglichkeiten zum Sparen vorrangig dann, wenn sich dies aus dem familiären Kontext ergibt. Das heißt, diese Themen werden nur dann angesprochen, wenn sie durch konkrete Anlässe initiiert

sind, bspw. der Eingang eines Rentenbescheids oder der Besuch der Großmutter, die Familienimmobilien besitzt. Ökonomische Themen werden in der Familie selten und wenn, dann fast ausschließlich in Zusammenhang mit aktuellen Medienmeldungen diskutiert, wie bspw. die Preissteigerungen für Treibstoff im Zuge des russischen Angriffskriegs auf die Ukraine. Dabei hat jedoch die persönliche Betroffenheit eine höhere Relevanz als gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge und die zugrundeliegenden Prinzipien von Angebot und Nachfrage.

Kategorie II a. Familiäre Interaktionen und Beziehungen bezüglich ökonomischer und finanzieller Themen

Am häufigsten ließen sich Aussagen finden, die der Kategorie II. a. zugeordnet wurden (51 von 80 Kodierungen zur zweiten Forschungsfrage). Hierbei zeigte sich, dass Gespräche eher beiläufig oder aus aktuellen Anlässen (Medienereignisse [P25, EI, Pos. 210], anstehender Umzug [P18, EI, Pos. 198], Kontoeröffnung [P26, TAI, Pos 204]) stattfanden. Allerdings erfolgten diese Gespräche, ohne dass diese eine Intention erkennen ließen. Darüber hinaus lässt sich nahezu keine langfristige Ausrichtung oder eine proaktive Vorbereitung auf zukünftige Ereignisse der Kinder erkennen.

„Hab versucht mit meinen Eltern darüber zu reden. Und meine Mama so: ok wir reden darüber, wenn du mal wirklich Geld verdienst. Weil das ist natürlich das Problem, dass ich ja gar nicht so viele Möglichkeiten habe irgendwas anzulegen, wenn ich selber kaum was habe.“ (P18, EI, Pos. 236)

Als Schutz vor belastenden Gedanken wurde das Thema Finanzen vor dem Hintergrund, dass die Familie auch mit weniger Geld auskommen musste und nicht alle Wünsche oder Bedürfnisse der Kinder in dem Haushalt erfüllt werden konnten, tabuisiert (P18, EI, Pos. 242).

Drei Proband_innen sprachen mit ihren Eltern über Immobilien als Anlageformen oder Formen der Altersvorsorge. Allerdings fanden diese Gespräche im Kontext der eigenen Immobilien der Eltern oder Großeltern statt. In beiden Fällen ging die Initiative von den Proband_innen aus. Durch vertiefendes Nachfragen der Proband_innen hinsichtlich der Thematiken setzten die Eltern und Großeltern (P16) und der Onkel (P25) sich näher mit den Proband_innen zur Thematik auseinander und eröffneten Einblicke in die Finanzierung, Rechte und Pflichten. Obwohl alle Proband_innen Taschengeld erhielten, erfolgten mit der Vergabe von Taschengeld keine näheren Hinweise zum Umgang damit. In allen Fällen wurde das Taschengeld bedingungslos vergeben, sodass kaum ein zielgerichteter finanzieller Sozialisationsprozess unterstellt werden kann. Das heißt, die Proband_innen mussten dafür keine Arbeiten im Haushalt übernehmen oder sonstige Leistungen erbringen. Das Geld wurde zugeteilt und die Proband_innen mussten sich auf informellen Wegen erschließen, wie sie damit haushalten.

Kategorie II. b. Zielgerichtete finanzielle Sozialisationsprozesse

In Abgrenzung zur Kategorie II. a. fanden die Gespräche, die in Kategorie II. b. kodiert wurden, mit der Intention statt, den Proband_innen Inhalte zu finanziellen oder ökonomischen Themen aufzuzeigen. Insgesamt gingen aus dem Datenmaterial wenige Hinweise auf zielgerichtete familiäre finanzielle Sozialisationsprozesse hervor. Beispielhaft für die Diskussion zu den finanziellen Themen können Aussagen von P16 über den Bestand und Erwerb von Wohn-

immobilien, das Interesse sowie das gezielte Gespräch mit dem Onkel von P25 zur Absicherung gegenüber Risiken (Berufsunfähigkeitsversicherung) und der gemeinsamen ersten Kontoeröffnung von P26 mit den Eltern erwähnt werden. Darüber hinaus fand im Fall von P16 ein Gespräch über Anteile an Unternehmen statt, weil der Vater im Zuge seiner Vergütung immer wieder Anteile an dem Unternehmen erwerben kann. Hinsichtlich des Erwerbs von Anteilen an Unternehmen ist P16 jedoch ein Einzelfall und einer der wenigen zielgerichteten finanziellen Sozialisationsprozesse.

„Da konntest du jedes Jahr irgendwelche Anteile der Firma quasi kaufen und da haben wir auch ein Stückweit drüber gesprochen, wie viel Rendite du quasi da kriegst. Das sind so die Themen, die wir besprochen haben.“ (P16, EI, Abs. 168)

Die erste Kontoeröffnung der P26 erfolgte auf Initiative der Eltern und gemeinsam mit P26. Die Kontoeröffnung war unter anderem damit verbunden, dass darauf zu achten sei, nicht ins Minus zu kommen, da ansonsten Überziehungszinsen anfallen würden (P26). Über die Proband_innen hinweg wird als Grund für fehlende weiterführende zielgerichtete finanzielle Sozialisationsprozesse durch die Eltern angeführt, dass Nachfragen entweder nicht beantwortet werden konnten oder eine Diskussion erst als sinnvoll erachtet wurde, wenn die Proband_innen eigenes Geld verdienen würden. Diese Aussage der Eltern steht im Gegensatz zu Erkenntnissen aus der Forschung zum bedeutsamen Einfluss der Eltern auf finanzielles Wissen, finanziellen Werten und Einstellungen, insbesondere vor dem Lebensalter von 18 Jahren (Gudmunson/Danes 2011, Lusardi/Mitchell 2014, Jorgensen/Savla 2010). Bei den restlichen Proband_innen fanden innerhalb der Familie keine Interaktionen oder gezielte Sozialisationsprozesse hinsichtlich weiterer Anlageformen statt.

Kategorie II. c. Beobachtete/s finanzielle/s Verhalten/Handlungen

Die Proband_innen wurden danach gefragt, ob ihre Eltern Ersparnisse oder Vermögenswerte haben oder Investments tätigen. Zwei Proband_innen gaben an, dass sie nichts darüber wüssten und mit ihnen nicht darüber gesprochen wurde. Die anderen sechs Proband_innen erwähnten verschiedene Beobachtungen. Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage waren vor allem die Art und Weise, wie die Proband_innen Kenntnisse über diese Aspekte erlangten, ausschlaggebend für eine Zuordnung in diese Kategorie. So fanden keine direkten Gespräche über ökonomische oder finanzielle Themen zwischen den Familienmitgliedern und den Proband_innen statt, sondern die Proband_innen beobachteten und verfolgten Gespräche von Familienangehörigen, zum Teil auch über einen längeren Zeitraum. P18 erschloss sich aus dem Spendenverhalten von Großeltern, dass die Spenden eine Möglichkeit sind, um zu versteuernde Beträge zu mindern. Weiterhin verfolgte P18 den Immobilienverkauf der Großeltern indirekt und eignete sich, ohne eingebunden zu sein, Wissen über die Verkaufsoptionen und die rechtlichen Hintergründe zur Besteuerung von vererbten Immobilien an. P25 und P26 haben nach eigener Aussage aufgrund der finanziell begrenzten Mittel ihrer Eltern gelernt, ihr monatliches Budget zu managen und selbst bei knappen eigenen Mitteln zu sparen bzw. so sparsam zu leben, dass noch etwas zurückgelegt werden kann. Auch hier beschrieben die Proband_innen, dass ihre Eltern die Thematik der Begrenztheit der Mittel von den Proband_innen fernhalten wollten. Im Gegensatz zu den Proband_innen P25 und P26 erkannte P33, dass das Elternhaus kaum finan-

zielle Zwänge kannte und ein Sparverhalten nahezu nicht existent war. P33 reflektierte, dass dies eine privilegierte Situation war, aus der sich auch bei P33 selbst keine Spartendenz entwickelte und diese auch heute kaum ausgeprägt ist.

Angesichts der Erkenntnisse hinsichtlich der beobachteten Handlungen/des beobachteten Verhaltens (Kategorie II. c) der Familie durch die Proband_innen und der Übernahme beobachteter Verhaltensweisen der Proband_innen kann eine Anpassung des Modells von Gudmunson/Danes (2011) angeregt werden (Abbildung 5). Im bisherigen Modell wird zwar beobachtbares Verhalten als Option des Erwerbs finanziellen Wissens, finanzieller Einstellungen und Werte angedeutet, allerdings werden diese nicht gesondert berücksichtigt. Aus den Aussagen der Proband_innen lässt sich erkennen, dass sowohl die aktive Interaktion und Beziehungen als auch die passiven Beobachtungen von Interaktionen und Beziehungen anderer Familienangehöriger beim Erwerb ökonomischen und finanziellen Wissens eine Rolle spielen können. Diese Unterteilung in aktive Teilnahme und passive Beobachtung kann auch für die zielgerichteten Sozialisationsprozesse konstatiert werden. So beziehen sich Aussagen von Proband_innen zu Quellen des ökonomischen und finanziellen Wissens auf zielgerichtete Sozialisationsprozesse, die sie bspw. zwischen Eltern und Geschwistern beobachtet haben. Erkennbar ist weiterhin, dass die Beobachtungen ohne direkte Kommunikation mit den Proband_innen, das heißt nur zwischen den restlichen Familienangehörigen, stattfindet.

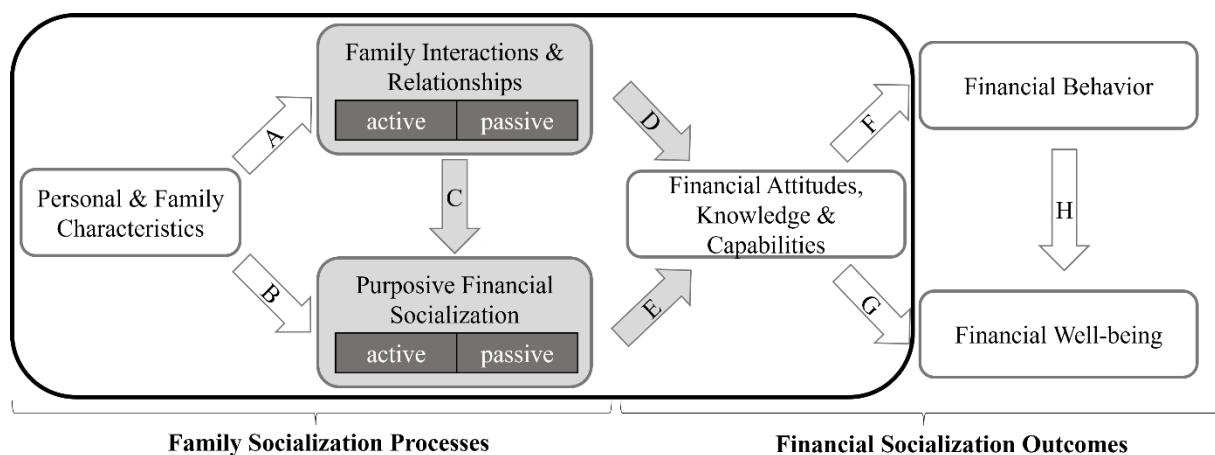


Abbildung 3: Adaptiertes Modell der familiären finanziellen Sozialisation in Anlehnung an Gudmunson und Danes 2011

5 Limitationen, Zusammenfassung und Ausblick

Die Erkenntnisse der qualitativen Studie beruhen auf einem kleinen Sample und sind nicht zu generalisieren. Dennoch bieten sie erste Anhaltspunkte für weitere Studien. Bezogen auf die Think-Aloud-Interviews kann, wie von Leighton (2017) angedeutet, nicht ausgeschlossen werden, dass die Methode des Lauten Denkens selbst Einfluss auf den Gedankenprozess und die Gedankenverarbeitung nimmt und somit den Antwortprozess beeinflusst. Im Weiteren kann die Methode des Lauten Denkens auch hemmend auf Proband_innen wirken, die es nicht gewohnt sind, ihre Gedanken laut zu äußern. Für die Interpretation der Daten muss einschränkend ange-

merkt werden, dass nicht eindeutig geklärt werden kann, ob und inwiefern die Proband_innen aus der Beobachtung und Interaktion gelernt haben, oder psychologische Dispositionen wie Existenzängste aufgrund sozioökonomischer Beschränkungen des Elternhauses einen höheren Einfluss hatten, dass Proband_innen einen problematischen Umgang mit Geld (z. B. mehr ausgeben, als ihnen zur Verfügung steht) erlernt haben. Hinsichtlich der Sozialisationsprozesse wäre eine gesonderte Befragung der Eltern der Proband_innen vielversprechend, um eine weitere Perspektive auf genannte Sozialisationsprozesse zu bekommen. Auch eine weiterführende Studie mit anderen Familienmitgliedern (z. B. Geschwister) kann in diesem Zusammenhang eine weitere Perspektive ermöglichen.

Die Studie erforschte die Quellen sowie die Rolle der Eltern beim Erwerb ökonomischen und finanziellen Wissens junger Erwachsene ohne wirtschaftswissenschaftliches Vorwissen anhand einer zweiteiligen qualitativen Interviewstudie. Bezüglich der ersten Forschungsfrage kann zusammenfassend gesagt werden, dass die Schule insbesondere bei ökonomischen Inhalten als primäre formale Quelle des Wissens angegeben wird und somit durch größtenteils formale Lernprozesse Wissen erworben wird. Bei finanziellen Themen ist allerdings die Familie die häufigste informelle Quelle des Wissens. Dies lässt sich u. a. mit der fehlenden nationalen Strategie zur finanziellen Bildung (OECD, 2015) begründen. Allerdings vertrauen Kinder ihren Eltern in diesen Fragen – unabhängig von dem Wissen der Eltern – auch mehr als anderen Mitgliedern der Gesellschaft (Jorgensen et al. 2017). Die Ergebnisse der Studie liefern eine hohe Übereinstimmung mit dem von Gudmunson/Danes (2011) entworfenen Modell zur familiären finanziellen Sozialisation und der Aneignung von Wissen über informelle Lernprozesse innerhalb der Familie. Ergänzend zu dem Modell sind in dieser Studie Erkenntnisse hervorgetreten, die eine Trennung zwischen aktiven und passiven Prozessen anregen. Die Form des passiven Erwerbs erwähnten Gudmunson/Danes (2011) zwar bereits in ihrer Auseinandersetzung beiläufig, die vorliegende Studie liefert allerdings Hinweise dafür, dass eine gleichrangige Berücksichtigung im aufgestellten Modell gerechtfertigt werden kann. Dementsprechend wurde diese Unterscheidung in einer Anpassung des Modells berücksichtigt. Unter Einbezug des jeweiligen Interesses der Proband_innen ließ sich erkennen, dass auch ohne die aktive Teilnahme an familiären Interaktionen und Beziehungen sowie zielgerichteten Sozialisationsprozessen Lernprozesse stattfinden. Die Studie liefert im Weiteren Hinweise dafür, dass die Familien die Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit finanziellen Themen erst angehen, wenn die Kinder bereits eigenes Geld verdienen und Entscheidungen (Mietvertrag, Mobilfunkvertrag, Versicherungen, etc.) bereits eigenverantwortlich getroffen werden müssen. Im Weiteren beginnen die jungen Erwachsenen in diesem Alter auch ihren Personenkreis zu erweitern, denen sie in diesen Fragen vertrauen (Jorgensen et al. 2017). Innerhalb der Studie wurde nicht erhoben, inwiefern die Proband_innen bei einzelnen Entscheidungen genau auf das über die Sozialisationsprozesse erworbene Wissen zurückgegriffen haben. Hierfür wäre eine weitere Betrachtung von Entscheidungsprozessen und deren Begründungen erforderlich (siehe Wuttk/Siegfried/Apra 2020 – Situational Judgement Test). Die Entscheidungsprozesse benötigen eine solide Wissensbasis. Insbesondere die Ergebnisse im Inhaltsbereich Versicherung des Wissens-tests (siehe Tabelle 2) zeigen, dass Wissenslücken vorhanden sind, die die Proband_innen nicht über formale Lernprozesse schließen und in der Familie, oftmals durch fehlendes Wissen der

Eltern bezüglich der Thematik Versicherungen bedingt, nicht über informelle Lernprozesse erschlossen werden können. Denn insbesondere die von Aprea (2016) angedeutete Verschiebung in Fragen der sozialen Absicherungen hin zu mehr individueller Fürsorge bedarf eines höheren finanziellen Wissens, um fundierte und langfristige Entscheidungen zu treffen.

Literatur

Aprea, C. (2016): Conceptions of Financial Literacy. In: Aprea, C./Wuttke, E./Breuer, K./Koh, N. K./Davies, P./Greimel-Fuhrmann, B./Lopus, J. S. (Hrsg.): International Handbook of Financial Literacy. Singapur, 5-7.

Arnett, J. J. (2001): Conceptions of the Transition to Adulthood: Perspectives from Adolescence Through Midlife. In: Journal of Adult Development 8, 133-143.

Arrondel, L./Haupt, M./Mancebón, M. J./Nicolini, G./Wälti, M./Wiersma, J. (2022): Financial literacy and financial education in Western Europe. In: Nicolini, G./Brenda, J. C. (Hrsg.): The Routledge Handbook of Financial Literacy. London, 363-381.

Atkinson, A/Messy, F. A. (2012): Measuring financial literacy: Results of the OECD/International Network on Financial Education (INFE) pilot study. In OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pension. Paris.

Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. In: Psychological Review, 84, 191-215.

Bosshardt, W./Walstad, W. B. (2014): National Standards for Financial Literacy: Rationale and Content. In: The Journal of Economic Education 45, 63-70.

Brau, J. C./Holmes, A. L./Israelsen, C. L. (2019): Financial literacy among college students. In: Journal of Financial Education, 45, 179-205.

Council for Economic Education [CEE] (2010): Economic and Personal Finance Education in our Nation's Schools. Online: <https://www.councilforeconed.org/wp-content/uploads/2018/02/2018-SOS-Layout-18.pdf> (20.01.2023).

CEE (2018): Economic and Personal Finance Education in our Nation's Schools. Online: <https://www.councilforeconed.org/wp-content/uploads/2018/02/2018-SOS-Layout-18.pdf> (19.01.2023).

Danes, S. M. (1994): Parental perceptions of children's financial socialization. In: Journal of Financial Counseling and Planning 5, 127-149.

Deutsche Industrie- und Handelskammer [DIHK] (2022): Ausbildungsstatistik 2022. Online: <https://www.dihk.de/resource/blob/93170/4d00e938df0558f3e05c0d4dd780f164/statistik-ausbildung-2022-data.pdf> (28.07.2023).

Förster, M./Happ, R./Maur, A. (2018): The relationship among gender, interest in financial topics and understanding of personal finance. In: Empirische Pädagogik, 32 (3/4), 292-308.

Förster, M./Happ, R./Molerov, D. (2017): Using the U.S. Test of Financial Literacy in Germany – Adaptation and Validation. In: *Journal of Economic Education*, 48(2), 123-135.

Fürstenau, B./Hommel, M./Förster, M./Kraitzek, A./Wuttke, E./Aprea, C./Rudeloff, M./Siegfried, C. (2020): Messung von Finanzkompetenz – Ergebnisse eines Symposiums. In: Wittmann, E./Frommberger, D./Weyland, U. (Hrsg.): *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2020*. Opladen, 33-64.

Gudmunson, C. G./Danes, S.M. (2011): Family Financial Socialization: Theory and Critical Review. In: *Journal of Family and Economic Issues*, 32, 644-667.

<https://doi.org/10.1007/s10834-011-9275-y>

Happ, R./Förster, M./Rüspeler, A.-K./Rothweiler, J. (2018): Young adults' knowledge and understanding of personal finance in Germany: Interviews with experts and test-takers. In: *Citizenship, Social and Economics Education* 17(1), 3-9.

Happ, R./Förster, M. (2019): The relationship between migration background and knowledge and understanding of personal finance of young adults in Germany. In: *International Review of Economics Education*, 30, 1-14.

Happ, R. (2020): *Der Einfluss des Migrationshintergrundes auf unterschiedliche Facetten des ökonomischen Wissens – Implikationen für die Wirtschaftsdidaktik (kumulative Habilitationsschrift an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz)*.

Haupt, M. (2022): Measuring financial literacy: The role of knowledge, skills and attitudes. In: Nicolini, G./Cude, B. J. (Hrsg.): *The Routledge Handbook of Financial Literacy*. New York, 79-95.

Hill, A. T./Asarta, C. J. (2018): A survey of personal finance understanding: Does it matter when high school students take the course? In: *Empirische Pädagogik*, 32(3-4), 416-433.

Hommel, M./Fürstenau, B. (2020): Finanzkompetenz informell erwerben: Zusammenhänge mit personalen Faktoren. 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., 1-26. Online: https://www.bwpat.de/profil6_wuttke/hommel_fuerstenau_profil6.pdf (08.06.2023).

Jacobsen, J./Meyer, L. (2017): *Praxisbuch Usability & UX: Was jeder wissen sollte, der Websites und Apps entwickelt*. 1. Aufl. Bonn.

Jin, M./Chen, Z. (2019): Comparing Financial Socialization and Formal Financial Education: Building Financial Capability. In: *Social Indicators Research*, 149, 641-656.

<https://doi.org/10.1007/s11205-019-02248-z>

Jorgensen, B. L./Savla, J. (2010): Financial Literacy of Young Adults: The Importance of Parental Socialization. *Family Relations Interdisciplinary*. In: *Journal of Applied Family Science* 59, 465-478.

Jorgensen, B. L./Rapplelea, D. L./Schweichler, J. T./Fang, X./Moran, M. E. (2017): The financial behavior of emerging adults: A family financial socialization approach. In: *Journal of Family and Economic Issues* 38, 57-69.

- Kaiser, T./ Lusardi, A./ Menkhoff, L./Urban, C. (2022): Financial education affects financial knowledge and downstream behaviors. In: Journal of Financial Economics, 145, 255-272, <https://doi.org/10.1016/j.jfineco.2021.09.022>
- Koh, N. K. (2016): Approaches to Teaching Financial Literacy: Evidence-Based Practices in Singapore Schools. In: Aprea, C./Wuttke, E./Breuer, K./Koh, N. K./Davies, P./Greimel-Fuhrmann, B./Lopus, J.S. (Hrsg.): International Handbook of Financial Literacy. Singapur, 499-514.
- Kowal, S./O'Connell, D. C. (2005): The Transcription of Conversations. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): A companion to qualitative research. London. 248-252.
- Krohne, H.-W./Hock, M. (2015): Psychologische Diagnostik. Grundlagen und Anwendungsfelder. 2., überarb. u. aktual. Aufl. Stuttgart.
- Kruse, J. (2014): Qualitative Interviewforschung, ein integrativer Ansatz. Weinheim.
- Kuckartz, U. (2014): Qualitative Text Analysis: A Guide to Methods, Practice & Using Software. London.
- Leighton, J. P. (2017): Using think-aloud interviews and cognitive labs in educational research. Oxford.
- Lusardi, A./Mitchell, O. S. (2014): The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence. In: Journal of Economic Literature, 52(1), 5-44. <http://dx.doi.org/10.1257/jel.52.1.5>
- Marx, A. (2015): Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland. Bestandsaufnahme und Bewertung der ministeriellen Vorgaben. Berlin.
- Moschis, G. P. (1985): The role of family communication in consumer socialization of children and adolescents. In: The Journal of Consumer Research, 4, 898-913.
- Mountain, T. P./Kim, N./Serido, J./Shim, S. (2021): Does Type of Financial Learning Matter for Young Adults' Objective Financial Knowledge and Financial Behaviors? A Longitudinal and Mediation Analysis. Journal of Family and Economic Issues, 42, 113-132. <https://doi.org/10.1007/s10834-020-09689-6>
- OECD (2015): National StIn: strategies for Financial Education. Paris.
- Overwien, B: (2008): Informelles Lernen. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden.
- PISA (2018): PISA Results: Are students smart about money? 4. Aufl. OECD. Paris. <https://doi.org/10.1787/48ebd1ba-en>
- Schmidt, C. (2010): Auswertungstechniken für Leitfadenterviews. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim, 473-486.
- Seeber, G./Retzmann, T. (2017): Financial Literacy – Finanzielle (Grund-)Bildung – Ökonomische Bildung. 838 Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung, 86(3), 69-80. <https://doi.org/10.3790/vjh.86.3.69>

Seeber, G./Kaiser, T./Oberrauch, L./Eberle, M. (2022): Wirtschaft als eigenes Schulfach? Empirische Evidenz zur Facheinführung in Baden-Württemberg. Bielefeld.
<https://dx.doi.org/10.3278/9783763972456>

Shim, S./Xiao, J. J./Barber, B. L./Lyons, A. C. (2009): Pathways to life success: A conceptual model of financial well-being for young adults. In: Journal of Applied Developmental Psychology 30, 708-723.

Statistisches Bundesamt (2022): Statistischer Bericht – Allgemeinbildende und Berufliche Schulen – Schnellmeldung Schülerinnen und Schüler. Online:
<https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/statistischer-bericht-sm-schueler-5211003238005.html> (28.07.2023).

Walstad, W. B. (1998): Why it's Important to Understand Economics. In: The Region, 22–26. Online:
<https://www.minneapolisfed.org/article/1998/why-its-important-to-understand-economics> (25.07.2023).

Walstad, W. B./Rebeck, K./Butters, R. B. (2013): The Test of Economic Literacy. Examiners Manual (4th ed.). Council for Economic Education.

Walstad, W. B./Rebeck, K. (2016): The Test of Financial Literacy Examiners Manual. Council for Economic Education.

Walstad, W. B./Rebeck, K./MacDonald, R. A. (2010): The effects of financial education on the financial knowledge of high school students. Journal of Consumer Affairs, 44 (2), 336-357.

Witzel, A. (2012): The Problem-Centered Interview: Principles and Practice. London.

Wuttke, E./Siegfried, C./Aprea, C. (2020): Measuring financial literacy with a Situational Judgement Test: do some groups really perform worse or is it the measuring instrument? Empirical Research in Vocational Education and Training, 12. <https://doi.org/10.1186/s40461-020-00103-x>.

Zitieren dieses Beitrags

Heidel, S./Schmidt, J./Moschner, U. (2023): Informelle Lerngelegenheiten für den Erwerb ökonomischen und finanziellen Wissens bei jungen Erwachsenen ohne wirtschaftswissenschaftliche Vorkenntnisse in Deutschland – die (besondere) Rolle der Eltern. 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., 1-21. Online:
https://www.bwpat.de/profil8_fuerstenau/heidel_etal_profil8.pdf (14.09.2023).

Die Autor:innen



SEBASTIAN HEIDEL

Universität Leipzig, Institut für Wirtschaftspädagogik

Grimmaische Straße 12, 04109 Leipzig

heidel@wifa.uni-leipzig.de

<https://www.wifa.uni-leipzig.de/personenprofil/mitarbeiter/sebastian-heidel>



JACQUELINE MARIE-CHARLOTTE SCHMIDT

Universität Leipzig, Institut für Wirtschaftspädagogik

Grimmaische Straße 12, 04109 Leipzig

jschmidt@wifa.uni-leipzig.de

<https://www.wifa.uni-leipzig.de/personenprofil/mitarbeiter/jacqueline-schmidt>



Dr. UTE MOSCHNER

Universität Leipzig, Institut für Wirtschaftspädagogik

Grimmaische Straße 12, 04109 Leipzig

moschner@wifa.uni-leipzig.de

<https://www.wifa.uni-leipzig.de/personenprofil/mitarbeiter/dr-ute-moschner>