

Fachbereich Wirtschaftswissenschaften,
Wirtschaftsinformatik, Wirtschaftsrecht der Universität
Siegen

KONSUMKOMPETENZ
Konzeptionierung und Operationalisierung
des Begriffs für die ökonomische Bildung

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades einer
Doktorin der Wirtschaftswissenschaften
(Dr. rer. pol.)
vorgelegt von
Diplom-Soziologin Maria Neubauer

Siegen, September 2014

Gedruckt auf alterungsbeständigem holz- und säurefreiem Papier.

1. Gutachter: Univ.-Prof. Dr. Hans Jürgen Schlösser
Universität Siegen, Zentrum für ökonomische Bildung in Siegen

2. Gutachter: Univ.-Prof. Dr. Wolfgang Ludwig-Mayerhofer
Universität Siegen, Lehrstuhl für Soziologie und empirische Sozialforschung

Messe alles,
was sich messen lässt,
und mach alles messbar,
was sich nicht messen lässt.

Galileo Galilei

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	11
1.1	Ziele und Ablauf des Forschungsvorhabens	11
1.2	Die Bedeutung der Konsumkompetenz	13
1.3	Die Bedeutung von Large-Scale-Assessments	15
1.4	Aufbau der Arbeit	17
2	Theoretische Grundlagen	19
2.1	Der Begriff der Kompetenz.....	19
2.1.1	Facetten der Kompetenz.....	21
2.1.2	Kompetenzfacetten und Mehrdimensionalität	27
2.1.3	Kompetenz als Bewältigung in Situationen.....	28
2.1.4	Kompetenzmodelle und Listen.....	29
2.2	Erschließungsmöglichkeiten für die Inhalte der ökonomischen Bildung	31
2.2.1	Kategoriale Bildung	32
2.2.2	Orientierung an der Fachstruktur.....	33
2.2.3	Lebenssituationen	34
2.3	Der Begriff des Konsums.....	37
2.4	Forschungsstand zur Konsumkompetenz	38
2.4.1	Konsumkompetenz in der ökonomischen Bildung	39
2.4.2	Konsumkompetenz in der Verbraucherpolitik	41
2.4.3	Empirische Studien zur Konsumkompetenz	43
2.4.4	Konsumkompetenz in der Wirtschafts-, Sozialwissenschaft und Psychologie	47
3	Methoden der Arbeit	49
3.1	Methode zur Konkretisierung des Konstrukts Konsumkompetenz	49
3.1.1	Die Auswertungsmethode qualitative Inhaltsanalyse.....	49

3.1.2	Quellen für die Beschreibungen der Konsumkompetenz	51
3.2	Gütekriterien für Tests in der ökonomischen Bildung.....	53
3.2.1	Validität	54
3.2.2	Trennschärfe und kompetente und nichtkompetente Antwortmöglichkeiten	57
3.2.3	Fairness	58
3.2.4	Testökonomie.....	59
3.2.5	Nützlichkeit und die Unterrichtsrelevanz	59
3.2.6	Reichweite und Aktualität.....	61
3.3	Die Entwicklung von Items und Pretestmethoden	62
4	Teilkonstrukte der Konsumkompetenz	65
4.1	Wahrnehmen von Bedürfnissen	66
4.1.1	Bedürfnisreflexion.....	67
4.1.2	Kenntnis des Ursprungs und der Einflüsse auf Bedürfnisse.....	69
4.1.3	Zügelung von Bedürfnissen.....	70
4.2	Wahrnehmen von Alternativen.....	74
4.3	Informiertheit.....	76
4.3.1	Subjektiver Informationsbedarf	77
4.3.2	Festlegung eines Warenkorbs zur Eingrenzung von relevanten Informationen.....	79
4.3.3	Bereitschaft zur Informationsbeschaffung.....	81
4.3.4	Kenntnis im Umgang mit Informationsquellen und der Preisvergleich ...	83
4.3.5	Informationsaufnahme und -verarbeitung	86
4.4	Entscheidungen treffen	88
4.4.1	Geplante versus impulsive Entscheidungen.....	90
4.4.2	Entscheidungen anhand der Budgetrestriktion.....	92
4.4.3	Entscheidungsaufwand.....	93
4.4.4	Rational Entscheiden	94
4.4.5	Abwägung von Kosten und Nutzen.....	97
4.4.6	Weise Entscheidungen.....	98
4.4.7	Qualitätsbewusstsein als Entscheidungskriterium	102
4.4.8	Preisbewusstsein	103
4.5	Werte und Normen	104
4.5.1	Gesundes Ernährungsverhalten	105
4.5.2	Nachhaltigkeit und Sozialverantwortlichkeit	107
4.6	Werbekompetenz	109
4.7	Markenbewusstsein.....	116
4.8	Die Nutzung von Gütern.....	118
4.9	Kenntnis von Rechten.....	119

4.10	Reklamationskompetenz	120
4.11	Verständnis zur Logik des Marktes.....	123
4.12	Kompetenz im Umgang mit dem Verbraucherschutz.....	125
4.13	Konsumsouveränität.....	127
4.14	Risikoaversion.....	127
4.15	Finanzielle Kompetenz.....	128
4.16	Nichtverschuldung.....	129
4.17	Sparverhalten	130
4.18	Weitere Teilkonstrukte der Konsumkompetenz.....	131
5	Operationalisierung des Konstrukts Konsumkompetenz	133
5.1	Schlussfolgerung aus der theoretischen Analyse	133
5.1.1	Mehrdimensionalität.....	133
5.1.2	Verschiedene Kompetenzfacetten	136
5.2	Konsumkompetenzstrategie-Test	137
5.2.1	Aufgabenformat.....	137
5.2.2	Auswahl an Teilkonstrukten und Schwierigkeitsgrad	141
5.2.3	Variablen zur Validierung.....	143
5.2.4	Prüfung der Einstellungs- und Verhaltensfragen	148
6	Empirische Ergebnisse	153
6.1	Ergebnisse des Pretests	153
6.1.1	Umgang mit dem Aufgabenformat und Länge	153
6.1.2	Zur Interpretation der Situation	153
6.1.3	Weitere Befunde	159
6.2	Statistische Ergebnisse des Konsumkompetenzstrategie-Tests.....	160
6.2.1	Schüler und Erwachsenen im Konsumkompetenzstrategie-Test.....	160
6.2.2	Bewertung der Notenvergabe	166
6.2.3	Bildung von Gesamtwerten.....	168
6.2.4	Dimensionalität des Konsumkompetenzstrategie-Tests	170
6.2.5	Konsumkompetenz im Zusammenhang mit anderen Variablen	170
7	Zusammenfassung und Ausblick	179
7.1	Zusammenfassung der Ergebnisse	179
7.2	Ausblick	182

Anhang	185
Anhang 1: Beschreibung des kompetenten Konsumenten	185
Anhang 2: Konsumkompetenzstrategie-Test	194
Anhang 3: Ergebnisse der statistischen Auswertung	198
Anhang 4: Skalen zur Messung von Konsumentenkompetenz anderer Autoren.	201
Anhang 5: Notenbewertungsverfahren	213
Glossar	217
Abbildungs- und Tabellenverzeichnisse	219
Literaturverzeichnis	221
Danksagung	249

1 Einleitung

Ein Ziel der ökonomischen Bildung ist die Erziehung von Jugendlichen zu kompetenten Konsumenten. Das Ziel dieser Arbeit ist es, dieses Ziel empirisch überprüfbarer zu machen. Wissenschaftliches Arbeiten beruht auf Messinstrumenten, die die Realität erfassbar machen sollen.

Die Schwierigkeit bei der Konsumkompetenz liegt nun zunächst an dem Begriff selbst: Was ist ein kompetenter Konsument und wie kann man einen kompetenten Konsumenten von einem weniger kompetenten unterscheiden? Die Beantwortung dieser Frage führt zu einer umfangreichen Sammlung an Beschreibungen, die in dieser Arbeit vorgestellt werden und zur Entwicklung eines Instruments verhelfen.

Getreu dem vorangestellten Zitat von Galileo Galilei „Messe alles, was sich messen lässt, und mach alles messbar, was sich nicht messen lässt“ zielt diese Arbeit also darauf ab, das – zurzeit – nichtmessbare Konstrukt der Konsumkompetenz messbar zu machen. Die Messung selbst dient einem Zweck: der Überprüfung von Bildungszielen in meist großen Erhebungen: den Large-Scale-Assessments.

1.1 Ziele und Ablauf des Forschungsvorhabens

Kompetenz wird in dieser Arbeit als die Fähigkeit zur Bewältigung von Problemen in spezifischen Situationen aufgefasst.¹ Es wird kein theoretisches Kompetenzmodell verwendet, sondern die Konsumkompetenz wird durch die Auflistung ihrer Aspekte beschrieben. Angesichts fehlender elaborierter und detaillierter Definitionen von Konsumkompetenz auf der einen Seite sowie der Notwendigkeit, Konsumkompetenz als einen Teilbereich der ökonomischen Bildung innerhalb von Large-Scale-Assessments zu erfassen auf der anderen Seite, stellen sich für diese Arbeit die folgenden Fragen:

1. Was wird unter Konsumkompetenz verstanden?
2. Wie kann Konsumkompetenz mit Instrumenten in Large-Scale-Assessments erfasst werden?

¹ Für eine detaillierte Definition des Begriffs Kompetenz vgl. Absatz 2.1.

Diese Arbeit kann insofern als eine Machbarkeitsstudie² für ein Erhebungsinstrument zur Konsumkompetenz im Rahmen von Large-Scale-Assessments angesehen werden. Die Konsumkompetenz ist als ein theoretisches Konstrukt aufzufassen. Konsumkompetenz ist folglich eine latente Variable, die nicht direkt beobachtbar ist, sondern auf die indirekt über Indikatoren Rückschluss gezogen werden kann. Es wird angenommen, dass in der Realität ein entsprechendes Pendant existiert.

Eine wichtige Voraussetzung für die Messung des Outputs der ökonomischen Bildung ist eine Spezifizierung bzw. genaue Definition dessen, was gemessen werden soll. Bisher wurden keine einheitlichen Inhalte zum Thema Konsumkompetenz bestimmt. Daher liegt der Fokus dieser Arbeit auf der Analyse der Beschreibungen zu diesem Konstrukt. Zunächst ist es erforderlich, herauszufinden, welche Eigenschaften einen kompetenten Konsumenten ausmachen. Dazu wurden Beschreibungen zum kompetenten Konsumenten gesammelt. Die Sammlung wurde mittels einer Vorstudie und der Sichtung der Literatur angefertigt. Dabei handelt es sich um explizit oder implizit formulierte Anforderungen an den Konsumenten. Die durch diese beiden Methoden gewonnenen Beschreibungen wurden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse kategorisiert. Die Kategorisierung führte zu *Teilkonstrukten* des übergeordneten Konstrukts Konsumkompetenz. Nach der Kategorisierung wurde anschließend die Messbarkeit der einzelnen Teilkonstrukte untersucht. Hierfür wurden die herausgearbeiteten Teilkonstrukte theoretisch analysiert. Dabei steht im Zentrum der Diskussion, ob sich ein Teilkonstrukt für den Einsatz in Large-Scale-Assessments eignet. Die Analyse stützt sich auch auf Gütekriterien für einen Test der ökonomischen Bildung, die im Laufe der Arbeit entwickelt wurden. An die Vorarbeiten schloss sich die Entwicklung eines Instruments zur Messung der Konsumkompetenz an. Es baut auf einer Auswahl der gefundenen Teilkonstrukte auf. Das Instrument enthält sieben Aufgaben mit möglichen Verhaltensstrategien in bestimmten alltäglichen Situationen, die Konsumenten erleben können. Aufgabe des Testteilnehmers ist es, die vorgegebenen Verhaltensweisen mit Noten zu bewerten. Anlehnend an den zugrunde gelegten Kompetenzbegriff, soll der entwickelte Test zur Messung der Konsumkompetenz auf die Lösung von Problemen in der Lebenssituation als Konsument fokussieren. Die Durchführung von Pretests und der Einsatz des Instruments in mehreren Klassen einer Realschule werden Rückschlüsse auf die Validität des entwickelten Instruments ermöglichen.

Ein implizites Ziel dieser Arbeit ist es, dazu beizutragen, Bildungsziele messbar zu machen. Die Überprüfung von Bildungszielen geht einher mit einem kritischen Blick in zweifacher Hinsicht: Zunächst ist der Blick kritisch, weil feststellbar wird, ob Bildungsziele erfüllt werden. Eine Konsequenz dessen ist eine Erhöhung der Anstrengungen zur Erfüllung der Bildungsziele, was Zweck eines jeden bildungswissenschaftlichen Vorhabens ist. Eine zweite Art des kritischen Blicks kommt dann zustande, wenn festgestellt wird, dass manche Ziele widersprüchlich und nicht eindeutig formuliert wurden und festzustellen ist, dass es kein empirisches Pendant geben kann. Eine Konsequenz dessen sollte eine Konk-

² Machbarkeitsstudien haben zuvor Baethge u. a. 2006 für ein Berufsbildungs-PISA erarbeitet.

retisierung der Formulierung der Bildungsziele sein, die es ermöglicht diese Ziele messbar zumachen, wie dies allgemein für alle Bildungsstandards gefordert wird (Klieme u.a. 2003). Ein Bekanntwerden der Nichtmessbarkeit von Bildungszielen sollte einen vorsichtigen Umgang mit der Setzung von Bildungszielen nach sich ziehen. Eine Aussage über die Legitimation der Bildungsziele wird in dieser Arbeit nicht vorgenommen.

Es ist nicht Aufgabe dieser Arbeit, eine erschöpfende Einordnung aller Eigenschaften des kompetenten Konsumenten vorzunehmen. Die vorliegende Arbeit umfasst daher nur einen Ausschnitt von möglichen Elementen des kompetenten Konsumenten, die in der Realität für ein „erfolgreiches“ Konsumieren ausschlaggebend sein sollen. Zu berücksichtigen ist, dass nur die Aspekte einfließen konnten, die bis zum Zeitpunkt der Erstellung der Arbeit in den verwendeten Quellen als relevant erachtet wurden und sich mithilfe der verwendeten Methoden finden ließen. Die Relevanz einzelner Teilkonstrukte betreffend, mögen unterschiedliche Meinungen vorzufinden sein. Ohne ausführliche Forschungen ist nicht auszuschließen, dass das hier vorgestellte Konstrukt der Konsumkompetenz Elemente beinhaltet, die in der Realität nicht für ein „erfolgreiches“ Konsumieren relevant sind.

1.2 Die Bedeutung der Konsumkompetenz

Der Kauf und der Konsum von Gütern sind feste Bestandteile des täglichen Lebens. In die Rolle des Konsumenten treten Menschen überall auf der Welt und sie führen dabei ihre Rolle sehr unterschiedlich aus. Einige Konsumenten lieben es, zu kaufen, andere sehen es als Last an. Andere haben aus finanziellen Gründen kaum eine Möglichkeit, sich damit zu beschäftigen oder brauchen sich aufgrund ihrer guten wirtschaftlichen Lage kaum Gedanken über ihre Finanzen zu machen. Manches, was gekauft wird, ist notwendig, manches eher weniger und anderes scheinbar nicht. Die Güter, die erworben werden, können in verschiedene Stufen der Bedürfnispyramide von Maslow (1978) eingeordnet werden. Menschen kaufen Güter und Dienstleistungen, um soziale und individuelle Wünsche zu erfüllen oder um sich zu verwirklichen und sind somit Ausdruck sozialer oder individueller Bedürfnisse. Die gekauften Güter befriedigen unterschiedliche Bedürfnisse: Brot wird nicht nur zur Sättigung gekauft, sondern auch für ein gutes Geschmackserlebnis. Ein Pullover wird nicht nur als Wärmeschutz gekauft, sondern auch aus modischen Gesichtspunkten erworben. Käufe sind mit Emotionen verbunden, da sie in sozialen Situationen verortet sind. Gespräche über die Qualität und den Preis von Gütern nehmen einen großen Raum in täglichen Konversationen ein. Dabei steht die reine Informationsvermittlung nicht im Mittelpunkt. Oft sind die Anlässe anders motiviert, z.B. durch das Erlangen sozialer Anerkennung oder durch die Verfügung über exklusives Wissen oder einfach die Unterhaltung seines Gesprächspartners. Das Kaufen knüpft an Wissen und Fähigkeiten der Menschen an. Manchmal denken Konsumenten monate- oder jahrelang

nach, ein anderes Mal kaufen sie spontan oder unter Zeitdruck ohne aufwendige Entscheidungen.

Der Kaufprozess und die vorangehenden Überlegungen sind nicht nur eine Abfolge von „rationalen“ Entscheidungen und die Konsumenten informieren sich Konsumenten mal mehr, mal weniger ausführlich über die Eigenschaften der Waren und Dienstleistungen, die sie erwerben. Das Kaufverhalten von Menschen wird von Werbung beeinflusst. Dabei wirken neuste Werbestrategien sowie altbewährte Verkaufstricks. Viele „schlechte“ Käufe ziehen keine weiteren Konsequenzen nach sich, einige können die wirtschaftliche Existenz eines Menschen gefährden. Mit dem Konsumieren sind kleine und große finanzielle Gefahren verbunden, weshalb diese täglichen Handlungen Einfluss auf andere Lebensbereiche haben, was als eine Bedrohung für den Konsumenten angesehen wird. Die Anforderungen an Konsumenten steigen durch die sich ändernden Umweltbedingungen (Piorkowsky u.a. 2008, S. 8). Zudem wird das Konsumieren zunehmend zu einer bedeutenden Freizeitaktivität für Jugendliche (Marktforschung Axel Springer AG 09.07.2003) und hat eine hohe Bedeutung auch für die Sozialisation und die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit (Benn 2003). Zwar lernen Jugendliche viele Aspekte des Konsumierens in der Familie, aber nicht alle Eltern sind in der Lage, auf die Gefahren, die beim Konsumieren entstehen, vorzubereiten. Fehlende Konsumkompetenz führt zu individuellen und gesellschaftlichen Problemen (Verbraucherzentrale Bundesverband e.V. 2010). Dazu gehört zum Beispiel, dass fehlerhafte Ernährung zu einer Belastung für das Gesundheitswesen führt. Ein weiteres Beispiel ist, dass die Unkenntnis im Umgang mit Geld bei Jugendlichen zur Verschuldung führt, was ebenfalls negative Auswirkungen auf die Wirtschaft und somit auf die Gesellschaft hat. Ein anderes Beispiel ist das übersteigerte Markenbewusstsein. Es wird vermutet, dass es eine negative Wirkung auf die Entwicklung von Jugendlichen und somit auch für Gesellschaft allgemein haben soll. Aufgrund dieser Bedeutung von Konsumkompetenz fordert die Verbraucherzentrale, dass in der Schule die Konsumkompetenz als Alltagskompetenz vermittelt werden sollte (Verbraucherzentrale Bundesverband e.V. 2008). Darüber hinaus ist die Verbraucherbildung eine Aufgabe, welche die gesamte Gesellschaft betrifft (Bundesministerium für Ernährung 2004, S. 3). In Deutschland können sich auch Jugendliche von Eltern mit geringerem Einkommen leisten, ihr Geld für Konsumgüter auszugeben (Egmont Etapa Verlag 10.08.2010), aber die Jugendlichen aus einkommensschwachen Schichten bedürfen besondere Konsumkompetenz, um die geringen verfügbaren Mittel sinnvoll einzusetzen, so zeigen diese Schichten oft „(...) verbraucherpolitisch unerwünschte“, Konsumhandlungen, die dazu beitragen, die ohnehin schlechte wirtschaftliche Situation einkommensschwacher Verbraucher noch zu verschärfen.“ (Wimmer 1981, S. 65). Aus dieser Tatsache heraus hat sich in der angloamerikanischen Forschung die These „The poor pay more“ herausgebildet (Wimmer 1981, S. 65).

Um herauszufinden, ob Jugendliche ausreichend Konsumkompetenz besitzen, fehlt es derzeit an geeigneten Instrumenten, die berücksichtigen, dass Konsumkompetenz nicht allein durch die Abfrage von Wissen z.B. zu bestimmten Verbrauchergesetzen zu erfassen

ist, sondern auch das Handeln von Konsumenten einbezieht. Solche Instrumente würden jedoch nur dann nützlich sein, wenn sie in sogenannten Large-Scale-Assessments eingesetzt werden können. Der folgende Abschnitt gibt Auskunft über diesen Einsatzbereich.

1.3 Die Bedeutung von Large-Scale-Assessments

Das Ziel dieser Arbeit ist es, die Messmöglichkeiten der Konsumkompetenz für den Einsatz in Large-Scale-Assessments auszuloten. Der Begriff des Large-Scale-Assessments und dessen Bedeutung werden nun kurz vorgestellt.

Um den Output von Bildung zu eruieren, werden gewöhnlich Tests mit geschlossenen Antwortformaten eingesetzt. Sie ermöglichen es relativ preiswert, mit geringem organisatorischem Aufwand und in kurzer Zeit viele Testpersonen zu erfassen. Dieses Vorgehen zielt auf die Vergleichbarkeit verschiedener Bildungssysteme untereinander und den Vergleich eines Systems im Laufe der Zeit auch an vielen Bildungseinrichtungen. Tests, die für eine große Anzahl an Personen konzipiert werden, sind unter dem Begriff des Large-Scale-Assessments bekannt. Für die Durchführung von Large-Scale-Assessments bedarf es vorausgehender Arbeiten, denn „[d]ie Entwicklung von Testaufgaben kann nicht von heute auf morgen geschehen, dies wird eine längere Zeit dauern und viele Pilotstudien erforderlich machen.“ (Weißeno 2004, S. 76). Diese Erkenntnis aus der Politikdidaktik gilt allgemein für alle Fächer.

Es ist nicht lange her, als in der deutschen Erziehungswissenschaft die Skepsis gegenüber der empirischen Forschung größer war als in anderen Ländern und auch die Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung in Deutschland vernachlässigt wurden (Brettschneider 2008, S. 194). Der Grund lag in der vorherrschenden geisteswissenschaftlich geprägten Ansicht über Bildung und in dem Anspruch, den Menschen umfassend zu bilden (Schwippert 2005) und die hohe Bedeutung hermeneutischer Methoden (Helmke 2006, S. 194). Seit dem Bekanntwerden der PISA-Studie in Deutschland wird die empirische Messung des Outputs von Bildungssystemen für Wissenschaftler und für die allgemeine Bevölkerung als ein selbstverständlicher Bestandteil angesehen. In den USA und Großbritannien etablierte sich diese Outputorientierung bei der Evaluation des Bildungssystems bereits nach 1980 (Klieme u. a. 2008). Auch orientierte sich das britische und amerikanische Bildungssystem schon immer stärker am Bildungsoutput (Klieme und Maag Merki 2008, S. 305).

Anschließend an die allgemeine Tendenz in der Bildungsforschung ist die deutsche ökonomische Bildung bestrebt, den Output der Bildung zu evaluieren. In den USA existiert schon seit 1964 der Test of Economic Understanding. In Deutschland existiert ebendieser als ein oft verwendeter Test in der übersetzten Version der „Wirtschaftskundlichen Bildungstests“ (Beck u. a. 1998). Bis Anfang des 21. Jahrhunderts lag in den deutschen Forschungsansätzen zur ökonomischen Bildung der Schwerpunkt auf der Theorie und der Entwicklung von Currikulumskonzepten und Unterrichtsbeispielen mit dem Ziel,

die ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen zu implementieren (Brettschneider 2008, S. 194). In dem letzten Jahrzehnt starteten viele Forscher jedoch vermehrt auch die Entwicklung von Kompetenzmodellen und konzentrierten sich auf die Entwicklung empirischer Methoden zur Überprüfung von Bildungszielen.

Eine beabsichtigte Folge der Outputmessung ist es, Bildungssysteme und den Bildungsinput zu verbessern. Insgesamt wird die Messbarkeit von Zielen bedeutsamer und nimmt Einfluss auf die Entwicklung von Bildungsstandards, denn nur das, was messbar ist, ist nachweisbar. Aspekte, die sich von Natur aus einem Large-Scale-Assessments verschließen, bleiben unberücksichtigt. Es bleibt nicht aus, dass diese empirische Wende kritisiert wird:

„Orientiert an der Erwartung, Basisfähigkeiten im Bildungssystem zu generalisieren und zugleich der Messbarkeit der Kompetenz und des Kompetenzniveaus zu genügen, sehen sich nationale Bildungsstandards mit einer mehrfachen Kritik konfrontiert. Die Dimensionen dieser Kritik sind in dreifacher Hinsicht systematisierbar: (1) als Reduktionismusvorwurf, (2) als Vorwurf der Vereinheitlichung und Nivellierung und (3) als Vorwurf des Legitimationsdefizits.“ (Klieme u.a. 2003, S. 56)

Für diese Skepsis spricht, dass die empirische Bildungsforschung immer nur einen kleinen Teil der umfassenden Bildung erfassen kann. Die Reduzierung betrifft auch die anschließenden Tests. Es ist jedoch nicht notwendig, dass Tests alles erfassen, was zu einem theoretischen Konstrukt zählen sollte. Die Testökonomie spricht dagegen, alle Aspekte zu berücksichtigen. Es ist umso schwerer, je komplexer das theoretische Konstrukt ist. Ein beliebiger Test kann zudem als eine Stichprobe aufgefasst werden. Es handelt sich dabei um eine Stichprobe, die von der gesamten Kompetenz eines Individuums einen Teil erfasst. Die Ergebnisse dieser Stichprobe können Rückschlüsse auf die nicht erfassten Teile der gesamten Kompetenz eines Individuums geben.

Diese Arbeit entstand vor dem Hintergrund des wachsenden Interesses an der Evaluation von Bildungssystemen. Arbeiten, wie die vorliegende, sollen einen Beitrag dazu leisten, die Reichweite von Large-Scale-Assessments konkret auszuloten. Entscheidend hierfür ist die Offenlegung der Konstruktion eines Tests, die Nachvollziehbarkeit der Konstruktion und Auswahl der Items. Oft werden die eingesetzten Messinstrumente nicht veröffentlicht, weil Wiederholungsmessungen geplant sind. Kritikern entgeht somit die Chance, die Validität und Reichweite entwickelter Erhebungsinstrumente einzuschätzen. Für die Konstruktion von Items ist es notwendig, dass aufgrund „intensiver sachlogischer Überlegungen“ (Backhaus u.a. 2009, S. 3) explizite Hypothesen gebildet werden, die Aufschluss über die Beziehung zwischen empirisch zu messenden Daten und dem Konstrukt geben. Die Hypothesenbildung ist ein Bestandteil dieser Arbeit, da eine nachvollziehbare Konstruktion von Items den grundlegenden Prinzipien der Operationalisierung von theoretischen Konzepten entspricht und gleichzeitig Aufwand und Zeit erspart, der durch ad hoc erstellte Tests entsteht. Weder vergrößerte Stichproben noch statistische Verfahren können Fehler beheben, die durch eine verkürzte Theoriearbeit und nicht nachvollziehba-

re Operationalisierung verursacht werden. Aufgrund der großen Bedeutung von Large-Scale-Assessments ist die Nachvollziehbarkeit wichtig.

Der Mangel an geeigneten Tests für das Large-Scale-Assessments in der ökonomischen Bildung im Vergleich zu anderen Fachwissenschaften (Mathematik, Deutsch) mag am Mangel eines eigenständigen Faches Wirtschaft liegen. Der Mangel von Instrumenten für die Messung von Konsumkompetenz ist darüber hinaus in einem geringen Interesse für die Rolle des Konsumenten zu suchen. Im Vergleich dazu existiert für Berufseignungsüberprüfungen eine Reihe von verschiedenen Tests. Für solche Tests existiert eine hohe Nachfrage, da sie im Rahmen von Mitarbeiterrekrutierungen zur Anwendung kommen. Die Nachfrage nach Tests, welche die Kompetenz im Rahmen von Verbraucherbildung messen und sich somit für eine Stärkung der Konsumentenrolle einsetzen, ist indes- sen (noch) gering.

1.4 Aufbau der Arbeit

In Kapitel 2 werden die Begriffe *Kompetenz*, *Konsum* und *Konsumkompetenz* vorgestellt und der Forschungsstand zum Thema Konsumkompetenz referiert. Anschließend wird die Fragestellung der Arbeit skizziert. Kapitel 3 stellt die verwendeten empirischen Methoden vor. Zudem werden Gütekriterien entwickelt, die helfen, zu beurteilen, ob theoretische Konstrukte für den Einsatz in Large-Scale-Assessments geeignet sind. Dies wird im Hinblick auf Tests in der ökonomischen Bildung erläutert. Im Kapitel 4 werden Beschreibungen eines kompetenten Konsumenten aufgezeigt. Es beginnt mit einer Erläuterung der Beschreibungen, die anschließend für die Analyse durch die Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse in verschiedene *Kategorien* sortiert wird. Die Reihenfolge der Teilkonstrukte erfolgt anhand der Abfolge eines Kaufprozesses. In Kapitel 4 werden neben einer Erläuterung der Teilkonstrukte auch deren Messmöglichkeiten diskutiert. Die Ausführungen zu den Teilkonstrukten schließen jeweils mit einer kurzen Zusammenfassung. In Kapitel 5 werden die Ergebnisse der Analyse aus Kapitel 4 zusammengefasst und weitere Schlussfolgerungen daraus gezogen. Diese Ergebnisse beziehen sich auf das gesamte Konstrukt der Konsumkompetenz und ihre Messmöglichkeiten im Rahmen von Large-Scale-Assessments. Das Kapitel erläutert das entwickelte Instrument zur Messung der Konsumkompetenz, das auf den vorangegangenen Erkenntnissen aufbaut. In Kapitel 6 werden die empirischen Ergebnisse vorgestellt. Dazu gehören die Auswertung des Pretests und die statistischen Auswertungen des eingesetzten Instruments. Die Arbeit schließt mit einer Zusammenfassung und dem Ausblick auf weiteren Forschungsbedarf in Kapitel 7. Die Definitionen der verwendeten Begriffe finden sich im Glossar. Der Anhang umfasst die Ergebnisse der Vorstudie zu den Vorstellungen von Studenten zum Begriff des kompetenten Konsumenten und Items zur Messung der Konsumkompetenz anderer Autoren.

2 Theoretische Grundlagen

Um den Begriff der Konsumkompetenz zu analysieren, ist es zunächst erforderlich, die Begriffe *Konsum* und *Kompetenz* zu konkretisieren. Auf eine ausführliche Diskussion verschiedener Ansichten zum Begriff der Kompetenz wird hier verzichtet. Es werden die für diese Arbeit nützlichen Kompetenzfacetten vorgestellt. Anschließend wird der in dieser Arbeit verwendete grundlegende Begriff von Kompetenz begründet.

Das Thema Konsum ist eine inhaltliche Festlegung. Zunächst werden Zugangswege für die inhaltliche Festlegung in der ökonomischen Bildung vorgestellt. Die Wahl für die Rolle des Konsumenten wird begründet und anschließend der Begriff des Konsums kurz umschrieben.

Nach Einführung beider Begriffe wird der derzeitige Forschungsstand zum Thema *Konsumkompetenz* vorgestellt. Der Blick wird dabei auf verschiedene Disziplinen gerichtet, die sich mit der Analyse von Konsumkompetenz beschäftigen. Es werden auch die Ergebnisse außerwissenschaftlicher Beschäftigungen mit dem Thema Konsumkompetenz in die Analyse eingeschlossen.

2.1 Der Begriff der Kompetenz

Kompetenz kann zunächst auf einer biologischen und einer motivationalen Ebene definiert werden. Nach White haben Organismen die Kompetenz mit ihrer Umwelt zu interagieren (White 1959). Organismen besitzen demnach das angeborene Streben nach der Beeinflussung ihrer Umwelt und der Erprobung ihrer eigenen Fähigkeiten, diese Umwelt zu beeinflussen. Kompetenz ist demnach die Fähigkeit, die eigene Umwelt effektiv zu beeinflussen. Der Begriff der Kompetenz wird allgemein – auf einer höheren Ebene als der biologischen – definiert als die

„Bezeichnung die Verfügbarkeit von Handlungen, die darauf abgestimmt sind, Anforderungen und Probleme in der Umwelt zu bewältigen. Der Begriff K. betont das ‚gewusst wie eine Lösung erreicht werden kann‘ anstelle des reinen Faktenwissens.“
(Bierhoff und Herner 2002, S. 121)

Diese Auffassung betont, dass es bei der Bestimmung, ob jemand kompetent ist, nicht auf das vorhandene Wissen, sondern die Fähigkeiten zu Handeln ankommt. Dies bedeutet nicht, dass Faktenwissen nicht mehr nötig ist. Es kann eine notwendige Voraussetzung für die Lösung eines Problems sein (z.B. das Faktenwissen eines Arztes, der eine Krankheit heilen will). Jedoch reicht das Faktenwissen allein nicht aus, um eine Person als kompetent einzustufen, sondern die Person muss je nach Situation auch über andere Fähigkeiten verfügen (z.B. die Fähigkeit eines Arztes, eine Krankheit zu erkennen). Im Alltag existieren verschiedene Vorstellungen darüber, wann jemand kompetent ist. Eine genaue Beschreibung dieser Vorstellung ist jedoch, wie Weinert meint, oft nicht möglich (Weinert 2001, S. 45). Innerhalb verschiedener Wissenschaften wie Philosophie, Psychologie, Sprachwissenschaft, Soziologie, Politikwissenschaft und Ökonomie existiert eine große Bandbreite von Definitionen dafür.

„Nonetheless, in all of these disciplines, competence is interpreted as a roughly specialized system of abilities, proficiencies, or skills that are necessary or sufficient to reach a specific goal.“ (Weinert 2001, S. 45).

Aus der Kompetenzforschung ist eine Reihe von Bestandteilen der Kompetenz bekannt (im Folgenden als Facetten bezeichnet). Abhängig vom Kontext, in dem der Begriff verwendet wird, sind einzelne Facetten der Kompetenz mehr oder weniger relevant. Im Folgenden eine kurze Zusammenstellung von Unterteilungsmöglichkeiten von Kompetenz:

- Kompetenzen als Persönlichkeitsdimension werden im Kontext der Personalentwicklung und Berufsbildung nach folgenden Kompetenzklassen unterteilt: die Fachkompetenz, methodische und instrumentelle Kompetenz, personale Kompetenz, soziale und kommunikative Kompetenz (inhaltliches Basiswissen und/oder aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen (vgl. z.B. Kauffeld 2003; Tippelt und Edelmann Doris 2003, S. 350; Erpenbeck und Rosenstiel 2003b, S. XXIV).
- Personale Kompetenzen sind die Fähigkeiten, sich selbst einschätzen zu können, produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder zu entwickeln (Erpenbeck und Rosenstiel 2003b, S. XXIV). Mit Fach- und methodische Kompetenzen sind Aspekte gemeint, die sich auf die Lösung von sachlichen Problemen beziehen (Erpenbeck und Rosenstiel 2003b, S. XXIV), während sich soziale und kommunikative Kompetenz auf die Fähigkeit im Umgang mit anderen Personen beziehen.
- Klieme u.a. unterscheiden verschiedene Facetten der Kompetenz, wie beispielsweise Fähigkeiten, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation (Klieme u.a. 2003, S. 72).
- In der Diskussion über die Definition von Kompetenzen wird oft auf die Lernzieltaxonomie nach Bloom zurückgegriffen, ob wohl sie nicht für die Unterteilung von Kompetenzen entwickelt wurde, sondern für die Strukturierung

von Lernzielen. Bloom unterscheidet kognitive, affektive und psychomotorische Lernziele (Bloom 1972).

- Die ökonomische Bildung unterteilt Kompetenzen u.a. in Sach-, Urteils- und Entscheidungs-/Handlungskompetenzen, worin kognitive, attitudionale, motivationale und soziale Kompetenzelemente gebündelt zum Vorschein kommen (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder Landes Nordrhein-Westfalen 2004).
- Eine andere Unterscheidung in der ökonomischen Bildung geht von Sach- und Analysekompetenz, Methodenkompetenz und Urteilskompetenz aus (vgl. z.B. Kaminski und Eggert 2008, dort auch eigene Unterteilung siehe S. 30).
- Für den erfolgreichen Einsatz einer Kompetenz sind auch Situations- und Umweltbedingungen sowie Strategien der Handlungsregulation und Handlungskontrolle relevant (Bierhoff und Herner 2002, S. 122). Dazu gehören nach Bierhoff und Herner „z.B. die Fähigkeit zum Belohnungsaufschub oder zur Abschirmung gegen konkurrierende Handlungsimpulse sowie die Anstrengungsbereitschaft und die beharrliche Verfolgung einer Zielsetzung (Anspruchsniveau, Leistung).“ (Bierhoff und Herner 2002, S. 122)

In dieser Arbeit werden verschiedene Facetten von Kompetenz diskutiert, die für diese Arbeit wichtigsten Facetten von Kompetenz werden im Folgenden für diese Diskussion kurz vorgestellt. Die Vorstellung umfasst ebenfalls eine kurze Analyse der Möglichkeit, diese Facetten in quantitativ – also insbesondere im Rahmen von Large-Scale-Assessments – zu erfassen.

2.1.1 Facetten der Kompetenz

Kognitive Fähigkeiten

Kognitive Kompetenzen sind zunächst allgemeine intellektuelle Fähigkeiten die unabhängig von diversen Kontexten sind (Weinert 2001, S. 46). Dazu gehören Wissen, Denken und Lernen. Bloom unterteilt kognitive Fähigkeiten in Knowledge (Wissen/Kenntnis), Comprehension (Verständnis), Application (Anwendung), Analysis (Analyse), Synthesis (Synthese) und Evaluation (Beurteilung) (Bloom 1972). Die Stufe „Wissen/Kenntnis“ bedeutet, dass Faktenwissen, terminologisches Wissen sowie einzelne Fakten wiedergegeben werden. Die zweite Stufe des „Verstehens“ umfasst u.a. das Verstehen von Zusammenhängen, z.B. das Wiedergeben der Zusammenhänge in eigenen Worten. Die Stufe der „Anwendung“ bezieht sich auf die Anwendung von Gelerntem in neuen Situationen. Die Stufe der „Analyse“ umfasst die Fähigkeit, komplexe Sachverhalte in relevante Einzelheiten zerlegen zu können oder Zusammenhänge deutlich zu machen und eventuell Schlussfolgerungen daraus zu ziehen. Die fünfte Stufe der „Synthese“ beinhaltet die Fähigkeit, aus vorhandenem Wissen Neues zu schaffen, z.B. einen Lösungsansatz für ein bestehendes Problem. Die letzte Stufe der „Beurteilung“ bezieht sich auf die Kompetenz, vorhan-

dene Modelle oder Lösungsvorschläge für ein Problem hinsichtlich ihrer Brauchbarkeit zu bewerten. Es wird angenommen, dass die einzelnen Taxonomiestufen aufeinander aufbauen. In verschiedenen Studien konnte diese Annahme nicht bestätigt werden (vgl. z.B. Müller u.a. 2007 und Lüdecke-Plümer und Sczesny 1999). Anderson und Krathwohl haben die Bloomsche Taxonomie erweitert (Anderson u.a. 2001). Die Entwickler des „Test of Economic Literacy“ – der für den Bereich der Wirtschaftswissenschaften konzipiert wurde – hatten in ihren ersten Versionen beansprucht, mit diesem Test alle fünf Taxonomiestufen zu erheben. In dem letzten Test of Economic Literacy (Walstad und Rebeck 2001, S. 7) wurden nur die ersten drei Komponenten erfasst und die Autoren nehmen Abstand davon, die Taxonomiestufen nach Bloom ihrem Test zugrunde zu legen. Die Autoren begründen dies mit ihrer Erfahrung, dass die anderen Stufen für eine standardisierte Testung nicht geeignet seien. Im Gegensatz zu den letzten drei Stufen sind die ersten einfacher in Large-Scale-Assessments zu erfassen. Die Unterteilung der kognitiven Lernziele ist für die Diskussion über die Facetten der Kompetenz jedoch weiterhin relevant. Neben den allgemeinen kognitiven Fähigkeiten können auch die spezifischen kognitiven Fähigkeiten ausgemacht werden. Dabei handelt es sich um Fähigkeiten, die Personen in einem bestimmten inhaltlich definierten Gebiet haben (Weinert 2001, S. 47). Eine Person hat dann eine hohe spezifische kognitive Kompetenz, wenn sie eine gute Leistung in dem spezifischen Gebiet vollbringt. Beispiele sind gute Schachspieler oder Mediziner in der diagnostischen Kompetenz.

Kognitive Fähigkeiten können beispielsweise mit Multiple-Choice- oder Richtig-Falsch-Aufgaben erfasst werden. Legitimiert werden kann der Einsatz solcher Items durch folgenden Gedankengang: Ausgang ist die Annahme, dass Bildung darauf abzielt, dass Menschen erlerntes Wissen mündlich formulieren können. Dieses Wissen kann in Aussagen formuliert werden. Eine Aussage kann wahr oder falsch sein (Ebel 1979, S. 111f). Die Anzahl von richtigen Antworten einer Person in einem Teilgebiet des Wissens kann als Indikator für ihr Wissen im gesamten Wissensgebiet angesehen werden. Am häufigsten werden kognitive Fähigkeiten mittels Multiple-Choice-Aufgaben erfasst. Diese haben im Vergleich zu einfachen Richtig-Falsch-Aufgaben den Vorteil, dass die Wahrscheinlichkeit, allein durch Raten zum richtigen Ergebnis zu kommen, kleiner ist. Jedoch müssen für Multiple-Choice-Aufgaben falsche Antworten (Distraktoren) gut gewählt werden. Sie sind umfangreicher als einfache Richtig-Falsch-Aufgaben.

Der Einfluss von kognitiven Fähigkeiten und insbesondere von dem häufig in der Schule vermittelten und in Klausuren abgefragten Sachwissen auf reales Verhalten wird im Abschnitt „Kompetenz als Bewältigung in Situationen“ diskutiert.

Persönlichkeitseigenschaften

Der Begriff der Persönlichkeitseigenschaften stammt aus der Psychologie. Persönlichkeitseigenschaften beschreiben eine Person anhand verschiedener Merkmale. Die bekanntesten Persönlichkeitseigenschaften sind Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Er-

fahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit (Borkenau und Ostendorf 2008). Zur Persönlichkeit gehören zusätzliche Fähigkeiten wie Intelligenz, Kreativität, soziale und emotionale Kompetenz (Asendorpf 2009)

Die Entstehung und die Entwicklung von Persönlichkeitseigenschaften werden von verschiedenen Paradigmen in der Psychologie unterschiedlich erklärt. Dazu gehört das neurowissenschaftliche Paradigma, das Informationsverarbeitungsparadigma, das Eigenschaftsparadigma, das dynamisch interaktionistische Paradigma, das molekulargenetische Paradigma und das evolutionspsychologische Paradigma (vgl. z.B. Asendorpf 2009, S. 39). Je nach Paradigma werden Persönlichkeitseigenschaften als mehr oder weniger veränderlich angesehen. Allgemein werden Persönlichkeitseigenschaften als relativ stabil angesehen und verwendet, um Vorhersagen auf Verhalten zu machen (Maltby u.a. 2010, S. 5). Persönlichkeitseigenschaften werden teilweise zum Gesamtbild der Kompetenz eines Menschen dazu gezählt. In der Forschung zur unternehmerischen Kompetenz werden Persönlichkeitseigenschaften seit längerer Zeit untersucht (Euler 2010).

Um Persönlichkeitseigenschaften zu erfassen, werden Fragebögen eingesetzt, in der die Personen Angaben zu Verhaltensweisen machen. Die Messung von Persönlichkeitseigenschaften wird dadurch erschwert, dass Personen ein „objektives“ Bild über sich haben müssen, um Angaben darüber machen zu können. Persönlichkeitstests sind auch mit weiteren Problemen verbunden (vgl. z.B. Rost 2004, S. 44f). Die Personen müssen bereit sein, über sich Informationen abzugeben, es besteht die Tendenz, sich selbst besser darzustellen und die Persönlichkeitstests zu durchschauen und damit zu verfälschen. Oft fehlt den Befragten auch das Beurteilungsmaß, das es ermöglicht, sich mit anderen Personen bezüglich einer Eigenschaft zu vergleichen (Rost 2004, S. 45).

Einstellungen

Einstellungen sind Ausrichtungen des Denkens und Verhaltens von Personen in Bezug auf Objekte. Objekte können Gegenstände, Personen, Kollektive oder Ideen sein (Reinhold 2000, S. 126). Diese Ausrichtungen können sich durch Zuneigung/Abneigung, Wahrnehmung des Objektes, Vorstellungen und Wissen über das Objekt und durch Handlungskomponenten äußern. (Reinhold 2000, S. 126).

Einstellungen und Werthaltungen haben Einfluss auf ökonomisch relevantes Verhalten. Dies zeigte Max Webers mit seiner Untersuchung zum Einfluss der protestantischen Ethik auf ökonomisches Verhalten (Weber 2004). Aus Sicht der kognitiven Gleichgewichtstheorien gibt es eine Übereinstimmung zwischen Handlungen und Einstellungen, da Menschen eine Tendenz haben, Inkonsistenzen zwischen Handlung, Gefühlen und Wahrnehmung in Bezug auf ein Objekt auszugleichen (Reinhold 2000, S. 126). Die Wirkung von persönlichen Einstellungen auf das Verhalten wird kontrovers diskutiert. Denn für das Verhalten sind neben der Einstellung auch Verhaltensangebote und Handlungsanreize relevant (Schan 1993). In der Psychologie werden Einstellungen unterteilt in implizite und explizite Einstellungen (Asendorpf 2009, S. 22). Implizite Einstellungen beeinflus-

sen das Verhalten, sind aber oft einer Person nicht bewusst und können von ihr auch nicht direkt abgefragt werden. Explizite Einstellungen sind hingegen Einstellungen, die Befragte direkt angeben können. Implizite und explizite Einstellungen müssen nicht miteinander übereinstimmen. Demzufolge sind an die Wirkungen der Einstellungen für das Verhalten nicht zu hohe Erwartungen zu knüpfen.

Auf die Einstellungen hat Wissen Einfluss, genauso wie Einstellungen Einfluss auf das Wissen haben (Schan 1993). Unter diesem Blickwinkel erscheint die Messung von Einstellungen genauso relevant wie das Wissen, um auf das Verhalten zu schließen. Auch in der Bildungswissenschaft werden neben dem Aufbau von Kompetenzen, Qualifikationen und Wissensstrukturen, Einstellungen, Überzeugungen und Werthaltungen als Bestandteil des Bildungoutputs aufgefasst (Klieme u.a. 2003, S. 12). Im Folgenden wird nur von Einstellungen gesprochen, da eine Differenzierung für das hier vorliegende Forschungsvorhaben nicht zweckmäßig erscheint und in dieser Arbeit in erster Linie grundlegende Probleme bei der Messung von Einstellungen/Überzeugungen und Werthaltungen behandelt werden. Diese Probleme ähneln sich bei diesen drei Merkmalen. Einstellungen können neben Werthaltungen auch als ein Teil von emotionalen Fähigkeiten angesehen werden, zu denen auch Emotionen und Motive gehören (Rychen und Salgnaik 2001).

Das Verhalten wird von Einstellungen, dem Willen, der Motivation und kognitiven Aspekten beeinflusst. Es ist wissenschaftlicher Konsens, dass vorhandenes Wissen allein kein Verhalten vorhersagt (Ebel 1979, S. 40). Auch bestimmte Einstellungen garantieren nicht immer, dass Menschen entsprechend handeln. So hängt das Verhalten auch davon ab, in wie weit eine Person in der Lage ist, ihr Verhalten zu überwachen (Selbstüberwachung, bzw. engl. *Selfmonitoring*). Der Begriff des Selfmonitoring wurde von Snyder entwickelt (Snyder 1974). Personen unterscheiden sich nach Snyder darin, wie sehr sie in der Lage sind, ihr eigenes Verhalten zu überwachen und damit auch zu kontrollieren, auch um sich sozial erwünscht zu verhalten. Einstellung und Verhalten korrelieren bei Personen mit einer hohen Selbstüberwachung weniger stark (Güttler 2003, S. 211). Umgekehrt passen Personen mit einer geringen Selbstüberwachung auch bei einstellungsdiskrepanten Verhalten, ihre Einstellungen an das Verhalten an (Güttler 2003, S. 211).

Einstellungen können mit den weitverbreiteten Items zur Messung von Einstellungen erhoben werden, bei denen der Befragte einer Aussage auf einer Skala zustimmen soll.³ Problematisch für die Nutzung von Items, die Einstellung messen, ist, dass die Antworten vom Befragten leichter zu manipulieren sind als Antworten für Wissensfragen. Wenn die Befragten wissen, weshalb ein Test durchgeführt wird, können sie bei Einstellungsfragen sozial erwünscht antworten und ihr Ergebnis positiv – in Richtung eines sozial erwünschten Selbstbildes - beeinflussen.

³ Vgl. für Einstellungsskalen Thrustone 1928 und Fishbein 1967.

Motivation und Volition

Die individuellen Begründungen von Handlungen sind Motive. Eine hohe Motivation bedeutet, dass jemand „ein Ziel hat, daß er (..) sich anstrengt und daß er (..) ablenkungsfrei bei der Sache bleibt“ (Rheinberg und Vollmeyer 2012, S. 14). Die Motivation ist die Summe der Beweggründe für eine Handlung (Reinhold 2000, S. 450). Motivationen werden auch als Antrieb, Interesse beschrieben und können bewusst sowie unbewusst sein (Fröhlich und Drever 1968, S. 179). Der Begriff der motivationalen Bereitschaften taucht ebenfalls in der Diskussion auf (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder Landes Nordrhein-Westfalen 2004, S. 15). Eng verknüpft mit der Motivation steht auch der „Wille“. Denn zum erfolgreichen Lernen reichen kognitive Kompetenzen und Motivationen nicht aus, sondern es ist auch der Willen dazu notwendig (Corno und Kanfer 1993). Das „Wollen“ wird als die bewusste Entscheidung des Handelns angesehen, die auf ein bestimmtes Ziel hin gerichtet ist und der ein Entscheidungsprozess vorausgeht (Fröhlich und Drever 1968, S. 288). Motivation und Volition sind eine wichtige Facette der Kompetenz, weil sie eine Schlüsselposition zwischen z.B. kognitiven Facetten und den relevanten Verhalten einnehmen. Schon bei White findet sich die enge Verknüpfung zwischen Motivation und Kompetenz (White 1959). Bei ihm haben Organismen das Bedürfnis (bzw. die Motivation) mit ihrer Umwelt erfolgreich zu interagieren.

Es ist möglich, Personen direkt zu befragen; warum sie etwas tun. Solch eine Erhebung der Motivation wird jedoch kritisiert. Motive sind oft unbewusst und begründen sich beispielsweise in zurückliegenden Erfahrungen und können von Menschen nicht explizit geäußert werden, sondern sind nur durch indirekte Methoden messbar (Scheffer 2004). Außerdem wird vermutet, dass die Motive für Handlungen retrospektiv erst zugeordnet werden oder Handlungen nachträglich gerechtfertigt werden. Ist nicht der Grund für eine Motivation interessant, kann auch nur danach gefragt werden, ob eine Person motiviert ist, etwas zu tun. Will man wissen, ob Menschen z.B. motiviert sind, sich in einer bestimmten Art und Weise zu verhalten, dann können die tiefer liegenden Gründe außer Acht gelassen werden. Für die Evaluation von Bildungsinput ist dies sinnvoll. Misst man die Motivation vor und nach dem Input und steigt die Motivation, dann ist der tiefer liegende Grund auf den Bildungsinput zurückzuführen.

Verhalten

Der Begriff des Verhaltens ist ein vorrangig in der Psychologie verwendeter Begriff, der sich auf beobachtbare Aktivitäten einer Person bezieht (Fröhlich und Drever 1968, S. 277). Der Begriff der Handlung wird demgegenüber vor allem in den Sozialwissenschaften verwendet und bezieht sich auf das Verhalten, das sich sinnhaft, intentional und motivational auf die Beeinflussung äußerer Dinge bezieht (Reinhold 2000, S. 249).

Die Beeinflussung des Verhaltens ist ein wichtiges Ziel der Bildung in der Schule. So werden Fremdsprachen gelernt, um sie im Berufs- oder Privatleben einsetzen zu können.

Die Erlangung mathematischer Fähigkeiten zielt darauf ab, mathematische Probleme zu lösen. Der Blick auf die Curriculumentwicklungen (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2007) oder die Entwicklung von allgemeinen Bildungstests (wie PISA) lässt den Trend erkennen, dass sich der Schwerpunkt beim Bildungsmonitoring von vormalig auf Wissen konzentrierte Inputorientierung zu einer auf Handlungen konzentrierten Outputorientierung verlagert. Dies zeigt sich an Items, bei denen die Schüler Selbstausskünfte über das eigene Verhalten machen sollen: z.B. wie gut der Befragte eine Problemsituation allein oder mithilfe von anderen lösen kann (vgl. z.B. Bundesinstitut für Bildungsforschung Österreich 2010, S. 14). In Tests kann das Verhalten durch Verhaltensfragen erfasst werden. Werden Befragte nach ihrem eigenen Verhalten gefragt, dann ist bei Items zu *normativ* erwünschtem Verhalten – wie es in Kompetenztests teilweise der Fall ist – die Wahrscheinlichkeit des sozial erwünschten Antwortverhaltens hoch. Sozial erwünschtes Antwortverhalten ist für die Messung von Kompetenzen oder den Bildungoutput problematisch.

Erpenbeck und Rosenstil unterscheiden Kompetenzen von Qualifikationen darin, dass sie durch Beobachtung zu beschreiben sind und nicht an Prüfungssituationen gebunden sind (Erpenbeck und Rosenstil 2003b, S. XIX). Tatsächliches Verhalten ist in Tests, die sich auch für ein Large-Scale-Assessment eignen aber in seltenen Fällen direkt beobachtbar. Eine abgewandelte Form der Verhaltensbeobachtung sind Items, in denen eine konkrete Situation beschrieben wird und die Befragten aufgefordert werden, eine richtige Lösung zu suchen, wie z.B. in folgendem Item:

„Jim has a movie date for Saturday night but is short on cash. His brother Bob has \$5.000 that he is willing to loan for a week at 5 percent interest, provided Jim will give him some security. Jim offers any one of the following items. Which should Bob accept if he is a prudent businessman?

1. Jim's class ring
2. Jim's new sweater
3. Jim's car keys
4. Jim's football" (Ebel 1979, S. 40) (Nr. 3 ist richtig)

Bei diesem Item wird nicht nach dem Verständnis gefragt, warum 3. die richtige Antwort ist, sondern es scheint, dass die Befragten nur richtig *handeln* müssten (Ebel 1979, S. 41). Ebel merkt an, dass das *richtige Handeln* ein weniger akzeptiertes Bildungsziel ist als das *Verstehen* von Sachverhalten. Solche Items haben weitere Nachteile: Sie benötigen eine lange Situationsbeschreibung, damit auch alle relevanten Faktoren für eine Entscheidung mit berücksichtigt werden, was nicht verhindert, dass die Antworten mehrdeutig interpretierbar sind (Ebel 1979, S. 41). Tests, die Wissen erfassen, wird eine größere Reliabilität zugeschrieben (Ebel 1979, S. 41). Zudem stellt sich die Überlegung, ob das Ziel der Bildung nicht sein soll, Schülern das Wissen zu vermitteln, um die „beste“ Handlung selbst zu finden, anstatt sich darauf zu konzentrieren, dass sie aktuell die richtige Handlung ausführen (Ebel 1979, S. 41).

2.1.2 Kompetenzfacetten und Mehrdimensionalität

Bei der Konkretisierung von Kompetenzmodellen existiert oft eine Beschränkung auf den kognitiven Bereich. Birke und Seeber: „(...)gehen davon aus, dass kognitive Kompetenzen und die Bereitschaften in einem sich ergänzenden Wechselspiel stehen, beschränken [sich] (...)aber mit Blick auf den fachdidaktischen Diskussionsstand auf die kognitiven Kompetenzen.“ (Birke und Seeber 2010, S. 173). Eine einseitige Konzentration auf Wissensaspekte wird jedoch von Itemkonstrukteuren zu Inhalten der ökonomischen Bildung auch kritisch gesehen. Würth und Klein haben einen Fragebogen zum Wirtschaftswissen entworfen, der nur auf Faktenfragen beruht. Abschließend zu ihrer Studie sehen die Autoren diese Orientierung im Nachhinein selbst kritisch (Würth und Klein 2001, S. 43). Der größte Kritikpunkt an der Konzentration auf kognitiven Kompetenzaspekten liegt darin begründet, dass ein derzeit wichtiges Ziel ökonomischer Bildungsbestrebungen ist, Handlungskompetenz aufzubauen, um sozio-ökonomische Lebenssituationen bewältigen zu können: „Handlungskompetenzen bezeichnen das Potenzial, die Möglichkeit zu handeln.“ (Euler und Hahn 2004, S. 78). Handlungskompetenzen sind an bestimmte Situationen gebunden. Der Begriff der Situation ist daher für die Bestimmung der Kompetenz wichtig und wird weiter unten näher erläutert.

Der in der Forschung zur „Entrepreneurship-Education“ verwendete Kompetenzbegriff umfasst nicht nur Wissensaspekte, sondern auch Einstellungen und Persönlichkeitseigenschaften (Euler 2010). Unternehmerische Kompetenz ist demnach die Fähigkeit, die benötigt wird, um als Unternehmer geeignet zu sein. Dieses Konstrukt besteht aus verschiedenen Aspekten. Liening u.a. analysieren unter dem Titel „unternehmerische Kompetenz“, inwieweit Individuen Kompetenz in komplexen Entscheidungssituationen zeigen (Liening u.a. 2011). Sie konzentrieren sich auf den Umgang mit Komplexität, der als Abfolgen von einzelnen Handlungen gemessen wird. In der Auswahl von Personal für Unternehmen erhalten Kandidaten verschiedene Tests, die deren Intelligenz messen, darüber hinaus werden auch Persönlichkeitsaspekte berücksichtigt.⁴

In der Schule werden Lernziele angestrebt, die nicht durch die Abfrage von Wissen zu messen sind. Eine Orientierung anhand von Wissen beschränkt den Blick auf die einfach zu messenden Aspekte von Kompetenz. Des Weiteren unterscheiden sich Ziele der ökonomischen Bildung von den Zielen der mathematischen, sprachlichen oder naturwissenschaftlichen Bildung in einem Punkt. Neben dem Zuwachs an Wissen, kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Problemlösung steht die Bildung sozialer Fähigkeiten, Haltungen, Einstellungen, motivationale Bereitschaften im Zentrum (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder Landes Nordrhein-Westfalen 2004, S. 15). Solche Bildungsziele sind folglich bei der Testung von Bildungoutput zu berücksichtigen. **Daher wird für die vorliegende Analyse der Konsumkompetenz der Kompetenzbegriff nicht auf eine bestimmte Kompetenzfacette beschränkt.**

⁴ Einen guten Überblick über die angewandten Tests gibt z.B. Sarges und Wottawa 2001.

Für die Messung von Kompetenzen hat die Erweiterung des Kompetenzbegriffs über das Wissen oder die Intelligenz hinaus Nachteile. Die Kompetenz ist ein komplexes Konstrukt und die Messung komplexer Kompetenzen ist anspruchsvoll; persönliche Fähigkeiten und die Einschätzung einer Situation sind zu berücksichtigen (Birkelbach 2006). Damit besteht Kompetenz nicht aus einer Dimension und ist nicht mit einem Maß zu messen (Birkelbach 2006). Es wird davon ausgegangen, dass diese Dimensionen durch die Analyse konkreter Anforderungen an kompetente Konsumenten herzuleiten sind und diese Dimensionen nicht von einem vorher definierten Modell abgeleitet werden müssen.

2.1.3 Kompetenz als Bewältigung in Situationen

Ein zentraler Bestandteil einer allgemeiner Definitionen von Kompetenz ist die Berücksichtigung konkreter Lebensbereiche bzw. -situationen:

„Eine inhaltliche Spezifizierung von K.en lässt sich nur im Hinblick auf abgegrenzte Verhaltens- und Handlungsbereiche vornehmen (z.B. sprachliche K., mathematische K., soziale K.).“ (Bierhoff und Herner 2002, S. 122)

In der ökonomischen Bildung gibt es verschiedene Ansätze, die Kompetenz als die Bewältigung von alltäglichen Situationen aufzufassen. Schumann und andere „(...) define students' economic competencies as the ability to successfully tackle „everyday-life“ demands related to the domains of economics and business administration.“ (Schumann u.a. 2010b, S. o. S.)

In der wirtschaftspädagogischen Kompetenzdebatte besteht Konsens darüber, dass der von den Lernenden erbrachten Performanz ein hoher Stellenwert zukommt (vgl. Achtenhagen und Winther 2006; Dehnbostel u.a. 2002; Erpenbeck und Rosenstiel 2003a). Dies bedeutet, die Tätigkeiten und Handlungen von Lernenden sollen beurteilt werden. Auch in Tests aus der Wirtschaftspädagogik wird versucht, die Handlungen von Probanden zu erfassen (z.B. mittels computergestützter Testung).

In der allgemeinen Pädagogik wird Kompetenz entweder als eine Dimension der Persönlichkeit aufgefasst oder unter einem Leistungsaspekt betrachtet. Letzterer Aspekt ist im Zusammenhang mit Bildungsevaluation entstanden (Edlemann und Tippelt 2004). Werden Kompetenzen unter dem Leistungsaspekt betrachtet, wird darunter die Bewältigung von spezifischen Aufgaben verstanden (vgl. z.B. Rychen und Salgnaik 2001). Die Diskussion über den Begriff der Kompetenzen begann mit Überlegungen zum Begriff der Intelligenz. McClelland wandte sich Ende der 1960er Jahre von Kompetenzdefinitionen ab, die sich auf die Beschreibung von Intelligenz beschränkten, und orientierte sich an einem messbaren Begriff der Kompetenz (McClelland 1973). Sein Konzept von Kompetenz bezieht sich nicht auf eine Theorie (Klieme u.a. 2008, S. 7). Wichtig ist McClelland, dass die Kompetenz im Hinblick auf spezifische Situationen definiert wird. Kompetenzen können somit persönliche Eigenschaften, Werte oder Einstellungen sein. Dies er-

möglicht die Erweiterung des Kompetenzbegriffs über Intelligenz hinaus: „Damit hat der Kompetenzbegriff eine semantische Nähe zum allgemeinen Verhaltensbegriff und ist im Sinne von „richtigem Verhalten“ zu verstehen.“ (Piorkowsky u.a. 2008, S. 6)

Anlehnend an Weinert definiert Klieme u.a. Kompetenzen als „(...) die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Klieme u.a. 2003, S. 72). Damit sprechen sich Klieme u.a. für den weit gefassten Kompetenzbegriff aus, konkret für eine Kompetenz, die sich in spezifischen Situationen äußert. **Anlehnend an eine weitverbreitete Auffassung wird in dieser Arbeit ein Kompetenzbegriff verwendet, wonach Kompetenz als eine Fähigkeit aufgefasst wird, Probleme in spezifischen Situationen zu lösen.** Die in der vorliegenden Arbeit untersuchte Situation ist die Situation des Konsumenten.

2.1.4 Kompetenzmodelle und Listen

Um die einzelnen Kompetenzanforderungen zu definieren, gibt es zwei grundlegende Vorgehensweisen. Bei der ersten Vorgehensweise wird von einem Modell ausgegangen, von dem dann einzelne Anforderungen abgeleitet werden. Das zweite Vorgehen verzichtet auf ein vorhandenes Modell und listet die einzelnen Anforderungen auf.

Erpenbeck und Rosenstil schlussfolgern aus der Tatsache, dass Kompetenz nicht direkt beobachtbar ist, dass Kompetenz als ein theoretischer Terminus im Rahmen einer spezifischen Theorie definiert werden muss:

„Der Kompetenzbegriff ist theorie-relativ, d.h., er hat innerhalb der spezifischen Konstruktion einer Theorie von Kompetenz eine definierte Bedeutung. Außerhalb jeglichen theoretischen Rahmens ist der Kompetenzbegriff bedeutungslos. Erst Modelle als spezifische Interpretationen einer Theorie bilden die anschauliche Brücke zur empirischen Beobachtung. Ein sinnvolles Reden, ein vernünftiges Messen von Kompetenzen setzt demnach ein taugliches Kompetenzmodell voraus, das empirische Voraussagen im Theorierahmen gestattet.“ (Erpenbeck und Rosenstil 2003b, S. XX)

Es finden sich in der Wirtschaftsdidaktik einige Versuche, „ökonomische Kompetenz“ im Allgemeinen oder deren untergeordneten Kompetenzen in Kompetenzmodellen abzubilden (vgl. z.B. Retzmann u.a. 2010, Ochs und Steinmann 1994). Diese Modelle basieren häufig nur auf theoretischen Überlegungen. Unter solchen Modellen finden sich z.B. welche, mit zählbaren Kompetenzdimensionen (vgl. z.B. (Kultusministerkonferenz 2008). Auffällig ist das Auftreten von Modellen, die sich auf zwei bis drei Dimensionen beschränken, aber sie beanspruchen, das gesamte Feld abzudecken. Oft fehlt diesen Model-

len die empirische Fundierung.⁵ Kaminski und Eggert verwenden in ihrem Kompetenzmodell Matrizen oder Raster, die gegenseitig inhaltlich verknüpft sind (Kaminski und Eggert 2008; vgl. auch Retzmann 2010, S. 16). Andere Autoren benutzen Felder (Entscheidung und Rationalität; Beziehung und Interaktion; System und Ordnung), denen sie konkretere Lernziele zuordnen, um ein Ordnungssystem zu schaffen, dem sie weitere Kompetenzen unterordnen (vgl. beispielsweise Birke und Seeber 2010). Oft geschieht eine Kombination verschiedener Elemente von Bildungsansätzen (kategoriale Bildung, Lebenssituationen). Oft wird auf die allgemeine Lernzieltaxonomie von Bloom zurückgegriffen, wie es beispielsweise in den Bildungsstandards der deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung der Fall ist (Bloom 1972, Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung 2004). Der Rückgriff auf eine Taxonomie mag logisch erscheinen, täuscht aber darüber hinweg, dass bisher noch keine theoretisch hinreichend fundierte und empirisch überprüfte Taxonomie kognitiver Prozesse existiert, die sich zudem für die Konstruktion von Aufgaben eignet (Fleischer u.a. 2010, S. 243). Für die Praxis in der Schule sind diese Kompetenzraster unzuweckmäßig, da die Modellierungsversuche oft zu abstrakt sind.

Für die Konsumkompetenz steht derzeit kein theoretisches Modell zur Verfügung, weshalb sich die Konkretisierung von Konsumkompetenz nicht an solch einem Modell orientieren kann. Es spricht jedoch auch einiges dafür, auf solche Modelle vollständig zu verzichten: Birkelbach schlägt vor, auf das Konstrukt „Kompetenz“ zu verzichten und stattdessen die Elemente konkret zu benennen, wie es auch bei dem Projekt PISA gemacht wird. So können ...

„[s]innvolle Messungen (..) nur bestimmte Elemente des Konstruktes Kompetenz herausgreifen. Auch dabei handelt es sich um theoretische Konstrukte mit einem zwar geringeren, aber immer noch sehr hohen Grad an Komplexität, die man auch nicht direkt, sondern nur anhand bestimmter Indikatoren misst. Das Messprogramm ist also eigentlich viel bescheidener, als es die Bezeichnung „Kompetenzmessung“ suggeriert.“ (Birkelbach 2006, S. 9)

Die Autoren der PISA-Studie orientierten sich nicht an Curricula. Sie beziehen sich nicht auf Schulfächer oder einzelne Kompetenzarten. Sie definieren das, was sie messen, als Bestandteil z.B. des Konstrukts Lesefähigkeit oder mathematische Fähigkeit (Klieme u.a. 2008, S. 8). Kompetent ist bei PISA derjenige, der in den Tests der „richtigen“ Lösung am nächsten kommt (Birkelbach 2006, S. 9: 10). In empirischen Arbeiten zur Konsumkompetenz wird teilweise mit einer Liste von Anforderungen gearbeitet ohne dass versucht wird, diese in ein Gesamtkonzept einzuordnen oder einzelne Kompetenzen aufeinander zu beziehen (vgl. z.B. die Arbeit von (Grønhøj 2007). Der Auflistung von Aspekten einer Kompetenz kann zur Folge haben, dass sich einige Aspekte widersprechen (Grønhøj 2007).

⁵ Solche in Koordinatensystemen abgebildeten Kompetenzen findet sich auch für andere Kompetenzen wie die Gesundheitskompetenz (Soellner u.a. 2010) oder physikalische Kompetenz (Viering u.a. 2010).

Diese Arbeit entwickelt kein Kompetenzmodell der Konsumentenkompetenz, da sich die einzelnen Elemente (Teilkonstrukte) zum einen keiner Hierarchie unterordnen lassen⁶ und zum anderen die Teilkonstrukte auch einzeln genannt werden können, ohne dass sie an vorher festgelegten Systematisierungen ausgerichtet sind. Unabhängig davon, ob auf Modelle oder auf Listen zurückgegriffen wird, beanspruchen beide Vorgehensweisen wesentliche Elemente der Realität zu beschreiben. Daher sind Modelle – wie auch Listen – stets eine Reduzierung der Realität. Die jedoch aus pragmatischen Gründen ihre Berechtigung haben sollten.

Anlehnend an Birkelbachs Vorschlag, wird in dieser Arbeit das Konstrukt Konsumkompetenz durch die Nennung einzelner Elemente beschrieben. Diese Elemente müssen untereinander nicht im Zusammenhang stehen oder sich in ein übergeordnetes strukturierendes Modell einsortieren lassen.

2.2 Erschließungsmöglichkeiten für die Inhalte der ökonomischen Bildung

Die Inhalte und Ziele, welche die ökonomische Bildung vermitteln kann, sind vielfältig. Es ist daher notwendig, die Inhalte und Ziele auf ein zu bewältigendes Maß zu reduzieren. Für diese Reduzierung existieren bereits Ansätze. Ein erster Ansatz geht davon aus, dass Schüler bestimmte Kategorien lernen sollten (zur Erklärung des Begriffs der Kategorie vgl. Abschnitt zur kategorialen Bildung). Dieser Ansatz wird als kategoriale Bildung bezeichnet. Ein zweiter Ansatz sucht nach Anforderungen an Schüler in ihrem Leben. Es handelt sich um den Lebenssituationsansatz. Ein weiterer Ansatz orientiert sich anhand der Bezugsdisziplinen, wonach vor allem die Unterteilung in Volkswirtschaftslehre und Betriebswirtschaftslehre wichtig ist. In der aktuellen Diskussion über die Inhalte der ökonomischen Bildung sind die Ansätze nicht immer eindeutig voneinander getrennt oder es fehlt in verschiedenen Diskussionen eine theoretische Positionierung zu der Herangehensweise an die Erschließung der Inhalte und Ziele. In dieser Arbeit wird dem Lebenssituationsansatz gefolgt.

Die Diskussion um die Inhalte der ökonomischen Bildung wird von einer Reihe von Beteiligten geführt. Dazu gehören Wirtschaftsdidaktiker und -pädagogen, aber auch die Konstrukteure der Bildungspläne und Curricula. Lehrbuchautoren zum Thema Wirtschaft nehmen ebenfalls implizit oder explizit an der Diskussion um die Inhalte der ökonomischen Bildung teil. Es sind auch einzelne Lehrer einzuschließen, da auch sie die Inhalte der Unterrichtsstunden bestimmen. Auch die Verbraucherverbände nehmen teil an der Diskussion, was Konsumkompetenz sein soll.

⁶ Für die Anordnung der Teilkonstrukte wurde in dieser Arbeit mehr wegen der Übersichtlichkeit auf den Kaufprozess (Vorkaufphase, Kaufphase, Nachkaufphase) zurückgegriffen.

2.2.1 Kategoriale Bildung

Die kategoriale Bildung ist eine bedeutende Methode zur Inhaltsbestimmung in der ökonomischen Bildung. Klafki hat den Begriff der kategorialen Bildung geprägt mit dem Ziel formale und materielle Bildung zu vereinen (Klafki 1959). Klafki möchte für die Didaktik ein Konzept entwickeln, das die Grundstrukturen der Lebenswirklichkeit erfassbar macht und so die Bildungsinhalte auch überschaubar sind (Meyer und Meyer 2007, S. 60). Dass solche Grundstrukturen existieren, wird dabei vorausgesetzt (Meyer und Meyer 2007, S. 61). Auch Kruber plädiert für ein Denken in ökonomischen Kategorien (Kruber 2005). Für Dauenhauer ist die Verwendung von Kategorien ebenfalls zwangsläufig, weil aus der Fülle an Unterrichtsstoffen eine Auswahl getroffen werden muss (Dauenhauer 2001, S. 52f) und Kategorien es ermöglichen eine Auswahl zu treffen (Dauenhauer 2001, S. 74). Dauenhauer entwickelte selbst solche Kategorien, z.B. für die Betriebswirtschaftslehre (Dauenhauer 1997).

Eine Kategorie im Sinne der kategorialen Bildung ist beispielsweise die Kategorie der Knappheit, dazu gehört es zu wissen, dass in der Welt Knappheit an Ressourcen vorherrscht und dies Menschen dazu „zwingt“, zu wirtschaften. Diese „Funktionslogik“ und damit verbundene Folgen für einzelne Menschen oder Gesellschaften sollen Schüler kennen und auch anhand von verschiedenen Beispielen darlegen. Kategoriale Bildung bezeichnet somit die Bildung, bei der die Vermittlung ausgewählter Kategorien im Mittelpunkt steht. Anwendung findet dieser Ansatz im Bereich der ökonomischen Bildung z.B. in den USA von dem „National Council on Economic Education“ (NCEE⁷). Diese Institution hat für das Fach Wirtschaft nationale Standards erarbeitet. Diese Standards bestehen im Wesentlichen aus zentralen Kategorien. Dazu gehören u.a. Opportunitätskosten, Anreize, Knappheit, Geld und Verflechtungen (Siegfried, John, Krueger, Alan u.a. 2010).

Die populärste Kategorie ist die Kategorie der Knappheit, wie eine kleine Aufstellung der meist genannten Kategorien zeigt.⁸ Dabei haben die Autoren häufig im Blick, dass Schüler die Knappheit als Ursache des Wirtschaftens erkennen. Weitere Kategorien sind Wirtschaftspolitik, Arbeitsteilung, Nutzen-Kosten-Orientierung, Wirtschaftsordnung, Wettbewerb, Bedürfnisse. Bei näherer Betrachtung geht es darum, dass die Adressaten der kategorialen Bildung die Begriffe kennen und die mit dem Begriff verbundenen wirtschaftlichen Zusammenhänge erklären können. Dieses Konzept liegt den von der NCEE entwickelten Tests zugrunde (*Test of Economic Literacy* Walstad und Rebeck 2001, *Basic Economic Test* Walstad und Robson 1981, *Test of Understanding in College Economic* Walstad u.a. 2007 und dem *Test of Economic Knowledge* Walstad und Soper 1998). In Tests ist es relativ einfach nach der Bedeutung von Begriffen zu fragen, weshalb die von der NCEE entwi-

⁷ früher National Council on Economic Education.

⁸ In dieser Auflistung wurden folgende Quellen mit einbezogen: (Hübner 2008; Kruber 2005; Siegfried, John, Krueger, Alan u.a. 2010; Mankiw 1999; Schlösser und Schuhen 2006; Siebert 1996; May 2006; Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung 2004; Kaminski und Eggert 2008; Dauenhauer 1997; Klafki 2006; Ministerium für Schule, Jugend und Kinder Landes Nordrhein-Westfalen 2004).

ckelten Standards auch relativ gut zur Testung geeignet sind. Problematisch ist, dass diese Tests Kompetenz eingeschränkt als Sachwissen (Weber 2005b, S. 29), Intelligenz (Beck u. a. 1998, S. 5) bzw. ökonomisches Verständnis messen. Höhere Denkleistungen bleiben unberücksichtigt (Retzmann 2005).

Eine besondere Stärke des Ansatzes der kategorialen Bildung für die Konzeptionierung der ökonomischen Bildung ist die Idee, dass Menschen in der Lage sind, mithilfe von Denkmethoden aus der Ökonomie verschiedene soziale/wirtschaftliche Phänomene interpretieren zu können (McCorkle u. a. 2005). Darin ähnelt die ökonomische Bildung beispielsweise der naturwissenschaftlichen Bildung, da es dort darauf ankommt, bestimmte (naturwissenschaftliche) Phänomene mithilfe physikalischer, chemischer, biologischer Denkmethoden interpretieren zu können. An dem Ansatz der kategorialen Bildung wird oft kritisiert, dass die Orientierung an der ökonomischen Wissenschaft nicht ausreicht, um die ökonomische Bildung zu skizzieren (Weber 2001, S. 13). Der kategoriale Ansatz konzentriert sich auf bestimmte kognitive Aspekte. Es ist denkbar, dass Menschen – abhängig von der Situation – dann „erfolgreich“ sind, wenn sie über bestimmte kognitive Fähigkeiten z. B. Sachwissen verfügen. Es fehlt jedoch die Konkretisierung, welche Situationen damit gemeint sind und ob diese Situationen relevant sind. Weiterhin wird kritisiert, dass es schwer erkennbar ist, was das Kategoriale an einem Inhalt ist, wie Neues hinzugefügt werden kann (Meyer und Meyer 2007, S. 55). Der Ansatz der kategorialen Bildung ist nicht Ausgangspunkt dieser Arbeit. Diese Entscheidung begründet sich darin, dass die zugrunde liegende allgemeine Auffassung von Kompetenz mit dem Lebenssituationsansatz übereinstimmt (siehe unten).

2.2.2 Orientierung an der Fachstruktur

Eng verwandt mit der kategorialen Bildung ist ein weiteres Vorgehen zur Strukturierung von Inhalten der ökonomischen Bildung: die Orientierung an der Bezugsdisziplin und somit die Orientierung an Lehrbüchern der Bezugsdisziplin (vgl. z. B. Kaminski 1994). Dies bedeutet meist, dass ökonomische Inhalte, die in der Schule gelernt werden sollen, ein verkleinertes Abbild der Wirtschaftswissenschaft darstellen (Kruber 1999, S. 6). Wird diese Herangehensweise genutzt, so ergeben sich als Inhalte die Themen „private Haushalte“, „die Unternehmen“, „der Staat“ und „die internationalen Wirtschaftsbeziehungen“. Ähnlichkeiten mit diesem Vorgehen hat die Orientierung an der Unterteilung in Mikroökonomie und Makroökonomie. Andere Unterteilungen sind beispielsweise die Unterteilung in Betriebswirtschaft, Berufsfindung, Arbeitslehre und Verbraucherbildung⁹.

Dieses Vorgehen wird von den Autoren der Studie OEKOMA verfolgt. In der Studie wird das Wissen zu wirtschaftlichen Zusammenhängen bei Maturandinnen und Maturan-

⁹ Solch eine Unterteilung lässt sich anhand von Titeln aus der Fachliteratur zur ökonomischen Bildung herleiten.

den untersucht. Die Wissenschaftler des Projekts orientieren sich an den Inhalten von Studienunterlagen des ersten Studienjahrs der Wirtschaftswissenschaftlichen Universität Zürich. Zu den Unterlagen gehören u.a. Vorlesungsskripts, Lehrmittel, Übungsmaterialien und Prüfungen (Schumann u.a. 2010a, S. 3). Aufgrund dieses Vorgehens nimmt in dem Projekt OEKOMA die bekannte Unterteilung in Volkswirtschaftslehre und Betriebswirtschaftslehre eine bedeutende Stellung ein.

Die Verwendung von Curricula als Grundlage für die Bestimmung der Inhalte findet sich auch in Kompetenzmodellen zu beruflichen Kompetenzen. So beziehen sich Nickolaus u.a. für die Bildung ihres Kompetenzmodells auf eine Analyse des Curriculums von Berufsschulen im gewerblichen Bereich (Nickolaus u.a. 2008, S. 61).

Die Orientierung an Bezugsdisziplinen und Curricula birgt für die Messung des Bildungsausgangs die Möglichkeit, auf die erstellten Materialien zurückzugreifen. Gegen die Orientierung von Inhalten der ökonomischen Bildung an der Fachwissenschaft spricht u.a., dass der Schüler in seiner konkreten Lebenssituation vernachlässigt wird, dass für Schüler fachwissenschaftliche Theorien und Modelle oft zu abstrakt sind und die Orientierung an der Fachwissenschaft nicht die Komplexität der Lebenswelt von Schülern berücksichtigt (Kruber 1999, S. 7). Dieser Kritikpunkt führt zum nächsten Ansatz: dem Lebenssituationsansatz.

2.2.3 Lebenssituationen

Für den Lebenssituationsansatz steht die Analyse der Lebenssituation der analysierten Zielgruppe (z.B. Schüler) im Mittelpunkt. Dieser Ansatz geht auf Robinsohn zurück und wurde von Ochs und Steinmann weiterentwickelt (Robinsohn 1975; Ochs und Steinmann 1994; Ochs und Steinmann 1978; Steinmann 1997). Ochs und Steinmann teilen die Lebenssituation in zwei Bereiche auf: die Erarbeitung von Einkommen und die Verwendung von Einkommen. Die Autoren leiten dies aus dem „fundamentalen Prozess der Güter- und Leistungserstellung“ her (Ochs und Steinmann 1994, S. 36). Sie bewerten die „Bedeutung“ von Lebensbereichen anhand der „Bedeutung (...) für die Befriedigung der individueller Bedürfnisse, gegenwärtige Behinderung und künftige Gefährdung der Bedürfnisrealisierung, persönlicher Entscheidungs- und Handlungsspielraum zur Gestaltung von Lebenssituationen sowie zum Abbau von Behinderungen oder zum Schutz gegen Gefährdungen“ (Hilligen 1975, S. 28f zit. in Ochs und Steinmann 1994, S. 37–38).

Bei der Konstruktion von Test-Aufgaben werden ebenfalls oft Lebenssituationen verwendet, z.B. um die Aufgaben anschaulicher zu machen. Die Relevanz von gewählten Situationen für die zu testenden Personengruppen ist schwer zu bestimmen. In den Tests

der PISA-Studie wurde der Auswahl von Situationen keine große Bedeutung beigemessen.¹⁰

Auch in der Praxis findet dieser Ansatz seine Anwendung und Begründung: „Pädagogen, die vom situativen Ansatz ausgehen, begründen dies mit dem Vorrang des Prinzips der Schülerorientierung. Sie gehen aus von aktuellen und zukünftigen Lebenssituationen der Heranwachsenden und wählen die Gegenstände und Inhalte des Unterrichts nach Kriterien wie Problemgehalt, subjektive Betroffenheit der Heranwachsenden, Aktualität der Problematik, Handlungsbezug.“ (Kruber 1999, S. 7).

Eine genauere Bestimmung der Lebenssituationen erfolgt durch die in der Wirtschaftswissenschaft vorherrschenden Einteilungen in Mikro- und Makroökonomie. An diesem Vorgehen kritisiert Kruber, dass die Analyse zur Bewertung der Bedeutung einzelner Lebensbereiche nur mit Rückgriff auf eine Bezugsdisziplin durchführbar ist (Kruber 1999, S. 8). Ein Rückgriff auf nur eine Bezugsdisziplin ist jedoch nicht ausreichend: „Lebenssituationen sind komplex und lassen sich nicht durch Rückgriff auf eine wissenschaftliche Bezugsdisziplin erklären.“ (Kruber 2005, S. 204). Andere Bezugsdisziplinen können für bestimmte Lebensbereiche ebenfalls relevant sein. All diese verschiedenen Bezugsdisziplinen in der Lehrerbildung zu berücksichtigen, würde die Lehrerausbildung überfordern. (Kruber 1999, S. 8). Dass eine konkrete Lebenssituation ins Zentrum der Analyse rückt, wenn es um die Beschreibung von Kompetenzen geht, ist letztendlich eine normative Entscheidung und mit Unterstützung von wissenschaftlichen Argumenten nicht plausibel zu begründen (Kruber 2005). Ein weiterer Kritikpunkt am Lebenssituationsansatz ist die Schwierigkeit, zukünftige Lebenssituationen zu prognostizieren (Kruber 1999, S. 8).

An den Ansatz der Bestimmung von Bildungsinhalten anhand von Lebenssituationen knüpft die Praxis, von verschiedenen Rollen zu sprechen, um die Bildungsinhalte zu beschreiben. Weber benutzt das Konzept der Rollen beispielsweise als einen Ansatzpunkt zur Gewinnung von Bildungsstandards für die ökonomische Bildung (Weber 2005b, S. 43). Sie verwenden die Rollen „Wirtschaftsbürger“, „Erwerbstätiger“ und „Konsument“ bzw. „Verbraucher“. Andere Autoren beziehen sich ebenfalls auf diese Rollen (vgl. z.B. Hübner 2008, S. 180). Der Begriff der Rolle – wie er in der Diskussion zur Konsumkompetenz verwendet wird, deckt sich ungefähr mit dem soziologischen Begriff der sozialen Rolle, der als die Summe der Erwartungen definiert wird, die ein Inhaber einer sozialen Position entgegengebracht werden (Buchenhofer 1994, S. 567). Auch an den Konsumenten sind Erwartungen geknüpft, die hier genauer zu analysieren sind.

Die Analyse von Lebenssituationen ist fester Bestandteil in der berufspädagogischen Forschung, da der Beruf eine klar definierte Situation darstellt. Um festzulegen, welche

¹⁰ Für die PISA-Tests wurden Textaufgaben konstruiert, die unterschiedlichen Situationen des alltäglichen Lebens zuzuordnen sind. Typische Situationen sind Öffentlichkeit, Privatsphäre, Ausbildung und der berufliche Kontext (vgl. z.B. Organisation for Economic Cooperation and Development 2010). Der größte Kritikpunkt an dieser Auswahl ist, dass sich in allen Publikationen zu PISA keine Begründung für diese Aufteilung und die Zuordnung der Textaufgaben zu diesen Situationen findet (Krag und Karg 2005).

Kompetenzen in dieser Situation nötig sind, werden Menschen beobachtet, die sich in der jeweiligen beruflichen Situation befinden (vgl. z.B. Sonntag und Schmidt-Rathjens 2005). Ausgehend von solchen Analysen lassen sich für die berufliche Bildung Kompetenzmodelle entwickeln (vgl. beispielsweise Seeber 2008). Norton schlägt vor für Curricula, die sich an der Berufswelt orientieren, in etwa zwei Tagen mittels Expertenrunden in Gruppenarbeit die Anforderungen eines Berufs herauszukristallisieren (Norton 2000). Dauenhauer schlägt eine solche Situationsanalyse durch Experten für die allgemeine nicht auf den Beruf bezogene Didaktik vor. Dazu sind standardisierte Beobachtungsbögen zu verwenden, um z.B. Kaufsituationen zu analysieren. Dabei geht es z.B. um die Frage „Was muß ein Grundschüler wirtschaftlich wissen, um z.B. Spielzeuge preis- und qualitätsangemessen einkaufen zu können?“ (Dauenhauer 1978, S. 58).

Diese Arbeit baut auf dem Lebenssituationsansatz zur Bestimmung der Konsumkompetenz auf. Im Abschnitt 2.1 wurde der grundlegende Kompetenzbegriff für diese Arbeit hergeleitet. Es wurde ein Kompetenzbegriff gewählt, der sich auf die Bewältigung von Problemen in spezifischen Situationen stützt. Ausgehend von diesem Kompetenzbegriff, liegt die Entscheidung für den Lebenssituationsansatz nahe. Bei der Wahl für den kategorialen Ansatz stünden in erster Linie kognitive Kompetenzen im Blickpunkt und das Denken in ökonomischen Kategorien. Bei der Orientierung an Lebenssituationen erfolgt a priori keine Beschränkung auf Kompetenzfacetten, da der Lebenssituationsansatz ebenfalls die Situation in den Vordergrund stellt. Die Auswahl der Lebenssituation für die Bestimmung der Inhalte in der ökonomischen Bildung hat eine längere Tradition. Die Wahl für die Rolle des Konsumenten schließt an diese Tradition an.

Retzmann argumentiert für verschiedene „Denk-Perspektiven“, denn die ökonomische Kompetenz des Schülers als Konsument unterscheidet sich von der des Wirtschaftsbürgers (Retzmann 2005, S. 65). Er geht davon aus, dass Kompetenzen nicht an bestimmte Situationen gebunden sind, sondern in verschiedenen Lebenssituationen anwendbar sind und an den Träger geknüpft sind. Demnach sei es nicht sinnvoll, von der Kompetenz eines Konsumenten zu sprechen, da er in einer konkreten Situation Kompetenzen benötigt, die er auch in anderen Situationen benötigt (Retzmann u.a. 2010). So braucht ein Konsument z.B. auch die Lesekompetenz, um „erfolgreich“ zu sein. Diese Kompetenz kann er in anderen Situationen ebenfalls anwenden. Der von Retzmann u.a. verfolgte Ansatz fragt: Was leistet die ökonomische Bildung und wie und was kann davon getestet werden? Daher verwehrt sich Retzmann u.a. dagegen, von Kompetenzen eines Verbrauchers zu sprechen, sondern verweisen darauf, dass die Rollen die ökonomisch geprägte Lebenswelt und nicht die Kompetenzbereiche ökonomischer Bildung strukturieren (Retzmann u.a. 2009). Wird eine allgemeine Auffassung des Begriffs Kompetenz zugrunde gelegt, wonach Kompetenzen an konkrete Situationen gebunden sind, spricht nichts dagegen, die Kompetenz eines Konsumenten zu analysieren. Es ist dann unwichtig, ob die Kompetenzen, die eine Person in der Rolle des Konsumenten anwendet, auch in anderen Rollen angewendet werden kann.

In dieser Arbeit werden die Kompetenzen analysiert, die Personen in der Situation als Konsument nützlich sind. Der Begriff der Konsumkompetenz ist daher im Sinne von Piorkowsky auch als eine Bereichskompetenz aufzufassen: Bereichskompetenzen beziehen sich auf „alle Aktivitätsbereiche von Menschen und Gruppen in unterschiedlichen Institutionen, Rollen und persönlichen Projekten.“ (Piorkowsky u. a. 2008, S. 7). Es werden nur die Kompetenzen betrachtet, die der ökonomischen Bildung zuzuordnen sind. **In dieser Arbeit ist die Lebenssituation des Konsumenten der Ausgangspunkt, um die für diese Situation relevanten verschiedenen Kompetenzen zu analysieren.** Die Konzentration auf die konkrete Rolle als Konsument ist auch pragmatisch begründet, um die Forschungsfrage einzuschränken. Außerdem verspricht eine rollenbasierte Analyse eine bessere Übertragbarkeit der Ergebnisse für andere Forschungsfragen; z.B. „Wird die Konsumkompetenz durch Wissen über Marketingstrategien gefördert?“

2.3 Der Begriff des Konsums

Der Begriff *Konsum* leitet sich her von dem lateinischen Wort *consumere*, was auf Deutsch *verbrauchen* heißt. Konsumieren wird als “Verbrauch von Gütern durch die privaten Haushalte” definiert (May und May 2006, S. 332).¹¹ Im deutschsprachigen Raum existiert parallel zum Begriff *Konsument* der Begriff *Verbraucher*. Beide Begriffe gelten stellenweise als Synonyme. Unter Gütern versteht man allgemein, die Mittel (Waren und Dienstleistungen) die einen Bedarf eines Konsumenten befriedigen (Becker 2006, S. 2). Der Begriff des Verbrauchers kann als übergeordneter Begriff des Konsumenten verstanden werden. Der Verbraucher kann unterteilt werden in den Konsumenten, den Geldanleger, den Kreditnehmer und den Versicherungsnehmer (Birke und Seeber 2010, S. 174). Anlehnend an diese Unterteilung wird in der vorliegenden Arbeit nur die Kompetenz von Konsumenten und nicht von Geldanlegern, Kreditnehmern und Versicherungsnehmern analysiert. Diese drei Rollen werden zurzeit auch zum Thema finanzielle Allgemeinbildung diskutiert (vgl. zur Diskussion über die finanzielle Allgemeinbildung beispielsweise Schlösser u.a. 2011). Eine Berücksichtigung dieser Rollen findet in dieser Arbeit nicht statt.

Der Verbrauch von Gütern, also das Verzehren oder Benutzen von Gütern, ist in der Konsumentenerziehung zweitrangig. Im Zentrum steht das, was vor dem Kauf steht. Hierunter fällt die “(...) Vorkaufsphase, der ‚eigentliche‘ Kauf bzw. die Phase der Kaufrealisierung und die Nachkaufphase.” (May und May 2006, S. 332). In dieser Arbeit liegt die Konzentration auf der Vorkaufsphase, auf dem Kaufprozess und auf der Nachkaufphase. Bei der Analyse der Nachkaufphase hat das eigentliche Verzehren, Benutzen oder Verbrauchen von Gütern eine untergeordnete Bedeutung. Wichtiger sind Akte des Konsums

¹¹ Vgl. zu einer ausführlichen Analyse des für die Zielsetzung der Konsumentenerziehung (oder Verbrauchererziehung, Käufererziehung, Verbraucherbildung) geeigneten Begriffs von Konsum Pleiß 1987.

menten, die er nach einem Kauf mit den Unternehmen tätigen muss, bei denen er eine Ware oder Dienstleistung erworben hat.

In allen Phasen des Kaufprozesses ist die Abgrenzung zu anderen Kompetenzen nicht problemlos möglich, da vielfältige Aktivitäten zum Konsumenten gehören. Darunter zählen "(...) Auswahl, Erwerb, Lagerung, Verwendung und Entsorgung von Produkten, Informationssuche und -Verarbeitung, Transport- und Zahlungsaktivitäten." (May und May 2006, S. 333). Zu diesen unterschiedlichen Tätigkeiten sind jeweils unterschiedliche Kompetenzen nötig; z.B. technische Kompetenz, wenn es um den Gebrauch von Elektroartikeln geht. Diese Problematik wird bei der Analyse der verschiedenen Teilkonstrukte thematisiert.

Ausgangspunkt dieser Arbeit war ein allgemeiner Begriff des Konsums. Es wurde festgestellt, dass eine Beschränkung auf konkrete Güter für die Analyse der Konsumkompetenz in diesem Stadium die Untersuchung vereinfacht. In dieser Arbeit liegt der Fokus auf dem Kauf von Gütern, die in erster Linie „täglich“ gekauft werden und die traditionell in herkömmlichen Geschäften, Kaufhäusern, Supermärkten oder auf Märkten erworben werden. Ob Konsumenten diese Güter tatsächlich dort kaufen oder im Internet, ist jedoch irrelevant.

Einige weitere Güter wurden aus der Analyse aus besonderen Gründen ausgeschlossen. Dazu gehört die Nutzung von Verkehrsmitteln. Bei diesen ist davon auszugehen, dass Individuen aus verschiedenen Gründen an ein Transportmittel gebunden sind.¹² Zum anderen werden die Konsumfelder wie Wohnung, Energie, Wasser und Beherbergung ausgeschlossen.¹³ Diese Bereiche sind zwar gemessen an der Höhe der Ausgaben, für die gesamte Bevölkerung am bedeutendsten (Institut der deutschen Wirtschaft Köln Medien GmbH 2011), es ist jedoch zu vermuten, dass Jugendliche in diesen Bereichen keine hohen Ausgaben haben. Aus normativer Sicht kann diese Beschränkung diskutiert werden. An dieser Stelle wird auf diese Diskussion verzichtet, da sie nicht Kernbestandteil dieser Analyse ist.

2.4 Forschungsstand zur Konsumkompetenz

Der Begriff der Konsumkompetenz ist derzeit in der ökonomischen Bildung nicht einheitlich definiert (vgl. z.B. Birke und Seeber 2010, S. 173). Es kann jedoch angenommen werden, dass Konsumkompetenz aus Sicht der ökonomischen Bildung in folgender Richtung verstanden werden kann:

¹² Aspekte wie der Umweltschutz beim „Konsumieren“ sind aus Sicht der Verbraucherbildung auch bei der Wahl des Transportmittels relevant und können zur Konsumkompetenz hinzugerechnet werden.

¹³ Es ist in diesem Zusammenhang einzuwenden, dass Schüler für später lernen sollen. Aus messtechnischer Sicht ist zu erwarten, dass Schüler bei Items zu Bereichen, mit denen sie sich gewöhnlich noch nicht auseinandergesetzt haben (z.B. dem Kauf einer Wohnung) weniger richtige Antworten geben. Solche Items könnten für schwierige Items eingesetzt werden.

Konsumkompetenz wird vorläufig allgemein definiert als eine Fähigkeit, die dem Konsumenten hilft, vor, während und bei Problemen nach dem Kauf eines Gutes oder einer Dienstleistung eine gute Entscheidung zu fällen.

Dieses Verständnis leitet sich von dem allgemeinen Erkenntnisinteresse der ökonomischen Bildung ab: „Als spezifisches ökonomisches Erkenntnisinteresse wird (...) die Verbesserung der (wirtschaftlichen) Situation (z.B. eines Individuums, einer sozialen Gruppe, einer Gesellschaft oder der Menschheit) angenommen.“ (Birke und Seeber 2010, S. 174). Dazu gehört auch, dass Individuen in der Lage sind, mit knappen Mitteln zu wirtschaften (Birke und Seeber 2010, S. 174). Auf den Konsumenten übertragen kann dies konkret bedeuten, dass Konsumenten nicht zu viel Geld ausgeben für Dinge, die sie nicht brauchen – wie auch immer Letzteres festgestellt werden kann. In den folgenden Abschnitten wird der Forschungs- und Diskussionstand zur Konsumkompetenz vorgestellt. Die Vorstellung erfolgt getrennt nach unterschiedlichen Fächern und weiteren Interessensgruppen, die sich mit dem Thema Konsumkompetenz auseinandersetzen.

2.4.1 Konsumkompetenz in der ökonomischen Bildung

Der Konsument hat in der ökonomischen Bildung keine zentrale Stellung. Die Idee der Konsumerziehung (bzw. Verbrauchererziehung, Käufererziehung oder Verbraucherbildung vgl. Pleiß 1987) kann auf eine längere Tradition zurückschauen. In einer Unterteilung der ökonomischen Bildung von Ochs wird die Rolle des Konsumenten oder der „Kauf von Konsumgütern und Dienstleistungen“ – z.B. im Lebenssituationsansatz – als ein bedeutender Teil des Lebens angesehen (Ochs und Steinmann 1994, S. 39). Heute gehört es zum allgemeinen Verständnis der Wirtschaftsdidaktik/-pädagogik, dass sie eine Theorie ist, die Aussagen über den „sozio-ökonomischen Lebensausschnitt“ macht (Euler und Hahn 2004, S. 76). Die Verwendung von Einkommen und die Konsumententscheidungen oder die Konfrontation mit Werbeeinflüssen sind Beispiele für sozioökonomische Lebenssituationen, auf die Schüler vorbereitet werden sollen (Euler und Hahn 2004, S. 76).

Die Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung hat Vorschläge für Bildungsstandards konzipiert für die Grund- und Sekundarschule sowie für das Gymnasium (Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung 2004, 2006 und 2009). Für die Konzeption der Bildungsstandards für die Grundschule spielt der Konsument eine zentrale Rolle, da hierin ein erster Zugang zur ökonomischen Lebenswelt gesehen wird. Auch für Schüler in der Sekundarstufe ist die Verbraucherrolle ein Ausgangspunkt für die Konzeption der Bildungsstandards. In den Bildungsstandards für das Gymnasium spielt die Rolle der Verbraucher nur eine geringere Rolle, weil dort die Vorbereitung auf die Universität einen größeren Stellenwert hat. Aber auch für das Gymnasium finden sich die Anforderungen an die Schüler, private Konsumententscheidungen z.B. mithilfe theoretischer Modelle zu

analysieren. Der Schwerpunkt liegt hierbei nicht mehr auf konkreten Handlungen von Konsumenten.

Die Forschungsliteratur, die Bezug zu den Inhalten der ökonomischen Bildung nimmt, beschäftigt sich international hauptsächlich mit mikro-, makroökonomischen oder betriebswirtschaftlichen Themen. Nur die finanzielle Bildung, die zunehmend intensiver erforscht wird, widmet sich der Rolle des Verbrauchers, wenngleich sie sich auf finanzielle Inhalte konzentriert. Eine Abgrenzung des Begriffs der Konsumkompetenz zur finanziellen Kompetenz ist teilweise schwierig.

Eine untergeordnete Bedeutung der Themen Konsumkompetenz, Konsum, Konsument, Verbraucher u.Ä. haben diese Themen in einigen Tests der ökonomischen Bildung. In internationalen Tests zur ökonomischen Bildung finden sich zum Thema der Lebenssituation von Konsument kaum Fragen. Dies zeigt sich an den bekanntesten Tests der NCEE, dem Test of Economic Literacy (Walstad und Rebeck 2001), dem Basic Economic Test (Walstad und Robson 1981) und dem Test of Understanding in College Economic (Walstad u.a. 2007). Die Tests des National Council for Economic Education beruhen auf freiwilligen nationalen Standards. Diese Standards beruhen auf Kategorien, die jeder Schüler wissen soll (Siegfried, John, Krueger, Alan u.a. 2010). Eine Ausnahme findet sich im Test of Economic Knowledge von Walstad und Soper, der für Jugendliche der Klassen 9 bis 12 entwickelt wurde, dort wird z.B. der Begriff der realen Kosten anhand eines Verbraucherbeispiels dargestellt (Walstad und Soper 1998, S. 22). Im Basic Economics Test von Walstad und Robson soll das Konzept der „Opportunitätskosten“ anhand eines Verbraucherbeispiels erklärt werden (Walstad und Robson 1981, S. 23). Jedoch dient bei diesen Aufgaben die Lebenssituation Konsum nur der Gestaltung der Aufgabe. Das NCEE hat auch die Testreihe „Financial Fitness For Life“ herausgegeben (National Council on Economic Education 2004b; National Council on Economic Education 2004c; National Council on Economic Education 2004a). Diese Tests wurden für drei verschiedene Leistungsstufen entwickelt. Es werden Fragen zu fünf verschiedenen Themen gestellt. Die meisten Themen konzentrieren sich auf den Umgang mit Finanzen. Das erste Thema „The Economic Way of Thinking“ fragt das Verständnis von ökonomischen Zusammenhängen und Kategorien ab. Teilweise werden auch hier Fachbegriffe erfragt wie Opportunitätskosten oder ökonomisches Denken, das sich in sprachlichen Wendungen widerspiegelt („There is no such thing as a free lunch“). Die Themen orientieren sich insbesondere für die unteren Klassenstufen nah am Leben eines Konsumenten. Auch in dem vom Schweizer Nationalfond finanzierten Projekt zur Entwicklung eines Tests zur Überprüfung ökonomischer Kompetenz (OEKOMA) wird die Situation des Konsumenten nicht berücksichtigt, sondern es stehen die Rollen des mündigen Wirtschaftsbürgers und Gesellschaftsbürgers im Mittelpunkt oder anders gesagt: „Das Verständnis ökonomischer Kompetenzen ist dabei normativ auf das Ziel der ‚vertieften Gesellschaftsreife‘ ausgerichtet.“ (Schumann u.a. 2010a, S. 2).

Die *Wirtschaftspädagogik* beschäftigt sich traditionell nicht mit dem Thema Konsum (Pleiß 1987). Die Wirtschaftspädagogik befasst sich mit Berufen und der Rolle von Berufstätigen und nicht mit der Rolle des Konsumenten.

2.4.2 Konsumkompetenz in der Verbraucherpolitik

Die *Verbraucherpolitik* hat die Aufgabe, den Verbraucher zu schützen z.B. vor Wettbewerbsbeschränkungen. Dazu kann sie die marktwirtschaftliche Ordnung zum Wohle der Verbraucher strukturieren. Ausgang dieser Aufgabe ist die Vorstellung, dass Unternehmen nicht freiwillig ihre negativen externen Effekte auf die Verbraucher oder die Umwelt reduzieren (z.B. Schadstoffausstoß), da dies ihnen meist zusätzliche Kosten verursacht ohne den Umsatz zu erhöhen. Für die Verbraucherpolitik lässt sich ein informierter Verbraucher skizzieren, „(...) als ein Akteur, der sich durch einen hohen Grad an (Mitwirkungs-)Bereitschaft, Interesse, Sensibilität und verbraucherrelevantem Wissen auf dem Markt auszeichnet.“ (Schwan 2009, S. 94). Zur Verbraucherpolitik gehört im weiteren Sinne der Verbraucherschutz, die Verbraucherinformation, Verbraucherberatung und die Verbraucherbildung.

Aus der Sicht des *Verbraucherschutzes* ist der Konsument systematisch in seiner Entscheidungsfähigkeit eingeschränkt, was durch Verbraucherbildung und Verbraucherinformation nicht aufgehoben werden kann (Birke und Seeber 2010, S. 179). Daher gehört zur Aufgabe des Verbraucherschutzes in erster Linie der rechtliche Schutz der Verbraucher.

Die *Verbraucherinformation* stellt eine Dienstleistung für die Verbraucher dar. Eine bekannte Dienstleistung ist die Stiftung Warentest. Sie liefert ausführliche und geprüfte Informationen zu Waren und Dienstleistungen. An die Verbraucherinformation schließt sich die *Verbraucherberatung* an. Sie richtet sich im Vergleich zur Verbraucherinformation an einzelne Personen oder Gruppen und konzentriert sich meist auf deren konkrete Probleme oder Fragen. Der Begriff der Konsumentenkompetenz wird von der Verbraucherinformation verwendet. Oft wird er als Schlagwort benutzt, ohne dass eine konkrete Definition vorliegt. Es ist zu vermuten, dass die deutschen Verbraucherzentralen als einen kompetenten Konsumenten jemanden bezeichnen, der im Besitz von Informationen ist, wie sie u.a. von der Verbraucherzentrale angeboten werden. Eine einheitlich anerkannte Definition bleibt jedoch aus. Die Verbraucherzentralen befassen sich hauptsächlich mit konkreten Informationen zu diversen Gütern und Dienstleistungen (daher der Begriff der Verbraucherinformation). Verbraucherinformation sowie der Verbraucherschutz können zwar von Verbrauchern in Anspruch genommen werden, sie funktionieren jedoch nur dann, wenn die Verbraucher eine grundlegende Bereitschaft haben, solche Informationen zu nutzen und Rechte in Anspruch zu nehmen. Dies ist Aufgabe der Verbraucherbildung.

Die *Verbraucherbildung* (bzw. *-erziehung*) spezialisiert sich nicht auf bestimmte Informationen über einzelne Produkte, sondern hat einen allgemeinbildenden Anspruch, den Verbraucher zu befähigen, selbstständig sich vor den Gefahren als Verbraucher zu schützen.

Insgesamt hat das Interesse an der Verbraucherbildung seit den 80er Jahren in der Öffentlichkeit abgenommen (Schlegel-Matthies 2004, S. 6). Jedoch beschäftigen sich verschiedene Autoren auch jetzt noch mit diesem Begriff. Eine Eingrenzung des Begriffs des kompetenten Konsumenten lässt sich von den Zielen der Verbraucherbildung (engl. *Consumer Education*) ableiten: Konsumenten sollen nicht in „prekäre“ Situationen geraten. Weitere Hinweise finden sich oft in einleitenden Artikeln über die (europäische, amerikanische, deutsche, usw.) Verbraucherbildung (vgl. z.B. u.a. Brennan und Ritters 2004).

„The aim of consumer education has mainly been to teach and educate students to be and act as informed, rational and prudent consumers.“ (Benn 2003, S. 223).

In diversen Tests, in denen Verbraucher ihre Fähigkeiten testen können, finden sich Hinweise an die Anforderungen an Konsumenten. Im Rahmen des europäischen Verbraucherbildungsprojekts Dolceta¹⁴ wurden Tests zur Konsumkompetenz entwickelt. Einige dieser Tests konzentrieren sich auf Wissen insbesondere Faktenwissen. So sollen in dem Test „Einnahmen und Ausgaben“, der für Erwachsene konstruiert wurde, die Befragten verschiedene Einnahmen- und Ausgabenkategorien zuordnen. Einige dieser Fragebögen sind auf spezielle Waren konzentriert (beispielsweise „Klingeltöne & Co“ oder die „Wirkung von Kosmetikartikeln“). Auch bei der deutschen Verbraucherzentrale finden sich Tests unter dem Titel „Auf dem Weg zum mündigen Verbraucher“. Die Tests sind Wissensquiz und beinhalten hauptsächlich Fragen zu Rechten oder technischem/naturwissenschaftlichem Wissen über Themen aus Umwelt und Gesundheit. Andere Tests, die auch zu Unterhaltungszwecken von Zeitschriften oder Internetseiten entwickelt werden, messen nach eigenen Angaben den Konsumstil/Konsumtyp (z.B. Bundeszentrale für politische Bildung o.J.; SKM - Schuldnerberatung für junge Leute o.J.; Bundesverband der Verbraucherzentralen und Verbraucherverbände 2005). Sie sind nicht fachlich fundiert, im Mittelpunkt stehen oft konkrete Themen wie Markentreue oder Umweltbewusstsein.

Schoenheit analysiert für die Verbraucherbildung den Stand der Konsumkompetenz der Jugendlichen (Schoenheit und Dreblow 2010). Für seine Analyse fasst er die Ergebnisse verschiedener Studien zusammen. Bei diesen Studien handelt es sich im Kern nicht um die Konsumkompetenz im Sinne von einer Fähigkeitsmessung. Die Studien erfassen andere Faktoren, die im weitesten Sinne mit Konsumkompetenz im Zusammenhang stehen. So wird danach gefragt, wie viel Geld Jugendlichen zur Verfügung steht und wie viel Geld sie wofür ausgeben. Es werden auch generelle Einstellungen und Interessen zu Themen der Wirtschaft sowie allgemeines Wissen aus dem Bereich der Ökonomie erfasst. Des Weiteren analysierte Schoenheit Studien zu den Themen Ernährung und Gesundheit (u.a.

¹⁴ Der Nachfolger der Initiative Dolceta heißt „Consumer-Classroom“, er wird ebenfalls von der europäischen Kommission finanziert. Nicht alle Dokumente von Dolceta wurden unter dem Namen Consumer-Classroom weitergeführt.

Wissen, Verhaltensweisen), Medien (u.a. Mediennutzung, Wissen) Nachhaltigkeit und Umwelt (Lebensweise, Einstellungen, Wissen).

Eine ähnliche Perspektive wie die Verbraucherzentralen und die Verbraucherbildung nehmen Analysen über den kompetenten Konsumenten ein, die aus der Sicht der politischen Bildung argumentieren. Die politische Bildung mutet dem Konsumenten politisch relevantes Verhalten zu, das darauf ausgelegt ist, bestehende gesellschaftliche Strukturen zu verändern. Ein zentrales Schlagwort ist beispielsweise die Boykottbereitschaft (vgl. Hitzler und Pfadenhauer 2006, S. 82 und Heidbrink und Schmidt 2009). Konsumenten zeigen dann Boykottbereitschaft, wenn sie bewusst Waren und Dienstleistungen eines Unternehmens nicht kaufen, wenn dieses Unternehmen dafür bekannt wird, umweltschädlich zu produzieren oder beispielsweise die Arbeiter des Unternehmens unter ungenügenden Arbeitsbedingungen zu leiden haben.

2.4.3 Empirische Studien zur Konsumkompetenz

Im Geist der Bemühungen für die Bildung des kompetenten Konsumenten wurden eine Reihe von Studien angefertigt, die Konsumkompetenz thematisieren. Bei vielen Studien liegt das Interesse an einer Bestandsaufnahme des Ausmaßes der Konsumkompetenz. Makela und Peters analysieren z.B. die Ist-Situation der Konsumkompetenz bei Schülern, um daraus Schlussfolgerungen für Verbraucherbildungsmaßnahmen zu ziehen (Makela und Peters 2004). Ihre Analyse konzentrierte sich auf Botswana und auf die Wahrnehmung von Rechten, die Verbraucher haben.

Neben Studien, die in erster Linie deskriptive Aussagen über die Höhe der vorhandenen Kompetenz machen, werden auch Fragen analysiert, welche die Zusammenhänge von Konsumkompetenz zu anderen Variablen untersuchen. Meist handelt es sich dabei um das Zustandekommen der Konsumkompetenz. Ein Teil der Studien erfasst unter dem Konzept der Konsumkompetenz ausgewählte Aspekte (z.B. Markentreue Beaudoin und Lachance 2006) andere versuchen ein komplexeres Bild der Konsumkompetenz abzubilden (Grønhoj 2007).

Die häufigste Fragestellung in empirischen Studien zur Konsumkompetenz analysiert den Einfluss sozialer Faktoren. So analysieren North und Kotzé die Sozialisation von Konsumenten durch das Fernsehen und die Eltern (North und Kotzé 2001). Da ihr verwendeter Fragebogen zugeschnitten ist auf das Fernsehen eignet er sich nicht für allgemeinere Erhebungen der Konsumkompetenz. Auch Lachance und Legault untersuchen Sozialisationsfaktoren der Konsumkompetenz (Lachance und Legault 2007). Dafür berücksichtigten sie verschiedene Aspekte der Kompetenz.

„Based on previous research about consumer competence, our measures took into account knowledge (labeling, personal finances, advertising and commercial practices); attitudes (towards consumption, credit, advertising and compulsive buying); and

practices (preventive or prudent behaviors; defensive practices or propensity to take action when a facing a problem).“ (Lachance und Legault 2007, S. 2).

Diese Orientierung anhand der genannten Kompetenzaspekte hat zur Folge, dass eine Unterscheidung anhand von Themen (Werbung, Reklamation o.ä.) nicht erfolgt. Diese Definition von Lachance und Legault stützt sich auf die Arbeiten von Young (Young 1993). Bei Young ist ein kompetenter Konsument wie folgt definiert:

„A competent consumer is defined by the Quebec Consumer Protection Bureau as one who makes buying decisions according to his or her needs and resources, and shows preventive and defensive consumer behaviour, such as asserting his or her rights, being suspicious toward advertising, and complaining when unsatisfied“ (Lachance u.a. 1999, S. 15 bezieht sich auf Young 1993).

Eine auf dieser Definition aufbauenden Skala¹⁵ zur Messung der Konsumkompetenz wurde von Sigmen und Lévesque entwickelt (Sigmen und Lévesque 1992). Der Skala der Konsumkompetenz von Sigmen und Lévesque liegt die Hypothese zugrunde, dass es sich um eine Dimension handelt (Sigmen und Lévesque 1992). Diese Skala besteht aus Zustimmungswerten zu sozial erwünschten Verhaltensweisen, wie z.B. „If something I have just bought is unsatisfying, I go back to the store to ask for an exchange or refund.“ (Lachance u.a. 1999)¹⁶

Viele Studien untersuchen einzelne Aspekte der Konsumkompetenz, so z.B. Pfau und Piekarski, die konkrete Kompetenz von Verbrauchern im Umgang mit Ernährung analysieren (Pfau und Piekarski 2002). Diese und ähnliche Studien konzentrieren sich oft auf einen konkreten Teilbereich (z.B. Haltbarkeit von Lebensmitteln; vgl. Pfau und Piekarski 2002) und beanspruchen nicht, ein allgemeines Konstrukt der Konsumkompetenz zu erfassen, das sich zur Evaluierung von Bildungssystemen eignet. Ähnliche Studien, die sich mit dem Thema Konsumkompetenz befassen (insbesondere aus dem nordamerikanischen Raum), sind zwar für die Konkretisierung des Begriffs Konsumkompetenz und die Entwicklung von geeigneten Items hilfreich. Jedoch sind die in diesen Studien entwickelten Items für die Messung eines Bildungsausgangs oft ungeeignet, da ihre Konzentration auf konkreten Gütern liegt oder für andere (ältere) Zielgruppen konzipiert wurden. Oft kommen Items zum Einsatz, die Verhalten oder Einstellungen zu einer Verhaltensweise erfassen. Nicht immer können diese dort erfassten Verhaltensweisen oder Einstellungen als normativ erwünscht bzw. unerwünscht oder als kompetent bzw. inkompetent eingestuft werden.

Die *Marketingforschung* befasst sich ebenfalls mit dem Verhalten von Konsumenten. Es besteht eine große Nachfrage nach Erkenntnissen aus der Marketingforschung, da Unternehmen ihre eigene Kundschaft verstehen möchten, um eine Optimierung von Werbe-

¹⁵ Diese Skala wurde ursprünglich in französischer Sprache entwickelt.

¹⁶ Auch auf Nachfrage bei den Autoren konnte die Veröffentlichung von Sigmen und Lévesque nicht beschafft werden.

strategien zu erreichen. Bei diesen Analysen des Konsumenten stehen Faktoren im Zentrum, die Einfluss auf das Verhalten der Konsumenten haben, etwa ...

- sozialpsychologische Einflüsse (Werte, Normen, Bedürfnisse, Werbung, Risikobereitschaft, kognitive Dissonanzen, Anbieterimage, Bezugsgruppen),
- Restriktionen (Gesetze, möglicher Zeitaufwand für den Kaufprozess, konjunkturelle und saisonale Determinanten, Kapazitätsgrenzen),
- Informationen (über Bedarfsdeckungsmöglichkeiten, Produkte/Preise, Einkaufsstätten, Service, physische Distributionen, Kreditaufnahmemöglichkeiten),
- demografische Merkmale (Alter, Geschlecht, Bildung, Beruf, Einkommens- und Vermögensverhältnisse, geografische Strukturen, Familienstrukturen, Mitgliedschaft in Organisationen) und
- Wahrnehmung (Emotionen, Einstellungen, Motive, Denken, Lernen und Gedächtnis; Käseborn und Siekerkötter 1981, S. 227).

Das Wissen und die Kompetenz von Konsumenten werden in der Marketingforschung kaum erforscht. Das Wissen von Konsumenten wird hier in fünf Aspekte eingeteilt: Kenntnis von der Existenz eines Produkts, Kenntnisse von den Eigenschaften eines Produkts, Kenntnis von den möglichen Bezugsquellen eines Produkts, Kenntnisse vom Umgang mit einem Produkt und die Kenntnisse über die Überzeugungsabsichten von Werbung (Blackwell u.a. 2002, S. 260ff). Wenn das Wissen, die Kompetenz oder kognitive Fähigkeiten von Konsum im Rahmen der Marketingforschung untersucht werden, wie dies beispielsweise Henning-Thurau oder O'Shaughnessy praktizieren, stehen folgende Forschungsfragen im Vordergrund: Welchen Einfluss hat Wissen auf das Kaufverhalten und wie ist dieser Zusammenhang zu nutzen, um Werbestrategien zu verbessern und langfristig den Erfolg eines Unternehmens zu sichern oder zu erhöhen (Henning-Thurau 1998, S. 61; O'Shaughnessy 1987). Einige Studien, die in erster Linie dieser Sichtweise zugeordnet sind, werden kurz vorgestellt. Teilweise haben solche Studien nicht nur die Umsatzerhöhung durch das Verständnis des Konsumenten als Ziel. Sie beinhalten mitunter Aspekte, die auch aus Sicht der ökonomischen Bildung relevant sein könnten. An erster Stelle sind es Studien, die eine Charakterisierung des Konsumenten nach Typen vornehmen: sogenannte Konsumententypen. Solche Typisierungen werden seit den 1960er Jahren konzipiert und dienen hauptsächlich dazu, die gewissen Konsumentengruppen gezielt anzusprechen.¹⁷ Grundlage solcher Typologien sind z.B. demografische Variablen, Verhaltensweisen oder Persönlichkeitseigenschaften. Die Konsumtypen dienen dazu, die Informationsgewinnungs- und Informationsverarbeitungsaktivitäten des Individuums zu

¹⁷ Vgl. beispielsweise Tucker und Painter 1961 oder Gutjahr 1972. Zu den verbreitetsten Konsumtypen gehören die Sinus-Milieus, die Euro-Socio-Styles, die RISC-Eurorends, die Semiometrie oder die VALS-Typologie. Daneben erstellen auch Zeitschriftenmagazine eine Vielzahl von Konsumtypologien. Für eine Übersicht zu Konsumtypen vgl. Koschnick 2006.

beschreiben (Koschnick 2006). Des Weiteren werden Konsumenten unterschieden nach dem kontextabhängigen Umfang, der zu gewinnenden und zu verarbeitenden Information; in Rationalverhalten, Gewohnheitsverhalten, Impulsverhalten und sozial abhängiges Verhalten (Koschnick 2006, S. 48). Jeder Mensch verhält sich in bestimmten Kaufsituationen nach einer dieser Verhaltensmuster. Aussagen bezüglich der damit einhergehenden Kompetenz sind auf Grundlage dieser Typisierungen nicht eindeutig durchführbar, da Konsumtypen Beschreibungen von Konsumenten sind und keine normativen Idealtypen im Sinne eines kompetenten Konsumenten.

Macdonald und Uncles stellten 2007 fest, dass es an empirisch fundierter Charakterisierung der Fähigkeiten eines kompetenten Konsumenten fehle (Macdonald und Uncles 2007, S. 499). Sie synthetisieren daraufhin die Erkenntnisse des E-Marketing und des E-Managements. In ihrer Analyse gelangen sie zu sechs Eigenschaften eines kompetenten Konsumenten, die sie nutzen, um eine Skala der Konsumenten-Fähigkeit zu erstellen („Consumer Savvy Scale“). Die Skala umfasst die Dimensionen: Technical Sophistication, Interpersonal Network Competency, Online Network Competency, Marketing Literacy, Consumer Self-Efficacy and Consumer Expectations. Die Items, die der Entwicklung für die „Consumer Savvy Scale“ zugrunde liegen, beschränken sich einheitlich auf Selbsteinschätzungsfragen z.B. „Other people come to me for advice on new technologies.“ (Macdonald und Uncles 2007, S. 514).

Bei einer weiteren Studie ordnen die Autoren Sproles und Kendall auf der Basis von Literaturanalysen den Konsumenten aufgrund seiner Entscheidungsstile in acht verschiedene Typen ein (Sproles und Kendall 1986). Dazu gehören *perfektionistisch*, *markenbewusst*, *neubeiten- und modebewusst*, *Einkaufsgenuss*, *preisbewusst*, *impulsiv*, *verwirrt durch Überangebote* und *markentreu* (vgl. für die Übersetzung der Begriffe Geise 2010). In Replikationsstudien wurde ein weiterer Faktor extrahiert: „zeit- und energiesparend“ (vgl. Geise 2010). Die acht Konsumtypen von Sproles und Kendall werden durch Selbsteinschätzungen zum eigenen Verhalten erfasst (Sproles und Kendall 1986). Diese acht Dimensionen eignen sich nicht gut für die Messung von Kompetenzen, da schwer zu sagen ist, welche Art der Antwort als kompetent eingestuft werden soll (wie beispielsweise in folgender Frage: „I have favourite brands I buy over and over.“). Für die Messung von Kompetenz muss jedoch eindeutig festgelegt sein, was kompetent ist und was nicht. Diese Kritik betrifft auch die von Sproles und Kendall entwickelte Dimension „Recreational, hedonistic shopping consciousness“ (Einkaufsgenuss/hedonistisch), die den „Spaß“ beim Einkaufen misst. Gegen die Verwendung dieser Dimension unter dem Kompetenzaspekt spricht, dass von der Menge an Spaß beim Einkaufen, nicht ableitbar ist, ob damit ein Zusammenhang zur Kompetenz besteht. Andere Elemente der Consumer-Style-Skala werden in der Arbeit noch einmal aufgegriffen, weshalb an dieser Stelle eine vertiefende Analyse unterbleibt.

Ein weiteres Konzept, das die Aspekte der Konsumentenkompetenz im weitesten Sinne misst, ist die von Bearden u.a. entwickelte Skala zum Selbstbewusstsein von Konsumenten (Consumer Self-Confidence; Bearden u.a. 2001). Dieses Konzept wird definiert als „(...) the extent to which an individual feels capable and assured with respect to his or

her marketplace decisions and behaviours.“ (Bearden u.a. 2001, S. 122). Die Autoren unterteilen das Konzept in mehrere Dimensionen. Auch dieses Konzept wird in der vorliegenden Arbeit später aufgegriffen, weshalb eine detaillierte Analyse hier unterbleibt.

Feick und Price konstruierten eine eigene Skala, die Market Maven Skala (Marktkenner-Skala; Feick und Price 1987). Diese Skala enthält Selbsteinschätzungsfragen. Sie zielt darauf ab, inwieweit der Marktkenner seine Informationen an andere weitergibt. Diese Skala wurde konstruiert, um das Verhalten in sozialen Netzwerken zu prüfen. Die Kompetenz wird auf die Kenntnis bestimmter Güter beschränkt und eignet sich nicht für eine Verallgemeinerung. Eine ähnliche Herangehensweise an den Begriff der Konsumkompetenz findet sich bei anderen Autoren (vgl. z.B. Henning-Thurau 1998). Auch hier ist die Kompetenz auf die Kenntnis über diverse Güter beschränkt. Ähnlich definieren Heath und Tversky den Begriff der Konsumkompetenz, sie konzentrieren sich auf die subjektiv eingeschätzte Höhe der Kompetenz in einem Marktsegment (Heath und Tversky 1991). Diese Definitionen, die sich auf die Kenntnis eines bestimmten Bereiches beschränken, dienen dazu, Verhaltensweisen in diesen Märkten zu analysieren. Graham u.a. untersuchten die Kompetenz von Kapitalanlegern und nutzten für ihre Analyse ebenfalls Selbsteinschätzungsfragen, um Kompetenz zu messen. “How comfortable do you feel about your ability to understand investment products, alternatives, and opportunities?” (Graham u.a. 2009, S. 1097). Sie fanden heraus, dass ihr Konstrukt der Konsumkompetenz abhängig ist vom Geschlecht, Bildung, Einkommen und der Höhe ihrer Investitionen. Diese Ergebnisse dienen Ihnen bei weiteren Analysen dazu, das Modell der Konsumkompetenz als eine Funktion zu beschreiben, die abhängig ist von genau diesen Variablen.

2.4.4 Konsumkompetenz in der Wirtschafts-, Sozialwissenschaft und Psychologie

Neben der Marketingforschung und der Verbraucherbildung analysieren auch andere Wissenschaften das Konsumverhalten. Dazu gehören psychologische oder soziologische Erklärungsansätze (Kaiser u.a. 1985, S. 11f). Ihnen ist eine deskriptive Betrachtungsweise gemeinsam, die für die Verbrauchererziehung nur indirekt von Interesse ist, da das Verhalten der Konsumenten erklärt wird. Normative Aspekte, wie sie für die ökonomische Bildung relevant sind, werden hierbei nur auf indirekte Weise berücksichtigt. Schon aus dem Selbstverständnis dieser Wissenschaften heraus, knüpft sich an die psychologischen und soziologischen Erklärungen keine normative Bewertung des Verhaltens. Solche Bewertungen können nur außerhalb dieser Wissenschaften gegeben werden. Gleichwohl können die Erkenntnisse aus diesen beiden Wissenschaften dazu beitragen, warum Konsumenten sich wie verhalten und wie dieses Verhalten verändert werden könnte.

In der Wirtschaftswissenschaft existiert das theoretische Konstrukt des informierten Konsumenten. Dieses Konstrukt ist beispielsweise Grundlage für die Erklärung der indi-

viduellen Nachfrage nach Gütern. Das Konstrukt des informierten Konsumenten wird auch verwendet, um z.B. zu beantworten, welche Rolle Informationen über die Qualität von Gütern bei Konsumenten für die Bildung von Oligopolen spielen (vgl. z.B. Yehezkel 2008). Um Konsumkompetenz zu konkretisieren, kann die Wirtschaftswissenschaft (Mikro- und Makroökonomie) jedoch nicht helfen (Pleiß 1987, S. 4). Pleiß weist darauf hin, dass der Begriff des Konsums in der ökonomischen Theorie das Subjekt als Blackbox behandelt und vernachlässigt, dass der Prozess des Kaufens sich in mehrere Phasen einteilt. Aus makroökonomischer Sicht wird der Kauf oft als ein aggregiertes Rechenergebnis betrachtet. Die Mikroökonomie hingegen, so Pleiß, geht davon aus, dass der Kaufentscheidung vor allem rationale Überlegungen zugrunde liegen (Pleiß 1987, S. 4 und 20f). Denn „[d]as Paradigma der Ökonomik interessiert sich nicht empirisch für die typischen *praktischen* Handlungsprobleme, mit denen sich die individuelle Konsumentin regelmäßig konfrontiert sieht. Deshalb weiß es recht wenig über die Handlungspraxis und Handlungskompetenz sowie das Handeln von Konsumentinnen.“ (Hedtke 2010, S. 187). Die Ökonomie hat die Leitbilder der Konsumentensouveränität entwickelt, dieses gibt nicht vor, wie sich ein Konsument zu verhalten habe, sondern beschreibt den Idealtyp (Schwan 2009, S. 54). Den Konsumbegriffen der Fachwissenschaften fehlt der normative Aspekt, der auf das Handeln in Situationen abzielt und einer konsumorientierten Erziehungskonzeption zugrunde liegt (Pleiß 1987, S. 7).

3 Methoden der Arbeit

3.1 Methode zur Konkretisierung des Konstrukts Konsumkompetenz

3.1.1 Die Auswertungsmethode qualitative Inhaltsanalyse

Ein Verfahren zur Bestimmung eines theoretischen Konstrukts ist die Inhaltsanalyse. Diese Methode hat sich in letzter Zeit in der ökonomischen Bildung für die Bestimmung von Inhalten für die Erstellung von Tests etabliert, weshalb sie für diese Arbeit geeignet erschien. Hedtke empfiehlt dieses Verfahren z.B. für die Analyse der Kompetenzen, die erfolgreiche Haushalte ausmachen:

„Zu erforschen [ist], welche Ressourcen, Techniken, Praktiken erfolgreiche Haushalte von weniger erfolgreichen unterscheiden; dies ist (auch) eine zentrale Aufgabe einer verbraucherorientierten Wirtschaftsdidaktik, zumindest in Form von integrativen Literatur- und Sekundäranalysen.“ (Hedtke 2010, S. 191).

Auf eine Inhaltsanalyse von Skripten aus Ökonomiekursen zweier Schweizer Universitäten und Zeitungsartikeln greifen Schuman u.a. in dem Projekt OKEMA zurück (Schumann u.a. 2010a). Sie konnten in ihrer Analyse 35.000 Fachbegriffe extrahieren und ordneten diese Kategorien zu. Dabei handelt es sich hauptsächlich um die Inhaltsbereiche, welche sich anlehnen an die Struktur der Fachwissenschaft (z.B. die Einteilung in Mikro-, Makroökonomie). Aufbauend auf diese Analysen erstellen sie ein Konzept zur ökonomischen Kompetenz (vgl. Schumann u.a. 2010a). Gnan u.a. haben zur Analyse des Begriffs Finanzbildung ca. 50 Grundsatzserklärungen von Bildungsinitiativen zum Thema finanzielle Bildung untersucht und gemeinsame Schnittpunkte herausgearbeitet (Gnan u.a. 2007). Letztendlich fassen sie ihre Ergebnisse in drei Gruppen zusammen. Die Autoren geben keine konkreteren Angaben zu ihrer Methode. Es ist jedoch zu vermuten, dass sie bewusst oder unbewusst eine qualitative Inhaltsanalyse vorgenommen haben. Macdonald und Uncles analysierten aufgrund von Fachliteratur die Definition zum Begriff der Konsumfähigkeit (Macdonald und Uncles 2007, S. 499). Sie kommen zu sechs Kompetenzen: tech-

nologische Erfahrung, Netzwerkkompetenzen (interpersonell und online), Marketing Literacy, Selbstvertrauen als Konsument und die Erwartungen des Konsumenten.

Die Inhaltsanalyse findet auch Anwendung bei der Entwicklung von Curricula, um die Inhalte eines Faches zu bestimmen (Dauenhauer 1978, S. 58). Ein Rückgriff auf Literatur als Grundlage für die Bestimmung der Inhaltsbereiche findet sich beispielsweise auch bei Liening u.a. für die unternehmerische Kompetenz (Liening u.a. 2011). Sie definieren die unternehmerische Kompetenz an der Fähigkeit, mit komplexen Situationen umzugehen, weil diese Anforderung in der Literatur häufig vorzufinden ist.

In dieser Arbeit wird die induktive Methode nach Mayring angewendet (Mayring 2008). Diese Version der Inhaltsanalyse eignet sich dann, wenn für den zu untersuchenden Gegenstand keine einheitliche Theorie vorhanden ist. Beim Anwenden der induktiven Methode ist es notwendig, dass vorher Kriterien festgelegt werden, die eingrenzen, welche Begriffe oder – wie in dieser Arbeit verwendet – Beschreibungen in die Analyse einfließen. Als mögliche Kriterien kann auf vorhandene Strukturierung von Kompetenzen zurückgegriffen werden. Dazu zählt beispielsweise die Taxonomie von Bloom (Bloom 1972), die zwischen kognitiven, affektiven oder psychometrischen Fähigkeiten unterscheidet. Diese Verwendung widerspricht jedoch dem dieser Arbeit zugrunde liegenden allgemeinen Kompetenzbegriff, der keine Einschränkung hinsichtlich von Kompetenzfacetten vorgibt. Daher wurden Kriterien gewählt, die bezüglich der Facetten der Kompetenzen ergebnisoffen sind. Folgende Kriterien für die Konstruktion von Kategorien lagen dieser Arbeit zugrunde:

1. Es werden explizite und implizite Beschreibungen ausgewählt.
2. Die Beschreibungen können verschiedene Facetten der Kompetenz betreffen wie Motive, Einstellungen, Wissen, Verhaltensweisen, Persönlichkeitseigenschaften u.a.m.
3. Die Beschreibungen sollten den Satz vervollständigen: „Ein kompetenter Konsument sollte sein ...“

Mithilfe dieser Kriterien soll ausgeschlossen werden, dass eine Einschränkung bezüglich der Kompetenzfacetten vollzogen wird. Es ist zu berücksichtigen, dass bei der Anwendung der Inhaltsanalyse die Ergebnisse von der Interpretation derjenigen abhängig sind, die die Analyse durchführen. Im Laufe der Analyse kristallisierten sich einige Beschreibungen als wenig konkret heraus. Diese wurden dann nicht berücksichtigt oder nur der konkretere Teil der Beschreibung verwendet. Ein Beispiel für solch eine abstrakte Formulierung findet sich bei Schlegel-Matthies zum Konzept der Verbraucherbildung im Projekt REVIS, aus dieser Beschreibung wurden beispielsweise nur die Begriffe *gesundheitsorientiert*, *ökologisch* verwendet:

„Verbraucherbildung im Projekt REVIS wird verstanden als Befähigung zu Wissen, Verstehen, Reflexion und Handeln in unterschiedlichen Konsumfeldern auf der Grundlage individueller und sozialer Bedürfnisse u.a. gesundheitsorientierter, öko-

logischer Entscheidungen und anderer ethischer Werthaltung.“ (Schlegel-Matthies 2004, S. 15)

3.1.2 Quellen für die Beschreibungen der Konsumkompetenz

Für das Konstrukt der Konsumkompetenz gibt es derzeit keine einheitliche Definition, aber es existiert eine Vielzahl an Vorstellungen über den kompetenten Konsumenten, sowohl im Bereich der Fachdidaktik und angrenzenden Wissenschaften als auch bei Laien. Diese Vorstellungen finden sich in Konzepten zu nationalen Bildungsstandards, aber auch in Broschüren der Verbraucherzentralen. Es existieren detaillierte und umfangreiche Beschreibungen aber auch Vorstellungen, welche die Eigenschaft durch wenige Worte erfassen und oft nur einen Aspekt des kompetenten Konsumenten beschreiben. Diese Beschreibungen bilden derzeit einen guten Ausgangspunkt für die Konstruktion eines Messinstruments der Konsumkompetenz. In dieser Arbeit wurde zum einen auf vorhandene schriftliche Quellen zurückgegriffen, zum anderen die Methode der Expertenbefragung angewandt.

Befragung

Eine Methode, um die Inhalte für ein bestimmtes Konstrukt (oder für ein Curriculum) zu erarbeiten, ist eine Expertenbefragung (Dauenhauer 1978, S. 58). Diese Methode wird in der Berufspädagogik bei der Erstellung von Kompetenzanforderungen eingesetzt. Arbeitgeber einer Branche gelten als Experten, die darüber entscheiden, welche Inhalte geeignet sind. Im Rahmen der Curriculumentwicklung sind Experten Lehrer oder Wissenschaftler. Für diese Arbeit wurde auf eine Gruppe von Lehramtsstudenten als Experten zurückgegriffen, die sich mit diesem Thema beschäftigt haben. Die Befragung von Studenten als Experten setzen auch Lachance und Choquette-Bernier zur Konkretisierung des Begriffs Konsumkompetenz ein (Lachance und Choquette-Bernier 2004). Sie führten qualitative Interviews mit zwölf Studenten durch. Grønhøj befragte ebenso 9 junge Konsumenten, die einen eigenen Haushalt gegründet haben, zu ihrer Vorstellung von Konsumkompetenz (Grønhøj 2007).

Der Einsatz der Expertenbefragung für die Konkretisierung von Konstrukten wird auch durch den Prototypenansatz legitimiert (Bühner 2011). Voraussetzung für diesen Ansatz ist die Annahme, dass Menschen zu einer bestimmten Verhaltensweise meist über eine Vorstellung verfügen und diese äußern können. Für die Generierung von Items müssen verschiedene Vorstellungen gesammelt, und anschließend als Items formuliert werden. Diese Methode eignet sich nach Bühner vor allem für Persönlichkeitsfragebögen und weniger für Leistungstests (Bühner 2011, S. 95). Aus diesem Grund wurde nicht nur auf diesen Ansatz zurückgegriffen.

In einem Seminar an der Universität Siegen im Sommersemester 2010 wurde zum Thema Konsumentenkompetenz ein Seminar mit 19 Lehramtsstudenten gehalten. Die Studenten beschäftigten sich ein Semester lang mit Konsumkompetenz, hauptsächlich in Form von Referaten zu verschiedenen Aspekten des Themas aus wirtschaftsdidaktischer Sicht. Am Ende des Semesters wurden die Teilnehmer aufgefordert, Beschreibungen unter dem Titel „Der kompetente Verbraucher/Konsument soll sein“ zu erstellen. Jeder einzelne Teilnehmer konzentrierte sich anschließend auf drei Beschreibungen. Diese drei Beschreibungen übernahmen die Studenten auf einem Zettel mit drei Spalten in die jeweils oberste Zeile. Anschließend gaben sie die Zettel weiter und der Nachbar entwickelte aus der vorgegebenen Beschreibung eine Neue. Anschließend gaben sie den Zettel an den nächsten Nachbar weiter.¹⁸ Durch dieses Vorgehen hätten die 19 Teilnehmer insgesamt 273 Beschreibungen erarbeitet können. Tatsächlich erstellten die Teilnehmer 258 Beschreibungen, wovon 38 nicht als Beschreibungen im engeren Sinne einzustufen sind, insgesamt bleiben 220 Beschreibungen, welche anschließend durch den Einsatz der qualitativen Inhaltsanalyse kategorisiert wurden.

Schriftliche Quellen

Zunächst ist eine Auswahl an Quellen nötig. Da das Thema Konsumkompetenz mehrere Interessengruppen hat, wurde bei der Auswahl versucht, die relevanten Gruppen zu berücksichtigen. Daher mussten für die weitere Literatursichtung Quellen verschiedener Bereiche (ökonomische Bildung, Marketingforschung, Psychologie, politische Bildung) berücksichtigt werden. Darüber hinaus wurden auch Quellen einbezogen, die nicht wissenschaftlichen Zwecken dienen (hauptsächlich Verbraucherzentralen und Bildungsstandards). Die Definition der Grundgesamtheit der möglichen Literaturquellen stand am Anfang: Dazu gehörten deutsche Bildungsstandards, welche die Rolle des Konsumenten beinhalten und Fachartikel der ökonomischen Bildung. Des Weiteren wissenschaftliche Studien zum Thema „Konsumkompetenz“, Schulbücher mit Kapitel wie „Konsum“ bzw. „Verbraucher“ o.Ä. Darüber hinaus wurden auch Fragebögen zum Thema Konsumkompetenz analysiert. Im Folgenden werden die Quellen näher erläutert.

1. Bildungsstandards: Dabei handelt es sich um Bildungsstandards aus verschiedenen Bundesländern, die Inhalte für den Unterricht Wirtschaft festlegen. Auch die Deutsche Gesellschaft der ökonomischen Bildung hat diverse Bildungsstandards vorgelegt, die nicht staatlich anerkannt, umgesetzt oder empirisch überprüft sind. Für viele Bildungsstandards gilt, dass sie sehr allgemein

¹⁸ Dieses Verfahren wird auch als 635 Verfahren bezeichnet. Da in Sechser-Gruppen (ursprünglich) drei Lösungsvorschläge (hier Beschreibungen zum kompetenten Konsumenten) jeweils in 5 Minuten bearbeitet werden.

- gehalten sind, um für eine empirische Überprüfung konkretere Beschreibungen zu liefern.
2. Fachartikel der ökonomischen Bildung: Hiermit sind Vorschläge zu Konzeptionen der ökonomischen Bildung gemeint. Diese befassen sich mit den Inhalten auf einer allgemeinen Analyseebene.
 3. Empirische Studien zur Konsumkompetenz: Hierbei handelt es sich um die Studien, die den Begriff der Konsumkompetenz definieren und für empirische Zwecke Items entwickelt haben.
 4. Schulbücher: Die Kapitel zum Thema Verbraucher, Konsument, Kunde u. Ä. standen im Mittelpunkt der Analyse. Oft enthalten diese Kapitel vornehmlich Wissensaspekte. Thematisch sind die Kapitel weit gefasst. Es finden sich darin die Themen Reklamation, Werbung, Kaufvertrag, Marken, Umweltbewusstsein u. a. Die Auswahl der Schulbücher konzentriert sich auf Schulbuchverlage, die vom Zentrum für ökonomische Bildung als führend innerhalb der ökonomischen Bildung anerkannt sind.
 5. Fragebögen: Dies sind u. a. Fragebögen der Verbraucherzentralen. Den dort entwickelten Fragebögen steht zwar kein theoretisches Konzept voran, sie spiegeln aber die Vorstellungen über das Bild eines kompetenten Konsumenten wider.

Bis auf die Schulbücher wurde bei allen anderen Quellen versucht, alles 2010 zur Verfügung stehende Material zu sichten. Englische Quellen wurden nur bei Schulbüchern nicht berücksichtigt. Diese Beschränkung der Auswahl ergibt sich daraus, dass englische Schulbücher nicht einfach zugänglich waren für die Analyse. Zu berücksichtigen ist, dass die verschiedenen Quellen unterschiedliche Zielsetzungen hatten bezüglich der impliziten oder expliziten Beschreibung von dem, was ein kompetenter Konsument ist. Dabei ist zu berücksichtigen: Wer definiert, was kompetent/erfolgreich ist (Birkelbach 2006).

3.2 Gütekriterien für Tests in der ökonomischen Bildung

Für die Analyse der Messbarkeit von Tests bedarf es einiger Gütekriterien. Dazu gehören in erster Linie die drei klassischen Gütekriterien für Fragebögen und Tests: Objektivität, Reliabilität und Validität¹⁹. Diese Gütekriterien werden in der Standardliteratur ausreichend beschrieben, weshalb auf eine Beschreibung in dieser Arbeit weitgehend verzichtet wird. Darüber hinaus wird in der Literatur eine Reihe von Nebengütekriterien für Tests genannt. Dazu gehören die Normierung, die Vergleichbarkeit, die Ökonomie und die

¹⁹ Vgl. z. B. Häder 2006 oder Schnell u. a. 2011

Nützlichkeit (Lienert u.a. 1998). Des Weiteren wurden spezielle für die Lernerfolgsprüfung Nebengütekriterien aufgestellt, darunter die Angemessenheit, Trennschärfe, Handhabbarkeit und Transparenz (Bonse-Rohmann u.a. 2008). Die Gütekriterien Zumutbarkeit (z.B. nicht zu lang), Fairness und Unverfälschbarkeit werden auch als Nebengütekriterien angegeben (Bühner 2011). Je nach Quelle können auch weitere Gütekriterien dazu gezählt werden, weil keine einheitliche Definition darüber existiert, was alles zu den Nebengütekriterien zählt (Amelang und Schmidt-Atzert 2006, S. 161). Daher liegt es nahe, dass sich solche Gütekriterien auch speziell für Tests für die ökonomische Bildung zusammenstellen lassen. Bei der Erstellung von Tests für die ökonomische Bildung konnte festgestellt werden, dass einige Schwierigkeiten öfters auftauchen. Diese lassen sich teilweise zu den obigen Gütekriterien zuordnen. Viele Probleme ergeben sich beispielsweise mit dem Hauptgütekriterium Validität oder mit dem Nebengütekriterium der Fairness. Dieses Gütekriterium verlangt, dass niemand aufgrund seiner Herkunft oder Gruppenzugehörigkeit diskriminiert wird. Weitere Gütekriterien, die bei der Konstruktion von Tests insbesondere in der ökonomischen Bildung zu Problemen führen, werden im Folgenden aufgezeigt. Eine Vorstellung solcher speziell für die ökonomische Bildung relevanten Gütekriterien ist neu und basiert auch auf den Erfahrungen, die bei der vorliegenden Arbeit gewonnen wurden; daher kann nur stellenweise vorhandene Literatur zitiert werden.

3.2.1 Validität

Die Validität des Konstrukts Konsumkompetenz stellt eine besondere Herausforderung dar. Sie bedeutet, dass ein Test das misst, was er messen soll (Lienert u.a. 1998, S. 220). Ist die Validität eines Messinstrumentes zu überprüfen, muss zunächst feststehen, was zu messen ist. Wenngleich dies beim Thema der Konsumkompetenz noch nicht der Fall ist, gibt es Annäherungsmöglichkeiten für die Validierung. Für die Analyse der Validität erfolgt die in der Literatur allgemein übliche Einteilung in die Inhaltsvalidität, die Kriteriumsvalidität und die Konstruktvalidität.

Inhaltsvalidität anhand der Analyse der Konsumkompetenz

Die Inhaltsvalidität liegt dann vor, wenn die verwendeten Items, die zu messende Eigenschaft vollständig repräsentieren (Häder 2006, S. 114). Für Kenntnistests (z.B. in der Schule) ist die Inhaltsvalidität meist gegeben, wenn es das Ziel ist, mit einem Test die Kenntnisse von Schülern in einem bestimmten Fach zu prüfen (Lienert u.a. 1998, S. 25). Für die Konsumkompetenz ist dies aufgrund derzeit fehlender Definitionen problematisch. In dieser Arbeit wird dem vorerst mithilfe der intensiven Literaturanalyse und genauer theoretischer Analyse Abhilfe geschaffen. Die eigentliche Beurteilung der Inhaltsvalidität kann nur durch wiederholte Forschung herausgefunden werden. Die Inhaltsvalidität ist in dieser Arbeit der Leitgedanke bei der Analyse der Messbarkeit des Konstrukts Kon-

sumkompetenz. Um die Inhaltsvalidität zu messen, sind des Weiteren Pretests und die explorative Faktorenanalyse hilfreich.

Die Kriteriumsvalidität und Abgrenzung zu anderen Kompetenzen

Die Kriteriumsvalidität misst, inwieweit die Ergebnisse eines Messinstruments mit denen anderer Messinstrumente korrelieren, die Ähnliches messen (Lienert u.a. 1998, S. 220). Für die ökonomische Bildung wäre eine gute Vergleichsvariable die Note im Fach Wirtschaft oder Noten in Fächern mit einem Anteil an Wirtschaft. Alternativ das Interesse am Fach Wirtschaft. Für die Validierung ist ein Vergleich zwischen Gruppen, die an unterschiedlichen ökonomischen Kursen teilnehmen zweckmäßig. Dafür müssen jedoch zwei Gruppen gefunden werden, die sich wenn möglich nur in diesem Kriterium unterscheiden. Dies sicherzustellen mag problematisch sein, da der Lernstoff an Schulen mit den Fächern Wirtschaft sehr heterogen sein kann. Ein anderes Kriterium könnte im weitesten Sinne als „erfolgreich beim Konsumieren“ umschrieben werden. Es bleibt zu klären, ob die Zufriedenheit mit den eigenen Einkäufen, die Höhe der Verschuldung, die Höhe der Ausgaben oder ein anderes Kriterium dafür infrage käme. Solch ein Kriterium für die Konsumkompetenz zu finden ist nicht leicht. Dies trifft auch auf andere Bereiche aus der ökonomischen Bildung zu. So wurde beispielsweise im Rahmen der Forschung zur Unternehmerorientierung von Frank u.a. festgestellt, dass es schwerfällt, für das Konstrukt der „Unternehmerorientierung“ ein geeignetes Außenkriterium der „Unternehmerperformanz“ zu finden (Frank u.a. 2010).

Anlehnend an die Kriteriumsvalidität stellt sich die Frage der Abgrenzung eines Konstrukts zu anderen Konstrukten. Zur Kompetenz, die den „Erfolg“ in ökonomischen Handlungssituationen ausmacht, mag beispielsweise auch die soziale Kompetenz gehören. Wirtschaften und Konsumieren sind in sozialen Situationen verankert. Soziale Fähigkeiten bestimmen über den Ausgang einer solchen Situation. Die im Alltag zu bewältigenden Kaufentscheidungen sind so komplex und inter- bzw. multidisziplinär wie der Konsumalltag, was für die Kompetenzdefinition problematisch ist (Schlegel-Matthies 2004, S. 7). Schuh und Kitson stellen fest, dass Konsumkompetenz in der formalen Bildung keiner eigenen Disziplin zuzuordnen ist, sondern ein fächerübergreifendes Thema ist (Schuh und Kitson 2003).

Jeder schriftliche Test zu Kompetenzen misst indirekt die Lese- und Sprachkompetenz, auch wenn dies nicht erwünscht ist – mit Ausnahme der Erfassung schriftlichen/sprachlichen Kompetenzen, bei denen dies beabsichtigt ist. Daher wird gefordert, dass Aufgaben nicht allein durch gründliches Lesen beantwortet werden können (Weißeno 2004, S. 77). Bei der Lösung von Kompetenztests spielt allgemein auch die Kompetenz eine Rolle, solche Tests lösen zu können. Neben der Abgrenzung zu Kompetenzen, die anderen Fachdomänen zuzuordnen sind oder fachübergreifend sind, stellt sich auch die Frage der Abgrenzung zu anderen Teilbereichen der ökonomischen Bildung (z.B. finanzielle Bildung).

Die Konstruktvalidität und die Verhaltensrelevanz

Unter Konstruktvalidität wird verstanden, dass ein theoretischer Zusammenhang zwischen dem zu erfassenden Konstrukt und einem anderen Konstrukt angenommen wird (Schnell u.a. 2011, S. 148). Um die Konstruktvalidität zu prüfen, wird nach Erhebung eines Konstrukts mit den dafür vorgesehenen Items der Zusammenhang zwischen diesem Konstrukt und dem anderen Konstrukt empirisch getestet. Eine andere Methode, um Konstruktvalidität zu prüfen, ist die Überprüfung der Ergebnisse zwischen verschiedenen Gruppen. Es ist beispielsweise anzunehmen, dass Personen, die sich mit Aspekten des Marketings befasst haben, bessere Fähigkeiten haben, die Wirkung von Werbung einzuschätzen und daher auch eine höhere Konsumkompetenz aufweisen. Ein anderes Konstrukt, das mit der Konsumkompetenz im Zusammenhang stehen könnte, wäre die Wahrscheinlichkeit, der Kaufsucht zu erliegen.

Von der Konstruktvalidität lässt sich ein spezielles Gütekriterium für die ökonomische Bildung ableiten. So ist zu berücksichtigen, dass das, was gemessen wird, auch für konkrete Handlungen relevant ist. Dieses Gütekriterium wird im Folgenden als Verhaltensrelevanz bezeichnet. Die Relevanz eines Konstrukts leitet sich davon ab, inwieweit die mit dem Messinstrument zu messende Eigenschaft Einfluss auf andere Variablen – wie das Verhalten – hat. Ein Beispiel eines fiktiven Items soll dies veranschaulichen: In einem Item wird die Kenntnis von Preisen auf dem Benzinmarkt gemessen (im Folgenden Benzinpreis-Kennntnis). Nun ist zu prüfen, welchen Einfluss diese Kenntnis auf welches Verhalten hat. Dazu könnten einige Hypothesen formuliert werden. Z.B. dass sich Käufer für die Tankstelle entscheiden, bei der der Preis geringer ist. Liegt eine solche Hypothese vor, kann angenommen werden, dass die Erhebung der Variable Benzinpreis-Kennntnis Einfluss auf ein Verhalten hat (oder haben könnte). Hat die Konsumkompetenz tatsächlich Einfluss auf den Kauf, ist sie auch als relevante Variable in Betracht zu ziehen. Die Marketingforschung und die Konsumentenverhaltensforschung haben eine Fülle an Faktoren ermittelt, die Einfluss auf das Verhalten des Konsumenten haben. Die meisten Faktoren sind keine Faktoren, die aus dem Blickwinkel einer Konsumentenbildung interessant sind. Farbe, Geruch, haben alle Einfluss auf das Verhalten²⁰. Unter diesen Faktoren erscheint kein Faktor wie allgemeines „Verbraucherwissen“ oder „Konsumentenkompetenz“ o.ä. Aus diesem Blickwinkel stellt sich die Frage, welche Aspekte, die als Teile der Konsumkompetenz definiert werden, überhaupt Einfluss auf das Verhalten von Konsumenten haben. So konnte festgestellt werden, dass nicht das Wissen ausschlaggebend ist für das Verhalten: Für den Bereich der finanziellen Bildung kommt Cole u.a. zu dem Ergebnis, dass Personen, die mehr Wissen über finanzielle Fragestellungen haben, in Situationen, die finanzielle Entscheidungen erfordern, keine besseren Entscheidungen fällen (Cole u.a. 2012).

²⁰ Für einen Überblick der relevanten Variablen vgl. z.B. Bagozzi u.a. 2002, S. 97.

Das Gütekriterium der Verhaltensrelevanz fragt demzufolge, ob von der erhobenen Variablen Einfluss auf Handlungen oder Einstellungen zu erwarten ist. Dabei geht es nicht darum, Antworten zu finden. Ob Faktoren wie Konsumentenwissen oder -kompetenz tatsächlich das Verhalten beeinflussen, kann nur durch empirische Überprüfung herausgefunden werden. Das Gütekriterium der Verhaltensrelevanz befasst sich mit hypothetischen Zusammenhängen zwischen dem, was gemessen wird und dem, worauf es Einfluss haben kann. Das können verschiedene Faktoren sein. Hypothetische Zusammenhänge sollten zumindest benennbar sein. Dieser Aspekt schließt sich an das Verständnis von Kompetenz an, woraus zu schlussfolgern ist, dass die zu entwickelnden Items nicht nur Faktenwissen erfassen, sondern Aspekte, die darauf schließen, dass der Befragte in Lebenssituationen besser handelt. Unter diesen Gesichtspunkten betrachtet, ist Konsumkompetenz in der Terminologie von z. B. Regressionsmodellen als unabhängige Variable aufzufassen, weil vermutet wird, dass Konsumkompetenz Einfluss auf das Verhalten (abhängige Variable) hat.

Auch wenn dieses Gütekriterium eingeschränkt anzuwenden ist, da die tatsächlichen Zusammenhänge noch zu erforschen sind, kommt diesem Gütekriterium eine hohe Bedeutung zu. Denn vor dem Hintergrund der Tendenz in der Large-Scale-Assessment-Entwicklung den Schwerpunkt auf die Handlungsorientierung zu setzen, sind hauptsächlich solche Items gefragt, die einen relevanten Einfluss auf die Handlung von Individuen haben. Ist von der zu erhebenden Variable ein Einfluss auf Verhalten oder Einstellungen o. a. denkbar? Welche Theorien oder Erklärungen liegen diesem Zusammenhang zugrunde? Ein Anwendungsfall für dieses Gütekriterium ist der Einsatz von Einstellungsfragen. Nicht immer korrelieren Einstellungen mit dem Verhalten.

3.2.2 Trennschärfe und kompetente und nichtkompetente Antwortmöglichkeiten

Ein trennscharfer Test soll ermöglichen, dass kompetentere Testteilnehmer von weniger kompetenten Teilnehmern zu unterscheiden sind (Bonse-Rohmann u. a. 2008, S. 13f). Die Trennschärfe von Tests kann leicht mit der Trennschärfe von einzelnen Items verwechselt werden. Zweites besagt jedoch, inwieweit ein Item allein das Gesamtergebnis eines Tests repräsentiert (Bortz und Bortz-Döring 2006, S. 219). Um Kompetenzen zu messen, sind wie in jeder Klassenarbeit Aufgaben notwendig, deren Antworten als eindeutig richtig oder falsch bzw. als Ausdruck höherer oder niedriger Kompetenz einzustufen ist. Für Testaufgaben gibt es üblicherweise eine Lösungsvorgabe. Bei Multiple-Choice-Aufgaben ist meist eine Antwort richtig. Offene Antwortformate benötigen für die Auswertung eine Vorlage. Anlehnend an die Trennschärfe eines Tests ist daher zu prüfen, ob die Antwort auf ein Item überhaupt als Ausdruck von einer höheren oder niedrigen Kompetenz zu deuten ist. Diese Überlegungen münden in die Frage: Können anhand der Antworten eindeutige Aussagen über richtig/falsch, weniger/mehr Kompetenz gemacht werden?

Werden im Sinne eines weit gefassten Kompetenzbegriffs Einstellungsfragen verwendet, so ist beispielsweise vorab zu klären, welche Antwort normativ wünschenswert ist und als Ausdruck der Kompetenz gilt.

3.2.3 Fairness

Tests werden zwar für eine bestimmte Population entwickelt, diese können jedoch meist in verschiedene Untergruppen geteilt werden. Tests, die für eine dieser Gruppen leichter zu beantworten sind, werden als nicht fair eingestuft, wenn das dafür verantwortliche Gruppenmerkmal nichts mit dem zu messenden Konstrukt zu tun hat (Bühner 2011, S. 73). Dies trifft z.B. auf einen Mathematiktest zu, der für ein Geschlecht leichter zu beantworten ist, weil er z.B. thematisch darauf ausgerichtet ist.

Individuelle Präferenzen

An das Nebengütekriterium der Fairness lehnt sich auch folgende Erkenntnis an: Der Einfluss persönlicher Lebenssituationen und die individuellen Präferenzen beim Konsum, die nicht im Sinne von „weniger kompetent“ zu deuten sind, sollten nicht indirekt Einfluss auf das Antwortverhalten haben. Nicht für jede Person ist es relevant, über Wissen zu allen Lebensbereichen zu verfügen. Wer sich nicht für eine Technik interessiert, von dem kann nicht verlangt werden, dass er vertiefendes Technikwissen haben sollte. Das Gleiche gilt evtl. auch für Ernährungsgewohnheiten: Einer Person, die keine Vorliebe für Obst und Gemüse hat, ist nicht zwingend als inkompetenter einzustufen, als andere Konsumenten. Das Gütekriterium der individuellen Präferenzen mündet in die Frage: Haben bei der Messung eines untersuchten Konstrukts individuelle Präferenzen und Lebenssituationen Einfluss auf die gemessene Kompetenz? Zu dem Gütekriterium der individuellen Präferenzen gehört auch, dass Konsumkompetenz nicht mit dem finanziellen Budget korreliert. Diese Forderung ist dahingehend problematisch, weil Konsumkompetenz darauf abzielt, dass beschränkt zur Verfügung stehende finanzielle Mittel von Konsumenten sinnvoll eingesetzt werden. Für Millionäre ist Konsumkompetenz möglicherweise unwichtig. Die Frage blieb in dieser Arbeit unberücksichtigt, welche Kompetenz für welche spezifische Gruppe von Konsumenten sinnvoll ist. So meint Piorkowsky beispielsweise: „Es wird nicht jeder Verbraucher gleich kompetent sein müssen und können.“ (Piorkowsky u. a. 2008, S. 28). Möglicherweise ist Konsumkompetenz eine notwendige Fähigkeit speziell für ärmere Bevölkerungen. Aber auch eine Differenzierung nach anderen Faktoren würde bestimmen, wer Konsumkompetenz überhaupt besitzen sollte.²¹

²¹ Zu diesen Faktoren gehören beispielsweise individuelle Bedürfnisse (wer bescheiden lebt, kauft weniger) oder das Lebensalter (wer selbst kaum Konsumententscheidungen fällt, benötigt evtl. keine Fähigkeiten dazu).

Wertfreie Antwortmöglichkeit

Für die Erstellung von Tests in der ökonomischen Bildung kann das Nebengütekriterium der Fairness noch weiter ergänzt werden: Niemand sollte aufgrund seiner Werthaltung über wirtschaftliche Fragestellungen in einem Test diskriminiert werden. Insbesondere für Einstellungsfragen ist dieser Punkt relevant. Es muss sichergestellt werden, dass bei der Beantwortung von Items, die sich auf die persönliche Einstellung beziehen, nur die Einstellungen positiv und negativ bewertet werden, die vom Unterricht auch verändert werden sollten. Mit dem Gütekriterium der wertfreien Antworten wird geprüft, inwieweit eine Antwort nicht von der zu ermittelnden Kompetenz, sondern von persönlichen Werten abhängt, die nicht im Zusammenhang mit Kompetenz stehen. Bei Multiple-Choice-Aufgaben ist z.B. die Entscheidung darüber, welche Antwortmöglichkeit richtig und welche falsch ist, oft nicht eindeutig. Zu verschiedenen wirtschaftswissenschaftlichen Fragestellungen existiert auch unter Experten keine eindeutige Meinung (vgl. z.B. Chase 1977, Duhs 1982, Fuchs u.a. 1997). Auch Untersuchungen zum Test of Economic Literacy zeigen dies. So gelangten Nelson und Sheffrin zu dem Schluss, dass die richtigen Antworten auf einige Items im Test oft einer Überzeugung entsprechen und nicht vom Wissen abhängig sind (Nelson und Sheffrin 1991). Was dazu führt, dass Befragte mit einer konträren Überzeugung von vornherein schlechter abschneiden (Nelson und Sheffrin 1991). Für dieses Gütekriterium ist demzufolge die Frage zu stellen: Sind die richtigen Lösungen für verwendete Items von persönlichen Überzeugungen abhängig?

3.2.4 Testökonomie

Das Gütekriterium der Testökonomie beurteilt, ob Aufwand und Nutzen der Durchführung eines Tests im Verhältnis zueinanderstehen und ob die Information eines solchen Tests tatsächlich benötigt wird (Lienert u.a. 1998). In dieser Arbeit wird die Analyse der Messbarkeit im Hinblick auf Large-Scale-Assessments getätigt. Instrumente für diesen Zweck werden eingesetzt um effektiv, d.h. ohne hohen Zeitaufwand Aussagen über viele Individuen zu machen. Dafür ist es geboten, dass der Umfang eines solchen Tests nicht unverhältnismäßig hoch ist. Ein mögliches Urteil für ein Teilkonstrukt „Nicht messbar“ bedeutet nicht, dass dieses Teilkonstrukt generell nicht messbar ist. Eine z.B. umfangreiche Messung kann durchaus möglich sein.

3.2.5 Nützlichkeit und die Unterrichtsrelevanz

Dem Nebengütekriterium der Nützlichkeit wurde das Gütekriterium der Unterrichtsrelevanz zugeordnet. Darunter ist gemeint, dass nur die Aspekte der Kompetenz gemessen

werden sollen, die für weitere Analysen genutzt werden können. Solche Analysen sind im Rahmen der Bildungsforschung, die Messung von Schulergebnissen.

Während im Gütekriterium der Verhaltensrelevanz die Konsumkompetenz als unabhängige Variable aufgefasst wird, weil im Mittelpunkt steht, worauf Konsumkompetenz Auswirkungen hat, bildet die Konsumkompetenz bei der Anwendung des Gütekriteriums Unterrichtsrelevanz eine abhängige Variable, da hier die Frage im Zentrum steht, von welchen Faktoren wird die Konsumkompetenz beeinflusst. Auf den ersten Blick sind die Schulbildung oder der soziale Status zwei naheliegende Variablen. Das Ziel der Konstruktion eines Instruments zur Messung der Konsumkompetenz ist die Evaluierung von Bildungssystemen. Wenn es darum geht, den Output von Bildung zu vergleichen, dann muss berücksichtigt werden, ob diese Elemente Bestandteil der schulischen Bildung und der Lehrpläne sein könnten. Eine sklavische Orientierung an Bildungsstandards ist dabei nicht gefordert, da Bildungsstandards auch in Kritik gestellt werden sollten. Auch die Tests im Rahmen der PISA-Studie wurden unabhängig von Input Erwägungen konzipiert. Testkonstrukteure machen sich damit unweigerlich zu Setzern von Bildungsnormen, denn was ihr Test nicht misst, wird automatisch irrelevant. Dieses Phänomen ist unter dem Begriff des „Learning to the test“ bekannt (vgl. z.B. Prenzel u.a. 2009, S. 20).

Das Risiko, das Tests nicht akzeptiert werden, erhöht sich, wenn das Gemessene nicht Bestandteil von schulischer Ausbildung ist. Obwohl keine einheitlichen Standards in der ökonomischen Bildung vorhanden sind, kann beim derzeitigen Stand entscheidend sein, dass das zu untersuchende Konstrukt in einigen Beschreibungen auftaucht. Des Weiteren geht es bei der Messung von Kompetenzen auch darum, veränderliche Faktoren zu messen, damit durch eine bessere Schulbildung eine Verbesserung der Kompetenzen erreichbar wird. Das heißt, die Faktoren müssen theoretisch veränderlich sein. Fraglich ist beispielsweise, inwieweit Persönlichkeitseigenschaften diese Anforderungen erfüllen. Für eine Evaluation von Bildungssystemen sind unveränderliche Faktoren ungeeignet.²²

Bei der Überprüfung der Konstrukte sind folgende Fragen zu beantworten: Kann durch Bildungsinputs die Konsumkompetenz verändert werden? Gibt es Hinweise darauf, dass dieses Konstrukt als relevant angesehen wird für den Begriff der Konsumkompetenz? Ob ein analysierter Aspekt von Konsumkompetenz gelehrt werden *soll*, ist eine normative Frage, die in dieser Arbeit nicht beantwortet wird. Diese Anforderung konzentriert sich darauf, dass etwas gelernt werden soll.²³

²² Bei der Entwicklung von Kompetenztests für die berufliche Bildung ist dies anders. Dort wird die Eignung für eine bestimmte Tätigkeit überprüft. Ob die Faktoren veränderlich sind, interessiert weniger.

²³ Nach Weinert sollte auch der Begriff der Kompetenz nur dann eingesetzt werden, wenn ein Lernprozess vorangeht Weinert 2001, S. 63.

3.2.6 Reichweite und Aktualität

Das Gütekriterium der Reichweite prüft Items darauf, wie lange ein erstelltes Item als ein akzeptables Messinstrument verwendet werden kann. Im Unterschied beispielsweise zur Mathematik ist die Kompetenzmessung im Bereich der Ökonomie eher mit der Veränderung ihrer Inhalte konfrontiert. Es sind daher stets die Iteminhalte auf ihre Aktualität zu überprüfen, wenn die Erhebung in späteren Jahren durchgeführt wird. Die Schwierigkeit dieses Gütekriteriums liegt darin begründet, dass die Bedeutung von Themen aus der ökonomischen Bildung allgemein und für die Bildung von Konsumenten speziell, gesellschaftlichen Trends unterlegen ist (vgl. z.B. Piorkowsky u.a. 2008). So konnten Kotisaari und Schuh feststellen, dass bis zum Ende der sechziger Jahre der Privathaushalt im Mittelpunkt des Interesses stand und somit die Themen Bedürfnisse, Nützlichkeit, nationale ökonomische Zusammenhänge die größte Bedeutung hatten (Kotisaari und Schuh 2000, S. 142). Mitte der Achtziger Jahre rückten die Konsumentenrechte und Marktstrategien ins Zentrum des Interesses u.a. mit den Themen Verbraucherorganisationen und Konsumentenpolitik (ebd. Kotisaari und Schuh 2000). Ab 1990 traten gesellschaftliche Zusammenhänge und die Nachhaltigkeit in den Blickpunkt. Schlagworte wie soziale Verantwortung, Lebensqualität und globaler Markt tauchten dann auf.²⁴ Das Gütekriterium der Reichweite mündet in der Frage: Ist sicherzustellen, dass eine Verwendung eines Items X zumindest für einen längeren Zeitraum akzeptabel ist?

Die schnelle Alterung von Inhalten betrifft auch Inhalte von beruflichen Qualifikationen oder die sogenannten Schlüsselqualifikationen für verschiedene Berufe. Diese Anforderungen ändern sich ebenfalls schnell. Nach Mertens veralten Bildungsinhalte umso schneller, je näher sie an der Praxis orientiert sind und je geringer ihr Abstraktionsniveau ist (Mertens 1998, S. 38). Dass solche sich schnell ändernden Inhalte sich langfristig empirischer Messung verschließen, muss eventuell hingenommen werden.

Für die Konstruktion von Items ist auch darauf zu achten, dass regionale Kontexte von Befragten keinen Einfluss auf das Antwortverhalten haben. Bei Variablen, die zu regionalspezifisch sind, besteht die Gefahr, dass die entsprechende Variable ungeeignet ist für regional übergreifende Vergleiche. Damit umfasst dieses Gütekriterium räumliche und zeitliche Aspekte. Das Gütekriterium mündet in die Anforderung: Es ist sicherzustellen, dass die Wahrscheinlichkeit für eine Wiedereinsetzung eines Items auch nach einem längeren Zeitraum möglich ist.

²⁴ Einhergeht damit auch eine Schwerpunktverlagerung der zuständigen Fächer (zumindest in Österreich). So ist in der ersten Phase das Fach Hauswirtschaft der Ort, an dem die notwendigen Fähigkeiten vermittelt werden. In den 1970er Jahren treten auch Fächer wie Geografie, Wirtschaftskunde und Werken dazu. Ab den 1990er Jahren wird die Verbraucherbildung dann fächerübergreifend Kotisaari und Schuh 2000, S. 142.

3.3 Die Entwicklung von Items und Pretestmethoden

Items zu formulieren, die wissenschaftlichen Ansprüchen genügen, benötigt intensive Überlegungen. Sudman und Bradburn ziehen den Schluss, „Even after years of experience, no expert can write a perfect questionnaire.“ (Sudman und Bradburn 1982). Für die Entwicklung von Items ist neben umfangreichem Wissen zum Konstrukt und einer klaren Definition des Konstrukts, Kreativität notwendig. Resultate dieser kreativen Arbeit können objektiv auf ihre Validität hin untersucht werden; der Prozess selbst ist kontingent. Die Orientierung an vorhandenen Items erleichtert den Entwicklungsprozess neuer Items. Die Interpretation der Konstrukte kann konkrete Items nahe legen; wie z.B. Items zur individuellen Einstellung. Ein weiteres Hilfsmittel für die Erstellung von Testaufgaben ist die Anwendung der Lernzieltaxonomie von Bloom (Bloom und u.a. 1971 und Fitzpatrick 2008). Bei der Entwicklung von Messinstrumenten ist laut Klieme auf Sparsamkeit, eine theoretische Fundierung und eine Orientierung an realen Lebenssituationen zu achten (Klieme u.a. 2008, S. 13). Darüber hinaus sind Erkenntnisse zur Fragebogengestaltung, welche die empirische Sozialforschung ausführlich erforscht hat, zu berücksichtigen. Die Erkenntnisse waren bei der Erstellung des Fragebogens grundlegend, sie werden hier jedoch nicht weiter behandelt.

Im Anschluss an die Entwicklung von Items und vor dem eigentlichen Einsatz werden diese getestet (Pretest). Durch den Einsatz des Pretests sollen verschiedene Ziele erreicht werden. Dazu gehört z.B. ob die entwickelten Tests oder Fragebögen bei der Zielgruppe prinzipiell akzeptiert werden, ob die Zielpersonen erreichbar sind, wie viel Zeit ein Test benötigt (Becker 1996). Das wichtigste Ziel von Pretests ist jedoch, Probleme, die Befragte im Umgang mit dem Fragebogen haben, aufzudecken und herauszufinden, wie und ob die Befragten den Fragebogen und einzelne Begriffe verstehen (Becker 1996). Dazu gehören ...

- „Werden die Fragen von den Zielpersonen verstanden?
- Gibt es ein gemeinsames Verständnis über die Inhalte und die Bedeutung der verwendeten Begriffe?
- Ist die Reihenfolge der Themen bzw. der Fragen richtig gewählt? Stimmt der Spannungsbogen bzw. die Dramaturgie des Instruments?
- Gibt es Themen oder Fragen, die in der für das Erhebungsinstrument entwickelten Form, bei der Zielperson Abwehr oder auch den Abbruch des Interviews herbeiführen können?
- Verfügen die Zielpersonen über genügend Informationen, um die Fragen zu beantworten, oder – im Falle von Gruppendiskussionen – um über ein Thema zu diskutieren?
- Generell: Lassen sich mit dem Instrument die Forschungsfragen beantworten bzw. die Hypothesen prüfen?“ (Becker 1996, S. 29f)

Die Beantwortung dieser Fragen durch den Pretest trägt auch dazu bei, die Validität von Items sicherzustellen. Um die verschiedenen Ziele des Pretest erreichen zu können, stehen unterschiedliche Pretestmethoden zur Verfügung. Dabei kann einerseits einfach nur erfasst werden, wie lange dauert der Einsatz eines Instruments oder sind einige Fragen unvollständig, andererseits existieren kognitionspsychologische Methoden, um das Verständnis der Fragen bei den Befragten zu ermitteln. In dieser Arbeit wurden zwei verschiedene Pretestmethoden eingesetzt.

Methode des lauten Denkens: Bei dieser Methode werden die Probanden aufgefordert, eine Aufgabe zu lösen und alle Gedanken, die sie haben, laut zu äußern. Menschen können nicht über alle kognitiven Vorgänge zuverlässig berichten (Nisbett und Wilson 1977). Trotzdem ist die Methode des lauten Denkens eine Möglichkeit, Aufschluss über die Validität eines Items zu erlangen. Diese Methode eignet sich, die des Antwortverhaltens zugrunde liegenden Prozesse zu erforschen, dies trifft insbesondere auf Fragen zu, die zum Verhalten einer Person Aussagen geben sollen.

Methode des Nachfragens: Die Methode des Nachfragens funktioniert durch gezielte Zusatzfragen des Interviewers. Es wird unterschieden in die Nachfragen nach der Beantwortung der Frage und nach dem Interview (Häder 2006). Das Nachfragen soll darüber Auskunft geben, inwieweit die Befragten die Frage verstanden haben.

4 Teilkonstrukte der Konsumkompetenz

Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse war es, das Konstrukt der Konsumkompetenz anhand von verschiedenen Kategorien zu beschreiben. Diese Kategorien werden im Folgenden als Teilkonstrukte bezeichnet. Ausgehend von den Ergebnissen der Expertenbefragung wurde durch den Einsatz der qualitativen Inhaltsanalyse in einem ersten Durchgang 26 Teilkonstrukte der Konsumkompetenz erarbeitet. Nach einer Überarbeitung konnten ähnliche Teilkonstrukte zusammengeführt werden. Die Literaturquellen über Beschreibungen zum kompetenten Konsumenten konnten anschließend ebenfalls zu den Teilkonstrukten zugeordnet werden. Einige Beschreibungen zum kompetenten Konsumenten, die sich nicht zu den anfangs entwickelten Teilkonstrukten zuordnen ließen, bilden die Grundlage für ein neues Teilkonstrukt. Auch bei der sich anschließenden Bearbeitung einzelner Teilkonstrukte wurden im fortgeschrittenen Arbeitsprozess weitere Beschreibungen gefunden, die zu keinem der vorangegangenen Teilkonstrukte passten und ein neues Teilkonstrukt bildeten. Für die Zuordnung wurden teilweise einzelne Sätze einem Teilkonstrukt zugeordnet, teilweise wurden auch ganze Fragebögen einer Kategorie zugeordnet, wenn die einzelnen Bestandteile (z.B. des Fragebogens) keinen weiteren Aspekt zur Charakterisierung der Konsumkompetenz beisteuern konnten. Diese sind als weitere Aspekte der Konsumkompetenz aufzufassen; ihre genaue Analyse ist nicht Teil dieser Arbeit. Die Auswahl der Teilkonstrukte ist unabhängig von Erwägungen bezüglich ihrer normativen Relevanz.

Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse werden in diesem Kapitel vorgestellt und analysiert. Dabei steht im Zentrum der Analyse die Messbarkeit des jeweiligen Teilkonstrukts im Rahmen von Large-Scale-Assessments. Die vorgestellten Gütekriterien für Tests der ökonomischen Bildung kommen dabei zum Einsatz. Die Teilkonstrukte werden eingangs erklärt und mit Quellen belegt. In der sich anschließenden Analyse werden vorhandene Messmöglichkeiten genannt und deren Anwendbarkeit diskutiert und auf mögliche weitere Messmöglichkeiten verwiesen. Als Abschluss der Analyse eines jeden Teilkonstrukts erfolgt eine kurze Zusammenfassung. Die Reihenfolge der analysierten Teilkonstrukte orientiert sich an der Reihenfolge der „Handlungen“ in einem Kaufprozess. Die *Prozesshaft-*

tigkeit des Kaufs ist ein Merkmal des Kaufs, das für die Verbrauchererziehung analytische Relevanz besitzt. In wirtschaftswissenschaftlich orientierten Modellen fehlt diese Sicht auf den Kauf als einen Prozess (vgl. Kaiser u.a. 1985, S. 11f und Pleiß 1987, S. 27). Es hat sich herausgestellt, dass sich die Teilkonstrukte der Konsumkompetenz anhand eines Kaufprozesses einordnen lassen (vgl. zu Kaufprozess z.B. Kotler und Bliemel 1999, S. 355).²⁵ Der Kaufprozess beginnt mit der Bewusstwerdung von Bedürfnissen. Dies kann durch innere Bedürfnisse (Durst) oder äußere Anreize (Werbung) intendiert werden. Darauf folgt die Informationssuche, und darauf die Evaluation der Alternativen. Die Informationssuche kann durch Unterstützung von anderen Personen oder sonstiger Information vonstattengehen. Wenn sich nur eine Alternative stellt – der Verzicht auf das Produkt – wird auch diese bewertet. Es schließt sich der Kauf/Nichtkauf und die Nutzung des Produktes an.²⁶ Abhängig von der Person, dem Gut, der Situation oder anderen Faktoren werden diese einzelnen Phasen des Kaufprozesses unterschiedlich intensiv genutzt oder übersprungen. Die Orientierung der Reihenfolge der analysierten Teilkonstrukte nach dem Kaufprozesses in den folgenden Abschnitten dient in erster Linie der Übersichtlichkeit. Nicht alle Teilkonstrukte lassen sich in diesem Prozess eindeutig verorten. Sie werden zur Veranschaulichung am Ende des Kapitels 4 aufgezählt. Darüber hinaus lassen sich einzelne Aspekte zu mehr als einem Teilschritt des Prozesses zuordnen; ist dies der Fall, wird darauf hingewiesen.

4.1 Wahrnehmen von Bedürfnissen

Individuelle und kollektive wirtschaftliche Entscheidungen können nicht ohne individuelle oder kollektive Bedürfnisse getroffen werden. Diese Bedürfnisse sind der Antrieb für wirtschaftliches Handeln und somit für das Konsumieren. Das Thema Bedürfnisse nimmt eine bedeutende Stellung für die Beschreibung des kompetenten Konsumenten ein. Dazu gehört in erster Linie die Bestimmung der eigenen Bedürfnisse. Die Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung schließt an die Fähigkeit des Konsumenten zur Bestimmung der Bedürfnisse eine Reihe von weiteren Fähigkeiten an, beispielsweise die Fähigkeit zur Erkennung notwendiger Mittel zur Befriedigung der Bedürfnisse:

„(...) Kinder (sind) aktive Konsumenten und sollten selbstbestimmt und vernünftig Konsumententscheidungen treffen können. Dazu müssen sie Bedürfnisse bestimmen, unterschiedliche Möglichkeiten ihrer Befriedigung identifizieren, Prioritäten setzen sowie die verfügbaren Mittel kennen und einteilen.“ (Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung 2006, S. 4)

²⁵ Dieser Kaufprozess findet sich als Thema auch in Schulbüchern Kaminski und Eggert 2011, S. 136.

²⁶ Für die Marketingforschung ist interessant, wie zufrieden der Kunde mit dem Produkt ist, ob er es weiterempfiehlt oder noch einmal kauft.

Das Thema „Bedürfnis“ ist nicht eindeutig von anderen Aspekten der Konsumkompetenz abzugrenzen. In dieser Arbeit wurde es zu dem Teilkonstrukt Informiertheit zugeordnet. Das Teilkonstrukt Wahrnehmen von Bedürfnissen wird im Folgenden in unterschiedliche Aspekte unterteilt.

4.1.1 Bedürfnisreflexion

Von kompetenten Konsumenten wird erwartet, dass sie ihre „Wünsche benennen [können] und nach Bedeutung und Dringlichkeit [ein] ordnen“ (Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung 2006, S. 4) Grønhøj hat Jugendliche zu ihrer Vorstellung zum Begriff der Konsumkompetenz befragt. Eines der am häufigsten genannten Merkmale eines kompetenten Konsumenten ist, dass er hauptsächlich das kauft, was er braucht (Grønhøj 2007, S. 259). Schwierig ist es „Brauchen“ zu definieren. Grønhøj konnte feststellen, dass es nicht einfach ist, für diese Forderung Beispiele zu finden, bei Kleidung ist dies schwieriger als bei Elektronikartikeln. Eine objektive Beurteilung dieser Frage kann kaum gelingen (Gütekriterium wertfreie Antwortmöglichkeit).

Inwieweit sich jemand bewusst ist, welche eigenen Bedürfnisse er hat, ist auch abhängig von dem persönlichen Verlangen nach bestimmten Gütern und individuellen Vorkenntnissen (Gütekriterium individuellen Präferenzen). Wie sehr jemand davon überzeugt ist zu wissen, was er benötigt, ist kein Zeichen von einer stärkeren Reflexion seiner eigenen Lebenssituation und Lebensziele, sondern kann ein Zeichen davon sein, wie sehr er sich mit bestimmten Gütern beschäftigt hat.

Wenn neue Produkte erworben werden, gehört es dazu, dass die Konsumenten einen Prozess durchlaufen, in dem ihnen nach und nach ihre eigenen Bedürfnisse bewusster werden. Es ist nicht zweckmäßig, während dieses Prozesses zu behaupten, der Konsument wäre inkompetent, weil er an einem Punkt des Prozesses nicht weiß, was er möchte. Gleichzeitig ist es kein eindeutiges Zeichen von Konsumkompetenz, wenn der Konsument sich über seine Bedürfnisse im Klaren ist:

„Konsumenten können (..) ein Produkt wählen, das ihre Bedürfnisse insgesamt weniger gut befriedigt als ein anderes Produkt. Die Wahl eines Handytarifs könnte hierfür ein Beispiel sein. Hier kann der Konsument zwischen Tarifen mit unterschiedlichen Grundgebühren, Telefonkosten, Vertragslaufzeiten und Freiminuten entscheiden und könnte so eine Entscheidung treffen, die optimal zu seinen Bedürfnissen passt. Allerdings dürfte es Konsumenten schwer fallen, ihre Bedürfnisse exakt zu bestimmen, zudem können sie sich im Laufe der Vertragslaufzeit ändern, so dass Unsicherheit hinsichtlich der Bedürfnisse besteht. Den besten Tarif zu wählen, dürfte sehr schwierig sein.“ (Moser 2007, S. 48)

Die Veränderung von Bedürfnissen ist als normal anzusehen und lässt sich nicht für die Kompetenzmessung verwenden (Gütekriterium kompetente und nichtkompetente Ant-

wortmöglichkeiten). Das Gegenteil eines „kompetenten“ Konsumenten, der genau weiß was er will, ist folglich ein Konsument, der verwirrt ist durch die Konsumvielfalt. Sproles und Kendall haben in ihrer Consumer-Style-Skala den Faktor „confused about overchoice“ („Verwirrt durch Überangebote“) integriert (Sproles und Kendall 1986). Dieser Faktor misst, inwieweit das Überangebot einen Konsumenten verwirrt und/oder wie gut sich die befragte Person einschätzt, die Informationsvielfalt zu bewältigen. Eine Person, die sich als verwirrt einstuft, muss nicht unfähiger sein als jemand, der sich als sicher einstuft. Verwirrtheit ist nicht gleichzusetzen mit einem Mangel an Kompetenz/Wissen. Bevor jemand sich für ein Produkt interessiert, ist er meist nicht verwirrt, da er die Alternativen nicht kennt. Beginnt er sich zu interessieren, dann steigt die Wahrscheinlichkeit für eine Verwirrung. Beschäftigt er sich weiter mit den Angeboten, dann wird er nach einer gewissen Zeit einen Überblick gewonnen haben und die Verwirrtheit sinkt. Der Wissensstand in Bezug auf ein Produkt geht also nicht linear mit der Verwirrtheit einher. Für die Messung von Kompetenzen ist die *Verwirrtheit* als Maß ungeeignet. Dies legt auch die Studie von Grønhøj nahe. Grønhøj verwendet die Zustimmung zu folgender Frage als Indikator für die Verwirrtheit durch Überangebote: „It is difficult to choose what to buy since there are so many different shops and brands to choose from. I often feel more confused, once I have discovered how many options I actually have.“ (Grønhøj 2007, S. 258). Die Ergebnisse aus der qualitativen Vorstudie für diese Arbeit lassen den Schluss zu, dass der Mangel an Interesse an einem Gut der Hauptgrund dafür ist, dass es schwierig ist, sich zwischen Gütern zu entscheiden (Grønhøj 2007, S. 258).²⁷

In verschiedenen Quellen findet sich die Aussage, dass Jugendliche eine hohe Konsumkompetenz haben, aber es an anderen Fähigkeiten fehle (Bonfadelli 1998) oder die allgemeine Aussage, dass die Konsumenten gut „trainiert“ sind (Hagen 2011). Dies hängt damit zusammen, dass Menschen wissen, was sie wollen und sich in ihrer Freizeit gern intensiv mit ihren Bedürfnissen und den Gütern, die diese Bedürfnisse befriedigen können, auseinandersetzen. Unter diesem Blickwinkel betrachtet, ist ein Bildungsziel nach dem Motto „Schüler können ihre Bedürfnisse analysieren“ unspezifisch.

Zusammenfassung

Objektiv ist nicht bestimmbar, was einzelne Konsumenten tatsächlich brauchen. Subjektiv ist eine Bestimmung ebenfalls schwer. Wissen Konsumenten nicht, was sie wollen, dann lässt sich daraus nicht schlussfolgern, dass sie inkompetenter sind, als diejenigen die sich über ihre Bedürfnisse im Klaren sind. In Instrumenten für Large-Scale-Assessments ist dieser Aspekt der Konsumkompetenz nicht einfach zu erfassen.

²⁷ Hier besteht eine Überschneidung dieses Konstrukts zum Teilkonstrukt Entscheidungen treffen.

4.1.2 Kenntnis des Ursprungs und der Einflüsse auf Bedürfnisse

Neben der Kompetenz, die eigenen Bedürfnisse zu reflektieren, ist auch die Analyse von Bedürfnissen auf einer allgemeinen Ebene ein weiterer Aspekt der Konsumkompetenz. In Schulbüchern ist das Thema *Bedürfnisse* beliebt (vgl. beispielsweise Albers und Babendererde 2008). Im Zentrum stehen der Ursprung von Bedürfnissen, der Einfluss anderer Faktoren auf die Bedürfnisse, die Tatsache, dass sich Bedürfnisse ändern und jeder Mensch unterschiedliche Bedürfnisse hat und wie nach Maslowschen Bedürfnissen einzuteilen ist. Schon Dauenhauer hat 1978 für den Themensektor „Bedürfnisse und Güter“ als Feinziel die Analyse der Bedürfnisse mit einbezogen:

„Der Schüler kann (...)

- Grobziel: (...) erläutern, daß alles Wirtschaften aus den Bedürfnissen des Menschen entspringt.
- darlegen, daß die menschlichen Bedürfnisse unersättlich sowie umwelt- und gesellschaftlich bedingt (und somit wandelbar) sind.
- unterscheiden zwischen a) lebensnotwendigen und verzichtbaren Bedürfnissen b) bewußten und unbewußten Bedürfnissen c) Individual- und Gesellschaftsbedürfnissen und diese Bedürfnisse jeweils an Beispielen erläutern.
- Grobziel: (...) erläutern, daß die wirtschaftlichen Bedürfnisse des Menschen durch Güter befriedigt werden. (...)
- Grobziel: (...) das Wirtschaften als ein zielbewusstes Handeln zur Befriedigung der Bedürfnisse mit knappen Mitteln erklären.
- begründen, daß die Aufstellung einer Rangordnung der Bedürfnisse und ihrer Befriedigung notwendig ist.“ (Dauenhauer 1978, S. 49ff).

Eine abstrakte Reflexion über Bedürfnisse, wie sie Dauenhauer fordert, ist eventuell mit Tests, die kognitive Aspekte berücksichtigen, möglich. Der erste Punkt von Dauenhauer wird im Test of Economic Literacy mit folgender Frage erfasst:

„In every economic system, people must choose how to

A. satisfy all of the wants of society.

B. make the best use of scarce resources.

C. create an equal distribution of income.

D. save money to reduce the national debt.“

(Walstad und Rebeck 2001, S. 34; Antwort B ist richtig)

„What is meant by the statement that every economic system faces the problem of scarcity?

A. The additional benefits of goods and services are greater than their additional costs.

B. There are times when some products can be purchased only at high prices.

C. There are never enough productive resources to satisfy all human wants.

D. All economies have depressions during which scarcities exist.“

(Walstad und Rebeck 2001, S. 34; Antwort C ist richtig)

Die Autoren der Tests Walstad und Rebeck ordnen dieses Item zur kognitiven Dimension „Verstehen“ zu. Vieles zu diesem Thema konzentriert sich auf Faktenwissen und orientiert sich nicht an der Bewältigung von Lebenssituationen.

Zusammenfassung

Die Forderung, dass Konsumenten die Entstehung von Bedürfnissen auf einer abstrakten Ebene analysieren können, ist mit Wissensfragen erfassbar. Eine abstrakte Messung zum Begriff von Bedürfnissen – z.B. zur Entstehung von Bedürfnissen - vernachlässigt Handlungsaspekte.

4.1.3 Zügelung von Bedürfnissen

Die Entstehung von Bedürfnissen ist u.a. biologisch, psychologisch und soziologisch erklärbar. Während diese Wissenschaften analysieren, wie Bedürfnisse und Präferenzen entstehen und welche Wirkungen sie auf Handlungen haben, untersucht die Verbraucherbildung, welche Art von Bedürfnissen normativ erwünscht ist bzw. welche Bedürfnisse (langfristig) leistbar sind. Für den Konsumenten bedeutet dies, dass er fähig sein soll, über die eigenen Bedürfnisse zu reflektieren und/oder dass ihm die eigenen Bedürfnisse bewusst sind (Lachance und Choquette-Bernier 2004, S. 437). Konsumenten sollen nicht alle Bedürfnisse entwickeln, sondern nur solche, die „rational“ sind: Bei O’Shaughnessy ist die Rationalität von Bedürfnissen einer von vier Faktoren, die einen „weisen“ Konsumenten ausweisen (O’Shaughnessy 1987). Danach sind nicht alle Bedürfnisse nützlich für den Konsumenten, ein kleiner Teil kann auch schädlich sein. Daher lautet eine Anforderung an den Konsumenten, dass sie unterscheiden können, welche Bedürfnisse normativ erwünscht sind, um Schäden abzuwenden (Pleiß 2001, S. 110). Die nicht erwünschten Bedürfnisse sollten gezügelt werden und Konsumenten sollten „eventuell von unnötigen Kauf absehen“ (Anhang 1 Nr. 30.2) oder Bedürfnisse nach Notwendigkeit einordnen (Anhang 1 Nr. 21.1.2).

Hinter dieser Forderung, die eigenen Bedürfnisse nach ihrer Bedeutung einteilen zu können, steht auch die Vermutung, dass Menschen manipuliert sind, wenn sie nicht benötigte Produkte kaufen. Diese Manipulationsmöglichkeit der Werbung und der damit induzierte zusätzliche Konsum sind nach Pleiß nicht zu verteufeln, sondern sind als legitimer Bestandteil von Gesellschaften anzusehen (Pleiß 2001, S. 110). Die Verbraucherbildung soll weder *zum Konsumieren ermutigen noch Enthaltensamkeit lehren* (Pleiß 2001, S. 110f). Im Zentrum stünde das „Maßhalten“ oder „sinnvolles Konsumieren“ (Pleiß 2001, S. 111). Der Begriff des sinnvollen Konsumierens findet sich auch bei Renn (Renn 2002, S. 38).

Auch folgende Textquellen zeigen, dass die Forderung der Bedürfnisreflexion, auf eine Beschränkung der Bedürfnisse hinaus zielt:

- „Fähigkeit zur kritischen Bedarfsreflexion“ (Eichhorn 2005, S. 59)
- „Zur erfolgreichen Gestaltung der Lebenslage gehört es, die Lebensziele auszubalancieren. Es geht darum, die Wichtigkeit von Lebensbereichen abzuwägen und in eine Ordnung zu bringen.“ (Piorkowsky u.a. 2008, S. 17)
- „Bereitschaft zur Bedarfsverlagerung im Falle von Selbst- und Fremdschädigung durch den Ge- oder Verbrauch bestimmter Güter.“ (May 2010, S. 53)

Es mag auch als eine Kompetenz angesehen werden, sich relativ unabhängig von äußeren Bedingungen ein subjektives Wohlbefinden zu entwickeln, was auch als Lebenskunst bezeichnet werden kann (Schmid 1998). Dazu kann gehören, dass Menschen ihre Bedürfnisse zügeln, oder verstehen, dass durch immer mehr und neue Waren das Glück nicht ansteigt (vgl. Berns 2006; Binswanger 2006).

Wird die Einschränkung von Bedürfnissen verlangt, bedeutet dies den Aufschub der Bedürfnisbefriedigung. Die Fähigkeit zum Aufschub von Bedürfnisbefriedigung wird allgemein als Belohnungsaufschub bezeichnet. Darunter wird die Fähigkeit verstanden, auf sofortige Belohnungen zugunsten zukünftiger Belohnungen zu verzichten (Bierhoff und Herner 2002, S. 33). Die Fähigkeit zum Belohnungsaufschub hat Einfluss auf die Kompetenz.

Der Belohnungsaufschub im Rahmen der Konsumkompetenz ist situationsabhängig zu gestalten: Ein kompetenter Konsument ist nach Hitzler einer, der „(...) hie begehrt und da verwirft (...)“ (Hitzler und Pfadenhauer 2006, S. 82). Mit anderen Worten: man sollte sich auch mal was gönnen (Anhang 1 Nr. 30.3).²⁸

Zur objektiven Wertung von Bedürfnissen wäre eine genaue Analyse der Lebenssituation notwendig, was in Large-Scale-Assessments nicht umzusetzen ist (Gütekriterium individuellen Präferenzen). So hängt es beispielsweise von der finanziellen Situation eines Konsumenten ab, was er sich leisten „darf“. Ebenso problematisch ist, dass es keinen Konsens gibt bezüglich der von der Gesellschaft zugestandenen Bedürfnisse (Gütekriterium kompetente und nichtkompetente Antwortmöglichkeiten / wertfreie Antwortmöglichkeit).

Alternativ zur genauen Analyse der Lebenssituation der Konsumenten kann eine allgemeine Fähigkeit zum Bedürfnisaufschub/Bedürfnisreflexion mittels Selbsteinschätzungs-, Einstellungs- oder Verhaltensabfragen ermittelt werden, die eine allgemeine Einstellung zum Maßhalten erfassen, wie folgende Beispiele: Ich kaufe nur, was ich wirklich brauche. / Ich kaufe oft etwas, was ich nicht benötige (eigenes Beispiel). Eine objektive

²⁸ In der Vorstudie verstanden die Studenten unter Verbraucherkompetenz „Die Fähigkeit, abhängig von den Ressourcen bedürfnisbefriedigend zu konsumieren“. Es wird explizit betont, dass Konsumenten ihre Bedürfnisse befriedigen sollen.

Beurteilung ist bei Angabe bestimmter Kriterien möglich, so kann die normative Einteilung von Bedürfnissen aus ökologischen Überlegungen heraus gerechtfertigt sein:

“In the field of consumption, curricula want students to distinguish between their wants and needs to become critical of advertising and to be sensitive to the ecological consequences of consumption.” (Weber 2005a, S. Internetdokument)

In diesem Fall ist die Begründung für die Einschränkung der Bedürfnisse auf den „Bedarf“ „objektiv“ nachvollziehbar, weil ein Kriterium zur Beurteilung angegeben wird: umweltbewusstes Konsumverhalten. Der Aspekt des umweltbewussten Konsumverhaltens wird in dieser Arbeit im Abschnitt zur Nachhaltigkeit und Sozialverantwortlichkeit analysiert. Der im Zitat von Weber angesprochene Aspekt der Kritikfähigkeit in Bezug auf Werbung wird im Abschnitt zur Werbekompetenz analysiert.

Eine Reflexionsfähigkeit über die eigenen Bedürfnisse scheint dann nicht mehr gegeben zu sein, wenn Menschen unter *Kaufsucht* leiden. Sie haben die Kontrolle über ihre Bedürfnisse verloren und sind unfähig zur Bedarfsverlagerung (Raab und Brenner-Waas 2006).²⁹ Zwanghaftes Kaufverhalten gilt als unerwünschtes Konsumverhalten (Rindfleisch u. a. 1997). In der Messung von Konsumkompetenz kann Kaufsucht berücksichtigt werden. Faber und O’Guinn entwickelten z. B. eine Skala, um zwanghaftes Kaufverhalten zu analysieren (Faber und O’Guinn 1992). Kaufsucht ist ein eher seltenes (klinisches) Phänomen. Deswegen ist in Large-Scale-Assessments nur eine sehr kleine Anzahl an Personen mit diesem Verhalten zu identifizieren. Inwieweit die Schule auf diese Einzelfälle eingehen kann, ist fraglich (Gütekriterium Unterrichtsrelevanz).

Exkurs: Studie zum Teilkonstrukt Zügelung von Bedürfnissen

Auf Grundlage der Analyse des Teilkonstrukts Zügelung von Bedürfnissen wurden einige Items konstruiert, die messen sollten, wie sehr Befragte ihre eigenen Bedürfnisse zügeln. Folgende Items wurden untersucht, ob sie das Konstrukt des Bedürfnisaufschubs erfassen können. Dieser Pretest wurde mit vier Realschülern einer 9. Klasse aus der Region Siegen durchgeführt.

Wie sehr treffen folgende Aussagen auf dich zu?

(Antwortkategorien: nie, selten, oft, immer)

1. Bevor ich etwas Alltägliches kaufe (z. B. ein T-Shirt),

1a ... überlege ich, was ich eigentlich genau haben möchte.

1b ... denke ich nach, ob ich das wirklich brauche.

1c ... frage ich mich, ob es nicht klug wäre, darauf zu verzichten.

2. Bevor ich etwas neues Teureres kaufe (z. B. ein neues Handy),

2a ... frage ich mich, ob nicht auch ein anderes (billigeres) mir gefallen könnte.

²⁹ Die Fähigkeit zur Bedarfsverlagerung und dem Aufschub von Bedürfnissen wird auch unter dem Begriff der Konsumfreiheit diskutiert Meyer-Dohm 1665. Unter dem Thema Konsumfreiheit wird diskutiert, inwieweit Konsumenten gezwungen werden, etwas zu konsumieren oder ob sie vorrangig ihre Bedürfnisse befriedigen. Diese Frage geht über das Anliegen dieser Arbeit hinaus.

- 2b ... spreche ich auch mal mit anderen darüber, ob das sinnvoll ist.
 2c ... ist es mir wichtig vorher zu wissen, welche Eigenschaften am Handy ICH eigentlich haben will.
 2d ... wenn ich keine Ahnung habe, dann würde ich mich erst ausführlich informieren, ob ich das auch wirklich brauche.
 2e ... denke darüber nach, ob das für mich wichtig ist.
 3. Wenn ich in einem Geschäft bin und ein tolles Angebot sehe ...
 3a ... frage ich mich, ob das Angebot für mich wirklich nützlich ist.
 3b ... dann stelle ich mir vor, was mir das später bringt.
 3c ... überlege ich, wie oft ich das brauche.
 3d ... passe ich darauf auf, dass ich nur das kaufe, was ich haben wollte.
 4. Durch das Nachdenken über meine Wünsche ...
 4a ... merke ich, dass ich ein Produkt, das ich kaufen wollte, gar nicht brauche.
 4b ... verzichte ich auf den Kauf von etwas.
 4c ... merke ich, dass ich meinen Wunsch auch anders erfüllen kann.
 5. Wenn ich etwas nicht kaufe, was ich vorher haben wollte, dann ...
 5a ... denke ich, dann spare ich Geld, was ich später mal ausgeben kann.
 5b ... merke ich, dass ich das gar nicht brauche.
 5c ... fällt mir der Verzicht leicht.

In Pretests wurden Jugendliche befragt, ob sie beispielsweise beim Einkaufen genau darüber nachdenken, was sie haben möchten: Sie beantworteten dies mit einem eindeutigen Ja. Wurden sie danach gefragt, ob sie andere Jugendliche kennen, die nicht nachdenken, antworteten sie ebenfalls mit „Ja“. Nach Ansicht der Befragten würden auch andere Jugendliche ebenso über diese Frage nachdenken. Diese Art der Fragen ist ungeeignet für die Messung von Reflexion von Bedürfnissen, da sie sozial erwünschtes Antwortverhalten hervorruft. In Item 3b kamen die Testpersonen nicht mit dem Begriff „später“ zurecht: „Was heißt später? Wenn ich mir ein Waschmittel kaufe, dann ist dies doch nicht so wichtig.“ Die Items 4a bis 4c sahen die Testperson abhängig von ihrem Taschengeld. Item 5a kann eher als eine Tatsachenbehauptung aufgefasst werden. Item 5b ist theoretisch eine Voraussetzung für den Verzicht und kann nicht beantwortet werden. Item 5c wurden von einigen Testpersonen mit „Trifft oft zu“ also nicht sozial erwünscht beantwortet, aber es kann davon kein Rückschluss auf Kompetenz gezogen werden, da eine schwere Entscheidung, als „weise“ einzustufen ist. Ein weiterer Grund für das – aus Auswertungssicht ungünstige – Antwortverhalten kann in einer mangelnden Selbstreflexionsfähigkeit oder fehlenden Vergleichsmöglichkeiten zu anderen Konsumenten liegen.

Folgendes Item wurde konstruiert, um zu erfassen, wie „gut“ Schüler Bedürfnisse einer Familie reflektieren können.

Eine Familie hat nur noch 400 Euro in diesem Monat. Jedes der Familienmitglieder möchte etwas anderes kaufen:

Die Mutter möchte einen Computer für die Arbeit (kostet 400 Euro).

Der Vater möchte ein neues Sofa (kostet 400 Euro).

Die Tochter möchte ein neues Handy (kostet 400 Euro).

Der Sohn möchte ein neues Schulbuch (kostet 100 Euro).

Was sollte sich die Familien kaufen? (eigenes Beispiel)

Anhand dieses Beispiels kann verdeutlicht werden, dass die richtige Antwort auf die Frage objektiv nicht einfach ist. Zwar mögen Sofa und Handy als vernachlässigende Wünsche anerkannt werden, doch bei der Abwägung zwischen Laptop und Schulbuch ist die richtige Antwort schwierig. Schüler, insbesondere intelligente, neigen dazu, bei solchen Aufgaben intensiv nachzudenken. Sie konstruieren verschiedene Szenarien, in denen einmal das eine einmal das andere richtig sein könnte. Die Berücksichtigung dieser Abwägung in die Auswertung z.B. durch die Formulierung eines offenen Items, hätte zur Folge, dass je nach konstruiertem Szenario jede Antwort richtig sein kann, auch die Antwort „es hängt von den Umständen ab.“ Es ist nicht eindeutig bestimmbar, ob diese Antwort nicht sogar die beste ist. Implizit wird in diesem Item die Wertehierarchie erfasst. Im obigen Beispiel wären dies die Werte Arbeit, Komfort, Soziales Prestige, Kommunikation und Bildung zwischen denen eine Abwägung vorgenommen werden müsste. Dass dies Bestandteile von ökonomischer Kompetenz sein können, wird unter dem Teilkonstrukt „Werte und Normen“ dargelegt.

Zusammenfassung

Der Bedürfnisaufschub ist eine sozial erwünschte Verhaltensweise. Es ist jedoch schwierig, Konsumenten danach zu beurteilen, ob sie in der Lage sind, nur die Bedürfnisse zu befriedigen, die „objektiv“ sinnvoll sind. Am ehesten ist dies bei der Ernährung objektiv zu beurteilen. Bei anderen Konsumententscheidungen sind objektive Urteile schwieriger. Die Fähigkeit zum Bedürfnisaufschub kann auf einer sehr allgemeinen Ebene durch Selbsteinschätzungsfragen zum eigenen Verhalten oder Einstellungen erfasst werden.

4.2 Wahrnehmen von Alternativen

Wie im vorangegangenen Abschnitt dargelegt, beginnt der Kaufprozess mit der Wahrnehmung von Bedürfnissen durch die Konsumenten. Der zweite Schritt des Kaufprozesses ist Thema dieses Abschnittes. Es geht darum, geeignete Mittel – allgemeiner: Alternativen – zu finden, um Bedürfnisse zu befriedigen. Ochs und Steinmann formulieren für die Vorbereitung von Schülern auf spätere Lebenssituationen u. a. das Richtziel:

„Fähigkeit und Bereitschaft, in ökonomischen Entscheidungs- und Handlungsprozessen gegebene Spielräume und bestehende Alternativen zu erkennen und zu nutzen, um eigene Rechte und Interessen (gegebenenfalls solidarisch) wahrzunehmen, dieses aber (wenn nötig kompromisslos) auch anderen gesellschaftlichen Gruppen zuzugestehen (Kompetenzsteigerung)“ (Ochs und Steinmann 1994‘ S. 41f).

Bei O’Shaughnessy ist „das Wissen um die relevanten Alternativen“ einer von vier Faktoren, die einen rationalen Konsumenten charakterisieren (O’Shaughnessy 1987; vgl. auch

Moser 2007). Dabei geht es nicht darum, dass die Konsumenten alle theoretischen Alternativen kennen, weil dies zu zeitaufwendig wäre.

„Even if all options could be identified by visits to a number of stores, the consumer may not be prepared to put in time and effort required.“ (O’Shaughnessy 1987, S. 85).

Eine strenge Interpretation des Konstrukts „Wahrnehmen von Alternativen“ führt nicht weiter. Folgendes Aufgabenbeispiel zeigt eine abstrakte Reflexionsfähigkeit über den Kaufprozess und die Wahrnehmung von Alternativen (Item aus dem Test „Financial Fitness for Life“):

„9. Roxie ordered a hamburger after quickly looking at the menu. Later, she found out the restaurant offered Reuben sandwiches, and she wished she had ordered one. Which step of the decision making process did Roxie do a poor job of following?
a. knowing the problem
b. identifying the criteria
c. evaluating the alternatives
d. identifying the alternatives“ (National Council on Economic Education 2004b, S. 2)

Die richtige Antwort ist d. „identifying the alternatives“.

In dieser Aufgabe wird von den Befragten erwartet, mit den Fachbegriffen des ökonomischen Denkens umzugehen und ein ökonomisches Phänomen erklären zu können. Dieses Item erfasst keine Äußerungen über eigene Handlungen. Ob die in diesem Item geforderte Fähigkeit Einfluss auf Entscheidungen von Konsumenten hat, müsste empirisch überprüft werden (Gütekriterium der Verhaltensrelevanz).

Die Fähigkeit, Alternativen wahrzunehmen, kann als Fähigkeit aufgefasst werden, über die Produkte am Markt informiert zu sein oder sich Information über Waren und Dienstleistungen aneignen zu können:

„Die Konsumenten sind in der Lage, sich einen Marktüberblick zu verschaffen, d.h. sie sind vollständig bezüglich der Preise und Produktqualitäten informiert. Vor diesem Hintergrund können sie eine rationale Entscheidung treffen und Wettbewerbsdruck zwischen den Produzenten erzeugen.“ (Birke und Seeber 2010, S. 177)

Inwieweit das Ausmaß der Informiertheit eines Konsumenten als Indikator für die Konsumkompetenz zu verwenden ist, wird im Folgenden analysiert.

Zusammenfassung

Konsumenten müssen nicht alle möglichen Alternativen eines Produktes kennen oder auf einer abstrakten Ebene wissen, dass das Identifizieren von Alternativen zum Kaufprozess gehört, um als ein kompetenter Konsument zu gelten. Das Teilkonstrukt „Wahrnehmen

von Alternativen“ kann auch aufgefasst werden als die Informiertheit über Produkte und die Fähigkeit zur Beschaffung dieser Informationen (vgl. folgenden Abschnitt).

4.3 Informiertheit

Möchte ein Konsument ein Produkt kaufen, dann kann er innerhalb des Kaufprozesses an einen Punkt gelangen, an dem er über zu wenig Informationen über die Produkte verfügt. Einige Autoren vermuten, dass dieser Mangel an Information von der Komplexität des derzeitigen Marktsystems abhängt:

„Der Mangel an Kenntnissen über die Qualität der angebotenen Produkte ist einmal die Folge der im Zuge der Industrialisierung sich ergebenden Vielfalt an Produkten und zum anderen das Ergebnis der Produktdifferenzierung und sonstiger Marketingaktivitäten der Unternehmungen.“ (Fischer, S. 609)

In der Ökonomik wird für die Analyse von individuellen Entscheidungen die Annahme unterstellt, dass die Märkte transparent sind. Hierbei handelt es sich um ein Idealbild. Trotzdem können davon Kompetenzerwartungen für Konsumenten abgeleitet werden: Konsumenten sollen entscheidungsrelevante Produkt- und Marktinformationen nutzen (Birke und Seeber 2010, S. 180f).

In vielen Quellen wird der Besitz von Informationen über die Eigenschaften von Gütern und Dienstleistungen als ein Merkmal der Konsumkompetenz gezählt. Dazu gehört „Knowledge of prices“ (Moschis 1985) und das Wissen über Eigenschaften von Gütern und Dienstleistungen (Dolceta o.J. d). In der eigenen Vorstudie waren die Vorstellungen der Studenten unterschiedlich. Einerseits sind Vorstellungen vage: „komp. Verbraucher informieren sich ausreichend ...“ (Anhang 1 Nr. 15.1). Andererseits handelt es sich um den konkreten „Besitz von Wissen über die Eigenschaften der Produkte“ (Anhang 1 Nr. 24.1a) auch ausgedrückt als „Bewußtsein über Preis, Qualität, Marke, Mode ...“ (Anhang 1 Nr. 25.1).

Das Konzept der Autoren Feick und Price des „Markt-Kenners“ (Market Maven) beruht ebenfalls auf dem Konzept eines informierten Individuums. Die Autoren definieren den Markt-Kenner als:

„(...) individuals who have information about many kinds of products, places to shop, and other facets of markets (...)“ (Feick und Price 1987, S. 85).

Konsumenten sollen über Informationen verfügen, um reflektierte Entscheidungen zu treffen (Berg 2007). Denn „Das Ziel der Verbraucherbildung besteht vor allem in der Übernahme von Verantwortung für Konsumententscheidungen und in der Ausbildung der Fähigkeit zur Gegenwehr: „(...) Nur der informierte Verbraucher ist fähig (...) sich selbst und die Gesellschaft vor den negativen Auswirkungen des Konsums zu schützen“ (Müller und Mackert 2003, S. 20). Supper begründet die Notwendigkeit der Informationen damit,

dass „Eine freie, selbstbestimmte Bedarfsentscheidung (...) nur zustande kommen [kann], wenn Verbrauchern Informationen zur Verfügung stehen, die eine Bedarfsreflexion ermöglichen.“ (Supper 2000, S. 71). Die Verbraucher zu informieren, ist ein Ziel der Verbraucherzentralen (Verbraucherinformation). Die Angebote der Verbraucherzentralen beinhalten konkrete Information über Güter und Dienstleistungen. Ähnliche Ziele hat die Zeitschrift „test“ der Stiftung Warentest, sie informiert Verbraucher detailliert über Eigenschaften von Gütern.

Wird die Konsumkompetenz verstanden als das Vorhandensein von Informationen über Güter am Markt, ist zu analysieren, über welche Güter eine Person informiert sein sollte. Dabei spielt der subjektive Informationsbedarf eine Rolle (vgl. nächsten Abschnitt). Anstatt den subjektiv notwendigen Bedarf an Informationen zu ermitteln, kann auch ein Warenkorb festgelegt werden, der relevante Güter für die Kompetenzerfassung beinhaltet (vgl. Abschnitt Festlegung eines Warenkorbs zur Eingrenzung von relevanten Informationen). Weiterhin ist die Informiertheit eines Konsumenten von Faktoren abhängig, die vom Individuum nicht beeinflussbar sind. Dies ist die Transparenz eines Marktes und die allgemein zur Verfügung stehenden Informationen (Schwan 2009, S. 82). Beide Aspekte werden hier nicht analysiert.

Zusammenfassung

Zu der Vorstellung über einen kompetenten Konsumenten gehört, dass er über Informationen von Marktgütern verfügt. Um das Wissen von Konsumenten über bestimmte Güter zu testen, sind aufgrund der individuellen Interessen, Präferenzen und Lebenssituationen der subjektive Informationsbedarf zu berücksichtigen oder alternativ ein Warenkorb zu definieren.

4.3.1 Subjektiver Informationsbedarf

Als theoretischer Ausgangspunkt für die Bestimmung des subjektiven Informationsbedarfs kann der objektive Informationsbedarf analysiert werden. Darunter ist zu verstehen, dass normative Instanzen in der Lage sind, für jeden Menschen festzulegen, über welche Produkte er Informationen besitzen sollte. Dass dieser objektive Informationsbedarf tatsächlich nicht bestimmbar ist, hat z.B. Schoenheit festgestellt: „Das Konzept des objektiven Informationsbedarfs orientiert sich in der Regel an ganz unrealistischen Vorstellungen über die möglichen Ziele von Konsumenten in Zusammenhang mit dem Kauf von Produkten.“ (Schoenheit 2005a, S. 14). Statt des objektiven Informationsbedarfs rückt so der „subjektiv empfundene Informationsbedarf“ in das Zentrum der Analyse. Diese berücksichtigt die Interessen von Individuen. Auf diesen subjektiven Informationsbedarf haben einige Faktoren Einfluss. Dies ist u.a. die Kauffrequenz, die Produkteigenschaft, das Involvement und die Risikowahrnehmung (Schoenheit 2005b) und der wahrgenommene Unterschied zwischen zwei Gütern (O’Shaughnessy 1987, S. 85). Im Folgenden werden

einige Faktoren näher erläutert und daraufhin untersucht, inwieweit sie sich zur Nutzung der Kompetenz verwenden lassen. Der Grad an (subjektiv erwünschter) Informiertheit ist von der Höhe des *Involvements* (Engagement) abhängig (vgl. (Heidel 2008, S. 138 u. 147).

„Je stärker der Verbraucher involviert ist, umso informationsbewusster und aktiver verhält er sich bei der Informationssuche. Er wird einschlägige Informationen suchen und auswerten, wohingegen er sich bei einem niedrigen Involvement eher passiv verhalten wird; Informationen erscheinen hier belanglos und überflüssig.“ (Schierl 2001, S. 123).

Je höher jemand in einen Kaufakt involviert ist, desto eher informiert er sich (Schwan 2009, S. 212). Das Involvement in verschiedene Kaufsituationen ist messbar - beispielsweise mit der Consumer-Involvement-Profile-Skala von Kapferer und Laurent (Kapferer und Laurent 1985). Für eine Kompetenzbestimmung ist neben dem Involvement der Umfang an vorhandenen Informationen oder der Ehrgeiz, sich diese zu beschaffen, relevant. Dies wäre für alle interessierenden Produkte notwendig. Das *empfundene Risiko* eines Kaufs spielt für den subjektiven Informationsbedarf ebenfalls eine Rolle (vgl. Heidel 2008, S. 138). Die Höhe des Risikos hängt vom Preis ab. Somit ist der subjektiv empfundene Informationsbedarf umso höher, je höher der Preis ist. Der subjektive Informationsbedarf ist messbar (vgl. z.B. Schoenheit 2005b) und mit den vorhandenen Informationen abzugleichen. Für die Kompetenzmessung können solche Aspekte jedoch nicht berücksichtigt werden. Ein Einbezug des Involvement und des subjektiven Risikos und anderer Faktoren führe zu einem Anstieg der Komplexität in der Kompetenzmessung, der nicht gerechtfertigt ist (Gütekriterium Testökonomie). Wie umfangreich sich jemand über Alternativen informiert, ist auch abhängig von dem Ausmaß der *wahrgenommenen Unterschiede* zwischen den Alternativen (O'Shaughnessy 1987, S. 85). Wenn die Unterschiede zu gering sind, lohnt es sich nicht, die Alternativen zu betrachten und wenn die Unterschiede zu groß sind, dann ist die Alternative keine Alternative mehr und kommt für den Kauf nicht infrage:

„Eine Rolle spielen dabei Einschätzungen über Unterschiede zwischen den Produkten. Kommt man zu dem Schluss, alle Produkte seien sehr ähnlich, ist man weniger geneigt, weitere Produkte zu sichten. Umgekehrt lohnt es sich auch nicht bei großen vermuteten Unterschieden sehr genau zu suchen, da man die Unterschiede ja schon auf den ersten Blick erkennen kann.“ (Moser 2007, S. 49)

Wird von einer konkreten Kaufsituation abstrahiert, die konkret den Befragten betrifft und umfangreich seinen subjektiven Informationsbedarf bestimmt, besteht die Möglichkeit, zu erfragen, ob Individuen wissen, dass man bei einem höheren Involvement oder Risiko sich stärker informieren muss.

Person X will „am liebsten“ Produkt A, „gern“ würde sie auch Produkt B erwerben, Produkt C ist ihr „gleichviel wert wie“ B. Über welches Produkt sollte die Person sich am meisten informieren. (eigenes Beispiel)

Der fiktiven Person sind ihre Präferenzen vorgeschrieben. Der Befragte muss beurteilen, wie sehr sich die Person informieren soll. Ein solches Item führt in seltenen Fällen dazu, dass jemand dieser Logik, dass ein höheres Interesse zu einem höheren Informationsaufwand führt, widerspricht. Diese Logik entspricht der klassischen Ansicht des rationalen Verhaltens. Es ist kaum zu erwarten, dass Menschen diese Aufgaben anders als erwartet beantworten und wenn doch, mag das daran liegen, dass die Befragten das Item anders interpretieren, als es intendiert wurde. Im Folgenden wurde die Idee des Items auf mehrere Personen erweitert:

Wie stark sollten sich die folgenden Personen zu bestimmten Produkten informieren?

Person A will einen Mietvertrag abschließen.

B möchte sich neue Möbel kaufen.

C möchte einen Stromanbieter wechseln. (eigenes Beispiel)

Dieses Item bewältigt die oben genannten Probleme nicht. Es setzt außerdem voraus, dass es eine objektive Skala gibt, die misst, wie kompliziert es ist, sich zu bestimmten Gütern zu informieren. Wird auf Selbsteinschätzungsfragen für die Kompetenzmessung zurückgegriffen, legt man sozial erwünschtes Antwortverhalten nahe: „Wie sehr stimmst du dieser Aussage zu? Wenn ich etwas kaufen will, dann informiere ich mich über verschiedene Alternativen“ (eigenes Beispiel). In dieser Form sind zu viele Interpretationsmöglichkeiten der Befragten gegeben. Eine Anwendung dieser Frage auf konkrete Situationen geht einher mit der Verletzung des Gütekriteriums der individuellen Präferenzen.

Zusammenfassung

Einen objektiven Informationsbedarf für Konsumenten festzulegen ist kein realisierbares Ziel für die Kompetenzmessung. Dies gilt auch für den subjektiven Informationsbedarf eines Individuums. Da es dazu u. a. notwendig ist, das individuelle Involvement und empfundene Risiko einer speziellen Kaufsituation zu berücksichtigen. Die Berücksichtigung dieser Aspekte in der Kompetenzmessung führe zu einer Erhöhung der Komplexität, die nicht vertretbar ist.

4.3.2 Festlegung eines Warenkorbs zur Eingrenzung von relevanten Informationen

In der ökonomischen Verhaltenstheorie spielt das vollständig informierte Individuum eine Rolle. Dass es rational sein kann, zu handeln, ohne im Besitz dieser objektiven Informationen zu sein, wurde, so stellt Picot weiter fest, in der ökonomischen Verhaltenstheorie erst relativ spät entdeckt (Picot 1982). Für die Bestimmung der Konsumkompetenz ist das Idealbild des vollständig informierten Individuums nicht maßgeblich. Da es sich bei diesem Modellentwurf des Individuums nicht um ein normatives Modell, sondern um ein

deskriptives handelt, das ausschließlich für die Analyse von Verhalten konstruiert wurde. Von diesem Modell abgewandelt, ist die Vorstellung, dass Konsumenten zu ausgewählten Gütern über Wissen verfügen.

Die Höhe des Wissens zu Gütern ist als Indikator für die Konsumkompetenz verwendbar, wenn vorher Güter definiert werden, zu denen jeder Konsument Informationen haben sollte, ähnlich eines Warenkorbs. Ein expliziter Vorschlag für solch einen Warenkorb war in den vorhandenen Quellen nicht auffindbar. Dies begründet sich u.a. dadurch, dass eine Definition eines solchen Korbes nicht leicht ist. Für die Bestimmung des Warenkorbs bietet sich die Möglichkeit, die Güter und Dienstleistungen zu bestimmen, über die Verbraucherzentralen Informationen anbieten. Zur Verfügung stehen Informationen zu Energie, Bauen und Wohnen, Finanzen, Gesundheit und Pflege, Haushalt und Umwelt, Lebensmittel und Ernährung, Markt und Recht, Medien und Telefon, Reise, Freizeit und Mobilität oder Versicherung (Verbraucherzentrale NRW 2013). Wird die Höhe der Konsumausgaben der Bevölkerung berücksichtigt, dann liegen die Wohnungskosten an erster Stelle (Statista 2011). Daran schließen sich die Ausgaben für Verkehrsmittel an; vergleichbar hoch sind die Kosten für Lebensmittel, Dienstleistungen, Freizeit und Kultur. Jugendliche haben wenig Einfluss auf die Wahl der Wohnungskosten und die Kosten für Verkehrsmittel sind von Lebensbedingungen und Infrastruktur oder Zeit abhängig. Ein Konsumausgabenposten, der für die meisten Menschen relevant ist, sind die Ausgaben für Lebensmittel. Die Ausgaben sind in diesem Bereich insgesamt hoch, für jedes einzelne Produkt fallen jedoch relativ niedrige Kosten an. Ein Fehlkauf hat geringe Konsequenzen. Diese Argumente sprechen gegen eine hohe Bedeutung der Lebensmittel in dem Warenkorb. Außerdem ist auf diesem Markt der Verbraucherschutz enorm streng. In Deutschland ist es für Konsumenten weniger nötig, sich umfangreich zu informieren, um sich vor gesundheitlichen Gefahren zu schützen; wenn man die Lebensmittelskandale als sehr seltene Fälle betrachtet.

Berg hatte in ihrer Studie eine Eingrenzung auf einen Markt beabsichtigt, als sie Konsumkompetenz messen wollte (Berg 2007). Sie verstand unter den kompetenten Konsumenten einen informierten Konsumenten (vgl. Berg 2007, S. 421) und beabsichtigte, einen kleinen Test dazu zu entwickeln. Aus zwei Gründen gab sie dieses Vorgehen auf. Zunächst hätte es bedeutet, dass eine Begrenzung auf einen Markt notwendig wäre. Des Weiteren hatte die Autorin vor, später eine Kompetenzänderung zu messen. Sie kam zu dem Schluss, dass sich die Relevanz verschiedener Wissensfragen zu bestimmten Gütern von Jahr zu Jahr ändert (Gütekriterium Reichweite und Aktualität). Außerdem wäre zu berücksichtigen, dass zu jedem Produkt unterschiedliche Eigenschaften relevant sind. Welche Eigenschaften davon die Wichtigsten sind, ist – abhängig von der Art der Güter – nur von Experten zu beantworten (z.B. Technik) und kann nur mit Rückgriff auf die Präferenzen von Konsumenten geschehen. Diese Überlegungen führten die Autorin dazu, auf die Wissenstests zu verzichten und Konsumkompetenz nach folgendem Konzept zu messen:

„how well they keep themselves informed about food prices, bank interests, insurance prices, electricity prices, telephone prices, environmentally friendly consumption, organic products and fair trade product“ (Berg 2007, S. 421).

Bei den aus dieser Beschreibung konstruierten Items handelt es sich um Selbsteinschätzungsfragen. Die Autorin unterscheidet „subjektive Informiertheit“ nach acht Märkten. Die Autorin berücksichtigt, dass die Selbsteinschätzung mit der Gefahr einhergeht, sich zu überschätzen (Berg 2007, S. 423).³⁰ Hinzu kommt, dass beim Einsatz der Selbsteinschätzung das Gütekriterium der individuellen Präferenzen verletzt wird, wenn bestimmte Personen generell weniger stark konsumieren möchten und daher objektiv gesehen weniger Informationen benötigen.

Ungeachtet des Ergebnisses, dass in Large-Scale-Assessments die Informiertheit zu bestimmten Gütern nicht objektiv zu beurteilen ist, erhöht der Besitz dieser Informationen die Kompetenz eines Konsumenten. Schwan meint, dass derjenige als *handlungskompetent* einzustufen ist, der Wissen über den Markt hat (Schwan 2009, S. 94).

Zusammenfassung

Die Festlegung eines Warenkorbes, dessen Güter für die meisten Menschen von Interesse sind, ist nicht objektiv möglich, weil nicht eindeutig feststellbar ist, welche Güter für den durchschnittlichen Konsumenten über einen längeren Zeitraum hinweg relevant sind und welche Eigenschaften der potenziellen Güter bedeutend sind. Daher ist das Wissen über spezifische Güter kein geeigneter Aspekt der Konsumkompetenz.

4.3.3 Bereitschaft zur Informationsbeschaffung

Eine alternative Interpretation des Aspektes „Informiertheit“ als „Vorhandensein von Wissensbeständen“ ist die Interpretation als Bereitschaft zur Informationsbeschaffung (vgl. z.B. (Mangleburg u.a. 31). Diese Bereitschaft schließt u.a. den Willen oder die Motivation mit ein:

„However, consumer competence does not only depend on the availability of adequate information, but also on consumers' willingness, capacity and motivation to search for and acquire updated information.“ (Berg 2007, S. 419)

³⁰ Wenn alle Befragten sich überschätzen, ist das nicht problematisch. Da dann Testergebnisse und Selbsteinschätzung korrelieren. Wenn Überschätzung und Unterschätzung bei den Befragten gleichzeitig auftreten, ist die Selbsteinschätzungsfrage problematisch. Hierbei ist zu unterscheiden, wenn sich die Schlechten unterschätzen und die Guten überschätzen, führt dies zwar zu Verzerrungen, es ist aber problematischer für die Auswertung, wenn sich die Guten unter- und die Schlechten überschätzen.

Diese Bereitschaft bezieht sich auf die Qualität, den Preis oder die Preisstruktur (auch Bar- und Ratenkauf) eines Guts. Auf Grundlage dieser Information soll der Konsument die Güter miteinander vergleichen:

„Vergleich der Produkte [nach]: Preis, Qualität ...“ (Anhang 1 Nr. 36.5).

Der kompetente Konsument „ist über das Angebot informiert/kann vergleichen“ (Anhang 1 Nr. 34.1)

Die Bereitschaft zur Informationsbeschaffung wird beeinflusst von verschiedenen Faktoren. Krol stellt fest, dass Verbraucherpolitiker erkannt haben, dass der Konsument nicht ständig nach umfangreicher Information strebt:

„Danach zeigt sich, dass Verbraucher keineswegs, wie die Konzepte Konsumentensouveränität und Konsumfreiheit implizieren, daran interessiert sind, möglichst alle Verbraucherentscheidungen bewusst, d.h. unter Kenntnisnahme aller verfügbaren Alternativen einschließlich ihrer Folgewirkungen, zu treffen. Im Gegenteil: Verbraucher haben die Neigung, den Entscheidungsaufwand im Konsumbereich (Aufwand an Zeit, Mühen, Kosten der Informationsbeschaffung und Kaufdurchführung etc.) zu verringern.“ (Krol 2001, S. 90).

Die Beschaffung von Informationen ist mit Kosten verbunden, diese Kosten zu sparen ist rational. Ungeachtet dessen werden Konsumenten, die einen höheren Aufwand bei der Informationssuche betreiben, kritischer eingestuft (Schwan 2009, S. 93). Dabei wird der individuell angemessene Aufwand, sich die Informationen zu bestimmten Gütern einholen zu müssen, nicht berücksichtigt. Dieser individuell angemessene Aufwand ist abhängig von dem individuellen Involvement zu einem Güterkauf und eventuellen Vorinformationen über das Gut (Gütekriterium der individuellen Präferenzen). Eine hohe Bereitschaft kann sich z.B. darin zeigen, inwieweit Verbraucher Informationsinhalte auf Lebensmittelverpackungen Beachtung schenken (Schoenheit 2005b, S. 72). Liegt das Interesse nicht auf konkreten Gütern, kann eine *allgemeine* Bereitschaft zur Informationsaufnahme als Indikator herangezogen werden. Moschis und Churchill verwenden für ihre Analysen der Konsumentensozialisation das Konstrukt *Consumer activism*. Sie definieren es als „Self-reported consumer activities relating to effective (socially desirable) consumer behaviors.“ (Moschis und Churchill 1978, S. 607). Ein Item, das dieses Konstrukt messen soll, lautet: „I carefully read most of the things they write on packages or labels.“ (Moschis und Churchill 1978, S. 607)

Die Nichtbeachtung dieser Informationen ist nicht zwangsläufig als Inkompetenz zu deuten, wenn Konsumenten in den Lebensmittelkauf gering involviert sind. Dies gilt dann, wenn die Bereitschaft, sich Informationen einzuholen sich auf Informationen bezieht, die Aussagen über Nutzungseigenschaften der Güter geben; z.B. ob das Produkt schmeckt, gefällt oder für den Konsumenten geeignet ist. Bezieht sich das Konstrukt der „Informationsbereitschaft“ auf Aspekte wie gesundheitsschädlich oder umweltbewusst,

kann dies anders für die Messung der Konsumkompetenz gedeutet werden (vgl. Abschnitt Nachhaltigkeit und Sozialverantwortlichkeit).

Hitzler und Pfadenhauer fordern von dem Konsumenten auch die Fähigkeiten des Ausfilterns von Informationen, für das Konsumenten auch bereit sein sollten, Geld zu zahlen (z.B. durch den Kauf eines Testheftes der Stiftung Warentest; vgl. Hitzler und Pfadenhauer 2006, S. 79). Von dieser Interpretation der Konsumkompetenz lassen sich Items ableiten, welche die Informationsbereitschaft messen. Sie sollten allgemeine sozial erwünschte Bereitschaften erfragen, wie folgende Beispiele:

Ich finde es sinnvoll, die Informationen der Verbraucherzentrale und aus Zeitschriften zu nutzen.

Um mich über Produkte zu informieren, nutze ich die Siegel auf den Verpackungen.

Ich informiere mich gern intensiv zu Produkten, die ich kaufe. (eigene Beispiele)

Zusammenfassung

Die Bereitschaft, sich zu speziellen Gütern zu informieren, ist aufgrund des Involvements für die Messung der Konsumkompetenz ungeeignet. Geeigneter ist die allgemeine Bereitschaft zur Informationsbeschaffung mittels Einstellungsfragen zu erfassen.

4.3.4 Kenntnis im Umgang mit Informationsquellen und der Preisvergleich

Eine erweiterte Interpretation des Teilkonstrukts der Informiertheit ist die Erwartung, dass Konsumenten Informationsquellen kennen und mit diesen umgehen können, wie folgendes Beispiel zeigt: „(...) und die Informationen bezüglich ihres Wahrheitsgehaltes einschätzen“ (Anhang 1 Nr. 24.2). Eine normative Beurteilung von richtigen/falschen Informationsquellen ist schwer. Oft ist objektiv nicht zu festzulegen, für welches Gut welche Informationsquellen die richtigen sind (Gütekriterium kompetente und nichtkompetente Antwortmöglichkeiten). Ein Beispiel für solch ein schwer zu beurteilendes Item ist: „Im Internet gibt es viele Seiten, die Angebotsvergleiche für Verbraucher anbieten. Welche kennst Du?“ (Retzmann u.a. 2010, S. 46). Über Internetsuchmaschinen ist mithilfe des richtigen Begriffes eine Vielzahl guter Vergleichsseiten erreichbar, ohne dass Wissen über deren konkreten Namen notwendig ist. Auch für konkrete Güter ist die beste Informationsquelle oft schwer zu bestimmen. Aus diesem Grund muss ein Item, das Aussagen über die richtige Wahl von Informationsquellen erfassen will, eine konkrete Konsumsituation beinhalten. Folgendes Item ist ein Versuch, diese Schlussfolgerung umzusetzen:

Erna will sich einen neuen Fernseher kaufen, der möglichst lange hält. Sie weiß jedoch nicht, worauf sie beim Kauf achten muss. Bewerte folgende Strategien danach, wie sie Informationen gewinnen kann.

- a. Sie sollte in ein großes Geschäft gehen und dort nach einer Beratung einen Fernseher kaufen.
- b. Sie sollte sich im Internet ausführlich über die Eigenschaften verschiedener Geräte informieren.
- c. Sie sollte bei E-Bay den Fernseher kaufen, der am billigsten ist.
- d. Sie sollte sich aus einem aktuellen Werbeprospekt eines Elektronikladens ein Modell aussuchen. (eigenes Beispiel)

Dieses Item erfasst, ob die Befragten für eine konkrete Situation abschätzen können, welche Strategien wie gut geeignet sind. Ein weiterer Indikator für die Konsumkompetenz bezüglich Informationen ist der Umgang mit Informationsquellen oder ein allgemeines kompetentes Informationsverhalten (Eichhorn 2005, S. 59). Befragte sollen z.B. im Internet die relevanten Informationen finden oder mit typischen Informationsquellen umgehen können. Typische Informationsquellen sind Vergleichstabellen für den Vergleich der Eigenschaften von verschiedenen Produktmodellen. Eine Methode, um das Entscheiden zu lernen, ist die Nutzwertanalyse. Diese Methode kann Bestandteil schulischer Ausbildung sein. Schüler lernen anhand dieser Methode für eine anstehende Entscheidung Kriterien aufzustellen und dann anhand von persönlich zugeordneten Nutzwerten, die beste Alternative zu beurteilen. Wildner betont, dass die Wahl der richtigen Entscheidungskriterien ein bedeutender Punkt ist (Wildner 2007, S. 38). Dieser Schritt sollte am Anfang stehen (die Festlegung der zur Verfügung stehenden Alternativen muss vorausgehen). In einem weiteren Schritt sollen die Alternativen anhand der Entscheidungskriterien bewertet werden wie gut sie das Kriterium erfüllen. Anschließend kommt es zu einer Gewichtung der Kriterien, da manche Kriterien wichtiger sind (also eine höhere Präferenz haben) als andere. Für die folgenden Schritte sind mathematische Fähigkeiten notwendig. Die Gewichte (der Entscheidungskriterien) sollten mit den Bewertungen (der Alternativen) multipliziert werden. Es erfolgt anschließend eine Addition dieser gewichteten Teilwerte. Anschließend ist zu prüfen, welche Alternative den höchsten Nutzwert erhält. Die Zuordnung der Präferenzen im ersten Teil dieser Analyse ist subjektiv (vgl. Ettmann u.a. 2000, S. 262). Jedoch, so Wildner, sei dies u.a. bei Entscheidungen, die Schüler als Konsumenten treffen müssen unproblematisch (Wildner 2007, S. 40). Retzmann und andere haben eine Aufgabe konstruiert, die Vergleichstabellen beinhalten (Retzmann u.a. 2010). Die Schüler sollen den Aufbau der Vergleichstabelle erklären. Schüler der mittleren Bildungsgänge und des Gymnasiums sollen Hintergrundwissen zur Zusammensetzung und Entstehung der Testergebnisse angeben und das Bewertungsschema beschreiben. Die letzten Anforderungen erfordern von dem Befragten die Fähigkeit zur Reflexion über die Vergleichstabelle.³¹ Bei dem von Retzmann u.a. vorgestellten Item sollen – zumindest die

³¹ Bruine Bruin und Parker verwenden eine ähnliche Aufgabe, um eine Fähigkeit, nach Entscheidungsregeln handeln zu können, zu messen. Diese Fähigkeit ist bei ihnen Teil einer allgemeinen Entscheidungskompetenz Bruine de Bruin, Wändi u.a. 2007, S. 942. In ihrer Aufgabe wird eine Person mit einer Präferenz vorgegeben und eine Entscheidungsregel (z.B. nacheinander Alternativen eliminieren).

Hauptschüler – aufgrund von vorher genannten Präferenzen einer fiktiven Person, das geeignetste Gut wählen (Retzmann u.a. 2010, S. 47). Die Autoren verwenden für die Items offene Antwortformate, was ihre Adaption für Large-Scale-Assessments einschränkt, eine geschlossene Form ist jedoch denkbar. Die Autoren geben z.B. Bewertungskriterien für das Item an.

Die Kompetenz bezüglich der Fähigkeit, Vergleiche von Gütern anzustellen, ist abhängig von der Motivation und der Bereitschaft, solche Vergleiche auch vorzunehmen. Eine Testung ist möglich durch z.B. folgende Items:

Wenn du etwas Teures kaufen willst, z.B. einen Fahrradhelm, wie wahrscheinlich nutzt du eine solche Vergleichstabelle?/Hast du schon einmal eine solche Tabelle für dich genutzt? (eigenes Beispiel)

Die Relevanz der Bereitschaften zu konkreten Handlungen wird bei dem Item von Retzmann u.a. deutlich, indem die Befragten die Angebote von Stromanbietern vergleichen sollen (Retzmann u.a. 2010, S. 46). Für den Vergleich der Angebote in diesem Item sind mathematische Kompetenzen erforderlich. Mathematische Kompetenzen lassen sich durch mathematische Aufgaben ermittelt. Items, deren Schwerpunkt auf der Erfassung mathematischer Kompetenz liegt, verstoßen jedoch gegen das Gütekriterium der Abgrenzung zu anderen Kompetenzen. Der Konsumkompetenz zuzurechnen ist die Bereitschaft von Konsumenten, tatsächlich solche Rechnungen durchzuführen, um zu hohe Kosten festzustellen und geeignete Maßnahmen durchzuführen, z.B.: „Ich kontrolliere ganz genau, wie viel Geld ich habe und ausgabe.“ (eigenes Beispiel). Welches Vorgehen Jugendliche eigenständig wählen, um Preise und die Qualität von Gütern zu bewerten, kann als Merkmal des Teilkonstrukts Kenntnis im Umgang mit Informationsquellen/Preisvergleich aufgefasst werden. Verschiedene Strategien können als besser oder schlechter geeignet bewertet werden. Erwähnen die Befragten Vergleichstabellen, ist dies als Kompetenz zu werten.

Du möchtest einen Fahrradhelm kaufen. Weißt aber nicht, welches der vielen Produkte für Dich am besten ist. Wie gehst du vor, um herauszufinden, welches Produkt für dich am besten wäre? (eigenes Beispiel)

Das Item ist ohne direkten Bezug auf den Befragten formulierbar, wenn angegeben werden soll, welche Informationsquelle am geeignetsten ist. Als Bewertungskriterien für eine gute Antwort eignen sich folgende Punkte: Es wird angegeben, dass die Testperson eigene Wünsche analysiert und sich über spezielle technische Eigenschaften informiert und eine Zeitschrift/Internetseite nutzt, auf der Güter vorgestellt werden, und dass anhand einer genauen Recherche dann dieses Gut gekauft wird. Eine schlechte Bewertung ergibt sich, wenn die Testperson angibt, sich in einem Geschäft nur kurz oder gar nicht beraten zu lassen; die Testperson nur eine Eigenschaft nennt und die Auswahl nur anhand dieser Eigenschaft tätigt (Marke, aber auch Preis, andere Produkteigenschaft).

Zusammenfassung

Der Umgang mit typischen Informationsquellen ist ein geeignetes Teilkonstrukt für die Messung der Konsumkompetenz. Dies bezieht auch eine Kenntnis über geeignete Informationsstrategien in konkreten Konsumsituationen ein. Für die Konsumkompetenz ist neben der Fähigkeit, diese Informationsquellen zu nutzen auch die Bereitschaft zur Nutzung relevant.

4.3.5 Informationsaufnahme und -verarbeitung

Neben dem Umgang mit Informationsquellen und dem Vorhandensein konkreter Informationen zeichnet sich nach verschiedenen Quellen ein kompetenter Konsument auch durch die richtige Wahrnehmung und Weiterverarbeitung von Fakten aus. Dazu gehören kognitive Fähigkeiten, wie die der Informationsverarbeitung (vgl. auch Schwan 2009, S. 82).³²

“The cognitive competence of the customer is therefore represented by the customer capacity to read, interpret, memorize and organize the information about the company offers (product and service).” (Bonnemaizon und Batat 2011, S. 3).

Die Informationsaufnahme beim Menschen ist selektiv, was je nach Situation absichtslos, gewohnheitsmäßig oder bewusst sein kann (Schwan 2009, S. 88). Marketingstrategien nutzen die selektive Wahrnehmung (Schwan 2009, S. 89). *Weise* handelnde Konsumenten sind nach O’Shaughnessy die, die dargebotene Fakten zu Gütern korrekt wahrnehmen (vgl. z.B. O’Shaughnessy 1987). Diese Wahrnehmung kann durch drei Fehlerquellen gestört sein.

1. Die erste Fehlerquelle sind Defizite in der „functional literacy“. Damit ist die Fähigkeit gemeint, sich über neue Güter informieren zu können.
2. Die zweite Fehlerquelle sind die eigenen Wünsche, z. B. beim Kauf eines Gutes, dessen Werbung unrealistische Versprechen enthält, die jedoch den Wünschen des Konsumenten entsprechen.
3. Der dritte Wahrnehmungsfehler entsteht durch Erwartungen oder durch selektive Wahrnehmung. Bei Gütern, denen hauptsächlich eine Funktion zugeschrieben wird, übersehen z. B. Menschen eine andere Funktion des Guts (weshalb dann eventuell ein zusätzliches Gut gekauft wird).

³² Für die Fähigkeit zur Informationsverarbeitung sind weitere Fähigkeiten relevant, z. B., den eigenen Lernprozess zu analysieren (vgl. z.B. das Messinstrument von Schütte u. a. Schütte u.a. 2010).

Nach dem Wahrnehmen von Informationen folgt die Verarbeitung der Informationen. Verschiedene Faktoren können eine „falsche“ Verarbeitung verursachen. Die korrekte Verarbeitung von Informationen und damit ein „rationales Konsumverhalten“ kann nach O’Shaughnessy von fünf Faktoren beeinträchtigt werden (O’Shaughnessy 1987, S. 88ff):

1. Dem individuellen Mangel an Kompetenz, die richtigen Schlussfolgerungen aus den Fakten zu ziehen.
2. Der Verfolgung von Denkroutinen, z.B. wenn Konsumenten nach dem ersten Eindruck über ein Gut keine weiteren Informationen über dieses Gut verarbeiten.
3. Das Ausblenden „rationaler“ Überlegungen über Güter durch Wunschdenken. Dies passiert beispielsweise, wenn die Gedanken des Konsumenten von Werbebotschaften geleitet werden, die irrealer Versprechen beinhalten, die jeder mit etwas Wissen als falsch beurteilen würde.
4. Die persönliche Überzeugung von den Eigenschaften von Gütern, die auf persönlichen Erfahrungen aufbauen und nur langfristig zu ändern sind.
5. Emotionen beeinflussen das „rationale“ Denken, da sie langfristiges Denken verhindern und zum Aufgeben „gewöhnlicher“ Entscheidungsregeln führen. Emotionen können die korrekte Informationsverarbeitung blockieren (vgl. auch Moser 2007).

O’Shaughnessy trug diese Ursachen für eine fehlerhafte Verarbeitung der Informationen zusammen, um Markenprodukte zu analysieren und deren Verkauf zu verbessern. Sein Konzept des weisen Konsumenten ist daher für die Analyse der Konsumkompetenz nicht komplett zu übernehmen. Dies zeigt sich am vierten Störfaktor der Informationsverarbeitung: Der Einfluss von persönlichen Überzeugungen kann schädlich sein für ein Unternehmen. Für den Konsumenten ist dieser Störfaktor nicht zwingend nachteilig. Die erste und dritte Fehlerquelle der Wahrnehmung wurde im Abschnitt „Informationsaufnahme und –verarbeitung“ und im Abschnitt „Informiertheit“ analysiert. Der erste Fehler der Informationsverarbeitung spricht allgemeine kognitive Fähigkeiten an, die nicht Bestandteil dieser Arbeit sind. Abschnitt „Weise Entscheidungen“ erläutert den zweiten Aspekt. Der dritte Fehler der Informationsverarbeitung spricht die Fähigkeit an, nicht alles, was die Werbung verspricht, ernst zu nehmen. Dieser Aspekt wird im Abschnitt zur Werbekompetenz näher analysiert; dies gilt auch für den zweiten Störfaktor der Wahrnehmung.

Der fünfte Fehler der Informationsverarbeitung spricht die Fähigkeit im Umgang mit den eigenen Emotionen an. Die Fähigkeit, die eigenen Emotionen zu beobachten und eventuell davon ausgehend richtige Selbsteinschätzung zu machen und davon ausgehend richtig zu handeln wird als emotionale Intelligenz angesehen. Emotionale Intelligenz im Kontext der Konsumsituation kann definiert werden, als die Fähigkeit einer Person, ge-

schickt emotionale Informationen zu nutzen, um ein erwünschtes Konsumziel zu erreichen (Kidwell u.a. 2008). Kidwell u.a. unterscheiden emotionale Intelligenz in ...

1. die Wahrnehmung von emotionalen Informationen z. B. in Werbung.
2. in die bewusste Steuerung von Emotionen (z. B. in einer Kaufsituation mit einem aggressiven Verkäufer sich nicht aufwühlen zu lassen).
3. das Verstehen von eigenen und fremden Emotionen während eines Kaufprozesses und
4. in die Bewältigung von Emotionen beim Kaufen, um übergeordnet Ziele zu erreichen.

Kidwell u.a. haben diese Dimensionen operationalisiert (siehe Anhang 4). Für die Kompetenzmessung scheinen diese Items geeignet; es lässt sich bestimmen, welche Antwort für mehr Kompetenz steht. Es ist zwar möglich, dass diese Fähigkeiten in der Schule ausgebildet werden können, teilweise handelt es sich aber um sehr spezielle soziale/emotionale Fähigkeiten, z.B. wenn nach Strategien gefragt wird, die darauf abzielen, eine Beziehung aufrechtzuerhalten. Aufgrund der Schwierigkeit, diesen Aspekt von anderen Kompetenzen abzugrenzen (Gütekriterium Abgrenzung zur anderen Kompetenzen), können die Items für die Erfassung der Konsumkompetenz im Rahmen ökonomischer Bildung nicht ohne Weiteres übernommen werden. Die Items der Dimensionen 2 eignen sich für die Erfassung von Kompetenz am ehesten, da zu vermuten ist, dass sie als Indikatoren für eine Fähigkeit stehen, Emotionen in Kaufsituationen richtig einzusetzen.

Zusammenfassung

Auf dem Weg der Informationsverarbeitung können an verschiedenen Punkten kognitive Prozesse auftreten, die verhindern, dass ein Konsument „weise“ handelt. Dazu zählt z.B., dass Konsumenten nicht zur Reflexion über die eigenen Emotionen in Kaufsituationen in der Lage sind. Weitere Fehlerquellen bei der Informationsaufnahme und Verarbeitung können anderen Teildimensionen der Konsumkompetenz zugeordnet werden.

4.4 Entscheidungen treffen

Eine verbreitete Anforderung an Konsumenten ist die Forderung, dass sie Entscheidungen treffen können:

„Eine Analyse der Lebenssituationen läßt erkennen, daß diese geprägt sind von Entscheidungsprozessen. Qualifiziertes, d.h. sachgerechtes und zielbezogenes Verhalten muß sich deshalb auf Entscheidungen beziehen. Im einzelnen heißt das, persönliche wirtschaftliche Entscheidungen treffen (Wahl des Berufes, Kauf von Konsumgütern, Gestaltung der Freizeit etc.).“ (Steinmann 1975, S. 40).

Retzmann betont, dass nicht von einem Konstrukt „Entscheidungsfähigkeit“ auszugehen ist, sondern z.B. zwischen verschiedenen Rollen zu unterscheiden ist:

„Deshalb kann z.B. die Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen, nicht einfach mit einem etwaigen Einheitskonstrukt „Entscheidungsfähigkeit“ abgedeckt werden, ohne zu bedenken, dass die darin ggf. enthaltene private und politische Entscheidungssituation höchst unterschiedlich sind. Die private Entscheidungssituation ist – ökonomisch gesehen – die Entscheidung für eine den individuellen Nutzen maximierende Handlungsalternative unter vorgegebenen Regeln (choice within rules). Diese Entscheidung ist damit Teil der individuellen Selbstverwirklichung in der Polis.“ (Retzmann 2005, S. 65)

Von dem Soziologen Paul Watzlawick u.a. stammt die Erkenntnis „Man kann nicht nicht kommunizieren“ (Watzlawick u.a. 1969, S. 50). So ist in sozialen Situationen auch das Schweigen eine Art der Information. Für Entscheidungen gilt Ähnliches, es ist nicht möglich, sich nicht zu entscheiden. Die Unterlassung einer Verhaltensweise kann ebenfalls eine Handlung sein (Reinhold 2000, S. 249), und demnach ist auch der Aufschub der Entscheidung eine Entscheidung. Daher bedarf es einer Konkretisierung des Begriffs der „Entscheidung“. Eine Möglichkeit für die Konkretisierung ist die Verwendung von verschiedenen Entscheidungsarten. Im Konsumbereich ist die Entscheidung eines Konsumenten zunächst einzuteilen in den Kauf und den Nichtkauf (O’Shaughnessy 1987, S. 4). Vom Nichtkauf ist dann zu sprechen, wenn ein Bedürfnis vorhanden ist, das nicht zu einem Kauf führt. Dies kann dann entweder ein latentes, passives Bedürfnis sein oder dem Konsumenten fehlt das Geld, um Mittel zur Bedürfnisbefriedigung zu kaufen. Es wird unterschieden zwischen dem Kauf, dem eine Entscheidung vorausgeht und dem Kauf, der ohne eine vorherige Entscheidung abläuft. Der Kauf, dem keine (elaborierte) Entscheidung vorausgeht, ist zu unterteilen in den Gewohnheitskauf, den zufälligen Kauf (wenn Menschen nicht glauben, dass große Unterschiede zwischen den Gütern bestehen) und dem Kauf, der auf einer Vorliebe (weil das Produkt z.B. besonders gut schmeckt) basiert. Der Kauf, dem eine Entscheidung vorausgeht, hängt u.a. von folgenden Kriterien ab: technischen (physische Eigenschaften eines Gutes), gesetzlichen (wenn Gesetze einen Kauf beeinflussen), ökonomischen (z.B. der Preis), „integrativen“ (wenn der Kauf dazu beiträgt, in einer sozialen Gruppe zu integrieren) und „adaptive“ Kriterien. Letzteres Kriterium bezieht sich darauf, dass Konsumenten bestimmte Käufe aus Unsicherheit tätigen, weil sie mit den Informationen am Markt überfordert sind. Der Kauf einer vertrauten Marke zählt hier dazu. Aus normativer Sicht kann nicht gefordert werden, dass Käufe, denen keine „Entscheidung“ vorausgeht, zu minimieren sind, da sie ihre Berechtigung haben. Denn Einkaufsheuristiken vermeiden zeitintensives Nachdenken.

Zusammenfassung

Ein kompetenter Konsument kann nicht verstanden werden als ein Mensch, der vor jedem Kauf eine elaborierte Entscheidung fällt. Forderungen nach „Konsumenten sollen

sich entscheiden können“ bedürfen einer Konkretisierung, was unter „entscheiden“ verstanden werden soll. Folgende Abschnitte liefern Beispiele für eine Konkretisierung.

4.4.1 Geplante versus impulsive Entscheidungen

May versteht unter der Konsumkompetenz auch die „Planung der Haushaltsausgaben unter Berücksichtigung und Abwägung der anstehenden Bedürfnisse“ (May 2002, S. 53). Ein Gegenteil von geplantem Handeln ist der spontane oder impulsive Kauf.³³ Impulsives Handeln gilt als unerwünschtes Verhalten (Shim 1996). Die Abwertung des impulsiven Kaufverhaltens begründet sich auf seinen potenziell negativen Folgen für den Konsumenten:

Impulsives „(...) Kaufverhalten kann für den Konsumenten oftmals mit negativen Folgen verbunden sein. Da solche Käufe ohne große kognitive Kontrolle ablaufen, kann es vorkommen, dass zu schnell etwas spontan gekauft wird, was sich nach dem Kauf als falsche Handlung herausstellt. Die Folge kann Bedauern (...) oder die Einsicht sein, zukünftig Lebensmitteleinkäufe sorgfältig zu planen (...).“ (Geise 2010, S. 211).

Das impulsive Kaufen kann unterschieden werden von der extensiven Kaufentscheidung, der limitierten Kaufentscheidung und der habituellen Kaufentscheidung (vgl. z.B. Krol und Diermann 1985, Schwan 2009, S. 90). Die gedankliche Beteiligung beim Kauf unterscheidet sich zwischen diesen verschiedenen Kaufentscheidungen. Jeder Konsument reagiert in unterschiedlichen Lebensbereichen mit einer anderen Kaufentscheidungsart. Wer nie ein Bahnticket kauft, dessen Kauf des ersten Bahntickets ist extensiv, d.h. mit einem hohen kognitiven Aufwand verbunden. Wer täglich Bahntickets kauft, tut dies habitualisiert. Wenn das eigene Auto einen Schaden hat, muss sich der Besitzer evtl. impulsiv ein Bahnticket kaufen, um noch rechtzeitig anzukommen. Auf Grundlage der bei einer Person vorherrschenden Kaufentscheidungsart auf eine Kompetenz zu schließen, ist kein adäquates Vorgehen. Persönliche Vorerfahrungen, das Interesse an bestimmten Gütern (Involvement), das vorhandene Budget, der Preis und andere Merkmale einer Situation bestimmen die Kaufentscheidungsart mit. Bei der Beurteilung der gewählten Kaufentscheidungsstile sind diese Aspekte zu berücksichtigen.

Es gibt Verfahren, einzuschätzen, wie planmäßig Konsumenten vorgehen. Psychologen haben Messinstrumente entwickelt, die das Gegenteil des planvollen Einkaufens – die Impulsivität – messen. Sproles und Kendall messen Impulsivität für die Situation eines Konsumenten mit fünf Fragen über das eigene Verhalten:

„I should plan my shopping more carefully than I do.

³³ Die Begriffe spontan und impulsiv werden als Synonyme verwendet.

I am impulsive when purchasing.
 Often I make careless purchases I later wish I had not.
 I take the time to shop carefully for best buys.
 I carefully watch how much I spend.“ (Sproles und Kendall 1986, S. 272)

Dieser Skala unterliegt die Annahme, dass Konsumenten in der Lage sind, allgemein einzuschätzen, ob sie in der Mehrheit ihrer Entscheidungen öfter der impulsiven Kaufentscheidungsart folgen als anderen Entscheidungsarten. Auch Grønhøj misst impulsives Verhalten mit einer Frage zum eigenen Konsumverhalten:

„Things that I buy are not very well considered, and I often buy things without having planned beforehand.“ (Grønhøj 2007, S. 258)

Diese Aussage eignet sich zur Messung von Kompetenz jedoch nur bedingt, weil teilweise leicht erkennbar ist, welche Antwort sozial erwünscht ist und somit kann sozial erwünschtes Antwortverhalten eine Rolle spielen. Welche Antwort normativ erwünscht ist, ist eindeutig: planvoll, nicht impulsiv und unüberlegt einkaufen. Wenn Individuen ihr eigenes Kaufverhalten selbstkritisch betrachten können, kann Planmäßigkeit beim Einkauf als Indikator für Kompetenz herangezogen werden. Er ist jedoch mit hoher Vorsicht zu betrachten, denn spontane Käufe sind nicht zwangsläufig ein Hinweis auf mangelnde Konsumkompetenz: Jemand, der ein Gut in einem Geschäft sieht und dieses spontan kauft – weil es billig ist – mag später angeben, dass dies ein ungeplanter, spontaner impulsiver Kauf war. Der spontane Kauf ist in diesem Fall vorteilhaft für den Konsumenten, weil er eine Gelegenheit nutzen konnte.

Ein an die Impulsivität im Rahmen von Konsumentenkompetenz angrenzendes Konzept ist die *Intuition*. Sie kann als unerwünschtes Verhalten aufgefasst werden. Ein Beispiel für ein Messinstrument, das Intuition erfasst, ist das von Epstein u.a. konstruierte Maß *Rational-Experiental-Inventory* (Epstein u.a. 1996). Ein weiteres bekanntes Maß ist der Myers-Briggs-Indicator (Myers 1986), der ebenfalls intuitives Verhalten erfasst. Laut Langan-Fox und Shirley ist diese Skala leicht zu durchschauen und kann zu sozial erwünschtem Antwortverhalten führen (Langan-Fox und Shirley 2003). Ungeachtet des Problems, der sozialen Erwünschtheit, bleibt die Frage, ob Aspekte wie Impulsivität oder Intuition Ziele schulischer Bildung sind (Gütekriterium Unterrichtsrelevanz). Der vom National Council on Economic Education entwickelte Test zur finanziellen Bildung spricht den Aspekt des planvollen Handelns in einer Wissensfrage zum Zweck des Planens an.

„(7.) Which is a primary reason for planning and thinking before buying something?
 a. to reduce your income
 b. to encourage impulse spending
 c. to make decisions in the fastest way possible
 d. to get the item that best satisfies your wants“ (National Council on Economic Education 2004b, S. 2)

Dieses Item erhebt nicht, ob jemand planvoll handelt, sondern nur, ob er das Ziel des planvollen Handelns verstanden hat, damit entspricht es nicht der in der Literatur vorgefundenen Anforderung, Konsumenten kaufen planvoll ein. Eine andere Möglichkeit zu erfassen, ob Konsumenten in der Lage sind, den Nutzen von planvollem Handeln (in bestimmten Situationen) richtig einzuschätzen, ist es planvolle Entscheidungen mit anderen Entscheidungsarten zu vergleichen. Folgendes Item erfragt die Kompetenz, verschiedene Entscheidungsarten zu bewerten.

Du möchtest ein neues Handy kaufen, das deine Wünsche am besten erfüllt. Bewerte folgende Strategien mit Schulnoten.

Ich gehe in ein Geschäft und kaufe ohne aufwendige Beratung ein Handy.

Ich recherchiere im Internet über die Handys. (eigene Beispiele)

Dieses Item erfasst, inwieweit Konsumenten in der Lage sind, in bestimmten Situationen geeignete Einkaufsstrategien zu nennen. Diese Kompetenz entspricht der Forderung von May, dass Konsumenten in der Lage sind, geeignete (Einkaufs-)Strategien zu nutzen (May 2002, S. 53).

Zusammenfassung

Die Kaufentscheidungsarten eines Menschen sind kein hinreichender Hinweis auf seine Konsumkompetenz, da verschiedene andere Faktoren Einfluss haben, in welcher Situation welche Kaufentscheidungsart eingesetzt wird. Spontankäufe sind daher nicht ausschließlich negativ zu bewerten. Es gibt psychologische Aspekte wie Intuition oder Impulsivität, die mithilfe vorhandener Instrumente messbar sind. Zu berücksichtigen ist, inwieweit diese Aspekte Teil der schulischen Bildung sind. Items, die Kaufstrategien bewerten, vermeiden sozial erwünschtes Antwortverhalten und ermöglichen eine eindeutige Bewertung.

4.4.2 Entscheidungen anhand der Budgetrestriktion

Der Begriff *Entscheidung* ist mit Hinweis auf die „Entscheidungsgrundlage“ konkretisierbar. Die wichtigste Entscheidungsgrundlage aus Sicht der Ökonomie ist die eigene finanzielle Situation. Aus der Ökonomie stammt das Idealbild des Individuums, das rational entscheidet, worunter zu verstehen ist, dass es bei seinen Entscheidungen seine Präferenzen und seine Budgetrestriktionen berücksichtigt.

Seeber entwickelte eine Heuristik zur Entwicklung eines gestuften Kompetenzmodells ökonomischer Bildung. Diese Heuristik orientiert sich an den Rollen Verbraucher, Wirtschaftsbürger und Erwerbstätiger/Berufstätiger. Des Weiteren orientiert sich diese Heuristik an den Lernzieltaxonomien der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung, die an den Lernzieltaxonomien von Bloom orientiert sind (Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung 2004 und Bloom 1972). Nach dieser Heuristik muss das Individu-

um als Verbraucher Entscheidungen ökonomisch begründen z.B. die „Entscheidungen über Arbeitsorganisation und Ressourcenmanagement eines Haushalts (...)“ (Seeber, S. 18). Danach wird gefordert, dass Konsumenten ihren Konsumententscheidungen ökonomische Kriterien zugrunde legen. Womit die Berücksichtigung der individuellen monetären Situation gemeint ist.³⁴ Auch in den Bildungsstandards der ökonomischen Bildung findet sich die Forderung, dass Schüler „Kaufentscheidungen unter Berücksichtigung der verfügbaren Mittel treffen“ (Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung 2006, S. 4).

In Large-Scale-Assessments kann nicht objektiv überprüft werden, ob Konsumenten ihre Einkäufe tatsächlich stets in Abstimmung mit ihren finanziellen Möglichkeiten tätigen. Über Selbsteinschätzungsfragen, ist eine Annäherung an dieses Teilkonstrukt möglich, jedoch ist zu vermuten, dass hier sozial erwünschtes Antwortverhalten auftritt. Sollen Testpersonen Aufgaben lösen, bei denen sie eine vorgegebene Budgetrestriktion berücksichtigen, handelt es sich streng genommen um Mathematikaufgaben, wie im Abschnitt „Rational entscheiden“ ausführlich beschrieben wird. Es ist jedoch nicht auszuschließen, dass in Zukunft alternative Messinstrumente entwickelt werden können.

Zusammenfassung

Die Entscheidungsgrundlagen von Konsumenten können bewertet werden. Konsumenten, die ihre finanzielle Situation berücksichtigen, sind als kompetent einzustufen. Solches Verhalten kann beispielsweise mit Selbsteinschätzungsfragen im Rahmen von Large-Scale-Assessments erfasst werden.

4.4.3 Entscheidungsaufwand

Ein Konstrukt, das den Forderungen nach „der Konsument soll sich entscheiden“ nahe kommt, ist die „Maximierungstendenz“ von Schwartz u.a. (Schwarz u.a. 2002). Sie konstruierten eine Skala, welche die Tendenz eines Individuums erfasst, seine eigenen Entscheidungen zu maximieren und zwischen den verschiedenen Alternativen abzuwägen. Menschen, die dazu neigen, jede Entscheidung zu maximieren, zeichnen sich hauptsächlich dadurch aus, dass sie mehr als andere über die zur Verfügung stehenden Alternativen nachdenken (Greifeneder und Betsch 2006). Greifeneders und Betschs Übersetzung der Skala beinhalten u.a. folgendes Item, das auf die Kaufsituation abzielt:

„Es fällt mir häufig schwer, ein Geschenk für einen Freund zu kaufen.

Wenn ich einkaufen gehe, fällt es mir schwer, Kleidungsstücke zu finden, die ich richtig gut finde.“ (Greifeneder und Betsch 2006, S. 235)

³⁴ Ob der Konsument über den Nutzen nachdenkt und wie diese Denkweise überprüfbar ist, wurde u. a. zum Teilkonstrukt Bedürfnisreflexion behandelt. Aspekte, des *sich leisten können*, werden unter dem Teilkonstrukt Nichtverschuldung analysiert.

Diese Items erheben indirekt auch, wie viel Zeit ein Konsument mit einer Kaufentscheidung verbringt. Konsumenten, die länger für eine Entscheidung brauchen, sind als kompetenter einzustufen, als Konsumenten die sich sofort entscheiden. Dies ist normativ gesehen fraglich. Auf die beiden Beispielimens können andere Faktoren als die Tendenz zum Nachdenken Einfluss haben. Das Nachdenken umfasst nicht nur die Abwägung zwischen Alternativen, sondern auch das Finden von Alternativen. Konsumenten, die – anlehnend an dem Beispiel – keine Geschenkideen haben, mögen mitunter genau solange über eine Entscheidung nachdenken, wie Konsumenten, die lange zwischen zwei oder mehr Alternativen abwägen. Es bleibt daher ungeprüft, ob *Maximierer* tatsächlich mehr Optionen überprüfen als *Satisfizierer* (Greifeneder und Betsch 2006, S. 235). Für das Itembeispiel mit dem Kleidungsstück mag eventuell außer der Tendenz zum Nachdenken auch ein ausgewählter Geschmack oder ein zu geringes Angebot Einfluss auf die Antwort haben.

Zusammenfassung

Die Tendenz, intensiv über eine Entscheidung zu grübeln, kann als Kompetenz gewertet werden. Items, die diesen Aspekt erfassen, müssen konkret darauf eingehen, wie intensiv zwischen vorhandenen Alternativen abgewogen wird. Eine längere Abwägung von Alternativen ist jedoch nur in bestimmten Situationen bzw. für bestimmte Güter sinnvoll, was in Tests berücksichtigt werden muss.

4.4.4 Rational Entscheiden

Das Adjektiv *rational* konkretisiert den Begriff der Entscheidung stellenweise, wie folgendes Beispiel zeigt: „Die Konsumenten können rationale Entscheidungen treffen d.h., sie kennen ihre eigenen Präferenzen und ihre Budgetrestriktionen und können vor diesem Hintergrund ihren Nutzen maximieren“ (Birke und Seeber 2010, S. 177). Der Begriff der *Rationalität* findet sich in Bildungszielen, aber auch in empirischen Studien (vgl. z.B. Churchill und Moschis 1979; Shim 1996). Augenscheinlich orientieren sich einige Autoren für die Beschreibung der Anforderungen an den Konsumenten an dem Konzept des homo oeconomicus. Den Begriff der *Rationalität* zu verwenden, ist relativ problematisch, wie folgende Ausführungen zeigen.

„Rationalität ist ein typisch ökonomisches Konstrukt, zur vereinfachenden Beschreibung ökonomischen Verhaltens entworfen. Für die verhaltenswissenschaftliche Analyse des täglichen Konsumentenverhaltens ist es jedoch nicht geeignet. Die Vermischung ökonomischer und verhaltenswissenschaftlicher Betrachtungsweisen führt in diesem Zusammenhang immer wieder zu *Misverständnissen* und unnötigen Diskussionen. Es ist zwar richtig, daß der Konsument fast immer *nicht rational* im Sinne ökonomischer Rationalitätsbegriffe handelt, das heißt aber noch lange nicht, daß sein Verhalten als *irrational*, affektiv, *unvernünftig* usw. zu beschreiben ist.“ (Kroeber-Riel 1975, S.169; Hervorhebung wie im Original)

Nach Ansicht der Theorie rationaler Entscheidungen (engl. *Rational Choice*) wird die Alternative gewählt, die den größten Nutzen verspricht. Die Beurteilung des Nutzens einer Alternative ist von den Präferenzen der Individuen abhängig. Diese Theorie kann auch auf nicht ökonomische Situationen angewandt werden (vgl. z.B. Esser 1993). Dann werden auch solche Präferenzen eingeschlossen, die für die ökonomische Situation eines Individuums nachteilig sein könnten: z.B. wenn jemand einen hohen (ideellen) Nutzen damit verbindet, sein Geld zu verbrennen, dann ist es rational, dies zu tun. Ein weniger drastisches Beispiel ist, dass die Person ihr Geld einer anderen Person schenkt, die ihr viel bedeutet oder in ein teures Hobby oder in ein Haus investiert. Unter Zeitdruck fällen Menschen Entscheidungen, die nicht gut „überlegt“ sind und deswegen als nicht rational beschrieben werden könnten. Aufgrund der mangelnden Zeit stellen Entscheidungen unter Zeitdruck ebenfalls eine rationale Entscheidung dar. Weiterhin ist es rational, wenn jemand die Erfolgsaussichten einer Handlung über-/unterschätzt. Hierbei handelt es sich in erster Linie um Wahrnehmungsaspekte, nicht jedoch um ein Fehlen einer rationalen Entscheidung. Der Aufwand, sich Informationen zu beschaffen, ist mit Kosten verbunden, weshalb Entscheidungen aufgrund geringer Information ebenfalls als „rational“ einzustufen sind. Ausgehend von solchen Überlegungen meint Becker, wäre jede Kaufentscheidung als eine rationale Entscheidung zu beschreiben (Becker 1993).³⁵ Folgendes Beispiel veranschaulicht dies:

Stell dir vor, du musst zwei Lehrbücher kaufen, für das Fach Deutsch und für Mathematik, in beiden bist du nicht so gut. Du musst beide selbst bezahlen und hast dafür 50 Euro. Den Rest sparst du. Es stehen dir jeweils drei verschiedene Bücher zur Auswahl.

Deutschbuch A: 40 Euro; ist gut geeignet für den Unterricht.

Deutschbuch B: 20 Euro; mittelmäßig gut geeignet für den Unterricht.

Deutschbuch C: 10 Euro; nicht gut geeignet für den Unterricht.

Mathematikbuch A: 40 Euro; ist gut geeignet für den Unterricht.

Mathematikbuch B: 20 Euro; mittelmäßig gut geeignet für den Unterricht.

Mathematikbuch C: 10 Euro; nicht gut geeignet für den Unterricht.

Wie lautet deine Entscheidung? (eigenes Beispiel)

Eine richtige Antwort auf diese Aufgabe ist objektiv nicht möglich (Gütekriterium kompetente und nicht kompetente Antwortmöglichkeiten). Denn es gibt immer Personen, für die eine bestimmte Präferenz wichtiger ist als eine andere. Sollen die Befragten ihre Antwort begründen, gibt es dafür kein objektives Beurteilungsschema, da jede Begründung (die eine Präferenz darstellen) legitim sein müsste. Dies träfe auch auf die Ausführlichkeit der Begründung zu. Wenn nicht, würde dies ein Verstoß gegen das Gütekriterium der

³⁵ Ökonomen würden die Einschränkung geben, dass Menschen nur dann als rational zu bezeichnen sind, wenn ihre Präferenzen transitiv sind. Das heißt, wenn die Alternative A besser als B und B besser als C gewertet wird, dann sollte daraus folgen, dass A besser als C gewertet wird O'Shaughnessy 1987, S. 81.

individuellen Präferenz darstellen. Kruber, der dafür plädierte, in Kategorien des ökonomischen Verhaltensmodells zu denken (wozu auch der Begriff der „Rationalität“ gehört), schlägt vor, dass aus messtechnischen Gründen die Präferenzen als unverändert angenommen werden sollten, um zu analysieren, ob Menschen die ökonomische Verhaltenstheorie als Denkkategorie anwenden. Items, die den Aspekt des rationalen Handelns (oder zumindest Überlegungen) berücksichtigen, müssen also Präferenzen vorgeben (Kruber 2005, S. 205). Welche Probleme mit dieser Festlegung verbunden sind, zeigt folgendes Beispiel.

Ein Schüler hat folgende Wünsche, die ihm wie folgt wichtig sind:

Gute Note im Fach Mathematik schreiben > gute Note im Fach Deutsch (> Geld sparen.)

Er hat drei Alternativen um seine Wünsche zu erfüllen. Wie sollte er sich entscheiden?

Qualität des Mathematikbuchs	Nutzen des Mathematikbuchs höhere Werte entsprechen einem höheren Nutzen	Qualität des Deutschbuchs	Nutzen des Deutschbuchs höhere Werte entsprechen einem höheren Nutzen
Schlecht	1	Schlecht	1
Mittel	3	Mittel	2
Gut	5	Gut	3

(eigenes Beispiel)

Dieses Item misst in erster Linie die Rechenkompetenz des Befragten. Beim Einbezug von Kosten wie im Beispiel weiter oben dargestellt, würde erst recht eine reine Rechenaufgabe daraus machen. Aus diesem Grunde wäre diese Aufgabe aufgrund des Gütekriteriums Abgrenzung zu anderen Kompetenzen ungeeignet für den Einsatz zur Messung einer ökonomischen Kompetenz. Die Umschreibung von Nutzwerten wie z.B. „Das Gut A ist besser geeignet als Gut B“ beschränkt die Auswertungsobjektivität, da solche Umschreibungen mehr (gültige) Interpretationen zulassen, als Zahlen.

Die Berücksichtigung von Präferenzen für allgemeine, nicht für die Kompetenzmessung geeignete Zwecke, ist möglich. Jungermann u.a. stellen eine Möglichkeit der Erfassung von Präferenzen vor (Jungermann u.a. 2010, S. 53). So kann jemand aufgefordert werden, eine Option aus vorhandenen Alternativen zu wählen oder eine Person wird umgekehrt aufgefordert, aus vorhandenen Alternativen eine Option abzulehnen. Eine weitere Methode zur Ermittlung von Präferenzen ist die Bildung einer Rangreihe aus vorhandenen Alternativen. Um den individuellen Nutzen von Gütern zu erfassen, gibt es Erhebungsmethoden (vgl. Jungermann u.a. 2010, S. 51). Es werden beispielsweise numerische Skalen verwendet, mit deren Hilfe die befragten Personen einschätzen sollen, wie viel ihnen ein Gut wert ist. Eine andere Methode fordert die Personen auf, den maximalen

Kaufpreis bzw. den minimalen Verkaufspreis anzugeben, zu dem die Person bereit ist, das Gut zu kaufen bzw. zu verkaufen. Diese Angaben bilden die Grundlage für einen Nutzenindikator. Diese Methoden sind anwendbar, um das reale Verhalten von Menschen zu erforschen. Sie sind nicht anwendbar, um zu erfahren, ob Personen „rational“ denken. Auch dieses Vorgehen führt schließlich zu festgesetzten Präferenzen. Der Unterschied zu dem obigen Beispiel liegt nur darin, dass die Präferenzen individuell festgesetzt werden. Zudem sind solche Messungen mit einem hohen Aufwand verbunden, der die Möglichkeiten von Kompetenztests in Large-Scale-Assessments überschreitet.

Zusammenfassung

Die Verwendung des Begriffs der Rationalität im Kontext ökonomischer Bildung und für den Begriff der Kompetenz ist nicht im Sinne der Rational Choice Theorie zu verstehen, sondern unter dem Blickwinkel eines eher alltagssprachlichen Verständnisses.

4.4.5 Abwägung von Kosten und Nutzen

Eine weitere Vorstellung über den kompetenten Konsumenten lautet; er „wägt zwischen Nutzen und Kosten profitabel ab“ (Anhang 1 Nr. 36.3) (vgl. auch (Piorkowsky 2011, S. 197). Zum Kern des „ökonomischen Weltverständnis“ für die Rolle des Konsumenten gehört demnach die Nutzenmaximierung (Lackmann 2005, S. 241). Das Teilkonstrukt „Abwägung von Kosten und Nutzen“ hat viele Gemeinsamkeiten mit dem Teilkonstrukt „Rational Entscheiden“. Es wird hier trotzdem als eigenständiges Teilkonstrukt vorgestellt, da es in der Literatur oft separat aufzufinden ist.

Aus normativer Sicht ist es erwünscht, dass Konsumenten Kosten und Nutzen abwägen. Ein Konsument, der seinen Nutzen nicht maximiert, schadet sich. Die Forderung nach der Nutzenmaximierung beinhaltet konkrete Ziele. Konsumenten sollen Kosten und Nutzen abwägen, „um sich nicht vom Verkäufer beeinflussen zu lassen“ (Anhang 1 Nr. 30.2) oder um „den Konsum kritisch [zu] hinterfragen.“ (Anhang 1 Nr. 32.2). Für solche Forderungen nach Nutzenmaximierung mag die ökonomische Handlungstheorie Pate stehen, die das nutzenmaximierende Individuum ins Zentrum der Analyse stellt (vgl. z.B. Becker 1993).

Die Forderung, dass Konsumenten ihre ökonomischen Kosten minimieren und ihren Nutzen maximieren sollen, bedeutet zunächst, dass zu definieren ist, was ist Nutzen? Wie bereits im Abschnitt „Rationale Entscheidung“ erklärt wurde, ist dies nicht eindeutig zu beantworten und vermutlich auch sehr schwer zu messen, weil nicht nur ökonomische Kosten oder Nutzen für Konsumenten existieren. Des Weiteren bedeutet *konsumieren* bzw. *verbrauchen* die Befriedigung *nicht* ökonomischer Nutzen. Daher ist festzustellen, dass bei

näherer Betrachtung die Forderung, dass Konsumenten Nutzen und Kosten abwägen, schwer für die Kompetenzmessung umsetzbar ist.³⁶

Zusammenfassung

Das Schlagwort Kosten- und Nutzenabwägung eignet sich für eine Beschreibung eines kompetenten Konsumenten nicht. Dies liegt darin begründet, dass die Messung von individuellen Kosten und Nutzen mit einem erhöhten Aufwand verbunden ist.

4.4.6 Weise Entscheidungen

Der Begriff der Rationalität, der aus der Rational Choice Theorie entlehnt ist, ist – wie gezeigt wurde – nicht geeignet für die Kompetenzmessung. Aufgrund der theoretischen Problematik, die darin besteht, festzulegen, wann eine Handlung als rational einzustufen ist, plädiert O’Shaughnessy dafür, den Begriff der Rationalität nicht zu verwenden und statt dessen von „weisen“ Entscheidungen zu sprechen (O’Shaughnessy 1987, S. 82). Viele Autoren setzen aus demselben Grund den Begriff *rational* bewusst in Anführungszeichen. „Rationales“ Verhalten ist dann ein Verhalten, das erwünscht ist.

Es existiert eine Reihe von Verhaltensweisen, die als „unerwünscht“ zu bezeichnen sind. Dazu gehört z.B., dass Menschen Risiken falsch einschätzten oder, dass sie Opportunitätskosten systematisch geringer einschätzten (Piorkowsky u.a. 2008, S. 13). Diesen Verhaltensweisen ist auch gemein, dass sie der klassischen ökonomischen Handlungstheorie widersprechen. Die folgende Aufzählung gibt einen Einblick in weitere Verhaltensweisen, die als nicht „rational“ bzw. unerwünscht bezeichnet werden (vgl. auch Kahneman und Tversky 2003; Nöth und Weber 2007):³⁷

- Mentale Buchführung: Für verschiedene Handlungsbereiche existieren bei Menschen verschiedene gedankliche Konten. Einkommen, das gegenwärtig verdient wird, wird höher bewertet, als welches das zukünftig in Aussicht steht. Dies hat zur Folge, dass Sparen unattraktiver erscheint gegenüber dem Konsum (Piorkowsky u.a. 2008, S. 14).
- Versunkene Kosten: Menschen trauern versunkenen Kosten nach. Haben sie bereits Geld in eine Alternative gesteckt, die plötzlich unattraktiv wird, so haben Menschen die Tendenz, diese Alternative weiterzuverfolgen. Ähnlich ist auch die

³⁶ Eine mögliche Forderung könnte lauten, dass Konsumenten so konsumieren sollten, dass ihnen für die Bereitstellung ihrer Arbeitskraft keine Nachteile entstehen. Dies berücksichtigt die Kategorie der Knappheit, da dann das knappe Gut (das private Einkommen) für ein bestimmtes Ziel eingesetzt werden muss. Eine normative Forderung, die vorschreibt, die eigene Arbeitsfähigkeit als Ziel des Konsums zu setzen, findet sich in keiner Quelle über den kompetenten Konsumenten, weshalb diese Idee nicht weiter analysiert wird.

³⁷ Im Abschnitt zur Informationsaufnahme und -verarbeitung wurden ähnliche Aspekte zur Informationsverarbeitung behandelt. Eine überschneidungsfreie Zuteilung war nicht das Ziel der Arbeit, weshalb die im Folgenden gesammelten Aspekte teilweise anderen Teilkonstrukten zuordenbar sein könnten.

Fuß-in-die-Tür-Technik. Wenn Menschen in eine Angelegenheit etwas investiert haben, bleiben sie dabei, auch wenn ihnen die erste Option nicht mehr gefällt (Felser 1997).

- Menschen bevorzugen sichere Zahlungen vor unsicheren, auch wenn die unsicheren Auszahlungen höher sind (risk aversion). Ist das Ereignis negativ, werden unsichere höhere Verluste, sicheren niedrigeren Verlusten bevorzugt (risk seeking) (Piorkowsky u.a. 2008, S. 14).
- Allgemeine Fähigkeiten zum kompetenten Entscheiden: Resistance to Framing (Wie leicht Personen sich bei Problem in ihren Entscheidungen von irrelevanten Veränderungen in der Problembeschreibung beeinflussen lassen), Recognizing Social Norms (wie stark eine Person nach sozialen Normen handelt), Under/overconfidence (wie gut Personen die Reichweite ihres Wissens einschätzen können), Applying Decision Rules (die Fähigkeit, eine vorgegebene Entscheidungsregel in einer Situation anwenden zu können), Consistency in Risk Perception (wie sehr Personen die Einschätzung eines Risikos von unterschiedlichen Situationsbeschreibungen abhängig machen), Path Independence (Entscheidungen zwischen zwei Möglichkeiten werden unabhängig von ihrer Darbietung getroffen)(Parker und Fischhoff Baruch 2005).
- Verlustaversion: Menschen schätzen mögliche Verluste negativer ein, als mögliche Gewinne.
- „Die Menge, der bei einer Kaufentscheidung genutzten Informationen, wächst nicht mit der Menge der zur Verfügung stehenden Informationen.
- Je mehr Dimensionen für die Beurteilung genutzt werden, desto moderater fallen die Urteile aus.
- Der kognitive Aufwand, der in eine Entscheidung investiert wird, beeinflusst das Ergebnis. Dabei zieht ein größerer Aufwand nicht immer bessere Entscheidungen nach sich.“ (Felser 1997, S. 32)
- Eigene Verhaltensweisen deuten Menschen so, dass sie nicht bereut werden (psychologische Konsistenz). D.h. die Menschen bleiben bei einer Entscheidung, die sie einmal getroffen haben (Felser 1997, S. 213).
- Wenn Verkäufer eine Ware gutheißen, bestärkt dies die Entscheidungen von Käufern.
- Menschen unterscheiden, ob sie eine Eintrittskarte im Wert von 10€ verlieren oder 10€ als Bargeld verlieren. Im ersten Fall würden viele Menschen auf den Theaterbesuch verzichten im zweiten Fall würden sie den Verlust nicht in Verbindung bringen mit dem Theaterbesuch und sich für weitere 10€ ein Theaterticket kaufen (Kahneman und Tversky 1982).
- Piorkowsky spricht von nicht ökonomisch rationalen Verhaltenstendenzen, worunter eine Reihe von Verhaltensweisen zählen: Überoptimismus (overconfidence): Die Eintrittswahrscheinlichkeit negativer Ereignisse

- (Verletzungen beim Sport) wird unterschätzt, die positiver Ereignisse (Lottogewinn) überschätzt (Piorkowsky u.a. 2008, S. 14).
- Fairness spielt für Verbraucher eine Rolle, fair gehandelte Güter gehören dazu, aber auch die Bezahlung eines Trinkgelds. Dies wird selbst dann gezahlt, wenn das Geschäft später nicht wieder besucht wird (Piorkowsky u.a. 2008, S. 15).
 - Suchtverhalten kann ebenfalls als „nicht rational“ angesehen werden (Piorkowsky u.a. 2008, S. 15).
 - Prospekttheorie/Rahmentheorie: Die Wahl einer Alternative ist nicht nur davon abhängig, welchen Nutzen eine Alternative hat, sondern auch davon, wie diese Alternative präsentiert wird. Der wahrgenommene Nutzen kann steigen, wenn im Kontext der Darbietung andere Alternativen als nicht nützlich eingestuft werden (Bierhoff und Herner 2002, S. 176). Dazu gehört auch, dass Menschen den Preis einer Ware als teuer/billig beurteilen, je nachdem wie die Preise für andere Waren im „Umfeld“ gestaltet sind (Piorkowsky u.a. 2008).
 - Psychophysik der Preise; mangelnde Selbstkontrolle, Hyperbolische Diskontierung, Inertia, Status Quo, Bounded Rationality sind weitere Stichpunkte, die hier zuzuordnen sind (Werner 2008).

Die psychologische Entscheidungsforschung (Jungermann u.a. 2010) und die Verhaltensökonomie (vgl. z.B. Maital 2007) haben viel dazu beigetragen, diese nicht weisen Verhaltensweisen von Menschen aufzudecken. Anlehnend an diese experimentellen Arbeiten könnten Items konstruiert werden, die Aufschluss geben, wie sehr jemand in diesen Verhaltensweisen verhaftet ist. Es ist zu berücksichtigen, dass diese Verhaltensweise sich teilweise auf seltene Situationen und nicht unbedingt auf alltägliche Situationen bezieht.

Bruine de Bruin u.a. haben solche Verhaltensweisen als Indikatoren für die Konsumkompetenz herangezogen (Bruine de Bruin, Wändi u.a. 2007). Sie haben Messinstrumente erstellt, um verschiedene menschliche Fehlentscheidungen, die aus normativer Sicht irrational/ineffektiv sind, zu messen. Um zu messen, inwieweit Menschen dazu neigen, Fehlentscheidungen im Sinne von *versunkenen Kosten* zu treffen, müssen die Befragten ein Set an Items beantworten. Jedes einzelne Item leitet mit einem ausführlichen Text ein. In diesem wird eine alltägliche Situation beschrieben, in die sich der Befragte hineinversetzen soll. Gemeinsam ist allen Situationen, dass Zeit und Mühen in eine Option investiert wurden und sich dann plötzlich die Situation ändert, oder eine neue Alternative interessanter erscheint. Es stehen somit zwei Alternativen zur Auswahl. Wird die erste Alternative gewählt, in die schon Ressourcen investiert wurden, gilt dies als Indikator dafür, dass der Befragte versunkenen Kosten nachtrauert. Wählt der Befragte die zweite, neue und attraktivere Alternative, gilt dies als Indikator dafür, dass der Befragte nicht an überholten Entscheidungen festhält. Die Antwortmöglichkeiten sind abgestuft in Wahrscheinlichkeiten für eine der beiden Alternativen:

„Zum Abschluss einer üppigen Mahlzeit in einem Restaurant bestellen Sie einen großen Nachtisch mit Schokolade und Eis. Nach ein paar Bissen stellen Sie fest,

dass Sie schon sehr satt sind und am liebsten den Teller beiseite stellen würden. Würden Sie eher weiteressen (a) oder eher aufhören (b)“ (Beispiel anlehndend an Bruine de Bruin, Wändi u. a. 2007).

Es sind sechs Auswahlmöglichkeiten vorhanden, die eine Differenzierung der Persönlichkeitseigenschaften ermöglichen. Für die Instrumente im Rahmen von Large-Scale-Assessments sind solche Fragen aus diesem Grund geeignet. Es bleibt die Frage offen, in wie weit der hier gemessene Aspekt Teil der ökonomischen Bildung sein sollte (Gütekriterium Unterrichtsrelevanz). Die obige Auflistung der verschiedenen Denk- und Verhaltensweisen veranschaulicht, dass die Anforderungen an den kompetenten Konsumenten sehr umfangreich sein können, wenn alle diese verschiedenen Denk- und Verhaltensweisen als Teilkonstrukte aufgefasst würden.

Der Test of Economic Literacy oder der *Test for Financial Fitness for Life* enthalten beide jeweils ein Item zu Opportunitätskosten. Die Befragten sollen den Begriff erklären, es handelt sich also um eine Begriffsdefinition. Eine Überprüfung, ob Menschen tatsächlich in Opportunitätskosten denken, verlangt einen anderen Testaufbau. O'Donnell hat untersucht, ob Mitarbeiter einer Wirtschaftsfakultät das Konzept der Opportunitätskosten anwenden können und kam zu dem Schluss, dass auch Personen mit einer hohen ökonomischen Ausbildung bei der Anwendung dieses Konzepts Schwierigkeiten aufzeigen (O'Donnell 2009). Er verwendete folgendes Item:

„You won a free ticket to see an Eric Clapton concert (which has no resale value). Bob Dylan is performing on the same night and is your next-best alternative activity. Tickets to see Dylan cost \$40. On any given day, you would be willing to pay up to \$50 to see Dylan. Assume there are no other costs of seeing either performer. Based on this information, what is the opportunity cost of seeing Eric Clapton? A. \$0 B. \$10 C. \$40 D. \$50.“ (O'Donnell 2009, S. 23)

Die richtige Antwort (10 \$) wurde von den wenigsten erkannt. Dieses Beispiel zeigt, dass es schwierig ist, zu beurteilen, was von Schülern verlangt werden sollte, wenn schon Erwachsene mit einer hohen ökonomischen Ausbildung nicht in der Lage sind, die richtige Antwort zu geben.³⁸

Zusammenfassung

Verschiedene Denk- und Verhaltensweisen, die nicht als weise für einen kompetenten Konsumenten erachtet werden, sind für die Beschreibung des kompetenten Konsumenten eine ergiebige Fundgrube. Schwierig ist die normative Festlegung auf konkrete Aspekte. Außerdem ist zu entscheiden, ob ein Abtrainieren der nichtvernünftigen Entscheidungslogiken Inhalt schulischer Bildung sein soll, oder ob dies überhaupt möglich ist.

³⁸ Solche Kompetenzaspekte eignen sich eventuell nur für die Bildung von Kompetenzniveaus.

4.4.7 Qualitätsbewusstsein als Entscheidungskriterium

Der Aspekt des Qualitätsbewusstseins ist als ein weiterer Teil von Konsumkompetenz aufzufassen (Shim 1996). Darunter ist zu verstehen, dass Konsumenten ihre Kaufentscheidungen anhand der Produktqualität ausrichten. Die von Sproles und Kendall entwickelte Dimension „Perfektionistisch“ umfasst folgende Items:

“I really don’t give my purchases much thought or care.
My standards and expectations for products I buy are very high.
I shop quickly, buying the first product or brand I find that seems good enough.
A product doesn’t have to be perfect, or the best, to satisfy me.“ (Sproles und Kendall 1986, S. 272)

Diese Dimension wird von Geise folgendermaßen interpretiert:

„Konsumenten, die bei dieser Dimension hohe Skalenwerte erzielen, bemühen sich um ein tendenziell rationales Einkaufsverhalten. Dazu zählt, dass sie verschiedene Geschäfte aufsuchen und hierbei ausreichend Zeit verwenden (...). Bei der Auswahl der Produkte achten sie in besonderem Maße auf Qualität (...). Dieser Faktor umfasst inhaltlich sich ergänzende Items, die ein aufgeklärtes, vergleichendes, also tendenziell rationales Konsumentenverhalten betonen.“ (Geise 2010, S. 212).

Aus Sicht der Kompetenzforschung ist es fraglich, ob jemand, der viel Zeit auf seine Einkäufe verwendet auch kompetenter ist. Die Präferenzen in Bezug auf das Einkaufsverhalten spielen hier eine Rolle. Geise erweiterte die Skala um folgende Fragen:

„Gewöhnlich fällt meine Wahl auf niedrigpreisige Produkte. / Wenn ich Lebensmittel einkaufe, wähle ich meistens die teureren Marken aus.“ (Geise 2010, S. 208)

Die Dimension des Qualitätsbewusstseins, das auf den Arbeiten von Sproles und Kendall aufbaut, wird durch den Einsatz folgender Items gemessen (Geise 2010):

„Meine Anforderungen und Erwartungen an Lebensmittel, die [ich] kaufe, sind hoch.
Gute Qualität ist für mich sehr wichtig.
Wenn es um den Kauf von Lebensmitteln geht, versuche ich, die beste Auswahl zu bekommen.
Im Allgemeinen versuche ich, Produkte mit der besten Gesamtqualität zu kaufen.
Gewöhnlich fällt meine Wahl auf niedrigpreisige Produkte.“ (Geise 2010, S. 208)

Grønhøj setzt für den Aspekt des Qualitätsbewusstseins folgende Items ein:

„I carefully search for the best quality products, since I don’t want a product which is only just “good enough.” I often buy things that are distinctly different, and of a higher quality, and in that connection, price is less important.“ (Grønhøj 2007, S. 255)

Diese Skalen messen die Präferenz, auf gute Qualität zu achten. Die Untersuchung von Geise bezog sich auf Lebensmittel. Die Erwartung an Konsumenten, auf die Qualität bei ihren Lebensmittel zu achten, wird im Abschnitt „gesundes Ernährungsverhalten“ näher erläutert. Bei anderen Gütern ist es schwerer zu bestimmen, was gute Qualität heißt: ein „gutes“ Handy für den einen ist nicht gleich ein „gutes“ Handy für den anderen (Gütekriterium der individuellen Präferenz). Grønhøj verweist darauf, dass das Teilkonstrukt „Qualitätsbewusstsein“ nicht eindeutig für mehr Kompetenz sprechen muss (Gütekriterium kompetente und nichtkompetente Antwortmöglichkeiten), da Menschen, die auf hohe Qualität achten, auch oft mehr für die Güter bezahlen, als notwendig ist; wie auch immer zu beurteilen ist, was notwendig ist (Grønhøj 2007).

Als Qualitätsbewusstsein kann auch aufgefasst werden, dass Konsumenten in der Lage sind, die Preise von Gütern richtig einzuschätzen (Schwan 2009, S. 95). Die Preiskennntnis bei Verbrauchern ist abgesehen von häufig gekauften Gütern (Milch, Butter o.ä.) gering (Schwan 2009, S. 164).

Des Weiteren kann zu dem Teilkonstrukt „Qualitätsbewusstsein als Entscheidungskriterium“ hinzugerechnet werden, dass Konsumenten Qualität erkennen können (Sollfrank 2007, S. 6). Von einem informierten Verbraucher wird verlangt, dass er (subjektive Kriterien ausschließend) nach objektiven Kriterien sucht und diese für seine Produktbeurteilung heranzieht (Schwan 2009, S. 99). Schwan setzt voraus, dass der Begriff *Qualität* wertfrei zu verstehen ist. Kompetenz bei Verbrauchern bedeutet, dass unter Qualität zu verstehen ist, dass ein Gut festgelegte Erfordernisse erfüllt (Schwan 2009, S. 98f).³⁹ Da es sich um Kriterien handelt, die konkrete Güter betreffen, besteht das Problem für Large-Scale-Assessments, einen geeigneten Warenkorb auszusuchen (vgl. Abschnitt „Festlegung eines Warenkorbs“).

Zusammenfassung

Qualitätsbewusstes Einkaufsverhalten als Aspekt von Konsumkompetenz eignet sich für die Large-Scale-Assessments nicht. Dieses Einkaufsverhalten wird u. a. stark vom finanziellen Budget und den individuellen Präferenzen bestimmt.

4.4.8 Preisbewusstsein

Den Preis als Entscheidungskriterium beim Kauf einzusetzen, konkurriert partiell mit dem Aspekt des Qualitätsbewusstseins. In dem Sprichwort „Wer billig kauft, kauft doppelt“ wird diese Konkurrenz verdeutlicht. Beide Aspekte tauchen bei der Bezeichnung von kompetenten Konsumenten oft gemeinsam auf: „Der kompetente Konsument sucht für sich das beste (Qualität/Preis) Produkt“ (Anhang 1 Nr. 30.5). Jedoch zielt der Aspekt des Preisbewusstseins auf ein anderes Entscheidungskriterium beim Kauf. In der Litera-

³⁹ Vgl. zum Begriff des verbraucherorientierten Qualitätsbegriffs Grunert Grunert 1998, S. 101–111.

tur werden Qualitätsbewusstsein und Preisbewusstsein getrennt analysiert. Mit dem Aspekt des *preisbewussten* Konsumenten verbindet sich die Vorstellung, dass Verbraucher, die zu viel für ihre Güter ausgeben, sich finanziell schaden. Dazu gehört es, dass Konsumenten günstige Güter kaufen und besondere Angebote nutzen. Nach Kroll ist die Berücksichtigung von Angeboten, ein klassischer Aspekt für die Beschreibung von Konsumkompetenz (Kroll 1991). Zu diesem Aspekt der Konsumkompetenz gehört die Kenntnis, wo welche Güter günstig gekauft werden können; preisbewusste Konsumenten müssen über die möglichen Bezugsquellen informiert sein. Preisbewusstsein setzt daher den informierten Konsumenten voraus. Preisbewusstsein kann mittels Items, die das Kaufverhalten erfassen, operationalisiert werden. Preisbewusstsein erfassen Sproles und Kendall mittels dreier Items (Sproles und Kendall 1986, S. 272):

„I buy as much as possible at sale prices.
The lower price products are usually my choice.
I look carefully to find the best value for the money.“ (Sproles und Kendall 1986, S. 272)

Grønhøj erfasst die Orientierung von Konsumenten an Schnäppchen und Sonderangeboten mit folgendem Item:

„I usually buy a product that seems to be the “best buy” when comparing prices. That’s why I look out for bargain prices and sales so that I can save money on my purchases.“ (Grønhøj 2007, S. 255).

Der Einsatz solcher Items für die Kompetenzmessung ist begrenzt. Das Budget einer Person und ihre Präferenzen für bestimmte Güter können die Antwort auf das Item beeinflussen. Dies zu berücksichtigen, verlangt den sozioökonomischen Status eines Schülers zu erfassen und diesen dann bei der Auswertung mit zu berücksichtigen.

Zusammenfassung

Eine normativ erwünschte Verhaltensweise von Konsumenten ist, dass sie bei ihren Einkäufen darauf achten, die günstigsten Güter zu erwerben. Dieser Aspekt kann durch Einstellungsfragen erfasst werden.

4.5 Werte und Normen

Für die Konkretisierung der Konsumkompetenz ist es notwendig, Normen zu setzen. Im Abschnitt „Bedürfnisreflexion“ wurde erwähnt, dass die Norm sich nicht nach jedem Trend zu richten (vgl. Abschnitt „Markenbewusstsein“) eine mögliche Norm ist, die derzeit so konkret nicht in Curricula zu finden ist, aber beispielsweise in Lehrbüchern. Eines dieser Werte ist die Schulbildung. Die Wertschätzung von Bildung wird im folgenden Item des Tests of Financial Fittens for Live (Elementary) sichtbar.

“The best example of a long-term goal would be saving for a:

- a. video game.
- b. birthday present.
- c. college education.
- d. pair of basketball shoes.” (National Council on Economic Education 2004c, S. 4)(Antwort c ist richtig).

Daraus ist zu schlussfolgern, dass als Teil von Kompetenzen auch die hohe Position des Wertes Bildung als Teil der finanziellen Kompetenz oder Konsumkompetenz angesehen werden.

Weitere Werte sind Nachhaltigkeit und Sozialverantwortlichkeit und ein gesundes Ernährungsverhalten. Wenngleich nachhaltiges und sozialverantwortliches Handeln voneinander zu unterscheiden sind, so sind die Probleme, die für den Einsatz in Large-Scale-Assessments auftauchen, ähnlich, weshalb beide Aspekte zusammen analysiert werden. Teilkonstrukte wie „Werbekompetenz“ und „Reklamationskompetenz“ zielen darauf ab, dass der Konsument für sein *eigenes* Leben „ausgestattet“ sein sollte. Die Zielsetzung der Teilkonstrukte „Nachhaltigkeit und Sozialverantwortlichkeit“ zielen hingegen auf altruistische Handlungen ab, von denen der Konsument zunächst direkt persönlich keinen Nutzen hat: „Hierdurch wird zugleich der Kaufakt politisch, da nunmehr Aspekte in die Entscheidung einfließen, die über die individuelle Bedürfnisbefriedigung hinausgehen.“ (Schwan 2009, S. 74).

4.5.1 Gesundes Ernährungsverhalten

Eine hervorgehobene Bedeutung hat die Ernährung als Bestandteil für die Konsumentenkompetenz. Für Piorkowsky u.a. sind gesundes Verhalten und eine angemessene Ernährung einer von drei wesentlichen Hauptbestandteilen der Konsumkompetenz (Piorkowsky u.a. 2008). Die Bedeutung dieses Aspekts leitet sich direkt aus der Auswirkung auf die Gesundheit der Konsumenten ab. Auch in Schulbüchern zum Thema Verbraucher werden Schüler zu einer gesunden Verhaltensweise erzogen. So sollen sie z.B. Warenkennzeichnungen lernen, um Güter zu wählen, die der Gesundheit zuträglich sind (vgl. Nuding und Haller 2008). Anlehnend an die aktuelle Diskussion zum Verbraucherverhalten kann Piorkowsky folgende fünf Kompetenzen für ein gesundheitsförderndes Ernährungsverhalten feststellen:

- „Ernährung als produktiven Prozess der Lebenserhaltung, Lebensgestaltung und Persönlichkeitsbildung verstehen,
- Markt-, Produkt- und Bedarfstransparenz erlangen,
- Gesundheitsförderung hochrangig berücksichtigen,
- Kennzeichnungen von Lebensmitteln kritisch betrachten,

- Gesundheits- und Ernährungsbildung erlangen und aktuell halten.“ (Piorkowsky u.a. 2008, S. 24)

Falsche Ernährungsgewohnheiten sind auch aus Sicht der Verbraucherzentrale gleichzusetzen mit inkompetentem Verbraucherverhalten (Müller 2004, S. 1).

Ernährungskompetenz wird gewöhnlich durch Wissensfragen und Einstellungsfragen gemessen (vgl. z.B. Frobisher u.a. 2005). Dazu gehört beispielsweise die Fähigkeit, Risiken, die im Zusammenhang mit Lebensmitteln bestehen, zu erkennen (Schwan 2009, S. 100). Schwan schreibt den (über Lebensmittel) informierten Verbraucher zwei Fähigkeiten zu:

„Zum einen ist er kritisch bei der Rezeption von vermittelten Informationen und ist damit weniger beeinflussbar. Zum anderen besitzt er ein Maß an intellektueller Befähigung, das es ihm erlaubt, die nicht intendierten und von den Herstellern nicht kommunizierten Nebenwirkungen (Risiken bzw. Gefährdungspotenziale) zu erkennen.“ (Schwan 2009, S. 100f).⁴⁰

Wissenschaftler der Universitäten Paderborn und Göttingen haben in Zusammenarbeit mit einer Firma, die Diätprodukte herstellt, einen Test mit Multiple-Choice-Aufgaben entwickelt, der Fragen stellt zu den Kategorien Basiswissen, Nährstoffe, Lebensmittel, Ernährungsmythen und Gewichtsmanagement, Lebensmittelqualität und -kennzeichnung als einen „Ernährungs-IQ“ (Austel u.a. 2009). Die Autoren weisen darauf hin, dass es offen bleibt, ob Personen mit einem hohen Wissen über die Ernährung auch andere Verhaltensweisen haben.

Wissenselemente, die für den Aspekt der gesunden Ernährung infrage kommen, sind beispielsweise das Verständnis von üblichen Angaben zu Inhaltsstoffen auf der Verpackung, insbesondere, wenn diese geeignet sind, den Verbraucher zu irritieren. Diese Schlussfolgerung beruht auf der Analyse von Schwan (Schwan 2009, S. 169.) Jedoch sind die Zusammenhänge zwischen Ernährung und Gesundheit kompliziert und viele Aspekte unter Ernährungswissenschaftlern nicht eindeutig (Schwan 2009, S. 178). Items zur „richtigen“ Ernährungsweise sind somit nicht immer objektiv mit richtig oder falsch zu beurteilen (Gütekriterien individuelle Präferenzen / kompetente und nichtkompetente Antwortmöglichkeiten). Es müsste daher ein umfassender Blick auf die Lebens-, Ernährungs- und Bewegungsgewohnheiten und auf weitere Veranlagungen geworfen werden. Dies übersteigt den für die Evaluation von Bildungsausgang zumutbaren Umfang. Aus diesen Gründen wurde auf eine weitere Analyse dieses Teilkonstrukts verzichtet. Eine Alternative wäre die Messung der Bereitschaft, sich gesund zu ernähren und gesund zu leben.

⁴⁰ Diese Fähigkeiten lassen erkennen, dass eine Überschneidung u. a. mit dem Teilkonstrukt Informiertheit besteht.

Zusammenfassung

Die Ernährungskompetenz zu messen, ist kein neues Vorhaben. Problematisch ist hierbei, dass Wissen nicht bedeutet, dass Konsumenten tatsächlich gesund leben und dass die Zusammenhänge zwischen Ernährung und Gesundheit komplex sind. Als Alternative zur Messung der komplexen Zusammenhänge können Selbsteinschätzungen zu gesunder Ernährung und Verhalten erhoben werden.

4.5.2 Nachhaltigkeit und Sozialverantwortlichkeit

Häufig findet sich in den Skizzierungen zur Konsumkompetenz die Forderung zu „nachhaltigem Verhalten“. Dies verwundert nicht, da die Förderung nachhaltigen Konsums 2004 von der Bundesregierung als konkretes Leitbild für die Verbraucher festgelegt worden ist (Bundesministerium für Ernährung 2004). Z.B. meint die Verbraucherzentrale:

„Unzureichend gebildete und schlecht informierte Verbraucher konsumieren in der Regel ressourcenintensiv. Sie benutzen Geräte mit einem höheren Energiebedarf, kaufen mehr und häufiger Billigprodukte, die nach kurzzeitiger Nutzung nicht mehr gebrauchsfähig sind.“ (Müller 2004, S. 2f).

Neben dem Aspekt der Nachhaltigkeit werden weiter Aspekte genannt, die für die Entscheidungen von Konsumenten Relevanz haben sollen. Die Ziele der Verbraucherbildung aus Sicht der United Nation sind u.a. folgende:

„Consumer education and information programmes should cover such important aspects of consumer protection as the following: (a) Health, nutrition, prevention of food-borne diseases and food adulteration; (b) Product hazards; (c) Product labeling; (d) Relevant legislation, how to obtain redress, and agencies and organizations for consumer protection; (e) Information on weights and measures, prices, quality, credit conditions and availability of basic necessities; (f) Environmental protection; and (g) Efficient use of materials, energy and water.“ (United Nations 2003, S. 7)

Eine Betonung liegt bei solchen Aspekten darauf, dass sie sich in tatsächlichen Handlungen manifestieren. So ist es beispielsweise wichtig, welche Güter bei welchen Unternehmen gekauft werden. Dabei zielen die Forderungen nach Nachhaltigkeit und Sozialverantwortlichkeit darauf ab, dass Konsumenten die Produktion und die Angebote von Gütern durch ihre Macht als Nachfrager langfristig verändern. Sozialverantwortliches oder nachhaltiges Verhalten kann sich daher z.B. in der Bereitschaft zum Boykott ausdrücken. Boykottieren wird von einer emanzipatorischen Sicht auf die Konsumenten als ein Mittel angesehen, um schließlich eigene Interessen am Markt durchzusetzen (Hitzler und Pfadenhauer 2006). Inwieweit oder wie schnell Boykotte oder veränderte Kaufgewohnheiten tatsächlich die Anbieter zum Handeln zwingt, wird hier nicht analysiert (Gütekriterium

Verhaltensrelevanz). Ist die Boykottbereitschaft als sozial erwünschte Verhaltensweise anerkannt, dann ließe sich dies mit Verhaltens- oder Einstellungsfragen erfassen.

Um darüber zu urteilen, ob Konsumenten nachhaltig oder sozialverantwortlich agieren, sind einige Aspekte zu berücksichtigen. Nach Schwan ist neben dem Bewertungsproblem und dem Umsetzungsproblem das Wissensproblem von Bedeutung (Schwan 2009, vgl. auch Grunwald 2002). Mit dem Wissensproblem sind Kenntnismängel beim Konsumenten über die Produktion, den Transport, die Lagerung, die Nutzung und die Entsorgung von Gütern gemeint (Grunwald 2002, S. 235). Einerseits mag es plausibel klingen, dass Verbraucher darüber informiert sein sollten, andererseits sind Schwierigkeiten mit dieser Forderung verbunden. So zählt Heidbrink Beispiele auf, welche die Probleme bei der Umsetzung einer solchen Forderung thematisieren:

„Die Beispiele reichen von praxisfernen Verbrauchsangaben bei Autos bis hin zu Naturkosmetik, deren einziger natürlicher Bestandteil eine Duftnote ist. Solche und ähnliche Vorgänge, die in der Regel erst durch die Untersuchungen von Experten bekannt werden, zeigen, dass die nachhaltige Qualität von Produkten eine Vertrauenseigenschaft ist, die vom Käufer selber selten überprüft werden kann.“ (Heidbrink und Schmidt 2009)

Über den „ethisch verantwortlichen“ Konsumenten existieren bereits viele Studien (vgl. für einen Überblick z.B. Devinney u.a. 2010). Es werden darin oft Items zum eigenen Verhalten oder zu Einstellungen verwendet, um diesen Aspekt zu erfassen. Des Weiteren werden Wissensaspekte verwendet. Hierbei ergeben sich besondere Herausforderungen für Large-Scale-Assessments. Dies betrifft die Gütekriterien der Aktualität und kompetente und nichtkompetente Antwortmöglichkeiten: Es ändern sich nicht nur die Erkenntnisse zwischen den Zusammenhängen von Güterproduktion, Konsum und Entsorgung, sondern auch die Zusammenhänge selbst. Lange Zeit galt preiswerte Bekleidung als ein Anzeichen der Ausbeutung von Baumwollpflückern und Näherinnen. Es ist jedoch auch möglich, dass preiswerte Bekleidung ein Resultat von Rationalisierungsprozessen oder Technisierung in der Baumwollproduktion ist (vgl. Uchatius 2010). Das Gütekriterium der wertfreien Antwortmöglichkeit wird hier relevant, da der eben erklärte Zusammenhang von der Ansicht über die Zusammenhänge in der Welt abhängt. Die Zusammenhänge sind oftmals komplex, die Produktionswege selten für den durchschnittlichen Konsumenten transparent, richtige Antworten oder ein richtiges Verhalten ist schwer zu beurteilen und es fragt sich, ob dem Konsumenten eine Unterscheidung von nachhaltigen Konsumartikeln zugemutet werden kann (Grunwald 2002, S. 438). Die komplexen Zusammenhänge können dazu führen, dass die Personen, die sich ausführlicher mit einem Thema beschäftigt haben, zu anderen Erkenntnissen gelangen, als eine als „richtig“ definierte Lösung.

Werden für das Teilkonstrukt „Nachhaltigkeit und Sozialverantwortlichkeit“ Wissensfragen eingesetzt, entsteht das Risiko, dass nicht Verhalten, sondern Wissen erfasst wird, das keinen Einfluss auf das Verhalten hat – sogenanntes träges Wissen. Wird andererseits

reales Verhalten erfasst, kann je nach Itemformulierung sozial erwünschtes Antwortverhalten induziert werden. Einstellungs- und Verhaltensfragen mögen eventuell eher das Verhalten erfassen, das durch die Teilkonstrukte „Nachhaltigkeit und Sozialverantwortlichkeit“ gemeint sein soll. Eine vom Bundesministerium für Ernährung herausgegebene Studie zum Informationsbedarf von Konsumenten verwendet folgendes Item:

„Ich bin an Informationen über die Verantwortungsübernahme von Unternehmen interessiert.“; „Ich habe schon gezielt nach Informationen über die Verantwortungsübernahme von Unternehmen gesucht“ (Bundesministerium für Ernährung 2006, S. 20).

Diese Items erscheinen jedoch für die Befragung von Jugendlichen ungeeignet, da das Wort „Verantwortungsübernahme“ relativ abstrakt ist. Alternativ bietet es sich auch an, auf die Konsumententypologisierung zurückzugreifen. Unter dem Begriff LOHAS werden Käufer z.B. bezüglich ihrer Orientierung an Umweltaspekten identifiziert (Nei-Ching Yeh und Yi-Ju Chen 2011; siehe auch Kuhl und Niessen 2009). Eggert und Bögeholz haben Items für vier Teilkompetenzen entwickelt, die sie für ihr Göttinger Modell der Bewertungskompetenz für Fragen der Nachhaltigkeit entwickelt haben (Eggert und Bögeholz 2006).

Zusammenfassung

Nachhaltigkeit und sozialverantwortliches Verhalten von Konsumenten sind Forderungen die von den Konsumenten altruistische Verhaltensweisen abverlangt. Es steht daher nicht primär das Wohl des Konsumenten im Mittelpunkt, sondern nur langfristig. Nachhaltigkeit kann damit eindeutig als eine eigenständige Dimension des Konstrukts Konsumentenkompetenz aufgefasst werden. Wissen zu umweltbewusstem oder sozialverträglichem Verhalten zu erfassen, würde bedeuten, dass einerseits träges Wissen erfasst würde und andererseits nicht immer eindeutig feststellbar ist, welches Wissen aktuell ist. Items, die auf konkretes Verhalten abzielen, bilden auch für dieses Teilkonstrukt eine Alternative.

4.6 Werbekompetenz

Der kritische Umgang mit Werbung ist eine der häufigsten Kompetenzen, die in diversen Beschreibungen über den kompetenten Konsumenten erwähnt werden:

„Die Aktivität der Verbraucher und damit das Ziel der Verbraucherbildung besteht vor allem in der Übernahme von Verantwortung für Konsumententscheidungen und in der Ausbildung der Fähigkeit zur Gegenwehr, d.h. der Entwicklung von psychischer Reaktanz gegen Beeinflussungsversuche, um auf Marketingstrategien angemessen reagieren zu können.“ (Müller und Mackert 2003, S. 20).

Die Umschreibung „Sich nicht beeinflussen lassen“ taucht ebenfalls auf. In der eigenen Erhebung wurden folgende Beschreibungen unter dem Teilkonstrukt „Werbekompetenz“ eingeordnet: Der „Konsument weiß, was er kaufen möchte u. lässt sich nichts aufdrängen“ (Anhang 1 Nr. 6.5), er ist „nicht kommerziell beeinflussbar“ (Anhang 1 Nr. 33.2), und „erkennt Beeinflussungen auf Seiten marketingtreibender Institutionen.“ (Anhang 1 Nr. 33.5). Bei Lachance und Choquette-Bernier wird diese „Nichtbeeinflussung“ nicht nur im Zusammenhang mit Werbung über nichtmenschliche Medien, sondern auch konkret in sozialen Situationen unter Freunden oder in einem Verkaufsgespräch aufgefasst (Lachance und Choquette-Bernier 2004, S. 435):

„Being a responsible consumer also means having the ability to resist to exterior influences, such as friends and advertising.“ (Lachance und Choquette-Bernier 2004, S. 435)

Ein weiterer Teil der Werbekompetenz ist, dass Konsumenten die Fähigkeit besitzen, zu erkennen, dass Werbung darauf abzielt, Einstellungen und Verhaltensweisen zu ändern und die Forderung, Werbebotschaften bezüglich des versprochenen Nutzens von Gütern kritisch zu hinterfragen (Groebel 1999, S. 64ff). Der „Werbekompetenz“ kommt als Teilkonstrukt der Konsumentenkompetenz eine bedeutende Stellung zu; sie kann sogar als Ausgangspunkt für die Verbraucherpolitik verstanden werden. So hat sich in den USA die Verbraucherpolitik als eine Art Gegenkraft zu den Auswirkungen der Marketingindustrie entwickelt (Pleiß 2001, S. 101).⁴¹ Viele Autoren verstehen darunter, dass Konsumenten widerstandsfähig gegenüber den Versprechen der Werbung sind: „Beware of the temptations of advertising“ (Weber 2005a, S. Internetdokument). Andere sprechen auch von einer „advertising literacy“ (Young 2002) oder „media literacy“ (Martensen und Tufte 2002).

Einige Autoren gehen davon aus, dass Konsumentenkompetenz und Medienkompetenz insgesamt das Gleiche sein können (vgl. Krotz 1997). In der Medienwissenschaft wird die Werbekompetenz als eine eigene Kompetenz aufgefasst und dort wurde sie selbst schon umfangreich definiert. Insbesondere gibt es zur Werbekompetenz von Kindern eine Menge an Forschungsvorhaben (vgl. z.B. Ploetz 1999 und Neuß 1999). Werbekompetenz wird von Ploetz hauptsächlich als Wissen aufgefasst. Dazu zählen *Werbung erkennen; Kriterien für das Erkennen; Recognition-Leistung; wissen, was Werbung ist; Wissen wer Werbung macht und warum sie gezeigt wird* und die *subjektive Glaubwürdigkeit von Werbung* (Ploetz 1999, S. 69). Die Altersgruppe, die in der Studie von Ploetz interessant ist, sind 3 - 6-jährige. Die Studie arbeitet qualitativ, den Versuchspersonen wird ein Fernsehbeitrag gezeigt. Anhand dieses Fernsehbeitrags werden verschiedene Fragen erörtert. Ein zentraler Aspekt in verschiedenen Studien zur Werbekompetenz bei Kindern ist, dass Kinder zwischen normalem Fernsehprogramm und Werbung unterscheiden können (vgl. Ploetz 1999, S. 71 und Aufenan-

⁴¹ Wobei ein Kräftegleichgewicht herrscht. Auf der einen Seite das mächtige Marketing und auf der anderen Seite die schwache Verbraucherpolitik – quasi ein „Antimarketing“.

ger und Neuß 1999, S. 514). Ein anderer Aspekt zielt darauf, dass Kinder erkennen können, worauf Werbung abzielt (Shrum 2007). Eine ausführliche Definition zur Werbekompetenz (für Kinder) stammt von Klein. Werbekompetenz besteht für ihn aus vier Teilkompetenzen (Klein 1996, S. 5):

„Die Fähigkeit, Werbung vom sonstigen Fernsehprogramm zu unterscheiden, entwickeln Kinder in der Regel ab etwa 5 Jahren. Die Fähigkeit, die Intentionen von Werbung zu erkennen und sie nicht als objektive Produktinformationen mißzuverstehen, ist frühestens ab dem Schulalter oder während der ersten Schuljahre gegeben. Die Fähigkeit, einen Werbespot zu interpretieren, seine Botschaft zu verstehen, setzt bei Kindern etwa ab dem achten Lebensjahr ein. Auf der Fähigkeit, eine Werbebotschaft und das umworbene Produkt präsent zu haben, bauen Werbestrategien auf. Die Erinnerung einer Werbebotschaft ist ein zentrales Kriterium der Werbewirksamkeit und signalisiert damit auch den Erfolg einer Kampagne.“ (Klein 1996, S. 5).

Dass Kinder in der Werbekompetenzforschung eine wesentliche Bedeutung einnehmen, mag ein Hinweis darauf sein, dass für Jugendliche Werbekompetenz etwas Selbstverständliches darstellen könnte:

„Aktuelle Studien weisen nach, dass Kinder schon früh über eine geschulte Wahrnehmung verfügen, sehr rasch Unstimmigkeiten in der Werbung ausmachen und auch dargebotene Klischees schnell entlarven.“ (Nickel 1994, S. 6).

Dies bedeutet für die Analyse Jugendlicher, dass „einfache“ Indikatoren, wie die Unterscheidung von Werbung von anderen Inhalten, nicht angewendet werden können. Solche Items wären höchstens für die Entwicklung von Konsumkompetenzskalen für verschiedene Niveaustufen notwendig. Anspruchsvollere Anforderungen bezüglich der Werbekompetenz sind, dass Schüler sich in die Sichtweise des Marketings oder in die Rolle eines werbetreibenden Unternehmers hineinzusetzen sollen und so die Funktionen und Kommunikationsstrategien von Werbung zu verstehen (Young 2003).⁴²

Einige Autoren sind der Meinung, dass Wissen, das nicht für die privaten Haushalte produziert wurde, sondern für die Marketingunternehmer, für die Haushalte nützlich (vgl. Newweg 1992, S. 223, 230.280) und sogar Grundlage für eventuelle Gegenstrategien sein kann (Hansen 1990, S. 4, 580–623). Auch in Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien existieren Wissens Elemente aus der Marketingforschung (vgl. z.B. Kaminski u.a. 1990, Floren 2009, S. 84ff). Lachance und Legault nutzen Items über Wissen zum Thema Werbung und kommerzielle Strategien, um Konsumkompetenz zu erfassen (Lachance und Legault 2007). Ein wichtiger Bestandteil dieses Wissens sind die psychologischen Wir-

⁴² Entwicklungspsychologische Aspekte spielen für diese Kompetenz bei Kindern und evtl. auch bei Jugendlichen eine Rolle. Erst wenn Kinder in der Lage sind, verschiedene Perspektiven einzunehmen, können sie auch verstehen, welche Anreize die Menschen leiten, die Werbung erstellen (vgl. Young 2003, John 1999 und Selman 1980). Bei Young findet sich ein Überblick zum Forschungsstand bezüglich der kindlichen Entwicklung der Vorstellung über Werbung Young 2003.

kungsprinzipien von Werbung. Friestad und Wright kommen zu dem Schluss, dass Laien und Experten in der Werbepsychologie ähnliche Vorstellungen über die Wirkungsprinzipien von Überzeugungspraktiken in der Werbung haben können (Friestad und Wright 1995).

Um die Sichtweise des Marketings einzunehmen, sind theoretisch mehrere Varianten möglich. Die Einfachste ist der Blick in die aktuelle Fachliteratur des Marketings. Befragung von Werbefachleuten und Wissenschaftlern im Management oder eine genaue Analyse der aktuell angewandten Werbetricks wären zwei weitere Möglichkeiten, um diese Sichtweise einzunehmen. Sie sind jedoch mit wesentlich höherem Aufwand verbunden und versprechen dazu keinen höheren Erkenntnisgewinn im Vergleich zur Sichtung der Fachliteratur. Bei der Sichtung der Wirkungsprinzipien kann festgestellt werden, dass es sich in erster Linie um psychologische Sachverhalte handelt. Darunter fallen Maßnahmen der Unternehmer in Supermärkten wie: die Süßigkeiten in der Nähe der Kasse aufzustellen. Aber auch andere Aspekte der Marketingstrategien gilt es zu verstehen, wenn Konsumenten die Sichtweise richtig übernehmen sollen; die Preisgestaltung wäre solch ein Aspekt. So kann es aus Unternehmersicht sinnvoll sein, dass es ein teures Gut anbietet, um dadurch den Käufer zu animieren, das zweitbeste zu kaufen. Denn normalerweise entscheiden sich die meisten Menschen nicht für das teuerste Angebot (Kantor 2006).

Es ist nun eigentlich nur notwendig, aus der Fülle an Wissen über Marketingstrategien eine Auswahl zu treffen. Die meisten „Manipulationsstrategien“ des Marketings sind mithilfe von umfangreichen Forschungen insbesondere durch Experimente entwickelt und auf ihre Wirkung hin überprüft worden. Dies bedeutet, dass es sich oft um ein Spezialwissen handelt. Wo die Grenze zwischen Spezialwissen und zu erwartendem Wissen liegt, muss gegebenenfalls normativ begründet werden. Eine weitere Rolle spielen bei der Werbekompetenz auch aktuelle Entwicklungen (Gütekriterium der Aktualität). Trends sind bei der Messung dieses Verständnisses von hohem Einfluss. Einige Manipulationsstrategien wie die Süßigkeiten-an-der-Kasse-Strategie sind teilweise unter der Bevölkerung bekannt und werden in Medien thematisiert (Sigrid Neudecker 2010). Manche Strategien sind so weit bekannt, dass es in bestimmten Läden Kassen ohne Süßigkeiten gibt, damit die Kunden, die dies wünschen, bewusst die alte Manipulationsstrategie umgehen können. Diese neue Strategie mag auf den ersten Blick aus Sicht der Unternehmen unsinnig erscheinen, aber auch hinter dieser Strategie verbergen sich verkaufsstrategische Überlegungen, wie beispielsweise ein besseres Image des Unternehmens. Was zu bestimmten Zeiten in der Werbung funktioniert, das wird später als offensichtlich plakativ entlarvt. Daher sind Fragen zu solcher Kompetenz an aktuelle Entwicklungen anzupassen. Abhilfe kann da schaffen, wenn allgemeines Wissen über Werbung in Betracht gezogen wird.

Die europäische Verbraucherbildungsinitiative Dolceta hat sich in einem Test, der speziell für Jugendliche entwickelt wurde, dem Thema „Einrichtung eines Supermarktes“ gewidmet. Die befragten Jugendlichen sollen sich in diesem Test in die Rolle eines Leiters eines Supermarktes hineinversetzen und bestimmte Strategien bei der Einrichtung des

Supermarktes mit jeweils „Richtig“, „Teils richtig“ „Falsch“ bewerten. Item Nummer 15 lautet:

„In Kassennähe würde ich Süßigkeiten, Kaugummi, Eis o.A. so hinstellen, dass auch schon kleine Kinder bequem danach greifen können. Wenn kleine Kinder an der Kasse mit ihrer Mutter warten, können sie ungeduldig werden oder gar weinen. Die Mutter kann ihr Kind dann beruhigen, indem sie ihm Kaugummi, eine Rolle Drops o.A. kauft.“ (Die richtige Antwort ist „Richtig“.) (Dolceta o.J. a, S. 4).

Im gleichen Test wird derselbe Sachverhalt ein zweites Mal in Item 13 thematisiert:

„An der Kasse würde ich versuchen, Süßigkeiten, Eis, Kaugummi nicht so aufzustellen, dass Kinder sie sehen können; denn an der Kasse muss es zügig gehen, damit die Kunden nicht so lange anstehen müssen.“ (Die richtige Antwort lautet hier: „falsch“.) (Dolceta o.J. a, S. 4)

Auch wenn die Autoren der Tests keine weiteren Begründungen angeben, ist davon auszugehen, dass hierbei auf den gleichen Sachverhalt rekurriert wird wie in Item 15.⁴³ Insgesamt eignet sich das Konzept der Verbraucherinitiative Dolceta für die Erfassung von Werbekompetenz (Dolceta o.J. a). So ist die Rollenübernahme des Befragten interessant. Der Test für die Jugendlichen ist von diesem Aspekt durchzogen. Im Test für Kinder wird die Erwartung der Rollenübernahme nicht so offen ausgesprochen. Auch in den von der Verbraucherinitiative entwickelten Test für Kinder „Warum Unternehmen Werbung machen“ müssen sich die Befragten in die Rolle des Unternehmers hineinversetzen. Verlangt wird die Beurteilung von verschiedenen Aussagen über Werbefachleute mit „Richtig“ oder „Falsch“. Dies mag für ältere Zielgruppen zu einfach sein, scheint aber für Kinder angemessen:

„Werbeleute denken: Wenn ein Pop-Star oder eine tolle Comicfigur Werbung für ein Produkt machen, dann wollen diejenigen Kinder, welche die Werbung sehen, das Produkt auch haben.“ (Dolceta o.J. b, S. 2)

„Werbung stellt alles so dar, wie es wirklich ist.“ (Dolceta o.J. b, S. 2)

Das Konzept der letzten Items ist nach Auffassung von Haubl eine Schlüsselqualifikation von Konsumenten, die darin besteht, dass Konsumenten nicht zu viel von den Waren erwarten, um dann hinterher nicht enttäuscht zu sein (Enttäuschungsprophylaxe und Bewältigung; Haubl 2009, S. 6). Ein Beleg dafür, dass Menschen jedoch nicht ohnmächtig den Verlockungen der Werbung ausgeliefert sind, ist die Tatsache, dass viele Menschen es

⁴³ Die Formulierung des Items 13 entspricht nicht dem Gegenteil von Item 15, sondern kann als ein anderer Sachverhalt aufgefasst werden. Jemand kann „Falsch“ angekreuzt haben, weil er dachte „Die Kinder sind schuld, dass es an der Kasse nicht zügig vorangeht. Deshalb sollte man Süßigkeiten nicht dort aufstellen.“ Dieser Gedankengang widerspricht der üblichen Süßigkeiten-an-der-Kasse-Strategie aber führt zum richtigen Ergebnis.

als selbstverständlich ansehen, dass Werbung mehr verspricht als sie hält und sie nicht glauben, ein Anti-Aging-Produkt hebe die Zeit auf (Haubl 2009, S. 7).

Offen bleibt die Frage, ob die Kenntnis dieser Verkaufsstrategien einen Einfluss auf das Konsumverhalten hat, ob also das Gütekriterium der Verhaltensrelevanz erfüllt ist. Dies kann von (Marketing-)Strategie zu Strategie unterschiedlich sein. Die Süßigkeiten-an-der-Kasse-Strategie ist beispielsweise unter der Bevölkerung bekannt. Aber da sie weiterhin von vielen Supermarktketten eingesetzt wird, scheint sie trotz all dem erfolgreich zu sein. Was bedeuten könnte, die Kompetenz – hier gemessen in „Kenntnis der Süßigkeiten-an-der-Kasse-Strategie“ – hat kaum Einfluss darauf, dass sich die Konsumenten durch diese Verkaufsstrategie beeinflussen lassen oder nicht (Gütekriterium Verhaltensrelevanz). Ein weiterer Anknüpfungspunkt für die empirische Messung sind allgemeine Einstellungen. Sigmen und Lévesque verwenden Einstellungen in ihrer Skala zur Konsumkompetenz: „Ads are honest and present true and exact information“ (Sigmen und Lévesque 1992 zitiert bei Lachance und Legault 2007, S. 7). Dieses Item beinhaltet Wissensaspekte, oder kann zumindest von Befragten als Wissensfrage aufgefasst werden. Eine andere Methode zur Messung der Werbekompetenz ist die Verwendung von Selbsteinschätzungsfragen: Lachance und Choquette-Bernier konnten feststellen, dass Personen, die sich allgemein als kompetent bezeichnen auch Folgendes angaben (Lachance und Choquette-Bernier 2004):

„They also claim that they don't let themselves be 'taken in' or influenced by advertising: 'I reason better and I know what I need. When I want a product, I look for the best price-quality ratio and the best item. I don't think I'm taken in.'“ (Lachance und Choquette-Bernier 2004, S. 435)

Bearden u. a. konstruierten eine Skala, die das Selbstbewusstsein von Konsumenten misst. Mit diesem Konzept ist die Annahme verbunden, dass Personen, die allgemein ein hohes Selbstbewusstsein haben, sich weniger von anderen Meinungen beeinflussen lassen (Bearden u. a. 2001). Die Autoren unterteilen dieses Selbstbewusstsein in verschiedene Unterdimensionen. Eine davon ist „Persuasion Knowledge“ (persuasives Wissen; vgl. auch Friestad und Wright 1995). Persuasives Wissen beschreibt die Fähigkeit, Werbestrategien zu durchschauen und die Einflüsse der Marketingstrategien zu erkennen. Bearden u. a. verwenden folgende Selbsteinschätzungsfragen, um diese Dimension zu erfassen:

„I know when an offer is „too good to be true“
I can tell when an offer has strings attached
I have no trouble understanding the bargaining tactics used by salespersons
I know when a marketer is pressuring me to buy
I can see through sales gimmicks used to get consumers to buy
I can separate fact from fantasy in advertising“ (Bearden u. a. 2001, S. 125)

Dieses Konzept wurde angewandt, um den Erfolg von Marketingstrategien zu überprüfen. Personen mit höherem persuasivem Wissen erkennen Tricks in der Werbung und die

Werbung verliert für sie damit ihre Glaubwürdigkeit (vgl. Koschnick 2003). Werbefachleute wollen dies berücksichtigen. Persuasives Wissen kann jedoch als Teil der Konsumkompetenz angesehen werden. Placementtoleranz und Placementsalienz sind zwei Aspekte des persuasiven Wissens. Placementtoleranz bedeutet, inwieweit der Rezipient die Darbietung von Gütern als störend empfindet. Für das Konstrukt eines kompetenten Konsumenten mag die Placementtoleranz nicht relevant sein, da sie erfasst, inwieweit konkrete Werbung als störend empfunden wird. Relevanter erscheint jedoch die Placementsalienz. Placementsalienz ist die Fähigkeit einer Person, zu erkennen, dass Placements (die Platzierung) einer Marke beabsichtigt sind.

Den Nutzen von Aufklärung über Werbung hat Sagarin in psychologischen Studien untersucht. In einem Experiment erklärte er den Versuchspersonen zunächst, die Funktionslogik einer Werbestrategie. Die Versuchspersonen konnten zwar die Logik erklären, unterschieden sich in einer anschließenden Kaufsituation nicht von der Kontrollgruppe, die keine Erklärung erhalten hatte (Sagarin und Cialdini 2004). Strittig ist die Meinung, dass Werbung manipuliere und Konsumenten Güter aufzwingt, die er nicht benötigt und Konsumenten Automaten gleichen, die kaufen, was ihnen empfohlen wird. Studien zeigen, dass die Wirkung von Werbung auf die Einstellung und die Auswirkungen der Einstellungen auf das Verhalten nicht deterministisch ist (Achenbaum 1972).

Die Werbekompetenz bezieht sich nicht nur auf die Werbung in Printmedien, Internet, Fernsehen oder an der Plakatwand, sondern auch auf eine konkrete Verkaufssituation in einem Geschäft; *Verhandlungssicherheit* ist in solchen Situationen wünschenswert. Dazu bedarf es kommunikativer Voraussetzungen oder Eigenschaften, wie z.B. nicht schüchtern zu sein:

„According to me, what’s most important is, not to be shy, then to negotiate with corporations and discuss with [their representatives].“ (Lachance und Choquette-Bernier 2004, S. 435)

Konsumenten sollen nicht schüchtern sein, sondern selbstbewusst eigene Konsumwünsche äußern. Des Weiteren sollten Konsumenten in der Lage sein, in Verkaufsgesprächen sachliche Argumente des Verkäufers herauszufiltern und sich nicht von emotionalen Äußerungen und Handlungen der Verkäufer lenken lassen. Eine genauere Anforderungsanalyse für den Konsumenten bezüglich seiner Verhandlungssicherheit konnte in den vorliegenden Quellen nicht gefunden werden. Die Ausbildungsinhalte zu Beschäftigten im Einzelhandel können eine relevante Quelle für die nähere Beschreibung der Verhandlungssicherheit bilden. Bearden u.a. haben in ihrem Konzept eines „Selbstbewussten Konsumenten“ die Idee der Selbstsicherheit umgesetzt. Sie entwickelten eine Skala zum Thema „Marketplace Interface“ (Bearden u.a. 2001). Diese Dimension beinhaltet das Vertrauen, für seine eigenen Rechte als Konsument einzustehen und mit Verkäufern zu handeln. Folgende Items beinhalten diese Skala:

„I am afraid to “ask to speak to the manager”
I don’t like to tell a salesperson something is wrong in the store

I have a hard time saying no to a salesperson
I am too timid when problems arise while shopping
I am hesitant to complain when shopping“ (Bearden u. a. 2001, S. 125)

Vorteilhaft an dieser Skala ist, dass das Selbstbewusstsein direkt auf die Situation als Konsument abzielt und eindeutig zu bewerten ist, welche Ausprägung normativ erwünscht ist.

Zusammenfassung

Ein Aspekt der Werbekompetenz ist das Wissen über Werbestrategien oder die Fähigkeit, sich in die Rolle eines Werbemachers zu versetzen; dieses Wissen kann mit Wissensfragen erfasst werden und dieses Wissen wird derzeit schon in Schulbüchern vermittelt. Das Wissen über solche Strategien muss keinen Einfluss auf das Verhalten haben, da viele Werbestrategien auch bei Kenntnis dieser Strategien funktionieren. Es existiert eine Fülle an Studien zur Werbekompetenz. Die meisten davon befassen sich hauptsächlich mit Kindern im Vorschulalter und Grundschulalter und nicht mit Jugendlichen. Im Vordergrund steht dort z. B. die Kompetenz, Werbung von anderen medialen Inhalten unterscheiden zu können. Verhandlungssicherheit kann als Teil der Werbekompetenz aufgefasst werden, der sich auf Verkaufssituationen mit realen Verkäufern bezieht. Mithilfe von Items, die Aussagen über das Verhalten von Befragten geben, kann dieser Aspekt erfasst werden.

4.7 Markenbewusstsein

An das Teilkonstrukt der „Werbekompetenz“ lehnt sich auch das in dieser Arbeit als Teilkonstrukt aufgefasste Konstrukt „Markenbewusstseins“ an. In verschiedenen Quellen lässt sich Markenbewusstsein als ein unerwünschtes Verhalten für Konsumenten ausmachen (z. B. bei Grønhoj 2007). Es finden sich in verschiedenen Lehrmaterialien Hinweise darauf, dass Schüler bei Einkaufskäufen nicht auf Marken Acht geben sollen, also nicht markenbewusst sein sollen (Mathes u. a. 2004, S. 140). Für die Messung von Markenbewusstsein werden Items zum eigenen Verhalten eingesetzt (vgl. z. B. Beaudoin und Lachance 2006). Die Items von Sproles und Kendall erfassen die Dimension „Brand-Loyal Consumer“ (Markentreue) (Sproles und Kendall 1986).

„I have favorite brands I buy over and over.
Once I find a product or brand I like, I stick with it.
I go to the same stores each time I shop.
I change brands I buy regularly.“ (Sproles und Kendall 1986, S. 273)

Es ist bei solchen Fragen nicht eindeutig, welche Ausprägungen normativ richtig oder falsch sind (Gütekriterium kompetente und nichtkompetente Antwortmöglichkeiten). Menschen, die Marken treu sind, kann keine geringere Konsumkompetenz zugeschrieben werden. Die Items messen, inwieweit das Marketing bei einer Person erfolgreich war. Markenbindung ist eine Folge von einer gut gemachten Marketingstrategie. Die Ursachen

für Markentreue liegen aber nicht zwingend in mangelnder Konsumkompetenz, sondern z.B. auch darin, weil keine anderen Geschäfte in der Nähe sind (bei Lebensmitteln wichtig) oder gute Erfahrungen gemacht wurden (mit der Qualität). Persönliche Vorlieben spielen bei der Beantwortung eine Rolle (Gütekriterium individuellen Präferenzen). Ein anderer normativ legitimer Grund für die Wahl von Markenartikeln ist die Entscheidung, Qualität zu kaufen. Wer auf Qualität achtet (ein normativ gewünschtes Ziel der Konsumentenbildung: vgl. das Teilkonstrukt „Qualitätsbewusstsein als Entscheidungskriterium“), der handelt nicht falsch, wenn er sich an Marken orientiert.

Der Kauf von Marken sollte daher nicht vollständig vermieden, sondern ausreichend reflektiert werden. Dies bedeutet, dass Schüler z.B. den Zusammenhang zwischen höherem Preis und besserer Qualität kennen. Die Fähigkeit, Vor- und Nachteile der Markenbindung aufzuzählen, könnte eine Methode sein, um diese Kompetenz zu erfassen. Hierfür bieten sich offene Fragen an („nenne Vor- und Nachteile von Markenkäufen“). Diese sind für Large-Scale-Assessments jedoch schwieriger auszuwählen. Zu erwarten ist eine Fülle von Antworten (z.B.: Unternehmen müssen zur Etablierung einer Marke viel Geld ausgeben, die Güter sind daher teurer; Markenunternehmen müssen mehr darauf achten, dass ihre Güter qualitativ besser sind, weil sie andererseits ihren Ruf riskieren würden usw.). Alternativ zu offenen Items können geschlossene Items verwendet werden, die Wissen über die Vor- und Nachteile erfassen. Ein Item, das eine Brücke zwischen der kognitiven Kompetenzfacette und Einstellungen bildet, ist „The higher the price of a product, the better is its quality“ (Shim 1996, S. 554). Dieses Item suggeriert, je nach Blickwinkel eine Einstellungsfrage oder Wissensfrage. Aufgrund dieser Ambivalenz eignet es sich nicht zum Einsatz in einem Kompetenztest, da nicht objektiv festzustellen ist, welche Antwort mehr oder weniger Kompetenz bedeutet (Gütekriterium kompetente und nichtkompetente Antwortmöglichkeiten).

Wird das Wissen zu Marken abgefragt, bleibt offen, ob dieses Wissen tatsächlich Einfluss auf das Verhalten von Konsumenten hat (Gütekriterium Verhaltensrelevanz). Hinter der Befürchtung vor übertriebenem Markenbewusstsein besteht die Gefahr von zu hohen (unnötigen) Konsumausgaben bei Schülern. Weshalb Einstellungs- und Verhaltensfragen eventuell besser geeignet sind, eine tatsächliche Konsumkompetenz zu erfassen. In Large-Scale-Assessments lässt sich die Einstellung zum Kauf von Marken oder sogar das tatsächliche Kaufverhalten in Bezug auf Marken zumindest relativ einfach mit Einstellungs- und Verhaltensfragen erfassen. Ein weiterer Aspekt der Konsumkompetenz ist die Ansicht gegenüber materiellen Gütern. In vielen Studien wurde nachgewiesen, dass die Konfrontation mit Werbung zu einer materialistischen Sichtweise führt (vgl. z.B. Buizen und Valkenburg 2007, S. 40; Faber und O’Guinn Thomas C. 1988; Rindfleisch u.a. 1997). Von kompetenten Konsumenten wäre zu erwarten, dass sie den Wert von materiellen Gütern reflektieren können. Die Einstellungen gegenüber materiellen Gütern können durch Einstellungsfragen gemessen werden. Churchill und Moschis verwendeten für die Operationalisierung des Konstrukts „Materialismus“ folgende Fragen „It is really true that money can buy happiness.“ (Churchill und Moschis 1979, S. 29). Die Fragen haben Churchill und

Moschis genutzt, um den Einfluss der Kommunikation in der Familie und in Peer-Gruppen auf den Materialismus und die soziale Motivation zum Kaufen zu analysieren (Churchill und Moschis 1979). Vor allem die Kommunikation in Peer-Gruppen führt zu mehr Materialismus.⁴⁴

Zusammenfassung

Ein markenbewusstes Einkaufsverhalten ist ein normativ unerwünschtes Verhalten. Jedoch bedeutet es nicht immer einen Mangel an Konsumkompetenz, wenn Konsumenten hauptsächlich eine Marke bevorzugen. Von Konsumkompetenz kann dann gesprochen werden, wenn Schüler in der Lage sind, die Vor- und Nachteile von Marken zu reflektieren und z.B. zu nennen. Das Teilkonstrukt „Markenbewusstsein“ bezieht sich somit darauf, dass Schüler nicht unnötig Geld für Marken ausgeben und eine negative Einstellung gegenüber übertrieben Markenkäufen haben und folglich von solchen Käufen absehen. Die Einstellung gegenüber materiellen Gütern ist ein weiterer Aspekt der Konsumkompetenz. Beide Aspekte sind mittels Einstellungs- oder Verhaltensfragen erfassbar.

4.8 Die Nutzung von Gütern

Das Vorhandensein von z.B. technischem Wissen im Umgang oder vor dem Kauf mit bestimmten technischen Gütern mache nach Ansicht vieler Quellen einen kompetenten Konsumenten aus. In der eigenen Vorstudie zu Beschreibungen des kompetenten Konsumenten fanden sich Aussagen über die Fähigkeit von Konsumenten beim Verbrauch von Gütern: „Die Sachkenntnis und Fähigkeit beim Verbrauch von Gütern und Dienstleistungen professionell zu handeln.“ (Anhang 1 Nr. 5.1). Dazu gehört beispielsweise „technisches Wissen“⁴⁵. Problematisch ist auf den ersten Blick bei dieser Kompetenz, dass die Fähigkeit im Umgang z.B. mit technischen Gütern, chemischen Haushaltsreinigern oder Textilgütern weit über die Inhalte der ökonomischen Bildung hinausgeht. Prinzipiell sind je nach Gut, was Konsumenten erwerben möchten, Kompetenzen aus den unterschiedlichsten Disziplinen wünschenswert. So wird unter dem Aspekt der Konsumkompetenz auch die Fähigkeit im Umgang mit Medikamenten analysiert (Gould 2003). Diese Fähigkeit setzt medizinisches (Fach-)wissen voraus. Um Kompetenz aus dem Feld der ökonomischen Bildung handelt es sich dabei im engsten Sinne nicht. Anhand dieser Beispiele wird deutlich, dass das, was im Extremfall unter Konsumentenkompetenz interpretierbar ist, umfangreich sein kann und mehr als nur einer Fachdomäne obliegt.

⁴⁴ Als unabhängige Variablen erfragten sie, ob die Befragten mit ihren Eltern oder Freunde über den Kauf von Dingen sprechen Churchill und Moschis 1979.

⁴⁵ Dies war zunächst als ein eigenes Konstrukt konzipiert: Es wurde im Verlauf der Arbeit in das Teilkonstrukt Nutzung von Gütern integriert.

Zusammenfassung

Für die Zielsetzung eines Large-Scale-Assessments in der ökonomischen Bildung erschien das Teilkonstrukt „Nutzung von Gütern“ ungeeignet, weil es sich schwer von anderen Fachdomänen abgrenzen lässt (Gütekriterium Abgrenzung zu anderen Kompetenzen). Daher wird dieses Teilkonstrukt nicht weiter analysiert. Es kann jedoch vermutet werden, dass eine hohe Allgemeinbildung für Konsumenten hilfreich ist.

4.9 Kenntnis von Rechten

Beschäftigt man sich eingehend mit den Inhalten der ökonomischen Bildung wird

„[b]eispielsweise (...) deutlich, dass relevante ökonomische Alltagsprobleme in vielfältiger Weise mit rechtlichen Problemen verknüpft sind, ob es sich um den Kauf eines Produktes handelt, den Kauf eines Kredites, die Aufnahme eines Hypothekendarlehens, den Versuch, ein Haus umzubauen usw.“ (Erf u.a. 1997, S. 31)

Andere Autoren fordern, Individuen sollten als Verbraucher „Konsum-, Vorsorge- und Sparentscheidungen mit Blick auf rechtliche Rahmenbedingungen und auf sie einwirkende Bedürfnisse treffen (Synthese)“ (Seeber, S. 18). Diese Forderungen konzentrieren sich hauptsächlich auf das Wissen über Gesetze. Ein Schwerpunkt bei vielen Tests, die beispielsweise von Verbraucherzentralen angeboten werden, sind Items, die Wissen über Rechte der Verbraucher erfassen. Items dazu sind verhältnismäßig leicht zu konstruieren. Ein von der Verbraucherzentrale entwickelter Test zur „Alltagskompetenz“ beinhaltet verschiedene Fragen zur Rechtssituation beim Kauf von Gütern (Verbraucherzentrale Bundesverband e.V. 2006). Für die Konstruktion von Tests für das Large-Scale-Assessment ist bezüglich des Themas Recht zu klären, welche Rechte Schüler kennen sollen. In Schulbüchern wird zum Thema Verbraucherschutz hauptsächlich das Thema Kaufvertrag behandelt (vgl. z.B. (Floren 2009, S. 74f). Es dominiert das Thema Minderjährigkeit und damit die noch nicht vollständige Geschäftsfähigkeit der Schüler, die hauptsächlich noch unter 18 Jahre sind. Daran anlehnend wurde für diese Studie folgendes Item konstruiert:

Klaus (15 Jahre) hat ein Zeitungs-Abonnement abgeschlossen. Seine Eltern sind nicht einverstanden mit diesem Vertrag. Der Vertrag kommt nicht zustande. (Richtig/Falsch). (eigenes Beispiel)

Es ist fraglich, ob das Wissen über Gesetze handlungsrelevant ist. Ergänzend würde es sich anbieten, Einstellungen zu erfassen. Und zwar Einstellungen, die sich auf die Bereitschaft zu einer „Auseinandersetzung“ mit den Anbietern und Unternehmen bezieht. Hier konnte eine enge Überschneidung des Teilkonstrukts „Kenntnis von Rechten“ mit dem Teilkonstrukt „Reklamationskompetenz“ festgestellt werden, weshalb an dieser Stelle keine weitere Analyse dieses Teilkonstrukts steht.

Zusammenfassung

Das Teilkonstrukt „Kenntnis von Rechten“ kann als die Verfügung über Wissen zu Rechten von Verbrauchern aufgefasst werden und kann mithilfe von Wissensfragen erfasst werden. Häufige Rechtsthemen sind das Zustandekommen von Kaufverträgen und Kaufverträge mit Jugendlichen.

4.10 Reklamationskompetenz

Die Fähigkeit und Bereitschaft, sich als Konsument mit den Unternehmen auseinanderzusetzen, kann als ein weiteres Teilkonstrukt der Konsumkompetenz ausgemacht werden. Darunter ist u. a. zu verstehen, dass Konsumenten bei Problemen mit Gütern sich an die Hersteller oder an den Händler wenden. Lamla und Neckel fordern einen Konsumenten mit einem Bewusstsein für seine Rolle im Marktgeschehen und der nicht die Auseinandersetzung mit den Unternehmen scheut (Lamla und Neckel 2006). Kompetente Konsumenten sollen „beim Kauf die Reklamationsbestimmungen beachten oder erfragen“ (Anhang 1 Nr. 3.2) und sich beschweren, wenn ein Anlass dazu besteht (Warland u. a. 1975, S. 153). Es ist zu vermuten, dass für eine erfolgreiche Reklamation Kenntnisse von Rechten bedeutend sind; z. B. mögliche Rechtswege in Bezug auf Kaufverträge. Neben den Wissensaspekten in Bezug auf Reklamationen, sind auch Bereitschaften zur Reklamation für die Konsumkompetenz relevant: „Beschwerde und Reklamationsbereitschaft“ (Anhang 1 Nr. 8.3). Die Reklamationsbereitschaft ist nach Hitzler kein eindimensionales Konstrukt:

„Aus welchen Gründen aber auch immer er reklamiert, der Konsument benötigt dafür eine mehrdimensionale Kompetenz: die Kompetenz, ein überhaupt entscheidungsbefugtes ‚Gegenüber‘ zu identifizieren und dessen Aufmerksamkeit zu erlangen; die Kompetenz, diesem Gegenüber sein Anliegen als ebenso legitim wie gewichtigen Beschwerdeanlass zu vermitteln und zu plausibilisieren; die Kompetenz, Regressforderungen zu formulieren und sie – und somit seine Interessen auch gegen Widerstreben – durchzusetzen.“ (Hitzler und Pfadenhauer 2006, S. 76)

Pfadenhauer weist explizit in seinem Forschungsvorhaben darauf hin, dass kommunikative Kompetenzen eine besondere Rolle für die Fähigkeit zur Reklamation spielen. Kommunikationswege zwischen Anbieter und Konsument sind in unterschiedlicher Qualität und Quantität vorhanden, was an den Konsumenten besondere Anforderungen stellt (Pfadenhauer 2009). Werden kommunikative Kompetenzen als relevant für die Konsumkompetenz erachtet, dann sind diese kommunikativen Kompetenzen genauer zu definieren.⁴⁶ Bezüglich der Reklamationskompetenz müssen kompetente Konsumenten auch

⁴⁶ Das Teilkonstrukt Reklamationskompetenz hat Überschneidungen mit dem Teilkonstrukt der Verhandlungssicherheit. Die Verhandlungssicherheit bezieht sich auf die Kaufsituation, während sich die Reklamati-

fähig sein einzuschätzen, wann überhaupt ein Problem mit einem Anbieter besteht (vgl. Pfadenhauer 2009). Diese Fähigkeit hängt eng mit den individuellen Präferenzen zusammen. Was ein Konsument als einen besonderen Mangel eines Gutes ansieht, stellt für einen anderen Konsumenten kein Problem dar. Der Reklamationsprozess ist mit einem zeitlichen Aufwand verbunden. Nicht jeder Konsument ist bereit, diesen Aufwand in Kauf zu nehmen. Dieses Verhalten hängt einerseits von der Bedeutung eines Guts für den Konsumenten ab, andererseits von der persönlichen Einschätzung der Fähigkeiten im Umgang mit den Anbietern (Pfadenhauer 2009). Des Weiteren so Pfadenhauer ist davon auszugehen, dass viele Aspekte der Reklamationskompetenz davon abhängen, wie das Unternehmen, bei dem eine Reklamation zu stellen ist, wahrgenommen wird. Die Reklamationskompetenz ist daher eine mehrdimensionale Kompetenz. Folgende Liste fasst die genannten Dimensionen zusammen:

- Einschätzung der Situation als mangelhaft
- Einschätzung der eigenen kommunikativen Fähigkeiten in Bezug auf die Auseinandersetzung mit den Anbietern
- Kommunikative Fähigkeiten
- Einschätzung des Erfolgs einer Reklamation
- Wissen zu rechtlichen Möglichkeiten

Für die Testung der Reklamationskompetenz in Large-Scale-Assessments kann das Wissen über Reklamationsrechte als ein Indikator für die Reklamationskompetenz angesehen werden. Zu vermuten ist, dass ein höheres Wissen über Reklamationsgesetze die Reklamationsbereitschaft erhöht.

Lachance und Legault messen Verhalten bezüglich der Reklamationskompetenz unter dem Aspekt der *defensiven Praktiken*⁴⁷. Die von Lachance und Legault verwendeten Items stammen von Sigmen und Lévesque und erfassen Aspekte Kommunikativer Kompetenz in der Reklamationssituation. Ein Beispiel lautet: “In case of problems, what I do not succeed in solving with the retailer, I refer to a relevant organism” (Sigmen und Lévesque 1992 zitiert bei Lachance und Legault 2007, S. 7).

Die Reklamationsbereitschaft kann direkt durch z.B. folgende Fragen bezüglich Reklamationssituationen erfasst werden:

Wenn du merkst, dass du eine Ware gekauft hast, die einen kleinen Fehler hat. Wie wahrscheinlich würdest du es reklamieren? (eigenes Beispiel)

Es ist nicht auszuschließen, dass Faktoren einen Einfluss auf die Antwort haben, die nicht im Zusammenhang mit dem eigentlichen Konstrukt Reklamationskompetenz stehen, wie

onskompetenz auf den Nachkauf bezieht. Beide Kompetenzen sprechen ähnliche Kompetenzfacetten an: soziale Kompetenzen.

⁴⁷ Sie erheben auch *präventive Praktiken*; diese beziehen sich jedoch nicht auf die Situation der Reklamation, weshalb sie in dieser Arbeit nicht analysiert werden.

beispielsweise die persönliche Bedeutung der erwähnten Waren. Daher ist es notwendig für die Befragten deutlich zu machen, dass es sich um Beispiele handelt; in wieweit dies tatsächlich das Problem bewältigen kann, ist ungewiss. Ein weiteres Kennzeichen von Kompetenz, das im Zusammenhang mit der Reklamationsbereitschaft steht, ist die konkrete Verhaltensweise, Rechnungen zu behalten, damit sie im Bedarfsfall für den Reklamationsprozess eingesetzt werden können (Lachance und Choquette-Bernier 2004, S. 437). In Unterrichtsmaterialien werden Schüler zu solch einer Verhaltensweise konkret aufgefordert (Kaiser und Kaminski 1983, S. 53). Operationalisierbar ist dieses Konstrukt mithilfe einer Verhaltensfrage: Hebst du Rechnungen auf? Es finden sich in Unterrichtsmaterialien zum Thema Recht (Umtausch von fehlerfreier Ware), weitere konkrete Handlungsanweisungen für Schüler:

„Sicherheitshalber solltest Du vor der Bezahlung fragen, ob Du die Ware gegebenenfalls umtauschen darfst. Und diese Zusicherung solltest Du Dir auf dem Kassenzettel bestätigen lassen. Dann hast Du nämlich durch eine ‚individuelle Absprache‘ die Sicherheit, die Dir das Gesetz nicht bieten kann.“ (Kaiser und Kaminski 1983, S. 51)

Es ist zu vermuten, dass eine Reihe ähnlicher Verhaltensweisen aufgelistet werden kann. Die Fähigkeit, die Relevanz solcher Verhaltensweisen einschätzen zu können, kann durch Items, die Verhaltensstrategien bewerten und erfasst werden. Folgendes Beispiel zeigt dies anhand einer ausgewählten Reklamationssituation:

Peter hat einen Schrank gekauft. Wichtige Teile fehlen. Er geht ins Geschäft und trifft auf einen unfreundlichen Verkäufer. Der Verkäufer hilft ihm nicht. Wie sehr helfen ihm folgende Verhaltensweisen, sein Interesse zu verfolgen?
Bewerte folgende Verhaltensweisen mit Schulnoten!
Er sollte sehr wütend nach dem Chef rufen.
Er sollte sich die fehlenden Teile in einem anderen Geschäft kaufen.
Er sollte sich an einen anderen Mitarbeiter wenden.
Er sollte gehen und nie wieder da einkaufen.
Er sollte den Mitarbeiter sagen, dass er ein Recht auf Reklamation hat. (eigenes Beispiel)

Zusammenfassung

Kompetente Konsumenten zeichnen sich dadurch aus, dass sie wissen, welche Reklamationsmöglichkeiten ihnen zur Verfügung stehen und dass sie die Bereitschaft haben, im Bedarfsfall eine Reklamation in Gang zu setzen und auch erkennen, wann eine Reklamation angebracht ist. Items, die Wissen erfassen, sind ein Mittel, um sich der Dimension Reklamationskompetenz zu nähern. Darüber hinaus ist weiterhin tatsächliches Verhalten relevant für die Reklamationskompetenz. Die Fähigkeit, diese verschiedenen Verhaltensweisen richtig bewerten zu können, kann durch Items erfasst werden, bei denen Befragte dazu aufgefordert werden, verschiedene Strategien zu bewerten.

4.11 Verständnis zur Logik des Marktes

Eine weitere Anforderung an den kompetenten Konsumenten ist auch das Verständnis über Zusammenhänge in der Wirtschaft auf den Gütermärkten. In folgenden Zitaten ließ sich der Aspekt des Wissens über die Logiken von Märkten finden:

- „To make good consumer choices, consumers need information about products and the functioning of the markets.“ (Berg 2007, S. 419)
- Inhalt des Bildungsplans für das Fach Arbeit-Wirtschaft: „(...) Preisbildung und (..) Wettbewerb in der Marktwirtschaft“ (Der Senator für Bildung und Wissenschaft Freie Hansestadt Bremen 2006, S. 7)
- Lernziel eines Unterrichtsmodells zum Thema Verbraucher: „Die Schüler sollen Konsumtion und Produktion als grundlegende wirtschaftliche Tätigkeiten erkennen und wichtige Merkmale der Beziehungen zwischen Konsumtion und Produktion bestimmen.“ (Kaminski u.a. 1990, S. 14)
- „Logik des Marktes durchschauen (z.B. von Fall zu Fall bewusst entscheiden, ob die Werbung einen verführen soll)“ (Anhang 1 Nr. 29.1)
- Schoenheit berücksichtigt bei einer Metaanalyse über die Konsumkompetenz u.a. auch Wissensaspekte (Kenntnis des wirtschaftlichen Grundprinzips „Angebot und Nachfrage“, „Inflationsrate; Selbsteinschätzungen zu wirtschaftlichen Fragen, vgl. Schoenheit und Dreblow 2010)

An vielen Stellen gibt es konkrete Hinweise darauf, welche Wissensinhalte aus den Wirtschaftswissenschaften dem Konsumenten bei seinen täglichen Entscheidungen helfen sollen. In erster Linie geht es darum, dass Konsumenten das Verhalten von Unternehmen verstehen, wie z.B. die Festlegung von Preisen (Heck u.a. 2009, S. 158ff). Auch ein erweitertes „richtiges“⁴⁸ Verständnis über das ökonomische System gehört dazu. Beispielsweise sollen die Zusammenhänge zwischen einzelnen Teilen des Wirtschaftssystems verstanden werden, die Einfluss auf die Handlungsoptionen eines Konsumenten haben (können). Die Gestaltung von Preisen ist eines der in den Quellen häufig erwähnten Inhalte. Solch eine Vorstellung findet sich beispielsweise bei Retzmann u.a. in verschiedenen Aufgaben wieder (Retzmann u.a. 2010 und unter dem Begriff der Preispolitik bei Kaminski u.a. Kaminski u.a. 1990). Eine strikte Abgrenzung der relevanten Wissensaspekte ist schwierig. Es werden sich Argumente finden lassen, dass Konsumenten Wissen über die Wechselkurssysteme haben sollten, da Auslandsreisen zu den möglichen Situationen von Konsu-

⁴⁸ Mit richtig ist gemeint aus fachwissenschaftlicher Sicht richtig, denn es ist davon auszugehen, dass zunächst die meisten Menschen gewisse Vorstellungen über das sie umgebene Wirtschaftssystem haben. Dazu gehört beispielsweise, dass Kinder ab einem gewissen Alter unterschiedliche Hypothesen über wirtschaftliche Abläufe aufstellen Feldmann 2002; sie verstehen z.B. zunächst die Intuition eines Bäckers, Brot zu verkaufen, als Großzügigkeit. Später wandelt sich diese Sichtweise.

menten zählen können. Externe Effekte könnten ebenfalls interessant⁴⁹ für den Konsumenten sein, weil Konsum externe Effekte haben kann. Für Konsumenten wäre es interessant oder wichtig, den Unterschied zwischen vollkommenen Markt und der Monopolsituation zu verstehen, um nachzuvollziehen, wieso Güter und Dienstleistungen von Monopolanbietern teurer sind. Dass kognitive Aspekte nur ein Bestandteil der Konsumkompetenz unter anderen sein können, wird hervorgehoben und zeigt auch diese Arbeit. Einige Autoren sehen einen großen Unterschied zwischen der Konsumkompetenz und dem Verständnis von ökonomischen Zusammenhängen. So stellt Rosendorfer fest, dass Jugendliche über Konsumkompetenz verfügen, es ihnen aber am Verständnis von ökonomischen Zusammenhängen fehlt (Rosendorfer 1997). Diese Schlussfolgerung ist selbstverständlich davon abhängig, was unter Konsumkompetenz verstanden wird.

Das Verständnis von ökonomischen Zusammenhängen wird meist mittels Multiple-Choice-Aufgaben erfasst; z.B. in der Testreihe des National Councils on Economic Education (Walstad und Rebeck 2001; Walstad und Robson 1981; Walstad und Soper 1998). Diese Reihe befasst sich mit der Messung von Wissen zu ökonomischen Sachverhalten für verschiedene Altersstufen. Eine Operationalisierung des Wissensaspekts findet sich auch bei Moschis und Churchill (Moschis und Churchill 1978). Sie definieren *Consumer affairs knowledge* als

„Cognitions held with respect to basic terms in economics, insurance, finance, real estate, and marketing; knowledge of consumer legislation in the areas of unit pricing, bait advertising, code dating, and remedies available to consumers.“ (Moschis und Churchill 1978, S. 607)

Sie operationalisieren diese Definition mit wahr/falsch Aussagen, die konkrete Wissensaspekt zu speziellen Gütern und Dienstleistungen am Markt erfassen (z.B. „When you buy stock you own part of a company.“ Moschis und Churchill 1978, S. 607). Die Autoren verwenden dieses Item, um Zusammenhänge mit der Konsumentensozialisation zu überprüfen. Tests, die kognitive Fähigkeiten erfassen, werden in der ökonomischen Bildung oft eingesetzt – sei es in Klassenarbeiten oder in nationalen Bildungstests. Das Gütekriterium der wertfreien Antwortmöglichkeiten sollte dabei jedoch berücksichtigt werden. Wirtschaften ist eingebettet in soziale Kontexte, alles wirtschaftliche Handeln ist daher sozial konstruiert. Wird das Verhalten von Unternehmen auf dem Markt analysiert, um dieses Verhalten zu erklären, dann ist dafür nicht immer zwingend ein Erklärungsansatz (ökonomische Verhaltenstheorie) richtig. Das Handeln eines Unternehmers bei der Preisfestsetzung ist auch von anderen Anreizen und Restriktionen und gesellschaftlichen Faktoren abhängig.

⁴⁹ Es macht einen Unterschied, ob gefordert wird, ob es für den Konsumenten interessant ist oder wichtig für das eigene Leben. *Interessant* zielt auch auf eine Art Unterhaltungsaspekt hin oder auf einen Aha-Effekt. Während unter *wichtig* zu verstehen ist, dass der Konsument direkt für seine eigenen Handlungen Konsequenzen daraus ziehen kann.

Zusammenfassung

Konsumenten, mit einem Verständnis über das Verhalten von Unternehmen, werden als kompetenter eingestuft, als Konsumenten, die das Verhalten von Unternehmen nicht erklären können. Items, die solche Zusammenhänge als Wissensfragen erfassen, stellen eine geeignete Methode dar, dieses Teilkonstrukt der Konsumkompetenz zu erfassen, oft werden hierfür Multiple-Choice-Aufgaben verwendet.

4.12 Kompetenz im Umgang mit dem Verbraucherschutz

In unterschiedlichen Beschreibungen zum kompetenten Konsumenten plädieren die Autoren für die Kenntnis der Verbraucherschutzgesetze (vgl. z.B. Seeber, S. 19). Auch in den von Dauenhauer vorgeschlagenen Feinzielen zum Verhalten und zur Verantwortung des Verbrauchers findet sich ein Hinweis dazu, dass sich der Konsument mit Verbraucherschutzinstitutionen auseinandersetzen sollte:

„(Grobziel: (...)) die Notwendigkeit des Verbraucherschutzes nachweisen; die Notwendigkeit und Gefahr der Werbung für den Verbraucher erklären; wesentliche Vorschriften des Verbraucherschutzgesetzes nennen; Qualifikationsnormen, Waren- und Gütezeichen an Beispielen erklären; Wichtige Beratungs- und Aufklärungsstellen und Tests nennen.“ (Dauenhauer 1978, S. 51)

Verbraucher sollen demnach zumindest wissen, dass es den Verbraucherschutz gibt und wo und wie er wirkt. Nur dann kann der Konsument wissen, worauf er sich evtl. verlassen kann. Beispielsweise können sich Konsumenten in Deutschland weitestgehend auf eine Sicherung der Lebensmittelhygiene verlassen.⁵⁰ Nuding und Haller rechnen einen Aspekt zur Konsumkompetenz hinzu, der den Umgang mit den Institutionen des Verbraucherschutzes thematisiert. Demnach sollen kompetente Konsumenten auch die Bereitschaft haben, Verstöße gegen den Verbraucherschutz anzuzeigen (Nuding und Haller 2008, S. 105). Dieser ähnelt der Anforderung aus der politischen Bildung zur Boykottbereitschaft gegenüber Unternehmen, die umweltschädlich oder sozial unverantwortlich produzieren.⁵¹ Die Bereitschaft, Verstöße anzuzeigen, kann mittels Einstellungsfragen erfasst werden.

Exkurs: der Einfluss der Höhe des Verbraucherschutzes auf die Höhe der notwendigen Konsumkompetenz

Die Höhe des Verbraucherschutzes hat theoretisch Einfluss auf die notwendige Höhe der Konsumkompetenz. Denn der Verbraucherschutz zielt im Grunde darauf ab, dass Kon-

⁵⁰ Lebensmittelskandale hinterlassen zeitweise einen anderen Eindruck.

⁵¹ Vgl. Ausführungen zum Teilkonstrukt Nachhaltigkeit.

sumenten ohne Kompetenz oder ohne Wissen auf dem Markt agieren können. Maßnahmen zum Verbraucherschutz sind darauf ausgelegt, die Konsumenten durch Regelungen und Gesetze zu schützen. Der Verbraucherschutz schafft Institutionen, Gesetze und Regelungen, die dem Konsumenten helfen sollen. Dies unterscheidet Konsumkompetenz von der finanziellen Bildung nach Ansicht der OECD. Den Unterschied bringt die OECD in ihrer Studie zu Financial Literacy 2005 wie folgt auf den Punkt:

„In other words, consumer protection puts the burden on the financial institutions and the legal system whereas with financial education the burden is on the individual.” (Organisation for Economic Cooperation and Development 2005, S. 21)

Daraus könnte geschlussfolgert werden, dass überall dort, wo der Verbraucherschutz weit verbreitet und gut ausgebaut ist, an das Individuum geringere Anforderungen an die Konsumkompetenz gestellt werden. Die Stärke des nationalen Verbraucherschutzes variiert von Land zu Land und ist abhängig von vorhandenen gesetzlichen Regelungen, die festlegen, was dem Verbraucher zuzumuten ist: „Gehen die Richter von einem flüchtigen Verbraucherverhalten aus, ist der Verbraucher mehr vor aggressiver Werbung geschützt, als wenn ein mündiger Verbraucher unterstellt wird.“ (Schwan 2009, S. 56). Dies bedeutet, dass die Anforderungen an den Verbraucher mit der jeweiligen juristischen Perspektive schwanken. Diese Schwankungen können nicht nur räumlich zwischen verschiedenen Ländern auftreten, sondern auch zeitlich nach der Einführung verschiedener Gesetze. Für Large-Scale-Assessments ist dieser Aspekt für Tests zu beachten, die Vergleiche zwischen verschiedenen Regionen oder Zeiträumen anstellen (Gütekriterien Aktualität und Reichweite). Im Vergleich von zwei Regionen mit unterschiedlich „starkem“ Verbraucherschutz ist es einleuchtend, dass in dem Land mit niedrigerem Verbraucherschutz die Anforderungen an den kompetenten Konsumenten andere sind als in einem Land mit hohem Verbraucherschutz. So fordert, die United Nation für Entwicklungsländer andere Schwerpunkte der Verbraucherbildung als in Industrieländern. In Entwicklungsländern ist u.a. der Umgang mit Wasser ein lebensnotwendiger Aspekt der Verbraucherkompetenz (vgl. United Nations 2003). In Industrienationen müssen hingegen Verbraucher weniger Regeln im Umgang mit Wasser befolgen. Diesbezügliche Anforderungen werden daher nicht gestellt.

Zusammenfassung

Konsumenten sollten die für sie zuständigen Institutionen und Regelungen des Verbraucherschutzes kennen. Hierbei handelt es sich um Wissensaspekte, die mittels Items, die Wissen erheben, erfassbar sind. Eine erweiterte Auffassung des hier analysierten Teilkonstrukts kann auch eine Bereitschaft sein, Verstöße anzuzeigen. Für langfristige Analysen ist zu beachten, dass die Höhe des Verbraucherschutzes evtl. die relevante Höhe der Konsumkompetenz beeinflussen kann. Dies gilt auch für vergleichende Analysen zwischen Regionen mit unterschiedlich starkem Verbraucherschutz.

4.13 Konsumsouveränität

Unter dem Stichwort der *Konsumsouveränität* wird u.a. verstanden, dass die Konsumenten sich ihrer Marktmacht bewusst sind und diese nutzen (können), um die Marktmachtverhältnisse zu ändern. Weitere Stichworte, die diesbezüglich im Zusammenhang mit einem kompetenten Konsumenten auftauchen, sind der *reflektierte*, *mündige* und *bewusste* Konsument und der Konsument, dem *seine Rolle bewusst* ist. Diese Begriffe sind teilweise unspezifisch und für die empirische Messung ungeeignet (Neubauer und Schuhen 2009). Quellen, die sich zu diesen Kategorien zuordnen ließen, konnten teilweise zu anderen Teilkonstrukten zugeordnet werden. Zielkonstrukte waren z.B. Kenntnis im Umgang mit Informationen, Bedürfnisreflexion, Informiertheit, Nachhaltigkeit und Sozialverantwortlichkeit.

Eine konkrete Beschreibung des Konsumenten, dem seine Rolle bewusst ist, ließ sich bei Kaiser und Kaminski finden. In einem Unterrichtsentwurf zur Verbraucherbildung nennen sie das Lernziel: „Zentrale Intention des Projektes ist es daher, dem Schüler die schwache Position des Verbrauchers am Markt zu verdeutlichen und ihm nach Möglichkeit Hilfen zu geben, seine Position für die Verfolgung individueller und kollektiver Konsuminteressen zu stärken.“ (Kaiser und Kaminski 1983, S. 10). Im Zusammenhang mit diesem Lernziel stehen bei Kaiser und Kaminski die Beschaffung, Bewertung und Anwendung von Informationen (diese Aspekte wurden in dieser Arbeit zu einem eigenen Teilkonstrukt „Informiertheit“ zugeordnet).

Hitzler und Pfadenhauer beziehen sich bei ihrem Begriff der Konsumkompetenz hauptsächlich auf Fähigkeiten oder Tätigkeiten, die Konsumenten besitzen bzw. ausüben sollten, die auch politische Relevanz haben. Bewusste Konsumenten sollen den Markt beeinflussen können (Hitzler und Pfadenhauer 2006). Für ihre Forschungen grenzen sie die Konsumkompetenz des Verbraucherschutzes von der politischen Konsumkompetenz ab. Erstere sei eine emanzipatorische, während die zweite „(...) Strategien der Realisierung ‚eigensinniger‘ ästhetischer Neigungen, individualistischer Moral-Präferenzen oder eben schlicht selbst-bewusster Konsummuster (...)“ (Hitzler und Pfadenhauer 2006, S. 81) enthält.

Zusammenfassung

Die Beschreibungen von Konsumenten als reflektiert, bewusst oder mündig konnten in dieser Arbeit konkretisiert werden und wurden anderen Teilkonstrukten zugeordnet.

4.14 Risikoaversion

Die Eigenschaft *risikofreudig* oder ihr Gegenteil *risikoavers* findet sich als Eigenschaft eines kompetenten Konsumenten an verschiedenen Stellen (Anhang 1 Nr. 22.1; 42.4; 47.1). Welche der beiden Eigenschaften zu bevorzugen ist, bleibt offen. In Lehrmaterialien sind

Hinweise darauf zu finden, dass die Norm besteht, beim Umgang mit Geld risikoavers zu handeln (Bundesverband deutscher Banken 2007, S. 117). Dabei handelt es sich jedoch um Aspekte der finanziellen Kompetenz (Geld anlegen) die von der Konsumkompetenz abzugrenzen sind. Eine Einschränkung einer der beiden Eigenschaften auf eine konkrete Situation oder eine Tätigkeit konnte nicht gefunden werden. Dabei ist Risikoaversität eine Eigenschaft, für die durchaus Erhebungsinstrumente zur Verfügung stehen, wie folgendes Beispiel von Tversky und Kahneman zeigt:

„Choose between:

Decision (i). Choose between: A. a sure gain of \$240 (84 percent) B. 25% chance to gain \$1000, and 75% chance to gain nothing (16 percent).

Decision (ii). Choose between: C. a sure loss of \$750 (13 percent) D. 75% chance to lose \$1000, and 25% chance to lose nothing (87 percent)“ (Tversky und Kahneman 1981, S. 453)

Die hiermit gemessene allgemeine Eigenschaft der Risikoaversität kann nicht direkt für die Konsumkompetenz angewandt werden, solange nicht bestimmt wurde, ob risikoreiches Verhalten erwünscht ist oder nicht.

Zusammenfassung

Eine genaue Analyse des Teilkonstrukte „Risikoaversität“ (bzw. Risikofreudigkeit) wurde nicht vorgenommen, da nicht zu bestimmen war, in welchen Situationen welches Verhalten gefordert ist.

4.15 Finanzielle Kompetenz

Finanzielle Kompetenz und Konsumentenkompetenz überschneiden sich. So sind in manchen Beschreibungen über den kompetenten Konsumenten Anforderungen enthalten, die sich auf finanzielle Aspekte beziehen. So wurden in der eigenen Vorstudie Beschreibungen gefunden, in denen es heißt, dass der kompetente Konsument „liquide sein [soll]...“ (Anhang 1 Nr. 10.1) und „seine finanziellen Mittel nicht überschreite[t]“. Außerdem soll er „(...) innerhalb seines finanziellen Rahmens (..) konsumieren“ (Anhang 1 Nr. 10.4). Daran lehnt sich die folgende Beschreibung an, die fordert, der Konsument soll „Rechnungen pünktlich bezahlen und dabei den Überblick behalten.“ (Anhang 1 Nr. 11.1). Dies spricht Aspekte an, die eine genaue Haushaltsplanung mit der Kontrolle der Einnahmen und Ausgaben umfassen. Piorkowsky versteht unter der finanziellen Kompetenz aufbauend auf einschlägigen Studien und Publikationen die ...

„Alltags- und Lebensplanung finanzwirtschaftlich fundieren, Liquidität gewährleisten, Alltags- und Lebensrisiken absichern, Vermögensbildung lebenszielbezogen steuern, Alternativen der Einkommenserzielung abwägen, Alternativen der Nutzung von Geld und Finanzdienstleistungen bedenken, Kreditaufnahme und Sicherheits-

leistungen sorgfältig planen, Schuldentilgung organisieren.“ (Piorkowsky u.a. 2008, S. 20)

Bei diesen finanziellen Aspekten handelt es sich einerseits um Wissen über die eigene finanzielle Situation, andererseits finden sich in Forderungen zum kompetenten Konsumenten auch Beschreibungen tatsächlicher finanzieller Situationen; so sollen z.B. Konsumenten keine Schulden haben.

Zusammenfassung

Finanzielle Kompetenz wurde in dieser Arbeit als eine Kompetenz aufgefasst, die von der Konsumkompetenz zu trennen ist, u.a. weil dazu bereits intensiv geforscht wird. Es war daher nicht vorgesehen, diese Aspekte eingehender zu erforschen.

4.16 Nichtverschuldung

In die Verschuldung zu geraten ist eine Situation, die aufgrund der möglichen Nachteile für den Betroffenen auch als prekäre Lebenssituation beschrieben wird (Müller 2004, S. 2). Sich nicht zu verschulden wird als finanzielle Kompetenz bezeichnet (Schlösser u.a. 2011). Die (finanzielle) Kompetenz kann nicht allein vor der Verschuldung schützen, weil andere Gründe für die Verschuldung ausschlaggebend sind. Mattes u.a. konnten feststellen, dass nicht wahlloses und zwanghaftes Konsumverhalten zu kritischen finanziellen Situationen führt, sondern, dass eher außergewöhnliche Lebensereignisse schuld daran sind, wie Ehescheidungen und Arbeitslosigkeit (Mattes u.a. 2005). Die Situation *Verschuldung* ist ein Zustand und kann nur eine Folge außergewöhnlicher Lebenssituationen oder falschen Verhaltes angesehen werden. Zu erfragen, ob eine Person verschuldet ist, ist für die Kompetenzerfassung ungeeignet – unabhängig davon, ob sie der finanziellen Kompetenz oder der Konsumkompetenz zugerechnet wird. Wenn die Verschuldung eingetreten ist, können in dieser Situation jedoch wieder Kompetenzen dafür verantwortlich sein, diese Situation zu bewältigen und diese können auch in der Schule erlernt werden (Albers und Babendererde 2008, S. 60). Mattes u.a. konnten beobachten, dass Jugendliche in finanziellen Engpässen verschiedene kreative Strategien entwickeln, um diese Situation zu bewältigen. Aufschub oder Verzicht von Konsumwünschen (Mattes u.a. 2005). Oder die Hinwendung zu kostengünstigeren Alternativen. Jugendliche stocken auch die Mittel zur Zielerreichung auf oder schöpfen sie optimal aus oder suchen sich günstigere Angebote (vgl. Mattes u.a. 2005). Solche Kompetenzen können erfassbar gemacht werden, wenn Befragte eines in Large-Scale-Assessments verschiedene Verhaltensstrategien bewerten im Hinblick auf ihre Nützlichkeit, wie folgendes Beispiel zeigt:

Lisa hat Schulden gemacht. Was sollte sie tun? Bewerte folgende Verhaltensweisen mit Schulnoten!

Sie sollte ihre Rechnungen erst bezahlen, wenn eine Mahnung kommt. So behält sie das Geld länger.

Sie gibt am Anfang des Monats ihr Geld aus, um später nicht noch mal was ausgeben zu können.

Sie kaufe mehr Sonderangebote.

Sie sucht einen Ferienjob.

Sie sollte auf einiges verzichten (z.B. Pizzas bestellen). (eigenes Beispiel)

Ein messbarer Indikator, der in der Lage sein könnte, eine Aussage über die Wahrscheinlichkeit, sich zu verschulden, ist neben den unvorhersehbaren Lebensereignissen die Einstellung zur Verschuldung (vgl. z.B. Cummins u.a. 2009). An Mattes u.a. anlehndend kann auch die Bereitschaft, auf bestimmte Dinge zu verzichten und ihre Präferenzen einer Situation anzupassen als ein Indikator für die individuelle Verschuldungswahrscheinlichkeit herangezogen werden (Mattes u.a. 2005). Werden sehr konkrete Bereitschaften erfragte – z.B. die Bereitschaft auf ein Auto zu verzichten – ist zu beachten, dass individuelle Lebenssituationen von Personen einen Einfluss auf die Aussage haben können, ohne dass dies von ihrer Konsumkompetenz abhängt (Gütekriterium der individuellen Präferenz); z.B. wenn jemand auf ein Auto angewiesen ist. In wieweit diese Bereitschaften mit tatsächlichem Verhalten in einer Verschuldungssituation korrelieren, bleibt zu überprüfen. Es mag auch sinnvoller sein, anstatt der Kenntnis des Auswegs aus der Verschuldung, den Weg in die Verschuldung erst gar nicht zu gehen. Dies kann als Verschuldungsbereitschaft definiert werden. Hier ist außerdem eine Überschneidung zum Teilkonstrukt „Zügelung von Bedürfnissen“ auszumachen.

Zusammenfassung

Das Teilkonstrukt „Nichtverschuldung“ bildet eine Brücke von der Konsumkompetenz zur finanziellen Kompetenz. Für das Teilkonstrukt „Nichtverschuldung“ sind unterschiedliche Indikatoren denkbar, die diverse Subdimensionen dieses Teilkonstrukts darstellen, so z.B. die Bereitschaft zur Verschuldung, die Kenntnis von Auswegen aus der Verschuldung oder die Bereitschaft zur Verhaltensänderung in einer Situation.

4.17 Sparverhalten

Die Alternative des Konsumierens ist das Sparen. Sparen wird als Kompetenz von Konsumenten angesehen. In Beschreibungen zum kompetenten Konsumenten findet sich die Anforderung, dass der Konsument spart und sich „finanzielle Rücklagen“ schafft (Anhang 1 Nr. 44.2). Die Fähigkeit/Bereitschaft zum Sparen ist eng verknüpft mit der Forderung nach Bedürfnisreflexion. Eine Überschneidung mit finanzieller Kompetenz ist ebenfalls gegeben. So beinhaltet der Test der NCEE Financial Fitness for Life zum Thema Sparen diese Frage:

„Which strategy is most likely to improve most people’s financial situation over a lifetime?

- a. using credit to spend more than a person earns
- b. making financial decisions quickly based on intuition
- c. saving early in life when a person begins earning an income
- d. gaining work experience early instead of continuing in school“ (National Council on Economic Education 2004a, S. 1)

Wenn kein Geld zur Verfügung steht, kann die Aufnahme eines Kredites eine sinnvolle Option sein. Jedoch lassen die Aussagen der Studenten aus der Vorstudie vermuten, dass Konsumenten gezielt sparen sollen: „Spart für größere Anschaffungen im voraus.“ (Anhang 1 Nr. 43.1) Die Fähigkeit, gezielt zu sparen, ist erlernbar und vom Alter abhängig (Marktforschung Axel Springer AG 09.07.2003). Es geht dabei nicht nur darum, dass tatsächlich ein hohes Sparguthaben vorhanden ist, sondern dass der Konsument zu mindest „weiß, dass Gespartes wichtig ist“ (Anhang 1 Nr. 44.3). Da es sich bei diesen Kompetenzen um bestimmte Verhaltensweisen oder Einstellungen handelt, kommen für Large-Scale-Assessments Items zur Einstellungsmessung und Verhaltenserfassung infrage.

Zusammenfassung

Konsumenten sollen sparen können, oder zumindest wissen, dass sparen sinnvoll ist. Dies lässt sich mit Wissensfragen und Einstellungs- oder Verhaltensfragen erfassen. Ob Konsumenten tatsächlich sparen, sollte nicht überprüft werden, da dies von der individuellen Lebenssituation abhängt.

4.18 Weitere Teilkonstrukte der Konsumkompetenz

Es wurde eine Reihe von weiteren Teilkonstrukten gefunden, die nur kurz erwähnt werden sollen. Die folgenden Bestandteile eines Konstrukts Konsumkompetenz wurden teilweise deshalb nicht weiter analysiert, weil sie bestimmten Gütekriterien nicht genügten, aber auch weil eine Abgrenzung der Konsumkompetenz als vorteilhaft für den Erkenntnisgewinn erachtet wurde. Des Weiteren gehören hierzu Konstrukte, die als angrenzende Kompetenzen verstanden werden können und teilweise schon ausführlich erforscht werden (beispielsweise finanzielle Kompetenz). Im Folgenden ein Überblick über einige weitere Anforderungen an den kompetenten Konsumenten:

- Der kompetente Konsument sollte seriöse Anbieter von unseriösen unterscheiden können. So moniert die Verbraucherzentrale „Die Zahl der Konsumenten nimmt zu, die sich bei der Fülle des Waren- und Dienstleistungsangebots „unvernünftig“ verhalten, die unseriösen Anbietern auf den Leim gehen und nicht in der Lage sind, die Preiswürdigkeit von Leistungen der Anbieter und Produzenten zu

- beurteilen.“ (Müller 2004, S. 1; vgl. z.B. auch Bundesverband deutscher Banken 2007, S. 45.)
- Konsumenten sollten sich nicht schämen, wenn sie kein Geld haben und deshalb sparen müssen (Bundesverband deutscher Banken 2007, S. 58).
 - Konsumenten sollten mit dem Kauf von Gütern keinen großen Genuss verbinden. Da sonst Kaufen als eine Art Freizeitaktivität angesehen wird (Grønhoj 2007, S. 257).
 - Konsumenten sollten in der Lage sein, einen Haushalt zu führen. Piorkowsky versteht unter Verbraucherkompetenz auch die kompetente Haushaltsgründung und Haushaltsführung. Diese Kompetenzen gehen so Piorkowsky über die Rolle des Verbrauchers und somit über das Kaufverhalten hinaus (Piorkowsky u.a. 2008, S. 15). Für die Haushaltsführung sind insbesondere folgende Kompetenzen wichtig: den Lebensmittelpunkt bestimmen, Lebensziele ausbalancieren, Ressourcen gewinnen und pflegen, Entscheidungsprozesse steuern, Lebensraum gestalten, Haushaltsarbeit organisieren, Freizeit nutzen und Vitalfunktionen regenerieren, Alltags- und Lebensprobleme meistern (Piorkowsky u.a. 2008, S. 16).
 - Konsumenten sollten sensibel gegenüber Fallen sein, z.B. keine unseriösen Webseiten besuchen.
 - Konsumenten sollten fähig sein, in sozialen Netzwerken agieren zu können (Macdonald und Uncles 2007, S. 489).

Zusammenfassung

Die Liste der Anforderungen an den kompetenten Konsumenten lässt sich sicherlich noch erweitern. Wird Konsumkompetenz für die Beantwortung konkreter Forschungsfragen herangezogen, können jeweils verschiedene Teilkonstrukte in den Mittelpunkt der Analyse rücken.

5 Operationalisierung des Konstrukts Konsumkompetenz

5.1 Schlussfolgerung aus der theoretischen Analyse

Das vorangegangene Kapitel zeigt eine umfangreiche Liste an Beschreibungen des kompetenten Konsumenten, sie wurden als Teilkonstrukte der Konsumkompetenz aufgefasst. Einige Teilkonstrukte sind für Instrumente in Large-Scale-Assessments geeignet, andere sind weniger dafür geeignet, weil beispielsweise die Messung zu komplex und aufwendig wäre. Die folgenden Abschnitte fassen die Ergebnisse aus der theoretischen Analyse zusammen.

5.1.1 Mehrdimensionalität

Eine grundlegende Annahme dieser Arbeit war ein Kompetenzbegriff, der inhaltlich nicht von einer Facette ausgeht. Durch diese Annahme sollte der Blick nicht verengt werden. Die Ergebnisse zeigen: Ein Messinstrument zur Konsumkompetenz muss auf mehreren Facetten beruhen. An die Mehrdimensionalität grenzt das Problem der Abgrenzung des Konstrukts Konsumkompetenz als Bestandteil der ökonomischen Bildung zu anderen Wissenschaften oder Fächern. Die Abgrenzung ist nicht immer uneindeutig. Was für die Abgrenzung nach außen gilt, gilt auch für die Abgrenzung der verschiedenen Teilkonstrukte der Konsumkompetenz untereinander. Es ist nicht auszuschließen, dass einzelne Aspekte nur genau einem Teilkonstrukt der Konsumkompetenz zugeordnet werden können. Diese Schlussfolgerung ergibt sich daraus, dass die Zuordnung der Beschreibungen von Konsumkompetenz nicht von Anfang an eindeutig war und später Teilkonstrukte zusammengelegt wurden. Die Abgrenzung von Dimensionen untereinander ist kein primäres Problem der ökonomischen Bildung. Es taucht z.B. in der mathematischen Bildung auf: Kaiser fragt sich, inwieweit Aufgaben zu Algebra und Geometrie eine Dimension erfassen (Kaiser 1998, S. 8). Auf die Inhalte der gesamten ökonomischen Bildung übertragen, ergeben sich die gleichen Probleme. So existieren – wie die Arbeit gezeigt hat – Überschneidungen zwischen Konsumkompetenz und finanzieller Kompetenz.

Vieles, was bisher zur Kompetenz in der ökonomischen Bildung untersucht wurde, deutet darauf hin, dass die Konstrukte zu verschiedenen Bereichen ebenfalls aus unterschiedlichen Teildimensionen bestehen, die oft auch in anderen Lebensbereichen vorteilhaft sind. Für die Anforderungen an Konsumenten existiert eine Reihe an Kompetenzen, die sich mit den Inhalten der ökonomischen Bildung vermitteln lassen.

Um die Abgrenzung einer Kompetenz zu einer anderen zu analysieren, kann auch die neuronale Sicht bemüht werden (Meyerhöfer 2005, S. 31). Da Kompetenz (u.a.) im Gehirn verankert ist, müsste sie dort anhand bestimmter Areale auffindbar sein. Da alle Areale mehr oder weniger miteinander verknüpft sind, ist die Abgrenzung einer Kompetenz von einer anderen aus neuropsychologischer Sicht nicht ohne Weiteres umsetzbar. Die Abgrenzung zu anderen Domänen kann als Chance angesehen werden. Es bleibt jedoch abzuwarten, inwieweit Messinstrumente anderer Domänen (z.B. psychologische) zur Anwendung kommen sollen/dürfen oder müssen und wie solch ein Vorgehen von der Fachwissenschaft als relevant angesehen wird. Zudem sind die Methoden und Inhalte in der Bildungswissenschaft auch von Schülern, Lehrern, Eltern und anderen Beteiligten zu akzeptieren.

In der Arbeit wurde an mehreren Stellen darauf hingewiesen, dass einige herausgearbeitete Teilstrukturen bereits in anderen Wissenschaften detailliert definiert wurden (z.B. die Reklamationskompetenz). Daraus ist zu schlussfolgern, dass diese Teilkompetenzen selbst aus verschiedenen Dimensionen bestehen. Dies bedeutet für die Konsumkompetenz, dass sich theoretisch immer weitere Unterdimensionen finden ließen. Für die Messung von Konsumkompetenz ist es aus pragmatischen Gründen notwendig, einige Teilstrukturen auszuwählen.

Die Mehrdimensionalität ist nicht als Problem anzusehen. Ein Beispiel soll dies veranschaulichen: Wenn zur Fahrlehrerkompetenz gehört, dass die Person gut sehen kann, gut Auto fährt, die Verkehrsregeln kennt und gut erklären kann, dann sind dies Teilkompetenzen. Diese Teilkompetenzen hängen voneinander nicht ab. Nur wer in einigen dieser Teilkompetenzen höhere Werte aufweist, kann als kompetenter Fahrlehrer angesehen werden. Für die Konstruktion eines Testinstruments bedeutet die Mehrdimensionalität, dass ein Test zur Konsumkompetenz Items enthält, die nicht voneinander abhängen und normalerweise auch nicht miteinander korrelieren müssen. Es ist daher ein konstitutiver Bestandteil der Konsumkompetenz, dass sie aus voneinander unabhängigen Teildimensionen besteht. So wie bei der Fahrlehrerkompetenz die Teildimensionen Sehfähigkeit, Fahrvermögen und Fähigkeit zum guten Erklären nicht miteinander korrelieren. Diese Schlussfolgerung hat Konsequenzen für das Gesamtkonzept der Konsumkompetenz. Im Folgenden werden die Konsequenzen dieser Annahme für die Testtheorie erläutert.

Konzepte, die auf einer Dimension beruhen, wie z.B. die Persönlichkeitseigenschaft Extraversion, werden oft wie folgt operationalisiert. Für diese Dimension wird eine Reihe von Items entwickelt. Oft werden außerdem Items für benachbarte Dimensionen entwickelt, oder falls sie bereits existieren, in die Analyse mit einbezogen, um eine Abgrenzung der gesuchten Dimension zu Nachbardimensionen sicherzustellen. Mithilfe der Faktoren-

analyse werden anschließend die Teildimensionen erforscht. Dieses Vorgehen wird als reflektives Messmodell beschrieben. Bei diesem „herkömmlichen“ reflektiven Modell, reflektieren die Items die latente Variable. Die latente Variable ist homogen oder eindimensional.

Nicht immer beruhen theoretische Konstrukte auf einer Dimension, ein gutes Beispiel dafür sind Indizes, die sich aus verschiedenen einzelnen Werten zusammensetzen. Für theoretische Konstrukte, die auf mehreren, nicht notwendigerweise miteinander korrelierenden Dimensionen beruhen, wird empfohlen, nicht von einem reflektiven Messmodell auszugehen, sondern ein formatives Messmodell zugrunde zu legen (Bühner 2011). Bei diesem Modell „formen“ verschiedene Dimensionen das theoretische Konstrukt – die latente Variable (Bühner 2011, S. 34). Die verschiedenen Dimensionen können durch voneinander unabhängige Indikatoren repräsentiert werden, die durch Items zu operationalisieren sind. Das formative Modell unterscheidet sich vom reflektiven Modell hauptsächlich darin, dass das theoretische Konstrukt (die latente Variable) heterogen ist. Die verschiedenen Aspekte dieses Konstrukts können mit mehreren Indikatoren und somit Items widergespiegelt werden. Die Abbildung 1 veranschaulicht die Unterschiede zwischen reflektivem und formativem Messmodell. Der wesentliche Unterschied liegt in der Kausalität zwischen latenter Variable und den verwendeten Items.

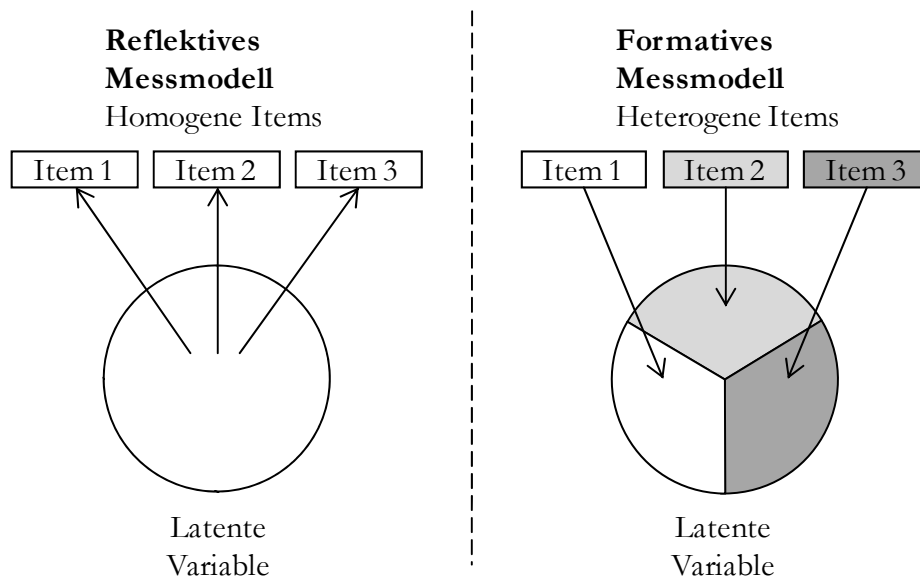


Abbildung 1: Reflektives und formatives Messmodell für latente Konstrukte (eigene Darstellung)

Der Zusammenhang zwischen Items und latenter Variable in einem formativem Messmodell ähnelt dem bei einer Regressionsanalyse (Weiber, Mühlhaus 2014, S. 41). Anstatt der abhängigen Variable im Regressionsmodell wird im formativem Messmodell die latente Variable gesetzt. Die Items entsprechen den unabhängigen Variablen im Regressionsmodell, sind untereinander unabhängig und beeinflussen die latente Variable (bzw. die abhängige Variable im Regressionsmodell). Verändert sich die latente Variable, bedeutet das

nicht, dass es zu einer Änderung in allen Items kommt. Das reflektive Messmodell kann mit dem Modell der Faktorenanalyse verglichen werden. Die Items im reflektiven Messmodell sind voneinander nicht unabhängig sondern korrelieren untereinander. Wenn sich die latente Variable ändert, beeinflusst dies alle Items (Weiber, Mühlhaus 2014, S. 42).

Ist das formative Messmodell der Ausgangspunkt für die Konzeption des theoretischen Konstrukts, dann wirkt sich das auf die Testung aus. Da die Items in einem formativen Messmodell nicht miteinander korrelieren, können sie nicht mit einer Faktorenanalyse auf ihre Dimensionalität hin überprüft werden. Es ist möglich, dass die einzelnen Aspekte separat entwickelt und überprüft werden. Dies könnte bedeuten, dass bei der Testkonstruktion jeder einzelne Aspekt zunächst mit eindimensionalen Itembatterien analysiert wird. An diesen Prozess schließt sich die Auswahl von geeigneten Items an (falls der Einsatz von allen Items aus organisatorischen Gründen nicht möglich ist). Soll ein Konstrukt, dem ein formatives Messmodell zugrunde liegt, durch wenige Items oder sogar nur durch ein Item pro Teildimension gemessen werden, so muss eine Auswahl von Items erfolgen. Diese wenigen Items sind dann Stellvertreter für die gesamte Dimension. Am Ende steht für das formative Messmodell eine Reihe heterogener Items zur Verfügung. Dieses Verfahren ähnelt einer Indexbildung.⁵² Die Überprüfung von Reliabilität durch die Korrelationen aller Items ist demnach kontraproduktiv bei formativen Messmodellen (Bollen und Lennox 1991, S. 308). Um die externe Validität des Modells zu messen, sollte das latente Konstrukt mit den heterogenen Items und einem Strukturgleichungsmodell geschätzt werden oder Korrelationen mit externen Kriterien geprüft werden (Eberl 2004, S. 9). Um externe Kriterien einzusetzen, müssten diese auch vorhanden sein – was nicht immer der Fall ist, da sonst der Aufwand für ein formatives Messmodell gar nicht erst notwendig wäre. Auch die Anwendung von Strukturgleichungsmodellen ist in bestimmten Fällen problematisch, da für deren Einsatz ein Konstrukt vorhanden sein muss, was bekanntermaßen von dem formativen Konstrukt beeinflusst wird (Eberl 2004, S. 9). Für das Konstrukt der Konsumkompetenz fehlen zurzeit anerkannte externe Kriterien und Konstrukte, auf die die Konsumkompetenz Einfluss hat. Daher ist der Einsatz eines Strukturgleichungsmodells in dieser Arbeit nicht möglich.

5.1.2 Verschiedene Kompetenzfacetten

Inhaltlich sind die Teilkonstrukte der Konsumkompetenz vielfältig. Die Analyse der Kompetenzerwartungen erbrachte aber auch eine heterogene Sammlung an Kompetenzfacetten. Die gefundenen Kompetenzen unterscheiden sich zudem von Teilkonstrukt zu Teilkonstrukt. Nicht in jedem Teilkonstrukt finden sich alle Kompetenzfacetten. Bei dem Teilkonstrukt „Verständnis von Logik von Märkten“ spielt Wissen die größte Rolle. Wäh-

⁵² Eine getrennte Operationalisierung verschiedener Dimensionen eines Konstrukts findet sich beispielsweise bei Eggert und Bögeholz Eggert und Bögeholz 2006.

rend bei dem Konstrukt Bedürfnisreflexion Wissen unwichtiger ist, dafür eine Selbstreflexion über die eigenen Bedürfnisse relevant ist. Dieses Ergebnis ist ein Hinweis darauf, dass Kompetenzmodelle, die jedem Inhalt nur eine Kompetenzfacette zuzuordnen ungeeignete sind, die Erwartungen an Konsumenten widerzuspiegeln. Nicht bei jedem Thema ist davon auszugehen, dass dort z.B. Wissen gefordert ist. Faktenwissen hat eine geringere Bedeutung. Folglich können die Ziele der ökonomischen Bildung nicht allein durch den Einsatz von Tests, die Wissen abfragen, erfasst werden. Zumindest für die Rolle des Konsumenten ist auch der Einsatz von Einstellungs- oder Verhaltensfragen gerechtfertigt. Solch ein Verständnis entfernt sich von den bisherigen Zertifizierungssystemen im Bildungssystem (Klausuren, Prüfungen, die Wissen testen). In der politischen Bildung ist es zum Vergleich jedoch ein wichtiges Ziel, Individuen auszubilden, die eine positive Einstellung zum demokratischen System haben und Schüler dazu zu animieren, sich politisch zu engagieren (Rothe 1989). Diese Ziele knüpfen sich zwar an Wissen, indem über das Verständnis von Demokratie zu der Einsicht geführt werden soll, dass Demokratie anderen Systemen vorzuziehen ist, sie sind aber teilweise auch unabhängig davon.

5.2 Konsumkompetenzstrategie-Test

An junge Konsumenten werden (von der Gesellschaft) Anforderungen gestellt. Erfüllen sie diese Anforderungen, sind sie vermutlich besser vor den Risiken geschützt, die das Leben von Konsumenten mit sich bringt. Eine einheitliche Theorie oder ein einheitliches Kompetenzmodell zur Beschreibung der notwendigen Anforderungen existiert nicht. Mit dem Rückgriff auf Bildungsstandards und andere Quellen konnte ein Katalog an Anforderungen zusammengetragen werden. Dieser Katalog beinhaltet heterogene Anforderungen. Ein weiteres Ziel dieser Arbeit war es, ein empirisches Instrument aufbauend auf der theoretischen Analyse zu entwickeln. Dieses entwickelte Instrument wird nun vorgestellt.

5.2.1 Aufgabenformat

Obwohl in der Inhaltsanalyse viele Teilkonstrukte mittels Einstellungs- und Verhaltensfragen als erfassbar eingestuft wurden, sind Items zur Einstellung und Verhaltenserfassung im Kontext der Bildungsforschung nicht das beste Mittel. Bisher werden Kompetenzen oft als kognitive Fähigkeiten aufgefasst und Wissensfragen eingesetzt, um sie zu erfassen. Dran anzuschließen war aufgrund der in dieser Arbeit zugrunde gelegten Kompetenzauffassung nicht möglich. Daher wurde ein Zwischenweg gesucht. Diese Methode sollte kein sozial erwünschtes Antwortverhalten erzeugen, wie dies bei Einstellungsfragen der Fall ist; und der Zwischenweg sollte einige Nachteile von Multiple-Choice-Aufgaben vermeiden (z.B. sind falsche Antworten schwer zu finden). Außerdem sollte die neue Aufgabenform bessere Rückschlüsse auf das Verhalten zulassen als Tests, die sich beispielsweise auf Fak-

tenwissen beschränken. Für dieses Ziel hat sich ein Aufgabenformat als vielversprechend gezeigt, das im Würzburger Lesestrategie-Wissenstest von Schlagmüller und Schneider angewandt wird (Schlagmüller und Schneider 2007). Dieser Test besteht aus sechs Aufgaben. Jede Aufgabe leitet mit einem Problem ein. Danach werden verschiedene Methoden vorgestellt, die helfen können, dieses Problem zu lösen. Die Befragten sollen diese Methoden mit einer Note von 1 bis 6 bewerten.

Die Tabelle 1 zeigt einen Ausschnitt aus einer Aufgabe des Tests. Die Entwickler des Tests haben für die verschiedenen Verhaltensstrategien, die in einer Aufgabe zu beurteilen sind, von Experten bewerten lassen. Diese Expertenbewertung ist die Grundlage für die weiteren Auswertungen. Eine isolierte Auswertung der Antworten erfolgt nicht, sondern es wird die Bewertung von jeweils zwei Methoden verglichen. Hat der Befragte eine Methode, die von den Experten schlecht bewertet wurde, schlechter bewertet als eine Methode, die von den Experten als gut eingestuft wurde, dann erhält er für diese „richtige“ Bewertung zwei Punkte. Hat der Befragte die Bewertung umgedreht zu der Bewertung der Experten abgegeben, dann erhält er null Punkte. Für Gleichbewertung von zwei unterschiedlich guten Methoden erhält er einen Punkt. Die Autoren des Würzburger Lesestrategie-Wissenstests stellten fest, dass diese Aufgabenform im Vergleich zu Aufgabenformen, bei denen zwei (Lese-)Strategien direkt verglichen wurden, weniger Bearbeitungszeit und eine höhere Reliabilität aufweist (Schlagmüller und Schneider 2007, S. 14).

Tabelle 1: Ausschnitt aus einer Aufgabe aus dem Würzburger Lesestrategie-Wissenstest für die Klassen 7 bis 12 (Schlagmüller und Schneider 2007, S. 1).

Im Deutschunterricht fragt die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler, was sie tun, um einen Text möglichst gut zu verstehen. Hier sind einige Antworten, die du bewerten sollst.

	Noten					
	1	2	3	4	5	6
a Ich lese zunächst den letzten Abschnitt des Textes ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b Ich lese erst die Überschrift und frage mich, ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c Ich überfliege den Text erst einmal ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Eigene Darstellung)

Jeder Test zielt auf die Messung eines bestimmten Bildungsziels ab. Nach Ebel können für die Tests im Klassenraum sieben Ziele unterschieden werden (Ebel 1979, S. 83):

1. Das Verstehen einer Terminologie (oder Vokabeln)
2. Das Verstehen von Fakten und Prinzipien (oder Verallgemeinerungen)
3. Die Fähigkeit zur Erklärung oder Illustration (Verstehen von Beziehungen)
4. Die Fähigkeit zu rechnen (numerische Probleme)

5. Die Fähigkeit zur Vorhersage (was wird wahrscheinlich passieren unter bestimmten Umständen).
6. Die Fähigkeit, geeignete Handlungen zu empfehlen (in bestimmten Problemsituationen)
7. Die Fähigkeit zu einem evaluierten Urteil.

Nach Ebel deckt die Skala die 6. und 7. Kategorie ab. Sie ist für die Evaluation von Bildungsaktivitäten in der ökonomischen Bildung konzipiert. **Der entwickelte Konsumkompetenzstrategie-Test misst die Fähigkeit einer Person, in einer Konsumsituation geeignete Handlungen zu empfehlen und zu evaluieren.**

In dieser Arbeit steht aufgrund des frühen Stadiums der Entwicklung des Tests die Frage im Zentrum, ob in einem Test zur Konsumkompetenz mit dem gewählten Aufgabenformat überhaupt „richtiges“ und „falsches“ Antwortverhalten identifizierbar ist. Dazu wird untersucht, ob Jugendliche und Erwachsene ähnliche Antworten geben, wie groß die Streuung der Antworten ist und ob eine richtige Rangfolge der Antworten möglich ist. Der Pretest gibt weitere Antworten auf die zugrundeliegenden Denkvorgänge beim Beantworten eines solchen Tests.

Vorteile des Strategie-Tests

Im Folgenden werden einige Vorteile genannt, die ausschlaggebend für den Einsatz des Konsumkompetenzstrategie-Tests waren. Die Ergebnisse in Kapitel 4 zeigen, Selbsteinschätzungsfragen zum eigenen Verhalten können verschiedene Teilkonstrukte empirisch erfassbar machen. Im Vergleich zu Selbsteinschätzungsfragen hat die Verwendung des Strategie-Tests den Vorteil, dass eine richtige Antwort definierbar und durch den Befragten keine positive Verfälschung der Antworten möglich ist. Gegenüber offenen Items hat der Strategie-Test den Vorteil, dass er für den Einsatz Large-Scale-Assessments leichter anzuwenden ist. Diesen Vorteil hat der Test nicht gegenüber Multiple-Choice-Aufgaben, jedoch zeigt sich auch zu diesem Aufgabenformat eine Reihe von Vorteilen:

1. Die Wahrscheinlichkeit für ein zufälliges richtiges Kreuz entfällt.
2. Es kommt nicht darauf an, Wissen zu replizieren, sondern es wird eine Beurteilung über Verhaltensweisen abverlangt.
3. Es müssen keine falschen Antworten konstruiert werden. Falsche Antworten sind schwerer zu konstruieren, weil sie ebenso plausibel klingen müssen wie die richtigen Antworten, da sonst offensichtlich falsche Antworten den Befragten auffallen und nicht gewählt werden. Richtige Antwortmöglichkeiten sind bei Items, die kein Sachwissen voraussetzen (so wie dies beim Thema Konsum der Fall ist) leichter zu erkennen. Werden die Antwortalternativen absichtlich erschwert (z.B. indem, es auf den genauen Wortlaut ankommt), besteht die Gefahr, dass die richtige Antwort selbst von Experten schwerer zu bestimmen ist. Oft werden falsche Antworten durch sprachli-

che Kunstkniffe erfunden. Da dies nicht notwendig ist, kann eine einfache Sprache verwendet werden. Woraus zu erhoffen ist, dass im Test Lesefähigkeiten eine geringere Rolle spielen. Die Items orientieren sich eng an der konkreten Lebenssituation. Im Vergleich zu Multiple-Choice-Aufgaben ist es vorteilhaft, dass keine Antwortalternativen zur Wahl stehen, die ein Befragter nicht als reale Verhaltensalternativen auffasst und daher von ihm wahrscheinlicher als falsch eingestuft werden.

4. Im Gegensatz zu Multiple-Choice-Aufgaben wissen die Befragten auch, dass bei der Strategieform jede Antwort gleich gut sein könnte. Das heißt, es ist zu erwarten, dass sich die Befragten weniger an Stichworten aus den Antwortalternativen orientieren und es ist zu vermuten, dass sie jede Antwortalternative gründlicher überlegen.
5. Es gibt derzeit an Schulen in Deutschland ein Oversurving. Damit geht einher ein gewisses Desinteresse an Umfragen. Mit dem Strategie-Test kann dem ein wenig gegengewirkt werden, da diese Frageform wenig verbreitet ist. Was zu einer höheren Teilnahmebereitschaft bzw. geringeren Verweigerung führen könnte.
6. Ein Vergleich des Textumfangs in den Aufgaben des Strategie-Tests und von normalen Multiple-Choice-Aufgaben zeigt, dass beispielsweise für einen Punkt in dem Strategie-Test wesentlich weniger Text zu lesen ist als bei Multiple-Choice-Aufgaben. Dies ist vorteilhaft, da so kürzere Tests eingesetzt werden können und die Ermüdung der Befragten während des Tests seltener auftritt.

Nachteile des Strategie-Tests

Der schriftliche Umfang der Items des Strategie-Tests ist nicht gering. Es besteht außerdem die Notwendigkeit, den Umgang mit der Aufgabenform zu erklären. Beide Tatsachen können dazu führen, dass Befragte bessere Testergebnisse erzielen, die mit der Aufgabenform besser umgehen können oder sie besser verstehen. Da ein Kompetenztest nicht unendlich lang sein kann, muss eine Auswahl an Themen erfolgen, was eventuell zu einer Einschränkung der Aussagekraft führt. Beim Einsatz des Strategie-Tests und auch bei anderen Formen der Kompetenzmessungen werden oft hypothetische Situationen verwendet. Der Einsatz von hypothetischen Situationen birgt das Problem, dass die Befragten sich je nach Situation nicht immer leicht in die vorgegebene Situation hineinversetzen können. Als Folge fallen die Antworten der Befragten willkürlich aus und die Ergebnisse verlieren an Validität (Faulbaum u. a. 2009, S. 147). Meist ist es fraglich, in wieweit sich die Befragten mit den vorgegebenen Situationen bereits auseinandergesetzt haben. Die Übertragbarkeit der Aussagen aus Fragen mit vorgegebenen hypothetischen Situationen auf ein tatsächliches Verhalten wird deshalb als schwierig eingestuft (Schnell u. a. 2011, S. 328). In dieser Arbeit wurde in Pretests der Umgang der Zielgruppe mit diesen hypothetischen Situationen analysiert. Vermutet wurde, dass die verwendeten hypothetischen Situationen nah am Alltagsleben orientiert sind und die Befragten sich ohne Probleme in die Situation hineinversetzen können. Diese Vermutung konnte bestätigt werden. Die Jugendlichen können ihre Bewertungen der Strategien bzw. Situationen ausführlich erklären und

hatten stets passende Beispiele aus ihrem Leben parat. Zudem ähnelt die Form der Aufgaben stark einer Situation, in der ein Befragter tatsächlich einem Freund in z.B. seiner Kaufentscheidung beraten könnte.

5.2.2 Auswahl an Teilkonstrukten und Schwierigkeitsgrad

Aus den in Kapitel 4 vorgestellten Ergebnissen wurden einige Teilkonstrukte herausgenommen, die für die Konstruktion eines Messinstruments zum Konstrukt Konsumkompetenz herangezogen wurden. In Betracht kamen dabei Teilkonstrukte, die zumindest in Teilen messbar sind und die in der Literatur an mehreren Stellen genannt werden. Ein Auftauchen eines Aspekts in Schulbüchern wurde gleichgesetzt mit besonderer Relevanz. Folgende Teilkonstrukte wurden ausgewählt⁵³:

- Zügelung von Bedürfnissen
- Sparen
- Einkaufsstrategien
- Geplante Entscheidung
- Markenbewusstsein
- Nachhaltigkeit/Sozialverantwortlichkeit/Gesundes Ernährungsverhalten
- Fähigkeit zur Informationsbeschaffung
- Umgang mit Informationsquellen
- Werbekompetenz (Hineinversetzen in den Unternehmer: Grundlagen des Marketings)
- Reklamationskompetenz
- Wissen zur Funktion des Verbraucherschutzes
- Rechte als Verbraucher
- Logik des Marktes verstehen

Im Konsumkompetenzstrategie-Test wurden letztendlich sechs Teilkonstrukte eingesetzt. Diese Beschränkung beruht darauf, dass während der Entwicklung der Aufgaben für einige Teilkonstrukte keine geeigneten Aufgaben erstellt werden konnten, z. B. weil es sinnvoller erscheint, sie mit Wissensfragen zu erfassen. Dazu gehören die drei letzten Teilkonstrukte der Liste oben. Die Aufgaben zu anderen Teilkonstrukten wurden u. a. verworfen, weil sie im Pretest zu Problem führten. Letztendlich musste der Fragebogen so gestaltet werden, dass er in maximal 45 Minuten bearbeitet werden konnte. Daher umfasst der Konsumkompetenzstrategie-Test folgende sechs Teilkonstrukte, die sich auf sieben Aufgaben verteilen:

- Einkaufsstrategien (Aufgabe A)

⁵³ Je weiter unten ein Teilkonstrukt in der Liste steht, umso leichter lässt es sich mit Wissenstest erfassen.

- Werbekompetenz (Aufgabe B und D)
- Umgang mit Informationsquellen (Aufgabe C)
- Fähigkeit zur Informationsbeschaffung (Aufgabe E)
- Geplante Entscheidung (Aufgabe F)
- Reklamationskompetenz (Aufgabe G)

Abbildung 2 zeigt dem formativen Messmodell folgend die Zusammensetzung der latenten Variable Konsumkompetenz für den in dieser Arbeit eingesetzten Konsumkompetenzstrategie-Test.

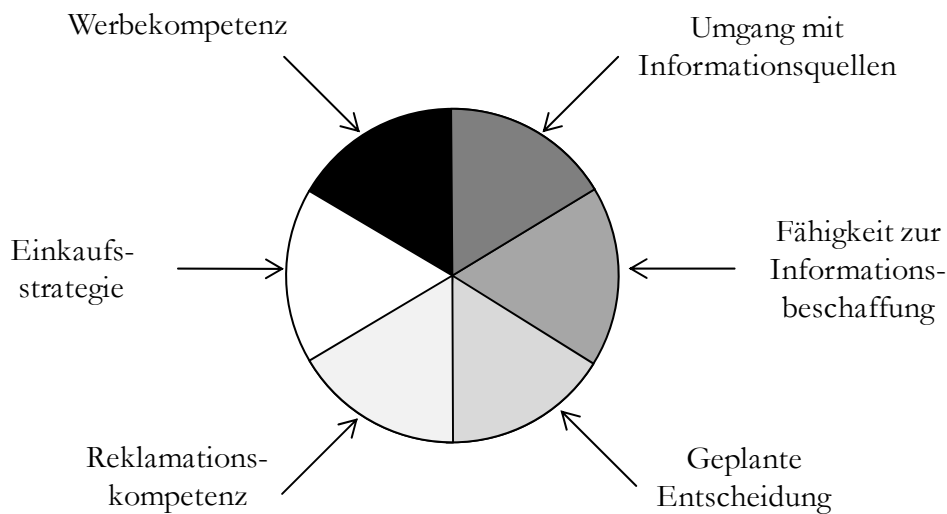


Abbildung 2: Die latente Variable Konsumkompetenz im Konsumkompetenzstrategie-Test.

Wie bereits angekündigt, wird für das Konzept der Konsumkompetenz dem formativen Messmodell gefolgt, was sich in der Verwendung verschiedener Teilkonstrukte widerspiegelt. Es kann eingewandt werden, dass es notwendig ist, für jedes einzelne Konstrukt ein Bündel an Aufgaben zu konstruieren, die dann auf ihre Dimensionalität getestet werden, und anschließend für jedes einzelne Teilkonstrukt z. B. eine Aufgabe auszuwählen. Der damit einhergehende organisatorische Aufwand⁵⁴ konnte in dieser Arbeit nicht geleistet werden. Es sollte jedoch anhand anderer Kriterien überprüft werden, inwieweit die verwendete Aufgabenform für den gedachten Einsatz geeignet ist. Dazu gehören der Pretest und die Analyse des Antwortverhaltens von Schülern und Erwachsenen im Vergleich. Die Analyse der Dimensionalität des Tests steht daher nicht im Vordergrund. Die Dimensionalität ist in dieser Arbeit von untergeordneter Bedeutung, da z. B. Fragen zum Zusammenhang von Konsumkompetenz zu anderen Faktoren eine zweitrangige Bedeutung haben. Es wird jedoch angenommen, dass bei Bewältigung des entsprechenden or-

⁵⁴ Dazu gehört insbesondere die Schwierigkeiten bei der Genehmigung von wiederholenden Studien an Schulen bzw. die fehlende Teilnahmebereitschaft für solche Studien in Schulen generell.

ganisatorischen Aufwands es möglich ist, Items zu erhalten, die die jeweilige Dimension gut repräsentieren.

Vom Schwierigkeitsgrad ist der in dieser Arbeit entwickelte Test für die Klassenstufe 8 oder 9 und somit für Jugendliche im Alter von 13 bis 16 Jahren gedacht. Dies ist ein Alter, in dem noch alle Jugendliche schulpflichtig sind. Was bedeutet, dass Schüler verschiedener Schularten getestet werden können. In diesem Alter ist die Evaluation von Bildungoutput üblicher als in unteren Klassenstufen. Jugendliche dieses Alters haben dann gewöhnlich mehrere Jahre unabhängig von ihren Eltern Konsumgüter erworben, da Kindern ab dem Alter von elf Jahren eigenständige Kaufentscheidungen zugemutet werden (North und Kotzé 2001).

5.2.3 Variablen zur Validierung

Ziel des empirischen Einsatzes der Konsumkompetenzstrategie-Tests war die Validierung des Instruments. Für diesen Zweck wurden in die Analyse weitere Variablen hinzugenommen, die in verschiedenen anderen Studien unter dem Aspekt der Konsumkompetenz analysiert wurden. Hierbei handelt es sich um den Versuch, Variablen für die Kriteriumsvalidität für das Konstrukt Konsumkompetenz zu finden.

Der erstellte Fragebogen wurde so konstruiert, dass er auf vier A4-Seiten passt. Diese Beschränkung war notwendig, weil die Befragungszeit in der Schulklasse nur für eine Schulstunde konzipiert wurde. Die durchschnittliche Befragungszeit lag bei 20 Minuten. Eine längere Befragungszeit hätte sich nicht organisieren lassen. Daher konnte nur eine Auswahl an Items zur Validierung des Konsumkompetenzstrategie-Tests genutzt werden. Außerdem konnten nicht für jeden der folgenden Aspekte mehrere Variable eingesetzt werden. Eine genaue Darstellung der Fragen mit ihren Antwortmöglichkeiten findet sich im Anhang 2.

Für die Analyse wurden zunächst das Geschlecht und das Alter erfragt. Wobei erwartet wurde, dass die Varianz der Altersangaben sehr gering ist. Diese Variable dient daher vor allem zur Sicherstellung, dass die Schüler im für den Test erwarteten Alter sind.

Erfolgreich sein: Von jemandem, der über Kompetenz verfügt, wird erwartet, dass er in einem Lebensbereich erfolgreichere Handlungen durchführt als Menschen mit geringerer Kompetenz. Für diesen Zweck müssen Ziele in dem Lebensbereich festgelegt sein. Erreicht der Konsument dieses Ziel, ist er erfolgreich. Die Definition von erfolgreich hängt selbstverständlich von jedem Einzelnen ab (Birkelbach 2006, S. 7). Es ist nicht möglich, auch nur für *zwei* Personen *eine* Definition abzugeben, was erfolgreich ist. Denn für jede Person existieren unterschiedliche Präferenzen, die durch eine Vielzahl an Faktoren beeinflusst werden. Für die Validierung eines Konsumkompetenzstrategie-Tests bedeutet dies, es ist schwer auf andere Variable zurückzugreifen; weder der Besitz eines Autos oder Hauses oder einer kompletten Haushaltseinrichtung können als Hinweise für den Erfolg in der Lebenswelt Konsum interpretiert werden. Eine Alternative ist es, Items zu konstru-

ieren, die erfassen, ob Befragte mit ihren Kaufentscheidungen zufrieden sind. Bearden u. a. haben eine Skala entworfen, die direkt die Entscheidungskompetenz als Konsument erfasst (Bearden u. a. 2001).

Personal Outcomes Decision Making:

„I often have doubts about the purchase decisions I make.

I frequently agonize over what to buy.

I often wonder if I've made the right purchase selection.

I never seem to buy the right thing for me.

Too often the things I buy are not satisfying.“ (Bearden u. a. 2001, S. 125)

In dieser Arbeit wurde folgendes Item genutzt, um diese Dimension zu erfassen; in Klammern ist die Nummer im Fragebogen angegeben:

- Ich kaufe etwas, was ich nicht brauche und bereue es später. (K08)
- Mir scheint es, als ob ich nie das Richtige für mich kaufe. (J05)

Bei der Interpretation der Ergebnisse auf diese Aussagen ist Vorsicht geboten, weil Menschen dazu neigen, im Nachhinein viele (Kauf-)entscheidungen als gerechtfertigt umzu-deuten. Dieses Phänomen ist auch unter dem von Festinger geprägten Begriff der kognitiven Dissonanz bekannt (Festinger 2012).⁵⁵ Außerdem ist zu bedenken, dass Items, die sich auf die reale Kaufentscheidung konzentrieren voraussetzen, dass die Befragten selbst einkaufen. Das muss nicht für alle Schüler im Alter von 15. und 16. Jahren zutreffen, weil viele von ihnen nur mit ihrem Taschengeld einkaufen gehen können, sporadische Einkäufe tätigen und/oder teure Güter noch nicht selbstständig kaufen. Im Pretest konnten solche Probleme jedoch nicht festgestellt werden.

Kontrolliertes Konsumieren: Die bewusste Kontrolle von Ausgaben wird mit folgenden Items erfasst:

- Ich behalte Quittungen auf (von z. B. Kleidung). (K01)
- Wenn ich Geld bekomme, gebe ich es schnell wieder aus. (K02)
- Ich kontrolliere ganz genau, wie viel Geld ich habe und ausbe. (K03)
- Ich schreibe mir auf, welche Einnahmen und Ausgaben ich mache. (K05)

Weitere Teilkonstrukte: Anlehnend an die gewonnenen Teilkonstrukte im Kapitel 4 wurden folgende Items konstruiert:

Einstellung zur Verschuldung:

- Ich will etwas Teures kaufen und leihe mir das Geld, anstatt dafür zu sparen. (K09)
- Ich finde, Schulden sollte man erst nach einiger Zeit zurückzahlen. (J08)
- Ich finde, Schulden sollte man nicht sofort zurückzahlen (J02)

⁵⁵ Gino hat dieses Phänomen auch für Kaufentscheidungen für Beratungen nachgewiesen Gino 2008.

Impulsivität bzw. geplante Kaufentscheidungen: Ich glaube, ich sollte meine Einkäufe sorgfältiger planen. (J04)

Preisbewusstsein: Mir ist es wichtig, dass ich weiß, wo ich etwas am günstigsten kaufen kann. (J03)

Einstellung zu materiellen Gütern: Ich finde, es macht glücklicher, mehr Güter zu besitzen. (J01)

Sozialverantwortlichkeit: Ich finde, man sollte was gegen Firmen unternehmen, wenn sie etwas verkaufen, das schädlich ist (z.B. giftiges Kinderspielzeug). (J07)

Bereitschaft zur Information bzw. Kompetenz im Umgang mit Verbraucherschutz: Ich lese Verbraucherinformationen, z.B. in einer Zeitung/Internet. (J09)

Sparverhalten: Ich spare für die Zukunft, man weiß ja nie, was kommt. (K10)

Reklamationskompetenz: Wenn neue Sachen von mir kaputt gehen, reklamiere ich sie nicht, weil ich zu schüchtern bin, mich an den Verkäufer zu wenden. (K07)

Zügelung von Bedürfnissen:

- Das Geld, was mir zur Verfügung steht, reicht mit vollkommen. (J06)
- Ich kann auf vieles verzichten, wenn ich weniger Geld zur Verfügung habe. (J10)

Orientierung an Anderen (Markenbewusstsein): Konsumenten lernen ihr Konsumverhalten von ihren Eltern und ihren Peergruppen (Riesman und Roseborough 1955). Das heißt vor allem, dass sie sich nicht immer nur an Sachinformationen beim Kaufen orientieren. Ersteres kann als inkompetent oder zumindest nicht selbstständig gedeutet werden. Durch den Einsatz von Items, die diesen Aspekt erfassen, können beide Dimensionen (Orientierung an sozialer Gruppe und Orientierung an Sachinformationen) untersucht werden. Moschis und Moore verwenden folgende zwei Items, die Aspekte der Kommunikation in der Familie über Aspekte des Konsums berücksichtigen: 1. „Your parents want to know what you do with your money.“ 2. „Your parents tell you that it is important that you buy things you like even if they do not please others.“ (Moschis und Moore 1979). Für diese Arbeit wurde folgende Verhaltensfrage genutzt: „Ich kaufe etwas, um andere zu beeindrucken.“ (K04). Dieses Item unterscheidet sich von Moschis Ansatz darin, dass hier die Orientierung an anderen eindeutiger als „weniger kompetent“ gedeutet werden kann.

Häufiges Konsumieren: In der Arbeit soll die Hypothese untersucht werden, dass Schüler, die selbst mehr einkaufen eine höhere Konsumkompetenz aufweisen. Folgendes Item ist ein Indikator dafür, wie häufig der Befragte als Konsument agiert: Ich surfe im Internet nach Produkten bzw. gehe aus Spaß shoppen. (K06)

Selbsteinschätzungen zum Konsumverhalten: Eine Möglichkeit für die Kriteriumsvalidität ist der Einsatz von Items zur Selbsteinschätzung, bei dem Befragte angeben müssen, für wie hoch sie ihre eigene Kompetenz einschätzen. Selbstvertrauen kann als Bestandteil der Kompetenz angesehen werden. Bierhoff und Herner sprechen auch vom Kompetenzgefühl. Kompetenzgefühl ist eine „generalisierte Erwartung, dass die zur Verfügung stehenden Handlungsmuster und Strategien der Handlungsregulation wahrscheinlich zu einer erfolgreichen Bewältigung anfallender Probleme führen werden.“ (Bierhoff und Herner

2002, S. 121). Selbstvertrauen ist ein ähnlicher Begriff wie der Begriff des Kompetenzgefühls. Auch die subjektive Vorstellung über die eigene Kompetenz bzw. das Selbstkonzept über diese Kompetenz wird als eine Möglichkeit zur Interpretation von Kompetenz allgemein aufgefasst (vgl. Stäudel 1987 und Weinert 2001, S. 50)

In der vorliegenden Arbeit sind Selbsteinschätzungen relevant, die sich konkret auf das Konstrukt der Konsumkompetenz beziehen. Das Grundkonzept der Selbsteinschätzung ist es, zur erfragen, wie gut der Befragte ein Problem lösen kann. Eine Möglichkeit der Erfassung ist die vom Institut für Erwachsenenbildung verwendete Skala zur Kompetenzselbsteinschätzung:

„Niveau A: Ich kann es mit Hilfe einer anderen Person oder einer schriftlichen Anleitung tun.

Niveau B: Ich kann es ohne Hilfe einer anderen Person oder einer schriftlichen Anleitung, das heißt selbstständig tun.

Niveau C1: Ich kann es selbstständig auch in einem anderen Zusammenhang tun.

Niveau C2: Ich kann es selbstständig auch in einem anderen Zusammenhang tun und kann es anderen Menschen vormachen oder erklären.“ (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2009, S. 6)

Für diese Arbeit lehnen sich die Antwortkategorien eng an der PISA-Studie an und wurden leicht abgewandelt (Bundesinstitut für Bildungsforschung (Österreich) 2010, S. 16): Das wäre für mich einfach./Das könnte ich mit etwas Mühe./Das würde mir schwer fallen./Das könnte ich nicht allein. Folgende sechs Items erfassen die Selbsteinschätzung zur Konsumkompetenz:

1. Mit wenig Geld für eine Familie einkaufen gehen.
2. Einen günstigen Stromanbieter für mich aussuchen.
3. Die Verkaufstricks in der Werbung, die Käufer zum Kaufen verführen sollen, durchschauen.
4. Jemanden das Kleingedruckte eines Handyvertrags erklären.
5. Einen Testbericht (z. B. für Fahrräder) im Internet finden und dann das beste Fahrrad für mich wählen.
6. Einen unfreundlichen Verkäufer überzeugen, dass ich ein Recht habe, meine defekte Mikrowelle zu reparieren, die ich in seinem Geschäft vor einem Monat gekauft habe.

Wissensfragen: Es wurden zehn Richtig-Falsch-Aufgaben dem Fragebogen zugefügt. Im Vergleich zu Multiple-Choice-Aufgaben benötigen Richtig-Falsch-Aufgaben weniger Zeit und sind leichter zu konstruieren, da nicht so oft falsche Antworten zu konstruieren sind. Damit die Ratewahrscheinlichkeit sinkt, wurde die Antwortkategorie „weiß nicht“ eingefügt. Folgende zehn Fragen wurden genutzt; in Klammern steht jeweils das dazugehörige Teilkonstrukt der Konsumkompetenz:

1. Geschäfte haben keine Vorteile davon, wenn sie Sonderangebote machen (d.h. den Preis einer Ware senken). (Verständnis zur Logik des Marktes)
2. In einem Ort mit einem Bäcker eröffnet ein zweiter Bäcker. Der erste Bäcker muss seine Brotpreise senken, um erfolgreich zu bleiben. (Verständnis zur Logik des Marktes)
3. Wer für die Zukunft spart, verzichtet auf Waren und Dienstleistungen, die er sich „jetzt“ kaufen könnte. (Zügelung von Bedürfnissen)
4. Wer wenig Geld hat, muss weniger darauf achten, wozu er es ausgibt. (geplante vs. Impulsive Entscheidung)
5. Petra tauscht mit ihrer Freundin ein Buch gegen eine Schokolade. Wahrscheinlich hat keine der beiden einen Vorteil von diesem Tausch. (Verständnis zur Logik des Marktes)
6. Wenn an einem neuen Fahrrad der Rahmen bricht, hat man Anspruch auf einen Umtausch gegen ein teureres Modell. (Kenntnis von Rechten)
7. Klaus (15 Jahre) hat ein Zeitungs-Abonnement abgeschlossen. Seine Eltern sind nicht einverstanden mit diesem Vertrag. Der Vertrag kommt nicht zustande. (Kenntnis von Rechten)
8. Olaf will seine monatlichen Ausgaben und Einnahmen aufschreiben und kontrollieren. Die Kosten für die jährliche Haftpflichtversicherung gehören nicht dazu. (geplante vs. Impulsive Entscheidung)
9. Bei der Verbraucherzentrale kann man sich im Fall eines Rechtsstreits beraten lassen. (Kenntnis von Rechten)
10. Nachdem man weiß, was man kaufen will, muss man herausfinden, welche Wünsche man eigentlich hat. (Bedürfnisreflexion)

Sozioökonomische Situation: Einkommensschwache Verbraucher haben oft ineffizientere Einkaufsstrategien als einkommensstärkere Verbraucher, das haben verschiedenen Studien nachgewiesen (vgl. zum Forschungsstand des Zusammenhangs zwischen verschiedenen unerwünschten Konsumhandlungen und dem sozialen Status Wimmer 1981). Daher wurde auch für diese Arbeit der sozioökonomische Status erfasst. Dazu wurden die Anzahl der Bücher erfragt, die die Schüler in ihrer Familie zuhause haben. Die Kategorien der Bücher orientieren sich an den Arbeiten des Nationalen Bildungspanels.⁵⁶ Zur visuellen Unterstützung für die Befragten wurde für jede Kategorie ein Bücherregal mit der maximalen Anzahl der Bücher dargeboten.

⁵⁶ Zur Zeit der Recherche für diese Arbeit war keine Veröffentlichung mit diesen Kategorien auffindbar.

5.2.4 Prüfung der Einstellungs- und Verhaltensfragen

Im Folgenden werden die verwendeten Einstellungs- und Verhaltensfragen einer genaueren Analyse unterzogen. Nach der Betrachtung der Mittelwerte wird im Anschluss die Dimensionalität der eingesetzten Variablen untersucht.

Mittelwerte der Einstellungs- und Verhaltensfragen

In Tabelle 2 werden die Mittelwerte der Items I1 bis K10 gezeigt. Die Mittelwerte der Items I1–I6 haben relativ geringe Werte, dies bedeutet, dass die Befragten, die zu bewertenden Tätigkeiten (z.B. mit wenig Geld für eine Familie einkaufen zu gehen) als einfach eingestuft haben. Bei den Items J01–I10 finden die Aussagen (J02 und J08) am meisten Ablehnung, die sagen, dass man Schulden nicht sofort zurückzahlen muss. Die meiste Zustimmung findet J07 (Bestrafung von Firmen, die etwas Schädliches verkaufen). K01–K10 erfassen die Häufigkeiten zu bestimmten Verhaltensweisen. Am häufigsten geben die Befragten an, ihre Quittungen aufzuheben (K01), kontrollieren sie ihre Ausgaben und Einnahmen (K03) und sparen sie für die Zukunft (K10). Eher selten kaufen sie etwas, um andere zu beeindrucken (K04), schreiben sie ihre Einnahmen und Ausgaben auf (K05) und leihen sie sich für etwas Teures Geld, anstatt dafür zu sparen (K09). In der Tabelle ist der Mittelwert für die Anzahl der Bücher nicht abgebildet, er beträgt 4,3. Von den insgesamt sechs Kategorien für die Anzahl der Bücher wurde nur die erste (0–5 Bücher) nicht genutzt.

Tabelle 2: Mittelwerte der Items I1–K10.

Mittelwert	Item
2,1	(I1) Mit wenig Geld für eine Familie einkaufen gehen.
2,0	(I2) Einen günstigen Stromanbieter für mich aussuchen.
1,6	(I3) Die Verkaufstricks in der Werbung, die Käufer zum Kaufen verführen sollen, durchschauen.
2,1	(I4) Jemanden das Kleingedruckte eines Handyvertrags erklären.
1,6	(I5) Einen Testberichte (z.B. für Fahrräder) im Internet finden und dann das beste Fahrrad für mich wählen.
2,0	(I6) Einen unfreundlichen Verkäufer überzeugen, dass ich ein Recht habe, meine defekte Mikrowelle zu reparieren, die ich in seinem Geschäft vor einem Monat gekauft habe.
3,0	(J01) Ich finde, es macht glücklicher, mehr Güter zu besitzen.
4,3	(J02) Ich finde, Schulden sollte man nicht sofort zurückzahlen.
2,1	(J03) Mir ist es wichtig, dass ich weiß, wo ich etwas am günstigsten kaufen kann.
2,6	(J04) Ich glaube, ich sollte meine Einkäufe sorgfältiger planen.
3,8	(J05) Mir scheint es, als ob ich nie das Richtige für mich kaufe.
2,2	(J06) Das Geld, was mir zur Verfügung steht, reicht mir vollkommen.
1,5	(J07) Ich finde, man sollte was gegen Firmen unternehmen, wenn sie etwas verkaufen, das schädlich ist (z.B. giftiges Kinderspielzeug).
4,2	(J08) Ich finde, Schulden sollte man erst nach einiger Zeit zurückzahlen.
3,3	(J09) Ich lese Verbraucherinformationen, z.B. in einer Zeitung/Internet.
2,6	(J10) Ich kann auf vieles verzichten, wenn ich wenig Geld zur Verfügung habe.
2,5	(K01) Ich behalte Quittungen auf (von z.B. Kleidung).
3,2	(K02) Wenn ich Geld bekomme, gebe ich es schnell wieder aus.
2,8	(K03) Ich kontrolliere ganz genau, wie viel Geld ich habe und ausgabe.
4,3	(K04) Ich kaufe etwas, um andere zu beeindrucken.
4,4	(K05) Ich schreibe mir auf, welche Einnahmen und Ausgaben ich habe.
3,1	(K06) Ich surfe im Internet nach Produkten bzw. ich gehe aus Spaß shoppen.
3,8	(K07) Wenn neue Sachen von mir kaputt gehen, reklamiere ich sie nicht, weil ich zu schüchtern bin, mich an den Verkäufer zu wenden.
3,5	(K08) Ich kaufe etwas, was ich nicht brauche und bereue es später.
4,4	(K09) Ich will etwas Teureres kaufen und leihe mir das Geld, anstatt dafür zu sparen.
2,7	(K10) Ich spare für die Zukunft, man weiß ja nie, was kommt.

Dimensionen der Einstellungs- und Verhaltensfragen

Die verwendeten Einstellungs- und Verhaltensfragen wurden so gewählt, dass sie eine breite Palette an Teilkonstrukten der Konsumkompetenz messen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Variablen untereinander kaum korrelieren. Bei 26 Items sind insgesamt 325 Korrelationen möglich, davon waren sechs Korrelationen auf dem Niveau von 0,001 und elf auf dem Niveau von 0,01 signifikant und weitere 31 Korrelationen auf dem Niveau von

0,05. Im Folgenden werden die Korrelationen für die Itempaare mit dem Signifikanzniveau von 0,001 angegeben (in Klammern ist der Korrelationskoeffizient bzw. der Name des Teilkonstrukts):

- J02 und J08 (0,520) Beide Items erfassen das Teilkonstrukt „Einstellung zur Verschuldung“.
- J05 und J06 (-0,351). Bedeutung: Wer glaubt, nie das Richtige zu kaufen, kommt eher mit dem Geld aus, das er zur Verfügung hat. Dieser Zusammenhang ist nachvollziehbar, jedoch wurden die Items den Teilkonstrukten „erfolgreich sein“ und „Zügelung von Bedürfnissen“ zugeordnet.
- J06 und J10 (0,435). Bedeutung: Wer mit dem zur Verfügung stehenden Geld auskommt, der kann auch auf vieles verzichten, wenn ihm weniger Geld zur Verfügung steht. Dieser Zusammenhang ist nachvollziehbar, wurde so auch erwartet, beide Variablen wurden dem Teilkonstrukt „Zügelung von Bedürfnissen“ zugeordnet.
- J06 und K10 (0,408). Bedeutung: Wem das zur Verfügung stehende Geld ausreicht (Zügelung von Bedürfnissen), spart seltener für seine Zukunft (Sparverhalten). Dieser Zusammenhang wurde nicht erwartet. Wenn beide Variablen zusammen betrachtet werden, ist der Zusammenhang jedoch nachvollziehbar.
- K04 und K09 (0,380). Wer etwas kauft, um andere zu beeindrucken, der leiht sich auch öfters Geld, um damit etwas Teures zu kaufen. Dieser Zusammenhang ist nachvollziehbar, wenn auch nicht so erwartet.
- K02 und K10 (-0,528). Wer Geld schnell ausgibt (Kontrolliertes Konsumieren), spart es seltener (Sparverhalten). Dieser Zusammenhang ist nachvollziehbar.

Auf dem Niveau von 0,01 sind die Korrelationen für folgende Itempaare signifikant:

- J05 und K02 (0,306). Wer meint, nie das Richtige für sich zu kaufen (erfolgreich sein), der gibt öfters sein Geld sofort wieder aus (kontrolliertes Konsumieren). Dieser Zusammenhang ist nachvollziehbar.
- J05 und K10 (-2,287). Wer meint, nie nicht das Richtige für sich zu kaufen (erfolgreich sein), der spart seltener für seine Zukunft (Sparverhalten). Dieser Zusammenhang ist nachvollziehbar.
- J10 und K02 (-0,327). Wer auf vieles verzichten kann (Zügelung von Bedürfnissen), der gibt sein Geld nicht so schnell wieder aus (Kontrolliertes Konsumieren). Dieser Zusammenhang ist nachvollziehbar.
- J10 und K04 (-0,319). Wer auf vieles verzichten kann, der kauft selten etwas (Zügelung von Bedürfnissen), um andere zu beeindrucken. Dieser Zusammenhang ist nachvollziehbar und war zu erwarten.
- K02 und K06 (0,291). Wer sein Geld schnell wieder ausgibt (Kontrolliertes Konsumieren), der surft häufiger im Internet nach Produkten oder geht häufiger shoppen. Dieser Zusammenhang ist nachvollziehbar und war zu erwarten.

- K04 und K06 (0,335). Wer etwas kauft, um andere zu beeindrucken, der surft häufiger im Internet nach Produkten oder geht häufiger shoppen. Dieser Zusammenhang ist nachvollziehbar.
- J10 und K10 (0,334). Wer auf vieles verzichten kann (Zügelung von Bedürfnissen), der spart auch häufiger für seine Zukunft.
- J01 und K06 (0,329). Wer findet, dass es glücklicher macht materielle Güter zu besitzen (Einstellung gegenüber materiellen Gütern), der surft öfters im Internet nach Produkten oder geht öfters shoppen.
- I6 und J06 (-0,343). Personen, die genügend Geld zur Verfügung haben (Zügelung von Bedürfnissen), fällt es schwerer, einen unfreundlichen Verkäufer zu überzeugen. Dieser Zusammenhang könnte dadurch erklärt werden, dass Personen mit ausreichend Geld ein geringeres Selbstbewusstsein haben, weil sie seltener in Konflikt mit anderen treten und so im Konflikt nicht geübt sind.
- I1 und K02 (-0,280). Wer mit wenig Geld für eine Familie einkaufen kann, gibt Geld meist nicht so schnell wieder aus (Kontrolliertes Konsumieren). Dieser Zusammenhang ist nachvollziehbar.

Folgende Items des Teilkonstrukts „kontrolliertes Konsumieren“ korrelieren auf dem Niveau von 0,01 miteinander.

- K02 und K03 (-0,315). Dieser Zusammenhang bedeutet: Wer sein Geld schnell wieder ausgibt, der kontrolliert seine Ausgaben weniger. Beide Items wurden zum Teilkonstrukt „Kontrolliertes Konsumieren“ zugeordnet.
- K03 und K05 (0,282). Wer seine Ausgaben genau kontrolliert, der schreibt seine Einnahmen und Ausgaben genau auf. Dieser Zusammenhang wurde erwartet, beide Items gehören zu dem kontrollierten Konsumieren.

Die Korrelationen für das Signifikanzniveau von 0,05 sind nicht angegeben und in die Auswertung einbezogen, da theoretisch bei 300 Korrelationen und dem Signifikanzniveau von 0,05 15 Korrelationen rein zufällig signifikant werden könnten. Diese nicht abgebildeten Korrelationen waren jeweils schwach (Korrelationskoeffizient zwischen +/- 0,281).

Einige Items – wie das Preisbewusstsein, die Impulsivität, Sozialverantwortlichkeit – sind unabhängig von allen anderen Items, möglicherweise ist dies ein Hinweis auf die Mehrdimensionalität der eingesetzten Items. Die Ergebnisse verweisen aber auch darauf, dass die Abgrenzung zwischen den verschiedenen Teilkonstrukten möglicherweise nicht einfach ist, bzw. dass sie auch auf ein gemeinsames Konstrukt zurückzuführen sind. Eine explorative Faktorenanalyse kann aufzeigen, inwieweit verschiedene Variablen einer gleichen Dimension zugeordnet werden können. Tabelle 3 zeigt die ersten vier Faktoren der durchgeführten Faktorenanalyse; die Faktorenanalyse hat insgesamt zu zwölf Faktoren geführt. Der erste Faktor kann als „Genügsamkeit“ gedeutet werden: Dazu gehört auf der einen Seite (negative Faktorladung) auf vieles zu verzichten (J10), häufig zu sparen (K10) und mit dem zur Verfügung stehenden Geld auszukommen (J06) und auf der anderen

Seite nie das Richtige für sich zu finden (J05), andere zu beeindrucken (K04), häufig nach Produkten zu schauen (K06) und sein Geld schnell auszugeben (K02).

Tabelle 3: Faktorenanalyse für die Einstellungs- und Verhaltensfragen.

Item	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
J01				
J02			0,615	
J03				
J04				
J05	0,497			
J06	-0,493			
J07				
J08			0,579	
J09				
J10	-0,610			
K01				
K02	0,681			
K03				
K04	0,451			-0,418
K05				
K06	0,430	0,431		
K07				
K08				
K09	0,434			
K10	-0,585			

Faktor 3 in Tabelle 3 ist eindeutig als die Einstellung zur Zurückzahlung von Schulden zu interpretieren. Interessant ist, dass die Items J02 und J08 nicht mit anderen Items korrelieren (siehe oben) und es sich hierbei tatsächlich um einen im Vorhinein so konzipierten eigenen Aspekt der Konsumkompetenz handelt. Auf Faktor 2 und 4 lädt jeweils nur eine Variable, weshalb diese nicht weiter interpretiert werden.

Die Korrelationen zwischen den Items zeigen da Zusammenhänge, wo sie nachvollziehbar sind. Das bedeutet zunächst, dass die Befragten den Fragebogen ernsthaft ausgefüllt haben. Die Faktorenanalyse kann außerdem einen bedeutenden Faktor der „Genügsamkeit“ herauskristallisieren. Die herausgearbeiteten Faktoren sind nur Aspekte der Konsumkompetenz, die „Genügsamkeit“ kann aber von den theoretischen Aspekten als ein bedeutender angesehen werden. In zukünftigen Analysen können die „Genügsamkeit“ und die hier verwendeten Variablen als Grundlage für ein eigenes Maß für einen wichtigen Aspekt der Konsumkompetenz verwendet werden.

6 Empirische Ergebnisse

6.1 Ergebnisse des Pretests

Es wurden Pretests mit insgesamt vier Schülern durchgeführt. Die Schüler waren alle im Alter von 15 und 16 Jahren und besuchten zu der Interviewzeit (Dezember 2011, Januar und Februar 2012) jeweils eine Realschule im Raum Siegen. Die Schüler sollten beim Beantworten des Fragebogens laut Denken. Anschließend wurden individuelle Nachfragen gestellt; insgesamt dauerten die Pretests jeweils 45 bis 50 Minuten. Die wichtigsten Ergebnisse werden hier vorgestellt.

6.1.1 Umgang mit dem Aufgabenformat und Länge

Die Schüler begannen die Beantwortung des Fragebogens, ohne dass ihnen vorher erklärt wurde, wie die Fragen zu beantworten sind. Die Schüler stellten keine Nachfragen zum Aufgabenformat. Die Rückfrage, ob sie Schwierigkeiten mit dem Aufgabenformat hatten, verneinten sie. Unabhängig davon gab es Hinweise darauf, dass einige Schwierigkeiten bestanden, die sie selbst nicht erkannten. Diese werden im Folgenden analysiert. Die Schüler bewerteten die vorgegebenen Strategien nacheinander, ohne vorher alle Fragen durchzulesen. Ein alternatives Vorgehen dazu ist es, erst alle Strategien zu lesen und dann eine Bewertung abzugeben. Nach eigenen Aussagen der Befragten hätten die Schüler bei dem alternativen Vorgehen jedoch nicht anders geantwortet. Obwohl im Pretest über 45 Minuten getestet wurde, gaben die Testpersonen an, nicht übermüdet zu sein und konnten sich sogar vorstellen, dass Jugendliche den Test freiwillig zur Unterhaltung beantworten könnten.

6.1.2 Zur Interpretation der Situation

Die Items gehen von verschiedenen Situationen aus und es müssen die vorgegebenen Verhaltensstrategien bewertet werden. Es zeigte sich, dass die vorgegebenen Situationen nicht durchgehend von den Schülern in der Weise interpretiert wurden, wie es intendiert

war. Das Problem der nicht intendierten Interpretation von Aussagen tritt auch bei der Verwendung anderer Items auf. Für eine falsche Interpretation gibt es verschiedene Gründe. Sie kann zunächst als mangelnde Fähigkeit des Befragten aufgefasst werden, wenn er bestimmte (Fach-)Begriffe falsch deutet. In diesem Fall ist die falsche Interpretation für die Kompetenzmessung sogar nützlich (vgl. Ebel 1979, S. 119). Schwieriger sind die Fälle, in denen die falsche Interpretation von Items darin begründet ist, dass Sprache abstrahiert, generalisiert und nicht präzise ist. Dieses Problem, so meint Ebel, liegt in der Natur der Sprache und kann nie vollständig vermieden werden (Ebel 1979, S. 119). Items, die mehrdeutig interpretiert werden können, zeichnen sich meist dadurch aus, dass sie entweder schwierig sind oder nicht zwischen guten und schlechten Personen diskriminieren (Ebel 1979, S. 120).

Strategien wurden als unwahrscheinlich eingestuft.

Die Interpretation der Verhaltensstrategien wurde u.a. von einem Gedanken der Probanden beeinflusst: der wahrgenommenen Wahrscheinlichkeit darüber, ob die Strategie tatsächlich in der Realität auch umgesetzt wird. Stuften die Befragten die Wahrscheinlichkeit der tatsächlichen Umsetzung einer Verhaltensstrategie als gering ein, sahen sie in dieser Strategie keine gleichberechtigte Option und sie wurde als schlechter beurteilt. Dies betraf Strategien, die einen erhöhten Aufwand darstellen, wie z. B. sich in einer Fachzeitschrift zu informieren, bei der Verbraucherinformation nachzufragen oder einen Verkäufer zu einem Produkt zu befragen oder ein Haushaltsbuch zu führen. Diese Strategien können dadurch verbessert werden, wenn der wahrgenommene Aufwand minimiert wird oder auf aufwendige Optionen verzichtet wird.

Neuinterpretation von Situationen und Strategien

Die Items beziehen sich auf konkrete Lebenssituationen. Die Beschreibung dieser Situationen ist kurz zu halten. Jedoch genügten diese kurzen Beschreibungen der Situationen und der zu bewertenden Strategien oft nicht. Teilweise schmückten die Befragten die Situationen/Strategien weiter aus. Die Bewertung der Strategien erfolgte anschließend anhand der neuen individuellen Beschreibung. Die Befragte JZ interpretierte für die Situation, in der einer Person ein Handy angeboten wird, die Strategie „Er sollte vorher auch andere Angebote anschauen“ dahingehend, dass die Person das Angebot (das ihr gemacht wurde) nicht bräuchte und es daher nicht nötig sei, andere Angebote zu vergleichen. Diese Strategie bewertete die Befragte JZ deswegen als schlecht, obwohl sie selbst den Vergleich von Angeboten als sinnvoll erachtete.

Die Befragten äußerten oft, dass die Strategien nicht eindeutig zu beurteilen waren. Ihre Bemerkungen im Pretest deuteten darauf hin, dass sie oft mit den gegebenen Beschreibungen nicht zufrieden sind, sondern weitere Zusatzinformationen benötigen, um eine Bewertung vorzunehmen. Anstatt jedoch keine Bewertung vorzunehmen, nahmen

die Befragten stets eine Bewertung vor und erfanden weitere Situationsmerkmale. So z.B. die Befragte GT „Da würde ich erst einmal abwägen, wie viel verdienen ich denn beim Zeitungsaustragen, wie viel kostet das Fahrrad.“ Die Befragte JZ meinte, dass die Strategie „Person E findet in ihrem Briefkasten einen Werbeprospekt über Fernseher und sucht sich von den angebotenen 4 Geräten einen aus und bestellt diesen“, dann gut ist, wenn das Produkt für die Person passen ist. Eine weitere Strategie „Er sollte von dem ganzen Abstand nehmen, weil da Fallen drin sein können“ bewertete JZ abhängig von ihrer individuellen Erweiterung der Strategie; „Wenn er sich darüber informiert, dürfte das kein Problem darstellen.“ Die folgende Strategie gab allen Befragten die Option, einzelne Elemente der Strategie weiter interpretativ auszubauen:

„Person F redet mit Freunden über die Erfahrungen mit verschiedenen Marken und kauft dann die Marke, die viele empfohlen haben. Die Freunde sind keine Fachleute.“

Selbst der Hinweis, dass es sich bei den erwähnten Personen nicht um Fachleute handelte, wurde missachtet, indem zu den Freunden Väter hinzu erfunden wurden, die Fachleute waren. Die Strategie wurde somit als gut eingestuft. Die Befragten verallgemeinerten diese verschiedenen Situationen/Strategien nicht. Die neuen Interpretationen deuten eher auf die persönliche Erfahrung der Befragten hin. Diese Interpretationen können nicht als Rückschluss auf die Kompetenz gedeutet werden. Im Gegenteil ist die Fähigkeit zur Erkenntnis, dass weitere Informationen notwendig sind, um eine richtige Bewertung abgeben zu können, als Zeichen von Kompetenz anzusehen. Strategien und Situationen, die zu viel Interpretationsspielraum zulassen, sind als Strategien ungeeignet in dem Aufgabenformat der Strategie Bewertung. Hilfreich ist es, die Situationen eng zu umschreiben. So ist es sinnvoll, in den Situationen konkrete Güter, wie Fernseher zu verwenden und nicht von unbestimmten Waren zu sprechen. Diese Erkenntnis konkurriert teilweise mit dem Gütekriterium der individuellen Präferenz, das verlangt, dass die Kompetenz nicht von individuellen Präferenzen (für z.B. bestimmte Waren) abhängen soll. Die Verwendung konkreter Waren in Aufgaben widerspricht diesem Gütekriterium.

Wenn es in der Situationsbeschreibung Aspekte gab, welche die Schüler selbst nicht kannten/noch nie erfahren haben (z.B. bestimmte Vertragsarten bei einem Handykauf), dann erschwerte dies den Testpersonen, die Aufgabe nachzuvollziehen.

Berücksichtigung des vorgegebene Bewertungskriterium wurde nicht eingesetzt

Die Situationen beinhaltet stets ein Ziel, das durch die Verhaltensstrategien erreicht werden soll (z. B. finanzielle Nachteile vermeiden). Die kognitiven Pretests zeigen, dass die Bewertung nicht durchgehend nach diesem vorgegebenen Bewertungskriterium erfolgt. Bei folgender Strategie zeigte sich dies: „G informiert sich beim Verkäufer, welche Marke in Zukunft modern sein wird.“ Die Probandin ST weiß zwar, dass es für die finanzielle

Situation unwichtig ist, welche konkrete Automarke jemand fährt. Sie bewertet aus persönlichen Gründen die Modernität des Autos als wichtig und bewertet diese Strategie deswegen als gut: „Also meiner Meinung nach finde ich das wichtig. Aber eigentlich ist das ja nicht so wichtig. Deswegen hätte ich das ja eigentlich auch gemacht. – man will ja auch modern dann sein.“ Auf die spätere Nachfrage, ob sie bei der Bewertung stets an die finanziellen Nachteile gedacht hatte, bejaht die Probandin ST. Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass das Bewertungskriterium in der Aufgabensituation stark betont werden muss. Jedoch kann ihr Verhalten auch als geringere Konsumkompetenz aufgefasst werden, da sie nicht in der Lage war, das vorgegebene Ziel zu berücksichtigen und sich von anderen Faktoren „ablenken“ lässt.

Es zeigte sich, dass andere Strategien anhand der vorgegebenen Bewertungskriterien beurteilt wurden. Dies lässt sich anhand der zwei ähnlichen Situationen nachweisen. In der ersten Situation soll ein Fernseher gekauft werden, der von den Eigenschaften gut zur Person passen soll und in einer zweiten Situation soll ein Autokauf getätigt werden, der später wenig finanzielle Nachteile verursacht. In der ersten Situation tauchen bei den Probanden nur Bewertungen auf, welche die Vorlieben des Käufers berücksichtigen. Während in der zweiten Situation (bis auf die erwähnte Ausnahme bei der Befragten ST) ausschließlich auf finanzielle Aspekte Rücksicht genommen wird.

Berücksichtigung vorgegebener Begründungen

Die Strategien beinhalteten eine konkrete Begründung, für die Verhaltensweise. Teilweise berücksichtigen die Probanden diese Begründung nicht. Eine Strategie wurde von der Probandin JZ positiv bewertet und eine neue Begründung mitgeliefert (Aufgabe zur Gestaltung eines Ladens): „wenn man sich mal dreht oder so nicht direkt irgendwas runterhauen kann. Sondern halt genügend Platz auch hat.“ Auch in die Strategie „Sie nutzt spontan viele Sonderangebote“ wurde bei der Bewertung an eine nicht in der Situation mitgegebene Bedingung geknüpft, welche die Probandin JZ laut äußerte: „Wenn sich das im Rahmen hält, ist das ja in Ordnung.“

Möglicherweise ist die Fähigkeit, die vorgegebenen Begründung stets zu berücksichtigen abhängig von anderen Faktoren, die nicht als Konsumkompetenz interpretiert werden könnten (z. B. Konzentrationsfähigkeit). Dies kann in dieser Arbeit jedoch nicht beantwortet werden. Vorläufig muss davon ausgegangen werden, dass die nicht Berücksichtigung der Begründung auf eine geringere Konsumkompetenz hinweist.

Hineinversetzen in Situationen

Es gelang den Befragten meist, sich in die Situationen der Aufgaben hineinzuversetzen. Im Pretest wurden Beurteilungen oft wie folgt begründet: „Das hätte ich jetzt meiner Meinung nach auch gemacht.“ Dies kann als Hinweis gedeutet werden, sich in die Situation hineinzuversetzen. Die Fähigkeit, sich in eine Situation hineinzuversetzen, bedeutet

nicht, ein richtiges Urteil abgeben zu können. Die Probandin ST konnte sich nach eigenen Angaben in die vorgegebene Situation hineinversetzen (was sich anhand anderer Äußerungen nachweisen lässt): „E rechnet aus, ob der Unterhalt des Autos durch sein Einkommen gedeckt werden kann.“ Die Probandin ST äußerte jedoch: „Ich denk jetzt erst mal gar nichts“ und beurteilte diese Situation mit einem Befriedigend. Wenn sie es richtig gemacht hätte, müsste sie diese Strategie besser beurteilen. Diese falsche Beurteilung zeigt, dass sie nicht in der Lage ist, die Einkommenssituation bei der Kaufentscheidung zu berücksichtigen.

Die Probandin JZ hat sich nachweislich nicht in die Situation des Chefs eines Kleidungsgeschäfts hineinversetzen können. Die Strategie „Ich würde darauf hinweisen, dass die Qualität der Kleidung eher einfach ist“ bewertete sie als gut. Nachdem ihr erklärt wurde, dass ihre Bewertung der Strategie falsch war und Unternehmen normalerweise nicht auf eine schlechte Qualität hinweisen, begründete sie ihre Bewertung mit „Ich würd’s lieber haben, wenn sie darauf hinweisen würden.“ Nur auf den ausdrücklichen Hinweis, sich noch einmal in die Rolle des Chefs hineinzuversetzen, änderte sie ihre Meinung. Die Probandin schlug selbst vor, die Einleitung der Frage abzuändern, damit das Hineinversetzen besser funktioniert („Du eröffnest ein Geschäft.“). Jedoch ist dieser Fall ein Hinweis darauf, dass die fehlende Fähigkeit, sich in die Situation zu versetzen und die falsche Bewertung im Zusammenhang mit einer mangelnden Konsumkompetenz gedeutet werden kann.

Vergleich der Strategien

Um eine Strategie zu bewerten, muss ein Beurteilungsmaßstab vorhanden sein. Wie dieser Maßstab gebildet wird, ist individuell unterschiedlich. So bewertete die Probandin ST kaum eine Strategie mit einer 1, weil sie eine 3 schon für gut befunden hat. Aber eine 4 schon als schlecht empfand. Auch individuelle Vorstellungen von einer schlechten/guten Strategie beeinflussen die Bewertung. Die Probandin JZ beurteilt eine eher schlechte Strategie als gut, weil sie meint „er hat sich ja wenigstens eine Meinung eingeholt.“ Üblicherweise lassen sich Befragte von vorangegangenen Items beeinflussen, wenn es um die Bewertung einer Strategie geht. Dies traf beispielsweise bei der Schuldensituation auf. Probandin JZ begründete ihre Bewertung der zweiten Strategie mit „das ist auch ganz gut, aber da find ich das andere besser.“

Mehrmals scheinen die Probanden einzelne Strategien mit einer *theoretisch* besseren Strategie zu vergleichen. So wurde die Strategie „Er sollte gar nichts machen“ von zwei Probanden negativ beurteilt und eine alternative Strategie vorgeschlagen (sich wehren, mit jemandem reden). Dies ist ein positiver Befund, da implizit gefordert wird, dass die Befragten die richtigen Verhaltensweisen kennen sollten.

Vergleich mit eigenem Verhalten

Das gewählte Aufgabenformat zielt darauf ab, Strategien als gut oder schlecht zu bewerten. Es wird nicht erfasst, ob die Befragten sich ähnlich verhalten. Viele Kommentare während des Pretests zeigen jedoch, dass die Probanden ihre Entscheidungen an ihrem eigenen Verhalten orientieren, was aus Kommentaren wie diesem ablesbar ist: „Ich mache das auch manchmal. Deswegen bewerte ich das Mal mit gut.“ In einigen Fällen wurden schlechte Strategien, welche die Befragten selbst verfolgen, auch dann als gut bewertet, obwohl die befragte Person wusste, dass sie eigentlich schlecht sind. Dieses Ergebnis kann als negativ angesehen werden für die Validität, wenn es nur darum geht, welches Wissen über Strategien bei den Befragten vorhanden ist. Da das dahinterliegende Konstrukt der Konsumkompetenz aber auch auf Handlungen abzielt, kann dieses Phänomen der Beantwortung positiv gewertet werden. Die Befragungssituation wurde von den Probanden nicht als Prüfungssituation wahrgenommen. Die Befragten gaben dies u.a. dadurch zum Ausdruck, dass sie die Aufgaben als eine Art Unterhaltung betrachteten. Dies kann dazu geführt haben, dass sie sich nicht gezwungen sahen, unbedingt „richtige“ Antworten zu geben, um ein positives Bild von sich abzugeben, sondern ihre Antworten eher an ihrem eigenen Verhalten ausrichteten. Die Aufgabenform kann diesen Effekt durchaus mit ausgelöst haben, da sie die Probanden nicht an typische Multiple-Choice-Aufgaben erinnert.

Der Einfluss von mangelndem Faktenwissen

Im Pretest tauchten Begriffe auf, die die Probanden nicht kannten (z.B. Verbraucherzentrale). Sie gaben ihr Nichtwissen zu und versuchten ihr Urteil anhand von Assoziationen zu fällen. In solchen Situationen konnte beobachtet werden, dass die Probanden dann der jeweiligen Strategien tendenziell schlechtere Noten gaben. Vermutlich dachten sie, dass wenn sie davon noch nie gehört haben, dass nicht gut sein kann. Die Gedanken von Z.B. GT zu einer Aufgabe von zu Testergebnissen zu Medikamenten lauten wie folgt:

„Testergebnisse über Medikamente lesen. Wenn die Medikamente auch irgendwie testen, dann natürlich. Aber ich glaub, dass macht dann eher die Stiftung Warentest. Könnt ich mir jetzt denken. Oder ob Medikamente überhaupt getestet werden, je nach Marke. Ja glaube ich auch nicht, also ich würde da jetzt, weiß ich nicht, mangelhaft oder ungenügend.“

Zu Schlussfolgern ist daraus, dass die Aufgaben so indirekt das Wissen über Konsumthemen erfassen. Im Beispiel oben führt das mangelnde Wissen über Testergebnisse zu Medikamenten zu einer schlechten Beurteilung einer eigentlich guten Strategie. Aus ihrem Antwortverhalten ist abzulesen, dass sie über Testergebnisse wenig Bescheid weiß. Ihre Bewertung der Strategie und ihr Antwortverhalten lassen auf mangelnde Konsumkompetenz schließen, was als positives Ergebnis für die Validität der Aufgabenart angesehen wird.

6.1.3 Weitere Befunde

Falsche Antworten

Im Pretest wurden die Befragten aufgefordert, weitere falsche Antworten zu liefern. Die Frage, die dazu gestellt wurde, lautete „Was glaubst du würde ein Jugendlicher, der weniger gut ist als du, für einen Vorschlag machen?“ Dadurch sollten für die Zielgruppe spezifische falsche Strategien generiert werden. Die genannten Strategien der Befragten führten zu keinen wesentlich anderen Strategien, als den bereits vorliegenden.

Leichte Aufgaben

Anlehnend an das Teilkonstrukt Markenbewusstsein wurde folgende Frage gestellt:

- Klaus wird von seinen Mitschülern geärgert, weil er keine Marken-Jeans trägt.
- Bewerte folgende Verhaltensweisen mit Schulnoten.
- Er sollte seine Eltern dazu überreden, auch Marken-Jeans zu kaufen.
- Er sollte gar nichts machen.
- Er sollte mit jemanden darüber reden, dass er deswegen von den Schülern gehänselt wird.

Bei diesem Item wussten die Schüler, dass es nicht sozial erwünscht ist, nachzugeben; Die Antworten lagen daher entweder bei sehr gut oder bei ungenügend. Es war also relativ leicht die richtige Bewertung abzugeben. Möglicherweise liegt dies auch am Thema Markentreue, zu dem auch die Jugendlichen die normativen Erwartungen verinnerlicht haben.

Objektiv richtige Antwort

Im Pretest wurden Items zur Wahl eines Lebensmittels gestellt, das frei von chemischen Zusätzen zu sein habe: „H. möchte bei ihren Einkäufen darauf achten, dass in ihren Lebensmitteln keine chemischen Zusätze o.ä. sind. Sie hat ein paar Strategien.“ Dabei konnte bestätigt werden, dass Befragte, die sich Gedanken zur Herkunft von Gütern machen, die Strategie „Sie achtet auf ein Bio-Siegel“ negativ bewerten. Die Probandin ST kommentiert ihre Bewertung folgendermaßen: „Ich hab mal im Fernsehen gesehen, dass auf Bio-Produkte was gespritzt wird.“ Dies ist ein Hinweis darauf, dass Befragte mit einem höheren Wissen die komplizierten und sich ständig verändernden Zusammenhänge bezüglich der Lebensmittel anders antworten als erwartet.

6.2 Statistische Ergebnisse des Konsumkompetenzstrategie-Tests

Aufbauend auf den theoretischen und empirischen Vorarbeiten wurde der Konsumkompetenzstrategie-Test entwickelt. Er umfasst insgesamt sieben Aufgaben (A – G) mit jeweils fünf Verhaltensweisen, welche die Befragten mit Schulnoten bewerten sollen. Der Test ist in seiner eingesetzten Version im Anhang 2 abgebildet. Der Test wurde an 91 Schüler im Alter von 13 und 15 Jahren aus vier 8. Klassen an einer Realschule Plus aus dem Raum Siegen im Juni 2013 ausgeteilt. 48 Schülerinnen und 42 Schüler nahmen an der Befragung teil (ein Befragter hat keine Angabe zum Geschlecht gemacht). Insgesamt haben 25 Erwachsene die Aufgaben ausgewertet; sie wurden dazu eingeladen, die Befragung online und anonym auszuführen. Die befragten Erwachsenen rekrutierten sich aus dem Bekanntenkreis, haben vermutlich die Realschule und teilweise auch ein Hochschulstudium abgeschlossen und sind nicht mit Themen der ökonomischen Bildung vertraut. Im Würzburger Lesestrategie-Wissenstest findet sich die Angabe, dass „mehrere Experten“ für die Bewertung herangezogen wurden. Konkretere Angaben zu den Experten ließen sich nicht finden.

6.2.1 Schüler und Erwachsenen im Konsumkompetenzstrategie-Test

Die Antworten der Jugendlichen und der Erwachsenen bei den einzelnen Aufgaben (A1–G5) zeigen insgesamt viele Ähnlichkeiten, wenn die Mittelwerte, die Mediane, die Minima, die Maxima und die Standardabweichungen verglichen werden (vgl. Anhang 3). Dies bedeutet, dass prinzipiell objektiv „richtige“ Beurteilungen der Verhaltensstrategien möglich sind und die Beurteilungen bei Jugendlichen und Erwachsenen nicht völlig willkürlich sind. Im Prinzip funktioniert das Hineinversetzen in die Situationen auch bei den Jugendlichen wie erwünscht und es erfolgt von den Jugendlichen tatsächlich einer Bewertung der Verhaltensstrategien.

Einige Mittelwerte unterscheiden sich jedoch signifikant. Tabelle 4 zeigt die Mittelwerte für beide Gruppen und die Signifikanzniveaus für den t-Test (die t-Werte sind nicht abgebildet). Im Folgenden werden die Unterschiede aus Tabelle 4 vorgestellt, die auf dem Niveau von 0,01 signifikant sind:

Aufgabe A (Wie gut sind folgende Verhaltensweisen, um schnell zu ermitteln, mit welchem Angebot Sie am günstigsten 1 Kilo Tee kaufen können?: **A1** (Ich orientiere mich an fett gedruckten Preisen): Dieses Verhalten wird von den Jugendlichen als bedeutend besser eingestuft (3,0), als es von den Erwachsenen beurteilt wird (4,1). Eventuell ist dieses Ergebnis ein Abbild der geringeren Konsumkompetenz bei Jugendlichen. **A2** (Ich orientiere mich am Preis pro Kilogramm/100 Gramm): Diese Verhaltensweise wird von

den Erwachsenen (1,2) eindeutig als die beste Verhaltensweise beurteilt. Auch die Jugendlichen sehen diese Verhaltensweise als die beste an (2,6), der Unterschied zu den anderen Verhaltensweisen ist jedoch nicht so stark ausgeprägt wie bei den Erwachsenen, vermutlich sind die Jugendlichen unsicher in ihrem Urteil.

Aufgabe B (Sie sind Chef eines Möbelgeschäfts und gestalten ein Werbeplakat. Wie soll es aussehen?): **B1** (Das Plakat besteht aus dezenten Farben, damit das Plakat niemanden stört): Im Pretest ist bereits aufgefallen, dass Jugendliche dazu tendieren, in der Rolle als Unternehmer „ehrlicher“ zu sein, als es Unternehmer es üblicherweise zu ihren Kunden sind. Der Unterschied des Mittelwertes bei dieser Verhaltensweise könnte auf diese Denkweise zurückzuführen sein (Jugendliche 4,0, Erwachsene 5,0). **B4** (Ein Prominenter steht auf dem Plakat, der aber nichts mit Möbeln zu tun hat.): Die Erwachsenen (3,2) schätzen diese gängige Strategie von Unternehmen besser ein als die Jugendlichen (4,4). Auch hier könnte ein geringeres Verständnis der Jugendlichen über typische Werbestrategien Ursache für die Differenz sein.

Aufgabe C (5 Personen haben Geld gespart und wollen sich jeweils einen Fernseher kaufen. Wie gut sind folgende Verhaltensweisen, um einen Fernseher zu erhalten, der zur jeweiligen Person am besten passt?): **C2** (B nutzt im Internet Vergleichstabellen, die Geräte verschiedener Firmen vergleichen.): Diese Verhaltensweise wird von den Erwachsenen mit Abstand als die beste eingestuft (1,6). Auch die Jugendlichen beurteilen diese Verhaltensweise als die beste (2,2), jedoch nicht so eindeutig. Möglicherweise kann dies daran liegen, dass sie Vergleichstabellen selbst noch nicht häufig verwendet haben.

Aufgabe E (Vor einem Supermarkt erhält Ihr Freund ein Angebot für einen Handyvertrag. Im ersten Monat zahlt man keine Grundgebühr. Ihr Freund möchte schon lange ein Handy. Wie gut sind folgende Tipps in dieser Situation?): **E1** (Er kann das Angebot ohne Bedenken nutzen. Die Kündigung ist später auch möglich.): Jugendliche (3,6) und Erwachsene (4,8) stufen beide diese Verhaltensweise als die schlechteste ein, jedoch unterscheiden sie sich signifikant. Eine spätere Kündigungsoption wird von Erwachsenen weniger positiv beurteilt. **E4** (Er sollte vorher noch andere Angebote vergleichen.): Die Jugendlichen (1,4) geben dieser Verhaltensweise eine etwas schlechtere Bewertung als die Erwachsenen (1,1). Auch hier ist zu beobachten, dass die Jugendlichen bei einer „richtigen“ Verhaltensweise unsicherer sind, eine gute Note zu vergeben.

Aufgabe F (Max möchte ein Auto kaufen. Wie gut helfen folgende Verhaltensweisen, später keine finanziellen Nachteile zu haben.): **F1** (Max sucht nach Autos mit guten Zusatzeinbauten (Musikanlage, Navigation).): Diese Verhaltensweise wird von den Jugendlichen (3,0) besser beurteilt (Erwachsene 4,0). Dies könnte damit zusammenhängen, dass Jugendliche ihr Urteil von „Nebensächlichkeiten“ stärker beeinflussen lassen.

Aufgabe G (Laura hat einen Schrank gekauft. Wichtige Teile fehlen. Sie geht ins Geschäft und trifft auf einen unfreundlichen Verkäufer. Der Verkäufer hilft ihr nicht. Wie sehr helfen ihr folgende Verhaltensweisen, ihr Interesse zu verfolgen?): **G2** (Sie sollte sich die fehlenden Teile in einem anderen Geschäft kaufen.): Die Erwachsenen werten dieses Verhalten als das Schlechteste (4,8), die Jugendlichen nicht (3,6). Vermutlich kann dieses

unterschiedliche Antwortverhalten darauf zurückgeführt werden, dass die Jugendlichen den Konflikt mit dem Verkäufer scheuen, weil sie in solchen Situationen aufgrund ihres Alters ein geringeres Selbstbewusstsein haben. Auch allgemeine Erfahrungen mit Verkäufern können hierbei einen Einfluss haben.

Der maximale Unterschied liegt bei 1,4 Notenpunkten. Das unterschiedliche Antwortverhalten bei Verhaltensweisen A2, C2, E1, E4 und F1 führt nicht dazu, dass es zu einer Änderung der Rangfolge aller fünf Verhaltensweisen kommt. Bei diesen Fällen kann aber festgestellt werden, dass die Jugendlichen in ihren Bewertungen weniger dazu tendieren, extrem gute oder extrem schlechte Noten zu vergeben. Die signifikanten Unterschiede (Signifikanzniveau von 0,01) bei den anderen vier Verhaltensstrategien A1, B1, B2 und G2 könnten mit unterschiedlichen Erfahrungen von Jugendlichen im Vergleich zu Erwachsenen gedeutet werden. Solche Verhaltensstrategien eignen sich besonders gut, um die Kompetenz der Befragten einzuschätzen.

6.2 Statistische Ergebnisse des Konsumkompetenzstrategie-Tests

Tabelle 4: Mittelwerte der einzelnen Aufgaben von Schülern und Erwachsenen und deren Differenzen inklusive des Signifikanzniveaus.

Aufgabe	<i>Mittelwerte</i>		Differenzen der Mittelwerte	Signifikanzniveau des t-Tests (2-seitig)
	Jugendliche	Erwachsene		
A1	3,0	4,1	-1,1	0,000 ***
A2	2,6	1,2	1,4	0,000 ***
A3	4,0	4,4	-0,4	0,259
A4	3,4	2,8	0,6	0,062
A5	4,5	4,6	-0,1	0,876
B1	4,0	5,0	-1,0	0,006 **
B2	2,4	2,6	-0,3	0,321
B3	3,8	4,2	-0,4	0,219
B4	4,4	3,2	1,2	0,001 ***
B5	4,5	4,9	-0,5	0,088
C1	2,5	2,8	-0,3	0,297
C2	2,2	1,6	0,6	0,003 **
C3	4,1	4,4	-0,2	0,467
C4	3,6	4,1	-0,5	0,051
C5	3,2	3,8	-0,6	0,026 *
D1	3,5	4,5	-1,0	0,020 *
D2	3,3	3,8	-0,4	0,161
D3	1,8	1,5	0,3	0,239
D4	3,6	4,4	-0,8	0,020 *
D5	4,0	4,7	-0,7	0,037
E1	3,6	4,8	-1,2	0,001 ***
E2	1,8	1,4	0,4	0,042
E3	1,7	2,0	-0,3	0,111
E4	1,4	1,1	0,3	0,006 **
E5	1,9	1,4	0,5	0,043 *
F1	3,0	4,0	-0,9	0,001 ***
F2	2,1	2,0	0,1	0,629
F3	2,3	2,8	-0,5	0,040 *
F4	1,8	1,5	0,2	0,283
F5	2,0	1,6	0,4	0,040 *
G1	3,8	3,5	0,3	0,315
G2	3,6	4,8	-1,2	0,002 **
G3	1,9	1,8	0,0	0,951
G4	3,8	4,0	-0,2	0,563
G5	1,7	1,4	0,3	0,137

Anmerkung: Zur Verdeutlichung wurden die Signifikanzniveaus zusätzlich mit Sternen markiert: *** = Signifikanzniveau von 0,001; ** = Signifikanzniveau von 0,01; * = Signifikanzniveau von 0,05.

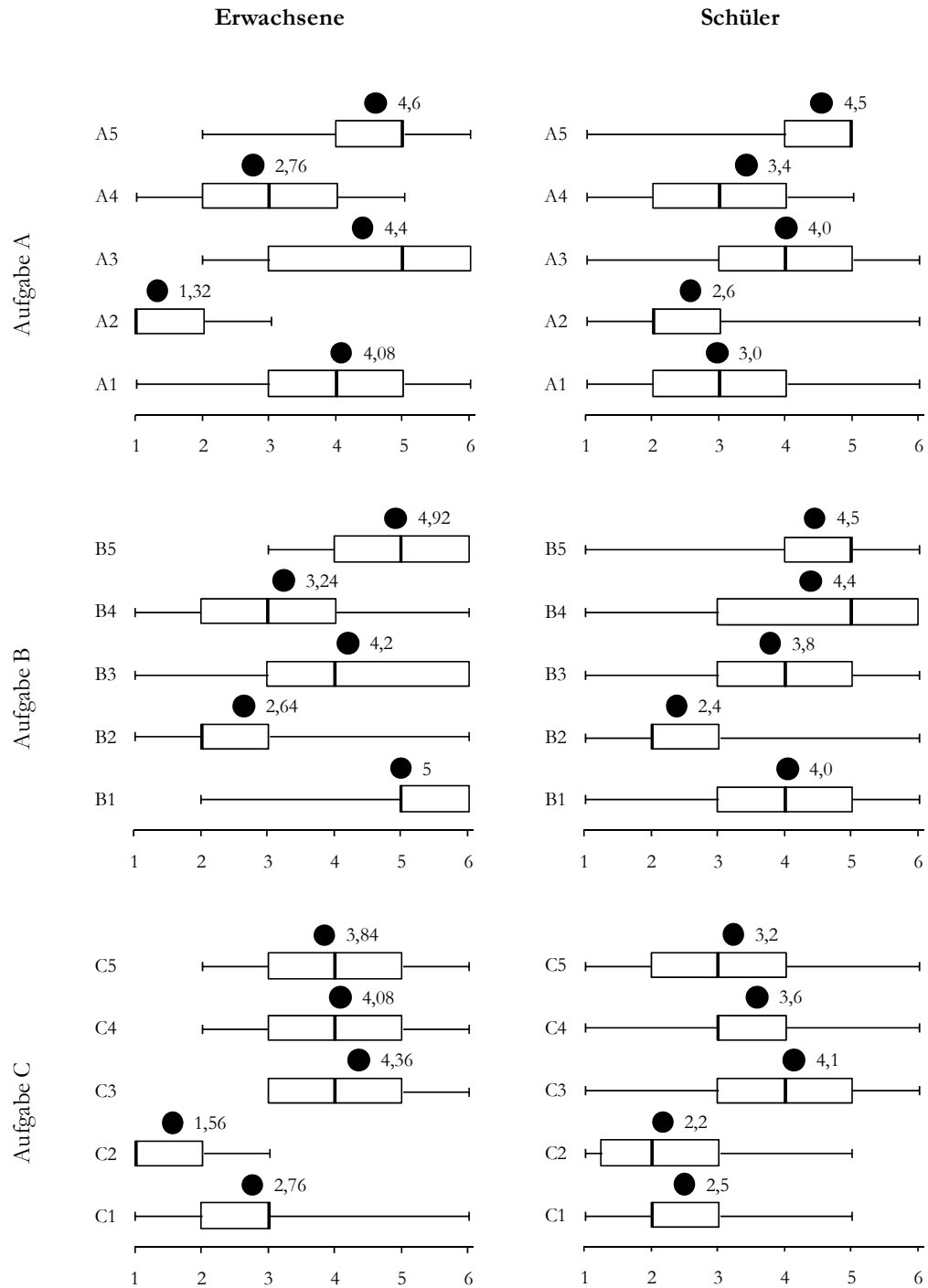


Abbildung 3: Boxplots für die einzelnen Verhaltensstrategien nach Erwachsenen und Schüler für die Aufgaben A–C (inklusive des Mittelwertes: der schwarzer Punkt oberhalb der jeweiligen Box).

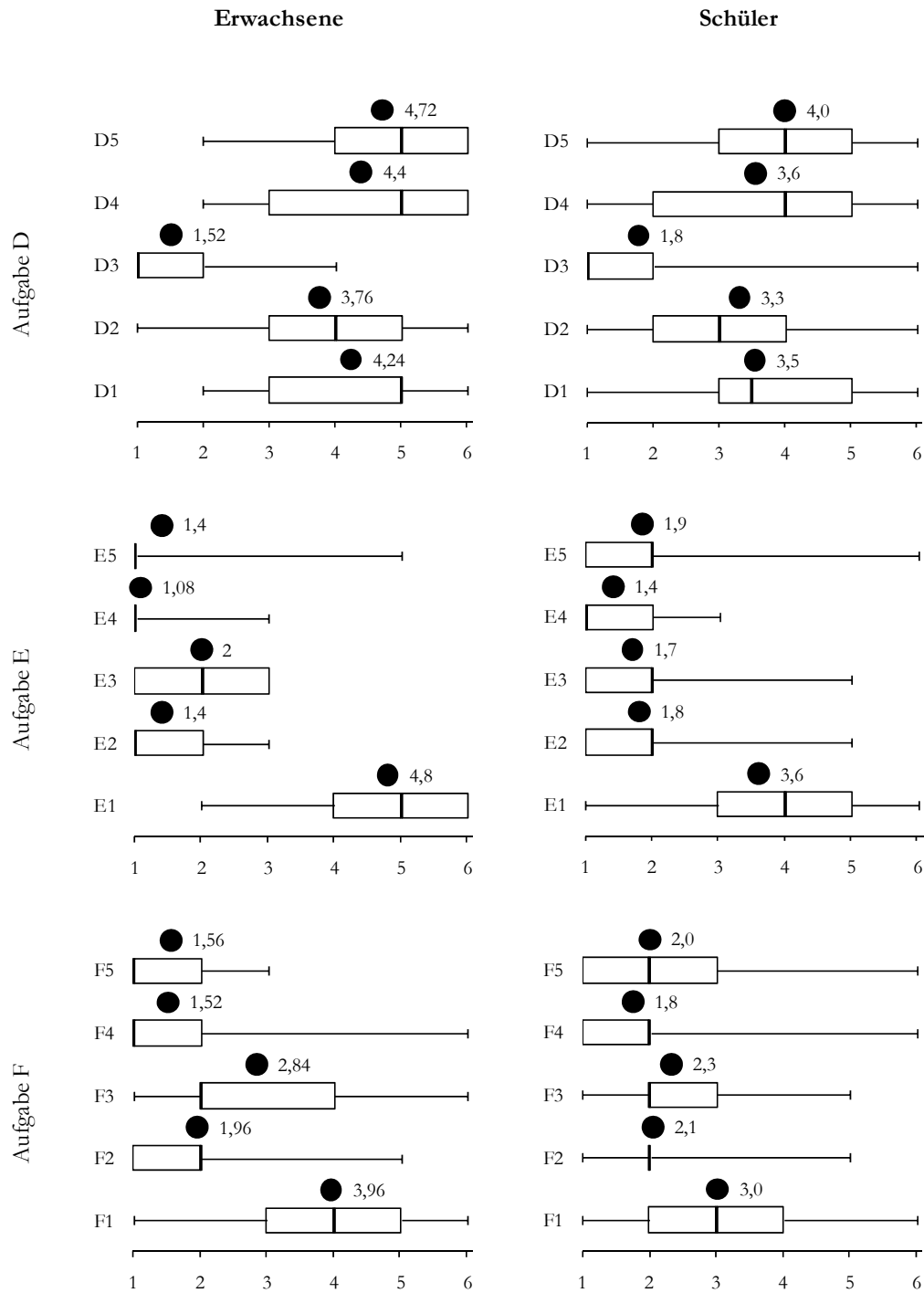


Abbildung 4: Boxplots für die einzelnen Verhaltensstrategien nach Erwachsenen und Schüler für die Aufgaben D–F (inklusive des Mittelwertes: der schwarzer Punkt oberhalb der jeweiligen Box).

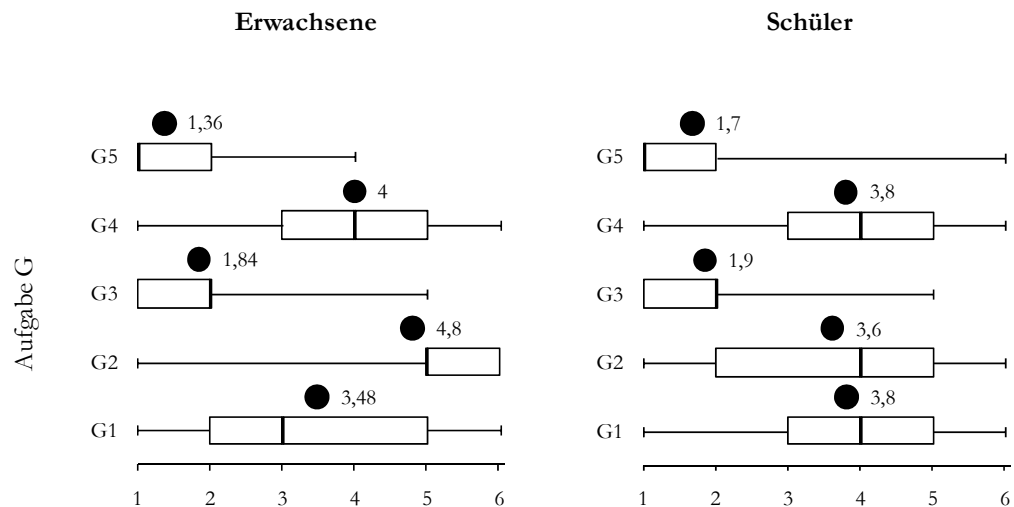


Abbildung 5: Boxplots für die einzelnen Verhaltensstrategien nach Erwachsenen und Schüler für die Aufgabe G (inklusive des Mittelwertes: der schwarzer Punkt oberhalb der jeweiligen Box).

Die Abbildungen 3–5 veranschaulichen die Ergebnisse für alle sieben Aufgaben jeweils für die Erwachsenen und Schüler getrennt mittels von Boxplots. Es zeigt sich, dass bei den meisten Verhaltensstrategien beide Gruppen zu übereinstimmenden Bewertung gelangen und dass für auch die Rangfolgen der einzelnen Verhaltensstrategien in einer Aufgabe bei beiden Gruppen – bis auf die erwähnten Ausnahmen – übereinstimmen. Für eine Überarbeitung der Aufgaben wäre das Ziel, nur solche Verhaltensweisen zu verwenden, bei denen die Streuung der Antworten möglichst gering ist und die dazu beitragen eine eindeutige Rangfolge zu bilden. Die Analyse der Rangfolgen ist Grundlage für die im nachfolgenden Abschnitt vorgestellten Verfahren zur Bewertung der Notenvergabe.

6.2.2 Bewertung der Notenvergabe

Die Aufgaben A bis G enthalten jeweils fünf Verhaltensweisen, die durch Noten zu bewerten sind. Eine Note kann mehrfach vergeben werden, darauf werden die Befragten auch hingewiesen. Die Bewertung der Noten erfolgt über Vergleiche von zwei Antworten. Über eine Befragung der 25 Erwachsenen wurde die Rangfolge der Verhaltensweisen ermittelt. Schlagmüller und Schneider schlagen für ihren Würzburger Lesestrategie-Wissenstest nur eine Auswertungsmöglichkeit vor (Schlagmüller und Schneider 2007). Sie kamen zu dem Ergebnis, dass manche Antwortalternativen nicht in eine eindeutige Rangfolge gebracht werden konnten (Schlagmüller und Schneider 2007, S. 14). Diese Resultate nahmen die Autoren zum Anlass, die maximal 71 möglichen Paarvergleiche auf 40 zu reduzieren. Für diese Arbeit wurden sechs verschiedene Bewertungsmöglichkeiten getes-

tet. Die Bewertung beruht jeweils darauf, dass die Benotung von zwei Verhaltensweisen miteinander verglichen wird. Die Berechnung dieser Verfahren wurde als Skript (STATA-Do-File) gespeichert, die grundlegenden Berechnungen finden sich im Anhang 5.

1a: Dieses Verfahren nutzt für die Bewertung nur drei Verhaltensweisen pro Aufgabe. Dabei handelt es sich um die drei Verhaltensweisen, deren Bewertungen am eindeutigsten auseinanderliegen. Daher wurde jeweils die beste und schlechteste Verhaltensweise gewählt und eine dritte, deren Bewertung die größte Differenz zur besten und schlechtesten hatte. Es wurden zwei Punkte vergeben, wenn die jeweils schlechtere Verhaltensweise als solche bewertet wurde. Ein Punkt wurde vergeben, wenn die beiden Verhaltensweisen gleich gut bewertet wurden. Pro Aufgabe werden folglich fünf Vergleiche gezogen. Dieses Verfahren ist relativ großzügig und es ist für die Befragten leicht, die volle Punktzahl zu erhalten.

1b: Weil das Verfahren in 1a. darauf beruht, dass nur drei sehr eindeutige Verhaltensweisen betrachtet wurden, lag es nahe, keinen Punkt dafür zu geben, wenn zwei unterschiedliche Verhaltensweisen gleiche Noten erhielten. 1b berücksichtigt dies. In diesem Verfahren gibt es keine Punkte für die gleiche Benotung zweier unterschiedlich guter Verhaltensweisen. Für richtig bewerteten Vergleich gibt es einen Punkt. Insgesamt sind so pro Aufgabe nur drei Vergleiche notwendig.

2a: Die Schüler erhielten genau dann zwei Punkte, wenn sie der genauen Reihenfolge der Erwachsenen entspricht. Sie erhielten einen Punkt, wenn sie die beiden Verhaltensweisen als gleich gut benoteten. Dieses Verfahren führt dazu, dass pro Aufgabe 20 Vergleiche (10 mit 2 Punkten und 10 mit jeweils einem Punkt) durchzuführen sind. Dieses Verfahren ist streng, da einige Verhaltensweisen sehr ähnlich von den Erwachsenen bewertet wurden.

2b: Dieses Verfahren gleicht dem Verfahren 2a. Es unterscheidet sich darin, dass es keine Punkte gibt, wenn zwei unterschiedlich gute Verhaltensweisen gleiche Noten bekommen. Für jeden richtigen Vergleich gibt es einen Punkt.

3a: Dieses Verfahren beruht auf der Überlegung, ein Verfahren zu schaffen, das einerseits alle fünf Verhaltensweisen einbezieht und andererseits berücksichtigt, dass einige Verhaltensweisen sich kaum voneinander unterscheiden. Daher wurden für jede Aufgabe alle fünf Verhaltensweisen in drei Gruppen geordnet. Dann wurden die Abstände (Mittelwerte der Erwachsenen) zwischen den Gruppen geprüft. Unterschiedlich der Mittelwerte der einen Verhaltensweise signifikant von einer anderen, wurden beide getrennten Gruppen zugeordnet. Hier wurde dann der Abstand zwischen zwei unterschiedlichen Gruppen geprüft. War der Abstand größer als 1, dann gab es keine Punkte, wenn Verhaltensweisen aus der besseren Gruppe die gleiche Benotung erhielten wie Verhaltensweisen aus der schlechteren Gruppe. War der Abstand kleiner als 1, erhielten die Befragten einen Punkt. Innerhalb der Gruppen gab es keine Vergleiche, weil diese Beziehungen schon durch die anderen Vergleiche indirekt geprüft wurden. Für jede Aufgabe gab es daher unterschiedlich viele Paarvergleiche: Bei Aufgabe A sind es vier Vergleiche, da hier die drei

Gruppen mit jeweils großen Abstände gefunden wurden. Für die Aufgabe G konnten nur zwei Gruppen ermittelt werden.

3b: 3b unterscheidet sich von 3a wie folgt: Es wird für jeden Paarvergleich nur ein Punkt vergeben. Liegen zwei Gruppen nah aneinander (Mittelwertsunterschiede kleiner als 1), wird auch dann ein Punkt vergeben, wenn das Verfahren aus einer besseren Gruppe genauso gut bewertet wird, wie das Verfahren aus der nächstschlechteren Gruppe.

Diese sechs Verfahren werden im Folgenden als Notenbewertungsverfahren bezeichnet. Zur Bewertung der von den Befragten vergebenen Noten sind sicher noch andere Verfahren denkbar; es wurden keine weiteren Verfahren genutzt, weil dies sonst die Übersichtlichkeit gefährden würde. Als geeignetes Verfahren wird 3a angesehen, weil dieses Verfahren theoretisch am besten begründet ist und auch mit dem von Schlagmüller und Schneider verwendeten Verfahren die größte Übereinstimmung hat (Schlagmüller und Schneider 2007, S. 14).

6.2.3 Bildung von Gesamtwerten

Summenscores

Die Notenbewertungsverfahren erbringen für jede der sieben Aufgaben einen Wert. Anhand dieser Werte wird nun ein Gesamtwert für jeden einzelnen Teilnehmer für alle sieben Aufgaben gebildet. Entsprechend der klassischen Testtheorie können durch einfache Addition Summenscores der verschiedenen Teilaufgaben gebildet werden, die als Maß für die Konsumkompetenz eines einzelnen Befragten gelten soll. Diese Summenscores für alle sechs verwendeten Notenbewertungsverfahren korrelieren sehr stark miteinander (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5: Korrelation zwischen den verschiedenen Bewertungsverfahren für die Notenvergabe. Alle Korrelationen sind auf dem Niveau von 0,001 signifikant.

Notenbewertungsverfahren	1a	1b	2a	2b	3a
1b	0,958				
2a	0,904	0,873			
2b	0,846	0,895	0,916		
3a	0,754	0,776	0,851	0,816	
3b	0,744	0,717	0,824	0,698	0,899

Die folgende Tabelle 6 zeigt die Mittelwerte, das Minimum und das Maximum aller sechs Gesamtwerte. Sie unterscheiden sich stark, da für jedes Verfahren unterschiedlich hohe theoretische Maximalwerte zu erreichen sind.

Tabelle 6: Mittelwerte der Gesamtpunkte für alle sechs Notenbewertungsverfahren.

Notenbewertungsverfahren	Mittelwert	Minimum	Maximum
1a	30,2	14	40
1b	13,7	7	19
2a	94,0	54	115
2b	39,5	19	53
3a	26,3	13	38
3b	20,9	10	28

Zusammenhang zwischen Summenscores und Mittelwerten

Im Pretest wurde bereits beobachtet, dass einige Personen dazu tendieren, alle Verhaltensstrategien in den Aufgaben generell schlechter zu bewerten als andere Personen, d.h. die Noten sehr gut und gut selten zu benutzen. Ob ein Zusammenhang zwischen diesem Antwortverhalten und den erzielten Gesamtwerten des Konsumkompetenzstrategie-Tests existiert wurde genauer analysiert. Um festzustellen, ob jemand eher schlechtere Noten vergibt wird der Mittelwert der vergebenen Noten verwendet und im Zusammenhang zu den Ergebnissen der verschiedenen Notenbewertungsverfahren gesetzt. Die Analyse gelangt zu erstaunlichen Ergebnissen, die in Tabelle 7 dargestellt sind. Die Mittelwerte der vergebenen Noten korrelieren mit den Gesamtwerten stark: Dies bedeutet, Personen, die generell schlechtere Noten vergeben, schneiden im Test insgesamt besser ab (unabhängig vom Notenbewertungsverfahren). Eventuell kann dies dadurch erklärt werden, dass diese Personen den Verhaltensstrategien insgesamt kritischer gegenüberstehen und daher die schlechteren Noten vergeben. Diese Interpretation wird auch durch die Analyse der Mittelwerte der Erwachsenen gestützt. Die Mittelwerte der Erwachsenen (3,13) sind etwas höher (es werden also schlechtere Noten vergeben) als die der Schüler (2,99); dieser Unterschied ist auf dem Niveau von 0,05 signifikant⁵⁷.

⁵⁷ Dies wurde mit dem t-Test überprüft mit der Alternativhypothese: Erwachsene haben einen höheren Mittelwert.

Tabelle 7: Zusammenhänge zwischen den Mittelwerten aller vergebenen Noten und den sechs Notenbewertungsverfahren.

	1a	1b	2a	2b	3a	3a
Mittelwerte aller vergebenen Noten für alle sieben Aufgaben	0,445	0,500	0,429	0,473	0,411	0,320
<i>Signifikanzniveau</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>	<i>0,002</i>

6.2.4 Dimensionalität des Konsumkompetenzstrategie-Tests

Der Test wurde – dem formativen Messmodell folgend – so konstruiert, dass die Items verschiedene Dimensionen messen. Daher sind keine Korrelationen zwischen den verschiedenen Items zu erwarten. Für fast alle Aufgabenpaare konnte keine signifikante Korrelation (Niveau von 0,05) festgestellt werden, die für mindestens zwei Gruppen der Notenbewertungsverfahren (1, 2 und 3) signifikante Werte erzeugt. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass die einzelnen Aufgaben jeweils verschiedene Teilkonstrukte der Konsumkompetenz darstellen.⁵⁸ Lediglich für die Aufgaben E und F konnten unter Verwendung der Gesamtpunkte aus den Notenbewertungsverfahren 1b, 2a und 2b ein signifikanter Zusammenhang gefunden werden, der jedoch schwach ist (Korrelationskoeffizienten; in Klammern Signifikanzniveaus; 1b: 0,222 (0,035); 2a: 0,274 (0,009) und 2b: 0,310 (0,003)).

Für diese Arbeit wurde eine Ausnahme für die Aufgaben B und D gemacht, sie messen das gleiche Teilkonstrukt der Konsumkompetenz. Zwischen diesen beiden Aufgaben konnte jedoch auch kein signifikanter Zusammenhang entdeckt werden.

6.2.5 Konsumkompetenz im Zusammenhang mit anderen Variablen

Die folgende Analyse unterteilt sich in die Auswertung der Gesamtpunkte, wozu die Ergebnisse der insgesamt sechs Notenbewertungsverfahren einbezogen werden und in die Auswertung der Teilaufgaben. Zu Letzterem werden pro Notenbewertungsverfahren (1a–3b) jeweils die Ergebnisse zu den sieben Aufgaben einzeln analysiert.

⁵⁸ Um die Dimensionalität eines Tests zu Überprüfen wird oft auch Cronbach- α verwendet. Da dem Konsumkompetenzstrategie-Test jedoch ein formatives Modell zugrunde liegt, ist diese Methode nicht angebracht (vgl. z.B. Bühner 2011, S. 36 oder Weiber, Mühlhaus 2010, S. 36).

Zusammenhänge zwischen Gesamtpunkten und Aufgabe H

Zunächst werden die Zusammenhänge zwischen den Gesamtwerten und den Richtig-Falsch-Aufgaben betrachtet. Darunter sind rechtliche Fragen, aber auch Fragen, die ein abstraktes Verständnis zur Situation des Konsumenten voraussetzen. Alle Fragen konnten mit richtig, falsch oder weiß nicht beantwortet werden. Tabelle 8 zeigt die Ergebnisse. Auf dem Signifikanzniveau von 0,05 werden die Korrelationen von Aufgabe H und dem Summenscore für die Notenbewertungsverfahren 2a und 2b signifikant. 2a und 2b sind die strengsten Bewertungsverfahren. Die Zusammenhänge sind relativ schwach. Sie können ein Hinweis darauf sein, dass der Konsumkompetenzstrategie-Test ein ähnliches Konstrukt misst wie die Richtig-Falsch-Aufgaben. Ob andere Faktoren Einfluss auf das Antwortverhalten in beiden Tests haben, kann in dieser Arbeit nicht ausgeschlossen werden.

Tabelle 8: Korrelationen zwischen der Aufgabe H und den sechs verschiedenen Notenbewertungsverfahren.

Aufgabe H	1a	1b	2a	2b	3a	3b
Summenscore			0,243	0,275		
<i>Signifikanzniveau</i>			<i>0,020</i>	<i>0,008</i>		

Die Aufgaben des Wissenstest orientieren sich inhaltlich teilweise an typischen Aufgaben zum Thema, es wurde dabei auch in Kauf genommen, dass einige Aufgaben dem Gütekriterium der eindeutig richtigen Antworten widerspricht, weil auch unter Fachleuten eine richtige Antwort schwer zu formulieren ist; z.B. „In einem Ort mit einem Bäcker eröffnet ein zweiter Bäcker. Der erste Bäcker muss seine Brotpreise senken, um erfolgreich zu bleiben.“ Es wurde eine zweite Analyse vorgenommen, die nur die fünf Fragen beinhaltet, deren richtige Antworten eindeutig sind (H5–H9). Zunächst korrelieren die Ergebnisse der zehn Fragen mit den Ergebnissen aus den eindeutigeren fünf Fragen stark (Korrelationskoeffizient 0,751; Signifikanzniveau 0,000). Die Ergebnisse der fünf Fragen korrelieren mit drei Notenbewertungsverfahren (vgl. Tabelle 9). Im Vergleich mit Tabelle 8 sind die Unterschiede jedoch gering.

Tabelle 9: Korrelationen zwischen der Aufgabe H (nur unter Einbezug von fünf eindeutigen Fragen) und den sechs verschiedenen Notenbewertungsverfahren.

Aufgabe H Auswertung von fünf Fragen	1a	1b	2a	2b	3a	3b
Summenscore			0,225	0,204	0,241	
<i>Signifikanzniveau</i>			<i>0,032</i>	<i>0,052</i>	<i>0,021</i>	

In der Befragung haben insgesamt vier Klassen teilgenommen, eine Information über allgemeine Lernstärken der vier Klassen liegt nicht vor. Vergleicht man die Ergebnisse für die sechs Verfahren für die vier Klassen mit den Ergebnissen des Wissenstest, so ist eine Tendenz zu beobachten, dass die Klasse die besser im Wissenstest abschneiden auch bessere Ergebnisse im Strategie-Test erzielen. In Tabelle 10 werden die Ränge der sechs Verfahren in Vergleich mit den Ergebnissen aus der Aufgabe H (alle 10 Teilaufgaben) und auch mit den Mittelwerten der vergebenen Noten verglichen. Es zeigt sich, dass die Klassen B und D meist die letzten beiden Ränge einnehmen und die ersten beiden Ränge von der Klasse A und C eingenommen werden und die Mittleren Ränge ungefähr mit den Ergebnissen aus der Aufgabe H übereinstimmen. Die Ergebnisse aus Tabelle 10 zeigen auch, dass je nach Notenbewertungsverfahren eine Klasse schlechter oder besser abschneidet.

6.2 Statistische Ergebnisse des Konsumkompetenzstrategie-Tests

Tabelle 10: Vergleich der Rangplätze der vier Klassen in den Gesamtwerten mit den Rangplätzen in Aufgabe H und mit den Mittelwerten der vergebenen Noten.

Noten- bewertungs- verfahren		Klasse A	Klasse B	Klasse C	Klasse D	Erwachsene
1a	Mittelwert	31,67	27,83	30,52	30,83	35,76
	Rangplatz	1	4	3	2	X
1b	Mittelwert	14,38	12,26	13,86	14,22	16,36
	Rangplatz	1	4	3	2	X
2a	Mittelwert	96,50	90,09	96,62	93,09	106,36
	Rangplatz	2	4	1	3	X
2b	Mittelwert	40,88	36,57	40,24	40,39	44,92
	Rangplatz	1	4	3	2	X
3a	Mittelwert	26,54	25,70	27,48	25,70	31,88
	Rangplatz	2	3	1	3	X
3b	Mittelwert	20,92	20,48	21,81	20,30	24,92
	Rangplatz	2	3	1	4	X
Mittelwert der Rangplätze für die Verfahren 1a-3b		1,5	3,6	1,9	2,9	
<hr/>						
Aufgabe H	Mittelwert	5,63	5,35	6,05	5,43	k.A.
	Rangplatz	2	4	1	3	
Mittelwerte der vergebenen Noten	Mittelwert	3,02	2,96	3,06	2,93	3,15
	Rangplatz	2	3	1	4	X

Zusammenhänge zwischen Gesamtpunkten und anderen Variablen

Es gibt keinen signifikanten Zusammenhang zwischen den Gesamtpunkten und der Selbsteinschätzung bezüglich der eigenen Kompetenz in Konsumsituationen; dies trifft auch für den Besitz von Büchern einer Familie zu.

Bei den Korrelationen der Notenbewertungen und der Einstellungen bzw. Verhaltensweisen bezüglich des Konsumverhaltens wurden nur für vier Items signifikante Ergebnisse erreicht: J04, J08, K04 und K07. Für den Konsumkompetenzstrategie-Test be-

deutet dieses Ergebnis, dass er tatsächlich Aspekte misst, die auch durch Einstellungs- und Verhaltensfragen zur Konsumkompetenz erfasst werden. Alle vier Variablen (J04, J08, K04 und K07) können unterschiedlichen Teilkonstrukten der Konsumkompetenz zugeordnet werden (bzw. J04 und K07 wird keiner zugeordnet; vgl. Abschnitt „Dimensionen der Einstellungs- und Verhaltensfragen“). Das bedeutet, dass der Konsumkompetenzstrategie-Test nicht nur ein Teilkonstrukt der Konsumkompetenz abdeckt, sondern mehrere.

Tabelle 11 zeigt die Ergebnisse für diese vier Items. Die Korrelationen für J04 sind hierbei am robustesten, da sie für fünf der sechs Notenbewertungsverfahren signifikante Ergebnisse zeigen. Personen, die demnach meinen, sie müssten ihre Einkäufe sorgfältiger planen, schneiden tendenziell schlechter bei den Aufgaben ab. Kurzum, wer überzeugt ist, alles richtig zu machen, macht auch alles richtig. Dies gilt unabhängig vom Notenbewertungsverfahren, was für eine höhere Objektivität spricht. Dieses Ergebnis ist erstaunlich, da die Aussage „Ich glaube, ich sollte meine Einkäufe sorgfältiger planen.“ eine Selbsteinschätzungsfrage ist und vermutet werden kann, dass hier sozial erwünschtes Antwortverhalten auftritt. Doch in diesem Fall schneiden tatsächlich die Personen schlechter in den Aufgaben ab, die sich auch eingestehen, dass sie etwas an ihrem Konsumverhalten ändern sollten.

Tabelle 11: Korrelationen zwischen den sechs Notenbewertungsverfahren und den Items J04, J08, K04 und K07.

Item	1a	1b	2a	2b	3a	3b
J04	0,264	0,229	0,315	0,307	0,241	
<i>Signifikanzniveau</i>	<i>0,011</i>	<i>0,029</i>	<i>0,002</i>	<i>0,003</i>	<i>0,022</i>	
J08	0,308	0,213				
<i>Signifikanzniveau</i>	<i>0,003</i>	<i>0,043</i>				
K04			0,221		0,280	0,292
<i>Signifikanzniveau</i>			<i>0,035</i>		<i>0,007</i>	<i>0,005</i>
K07	0,242		0,255			
<i>Signifikanzniveau</i>	<i>0,021</i>		<i>0,016</i>			

Analyse einzelner Aufgaben im Vergleich zu anderen Variablen

Es werden nun die Zusammenhänge zwischen den einzelnen sieben Aufgaben und den Variablen zur Validierung des Instruments betrachtet. Die Analyse der einzelnen sieben Aufgaben erschien plausibel, weil sich der Konsumkompetenzstrategie-Test aus einzelnen Teilkonstrukten der Konsumkompetenz zusammensetzt und die Variablen zur Validierung ebenfalls Teilkonstrukte darstellen.

Ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Wissensfragen, der Selbsteinschätzung und den einzelnen sieben Aufgaben konnte nicht festgestellt werden, weshalb hier

nicht näher darauf eingegangen wird. Ein Unterschied zwischen den sieben Aufgaben nach dem Geschlecht wurde nur für Aufgabe E (richtige Entscheidung beim spontanen Kauf eines Handys) gefunden. Mittels eines t-Tests wurden die Mittelwertsunterschiede auf signifikante Unterschiede geprüft. Von vornherein gab es keine Hypothese über die Richtung der Unterschiede, daher war die Alternativhypothese zur Nullhypothese (keine Unterschiede), dass die beiden Geschlechter sich voneinander unterscheiden. Tabelle 12 zeigt die Mittelwerte je Notenbewertungsverfahren und die Differenzen der Mittelwerte einschließlich des Signifikanzniveaus für den t-Test für die Alternativhypothese, dass kein Unterschied besteht.

Tabelle 12: Ergebnisse des t-Tests für Aufgabe E nach Geschlecht.

		1a	1b	2a	2b	3a	3b
Mittelwerte der Aufgabe	weiblich	4,25	1,71		4,31		
E	männlich	4,88	2,19		5,48		
	Differenz	-0,63	-0,48		-1,16		
t-Test	<i>Signifikanzniveau</i>	0,045	0,018		0,012		

Die Ergebnisse können darauf hinweisen, dass männliche Befragte beim Kauf eines Handys etwas besser Entscheidungen fällen als weibliche Befragte. Die Unterschiede werden jedoch nur bei drei Notenbewertungsverfahren signifikant auf dem Niveau von 0,05 (1a, 1b und 2b).

Ein Zusammenhang zwischen der Anzahl an Büchern in der Familie und den sieben Aufgaben gab es nur für die Aufgabe D bei den Verfahren 1a, 1b, 2a und 2b. Tabelle 13 enthält die Ergebnisse hierzu.

Tabelle 13: Korrelation zwischen den sechs Notenbewertungsverfahren der Aufgabe E und der Anzahl der Bücher in einer Familie.

	1a	1b	2a	2b	3a	3b
Aufgabe D	0,301	0,300	0,306	0,325		
<i>Signifikanzniveau</i>	0,004	0,004	0,003	0,002		

Auch für die Messung des Zusammenhangs zwischen den sieben Aufgaben und den Einstellungs- und Verhaltensfragen wurden jeweils alle sechs Notenbewertungsverfahren für die Prüfung der Zusammenhänge genutzt. Nur die signifikanten Korrelationen werden im Folgenden analysiert, die für mindestens zwei Gruppen der Notenbewertungsverfahren der drei möglichen Verfahrensgruppen 1, 2 oder 3 signifikante Ergebnisse zeigen. Die Existenz dieser Zusammenhänge kann als Hinweis darauf dienen, dass die Aufgaben Aspekte messen, die auch mit den Einstellungs- und Verhaltensfragen erfasst werden. Signi-

signifikante Zusammenhänge konnten für folgende Variablenpaare gefunden werden (Signifikanzniveau von 0,05):

1. Der robusteste Zusammenhang konnte für die Variable J04 „Ich glaube, ich sollte meine Einkäufe sorgfältiger planen.“ festgestellt werden – ähnlich wie schon bei den Konstellationen zwischen den Gesamtwerten der Notenbewertungen. Eine signifikante Korrelation zeigt sich für Aufgabe D (Einrichtung eines Geschäfts) bei fünf Verfahren. Für Aufgabe A (Einkaufstrategie) und C (Informationsbeschaffung) konnte für vier bzw. drei Bewertungsverfahren ein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden. Die Zusammenhänge sind jeweils positiv aber relativ schwach (maximaler Korrelationskoeffizient von 0,352). Diese Ergebnisse deuteten darauf hin, dass J04 als Indikator für Konsumkompetenz besonders geeignet ist.
2. „Mir scheint es, als ob ich nie das Richtige für mich kaufe.“ (J05) und Aufgabe A bei vier Notenbewertungsverfahren. Der Zusammenhang ist positiv und nachvollziehbar: Personen, die denken, das Richtige zu kaufen, erzielen bessere Ergebnisse in der Aufgabe A (Ermittlung der besten Verhaltensweise für die Ermittlung des günstigsten Angebots).
3. „Das Geld, was mir zur Verfügung steht, reicht mir vollkommen.“ (J06) und Aufgabe B bei drei Notenbewertungsverfahren. Der Zusammenhang ist positiv und bedeutet, dass Personen, welche die Aussage ablehnen, besser in Aufgabe B (ein Werbeplakat gestalten) abschneiden. Der Zusammenhang zwischen der Fähigkeit ein Werbeplakat zu gestalten und dieser Einstellung ist nicht direkt plausibel, wenn man davon absieht, dass beide Variablen Indikatoren für die Konsumkompetenz sind.
4. „Ich finde, Schulden sollte man erst nach einiger Zeit zurückzahlen.“ (J08) und Aufgabe C bei drei Notenbewertungsverfahren. Der Zusammenhang ist positiv und bedeutet, dass Personen, welche die Aussage ablehnen, bessere Ergebnisse in Aufgabe C erzielen (die besten Informationen herausuchen, um mit gespartem Geld einen Fernseher auszusuchen). Dieser Zusammenhang ist interessant, da in der Einstellungsvariable und der Testaufgabe der Umgang mit Geld eine Rolle spielt.
5. „Ich kann auf vieles verzichten, wenn ich wenig Geld zur Verfügung habe.“ (J10) und Aufgabe G bei drei Notenbewertungsverfahren. Der Zusammenhang ist negativ und bedeutet, dass Personen, die der Aussage zustimmen, besser in Aufgabe G (richtige Verhaltensweise beim Umgang mit einem unfreundlichen Verkäufer) abschneiden.
6. „Ich behalte Quittungen auf (von z. B. Kleidung).“ (K01) und Aufgabe E bei drei Notenbewertungsverfahren. Der Zusammenhang ist negativ und bedeutet, dass Personen, die oft Quittungen aufheben, besser in Aufgabe E (richtige Verhaltensweise für den spontanen Kauf eines Handys wählen) abschneiden.

7. „Ich kaufe etwas, um andere zu beeindrucken.“ (K04) und Aufgabe F bei zwei Notenbewertungsverfahren. Der Zusammenhang ist positiv und bedeutet, dass Personen, die nie etwas kaufen, um andere zu beeindrucken, besser in der Aufgabe F (besten Informationsmöglichkeiten beim Kauf eines Autos) abschneiden.
8. „Wenn neue Sachen von mir kaputt gehen, reklamiere ich sie nicht, weil ich zu schüchtern bin, mich an den Verkäufer zu wenden.“ (K07) und der Aufgaben C bei fünf Notenbewertungsverfahren. Der Zusammenhang ist positiv und bedeutet, dass Personen, die nie zu schüchtern sind, ihre Sachen zu reklamieren, besser bei der Aufgabe C (die besten Informationen herausuchen, um mit gespartem Geld einen Fernseher auszusuchen) abschneiden.

Die Zusammenhänge sind vorsichtig zu interpretieren, weil sie so schwach sind und eine konkrete Hypothese zu einzelnen Aufgaben zu Beginn nicht existierte. Es muss vermutet werden, dass einige Zusammenhänge zufällige Ergebnisse sind und bei einer erneuten Untersuchung nicht wieder auftauchen könnten. Die Einstellungs- und Verhaltensvariablen wurden eingesetzt, um den Test zu validieren. Aufgrund der geringen Anzahl an signifikanten Zusammenhängen im Vergleich zu den möglichen Zusammenhängen kann zunächst davon ausgegangen werden, dass die Einstellungs- und Verhaltensfragen – solange sie nicht auf Fehler bei der Operationalisierung und Messung zurückzuführen sind – verschiedene Teilkonstrukte bzw. Aspekte der Konsumkompetenz messen.

7 Zusammenfassung und Ausblick

7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Ziel dieser Arbeit ist die Konkretisierung des Konstrukts der Konsumkompetenz und die Erarbeitung einer Sammlung von dafür wichtigen Aspekten. Die Arbeit ist als Vorstudie konzeptioniert, in der für das Konstrukt der Konsumkompetenz ein geeignetes Messinstrument im Rahmen von Bildungsevaluationen entwickelt und geprüft wird. Die Konkretisierung des Begriffs der Konsumkompetenz wurde durch eine Befragung von Studierenden zum Begriff des kompetenten Konsumenten sowie durch Literaturrecherche vorgenommen. Die qualitative Inhaltsanalyse der Beschreibungen ergab eine Kategorisierung des kompetenten Konsumenten und zeigte, dass der Begriff der Konsumkompetenz mehrdimensional ist. Mehr als 20 Aspekte der Konsumkompetenz wurden identifiziert, die als Teilkonstrukte aufgefasst werden können.

Diese Teilkonstrukte wurden anschließend auf ihre Eignung für Large-Scale-Assessments analysiert; dabei zeigte sich, dass nicht alle dafür gut geeignet sind. Zum Beispiel entstammen einige Forderungen zum kompetenten Konsumenten aus der ungenauen Anwendung des Begriffs *rational*. Verschiedene Autoren haben darauf hingewiesen, dass Wissen nicht immer mit Handlungen übereinstimmt. Dies ist problematisch bei einem Kompetenzbegriff, der die Fähigkeit zur Bewältigung von Situationen in den Mittelpunkt stellt. Daher war es notwendig unterschiedliche Aspekte der Kompetenz zu analysieren.

Die Kompetenz von Konsumenten kann nicht unabhängig von den konsumierten Gütern betrachtet werden. Für eine Konkretisierung des Begriffes der Konsumkompetenz mag die Festlegung eines Warenkorbes nützlich sein. Es ist möglich, konkretere Informationen zu diesen Waren oder Dienstleistungen abzufragen und die Antworten als Indikatoren für die Konsumkompetenz zu verwenden. Da sich jedoch das Wissen zu Gütern schnell ändert und nur Experten auf einem bestimmten Gebiet (z.B. bei Technikgütern) sagen können, was richtig ist, wurde die Kenntnis im Umgang mit bestimmten Gütern als ungeeignet betrachtet für die Entwicklung eines dauerhaften Instrumentes zur Messung der Konsumkompetenz. Daher wurde die Kenntnis zu konkreten Waren nicht als ein Bestandteil von Konsumkompetenz erachtet, der in Large-Scale-Assessments erfasst werden sollte.

Die für diese Arbeit zusammengetragenen Gütekriterien für Messinstrumente in der ökonomischen Bildung können als Kriterien für die Beurteilung eines Teilkonstrukts herangezogen werden. Das Gütekriterium der individuellen Präferenzen wurde beispielsweise häufig verwendet. Dies liegt darin begründet, dass die Teilkonstrukte der Konsumkompetenz sehr oft mit dem Verhalten und den Werten von Konsumenten zusammenhängen. Das Gütekriterium der wertfreien Antwortmöglichkeit spielt eine Rolle bei der Forderung, dass Schüler ökonomische Theorien anwenden sollen, um das Verhalten verschiedener Akteure in der Wirtschaft vorherzusagen oder zu beurteilen. Auch das Gütekriterium der Aktualität muss für die Erstellung von Messinstrumenten für die Konsumkompetenz beachtet werden, weil sich die Konsumwelt schnell verändert. Die Verbraucherbildung in und außerhalb der Schule muss sich schnell auf neue Gegebenheiten einstellen und angepasste Strategien für Konsumenten lehren. Für die Messung des Bildungsausgangs stellen die Änderungen der zu vermittelnden Inhalte in der Verbraucherbildung ein Problem dar. Sie haben zur Folge, dass die Messinstrumente ständig angepasst werden müssen, was für langfristige Messungen zu berücksichtigen ist.

Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass bei der Beschreibung des kompetenten Konsumenten verschiedene Facetten von Kompetenz betrachtet werden müssen, u. a. kognitive Fähigkeiten, persönliche Einstellungen (z. B. bezüglich der Verschuldung) und konkrete Verhaltensweisen (z. B. die Aufbewahrung von Quittungen). Grundlegende Persönlichkeitseigenschaften spielen ebenfalls eine Rolle (z. B. Selbstbewusstsein in Verkaufssituationen). Messinstrumente für diese Facetten der Kompetenz werden bereits in psychologischen Studien/Arbeiten entwickelt und getestet. Wenngleich solche Aspekte in der Psychologie intensiv erforscht werden, sind die dort verwendeten Messinstrumente nicht ohne Weiteres auf die Bildungsforschung übertragbar, weil die Beeinflussung von Persönlichkeitseigenschaften nicht das Ziel der Bildung ist. Daher muss zunächst ein Konsens gefunden werden, ob diese Facetten der Kompetenz zu dem gehören, was Bildung leisten soll.

Aus der theoretischen Analyse des Begriffes der Konsumkompetenz wurde die methodische Schlussfolgerung gezogen, dass Konsumkompetenz nicht allein durch Wissens- bzw. Einstellungsfragen oder Fragen zu bestimmten Verhaltensweisen zu erfassen ist. Die Wahl fiel daher auf ein Aufgabenformat, das es dem Befragten ermöglicht, sich in eine konkrete Situation hineinzusetzen und mögliche Handlungen entsprechend einem vorgegebenen Ziel zu evaluieren. Das Aufgabenformat wurde bereits im Würzburger Lesestrategie-Wissenstest verwendet (Schlagmüller und Schneider 2007). Die Items bestehen aus einer Situationsbeschreibung und einer Auswahl an Verhaltensstrategien für diese Situation. Die Aufgabe des Befragten ist es, die Verhaltensstrategien mit einer Schulnote (1–6) zu bewerten. Nach diesem Prinzip wurden auch im Rahmen dieser Arbeit Aufgaben für die Situation der Konsumenten entwickelt.

Die ersten Versionen der Aufgabenformate wurden in Pretests geprüft. Die Methode des lauten Denkens und des Nachfragens kamen dabei zum Einsatz. Dabei wurde festgestellt, dass sich die jugendlichen Probanden gut in die Situation hineinversetzen können

und es keine grundlegenden Verständnisprobleme mit diesem Aufgabenformat gab. Bei der Interpretation der Situation von einzelnen Elementen der Aufgaben im Pretests kam es zur Abweichung von der gewünschten Interpretation. So blieben in diesen Fällen die vorgegebenen Ziele einer Situation unbeachtet oder nur Teile der Verhaltensstrategien wurden für die Beurteilung einer Verhaltensstrategie genutzt. Es wurde auch beobachtet, dass die Benotung der Verhaltensstrategien nicht nur von ihrer Eignung für die Bewältigung der Situation, sondern von anderen Überlegungen der Befragten geleitet wurde. So wurden Verhaltensweisen, welche die Befragten scheinbar selten in der Realität beobachtet können, schlechter bewertet, weil die Wahrscheinlichkeit der tatsächlichen Umsetzung gering ist. Solche Ergebnisse könnten als Hinweis auf mangelnde Konsumkompetenz gedeutet werden. Für die Eignung des Aufgabenformats spricht auch, dass die Befragten ihr Urteil an einer Verhaltensweise orientieren, die sie persönlich als geeignet ansehen. Vielversprechend ist auch, dass die Probanden ihre Urteile anhand des eigenen Verhaltens orientieren. Dadurch können die Antworten bessere Rückschlüsse auf das tatsächliche Verhalten und die Kompetenz des Befragten geben.

Nach einer Überarbeitung entsprechend der Erkenntnisse aus dem Pretest wurden die Aufgaben an vier Schulklassen einer Realschule aus dem Raum Siegen eingesetzt. Gleichzeitig wurden die Aufgaben auch von einer Vergleichsgruppe mit 25 Erwachsenen gelöst. Die Auswertung der Antworten der Erwachsenen zeigte, dass nur in wenigen Fällen eindeutige Rangfolgen der zu bewertenden Verhaltensstrategien möglich sind. Auch beim Einsatz des Aufgabenformats im Würzburger Lesestrategie-Wissenstest berichten die Autoren von solchen Erfahrungen. Das führt zu einem komplizierten Bewertungsverfahren. Bei der Auswertung der Aufgaben, in denen die Befragten eine Note für ein vorgegebenes Verhalten vergeben sollen, wurde offensichtlich, dass es dafür mehrere Möglichkeiten gibt. In der vorliegenden Arbeit wurden sechs verschiedene Bewertungssysteme der Notenvergabe getestet. Die sechs verschiedenen Systeme können als unterschiedlich „strenge“ Bewertungsverfahren gedeutet werden. Die in dieser Arbeit eingesetzten Notenbewertungsverfahren korrelieren stark miteinander und führen oft zu ähnlichen Ergebnissen. Inhaltlich ist das Verfahren 3a zu empfehlen, da es alle Verhaltensweisen berücksichtigt und darauf eingeht, dass einige Verhaltensweisen ähnlich stark bewertet werden; im Vergleich zum Verfahren 3b ist es außerdem das strengere Verfahren. Insgesamt ist die Auswertung der Noten komplizierter als bei Multiple-Choice-Aufgaben mit nur einer richtigen Antwort. Die Darlegung der Rechenschritte der Bewertungen macht die Auswertung jedoch nachvollziehbar. Die Entwicklung von Aufgaben mit Verhaltensweisen, deren objektive Bewertungen (durch Erwachsene) eindeutig voneinander abweichen, könnte Grundlage für die Entstehung einer eindeutigen Rangfolge der Verhaltensweisen sein.

Die Ergebnisse des Konsumkompetenzstrategie-Tests zeigen, dass die Antworten der Jugendlichen mit denen der Erwachsenen größtenteils übereinstimmen. Das bedeutet, dass mit diesem Aufgabenformat auch für das Thema Konsumkompetenz objektiv „richtige“ Antworten erstellt werden können. Die gefundenen Übereinstimmungen der Ant-

worten der Erwachsenen und der Jugendlichen bedeuten in diesen Fällen, dass die Überlegungen bei Erwachsenen und Jugendlichen ähnlich sind und das Hineinversetzen in die Situationen im Prinzip auch bei den Jugendlichen wie erwünscht erfolgt. Unterschiedliches Antwortverhalten kann dadurch erklärt werden, dass Jugendliche seltener extrem gute bzw. schlechte Bewertungen abgeben. Bei einigen Unterschieden im Antwortverhalten gibt es Hinweise auf eine etwas andere Denkweise von Jugendlichen im Vergleich zu Erwachsenen. Dies ist möglicherweise bedingt durch ihre Erfahrungen als Konsumenten. Dieses Phänomen betrifft einzelne Verhaltensstrategien und ist für die Anwendbarkeit des Tests positiv, da es zur Kompetenzbeurteilung der Jugendlichen verwendet werden kann.

Das eingesetzte Instrument wurde mit den Angaben zu Einstellungen und Verhaltensweisen und mit einem Test zum Wissen über bestimmte Aspekte der Konsumkompetenz verglichen, um Hinweise auf die Validität des Konstrukts zu erhalten. Die Antworten zum Wissenstest, der nur Richtig-Falsch-Aufgaben zum Thema Konsum beinhaltet, korrelieren mit den Ergebnissen aus dem entwickelten Konsumkompetenzstrategie-Test. Das kann ein Hinweis darauf sein, dass der Konsumkompetenzstrategie-Test Ähnliches misst wie ein einfacher Wissenstest. Inwieweit ein dritter Faktor (z.B. allgemeine Intelligenz) Einfluss auf beide Tests hat und somit beide Tests eher von diesem Faktor als von der Konsumkompetenz beeinflusst werden, konnte im Rahmen dieser Arbeit nicht untersucht werden.

Es gibt Hinweise darauf, dass der entwickelte Konsumkompetenzstrategie-Test ähnliche Aspekte misst wie Einstellungs- und Verhaltensvariablen zur Konsumkompetenz. Es konnten jedoch nur wenige signifikante Zusammenhänge zwischen dem Konsumkompetenzstrategie-Test und den Einstellungs- und Verhaltensfragen gefunden werden. Es bleibt zu untersuchen, ob diese wenigen Zusammenhänge durch andere Faktoren, z.B. sozial erwünschtes Antwortverhalten oder ungeeignete Aufgabenformulierung, zu erklären sind oder in der Mehrdimensionalität des Konstrukts zu finden sind.

Weiterhin konnte bei der Analyse der Einstellungs- und Verhaltensfragen der Aspekt der „Genügsamkeit“ als eine Dimension der Konsumkompetenz herausgearbeitet werden. Eine weitere wichtige Dimension könnte die Fähigkeit sein, seine eigenen Ausgaben zu kontrollieren.

7.2 Ausblick

Die gefundenen Zusammenhänge zwischen dem Konsumkompetenzstrategie-Test und den Wissens-, Einstellungs- und Verhaltensfragen sind schwach. Eine Absicherung dieser Zusammenhänge durch erneutes Messen und durch das Hinzunehmen von weiteren Faktoren wie der allgemeinen Intelligenz wäre notwendig. Weitere Arbeiten könnten den gefundenen Dimensionen (z.B. der Genügsamkeit) nachgehen und bessere Skalen erarbeiten, um anschließend den Zusammenhang zwischen Einstellung, Verhalten und dem Konsumkompetenzstrategie-Test zu prüfen.

Die Mehrdimensionalität des Konstrukts Konsumkompetenz kann als Grund angesehen werden für die Darstellung des Konstrukts als formatives Messmodell. Die Idee des formativen Messmodells ist es, dass das Konstrukt durch heterogene Items abgebildet wird, die untereinander keinen Zusammenhang besitzen und daher auch nicht miteinander korrelieren müssen. Formative Messmodelle sind einerseits schwer zu konstruieren, da das Weglassen eines Items das gesamte Konstrukt verändert. Andererseits können die Items als beispielhaft für das Konstrukt angesehen werden, was sie austauschbar macht (Weiber, Mühlhaus 2010, S. 36). Um die Validität eines formativen Modells zu schätzen, sind externe Kriterien notwendig. Dies ist nur bei Vorhandensein solcher Kriterien möglich. Diese Voraussetzung ist für die Konsumkompetenz nicht gegeben.

In weiteren Forschungsarbeiten ist außerdem zu prüfen, inwieweit die Konsumkompetenz Einfluss auf andere Konstrukte hat. So ist z.B. genauer zu untersuchen, ob sich Personen unterschiedlicher Konsumkompetenz bezüglich anderer Variablen, wie ihre subjektiv beurteilte Konsumkompetenz oder in ihrem tatsächlichen Verhalten unterscheiden. Auch die Zusammenhänge zwischen der Konsumkompetenz und anderen Kompetenzen – z.B. der sprachlichen oder sozialen – waren nicht Bestandteil dieser Arbeit. Solche Zusammenhänge zu erforschen ist Aufgabe weiterer Studien.

In dieser Arbeit wurde ein formatives Messmodell verwendet. Aus organisatorischen Gründen musste darauf verzichtet werden, für jede Dimension der Konsumkompetenz eigene Aufgaben zu entwickeln, diese auf ihre Dimensionalität hin zu überprüfen und daraus einige Items auszuwählen, die für das formative Modell der Konsumkompetenz herangezogen werden. Dieser Arbeitsschritt wäre jedoch für die Weiterentwicklung eines elaborierten Konsumkompetenzstrategie-Tests notwendig. Dafür wäre es auch notwendig, Verhaltensstrategien zu entwickeln, die Erwachsene in eine eindeutige Rangfolge ordnen könnten.

Die Aufgabenform des Strategie-Tests ist für Jugendliche als gängiges Aufgabenformat möglicherweise interessanter und könnte einen motivierenden Effekt haben und die Teilnahmebereitschaft erhöhen. Um diese Frage zu klären, wäre es notwendig, den Konsumkompetenzstrategie-Test mit andern Aufgabenformaten – insbesondere den Multiple-Choice-Aufgaben – zu vergleichen.

Als Vergleichsgruppe zu den Schülern wurde in dieser Arbeit eine Gruppe von Erwachsenen ausgewählt, die keinen Bezug zur ökonomischen Bildung hatten. In zukünftigen Studien müssen möglichst Fachwissenschaftler bzw. Fachlehrer eingesetzt werden.

Eine zentrale Forschungsfrage für die Beschäftigung mit der Konsumkompetenz als Teil der ökonomischen Bildung ist, ob Bildungsmaßnahmen die Konsumkompetenz stärken können. Inwieweit ein Konsumkompetenzstrategie-Test hierbei als geeignetes Messinstrument fungieren kann bleibt zu erforschen. Es ist denkbar, einen Versuch dazu durchzuführen, bei dem Schulklassen nach der Durchführung von verschiedenen Bildungsmaßnahmen den Test ausfüllen. Auch ein Vorher-Nachher-Test ist ein interessantes Forschungsdesign, um z.B. einen Kompetenzzuwachs zu analysieren, oder um festzustellen, ob Erinnerungseffekte auftreten, wenn das Instrument hintereinander eingesetzt wird.

Beim Einsatz von international vergleichenden Studien ist zu überlegen, ob eine Übersetzung in eine andere Sprache ausreichend ist oder ob sich der (Konsum-)kulturelle Kontext nicht zu stark unterscheidet. So könnte für eine Anwendung eines Instruments zur Messung von Konsumkompetenz im internationalen Vergleich die Höhe des Verbraucherschutzes eine bestimmende Größe sein. Denn je unterschiedlicher dieser Schutz ist, desto unterschiedlicher ist die Anforderung an den Konsumenten. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass kulturelle Unterschiede nicht mit mangelnder Kompetenz gleichzusetzen sind.

Für die Konkretisierung des Konstrukts Konsumkompetenz sind auch normative Festlegungen notwendig, z.B. durch die Konkretisierung von Bildungsstandards. Die vorliegende Arbeit leistet hierzu einen Beitrag, indem sie die Messbarkeit einzelner Teilstrukturen analysiert. Im Blickfeld stehen dabei stets die Instrumente, die sich für Large-Scale-Assessments einsetzen lassen. In Zukunft könnte auch der Einsatz von computergestützten Befragungen in Erwägung gezogen werden. Die Konzipierung solcher Tests könnte ebenfalls von einer Situation ausgehen, in der bestimmte vorgegebene Verhaltensstrategien vom Teilnehmer beurteilt werden müssen. Vielleicht gelingt es so noch besser, die Kompetenz einer Person zur Problemlösung in spezifischen Situationen gemessen wird.

Die vorgeschlagenen Studienkonzepte können auf den in dieser Arbeit erstmals zusammengestellten Definitionen der Konsumkompetenz und den Erfahrungen der durchgeführten empirischen Studie aufbauen. Im Sinne des eingangs zitierten Ausspruchs von Galilei sind nun weitere Schritte möglich, das messbar zu machen, was sich nicht messen lies.

Anhang

Anhang 1: Beschreibung des kompetenten Konsumenten

Diese Tabelle enthält die Ergebnisse der Befragung von 19 Studierenden des Lehramts Sozialwissenschaften an der Universität Siegen im Sommersemester 2010. Die Studenten wurden aufgefordert, den folgenden Satz zu vervollständigen: „Der kompetente Verbraucher/Konsument soll sein ...“ Die Beschreibungen mit gleichen Anfangsziffern und den Endziffern 2–6 sind jeweils Ergänzungen zu der ersten Definition (Endnummer 1). Die originale Schreibweise wurde beibehalten.

Nr.	Definition zu „Der kompetente Verbraucher/Konsument soll sein ...“
	nachhaltiger Konsum: erfüllt die Bed. d. Konsumenten, schont Umwelt und Ressourcen und ist sozialverträglich
1.1	sozialverträglich
1.2	Konsum umweltfreundlich und sozialverträglich gestalten
1.3	Die Konsumentenkompetenz fördert den umweltfreundlichen und sozialverträglichen Konsum.
1.4	bei nicht vorhandener Verbraucherkompetenz kann Konsum schädlich sein
2.1	Neue Verbraucherpolitik: nicht nur Verbraucher auch Unternehmen sollen ihrer „unternehmerischen Sozialverantwortung“ gerecht werden
2.2	bei seinem Kauf darauf achten, dass auch das unterstützende Unternehmen sozialverträglich agiert
2.3	Konsumentenverbrauch bezeichnet den Unternehmen stützenden Verbrauch von Gütern
2.4	nicht mehr in Billiglohnländern produzierte Güter konsumieren, da meistens Sozialverantwortung völlig außer acht gelassen wird.
2.5	Zur Sicherung dt. Arbeitsplätze auf dt. Produkte zurückgreifen
3.1	Reklamation Einklage zusammenhängend mit Kompensationsforderungen
3.2	beim Kauf die Reklamationsbestimmung beachten oder erfragen
3.3	Die Konsumentenkompetenz klärt den Verbraucher über seine Rechte auf
3.4	Verbraucherrechte kennen für sicheren Konsum
4.1	Verbraucherkompetenz: Die Fähigkeit, abhängig von den Ressourcen bedürfnisbefriedigend zu konsumieren
4.2	indem kompetent Ressourcenbedürfnisse vernünftig befriedigt werden können
4.3	Voraussetzung von Informations- und Orientierungsmöglichkeiten für den Verbraucher

4.4	„Konsumfreiheit“
4.5	... lehrt den Konsumenten gezielt zu konsumieren
5.1	Die Sachkenntnis und Fähigkeit beim Verbrauch von Gütern und Dienstleistungen professionell zu handeln.
5.2	Professionalität beim Verbrauch von Gütern und Dienstleistungen zu besitzen
5.3	Konsum ist nicht nur eine individuelle Wahlhandlung
5.4	Verbraucherleitbilder heranziehen
5.5	... bezeichnet das Verhalten für sich profitabel zu handeln
6.1.	Die Konsumentenkompetenz ist die Kenntnis beim Verbrauch von Gütern und Dienstleistungen profitabel zu handeln,
6.2	Der kompetente Verbraucher denkt profitorientiert.
6.3	Der kompetente Verbraucher handelt vernünftig und profitorientiert.
6.4	individuelle Bedürfnisse müssen auch zur Geltung gebracht werden
6.5	Konsument weiß, was er kaufen möchte und lässt sich nichts aufdrängen
7.1	Die Verbraucherkompetenz fördert die ökonomische Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit der Endverbraucher in einer durch Arbeit bestimmten Gesellschaft.
7.2	Die Verbraucherkompetenz ist aneignbar
7.3	Die Verbraucherkompetenz stellt einen lebenslangen Lernprozess dar
7.4a	Verbraucher soll durch Aufklärung und Information zu einem „mündigen“, ethisch verantwortlichen Konsumenten befähigt werden
7.4b	Wobei er genau unterscheiden können muss, ob es sich um Aufklärung oder Beeinflussung handelt.
7.5	Verbraucherkompetenz ist unabdingbar
8.1	Konsumentenkompetenz steht für das Verhalten von Endverbrauchern für Güter
8.2	bestmöglich handeln
8.3	Beschwerde und Reklamationsbereitschaft Vorabselektion
8.4	Konsumfreiheit vs. Reklamation
9.1	Preis- und Qualitätsunterschiede erkennen
9.2	sich vorab über das Preis-Leistungs-Verhältnis informieren
9.3	Kauf durch Preisvergleiche z.B. Internet, Geschäft leiten lassen
9.4	... bietet die Kenntnis über profitablen Konsum.
9.5	Qualitätsunterschiede nur auf Vertrauensbasis (Familie und Freunde) feststellen
10.1	Liquide sein und soll sich stets informieren
10.2	seine finanziellen Mittel nicht überschreiten
10.3	nicht mehr ausgeben als man hat; nichts auf Pump kaufen
10.4	... lehrt den Konsumenten innerhalb seines finanziellen Rahmens zu konsumieren.
10.5	unter gegebenen finanziellen Mitteln, bestmöglich konsumieren (wirtschaften)
11.1	Rechnungen pünktlich bezahlen und dabei den Überblick behalten
11.2	genauen Überblick über Ausgaben und Einnahmen haben
11.3	Das Gleichgewicht zwischen Ein- und Ausgaben stets überprüfen

Anhang 1: Beschreibung des kompetenten Konsumenten

11.4	... lehrt den Konsumenten nicht in Schulden zu geraten
12.5	gute Buchführung
12.1	produkt-, preisbewusst und werbekritisch (sinnvolles konsumieren)
	Die Konsumentenkompetenz fördert das Produkt- und Preisbewusstsein und lehrt werbekritisch
12.2	mit den Gütern umzugehen.
12.3	Konsumberatung
12.4	Konsum steht für Selbstbild, Selbstwertschätzung und persönliche Identität
13.1	produkt-, preisbewusst und werbekritisch (sinnvolles konsumieren)
	das Recht, nicht zu konsumieren und sich nicht vom Mainstreaming beeinflussen zu lassen, sich
13.2	auf eigene Bedürfnisse beschränken
13.3	Konsumfreiheit, aber verantwortungsbewusst (Ausgaben = Einnahmen)
14.1	Verbraucherschutz, -aufklärung, -informationen (Verbraucherpolitik)
14.2	Verbraucherzentrale
	Der Verbraucher muss institutionell aufgeklärt werden damit produkt-, preisbewusst und werbe-
	kritisch zwischen qualitativen und quantitativen Produkten bestmöglich entschieden werden
14.3	kann
14.4	Konsument als ein fürsorge- und förderungsbedürftiges Wesen
15.1	komp. Verbraucher informieren sich ausreichend (Eltern, Stiftung Warentest)
15.2	oder auch bei Freunden, Händlern jungen Erwachsenen weniger zu Stiftung Warentest
15.3	ebenfalls häufig genutzt das Internet (amazon: Kundenbewertungen)
15.4	und kann die unterschiedlichen Erfahrungswerte und Spezialisierungen erkennen.
15.5	Erfahrungen sind immer gut
16.1	komp. Verbraucher haben einen perfektionistischen Kaufentscheidungsstil
16.2	beraten auch andere bei Kaufentscheidungen
16.3	zeitaufwendiger Stil, welcher immer auf dem neusten Informationsstand gehalten werden muss
16.4	können diesen aber auch bewusst ablegen
16.5	Was ist Perfektionismus von Kaufentscheidungen?
17.1	komp. Verbraucher haben einen zeitstabilen Kaufentscheidungsstil
17.2	gehen auch mit dem und setzen Trend(s)
17.3	gehören somit teilweise auch zu markentreuen Kunden
	obwohl zeitstabile Theorien meist extrem weltfremd sind und für sich keine ethische Meinung
17.4	vertreten. Erfahrungen sind immer [Geld]
17.5	markentreue Kunden sind keine kompetenten Verbraucher
	Ein rational denkendes Subjekt, das alle notwendigen ökonomischen Fakten kennt, und die rich-
	tigen Entscheidungen zu treffen, die sich jetzt oder in der Zukunft im finanziellen Status positiv
18.1	bemerkbar machen.
18.2	frühzeitige Information, um bei Bedarf schnell perfekt handeln zu können
	wobei positive Auswirkungen auch nicht direkt finanziell und auch an eine moralische Instanz
18.3	gehen können
19.1	Besitzt Informationen, wer produktbewusst, preiswert und werbekritisch zu handeln.

Anhang

19.2a	um für sich das beste (qualitativ) Produkt zu kaufen
	kann aufgrund der Vielzahl der Produkte die Übersicht verlieren. Womöglich ist ein besseres
19.2b	Preis-/Leistungsverhältnis greifbar
19.3	auch für seine Umwelt
19.5	ausreichend und umfangreiche Infos einholen
19.6	oder auch für pol./eth./gesellschaftl. Ziele
20.1	kann als Herrscher der Nachfrage die Güterproduktion steuern
20.2	Gesetz der Masse??? Falsch
20.3	ist als Meinungsführer ein gefragter Mann (Frau) --> „richtig“
20.4	funktioniert nur als Marktsegment/Gruppe nicht als Einzelperson zu steuern
20.5	je nach Marktmacht des Nachfragers.
21.1	Verhandlungssicher in Kauf- und Beratungsgesprächen sein.
21.2	und Informationen kritisch hinterfragen, welche er hierfür heranzieht
21.3	Gleichzeitig reflektieren, ob man in der Opferrolle gefangen ist.
21.4	gut informiert und verhandlungssicher zu sein
21.5	sich informieren, um nicht zum Opfer zu werden
22.1	einen gewissen Grad an Risikoaversion aufweisen
22.2	außer spieltheoretisch wäre Risikoaffinität klüger
22.3	Risiko ist immer gut. Außer bei Sportwetten.
22.4	Risikoreich sein
22.5	Wer ein Risiko eingeht kann gewinnen, wer es nicht tut hat bereits verloren
	selbstständig und sicher einschätzen, wie viel seines Einkommens er spart u. für Konsum ver-
23.1a	wendet.
	Sehr wichtig, wenn man sein Einkommen richtig wirtschaftet, dann bleibt am Ende des Monats
23.1b	nochwas übrig!
23.2	Selbstständigkeit kontra Dummheit
23.3a	klaren Investitionsplan
	„Haushaltsbuch“ führen, man weiß später alles, wofür man Geld ausgegeben hat und kann ab-
23.3b	wägen, was nötig oder überflüssig angeschafft wurde
23.4	Der Staat lebt doch auch über seine Verhältnisse
24.1a	Besitz von Wissen über die Eigenschaften der Produkte
24.1b	nicht nur Eigenschaften, auch die Relation zum Preis ist wichtig
24.2	welche gesammelt werden kann, indem bspw. Stiftung Warentest gelesen wird,
24.3	und die Informationen bezüglich ihres Wahrheitsgehaltes einschätzen
24.4	Die Wahrheit ist irgendwo da draußen. Steuern die Marketingabteilungen unsere Gehirne?
24.5	Infoansammlung
25.1	Bewußtsein über Preis, Qualität, Marke, Mode und die nötige Erfahrung
25.2a	dieses Bewußtsein kann geschaffen werden durch Erfahrungsaustausch
	oder durch gezielte und „breit gefächerte“ Informationsbeschaffung, um möglichst viele Aspekte
25.2b	zu begutachten

Anhang 1: Beschreibung des kompetenten Konsumenten

25.3	heterogene Gruppen verschiedener Spezialisierungen und Erfahrungshorizonte
25.4	Gruppendifferenzierung
25.5	Selbstbeherrschung für eigene Entscheidungen
26.1a	Vergleicht Vertriebsstufen mit einander und versucht das Beste für sich herauszuholen
	Der Konsument sollte diese Entscheidung auch unter dem Aspekt der Umwelt- und Ressourcenschonung betreiben
26.1b	
26.2	Vergleiche ziehen durch eigenes Testen ... etc.
26.3	ohne dabei individuelle Ziele aus den Augen zu verlieren
26.4	Wer ist Subjekt, wer ist Objekt? Warum? Weshalb? Wodurch? Wie?
26.5	eigens festes; schwierig, nach Kauf
	Seiner Schlüsselrolle in der Verbreitung nachhaltiger Produktions-Konsummuster bewusst.
27.1	(ethisch/o.)
27.2	Schlüsselrolle oder Opferrolle?
27.3	Schlüsselrolle
27.4	als kompt. Verbraucher eine Schlüsselrolle
27.5	Schlüsselrolle
28.1	Verfolgung auch pol./eth. oder gesellschaftlicher, überindividueller Anliegen (durch Marktmacht)
28.2	Und wird dabei gleichzeitig von anderen beeinflusst (Über-Ich)
28.3	nicht beeinflussbar sein
28.4	weiß selbst was er tut
28.5	kommt auf die Persönlichkeit des Konsumenten an, wie leicht beeinflussbar er ist
	Logik des Marktes durchschauen (z.B. von Fall zu Fall bewusst entscheiden, ob die Werbung einen verführen soll)
29.1	
29.2	Oder die Logik des Marktes hat schon Subjekt übernommen
29.3	Verstehen des Marktes
29.4	kann die Gefühle, auf die die Werbung abzielt, einordnen und lässt sich nicht beeinflussen
	Logik des Marktes oftmals schwer nachvollziehbar für den Konsumenten (einzuordnen wie
29.5	vollst. Markttransparenz)
30.1	Nutzen-Kosten abwägend beim Kauf
30.2	und sich nicht vom Verkäufer beeinflussen lassen eventuell von unnötigen Kauf absehen
30.3	oder sich auch was gönnen
30.4	... aber auch irgendwann mal eine Entscheidung treffen
30.5	... sucht für sich das beste (Qualität/Preis) Produkt
31.1	einordnen der Bedürfnisse --> Notwendigkeit
31.2	und diese Informationen sollten aus versch. Quellen stammen
31.3	markentreue Kunden sind keine kompetenten Verbraucher
31.4	so sieht nämlich aus, was kostet die Welt?
31.5	gerade bei teureren Gütern Preisvergleiche machen
32.1	informiert über die Konsumgüter
32.2	den Konsum kritisch hinterfragen

Anhang

32.3	Manipulationen (Werbung) beachten
32.4	jedoch auch mal auf sich, als entscheidende Instanz vertrauen?
32.5	Auch noch nach dem Kauf ein gutes Gefühl haben/ keine Fehler gemacht zu haben
33.1	Lässt sich nicht allein durch Werbung zum Kauf animieren
33.2	nicht kommerziell beeinflussbar
33.3	holt sich auch Rat „bei Familie, Freunden“
33.5	erkennt Beeinflussungen auf Seiten marketingtreibender Institutionen
33.5	und kauft eventuell trotzdem mal spontan ein.
34.1	Ist über das Angebot informiert/kann vergleichen
34.2	weiß was er will
34.3	nutzt zur Informationsbeschaffung verschiedene Quellen
34.4a	ökonomische Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit
	Der Verbraucher sollte nicht nur auf die ökonomischen Aspekte achten, dann vernachlässigt er
34.4b	andere Aspekte die z.B. der Umwelt
34.5	trifft irgendwann auch mal eine Entscheidung (wir reden ja hier vom Konsumenten)
35.1	Stiftung Warentest, ... werden als Quellen genutzt. (neutrale Quellen als Ergänzung)
35.2	Qualitätsstudien als Impuls beim Kauf
35.3	wichtig zu schauen, wer hinter diesen Studien steht (Geldgeber)
35.4	auch auf eigene Erfahrungswerte verlassen
36.1	informiert über die zu konsumierenden Produkte und die für diese zu verlangenden Preise.
36.2	ist informiert und kann somit einen angemessenen Preis für sich selbst festlegen
36.3	wägt zwischen Nutzen und Kosten profitabel ab
36.4	muss manchmal auch einsehen, dass Qualität ihren Preis hat
36.5	Vergleich der Produkte: Preis, Qualität; vereinfacht die Kaufentscheidung
37.1	Sachkenntnis beim Verbrauch von Gütern professionell zu handeln.
37.2	Sachkenntnis über Verbrauch
37.3	ist informiert über die Produktqualität
37.4	ist aufgeklärt u. informiert
37.5	ökonomische Sachkompetenz
38.1	Wissen über die versch. Möglichkeiten des Erwerbs der Güter
38.2	Kenntnis über Bezugsmöglichkeiten.
38.3	kennt alternative Bezugsquellen
38.4	manchmal ist eine längere Suche o. Fahrt nach/zu Geschäft vorteilhaft
38.5	sinnvolle Informationsbeschaffung
39.1	aufgeklärt und informiert
39.2	aufgeklärt und informiert in allen Belangen aus 1.2 und 1.3
39.3	interessiert und informiert; außerdem sollte er neue Quellen erschließen
39.4	offen gegenüber neuen Möglichkeiten
39.5	1.1. sagt schon alles

Anhang 1: Beschreibung des kompetenten Konsumenten

	... sollte über ökonomische Sachkompetenz und über ökonom. Entscheidungs- und Handlungs-
40.1	kompetenz verfügen
40.2	1.2 ist von meiner Seite nichts hinzuzufügen
40.3	1.2 ist sehr ausführlich, hinzufügen kann ich hier leider nichts.
40.4	weiß über seine persönlichen monetären Möglichkeiten Bescheid
40.5	ist durch alle erwähnten Merkmale kompetent
	... sollte besitzen: Wissen, kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Problemlösung, Verständ-
41.1	nis, Haltungen und Einstellungen, motivationale Bereitschaften und soziale Fähigkeiten
41.2	siehe 2.2.
41.3	außerdem muss ein gewisses Kapital zur Verfügung stehen, um Güter erwerben zu können.
41.4	dieses verfügbare Kapital sollte nicht überschritten werden
41.5	ist nicht nur in diesem Bereich wichtig, sondern auch sonst im Leben
42.1	hat einen Überblick über seine Finanzen/Finanzplanung
42.2a	geht verantwortungsvoll mit seinen Finanzen und seiner Finanzplanung um
42.2b	sollte sich dabei jedoch nicht vergessen. Grundbedürfnisse bitte trotzdem erfüllen
42.3	Er weiß, wie es um seine Finanzen steht und wie er sie verbessern kann
42.4	Er kennt alle Eigenschaften, die ein kompetenter Verbraucher haben sollte: risikofreudig, risiko-
	scheu, Selbstkontrolle etc.
42.5	Er besitzt die Eigenschaft eines Sparers: risikoavers: er bevorzugt die finanzielle Sicherheit.
43.1	Spart für größere Anschaffungen im Voraus.
43.2	Denkt und handelt im Voraus
43.3	weiß, wie man am besten spart und kennt die unterschiedlichen Möglichkeiten (Sparbuch, Kon-
	to)
43.4	... durch das Sparen kennt er auch, dass hohe Bildung, hohe Einkommen bringt!
44.1	Hat immer Angespertes, um im Falle von Reparaturen/Notfällen (z.B. Auto) darauf zurückgrei-
	fen zu können.
44.2	schafft finanzielle Rücklagen
44.3	weiß, dass Gespartes wichtig ist
44.4	Er hat einen Drang nach Unabhängigkeit und Freude am Sparen.
45.1	Der Verbraucher ist gut informiert und weiß, was er will und kennt beim Kauf eines Produkts
	auch alle pos. u. negativen Konsequenzen.
45.2	Gut informierter Verbraucher, der Zukunftsbedeutung beachtet
45.3a	aufgeklärt handelnder Verbraucher, der zukunftsorientiert verbraucht/konsumiert
45.3b	Er sollte nicht nur zukunftsorientiert, sondern auch in Bezug auf die Vergangenheit (--> Erfah-
	rungswerte!) konsumieren
45.4	Verbraucher, der sich vorher gut informiert + sicher und zukunftsorientiert handelt.
46.1	Eigenschaft eines Verbrauchers können unter anderem die Selbstkontrolle sein, wenn er Produk-
	te vergleicht, das Beste wählt.
46.2	Selbstkontrolle bei Kaufentscheidungen
46.3	Konsum erst nach Vergleich von Produkten

46.4	Bei Kaufentscheidungen hat er eine Selbstkontrolle.
47.1	Die andere Eigenschaft besteht bei der Informationsforschung, die Risikofreude beim Konsum eines Produkts.
47.2	Weiß, wie man Informationen über Produkte bekommt
47.3	Informationsforschung und Produktvergleich vor Konsum/Gebrauch
47.4a	ist kompetent bei der Informationsrecherche bei einem Produkt vor dem Kauf
47.4b	ist nicht nur kompetent bei der Informationsrecherche, sondern auch bei der Anwendung der erhaltenen Informationen.
48.1	informiert
48.2	... aufgeklärt über Verbrauchervorgänge sein
48.3a	... Bereitschaft an den Tag legen zu Informationszwecken Eigeninitiative zu ergreifen
48.3b	Diese Informationsquellen sollten geprüft werden/kritisch hinterfragt werden.
48.4	sich individuell über den Bereich zu informieren, der einen gerade betrifft
48.5	eigenständiges/selbständiges Handeln
49.1	kritisch (Beurteilung d. Produkte)
49.2	Konsumentenverhalten reflektieren (Marketing)
49.3	Hinterfragen von Produktmarketing.
49.4	Seine Kaufentscheidungen nicht alleine von Werbemaßnahmen abhängig zu machen
49.5	weiß, was er will und braucht
50.1	verfügt über Entscheidungsstrategien bei Kaufentscheidung
50.2	Konsumfreiheit
50.3	sich nicht in seiner Entscheidung beeinflussen lassen (von nicht objektiven Quellen)
50.4	versucht seine Entscheidungsstrategien zu verbessern
50.5	... und eventuell individuelle Entscheidungsstrategien zu entwickeln
51.1	... gebraucht Güter und Dienstleistungen, die seine Bedürfnisse erfüllen und gleichzeitig Umwelt und Ressourcen schonen
51.2	... wählt Produkte, die umwelt- und ressourcenschonend sind.
51.3	Er ist ein aufgeklärter und naturfreundlicher kompetenter Verbraucher.
51.4	... kennt wesentliche Aspekte des Umweltschutzes und des Ressourcenmanagements. ... Konsumfördern[ust?], jedoch lässt er sich nicht vom Anbieter ausnutzen und durchschaut die Logiken des Marktes.
51.5	Logiken des Marktes.
52.1	... kennt sich auf dem Markt aus und lässt sich nicht vom Anbieter beeinflussen.
52.2	Er sieht sich als ein Teil des Marktes und weiß am besten, wie er konsumiert. Er lässt sich nicht von Marketingstrategien beeinflussen und kennt seine Position im Marktgeschehen.
52.3	schehen.
52.4	mündig, kritikfähig und handelt mit einem hohen Maß an Verantwortung.
53.1	... handelt verantwortungsbewußt und ist ein mündiger kritikfähiger Bürger.
53.2	Er trägt die Verantwortung bei jedem Konsum bewusst für sich und für andere. Er ist selbstbewusst und handelt eigenständig. Zudem ist er in der Lage den Markt/Konsum zu kritisieren.
53.3	kritisieren.

Anhang 1: Beschreibung des kompetenten Konsumenten

- | | |
|------|--|
| 54.1 | Er lässt sich von Werbung und anderen Marketingstrategien nicht beeinflussen. |
| 54.2 | Er weiß ganz sicher, welche Werbung ihn anspricht und zu welcher er abgeneigt ist. |
| 54.3 | Werbung + Marketingstrategien kennt er genau + lässt sich dadurch nicht beeinflussen. |
| 54.4 | über Marketingstrategien aufgeklärt. |
| 55.1 | Er weiß, dass (seine) Nachfrage das Angebot regelt.
Er kennt die Marktstrategie und lässt sich nicht beirren und kennt sein Platz, als Konsument im |
| 55.2 | Markt. |
| 55.3 | Er kennt die Angebot-Nachfrage-Mechanismen. |
| 55.4 | die Wechselwirkungen von Angebot- Nachfrage sind ihm bewusst |
| 56.1 | Er kann Kaufentscheidungen in sinnvoll und nicht sinnvoll einteilen. |
| 56.2 | Er weiß für sich das beste Gut auszuwählen! |
| 56.2 | Er kann Kaufentscheidungen sinnvoll beurteilen. |
| 56.3 | besitzt eine kompetente Abwägung zwischen sinnvollen/unsinnvollen Kaufentscheidungen |

Anhang 2: Konsumkompetenzstrategie-Test

Auf den folgenden Seiten ist die eingesetzte Version des Fragebogens für die Befragung der Schüler. Im Original umfasst der Fragebogen vier DIN A4-Seiten.

Liebe Schülerin, lieber Schüler,
dieser Fragebogen ist Teil eines Forschungsprojekts am Zentrum für ökonomische Bildung in Siegen (ZöBiS). Es geht darum, wie Sie in typischen Alltagssituationen handeln. Ihre Angaben werden nur für wissenschaftliche Zwecke ausgewertet. Weder Ihre Lehrer noch Ihre Eltern dürfen Ihre Angaben einsehen. Mit Ihrer Mithilfe unterstützen Sie das Projekt. Für Ihre Teilnahme danke ich Ihnen sehr.

Mit freundlichen Grüßen
Dipl.-Soz. Maria Neubauer

Hinweis: Bei den folgenden Aufgaben geht es um Verhaltensweisen. Lesen Sie diese und vergeben Sie eine Note (1 bis 6). Kreuzen Sie dafür das entsprechende Kästchen an. *Sie dürfen eine Note mehrmals vergeben.*

	sehr gut 1	gut 2	befrie- digend 3	aus- reichen d 4	mangel- haft 5	unge- nügend 6
Wie gut sind folgende Verhaltensweisen, um schnell zu ermitteln, mit welchem Angebot Sie am günstigsten 1 Kilo Tee kaufen können?						
<i>Bewerten Sie folgende Verhaltensweisen mit Schulnoten!</i>						
Ich orientiere mich an fett gedruckten Preisen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich orientiere mich am Preis pro Kilogramm/100 Gramm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich orientiere mich an der Verpackungsgröße.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich errechne den Kilopreis mithilfe des fett geschriebenen Preises und der Gewichtsangabe auf der Verpackung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich schaue, welche Verpackung am billigsten aussieht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	sehr gut 1	gut 2	befrie- digend 3	aus- reichen d 4	mangel- haft 5	unge- nügend 6
Sie sind Chef eines Möbelgeschäfts und gestalten ein Werbeplakat. Wie soll es aussehen?						
<i>Bewerten Sie folgende Verhaltensweisen mit Schulnoten!</i>						
Das Plakat besteht aus dezenten Farben, damit das Plakat niemanden stört.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auf dem Plakat steht "10 % Rabatt auf alle Möbel!".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auf dem Plakat stehen nur der Name, die Anschrift und ein Foto vom Geschäft.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein Prominenter steht auf dem Plakat, der aber nichts mit Möbeln zu tun hat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich schreibe auf das Plakat, dass das Geschäft übersichtlicher ist, weil die Auswahl geringer ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

		sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft	ungenügend
		1	2	3	4	5	6
C.	5 Personen haben Geld gespart und wollen sich jeweils einen Fernseher kaufen. Wie gut sind folgende Verhaltensweisen, um einen Fernseher zu erhalten, der zur jeweiligen Person am besten passt?						
	<i>Bewerten Sie folgende Verhaltensweisen mit Schulnoten!</i>						
	Person A lässt sich in zwei großen Geschäften beraten und kauft ein Gerät, das ein Verkäufer empfiehlt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	B nutzt im Internet Vergleichstabellen, die Geräte verschiedener Firmen vergleichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	D sucht sich auf einer Internetseite (z.B. EBay) den Fernseher, der am billigsten ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	E findet in ihrem Briefkasten einen Werbeprospekt über Fernseher und sucht sich von den angebotenen 5 Geräten einen aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	H geht in ein Geschäft und kauft dort einen Fernseher, der im Angebot ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D.	Sie sind Chef eines Kleidungsgeschäfts für Jugendliche und wollen dieses einrichten. Wie soll es aussehen?						
	<i>Bewerten Sie folgende Verhaltensweisen mit Schulnoten!</i>						
	Ich lege breite Gänge an, damit die Kunden schnell aus dem Laden heraus finden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Ein Wühltisch mit Angeboten stelle ich nicht auf, weil das unordentlich wirkt und die Jugendlichen abschreckt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Meine Angestellten sollen die Jugendlichen respektvoll behandeln, auch wenn die Jugendlichen nur aus Spaß in den Laden kommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Ich bin ehrlich und weise darauf hin, dass die Qualität der Kleidung sehr einfach ist (z.B. keine lange Haltbarkeit).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Direkt an der Kasse stehen keine Produkte, damit die Kunden nicht zu unnötigen Käufen verleitet werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E.	Vor einem Supermarkt erhält Ihr Freund ein Angebot für einen Handyvertrag. Im ersten Monat zahlt man keine Grundgebühr. Ihr Freund möchte schon lange ein Handy. Wie gut sind folgende Tipps in dieser Situation?						
	<i>Bewerten Sie folgende Verhaltensweisen mit Schulnoten!</i>						
	Er kann das Angebot ohne Bedenken nutzen. Die Kündigung ist später auch möglich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Er soll schauen, wie lang der Vertrag läuft.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Er soll überlegen, welche Sonderleistungen (z.B. frei SMS) es gibt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Er sollte vorher noch andere Angebote vergleichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Er soll fragen, wie man kündigen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
F.	Max möchte ein Auto kaufen. Wie gut helfen folgende Verhaltensweisen, später keine finanziellen Nachteile zu haben.						
	<i>Bewerten Sie folgende Verhaltensweisen mit Schulnoten!</i>						
	Max sucht nach Autos mit guten Zusatzeinbauten (Musikanlage, Navigation).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Max errechnet die Höhe der Versicherung, die für die Autos gebraucht werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Max schaut, bei welchem Autohändler es die günstigen Kredite für Autos gibt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Max rechnet aus, ob die Benzinkosten eines Autos durch sein Einkommen gedeckt werden können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Max überschlägt, wie viel Geld durch Reparaturen auf ihn zu kommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Laura hat einen Schrank gekauft. Wichtige Teile fehlen. Sie geht ins Geschäft und trifft auf einen unfreundlichen Verkäufer. Der Verkäufer hilft ihr nicht. Wie sehr helfen ihr folgende Verhaltensweisen, ihr Interesse zu verfolgen?

	sehr gut 1	gut 2	befriedigend 3	ausreichend 4	mangelhaft 5	unge-nügend 6
<i>Bewerten Sie folgende Verhaltensweisen mit Schulnoten!</i>						
Sie sollte sehr wütend nach dem Chef rufen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sie sollte sich die fehlenden Teile in einem anderen Geschäft kaufen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sie sollte sich an einen anderen Mitarbeiter wenden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sie sollte gehen und nie wieder da einkaufen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sie sollte den Mitarbeiter sagen, dass sie ein Recht auf Reklamation hat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bei den folgenden Aufgaben geht es darum, ob eine Aussage richtig oder falsch ist. Kreuzen Sie jeweils an.

	Richtig	Falsch	Weiß nicht
Geschäfte haben keine Vorteile davon, wenn sie Sonderangebote machen (d.h. den Preis einer Ware senken).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In einem Ort mit einem Bäcker eröffnet ein zweiter Bäcker. Der erste Bäcker muss seine Brotpreise senken, um erfolgreich zu bleiben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wer für die Zukunft spart, verzichtet auf Waren und Dienstleistungen, die er sich "jetzt" kaufen könnte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wer wenig Geld hat, muss weniger darauf achten, wozu er es ausgibt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Petra tauscht mit ihrer Freundin ein Buch gegen eine Schokolade. Wahrscheinlich hat keine der beiden einen Vorteil von diesem Tausch.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn an einem neuen Fahrrad der Rahmen bricht, hat man Anspruch auf einen Umtausch gegen ein teures Modell.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Klaus (15 Jahre) hat ein Zeitungs-Abonnement abgeschlossen. Seine Eltern sind nicht einverstanden mit diesem Vertrag. Der Vertrag kommt nicht zustande.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olaf will seine monatlichen Ausgaben und Einnahmen aufschreiben und kontrollieren. Die Kosten für die jährliche Haftpflichtversicherung gehört nicht dazu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bei der Verbraucherzentrale kann man sich im Fall eines Rechtsstreit beraten lassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nach dem man weiß, was man kaufen will, muss man herausfinden, welche Wünsche man eigentlich hat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hinweis: Bei den folgenden Fragen geht es um Sie.

	Das wäre für mich einfach	Das könnte ich mit etwas Mühe.	Das würde mir schwer fallen.	Das könnte ich nicht allein.
	1	2	3	3
I. Wie schwer sind folgende Tätigkeiten für Sie?				
Mit wenig Geld für eine Familie einkaufen gehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Einen günstigen Stromanbieter für mich aussuchen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Verkaufstricks in der Werbung, die Käufer zum Kaufen verführen sollen, durchschauen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jemanden das Kleingedruckte eines Handyvertrags erklären.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Einen Testberichte (z.B. für Fahrräder) im Internet finden und dann das beste Fahrrad für mich wählen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Einen unfreundlichen Verkäufer überzeugen, dass ich ein Recht habe, meine defekte Mikrowelle zu reparieren, die ich in seinem Geschäft vor einem Monat gekauft habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

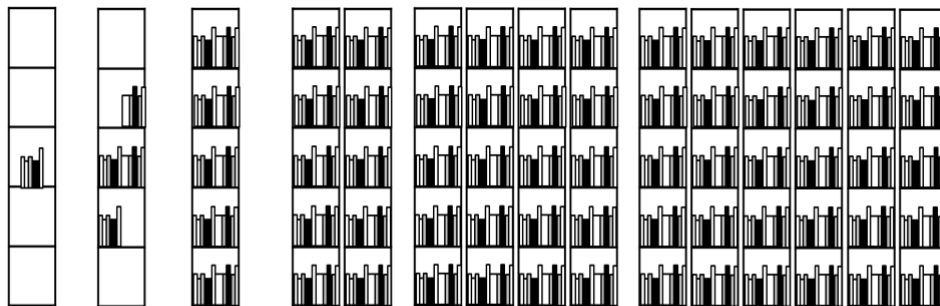
J. Wie sehr treffen folgende Aussagen auf Sie zu?	Trifft	Trifft	Trifft	Trifft	Trifft
	völlig zu	eher zu	Teils/ teils	eher nicht zu	<u>gar</u> <u>nicht</u> zu
	1	2	3	4	5
Ich finde, es macht glücklicher, mehr Güter zu besitzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich finde, Schulden sollte man nicht sofort zurückzahlen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir ist es wichtig, dass ich weiß, wo ich etwas am günstigsten kaufen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich glaube, ich sollte meine Einkäufe sorgfältiger planen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir scheint es, als ob ich nie das Richtige für mich kaufe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Geld, was mir zur Verfügung steht, reicht mir vollkommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich finde, man sollte was gegen Firmen unternehmen, wenn sie etwas verkaufen, das schädlich ist (z.B. giftiges Kinderspielzeug).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich finde, Schulden sollte man erst nach einiger Zeit zurückzahlen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich lese Verbraucherinformationen, z.B. in einer Zeitung/Internet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann auf vieles verzichten, wenn ich wenig Geld zur Verfügung habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

K. Wie oft machen Sie Folgendes?	sehr	oft	manch-	selten	nie
	oft	oft	mal	selten	nie
	1	2	3	4	5
Ich behalte Quittungen auf (von z.B. Kleidung).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich Geld bekomme, gebe ich es schnell wieder aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kontrolliere ganz genau, wie viel Geld ich habe und ausbe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kaufe etwas, um andere zu beeindrucken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich schreibe mir auf, welche Einnahmen und Ausgaben ich habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich surfe im Internet nach Produkten bzw. ich gehe aus Spaß shoppen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn neue Sachen von mir kaputt gehen, reklamiere ich sie nicht, weil ich zu schüchtern bin, mich an den Verkäufer zu wenden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kaufe etwas, was ich nicht brauche und bereue es später.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich will etwas Teureres kaufen und leihe mir das Geld, anstatt dafür zu sparen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich spare für die Zukunft, man weiß ja nie, was kommt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ihr Alter: _____ Jahre

Ihr Geschlecht: weiblich: männlich:

Jetzt geht es um die Bücher bei Ihnen zu Hause. Wenn man alle Bücher Ihrer Familie zusammenzählt, wie viel Bücher sind dies?



- 0 – 5 Bücher
- 6 – 20 Bücher
- 21 – 50 Bücher
- 51 – 100 Bücher
- 101 – 200 Bücher
- 200 und mehr Bücher

Anhang 3: Ergebnisse der statistischen Auswertung

Siehe nächste Seite.

Tabelle 14: Minima, Maxima und Mediane für jede Verhaltensstrategie aufgeteilt nach Jugendlichen und Erwachsenen.

Aufgabe	<i>Minimum</i>		<i>Median</i>		<i>Maximum</i>	
	Jugendl.	Erw.	Jugendl.	Erw.	Jugendl.	Erw.
A1	1	1	3	4	6	6
A2	1	1	2	1	6	3
A3	1	2	4	5	6	6
A4	1	1	3	3	6	5
A5	1	2	5	5	6	6
B1	1	2	4	5	6	6
B2	1	1	2	2	6	6
B3	1	1	4	4	6	6
B4	1	1	5	3	6	6
B5	1	3	5	5	6	6
C1	1	1	2	3	5	6
C2	1	1	2	1	5	3
C3	1	3	4	4	6	6
C4	1	2	3	4	6	6
C5	1	2	3	4	6	6
D1	1	2	4	5	6	6
D2	1	1	3	4	6	6
D3	1	1	1	1	6	4
D4	1	2	4	5	6	6
D5	1	2	4	5	6	6
E1	1	2	4	5	6	6
E2	1	1	2	1	5	3
E3	1	1	2	2	5	3
E4	1	1	1	1	3	3
E5	1	1	2	1	6	5
F1	1	1	3	4	6	6
F2	1	1	2	2	5	5
F3	1	1	2	2	5	6
F4	1	1	2	1	6	6
F5	1	1	2	1	6	3
G1	1	1	4	3	6	6
G2	1	1	4	5	6	6
G3	1	1	2	2	5	5
G4	1	1	4	4	6	6
G5	1	1	1	1	6	4

Tabelle 15: Standardabweichungen und die Ergebnisse des Varianzvergleichs für jede Verhaltensstrategie aufgeteilt nach Jugendlichen und Erwachsenen.

Aufgabe	<i>Standardabweichung</i>		Differenzen der Standardabweichung	Signifikanzniveau des Varianzvergleichs
	Jugendliche	Erwachsene		
A1	1,3	1,6	-0,3	0,207
A2	1,4	0,6	0,8	0,000 ***
A3	1,5	1,5	0,0	0,915
A4	1,6	1,2	0,4	0,116
A5	1,5	1,3	0,1	0,589
B1	1,6	1,0	0,6	0,018 *
B2	1,1	1,4	-0,3	0,083
B3	1,5	1,6	-0,1	0,743
B4	1,5	1,6	-0,1	0,556
B5	1,2	1,1	0,2	0,436
C1	1,1	1,1	0,0	0,883
C2	1,0	0,7	0,3	0,029 *
C3	1,3	1,2	0,2	0,386
C4	1,1	1,2	0,0	0,815
C5	1,2	1,1	0,1	0,686
D1	1,4	1,2	0,2	0,364
D2	1,4	1,5	-0,2	0,421
D3	1,0	0,7	0,3	0,043 *
D4	1,6	1,4	0,2	0,440
D5	1,6	1,2	0,3	0,183
E1	1,5	1,2	0,3	0,226
E2	0,9	0,6	0,3	0,038 *
E3	0,8	0,8	0,0	0,848
E4	0,6	0,4	0,2	0,064
E5	1,0	0,9	0,1	0,601
F1	1,2	1,3	-0,1	0,605
F2	0,8	1,1	-0,3	0,030 *
F3	0,9	1,5	-0,6	0,001 ***
F4	0,9	1,1	-0,1	0,359
F5	1,0	0,8	0,2	0,157
G1	1,5	1,4	0,0	0,981
G2	1,6	1,5	0,1	0,719
G3	0,8	1,0	-0,3	0,053
G4	1,5	1,6	-0,1	0,579
G5	1,0	0,7	0,3	0,022 *

Anmerkung: Zur Verdeutlichung wurden die Signifikanzniveaus zusätzlich mit Sternen markiert:
 *** = Signifikanzniveau von 0,001; ** = Signifikanzniveau von 0,01; * = Signifikanzniveau von 0,05.

Anhang 4: Skalen zur Messung von Konsumentenkompetenz anderer Autoren

Die Konsumkompetenzskala mit sieben Subdimensionen

Lachance und Legault haben folgende sieben Skalen zur Messung der Konsumkompetenz verwendet (Lachance und Legault 2007, S. 7).

Tabelle 16: Überblick über die Skala zur Messung nach Lachance und Legault (Lachance und Legault 2007, S. 7).

Skala	Anzahl an Items	Autoren	Beispiele von Items
Consumer knowledge	9	(Lachance und Legault 2007)	“Fees paid by consumers when buying with a debit card are identical for every retailer”
Attitudes toward Consumption	5	(Sigmen und Lévesque 1992)	“I like to buy and possess products”
Attitudes toward Credit	3	(Sigmen und Lévesque 1992)	“The use of credit is nowadays a necessity”
Attitudes toward Advertising	5	(Sigmen und Lévesque 1992)	“Ads are honest and present true and exact information”
Compulsive shopping tendencies	11	(d’Astous u.a. 1990)	“For me, shopping is a means of relaxation”
Preventive practices	9	(Sigmen und Lévesque 1992)	“I regularly save money” „When I buy a product for the first time, I generally read the information on the wrapping”
Defensive practices	6	(Sigmen und Lévesque 1992)	“In case of problems, what I do not succeed in solving with the retailer, I refer to a relevant organism”

Außerdem verwenden Lachance und Legault drei Fragen:

„Labeling: “The “best before” date on food products such as yogurt means that these products are no longer edible after this date”. (Falsch)

Personal finances: “Fees paid by consumers when buying with a debit card are identical for every retailer”. (Falsch)

Advertising and commercial practices: “On TV (in Quebec), it is forbidden to direct advertising to children aged less than 13 years old”. (Richtig)“ (Lachance und Legault 2007, S. 8)

Consumer competence scala basierend auf den Arbeiten von Sigmen und Lévesque

Lachance u.a. haben aufbauend auf den Arbeiten von Sigmen und Lévesque eine Skale entwickelt (Lachance u.a. 1999, S. 15; Sigmen und Lévesque 1992). Die Arbeit von Sigmen und Lévesque konnte auch nach Rücksprache mit den Autoren selbst, leider nicht aufgefunden werden. Hier sind vier Beispiele für Items:

„I plan my expenses in order to keep available pocket money until the next installment;

I read labels of the things I buy;

If something I have just bought is unsatisfying, I go back to the store to ask for an exchange or a refund;

I keep receipts of the important purchases I make.“ (Lachance u.a. 1999, S. 15)

Aspekte der Konsumentenbildung

Von Moschis und Churchill entwickelte eine Skala, die Aspekte der Konsumentenbildung erfasst um den Einfluss der Konsumentensozialisierung zu untersuchen (Moschis und Churchill 1978, S. 607).

Tabelle 17: Überblick über die Skala zur Messung von Aspekten der Konsumentenbildung nach Moschis und Churchill (Moschis und Churchill 1978, S. 607).

Construct	Operational definition	Measure	Number of items
Consumer affairs knowledge	Cognitions held with respect to basic terms in economics, insurance, finance, real estate, and marketing; knowledge of	0-to 11-point accuracy index representing correct answers to statements such as: "When you buy stock you own part of a	11
Consumer activism	Self-reported consumer activities relating to effective (socially desirable) consumer behaviors.	5-point "very often-don't know" scales. Items such as: "I carefully read most of the things they write on packages or labels."	7
Consumer finance management	Ability to estimate correctly amount of average family's monthly budget (\$1,000) going for food, clothes, home	6- to 30-point accuracy index representing the degree of accuracy for each of the six items on a 5-point scale.	6
Attitudes toward prices	Cognitive and affective orientations toward price-product relationships concerning prices as indicators of product quality and performance.	5-point agree-disagree scales. Items such as: "Many products are not worth the price you pay for them." (Reverse score).	4
Materialism	Orientations emphasizing possessions and money for personal happiness and social progress.	5-point agree-disagree scales. Items such as: "It is really true that money can buy happiness."	6
Economic motivation	Cognitive orientation related to the importance of product functional and economic features; orientations toward comparison shopping and significant discriminatory attributes.	0- to 5-point scales measuring degree of importance of knowing specific product information prior to purchasing five products. Items of information such as "guarantees on different brands."	5
Social motivations	Cognitive orientations related to the importance of conspicuous consumption; and self-expression via conspicuous consumption.	0- to 5-point scales measuring degree of importance of knowing specific product information prior to purchasing five products. Items such as: "What kinds of people buy certain brands of products."	4

Consumer Savy Scala

Macdonald und Uncles haben für ihre Consumer Savy Scala neun Dimensionen analysiert (Macdonald und Uncles 2007, S. 515f):

Technological Sophistication

- Other people come to me for advice on new technologies.
- In general, I am first among my circle of friends to acquire new technology when it appears.
- I can usually figure out new high-tech products and services without help from others.
- It seems my friends are learning more about the newest technologies than I am.
- I like engaging with firms via the internet because you are not limited to regular business hours.
- I often use technology (such as email screening, popup blockers) to control what information I get from companies.

Network Competency – Interpersonal

- I always know someone to call if I want to find out about the best product or service.
- I have a useful network of contacts who can give me up-to-date product information on the latest innovations.
- I am better than most people at finding someone to recommend the best products.
- When I want to know more about a seller I will seek advice from an independent source.

Network Competency – Online

- I often check-out chatrooms and bulletin boards to find out about the latest products that are coming.
- I'll often see if there is an online community that can help me when I'm looking for a product recommendation.
- I'll often seek the opinions of other customers by posting a query about a product on an online bulletin board or chat room.
- I enjoy sharing points of view with online acquaintances via bulletin boards and chatrooms.
- My best contacts for new product information often include people online that I've never met face-to-face.

Marketing Literacy

- When viewing advertising, I can identify the techniques being used to persuade me to buy.
- I am familiar with marketing jargon.
- I'm really good at cutting through to the truth behind the over-claiming in advertisements.
- I use advertising to find out about the newest products and technologies.
- I make use of advertising to keep informed of the best deals around.

Shopping literacy

- When I am shopping, I can spot a good deal or a bargain.
- I'm good at finding the best price around.
- For non-grocery products, I know when all the sales are on and do most of my shopping then.

Shopping literacy

- When firms offer a 'gift with purchase' deal I usually find a way to get more than the allocated number of freebies.
- I often try to engage the store keeper in discussion to reduce the price or get something else thrown in.

Consumer Self-Efficacy

- I am confident at complaining to a firm when they don't give me what I expect.
- I am confident at telling organisations what I expect from them.

- I am confident at working with large companies to get exactly what I want from them.
- As a customer, I am generally confident at letting an organization know when they have displeased me.
- I am not confident making a complaint to a company even when a product is faulty.
- I am confident at deciding which organisations can be trusted with my personal information.
- I am confident in my ability to get exactly what I want from the organisations I deal with.
- I am confident at controlling what information I receive from organisations.

Consumer Expectations

- I expect companies to make use of my personal information to give me better service.
- I like a firm I have bought something from to keep me informed of further offers.
- For the products and services that interest me I like to be kept informed anywhere, anytime, including by SMS and email.
- I expect on-going dialogue with a firm I'm dealing with.
- I expect the organisations that I buy from to let me know about their plans and processes.
- I expect firms to be honest if a competitor has an offering that better satisfies my needs.
- It is not realistic to expect companies to inform customers about their product weaknesses.
- I cannot expect a company to provide all of the product information that I need.

Expectations – Service

- You should be able to get the same product/service offer no matter whether you buy online, by phone or in person.
- I expect companies that I've dealt with a few times to know what I want without me having to ask.
- I cannot expect a large organisation to care about my specific requests.
- It is not realistic to expect a firm to stay interested in me after I've bought something from them.

Emotionaler Intelligenz im Rahmen von Konsumententscheidungen

Die Skala zur Messung emotionaler Intelligenz von Kidwell u. a. (Kidwell u. a. 2008). Diese Skala besteht aus vier Teildimensionen:

Preceiving

Die Antwortkategorien für die folgenden fünf Items sind jeweils: a. Not at all present/b. Slightly present/c. Moderately present/d. Quite present/e. Extremely present

1. Indicate the amount of sadness expressed by the product in this picture.“ (Abbildung einer Verpackung für ein Computerprogramm u.a. mit einer Kerze in einem dunklen Raum)
2. Indicate the amount of excitement expressed by the product in this picture.“ (Abbildung eines Relaxstuhls ohne Armlehnen und Beine)
3. Indicate the amount of relaxion expressed by the product in this picture. (Dieselbe Abbildung wie bei 2.)
4. Indicate the amount of guilt expressed by the product in this picture. (Abbildung von drei Kerzen in schwarzer Umgebung.)
5. Indicate the amount of surprise expressed by the product in this picture. (Foto einer Frau mit aufgerissenen Augen und einem lächelndem Mund.)

Facilitating

How useful might it be to feel certain emotions in the following situation?

Die Antwortkategorien für die folgenden vier Kategorien: 1 = useless bis 6 = quite useful.

6. How useful might it be to feel tension when interacting with an aggressive/pushy salesperson when making a purchase?

7. How useful might it be to feel hostility when interacting with an aggressive/pushy salesperson at an auto dealership?

8. How useful might it be to feel joy when consuming unhealthy food when maintaining a healthy diet?

9. How useful might it be to feel frustration when purchasing something expensive and interacting with an incompetent salesperson?

Understanding

10. Joe felt anxious and became stressed when he thought about having to negotiate a price with a car dealer when buying a new car. When the dealer became pushy and began aggressively negotiating the price, Joe then felt _____. Antwortkategorien: a. Self-conscious/b. Depressed/c. Ashamed/d. Overwhelmed/e. Happy

11. John was in a hurry to eat lunch before an afternoon meeting. When John stopped at a fast food restaurant, he was happy to see that there were healthy food choices on the menu. After reading the nutritional information he was even more pleased about the choice he made, he felt _____. Antwortkategorien: a. Depressed/b. Content/c. Unsure/d. Fatigued/e. Active

12. A young woman went into a grocery store happy and left the store feeling sad. What happened in between. Antwortkategorien: a. She noticed an elderly lady passing out free samples of food/b. She went to buy her favorite product and it wasn't there/c. She was buying products that made her feel uncomfortable taking to the cashier/d. She was treated rudely by the cashier.

13. A young man was returning expensive clothes. He felt embarrassed and then felt angry. What happened in between? Antwortkategorien: a. He realized that he should not have bought the clothes in the first place/b. He saw an old friend in the store who was in a hurry and couldn't talk/c. He decided that he couldn't afford the clothes after all/d. He was encountered by a salesperson who was suspicious of his intentions/e. He realized that he lost one of the items he wanted to return

14. A man watched TV commercial. He felt sad and then he felt guilty. What happened in between? Antwortkategorien: a. The commercial was offensive and made him not want to watch anymore/b. The commercial was inspiring and made him think about an old relationship/c. The commercial was thoughtful and made him think about losing touch with an old friend/d. The commercial was strange and made him think about his years growing up/e. The commercial was interesting and made him think about a new career path

Managing

15. Debbie just came back from a day of clothes shopping. She was feeling peaceful and content. How well would the following behavior preserve Debbie's emotions? *Behavior: She decides it is best to ignore the feeling since it wouldn't last.* Antwortkategorien: Very Ineffective 1...2...3...4...5 Very Effective

16. John went to his favorite clothing store where he saw a shirt that he wanted to buy last week. He felt stressed and frustrated because the shirt that he wanted was no longer there. How well would the following behavior help John reduce his frustration? *Behavior: He should discontinue future shopping at that store.* Antwortkategorien: Very Ineffective 1...2...3...4...5 Very Effective

17. Becky and Steve want to buy a new car. They will share the car and both have specific preferences in the type of car to be purchased. They have a good relationship but are stubborn about the car that they each want. How effective would Becky be in maintaining a good relationship with Steve if she performed the following behavior? *Behavior: She should be sarcastic so that Steve will back down and then buy the car she really wants.* Antwortkategorien: Very Ineffective 1...2...3...4...5 Very Effective

18. Sarah has a job in which she interacts with many of her clients. These clients are very important to her and her company since they represent large accounts. She has a great relationship with her clients, although today, one of her clients is very rude and made an offensive comment to her. How effective would Sarah be in maintaining a good relationship with this client if performing the following behavior? *Behavior: She should become rude an offensive back to the client.* Antwortkategorien: Very Ineffective 1...2...3...4...5 Very Effective

Consumer decision-making

Die Consumer decision-making Skala umfasst sechs Fragen (Grønhøj 2007, S. 255–258).

Price: I usually buy a product that seems to be the “best buy” when comparing prices. That’s why I look out for bargain prices and sales so that I can save money on my purchases.

Quality: I carefully search for the best quality products, since I don’t want a product which is only just “good enough.” I often buy things that are distinctly different, and of a higher quality, and in that connection, price is less important.

Brands: I often buy expensive, well-known brands.

Experience: I find it exciting and great fun to go shopping, and I usually spend much time finding exactly what I want.

News: I am interested in novelty and fashion, and prefer to get products that are either completely new on the market, have new functions, or a new and more modern design.

Confusion: It is difficult to choose what to buy since there are so many different shops and brands to choose from. I often feel more confused, once I have discovered how many options I actually have.

Impulsivity: Things that I buy are not very well considered, and I often buy things without having planned beforehand.” (Grønhøj 2007, S. 255–258)

Vorstellung von Konsumkompetenz von jungen Konsumenten

Die folgende Liste enthält die Ergebnisse einer qualitativen Studie zu Vorstellungen über die Konsumkompetenz von neun Jugendlichen von Grønhøj.

“To buy only what you need.

To buy the best products as cheaply as possible.

To be able to handle private financial matters.

To seek out information before buying a product.

To avoid impulsive buying.

To consider the environmental impact of consumption.” (Grønhøj 2007, S. 259)

Fragebogen zum Weltverbrauchertag 2006

Für den Weltverbrauchertag hat der Bundesverband der Verbraucherzentrale folgende Fragen verwendet (Verbraucherzentrale Bundesverband e.V. 2006). Der Fragebogen wird abgebildet, weil er typisch ist für solche Fragebögen der Verbraucherzentrale, in den runden Klammern oder hinter den Aufzählungszeichen befinden sich die möglichen Antworten.

1. Angenommen, bei Ihrer neuen Musikanlage ist schon nach 12 Monaten der Tuner defekt. Boxen und CD-Player funktionieren einwandfrei. Sie wollen sich sofort vom Vertrag lösen. Können Sie das? (Ja/Nein)
2. Sie haben sich neue Sportschuhe gekauft und noch nicht getragen. Zwei Wochen später kommt das Nachfolgemodell auf den Markt, das Ihnen besser gefällt und das Sie lieber besitzen wollen. Welchen rechtlichen Anspruch haben Sie?
 - Sie können die alten gegen die neuen Schuhe umtauschen.
 - Sie können die alten gegen die neuen Schuhe gegen Zuzahlung umtauschen.
 - Sie geben die alten Schuhe zurück. Der Händler muss Ihnen Ihr Geld zurückgeben. Davon kaufen Sie sich die neuen Schuhe.
 - Der Händler muss die Schuhe nicht zurücknehmen, denn Sie haben keine rechtlichen Ansprüche.
3. Sie haben bei einem Internet-Händler eine Lederjacke im Wert von 150 Euro bestellt. Als sie geliefert wird, stellen Sie fest, dass die Jacke nicht richtig sitzt und Ihnen die Farbe nicht gefällt. Was können Sie verlangen?
 - Sie müssen die Jacke behalten, denn „bestellt ist schließlich bestellt“.
 - Sie schicken die Jacke auf Kosten des Händlers innerhalb von 14 Tagen zurück.
 - Sie schicken dem Händler innerhalb von 14 Tagen eine schriftliche Benachrichtigung,
 - dass Sie vom Vertrag zurücktreten. Er soll die Jacke abholen.
4. Ebenfalls im Internet wollen Sie Bücher bestellen. Als Neukunde werden Sie aus Sicherheitsgründen gebeten, sich zu registrieren. Welche persönlichen Daten müssen Sie auf dem Online-Formular angeben? (Ihr genaues Geburtsdatum; Ihr Ge-

- halt; Ihre private Telefonnummer; die Telefonnummer Ihrer Arbeitsstelle; Ihre Adresse; Ihr Beruf; Ihr Familienstand; Ihre Hobbys)
5. Wozu braucht man eigentlich ein Girokonto? (Um leichter regelmäßige Beträge sparen zu können; Für alle üblichen Geldein- und -ausgänge (Gehalt, Miete etc.); Für angemessene Zinsen auf die Ersparnisse; Eigentlich braucht man gar keines)
 6. Bitte vergleichen Sie: Wie lange benötigt man, um mit einer monatlichen Zahlung von 50 Euro einen Betrag von 2.000 Euro anzusparen? Und wie lange dauert es, um mit einem Betrag von 50 Euro einen Kredit in gleicher Höhe abzutun?
 - Für das Ansparen von 2.000 Euro wird die gleiche Zeit benötigt wie für die Tilgung des Kredits
 - Für das Ansparen von 2.000 Euro wird mehr Zeit benötigt als für die Tilgung des Kredits
 - Die Tilgung des 2.000-Euro Kredits dauert wesentlich länger als das Ansparen derselben Summe
 7. Was tun Sie, wenn Sie feststellen, dass Ihre ec-Karte verschwunden ist? Sie müssen davon ausgehen, dass die Karte gestohlen wurde.
 - Sie gehen als erstes zur Polizei, melden den Verlust und erstatten sicherheitshalber Anzeige wegen Diebstahls.
 - Sie rufen als erstes eine zentrale Telefonnummer an, wo man die Karte sperren lassen kann.
 - Sie sagen sich „Keine Panik!“, denn schließlich kennen nur Sie die Geheimnummer, mit der man Geld abheben kann. Sie fordern eine neue Karte bei Ihrer Bank an.
 8. Nehmen wir an, Sie haben mit Ihrem Fahrrad einen Unfall verursacht und dabei ein Auto beschädigt. Sie sind schuld an dem Unfall. Welche Versicherung bezahlt den Schaden am Auto? (Haftpflichtversicherung; Hausratversicherung; Unfallversicherung; Kfz-Versicherung)
 9. Sie möchten einen Handy-Vertrag abschließen und vergleichen vorher die Preise. Bei den verschiedenen Anbietern sind die Minutenpreise gleich, die Taktung jedoch unterschiedlich. Sie telefonieren zwar oft, aber es sind immer nur kurze Gespräche. Welche Taktung ist die günstigste für Sie? (60/1; 30/30; 1/1)
 10. In der Europäischen Union gelten einheitliche Regelungen für die Kennzeichnung von Eiern, die alle mit einem Erzeugercode gestempelt sein müssen. Zum Beispiel: 1-DE-023457-2 Was bedeutet die erste Zahl auf dem Ei?
 - Sie bezeichnet den Legemonat (z.B. 1 = Januar).
 - Sie bezeichnet die Haltungform (z.B. 1 = Freilandhaltung).
 - Sie beschreibt die Größe des Betriebes (z.B. 1 = Betrieb mit weniger als 250 Hühnern).
 11. Ein Doppelwopper hat etwa 980 Kilokalorien (kcal). Wie viele Äpfel könnten Sie für die gleiche Kalorienmenge essen? (Etwa 3 Äpfel; Etwa 6 Äpfel; Etwa 10 Äpfel)
 12. Auch beim Einkaufen achten Sie auf eine gesunde Ernährung. Sie wollen ein Joghurt kaufen und haben die Wahl zwischen drei Sorten: Ein Joghurt mit dem Hinweis „ohne Fett“, ein Joghurt mit dem Aufdruck „mit natürlichem Fruchtzucker“ und ein Joghurt ohne entsprechende Hinweise. Welches wählen Sie?

- Ich wähle das Joghurt „ohne Fett“, denn vor allem zu viel Fett ist ungesund.
 - Ich wähle das Joghurt „mit natürlichem Fruchtzucker“, denn Fruchtzucker ist gesünder als weißer Zucker.
 - Ob Fett oder Zucker - entscheidend für eine gesunde Ernährung ist das richtige Verhältnis zwischen Energieverbrauch[sic] und Energiezufuhr. Im Zweifel wähle ich also das Joghurt mit dem geringsten Kaloriengehalt.
13. Auf verpackten Lebensmitteln finden Sie die Angabe der Inhaltsstoffe. In welcher Reihenfolge sind diese angegeben? (In alphabetischer Reihenfolge; In gesetzlich vorgeschriebener Reihenfolge nach Produktgruppen; Entsprechend ihrem Mengenanteil: der zuerst genannte Inhaltsstoff ist in der größten Menge enthalten)
14. Beim Einkaufen im Supermarkt fehlen ihnen noch Äpfel. Für welche Äpfel entscheiden Sie sich?
- Für Äpfel aus Deutschland. Hier sind die Transportwege am kürzesten.
 - Für Äpfel aus Neuseeland – diese Äpfel sind unbelastet, weil es dort wenig Industrie gibt.
 - Für Äpfel „aus integriertem Anbau“, weil Umweltaspekte dabei automatisch am besten berücksichtigt werden.
15. Welches Label stellt sicher, dass den Produzenten für ihre qualitativ guten Produkte auch angemessene Preise, die meist über Weltmarktniveau liegen, gezahlt werden? [Inklusive von Abbildungen der Labels „Bio“ „Alnatura“ „TransFair“]
16. Schätzen Sie noch einmal: Wie viel kostet durchschnittlich der Strom für den Stand-by-Betrieb eines PCs mit Monitor und Drucker im Jahr? (durchschnittlich 1,00 Euro; durchschnittlich 2,50 Euro; durchschnittlich 17,50; Euro; durchschnittlich 33,00 Euro)
17. Einmal angenommen, Sie wollen für sich oder jemand anderen ein ferngesteuertes Spielzeugauto kaufen und interessieren sich für die Art der Herstellung. Wo finden Sie die umfassendsten Informationen?
- Ich informiere mich im Internet.
 - Ich informiere mich aus Katalogen und den Hinweisen von Händlern.
 - Ich suche Warentests zur Unternehmensverantwortung für Soziales und Umwelt.
 - Ich berate mich mit Freunden und Bekannten.

Decision-Making Styles

Sproles und Kendall identifizieren sieben Faktoren um die Entscheidungen von Konsumenten zu beschreiben (Sproles und Kendall 1986, S. 272f).

Factor 1: Perfectionistic, High-Quality Conscious Consumer

„Getting very good quality is very important to me.

When it comes to purchasing products, I try to get the very best or perfect choice.

In general, I usually try to buy the best overall quality.

I make special effort to choose the very best quality products.

I really don't give my purchases much thought or care.

My standards and expectations for products I buy are very high.

I shop quickly, buying the first product or brand I find that seems good enough.

A product doesn't have to be perfect, or the best, to satisfy me." (Sproles und Kendall 1986, S. 272)

Factor 2: Brand Conscious, „Price Equals Quality“ Consumer

The well-known national brands are best for me.

The more expensive brands are usually my choices.

The higher the price of a product, the better is quality.

Nice department and specialty stores offer me the best products.

I prefer buying the best-selling brands.

The most advertised brands are usually very good choices.

A product doesn't have to be perfect, or the best, to satisfy me.

Factor 3: Novelty-Fashion Conscious Consumer

I usually have one or more outfits of the very newest style.

I keep my wardrobe up-to-date with the changing fashions.

Fashionable, attractive styling is very important to me.

To get variety, I shop different stores and choose different brands.

It's fun to buy something new and exciting.

Factor 4: Recreational, Hedonistic Consumer

Shopping is not a pleasant activity to me.

Going shopping is one of the enjoyable activities of my life.

Shopping the stores wastes my time.

I enjoy shopping just for the fun of it.

I make my shopping trips fast.

Factor 5: Price Conscious, „Value for Money“ Consumer

„I buy as much as possible at sale prices.

The lower price products are usually my choice.

I look carefully to find the best value for the money.

Factor 6: impulsive, Careless Consumer

I should plan my shopping more carefully than I do.

I am impulsive when purchasing.

Often I make careless purchases I later wish I had not.

I take the time to shop carefully for best buys.

I carefully watch how much I spend.

Factor 7: Confused by Overchoice Consumer

There are so many brands to choose from that often I feel confused.

Sometimes it's hard to choose which stores to shop.

The more I learn about products, the harder it seems to choose the best.

All the information I get on different products confuses me.

Factor 8: Habitual, Brand-Loyal Consumer

I have favorite brands I buy over and over.

Once I find a product or brand I like, I stick with it.

I got to the same stores each time I shop.

I change brands I buy regularly.

Anhang 5: Notenbewertungsverfahren

Im Folgenden sind die (vereinfacht dargestellten) Berechnungen für die sechs verwendeten Notenbewertungsverfahren abgebildet. P steht für Punkte; die Nummern 1a, 1b, usw. für die sechs Verfahren, die Großbuchstaben für die sieben Aufgaben. In den Berechnungen (nach „if“) werden die Kleinbuchstaben a – g mit Nummern 1 – 5 verwendet, sie stehen für die einzelnen Verhaltensweisen einer Aufgabe: z.B. a2 ist die zweite Verhaltensweise der Aufgabe A.

Notenbewertungsverfahren 1a; 3 Gruppen; (P1a)

P1aA = P1aA+2 if a2<a4	P1aC = P1aC+2 if c2<c3	P1aE = P1aE+1 if e3==e1
P1aA = P1aA+1 if a2==a4	P1aC = P1aC+2 if c1<c3	P1aF = P1aF+2 if f4<f3
P1aA = P1aA+2 if a2<a5	P1aC = P1aC+1 if c1==c3	P1aF = P1aF+1 if f4==f3
P1aA = P1aA+2 if a4<a5		P1aF = P1aF+2 if f4<f1
P1aA = P1aA+1 if a4==a5	P1aD = P1aD+2 if d3<d2	P1aF = P1aF+2 if f3<f1
	P1aD = P1aD+1 if d3==d2	P1aF = P1aF+1 if f3==f1
P1aB = P1aB+2 if b2<b3	P1aD = P1aD+2 if d3<d5	
P1aB = P1aB+1 if b2==b3	P1aD = P1aD+2 if d2<d5	P1aG = P1aG+2 if g5<g1
P1aB = P1aB+2 if b2<b1	P1aD = P1aD+1 if d2==d5	P1aG = P1aG+1 if g5==g1
P1aB = P1aB+2 if b3<b1		P1aG = P1aG+2 if g5<g2
P1aB = P1aB+1 if b3==b1	P1aE = P1aE+2 if e4<e3	P1aG = P1aG+2 if g1<g2
	P1aE = P1aE+1 if e4==e3	P1aG = P1aG+1 if g1==g2
P1aC = P1aC+2 if c2<c1	P1aE = P1aE+2 if e4<e1	
P1aC = P1aC+1 if c2==c1	P1aE = P1aE+2 if e3<e1	

Notenbewertungsverfahren 1b; 3 Gruppen ; ohne "==" (P1b)

P1bA = P1bA+1 if a2<a4	P1bC = P1bC+1 if c2<c3	P1bE = P1bE+1 if e3<e1
P1bA = P1bA+1 if a2<a5	P1bC = P1bC+1 if c1<c3	
P1bA = P1bA+1 if a4<a5		P1bF = P1bF+1 if f4<f3
	P1bD = P1bD+1 if d3<d2	P1bF = P1bF+1 if f4<f1
P1bB = P1bB+1 if b2<b3	P1bD = P1bD+1 if d3<d5	P1bF = P1bF+1 if f3<f1
P1bB = P1bB+1 if b2<b1	P1bD = P1bD+1 if d2<d5	
P1bB = P1bB+1 if b3<b1		P1bG = P1bG+1 if g5<g1
	P1bE = P1bE+1 if e4<e3	P1bG = P1bG+1 if g5<g2
P1bC = P1bC+1 if c2<c1	P1bE = P1bE+1 if e4<e1	P1bG = P1bG+1 if g1<g2

Notenbewertungsverfahren 2a; Orientierung an Erwachsenen; (P2a)

P2aA = P2aA+2 if a2<a1	P2aA = P2aA+2 if a1<a3	P2aB = P2aB+1 if b2==b5
P2aA = P2aA+2 if a2<a3	P2aA = P2aA+2 if a1<a5	
P2aA = P2aA+2 if a2<a4	P2aA = P2aA+1 if a1==a3	P2aB = P2aB+2 if b4<b1
P2aA = P2aA+2 if a2<a5	P2aA = P2aA+1 if a1==a5	P2aB = P2aB+2 if b4<b3
P2aA = P2aA+1 if a2==a1		P2aB = P2aB+2 if b4<b5
P2aA = P2aA+1 if a2==a3	P2aA = P2aA+2 if a3<a5	P2aB = P2aB+1 if b4==b1
P2aA = P2aA+1 if a2==a4	P2aA = P2aA+1 if a3==a5	P2aB = P2aB+1 if b4==b3
P2aA = P2aA+1 if a2==a5		P2aB = P2aB+1 if b4==b5
	P2aB = P2aB+2 if b2<b1	P2aB = P2aB+2 if b3<b1
P2aA = P2aA+2 if a4<a1	P2aB = P2aB+2 if b2<b3	P2aB = P2aB+2 if b3<b5
P2aA = P2aA+2 if a4<a3	P2aB = P2aB+2 if b2<b4	P2aB = P2aB+1 if b3==b1
P2aA = P2aA+2 if a4<a5	P2aB = P2aB+2 if b2<b5	P2aB = P2aB+1 if b3==b5
P2aA = P2aA+1 if a4==a1	P2aB = P2aB+1 if b2==b1	
P2aA = P2aA+1 if a4==a3	P2aB = P2aB+1 if b2==b3	P2aB = P2aB+2 if b1<b5
P2aA = P2aA+1 if a4==a5	P2aB = P2aB+1 if b2==b4	P2aB = P2aB+1 if b1==b5

P2aC = P2aC+2 if c2<c1	P2aD = P2aD+2 if d1<d4	P2aF = P2aF+1 if f4==f5
P2aC = P2aC+2 if c2<c3	P2aD = P2aD+2 if d1<d5	P2aF = P2aF+2 if f5<f1
P2aC = P2aC+2 if c2<c4	P2aD = P2aD+1 if d1==d4	P2aF = P2aF+2 if f5<f2
P2aC = P2aC+2 if c2<c5	P2aD = P2aD+1 if d1==d5	P2aF = P2aF+2 if f5<f4
P2aC = P2aC+1 if c2==c1	P2aD = P2aD+2 if d4<d5	P2aF = P2aF+1 if f5==f1
P2aC = P2aC+1 if c2==c3	P2aD = P2aD+1 if d4==d5	P2aF = P2aF+1 if f5==f2
P2aC = P2aC+1 if c2==c4		P2aF = P2aF+1 if f5==f4
P2aC = P2aC+1 if c2==c5		
	P2aE = P2aE+2 if e4<e1	P2aF = P2aF+2 if f2<f1
P2aC = P2aC+2 if c1<c3	P2aE = P2aE+2 if e4<e2	P2aF = P2aF+2 if f2<f3
P2aC = P2aC+2 if c1<c4	P2aE = P2aE+2 if e4<e3	P2aF = P2aF+1 if f2==f1
P2aC = P2aC+2 if c1<c5	P2aE = P2aE+2 if e4<e5	P2aF = P2aF+1 if f2==f3
P2aC = P2aC+1 if c1==c3	P2aE = P2aE+1 if e4==e1	
P2aC = P2aC+1 if c1==c4	P2aE = P2aE+1 if e4==e2	P2aF = P2aF+2 if f3<f1
P2aC = P2aC+1 if c1==c5	P2aE = P2aE+1 if e4==e3	P2aF = P2aF+1 if f3==f1
	P2aE = P2aE+1 if e4==e5	
P2aC = P2aC+2 if c5<c3		P2aG = P2aG+2 if g5<g1
P2aC = P2aC+2 if c5<c4	P2aE = P2aE+2 if e2<e1	P2aG = P2aG+2 if g5<g2
P2aC = P2aC+1 if c5==c3	P2aE = P2aE+2 if e2<e3	P2aG = P2aG+2 if g5<g3
P2aC = P2aC+1 if c5==c4	P2aE = P2aE+2 if e2<e5	P2aG = P2aG+2 if g5<g4
	P2aE = P2aE+1 if e2==e1	P2aG = P2aG+1 if g5==g1
	P2aE = P2aE+1 if e2==e3	P2aG = P2aG+1 if g5==g2
	P2aE = P2aE+1 if e2==e5	P2aG = P2aG+1 if g5==g3
		P2aG = P2aG+1 if g5==g4
	P2aE = P2aE+2 if e5<e1	P2aG = P2aG+2 if g3<g1
P2aD = P2aD+2 if d3<d1	P2aE = P2aE+2 if e5<e3	P2aG = P2aG+2 if g3<g2
P2aD = P2aD+2 if d3<d2	P2aE = P2aE+1 if e5==e1	P2aG = P2aG+2 if g3<g4
P2aD = P2aD+2 if d3<d4	P2aE = P2aE+1 if e5==e3	P2aG = P2aG+1 if g3==g1
P2aD = P2aD+2 if d3<d5		P2aG = P2aG+1 if g3==g2
P2aD = P2aD+1 if d3==d1	P2aE = P2aE+2 if e3<e1	P2aG = P2aG+1 if g3==g4
P2aD = P2aD+1 if d3==d2	P2aE = P2aE+1 if e3==e1	
P2aD = P2aD+1 if d3==d4		P2aG = P2aG+2 if g1<g2
P2aD = P2aD+1 if d3==d5		P2aG = P2aG+2 if g1<g4
		P2aG = P2aG+1 if g1==g2
P2aD = P2aD+2 if d2<d1	P2aF = P2aF+2 if f4<f1	P2aG = P2aG+1 if g1==g4
P2aD = P2aD+2 if d2<d4	P2aF = P2aF+2 if f4<f2	
P2aD = P2aD+2 if d2<d5	P2aF = P2aF+2 if f4<f3	
P2aD = P2aD+1 if d2==d1	P2aF = P2aF+2 if f4<f5	P2aG = P2aG+2 if g14<g2
P2aD = P2aD+1 if d2==d4	P2aF = P2aF+1 if f4==f1	P2aG = P2aG+1 if g14==g2
P2aD = P2aD+1 if d2==d5	P2aF = P2aF+1 if f4==f2	
	P2aF = P2aF+1 if f4==f3	

Notenbewertungsverfahren 2b; Orientierung an Erwachsenen; ohne "==" (P2b)

P2bA = P2bA+1 if a2<a1	P2bC = P2bC+1 if c1<c3	P2bE = P2bE+1 if e5<e1
P2bA = P2bA+1 if a2<a3	P2bC = P2bC+1 if c1<c4	P2bE = P2bE+1 if e5<e3
P2bA = P2bA+1 if a2<a4	P2bC = P2bC+1 if c1<c5	
P2bA = P2bA+1 if a2<a5		P2bE = P2bE+1 if e3<e1
P2bA = P2bA+1 if a4<a1	P2bC = P2bC+1 if c5<c3	
P2bA = P2bA+1 if a4<a3	P2bC = P2bC+1 if c5<c4	
P2bA = P2bA+1 if a4<a5		P2bF = P2bF+1 if f4<f1
	P2bC = P2bC+1 if c4<c3	P2bF = P2bF+1 if f4<f2
P2bA = P2bA+1 if a1<a3		P2bF = P2bF+1 if f4<f3
P2bA = P2bA+1 if a1<a5		P2bF = P2bF+1 if f4<f5
P2bA = P2bA+1 if a3<a5	P2bD = P2bD+1 if d3<d1	P2bF = P2bF+1 if f5<f1
	P2bD = P2bD+1 if d3<d2	P2bF = P2bF+1 if f5<f2
	P2bD = P2bD+1 if d3<d4	P2bF = P2bF+1 if f5<f4
	P2bD = P2bD+1 if d3<d5	
P2bB = P2bB+1 if b2<b1	P2bD = P2bD+1 if d2<d1	P2bF = P2bF+1 if f2<f1
P2bB = P2bB+1 if b2<b3	P2bD = P2bD+1 if d2<d4	P2bF = P2bF+1 if f2<f3
P2bB = P2bB+1 if b2<b4	P2bD = P2bD+1 if d2<d5	
P2bB = P2bB+1 if b2<b5		P2bF = P2bF+1 if f3<f1
P2bB = P2bB+1 if b4<b1	P2bD = P2bD+1 if d1<d4	
P2bB = P2bB+1 if b4<b3	P2bD = P2bD+1 if d1<d5	
P2bB = P2bB+1 if b4<b5		P2bG = P2bG+1 if g5<g1
	P2bD = P2bD+1 if d4<d5	P2bG = P2bG+1 if g5<g2
P2bB = P2bB+1 if b3<b1		P2bG = P2bG+1 if g5<g3
P2bB = P2bB+1 if b3<b5		P2bG = P2bG+1 if g5<g4
P2bB = P2bB+1 if b1<b5	P2bE = P2bE+1 if e4<e1	
	P2bE = P2bE+1 if e4<e2	P2bG = P2bG+1 if g3<g1
	P2bE = P2bE+1 if e4<e3	P2bG = P2bG+1 if g3<g2
	P2bE = P2bE+1 if e4<e5	P2bG = P2bG+1 if g3<g4
P2bC = P2bC+1 if c2<c1		
P2bC = P2bC+1 if c2<c3	P2bE = P2bE+1 if e2<e1	P2bG = P2bG+1 if g1<g2
P2bC = P2bC+1 if c2<c4	P2bE = P2bE+1 if e2<e3	P2bG = P2bG+1 if g1<g4
P2bC = P2bC+1 if c2<c5	P2bE = P2bE+1 if e2<e5	

P2bG = P2bG+1 if g4<g2

Notenbewertungsverfahren 3a; Alle Aufgaben, Aufgaben gruppiert (P3a)

P3aA = P3aA+1 if a2<a4	P3aC = P3aC+1 if c1<c5	
P3aA = P3aA+1 if a4<a1		P3aF = P3aF+2 if f2<f3
P3aA = P3aA+1 if a4<a3	P3aD = P3aD+1 if d3<d2	P3aF = P3aF+2 if f4<f3
P3aA = P3aA+1 if a4<a5	P3aD = P3aD+2 if d2<d1	P3aF = P3aF+2 if f5<f3
	P3aD = P3aD+2 if d2<d4	P3aF = P3aF+1 if f2==f3
P3aB = P3aB+2 if b2<b3	P3aD = P3aD+2 if d2<d5	P3aF = P3aF+1 if f4==f3
P3aB = P3aB+2 if b4<b3	P3aD = P3aD+1 if d2==d1	P3aF = P3aF+1 if f5==f3
P3aB = P3aB+1 if b2==b3	P3aD = P3aD+1 if d2==d4	P3aF = P3aF+1 if f3<f1
P3aB = P3aB+1 if b4==b3	P3aD = P3aD+1 if d2==d5	
P3aB = P3aB+2 if b3<b1		P3aG = P3aG+1 if g3<g1
P3aB = P3aB+2 if b3<b5	P3aE = P3aE+2 if e2<e3	P3aG = P3aG+1 if g3<g4
P3aB = P3aB+1 if b3==b1	P3aE = P3aE+2 if e4<e3	P3aG = P3aG+1 if g5<g1
P3aB = P3aB+1 if b3==b5	P3aE = P3aE+2 if e5<e3	P3aG = P3aG+1 if g5<g4
	P3aE = P3aE+1 if e2==e3	
P3aC = P3aC+1 if c2<c1	P3aE = P3aE+1 if e4==e3	P3aG = P3aG+1 if g3<g2
P3aC = P3aC+1 if c1<c3	P3aE = P3aE+1 if e5==e3	P3aG = P3aG+1 if g5<g2
P3aC = P3aC+1 if c1<c4	P3aE = P3aE+1 if e3<e1	

Notenbewertungsverfahren 3a; Alle Aufgaben, Aufgaben gruppiert; ohne "==" (P3b)

P3bA = P3bA+1 if a2<a4	P3bC = P3bC+1 if c1<c5	P3bF = P3bF+1 if f2<=f3
P3bA = P3bA+1 if a4<a1		P3bF = P3bF+1 if f4<=f3
P3bA = P3bA+1 if a4<a3	P3bD = P3bD+1 if d3<d2	P3bF = P3bF+1 if f5<=f3
P3bA = P3bA+1 if a4<a5	P3bD = P3bD+1 if d2<=d1	P3bF = P3bF+1 if f3<f1
	P3bD = P3bD+1 if d2<=d4	
P3bB = P3bB+1 if b2<=b3	P3bD = P3bD+1 if d2<=d5	P3bG = P3bG+1 if g3<g1
P3bB = P3bB+1 if b4<=b3		P3bG = P3bG+1 if g3<g4
P3bB = P3bB+1 if b3<=b1	P3bE = P3bE+1 if e2<=e3	P3bG = P3bG+1 if g5<g1
P3bB = P3bB+1 if b3<=b5	P3bE = P3bE+1 if e4<=e3	P3bG = P3bG+1 if g5<g4
	P3bE = P3bE+1 if e5<=e3	
P3bC = P3bC+1 if c2<c1	P3bE = P3bE+1 if e3<e1	P3bG = P3bG+1 if g3<g2
P3bC = P3bC+1 if c1<c3		P3bG = P3bG+1 if g5<g2
P3bC = P3bC+1 if c1<c4		

Glossar

Aspekt: Als Aspekt wird in dieser Arbeit *eine* Eigenschaft eines Konstrukts angesehen. Es grenzt sich vom Teilkonstrukt ab. Letzter ist eine Dimension der Konsumkompetenz, die in dieser Arbeit genauer analysiert wird. Ein Aspekt kann einem Teilkonstrukt in dieser Arbeit entsprechen, es sind jedoch darüber hinaus weitere Aspekte der Konsumkompetenz denkbar.

Beschreibungen: Damit sind explizite oder implizite Vorstellungen und Anforderungen verschiedener Autoren und Quellen gemeint, die Aussage über den *kompetenten Konsumenten* geben.

Facette: Der Begriff der Facette wird in dieser Arbeit hauptsächlich in Bezug auf Kompetenz verwendet. Er stammt von Klieme u.a. (Klieme u.a. 2003, S. 72). Für die Verwendung dieses Begriffs spricht, dass unter Kompetenz eine Vielzahl weiterer Fähigkeiten oder Eigenschaften verstanden werden, um diesbezüglich keine Einschränkung des Begriffes Kompetenz vorzunehmen, wird von Kompetenzfacetten gesprochen.

Gut: Unter Gütern werden in der Analyse Waren und Dienstleistungen für den privaten Haushalt angesehen, die Jugendliche gewöhnlich kaufen und konsumieren. Alltagssprachliche Begriffe, die synonym verwendet werden, sind die Begriffe Produkt und Ware.

Gütekriterium: Bekannt sind die Gütekriterien für die Evaluation empirischer Messinstrumente Objektivität, Reliabilität und Validität und darüber hinaus eine Vielzahl an Nebengütekriterien. In dieser Arbeit wurden weitere Gütekriterien aufgestellt und zusammengetragen, die speziell für die Evaluierung von Messinstrumenten in der ökonomischen Bildung relevant sind. Zur Vereinfachung wird in dieser Arbeit der Begriff Gütekriterien und nicht (Neben-) Gütekriterien für die ökonomische Bildung verwendet.

Item: Mit dem Begriff des Items werden in der empirischen Sozial- oder Bildungsforschung Aufgaben oder Fragen eines Tests oder Fragebogens verstanden.

Kategorie: Durch den Einsatz der qualitativen Inhaltsanalyse werden verschiedene Beschreibungen zum kompetenten Konsumenten thematisch sortiert. Jede Beschreibung wird einer Kategorie zugeordnet. Diese Kategorien werden als Teilkonstrukte des Konstrukts Konsumkompetenz aufgefasst.

Konstrukt: Ein Konstrukt ist ein abstrakter theoretischer Begriff über einen Sachverhalt. Es wird angenommen, dass abstrakte Konstrukte indirekt zu messen sind. Sie werden auch als latente Konstrukte bezeichnet, auf die andere (manifeste, direkt beobachtbare) Indikatoren Hinweise geben. In dieser Arbeit steht das Konstrukt der Konsumkompetenz im Mittelpunkt.

Teilkonstrukt: Bezieht sich auf das Konstrukt Konsumkompetenz. Konsumkompetenz wird in dieser Arbeit betrachtet als eine Zusammensetzung von verschiedenen Aspekten (z.B. Werbekompetenz). Da diese verschiedenen Aspekte ebenfalls abstrakte Konstrukte sind, werden sie in dieser Arbeit als Teilkonstrukte des Konstrukts Konsumkompetenz aufgefasst. Jedes Teilkonstrukt kann wiederum aus verschiedenen Dimensionen bestehen.

Abbildungs- und Tabellenverzeichnisse

Abbildungen

Abbildung 1: Reflektives und formatives Messmodell für latente Konstrukte (eigene Darstellung)	135
Abbildung 2: Die latente Variable Konsumkompetenz im Konsumkompetenzstrategie-Test	142
Abbildung 3: Boxplots für die einzelnen Verhaltensstrategien nach Erwachsenen und Schüler für die Aufgaben A–C (inklusive des Mittelwertes: der schwarzer Punkt oberhalb der jeweiligen Box).	164
Abbildung 4: Boxplots für die einzelnen Verhaltensstrategien nach Erwachsenen und Schüler für die Aufgaben D–F (inklusive des Mittelwertes: der schwarzer Punkt oberhalb der jeweiligen Box).	165
Abbildung 5: Boxplots für die einzelnen Verhaltensstrategien nach Erwachsenen und Schüler für die Aufgabe G (inklusive des Mittelwertes: der schwarzer Punkt oberhalb der jeweiligen Box).	166

Tabellen

Tabelle 1: Ausschnitt aus einer Aufgabe aus dem Würzburger Lesestrategie-Wissenstest für die Klassen 7 bis 12 (Schlagmüller und Schneider 2007, S. 1).	138
Tabelle 2: Mittelwerte der Items I1–K10.....	149
Tabelle 3: Faktorenanalyse für die Einstellungs- und Verhaltensfragen.....	152
Tabelle 4: Mittelwerte der einzelnen Aufgaben von Schülern und Erwachsenen und deren Differenzen inklusive des Signifikanzniveaus.	163
Tabelle 5: Korrelation zwischen den verschiedenen Bewertungsverfahren für die Notenvergabe. Alle Korrelationen sind auf dem Niveau von 0,001 signifikant.....	168
Tabelle 6: Mittelwerte der Gesamtpunkte für alle sechs Notenbewertungsverfahren.	169
Tabelle 7: Zusammenhänge zwischen den Mittelwerten aller vergebenen Noten und den sechs Notenbewertungsverfahren.....	170

Tabelle 8: Korrelationen zwischen der Aufgabe H und den sechs verschiedenen Notenbewertungsverfahren.	171
Tabelle 9: Korrelationen zwischen der Aufgabe H (nur unter Einbezug von fünf eindeutigen Fragen) und den sechs verschiedenen Notenbewertungsverfahren.	172
Tabelle 10: Vergleich der Rangplätze der vier Klassen in den Gesamtwerten mit den Rangplätzen in Aufgabe H und mit den Mittelwerten der vergebenen Noten.	173
Tabelle 11: Korrelationen zwischen den sechs Notenbewertungsverfahren und den Items J04, J08, K04 und K07.	174
Tabelle 12: Ergebnisse des t-Tests für Aufgabe E nach Geschlecht.	175
Tabelle 13: Korrelation zwischen den sechs Notenbewertungsverfahren der Aufgabe E und der Anzahl der Bücher in einer Familie.	175
Tabelle 14: Minima, Maxima und Mediane für jede Verhaltensstrategie aufgeteilt nach Jugendlichen und Erwachsenen.	199
Tabelle 15: Standardabweichungen und die Ergebnisse des Varianzvergleichs für jede Verhaltensstrategie aufgeteilt nach Jugendlichen und Erwachsenen.	200
Tabelle 16: Überblick über die Skala zur Messung nach Lachance und Legault (Lachance und Legault 2007, S. 7).	201
Tabelle 17: Überblick über die Skala zur Messung von Aspekten der Konsumentenbildung nach Moschis und Churchill (Moschis und Churchill 1978, S. 607).	203

Literaturverzeichnis

Achenbaum, Alvin A. (1972): Advertising doesn't Manipulate Consumers. In: *Journal of Advertising Research* 12 (2), S. 3–13.

Achtenhagen, Frank; Winther, Esther (2006): Möglichkeiten des Kompetenzaufbaus und seiner Erfassung bei Schülerinnen und Schülern in der kaufmännischen Erstausbildung. In: Gerhard Minnameier und Eveline Wuttke (Hg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung. Lehr-Lern-Prozesse und Kompetenzdiagnostik. Festschrift für Klaus Beck. Frankfurt/M., S. 345–360.

Albers, Hans-Jürgen; Babendererde, Horst (2008): *Wirtschaft*. 1. Aufl. Stuttgart u. a.: Klett.

Amelang, Manfred; Schmidt-Atzert, Lothar (2006): *Psychologische Diagnostik und Intervention*. 4. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Anderson, Lorin W.; Krathwohl, David R.; Airasian, Peter W. (2001): A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Complete ed. New York, München, u. a.: Allyn & Bacon; Longman.

Asendorpf, Jens B. (2009): *Persönlichkeitspsychologie - für Bachelor*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

Aufenanger, Stefan; Neuß, Norbert (1999): Alles Werbung, oder was? Medienpädagogische Ansätze zur Vermittlung von Werbekompetenz im Kindergarten. Kiel: Ehlers (13).

Austel, Anja; Ellroth, Thomas; Heseke, Helmut; Mickelat, Simone (2009): Der Ernährungs-IQ: Entwicklung und Evaluierung eines Internet-Tests zum Ernährungswissen. In: *Ernährungsumschau: Forschung und Praxis* 56, 2009 (1), S. 24–31.

Backhaus, Klaus; Erichson, Bernd; Plinke, Wulff; Weiber, Rolf (2009): *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung - Komplexe Verfahren*. Kapitel 11 Strukturgleichungsmodelle. Berlin, Heidelberg: Springer.

Baethge, Martin; Achtenhagen, Frank; Arends, Lena; Babic, Edvin; Baethge-Kinsky, Volker; Weber, Susanne (2006): *Berufsbildungs-PISA. Machbarkeitsstudie*. Stuttgart: Franz Steinert Verlag.

- Bagozzi, Richard P.; Gürhan-Canli, Zeynep; Priester, Joseph R. (2002): *The Social Psychology of Consumer Behaviour*. Buckingham: Open Univ. Press.
- Bearden, William O.; Hardesty, David M.; Rose, Randall L. (2001): Consumer Self-Confidence: Refinements in Conceptualization and Measurement. In: *Journal of Consumer Research* 28 (June), S. 121–134.
- Beaudoin, Pierre; Lachance, Marie J. (2006): Determinants of Adolescents' Brand Sensitivity to Clothing. In: *Family and Consumer Sciences Research Journal* 34 (4), S. 312–331.
- Beck, Klaus; Krumm, V.; Dubs, R. (1998): *Wirtschaftskundlicher Bildungstest (WBT)*. Göttingen: Hogrefe.
- Becker, Fred G. (2006): *Einführung in die Betriebswirtschaftslehre*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Becker, Gary Stanley (1993): *Der ökonomische Ansatz zur Erklärung menschlichen Verhaltens*. 2. Aufl. Tübingen: Mohr (Bd. 32).
- Becker, Horst (1996): Der klassische Pretest und seine Techniken. In: Statistisches Bundesamt (Hg.): *Pretest und Weiterentwicklung von Fragebogen (Schriftenreihe Spektrum Bundesstatistik, 9)*, S. 28–34.
- Benn, Jette (2003): Consumer empowerment in consumer education. Experiences from educational and consumer studies of youngsters. In: *International Journal of Consumer Studies* 27 (3), S. 223.
- Berg, Lisbet (2007): Competent consumers? Consumer competence profiles in Norway. In: *International Journal of Consumer Studies* 31 (4), S. 418–427.
- Berns, Gregory (2006): *Satisfaction – Warum nur Neues uns glücklich macht*. Frankfurt am Main, New York.
- Bierhoff, Hans-Werner; Herner, Michael Jürgen (2002): *Begriffswörterbuch Sozialpsychologie*. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Binswanger, Matthias (2006): *Die Tretmühlen des Glücks – Wir haben immer mehr und werden nicht glücklicher. Was können wir tun?* Freiburg.
- Birke, Franziska; Seeber, Günther (2010): Kompetenzerwartungen an den Konsumenten in der Marktwirtschaft. In: Thomas Retzmann (Hg.): *Finanzielle Bildung in der Schule. Mündige Verbraucher durch ökonomische Bildung*. 1. Aufl. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag, S. 171–184.
- Birkelbach, Klaus (2006): *Über das Messen von Kompetenzen. Einige theoretische Überlegungen im Anschluss an ein BMBF-Projekt, zuletzt aktualisiert am 15.09.2006, zuletzt geprüft am 14.03.2009*.

- Blackwell, Roger D.; Miniard, Paul W.; Engel, James F. (2002): *Consumer behavior*. 9. Aufl. Mason, Ohio: South-Western Thomson Learning.
- Bloom, Benjamin Samuel; u. a. (1971): *Taxonomy of educational objectives. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: McKay.
- Bloom, Benjamin Samuel (Hrsg.) (1972): *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. 3. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Psychologie-Verl.-Union.
- Bollen, Kenneth A.; Lennox, Richard (1991): *Conventional Wisdom in Measurement: A Structural Equation Perspective*. In: *Psychological Bulletin* 110 (2), S. 305–314.
- Bonfadelli, Heinz (1998): *Jugend, Politik und Massenmedien was Jugendliche aus den Massenmedien über Politik erfahren*. In: Ulrich Sarcinelli (Hg.): *Politikvermittlung und Demokratie in der Mediengesellschaft: Beiträge zur politischen Kommunikationskultur*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 368–386.
- Bonnemaizon, Audrey; Batat, Wided (2011): *How competent are consumers? The case of the energy sector in France*. In: *International Journal of Consumer Studies* 35 (3), S. 348–358.
- Bonse-Rohmann, Mathias; Hüntelmann, Ines; Nauerth, Annette (2008): *Kompetenzorientiert prüfen. Lern- und Leistungsüberprüfungen in der Pflegeausbildung*. 1. Aufl. München: Elsevier Urban & Fischer.
- Borkenau, P.; Ostendorf, F. (2008): *NEO-Fünf-Faktoren Inventar nach Costa und McCrae (NEO-FFI)*. Manual. 2. Aufl. Göttingen: Hogrefe.
- Bortz, Jürgen; Bortz-Döring, Nicola (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer-Medizin-Verl.
- Brennan, Carol; Ritters, Katrina (2004): *Consumer education in the UK: new developments in policy, strategy and implementation*. In: *International Journal of Consumer Studies* 28 (2), S. 97–107.
- Brettschneider, Volker (2008): *Stand und Perspektiven fachdidaktischer Unterrichtsforschung zur Qualität des Wirtschaftsunterrichts an allgemein bildenden Schulen*. In: Hans Kaminski und Gerd-Jan Krol (Hg.): *Ökonomische Bildung. Legitimiert, etabliert, zukunftsfähig: Stand und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 193–215.
- Bruine de Bruin, Wändi; Parker, Andrew M.; Fischhoff, Baruch. (2007): *Individual Differences in Adult Decision-Making Competence*. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 92 (5), S. 938–956.
- Buchenhofer, Bernd (1994): *Rolle, soziale*. In: Werner Fuchs-Heinritz (Hg.): *Lexikon zur Soziologie*. 3. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verl.

Bühner, Markus (2011): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. 3. Aufl. München: Pearson Studium.

Buizen, Moniek; Valkenburg, Patti M. (2007): Intended vs. Unintended Effects of Advertising. In: Jeffrey Jensen Arnett (Hg.): *Encyclopedia of Children, Adolescents, and the Media*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAFE Publications, S. 38–40.

Bundesinstitut für Bildungsforschung (Österreich) (2010): PISA 2006 Internationaler Schülerfragebögen.

Online verfügbar unter <https://www.bifie.at/node/592>, zuletzt geprüft am 20.08.2013.

Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz (2004): Verbraucherpolitischer Bericht. Berlin.

Online verfügbar unter <http://starweb.hessen.de/cache/bund/verbraucherpolitischerbericht2004.pdf>, zuletzt geprüft am 16.08.2013.

Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz (2006): CSR-Informationsbedarf von Verbrauchern Informations- und Einkaufsverhalten im Kontext von CSR. Ergebnisse einer repräsentativen Haushaltsbefragung. Hannover, Februar 2006.

Bundesverband der Verbraucherzentralen und Verbraucherverbände (2005): Test: Welcher Werbetyp bist du?

Online verfügbar unter <http://www.verbraucherbildung.de/projekt01/werbung/test.html>, zuletzt aktualisiert am 16.08.2005, zuletzt geprüft am 24.05.2011.

Bundesverband deutscher Banken (Hg.) (2007): Das Rollenspiel „Rund ums Geld“. Didaktisierung für Lehrer. 1. Aufl. Berlin.

Online verfügbar unter <http://schulbank.bankenverband.de/publikationen/ods/das-rollenspiel-rund-ums-geld-didaktisierung-fur-lehrer>, zuletzt geprüft am 18.08.2013.

Bundeszentrale für politische Bildung (o.J.): Was geht? Marken Freak oder Fashion-Opfer? Bonn.

Online verfügbar unter

http://www.bpb.de/publikationen/YN8U6Z,0,MarkenFreak_oder_FashionOpfer.html, zuletzt geprüft am 16.08.13.

Chase, Richard X. (1977): Why Economists Disagree. In: *The American Journal of Economics and Sociology* 36 (4), S. 429–432.

Churchill, Jr. Gilbert A.; Moschis, George P. (1979): Television and Interpersonal Influences on Adolescent Consumer Learning. In: *Journal of Consumer Research* 6 (June), S. 23–35.

Cole, Shawn; Paulson, Anna; Shastry, Gauri Kartini (2012): Smart Money: The Effect of Education, Cognitive Ability, and Financial Literacy on Financial Market Participation. Working Paper 09–071.

Online verfügbar unter http://www.hbs.edu/faculty/Publication%20Files/09-071_ba2dc7ec-abf8-44de-8901-5cf857916d59.pdf, zuletzt geprüft am 18.08.2013.

Corno, L.; Kanfer, R. (1993): The role of volition in learning and performance. In: *Review of Research in Education* 19, S. 301–341.

Cummins, Melissa McElprang; Jenkins, Susan J.; Haskell, Janaan H. (2009): Financial attitudes and spending habits of university freshmen. In: *Journal of Economics and Economic Education Research* 10 (1).

Dauenhauer, Erich (1978): Didaktik der Wirtschaftslehre. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Dauenhauer, Erich (1997): Kategoriale Wirtschaftsdidaktik. Band I. Anregungen zur inhaltlichen Neugestaltung. Münchweiler/Rod.: Walthari.

Dauenhauer, Erich (2001): Kategoriale Wirtschaftsdidaktik. Band II. Anregungen zur curricularen Neugestaltung. Münchweiler/Rod.: Walthari.

Dehnbostel, Peter; Elsholz, Uwe; Meister, Jörg (Hg.) (2002): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin: Edition Sigma.

Der Senator für Bildung und Wissenschaft Freie Hansestadt Bremen (2006): Wirtschaft-Arbeit-Technik. Bildungsplan für die Sekundarschule Jahrgangsstufe 5 - 10. Bremen.

Online verfügbar unter http://www.voebas.de/daten/Bildungsplan_WAT_Sekundarschule.pdf, zuletzt geprüft am 18.08.2013.

Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung (2004): Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss.

Online verfügbar unter http://degoeb.de/uploads/degoeb/04_DEGOEB_Sekundarstufe-I.pdf, zuletzt geprüft am 18.08.2013.

Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung (2006): Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den Grundschulabschluss.

Online verfügbar unter http://degoeb.de/uploads/degoeb/06_DEGOEB_Grundschule.pdf, zuletzt geprüft am 18.08.2013.

Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung (2009): Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den Abschluss der gymnasialen Oberstufe.

Online verfügbar unter http://degoeb.de/uploads/degoeb/09_DEGOEB_Abitur.pdf, zuletzt geprüft am 18.08.2013.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2009): Profil-Pass. Gelernt ist gelernt; Stärken kennen - Stärken nutzen. 5. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann.

Devinney, Timothy Michael; Auger, Pat; Eckhardt, Giana M. (2010): The myth of the ethical consumer. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Dolceta (Hg.) (o.J. a): Einrichtung eines Supermarktes (für Jugendliche). Quiz.

Dolceta (Hg.) (o.J. b): Warum Unternehmen Werbung machen (für Kinder). Quiz.

Dolceta (Hg.) (o.J. b): Was ist Verbraucherbildung? Grundlegende Verbraucherkompetenzen.

Online verfügbar unter <http://www.dolceta.eu/deutschland/Mod4/Was-ist-Verbraucherbildung,22.html>, zuletzt geprüft am 21.05.2011.

Duhs, L. A. (1982): Why Economists Disagree: The Philosophy of Irreconcilability. In: *Journal of Economic Issues* 16 (1), S. 221–236.

Ebel, Robert L. (1979): Essentials of educational measurement. 3. Aufl. London: Princeton-Hall International.

Eberl, Markus (2004): Formative und reflektive Indikatoren im Forschungsprozess: Entscheidungsregeln und die Dominanz des reflektiven Modells. In: *Schriften zur Empirischen Forschung und Quantitativen Unternehmensplanung* (12).

Edlemann, Doris; Tippelt, Rudolf (2004): Kompetenz - Kompetenzmessung: ein (kritischer) Überblick. In: *Durchblick* (3), S. 7–10.

Eggert, S.; Bögeholz, S. (2006): Göttinger Modell der Bewertungskompetenz – Teilkompetenz „Bewerten, Entscheiden und Reflektieren“ für Gestaltungsaufgaben Nachhaltiger Entwicklung. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 12, S. 199–217.

Egmont Etapa Verlag (10.08.2010): KidsVerbraucherAnalyse 2010. Pressemitteilung.

Online verfügbar unter http://www.egmont-mediasolutions.de/news/pdf/KVA%202010_PM.pdf, zuletzt geprüft am 18.08.2013.

Eichhorn, Julia (2005): Kompetenz zum Konsumieren? Konstruktiver Verbraucherschutz durch Kommunikation. Konstruktiver Verbraucherschutz durch Kommunikation. 1. Aufl: GRIN Verlag.

Epstein, Seymour; Pacini, Rosemary; Denes-Raj, Veronika; Heier, Harriet (1996): Individual differences in intuitive-experiential and analytical-rational thinking styles. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 71, S. 390–405.

Erf, Cornelius; Hoppe, Horst; Imhof, Ursel; Köchling, Gerold; Schartau, Hannelies (1997): Erkundungen zu Property Rights - zur Behandlung von Eigentumsrechten in einem Weiterbildungsstudiengang. In: *arbeiten+lernen/Wirtschaft* 7 (28), S. 31–39.

Erpenbeck, John; Rosenstiel, Lutz von (2003a): Einführung. In: John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart, S. IX–XL.

Erpenbeck, John; Rosenstiel, Lutz von (Hg.) (2003b): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart.

Esser, Hartmut (1993): Soziologie. Allgemeine Grundlagen. Allgemeine Grundlagen. Frankfurt am Main, New York: Campus-Verl.

Ettmann, Bernd; Scherer, Dorothea; Wurm, Gregor (2000): Kompetenztraining Bankbetriebslehre. Köln: Stam.

Euler, Dieter; Hahn, Angela (2004): Wirtschaftsdidaktik. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.

Euler, Mark (2010): „Born or made entrepreneurs“ - Kann Entrepreneurship gelehrt werden? Vortrag. Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung. Siegen, 02.03.2010.

Faber, Ronald J.; O’Guinn, Thomas C. (1988): Expanding the view of consumer socialization: a nonutilitarian mass-mediated perspective. In: *Research in Consumer Behavior* 3, S. 49–77.

Faber, Ronald J.; O’Guinn, Thomas C. (1992): A clinical screener for compulsive buying. In: *Journal of Consumer Research* 19 (3), S. 459–469.

Faulbaum, Frank; Prüfer, Peter; Rexroth, Margrit (2009): Was ist eine gute Frage? Die systematische Evaluation der Fragenqualität. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

Feick, Lawrence F.; Price, Linda L. (1987): The market maven: A diffuser of marketplace information. In: *Journal of Marketing* 51 (1), S. 83–97.

Feldmann, Klaus (2002): Die Entwicklung des ökonomischen Bewusstseins von Kindern und Jugendlichen. Hannover: Fachbereich Erziehungswiss. I d. Univ. (Bd. 13).

Felser, Georg (1997): Werbe- und Konsumentenpsychologie. Eine Einführung. Heidelberg, Berlin, Oxford: Spektrum Akademischer Verlag GmbH.

Festinger, Leon (2012): Theorie der kognitiven Dissonanz. 2. Aufl. Bern: Huber.

Fischer, Wolfgang Chr.: Verbraucherpolitik. In: Lexikon der Ökonomischen Bildung, S. 607–610.

Fishbein, Martin (1967): A consideration of beliefs, and their role in attitude measurement. In: Martin Fishbein (Hg.): Readings in Attitude Theory and Measurement. New York: Wiley.

Fitzpatrick, Laura (2008): Assessing globally themed learning Objectives using Objective Examination Results. In: *Journal of Economics and Economic Education Research* 9 (3), S. 3–14.

Fleischer, Jens; Wirth, Joachim; Rumann, Stefan; Leutner, Detlev (2010): Strukturen fächerübergreifender und fachlicher Problemlösekompetenz. In: Eckhard Klieme, Detlev Leutner und Martina Kenk (Hg.): Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes. Weinheim, Basel: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 56), S. 239–248.

Floren, Franz J. (2009): Politik, Wirtschaft. Für Realschulen in Nordrhein-Westfalen: Gesamtband 2/3 (7.-10. Schuljahr). Dr. 1. Paderborn: Schöningh Verlag im Westermann Schulbuch.

Frank, Hermann; Keßler, Alexander; Fink, Matthias (2010): Entrepreneurial Orientation and Business Performance - A Replication Study. In: *Schmalenbach Business Review* 62 (2), S. 175–198.

Friestad, Marian; Wright, Peter (1995): Persuasion knowledge. Lay people's and researchers' beliefs about the psychology of advertising. In: *Journal of Consumer Research* 22, S. 62–74.

Frobisher, Clare; Jepson, Margaret; Maxwell, Sheila M. (2005): The attitudes and nutritional knowledge of 11- to 12-year-olds in Merseyside and Northern Ireland. In: *International Journal of Consumer Studies* 29 (3), S. 200–207.

Fröhlich, Werner D.; Drever, James (1968): Wörterbuch zur Psychologie. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Fuchs, Victor R.; Krueger, Alan B.; Poterba, James M. (1997): Why Do Economists Disagree About Policy? The Roles of Belief About Parameters and Values. Working Paper Nr. 389. Princeton University.

Geise, Wolfgang (2010): Kaufentscheidungsstile von Konsumenten. In: Thomas Retzmann (Hg.): Finanzielle Bildung in der Schule. Mündige Verbraucher durch ökonomische Bildung. 1. Aufl. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag, S. 203–218.

Gino, Francesca (2008): Do we listen to advice just because we paid for it? The impact of advice cost on. In: *Organizational Behavior and Human Decision Processes* (107), S. 234–245.

Gnan, Ernest; Silgoner, Maria Antoinette; Weber, Beat (2007): Volkswirtschafts- und Finanzbildung: Konzepte, Ziele, Messung. In: *Geldpolitik und Wirtschaft* (Q 3), S. 30–52.

- Gould, N.J (2003): Safe for whom? The tangled web of patient medication. In: *International Journal of Consumer Studies* 27 (3), S. 241.
- Graham, John R.; Harvey, Campbell R.; Huang, Hai (2009): Investor Competence, Trading Frequency, and Home Bias. In: *Management Science* 55 (July), S. 1094–1106.
- Greifeneder, Rainer; Betsch, Cornelia (2006): Lieber die Taube auf dem Dach! In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 37 (4), S. 233–243.
- Groebel, Jo (1999): Vom Vertrauen in den Markt: Das Beispiel USA. In: Maria Furtner-Kallmünzer (Hg.): *Werbe- und Konsumerziehung international. Beiträge aus Grossbritannien, USA, Frankreich, Italien und Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich, S. 49–67.
- Grønhøj, Alice (2007): The consumer competence of young adults: a study of newly formed households. In: *Qualitative Market Research: An International Journal* 10 (3), S. 243–265.
- Grunert, Klaus G. (1998): Qualitätserwartungen und Qualitätserlebnis bei Lebensmitteln. In: M. Neuner und L. Reisch (Hg.): *Konsumperspektiven. Verhaltensaspekte und Infrastruktur*. Gerhard Scherhorn zur Emeritierung. Berlin: Duncker & Humblod, S. 101–111.
- Grunwald, Armin (2002): Die Realisierung eines Nachhaltigen Konsums: Aufgabe der Konsumenten? In: Gerhard Scherhorn und Christoph Weber (Hg.): *Nachhaltiger Konsum. Auf dem Weg zur gesellschaftlichen Verankerung*. München: ökom Verl., S. 433–442.
- Gutjahr, Gert (1972): *Markt- und Werbepsychologie*. Heidelberg: Sauer Verlag (23).
- Güttler, Peter O. (2003): *Sozialpsychologie. Soziale Einstellungen, Vorurteile, Einstellungsänderungen*. 4. Aufl. München u. a.: Oldenburg Verlag; Oldenbourg.
- Häder, Michael (2006): *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung*. 2. überarbeitete Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hagen, Hans von der (2011): Konsum macht einsam. Wie Menschen Liebe und Freundschaft durch Einkaufen zu ersetzen versuchen. In: *Süddeutsche Zeitung*, 28.01.2011.
- Hansen, Ursula (1990): *Absatz- und Beschaffungsmarketing des Einzelhandels. Eine Aktionsanalyse*. 2. Aufl. Göttingen: UTB.
- Haubl, Rolf (2009): Wahres Glück im Waren Glück. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (32–33), S. 3–8.
- Heath, Chip; Tversky, Amos (1991): Preference and Belief: Ambiguity and Competence in Choice under Uncertainty. In: *Journal of Risk and Uncertainty* 4 (1), S. 5–28.

Heck, Stefan; Meyer, Karl-Heinz; Peters, Jelko (2009): Politik und Wirtschaft verstehen. Schülerband 7 - 9. Dr. A,1, Prüfaufg. Braunschweig: Schroedel.

Hedtke, Reinhold (2010): Wer hat Angst vor der BWL? Was die Konsumentenbildung von der Betriebswirtschaftslehre lernen kann. In: Thomas Retzmann (Hg.): Finanzielle Bildung in der Schule. Mündige Verbraucher durch ökonomische Bildung. 1. Aufl. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag, S. 185–201.

Heidbrink, Ludger; Schmidt, Imke (2009): Die neue Verantwortung der Konsumenten. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (32–33), S. 27–32.

Heidel, Bernhard (2008): Lexikon Konsumentenverhalten und Marktforschung. Frankfurt/M.: Deutscher Fachverlag GmbH.

Helmke, Andreas (2006): Unterrichtsforschung. In: Karl-Heinz Arnold, Uwe Sandfuchs und Jürgen Wiechmann (Hg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: UTB, S. 44–50.

Henning-Thurau, Thorsten (1998): Konsum-Kompetenz: Eine neue Zielgröße für das Management von Geschäftsbeziehungen. Frankfurt/M.: Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Hilligen, Wolfgang (1975): Zur Didaktik des politischen Unterrichts I. Opladen: Leske + Budrich.

Hitzler, Ronald; Pfadenhauer, Michaela (2006): Diesseits von Manipulation und Souveränität über Konsum-Kompetenz als Politisierungsmerkmal. In: Jörn Lamla und Sighard Neckel (Hg.): Politisierter Konsum - konsumierte Politik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Soziologie der Politik), S. 67–89.

Hübner, Manfred (2008): Reflexionen zum Gegenstand der ökonomischen Bildung. In: Dirk Loerwald, Maik Wiesweg, Andreas Zoerner und Gerd-Jan Krol (Hg.): Ökonomik und Gesellschaft. Festschrift für Gerd-Jan Krol. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 170–184.

Institut der deutschen Wirtschaft Köln Medien GmbH (2011): Deutschland in Zahlen 2011. bearb. Ausg. Köln: IW Medien.

John, Deborah Roedder (1999): Consumer Socialization of Children: A Retrospective Look At Twenty-Five Years of Research. In: *Journal of Consumer Research* 26 (3), S. 183–213.

Jungermann, Helmut; Pfister, Hans-Rüdiger; Fischer, Katrin (2010): Psychologie der Entscheidung. Eine Einführung. 3. Aufl. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag GmbH.

Kahneman, Daniel; Tversky, Amos (1982): The Psychology of Preferences. In: *Scientific American* 246 (1), S. 160–173.

Kahneman, Daniel; Tversky, Amos (2003): Advances in prospect theory: Cumulative Representation of Uncertainty. In: D. Kahneman und Amos Tversky (Hg.): Choices, Values, and Frames. Cambridge, S. 44–65.

Kaiser, Franz-Josef; Kaminski, Hans (1983): Verbraucherinformation als Projektunterricht. Ein Unterrichtsmodell. 2. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.

Kaiser, Franz-Josef; Kaminski, Hans; Schönrock, G.; Wolsing, Theo (1985): Jugend und Konsum. Ein Unterrichtsmodell. Unter Mitarbeit von Franz-Josef Kaiser. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.

Kaiser, Gabriell (1998): TIMSS – woher und wohin? In: *Mathematik lehren* (90), S. 4–8.

Kaminski, Hans (1994): Der Gegenstandsbereich der ökonomischen Bildung. Anmerkungen zur Bestimmung von Inhalten und Zielen zur ökonomischen Bildung. Teil 2. In: *arbeiten+lernen/Wirtschaft* 15, S. 7–13.

Kaminski, Hans; Eggert, Katrin (2008): Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II. Unter Mitarbeit von Karl-Josef Burkard. Hg. v. Bundesverband deutscher Banken.

Online verfügbar unter schulbank.bankenverband.de/publikationen/interzone/konzeption-fur-die-oekonomische-bildung/Gutachten080421.pdf/download, zuletzt geprüft am 19.08.2013.

Kaminski, Hans; Eggert, Katrin (2011): Praxis Wirtschaft. Niedersachsen, Gesamtschule, Realschule. Braunschweig: Westermann.

Kaminski, Hans; Hartz, Inga; Reuter-Kaminski Ortrud (1990): Der Verbraucher in der Marktwirtschaft. Produktion - Marketing - Konsum. Unterrichtsmodell für die Sekundarstufe II. Berlin, Düsseldorf.

Kantor, Jodi (2006): Entrees Reach \$40, and, Sorry, the Sides Are Extra. In: *New York Times*, 21.10.2006.

Online verfügbar unter http://www.nytimes.com/2006/10/21/dining/21plate.html?pagewanted=all&_r=0, zuletzt geprüft am 19.08.2013.

Kapferer, Jean-Noel; Laurent, Gilles. (1985): Consumer's Involvement Profile: New Empirical Results. In: *Advances in Consumer Research* 12, S. 290–295.

Käseborn, Hans-Guenther; Siekerkötter, Reiner (1981): Die informierende und motivierende Werbefunktion. In: *Arbeitslehre* 12 (4), S. 224–230.

Kauffeld, Simone (2003): Das Kessler-Kompetenz-Raster (KKR). In: John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart, S. 261–282.

Kidwell, Blair; Hardesty, David M.; Childers, Terry L. (2008): Consumer Emotional Intelligence: Conceptualization, Measurement, and the Prediction of Consumer Decision Making. In: *Journal of Consumer Research* 35 (June), S. 154–166.

Klafki, Wolfgang (1959): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Dissertation: Julius Beltz.

Klafki, Wolfgang (2006): Ökonomische Grundkategorien. In: Hermann May und Ulla May (Hg.): *Lexikon der ökonomischen Bildung*. 6. Aufl. München: Oldenbourg, S. 412–413.

Klein, Helmut E. (1996): *Medien- und Werbekompetenz*. Köln: Deutscher Instituts-Verl (Thema Wirtschaft, 39).

Klieme, Eckhard; Avenarius, H.; Blum, W.; Döbrich, P.; Gruber, H.; Prenzel, M. u.a. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin.

Online verfügbar unter http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf, zuletzt geprüft am 19.08.2013.

Klieme, Eckhard; Hartig, Johannes; Rauch, Dominique (2008): The Concept of Competence in Educational Context. In: Johannes Hartig, Eckhard Klieme und Detlev Leutner (Hg.): *Assessment of competencies in educational contexts*. Cambridge, Mass: Hogrefe, S. 3–22.

Klieme, Eckhard; Maag Merki, Katharina (2008): Introduction of Educational Standards in German-Speaking Countries. In: Johannes Hartig, Eckhard Klieme und Detlev Leutner (Hg.): *Assessment of competencies in educational contexts*. Cambridge, Mass: Hogrefe, S. 305–314.

Koschnick, Wolfgang J. (2003): *Focus-Lexikon. Werbeplanung, Mediaplanung, Marktforschung, Kommunikationsforschung, Mediaforschung*. 3. Aufl. München: Focus.

Koschnick, Wolfgang J. (2006): Von der Poesie der schönen Namensgebung. Glanz und Elend von Lifestyle-Typologien. In: Wolfgang J. Koschnick (Hg.): *Focus-Jahrbuch 2006. Schwerpunkt: Lifestyle-Forschung*, S. 43–96.

Kotisaari, L.; Schuh, M. (2000): Verbraucherbildung als Beitrag zum Lernen für die Familie 2000. In: I. Ketschau, B. Methfessel und M.-B Pirokowsky (Hg.): *Familie 2000. Bildung für Familien und Haushalte - Europäische Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 138–154.

Kotler, Philip; Bliemel, Friedhelm (1999): *Marketing-Management. Analyse, Planung, Umsetzung und Steuerung*. 9. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Krag, Ina; Karg, Ina (2005): *Mythos PISA. Vermeintliche Vergleichbarkeit und die Wirklichkeit eines Vergleichs*. Göttingen: V&R unipress.

- Kroeber-Riel, Werner (1975): Konsumentenverhalten. München: Vahlen.
- Krol, Gerd-Jan (2001): Verbraucherleitbilder und Implikationen für die Verbraucherpolitik. In: Herrman May (Hg.): Handbuch zur ökonomischen Bildung. 5. Aufl. München, Wien: Oldenburg Verlag GmbH, S. 79–98.
- Krol, Gerd-Jan; Diermann, H. (1985): Projekt: Markentreue bei Alltagskäufen? In: *Verbrauchererziehung und wirtschaftliche Bildung* (1), S. 2.
- Kroll, R.J (1991): Advancing the consumer interest: traditional ideology versus a generic view. In: *Advancing the Consumer Interest* 3 (1), S. 22–27.
- Krotz, Friedrich (1997): Verbraucherkompetenz und Medienkompetenz die „Stiftung Medientest“ als Antwort auf strukturelle Probleme der Medienentwicklung. In: Hartmut Weßler, Christiane Matzen, Otfried Jarren und Uwe Hasebrink (Hg.): Perspektiven der Medienkritik: die gesellschaftliche Auseinandersetzung mit öffentlicher Kommunikation in der Mediengesellschaft. Dieter Roß zum 60. Geburtstag. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 251–263.
- Kruber, Klaus-Peter (1999): Fachdidaktische Forschung und Lehre - der Schlüssel zur ökonomischen Bildung. In: Gerd-Jan Krol und Klaus-Peter Kruber (Hg.): Die Marktwirtschaft an der Schwelle zum 21. Jahrhundert - Neue Aufgaben für die ökonomische Bildung. Bergisch Gladbach: Thomas Hobein (Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften, 19), S. 1–19.
- Kruber, Klaus-Peter (2005): Hinführung zu „Denken in ökonomischen Kategorien“ als Aufgabe des Wirtschaftsunterrichts. In: Bernd O. Weitz (Hg.): Standards in der ökonomischen Bildung. Bergisch Gladbach: Thomas Hobein (Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften, 32), S. 203–223.
- Kuhl, I. R.; Niessen, J. (2009): Ausrichtung der Marketingstrategien deutscher Bio-Handels- und -Herstellerunternehmen auf die LOHAS-Zielgruppe. In: J. Mayer, T. Alföldi, F. Leiber, D. Dubois, P. Fried, F. Heckendorn u. a. (Hg.): Tagungsband der 10. Wissenschaftstagung Ökologischer Landbau (2), S. 346–347.
- Kultusministerkonferenz (Hg.) (2008): Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Mittleren Bildungsabschluss.
- Online verfügbar unter <https://kooperation.schule.bayern.de/pub/bscw.cgi/d3653567/Mathematik.pdf>, zuletzt geprüft am 19.08.2013.
- Lachance, Marie J.; Bujold, Néréé; Legault, Frédéric (1999): One-parent Family And Adolescent Competence In Consumer Activities. In: *The Journal of Economic Education* 18, S. 14–21.
- Lachance, Marie J.; Choquette-Bernier, Nadia (2004): College students' consumer competence: a qualitative exploration. In: *International Journal of Consumer Studies* 28 (5), S. 433–442.

Lachance, Marie J.; Legault, Frédéric (2007): College Students' Consumer Competence: Identifying the Socialization Sources. In: *Journal of Research for Consumers* 13, zuletzt geprüft am 23.05.2009.

Lackmann, Jürgen (2005): Sozio-ökonomische Weltbilder Jugendlicher. Überlegungen zu einer empirischen Untersuchung über das Wirtschaftsverständnis von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe 1. In: Bernd O. Weitz (Hg.): Standards in der ökonomischen Bildung. Bergisch Gladbach: Thomas Hobein (Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften, 32), S. 239–258.

Lamla, Jörn; Neckel, Sighard (Hg.) (2006): Politisierter Konsum - konsumierte Politik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Soziologie der Politik).

Langan-Fox, Janice; Shirley, Debbie Anne (2003): The Nature and Measurement of Intuition: Cognitive and Behavioral Interests, Personality, and Experiences. In: *Creativity Research Journal* 15 (2–3), S. 207–222.

Lienert, Gustav A.; Raatz, Ulrich; Lienert-Raatz (1998): Testaufbau und Testanalyse. 6. Aufl., Studienausg. Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union.

Liening, Andreas; Mittelstädt, Ewald; Strunk, Guido (2011): Ist unternehmerische Kompetenz messbar? Komplexitätswissenschaftliche Ansätze zur Kompetenzmessung in Unternehmensplanspielen. Vortrag. Tagung der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung. Siegen, 01.03.2011.

Lüdecke-Plümer, S.; Sczesny, Christoph (1999): Ökonomische Bildung im internationalen Vergleich. In: *Wirtschaft und Erziehung* (3), S. 130–139.

Macdonald, Emma K.; Uncles, Mark D. (2007): Consumer savvy: conceptualisation and measurement. In: *Journal of Marketing Management* 23 (5–6), S. 497–517.

Maital, S. (Hg.) (2007): Recent developments in behavioural economics. The International Library of Critical Writings in Economics (204).

Makela, Carole J.; Peters, Selinah (2004): Consumer education: creating consumer awareness among adolescents in Botswana. In: *International Journal of Consumer Studies* 28 (4), S. 379–387.

Maltby, John; Day, Liz; Macaskill, Ann (2010): Personality, individual differences and intelligence. 2. Aufl. Harlow: Prentice Hall.

Mangleburg, Tamara F.; Grewal, Duruv; Bristol, Terry (31): Socialization, Gender, and Adolescent's Self-Reports of Their Generalized Use of Product Labels. In: *Journal of Consumer Affairs* 1997, S. 255–279.

Mankiw, Nicholas Gregory (1999): Grundzüge der Volkswirtschaftslehre. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Marktforschung Axel Springer AG (09.07.2003): Pressekonferenz zur KidsVerbraucherAnalyse 2003. KidsVerbraucherAnalyse 2003: Urlaubs- und Freizeitverhalten / finanzielle Situation der 6- bis 19-Jährigen. Pressemitteilung.

Martensen, Anne; Tuftte, Birgitte (2002): Children – consumption, advertising and media. In: Flemming Hansen, Jeanette Rasmussen, Anne Martensen und Birgitte Tuftte (Hg.): Children: Consumption, Advertising and Media. Kopenhagen: Copenhagen Business School Press, S. 9–23.

Maslow, Abraham H. (1978): Motivation und Persönlichkeit. Olten: Walter-Verlag AG.

Mathes, Wolfgang; u.a. (2004): Team 2. Arbeitsbuch für den Politikunterricht. Braunschweig: Schöningh.

Mattes, Christoph; Shenton-Bärlocher, Franziska; Steiner, Olivier (2005): Das Geld im Leben junger Frauen und Männer - Möglichkeiten der Verschuldungsprävention. (Forschungsprojekt). Fachhochschule Nordwestschweiz, Hochschule für Soziale Arbeit.

Online verfügbar unter

http://sofis.gesis.org/sofiswiki/Das_Geld_im_Leben_junger_Frauen_und_M%C3%A4nner_-_M%C3%B6glichkeiten_der_Verschuldungspr%C3%A4vention, zuletzt geprüft am 19.08.2013.

May, Hermann (2006): Wirtschaftsbürgerbuch. Wirtschaftliches und rechtliches Grundwissen. München: Oldenburg Wissenschaftsverlag.

May, Hermann (2010): Ökonomie für Pädagogen. 14. Aufl. München: Oldenburg Wissenschaftsverlag.

May, Hermann; May, Ulla (Hg.) (2006): Lexikon der ökonomischen Bildung. 6. Aufl. München: Oldenburg.

May, Herrman (Hg.) (2002): Ökonomie für Pädagogen. 11. Aufl. München: Oldenburg (Oldenbourgs Lehr- und Handbücher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften).

Mayring, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10. Aufl. Weinheim: Beltz.

McClelland, David C. (1973): Testing for competences rather than for intelligences. In: *American Psychologist* 28 (1), S. 1–14.

Mccorkle, Sarapage; T. Meszaros, Bonnie; T. Suiter, Mary (2005): Connecting the Pieces. Building a Better Economics Lesson. New York: National Council on Economic Education.

Mertens, Dieter (1998): Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument. In: H. Siebert und J. Weinberg (Hg.): Literatur- und Forschungs-Report Weiterbildung (22), S. 33–46.

Meyer, Meinert A.; Meyer, Hilbert (2007): Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert? Weinheim u. a.: Beltz.

Meyer-Dohm, Peter (1665): Sozialökonomische Aspekte der Konsumfreiheit. Untersuchungen zur Stellung des Konsumenten in der marktwirtschaftlichen Ordnung. 1. Aufl. Freiburg in Breisgau: Rombach & CoGmbH.

Meyerhöfer, Wolfram (2005): Tests im Test: Das Beispiel PISA. Opladen: Budrich.

Ministerium für Schule Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2004): Ökonomische Bildung in der Sekundarstufe I. Rahmenvorgaben. Frechen: Ritterbach (Nr. 5016).

Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2007): Kernlehrplan für das Gymnasium - Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. 1. Aufl. Frechen: Ritterbach (Schriftenreihe Schule in NRW, Nr. 3429: (G8)).

Moschis, George P. (1985): The role of family communication in consumer socialization of children and adolescents. In: *Journal of Consumer Research* 11 (4), S. 989–913.

Moschis, George P.; Churchill, Jr. Gilbert A. (1978): Consumer Socialization: A Theoretical and Empirical Analysis. In: *Journal of Marketing Research* 15 (4), S. 599–609.

Moschis, George P.; Moore, Roy L. (1979): Family communication and consumer socialization. In: *Advances in Consumer Research* 6, S. 359–363.

Moser, Klaus (2007): Wirtschaftspsychologie. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Müller, Edda (2004): „PISA“ in der Verbraucherbildung. Sind wir alle Konsum-Analphabeten? Tagung des vzbv am 1. Juli 2004, Berlin. Verbraucherzentrale.

Müller, Edda; Mackert, Hildegard (2003): Bildung für Haushalt und Konsum als vorsorgender Verbraucherschutz. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (9), S. 20–26.

Müller, Kirstin; Fürstenau Bärbel; Witt Ralf (2007): Ökonomische Kompetenz sächsischer Mittelschüler und Gymnasiasten. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 103 (2), S. 227–247.

Myers, Isabel Briggs (1986): MBTI manual. A guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator. 3rd. Palo Alto Calif: Consulting Psychologists Press.

National Council on Economic Education (2004a): Financial Fitness for Life. Theme Tests. Entire Assessment for the High School Level.

National Council on Economic Education (2004b): Financial Fitness for Life. Theme Tests. Entire Assessment for the Middle School Level.

National Council on Economic Education (2004c): Financial Fitness for Life. Theme Tests. Entire Assessment for the Upper elementary level.

Nei-Ching Yeh; Yi-Ju Chen (2011): On the Everyday Life Information Behavior of LOHAS Consumers: A Perspective of Lifestyle. In: *Journal of Educational Media & Library Sciences* 48 (4), S. 489–510.

Nelson, Julie A.; Sheffrin, Steven M. (1991): Economic Literacy or Economic Ideology? In: *Journal of Economic Perspectives* 5 (3, Summer 1991), S. 157–165.

Neubauer, Maria; Schuhen, Michael (2009): Ein empirischer Blick der ökonomischen Bildung auf die Mündigkeit der Bürger. In: Günther Seeber (Hg.): Befähigung zur Partizipation. Gesellschaftliche Teilhabe durch ökonomische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., S. 105–116.

Neuß, Norbert (1999): „Alles Werbung oder was?“ Vermittlung von Werbekompetenz an Vorschulkinder. In: *Kind, Jugend, Gesellschaft* 44 (2), S. 49–53.

Neuweg, Georg H. (1992): Betriebswirtschaftslehre und Wirtschaftsdidaktik. Für ein umfassendes Verständnis von ökonomischer Bildung im Betriebswirtschaftslehre-Unterricht. Bergisch Gladbach: Hobein (11).

Nickel, Volker (1994): Kinder Kinder. Über das Unbehagen an der Werbung. Bonn: edition ZAW.

Nickolaus, Reinhold; Geschwendtner, Tobias; Geissel, Bernd (2008): Entwicklung und Modellierung beruflicher Fachkompetenz in der gewerblich-technischen Grundbildung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 104 (1), S. 48–73.

Nisbett, Richard E.; Wilson, T. DeCamp (1977): Telling More Than We Can Know: Verbal Reports on Mental Processes. In: *Psychological Review* 84, S. 231–259.

North, Ernest J.; Kotzé, Theuns (2001): Parents and television advertisements as consumer socialization agents for adolescents: An exploratory study. In: *Journal of Family Ecology and Consumer Sciences* 29, S. 91–99.

Norton, R. E. (2000): Curriculum for the High Performance Workplace. In: Gerhard Kohn, Josef Rützel, Hans G. Schröter und Stefan Ziehm (Hg.): Compatibility of vocational qualification systems. Strategies for a future demand oriented development cooperation in vocational education and training. Berlin: Overall-Verlag (16), S. 180–193.

Nöth, Markus; Weber, Martin (2007): Behavioral Finance. In: R. Köhler, H.-U. Küpper und A. Pfungsten (Hg.): Handwörterbuch der Betriebswirtschaft. 6. vollständig neu gestaltete, Sp. 86–94.

Nuding, Helmut; Haller, Josef (2008): Wirtschaftskunde. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Verl. für Wissen und Bildung.

O'Shaughnessy, John (1987): *Why people buy*. New York: Oxford University.

Ochs, Dietmar; Steinmann, Bodo (1978): Beitrag der Ökonomie zu einem sozialwissenschaftlichen Curriculum. In: Erhard Forndran, Hans Joachim Hummell und Hans Süßmuth (Hg.): *Studiengang Sozialwissenschaften. Zur Definition eines Faches*. 1. Aufl. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann (Bd. 1), S. 186–223.

Ochs, Dietmar; Steinmann, Bodo (1994): Der Beitrag der Ökonomie zu einem sozialwissenschaftlichen Curriculum. In: Klaus-Peter Kruber und Hans-Jürgen Albers (Hg.): *Didaktik der ökonomischen Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Bd. 29), S. 36–43.

O'Donnell, Rod (2009): The Voncept of Opportunity Cost: Is it simple, fundamental or necessary? In: *Australasian Journal of Economics Education* 6 (1), S. 21–37.

Organisation for Economic Cooperation and Development (2005): *Improving financial literacy. Analysis of issues and policies*. Paris: OECD Publ.

Organisation for Economic Cooperation and Development (2010): *PISA 2009: Fragebögen*.

Online verfügbar unter <http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-beispielaufgabenundhintergrundfragen.htm>, zuletzt geprüft am 19.08.2013.

Parker, Andrew M.; Fischhoff Baruch (2005): Decision-making Competence: External Validation through an Individual-differences Approach. In: *Journal of Behavioral Decision Making* 18, S. 1–27.

Pfadenhauer, Michaela (2009): *Reklamationskompetenz. Über Handlungsprobleme infolge von Kommunikationsbarrieren beim Online-Shopping*. (Forschungsprojekt).

Online verfügbar unter <http://www.hitzler-soziologie.de/Projekte/Reklamationskompetenz.htm>, zuletzt geprüft am 19.08.2013.

Pfau, Cornelia; Piekarski, Johannes (2002): Zur Kompetenz der Verbraucher im Umgang mit Lebensmitteln im privaten Haushalt. Ergebnisse einer Umfrage in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Ernährungs-Umschau* 49 (1), S. 18–22.

Picot, Arnold (1982): Transaktionskostenansatz in der Organisationstheorie - Stand der Diskussion und Aussagewert. In: *Die Betriebswirtschaft* 42, S. 267–284.

Piorkowsky, Michael-Burkhard (2011): *Alltags- und Lebensökonomie. Erweiterte mikroökonomische Grundlagen für finanzwirtschaftliche und sozioökonomischökologische Basiskompetenzen*. Göttingen: V & R Unipress; Bonn University Press, zuletzt geprüft am 16.04.2013.

Piorkowsky, Michael-Burkhard; u. a. (2008): *Verbraucherkompetenz für einen persönlich erfolgreichen und gesellschaftlich verantwortlichen Konsum. Stellungnahme des Wissenschaftlichen Beirats Verbraucher- und Ernährungspolitik*. Bonn, Berlin.

Online verfügbar unter

<http://www.bmelv.de/cae/servlet/contentblob/382606/publicationFile/23041/Verbraucherkompetenz.pdf>
, zuletzt geprüft am 20.08.2013.

Pleiß, Ulrich (1987): Begriffliche Studien zur Konsumentenerziehung: Wirtschaftspädagogische Überlegungen zur Verwendung fachwissenschaftlicher Konsumbegriffe als leitende didaktische Lernzielkategorie. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.

Pleiß, Ulrich (2001): Konsumentenerziehung. Ursprünge, Strömungen, Probleme, Gestaltungsversuche. In: Herrman May (Hg.): Handbuch zur ökonomischen Bildung. 5. Aufl. München, Wien: Oldenburg Verlag GmbH.

Ploetz, Anke von (1999): Werbekompetenz von Kindern im Kindergartenalter. Ein Experiment zum Erkennen von Werbung. München: KoPäd-Verl. (Förderpreis Medienpädagogik, Bd. 1).

Poinstingl, Herbert; Mair, Patrick; Hatzinger, Reinhold (2007): Manual zum Softwarepackage eRM (extended Rasch modeling). Anwendung des Rasch-Modells (1-PL-Modell). Dt. Version. Lengerich, Berlin, Bremen, Miami, Riga, Viernheim, Wien, Zagreb: Pabst Science Publ.

Prenzel, Manfred; Reiss, Kristina; Hasselhorn, Marcus (2009): Förderung der Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. In: Joachim Milberg (Hg.): Förderung des Nachwuchses in Technik und Naturwissenschaft. Beiträge zu den zentralen Handlungsfeldern. Berlin: Springer, S. 15–60.

Raab, Gerhard; Brenner-Waas, Katrin (2006): „Kein Mensch wird mit einem Nike-Gen geboren...“. In: *Psychologie Heute*, August 2006.

Reinhold, Gerd (Hg.) (2000): Soziologie-Lexikon. München, Wien: Oldenbourg.

Renn, Ortwin (2002): Nachhaltiger Konsum: Was kann der Einzelne tun? In: Gerhard Scherhorn und Christoph Weber (Hg.): Nachhaltiger Konsum. Auf dem Weg zur gesellschaftlichen Verankerung. München: oekom verlag, S. 33–39.

Retzmann, Thomas (2005): Nationale Standards für die ökonomische Bildung - Theoretische Grundlagen und offene Forschungsfragen. In: Bernd O. Weitz (Hg.): Standards in der ökonomischen Bildung. Bergisch Gladbach: Thomas Hobein (Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften, 32), S. 51–72.

Retzmann, Thomas (Hg.) (2010): Finanzielle Bildung in der Schule. Mündige Verbraucher durch ökonomische Bildung. 1. Aufl. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag.

Retzmann, Thomas; Seeber, Günther; Remmele, Bernd; Jongebloed, Hans-Carl (Hg.) (2009): Entwicklung abschlussbezogener Bildungsstandards für die ökonomische Bildung an allen Formen der allgemein bildenden Schulen. Abschlussbericht an den Arbeitskreis

„Ökonomische Bildung“ des Gemeinschaftsausschusses der deutschen gewerblichen Wirtschaft. Forschungsprojekt.

Retzmann, Thomas; Seeber, Günther; Remmele, Bernd; Jongebloed, Hans-Carl (2010): Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards. Standards für die Lehrerbildung. Im Auftrag vom Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft. Essen, Lahr, Kiel.

Rheinberg, Falko; Vollmeyer, Regina (2012): Motivation. 8., aktual. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer (555).

Riesman, David; Roseborough, Howard (1955): "Careers and Consumer Behavior". In: *Consumer Behavior II The Life Cycle and Consumer Behavior*, S. 1–18.

Rindfleisch, Aric; Burroughs James.E; Denton, Frank (1997): Family Structure, Materialism, and Compulsive Consumption. In: *Journal of Consumer Research* 23 (4), S. 312–325.

Robinsohn, Saul B. (1975): Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Neuwied: Luchterhand.

Rosendorfer, Tatjana (1997): Kinder und Geld. Zur Konsum- und Gelderziehung von Heranwachsenden. In: *DISKURS: Studien zu Kindheit, Jugend, Familie und Gesellschaft*, 7 (2), S. 68–75.

Rost, Jürgen (2004): Lehrbuch Testtheorie - Testkonstruktion. 2. Aufl. Bern: Huber.

Rothe, Klaus (1989): Politisierung als Ziel der Politischen Bildung? In: *Politik-unterricht* 5 (25–31).

Rychen, Dominique S.; Salgnaik, Laura H. (Hg.) (2001): Defining and Selecting Key Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.

Sagarin, Brad J.; Cialdini, Robert B. (2004): Creating Critical Consumers: Motivating Receptivity by Teaching Resistance. In: Eric S. Knowles und Jay A. Linn (Hg.): *Resistance and persuasion*. Mahwah, NJ US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, S. 259–282.

Sarges, Werner; Wottawa, Heinrich (2001): Handbuch wirtschaftspsychologischer Testverfahren. Lengrich u. a.: Pabst Science Publisher.

Schan, Joachim (1993): Die Kluft zwischen Einstellung und Verhalten beim individuellen Umweltschutz. In: Joachim Schan und Thomas Giesinger (Hg.): *Psychologie für den Umweltschutz*. Weinheim: BeltzPVU, S. 29–49.

Scheffer, David (2004): Implizite Motive. Entwicklung, Struktur und Messung. 1. Aufl. Göttingen: Hogrefe (Bd. 22).

Schierl, Thomas (2001): Text und Bild in der Werbung. Bedingungen, Wirkungen und Anwendungen bei Anzeigen und Plakaten. Köln: Herbert von Halem Verlag.

Schlagmüller, Matthias; Schneider, Wolfgang (2007): WLST 7–12 Würzburger Lesestrategie-Wissenstest für die Klassen 7–12. Manual. Ein Verfahren zur Erfassung metakognitiver Kompetenzen bei der Verarbeitung von Texten. Göttingen u. a.: Hogrefe.

Schlegel-Matthies, Kirsten (2004): Verbraucherbildung im Forschungsprojekt REVIS - Grundlagen. Paderborn (Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung).

Schlösser, Hans Jürgen; Neubauer, Maria; Tzanova, Polia (2011): Finanzielle Bildung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (12), S. 21–27.

Schlösser, Hans Jürgen; Schuhen, Michael (2006): Bildungsstandards in der ökonomischen Bildung. In: Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung (Hg.): Kompetenzentwicklung, -förderung und -prüfung in der ökonomischen Bildung. Bergisch Gladbach: Thomas Hobein, S. 3–32.

Schmid, Wilhelm (1998): Philosophie der Lebenskunst. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Schnell, Rainer; Hill, Paul B; Esser, Elke (2011): Methoden der empirischen Sozialforschung. 8. Aufl. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Schoenheit, Ingo (2005a): Der subjektive Informationsbedarf der Konsumenten. Kommentar und Thesen zu einer im Auftrag des vzbv erarbeiteten Studie. In: Bundesverband der Verbraucherzentralen und Verbraucherverbände (Hg.): Wirtschaftsfaktor Verbraucherinformation. Die Bedeutung von Information für funktionierende Märkte. Berlin: BWV (Schriftenreihe des Verbraucherzentrale-Bundesverbandes zur Verbraucherpolitik, 4), S. 13–27.

Schoenheit, Ingo (2005b): Was Verbraucher wissen wollen - Ergebnisse einer empirischen Studie zum Informationsbedarf der Verbraucher. In: Bundesverband der Verbraucherzentralen und Verbraucherverbände (Hg.): Wirtschaftsfaktor Verbraucherinformation. Die Bedeutung von Information für funktionierende Märkte. Berlin: BWV (Schriftenreihe des Verbraucherzentrale-Bundesverbandes zur Verbraucherpolitik, 4), S. 65–134.

Schoenheit, Ingo; Dreblow, Miriam (2010): Konsumkompetenz von Jugendlichen. Ein Überblick über Kernaussagen aus aktuellen Jugendstudien. Hg. v. Verbraucherzentrale Bundesverband e. V.

Online verfügbar unter

http://www.vzbv.de/mediapics/konsumkompetenz_jugendliche_studie_imug_vzbv_2010.pdf, zuletzt geprüft am 20.08.2013.

Schuh, M.; Kitson, M. (2003): Adult consumer education across Europe – redressing the market or reaching the vulnerable consumer. In: *International Journal of Family Studies* 27 (3), S. 221.

Schumann, Stephan; Eberle, Franz; Oepke, Maren; Pflüger, Michael; Gruber, Cyrill; Stamm, Pia; Pezzotta, Davide (2010a): Inhaltsauswahl für den Test zur Erfassung ökonomischen Wissens und Könnens im Projekt „Ökonomische Kompetenzen von Maturandinnen und Maturanden (OEKOMA)“. Universität Zürich. Institut für Gymnasial- und Berufspädagogik.

Online verfügbar unter

http://www.ife.uzh.ch/research/lehrstuhleberle/forschung/oekonomiekompetenz/ergebnisse/Bericht_Inhaltsauswahl_OEKOMA.pdf, zuletzt geprüft am 20.08.2013.

Schumann, Stephan; Oepke, Maren; Eberle, Franz (2010b): Economic Competencies at the End of Secondary Education in Switzerland (Extended Summary).

Online verfügbar unter

<http://www.ife.uzh.ch/research/lehrstuhleberle/forschung/oekonomiekompetenz/veroeffentlichungen/EARLIMunich.pdf>, zuletzt geprüft am 20.08.2013.

Schütte, Melanie; Wirth, Joachim; Leutner, Detlev (2010): Selbstregulationskompetenz beim Lernen aus Sachtexten. Entwicklung und Evaluation eines Kompetenzstrukturmodells. In: Eckhard Klieme, Detlev Leutner und Martina Kenk (Hg.): Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes. Weinheim, Basel: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 56), S. 249–257.

Schwan, Patrick (2009): Der informierte Verbraucher? Das verbraucherpolitische Leitbild auf dem Prüfstand. Eine Untersuchung am Beispiel des Lebensmittelsektors. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Schwarz, Barry; Monterosso, John; Lyubomirsky, Sonja; White, Katherine; Lehman, Darin R. (2002): Maximizing versus satisficing: happiness is a matter of choice. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 83 (5), S. 1178–1197.

Schwippert, Kurt (2005): Vergleichende Lernstandsuntersuchungen, Bildungsstandards und die Steuerung von schulischen Bildungsprozessen. In: *bwp@* 8 (Juli), zuletzt geprüft am 20.08.2013.

Seeber, Günther: Ökonomische Bildung in der Schule - Notwendigkeiten und Handlungsbedarfe. Wissenschaftliche Hochschule Lahr.

Seeber, Susann (2008): Ansätze zur Modellierung beruflicher Fachkompetenz in kaufmännischen Ausbildungsberufen. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 104 (1), S. 74–97.

Selman, Robert L. (1980): *The Growth of Interpersonal Understanding*. New York: Academic Press.

Shim, Soyeon (1996): Adolescent Consumer Decision-Making Styles: The Consumer Socialization Perspective. In: *Psychology & Marketing* 13 (6), S. 547–569.

Shrum, L. J. (2007): Materialism and Advertising. In: Jeffrey Jensen Arnett (Hg.): *Encyclopedia of Children, Adolescents, and the Media*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAFE Publications, S. 41–42.

Siebert, Horst (1996): *Einführung in die Volkswirtschaftslehre*. 12. Aufl. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.

Siegfried, John, Krueger, Alan; Collins, Susan; Frank, Robert; MacDonald, Richard, McGoldrick; KimMarie; Taylor, John u.a. (2010): *Voluntary national content standards in economics*. 2. Aufl. New York: Council for Economic Education.

Sigmen, Yves; Lévesque, André (1992): *Enquête sur les habitudes de consommation au Québec. Les comportements d'achat des consommateurs*. Quebec City, Canada: Gouvernement du Québec, Office de la protection du consommateur.

Sigrid Neudecker (2010): Die Tricks der anderen. Familie, Kollegen oder Werbeleute – sie alle wollen etwas von uns. Wie wir täglich manipuliert werden. In: *Die Zeit Wissen* 2010, 01.06.2010 (4).

SKM - Schuldnerberatung für junge Leute (o.J.): Zu welchem Konsumtyp gehörst du?

Online verfügbar unter <http://www.fit-fuers-geld.de/schuldnerberatung/geld/quiz/>, zuletzt geprüft am 13.08.2013.

Snyder, Mark (1974): Self-Monitoring of Expressive Behavior. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 30 (4), S. 526–537.

Soellner, Renate; Huber, Stefan; Lenartz, Norbert; Rudinger, Georg (2010): Facetten der Gesundheitskompetenz – eine Expertenbefragung. In: Eckhard Klieme, Detlev Leutner und Martina Kenk (Hg.): *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes*. Weinheim, Basel: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 56), S. 104–114.

Sollfrank, Rainer (2007): Politischer Konsum – eine Frage von Qualität, Preis und Region? In: *Haushalt & Bildung* 2 (5–11).

Sonntag, Karlheinz; Schmidt-Rathjens, Claudia (2005): Anforderungsanalyse und Kompetenzmodelle. In: Philipp Gonon, Fritz Klauser, Reinhold Nickolaus und Richard Husinga (Hg.): *Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55–66.

Sproles, George B.; Kendall, Elizabeth (1986): A Methodology for Profiling Consumers' Decision-Making Styles. In: *The Journal of Consumer Affairs* 20 (2), S. 267–279.

Statista (2011): Anteile an den Konsumausgaben der privaten Haushalte in Deutschland, 2007.

Online verfügbar unter <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/507/umfrage/konsumausgaben-der-privaten-haushalte/>, zuletzt geprüft am 20.08.2013.

Stäudel, Thea (1987): Problemlösen, Emotionen und Kompetenz. Regensburg: Roeder Verlag.

Steinmann, Bodo (1975): Der Wirtschaftskreislauf im Unterricht: ein Modell zur Erkenntnis ökonom. Zusammenhänge und zur Beurteilung aktueller Wirtschaftspolitik. Didaktische Reihe Ökonomie: Lehrerfortbildung, Unterrichtspraxis. Köln: Bachem.

Steinmann, Bodo (1997): Das Konzept „Qualifizierung für Lebenssituationen“ im Rahmen der ökonomischen Bildung heute. In: Klaus-Peter Kruber (Hg.): Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung. Bergisch-Gladbach, S. 1–22.

Sudman, Seymour; Bradburn, Norman M. (1982): Asking questions: A practical guide to questionnaire design. San Francisco: Jossey-Bass.

Supper, Michael (2000): Der „heimliche Lehrplan“ in der Verbrauchererziehung durch Werbung und Medien. Ein Beitrag zum Problem der Werbewirkungen. Frankfurt am Main, Hohenheim: P. Lang (Bd. 2597).

Thrustone, Louis Leon (1928): Attitudes can be measured. In: *American Journal of Sociology* 33 (4), S. 529–554.

Tippelt, Rudolf; Edelmann Doris (2003): DACUM(Developing a Currivulum). In: John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart, S. 563–584.

Tucker, W. T.; Painter, John J. (1961): Personality and product use. In: *Journal of Applied Psychology* 45 (5), S. 325–329.

Tversky, Amos; Kahneman, Daniel (1981): The Framing of Decisions and the Psychology of Choice. In: *Science* 211 (4481), S. 453–458.

Uchatius, Wolfgang (2010): Das Welthemd. In: *Die Zeit*, 16.12.2010 (51).

United Nations (2003): United Nations Guidelines for Consumer Protection. New York.

Online verfügbar unter http://www.un.org/esa/sustdev/publications/consumption_en.pdf, zuletzt geprüft am 20.08.2013.

Verbraucherzentrale Bundesverband e.V. (2006): „Auf dem Weg zum informierten Verbraucher“ Fragebogen zum Weltverbrauchertag 2006.

Online verfügbar unter http://www.verbraucher.de/download/fragebogen_weltverbrauchertag.pdf, zuletzt geprüft am 20.08.2013.

Verbraucherzentrale Bundesverband e.V. (2008): Verbraucherkompetenz frühzeitig fördern - mehr Alltagspraktisches in die Schulen! Stellungnahme des Verbraucherzentrale Bundesverbandes zur Verankerung der Verbraucherbildung in der Schule. Berlin.

Online verfügbar unter http://www.vzbv.de/mediapics/positionspapier_verbraucherbildung_20_10_08.pdf, zuletzt geprüft am 20.08.2013.

Verbraucherzentrale Bundesverband e.V. (2010): Konsumkompetenz frühzeitig fördern - mehr Verbraucherbildung in die Schulen! Positionspapier. Berlin.

Online verfügbar unter

http://www.verbraucherbildung.de/cps/rde/xbcr/verbraucherbildung/Positionspapier_Verbraucherbildung_September_2010.pdf, zuletzt geprüft am 20.08.2013.

Verbraucherzentrale NRW (2013): Internetseite der Verbraucherzentrale NRW.

Online verfügbar unter www.vz-nrw.de, zuletzt geprüft am 20.08.2013.

Viering, Tobias; Fischer, Hans E.; Neumann, Knut (2010): Die Entwicklung physikalischer Kompetenz in der Sekundarstufe I. In: Eckhard Klieme, Detlev Leutner und Martina Kenk (Hg.): Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes. Weinheim, Basel: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 56), S. 92–104.

Walstad, William B.; Rebeck, Ken (2001): Test of Economic Literacy. Examiner's Manual. 3. Aufl. New York: National Council on Economic Education.

Walstad, William B.; Robson, Denise (1981): Basic Economic Test. Second Edition. Examiner's Manual. New York: National Council on Economic Education.

Walstad, William B.; Soper, John C. (1998): Test of Economic Knowledge. Examiner's Manual. New York: National Council on Economic Education.

Walstad, William B.; Watts, Michael; Rebeck, Ken (2007): Test of Understanding in College Economics. Fourth Edition. Examiner's Manual. New York: National Council on Economic Education.

Warland, Rex H.; Herrmann, Robert O.; Willits, Jane (1975): Dissatisfied consumers: Who gets upset and who takes action? In: *Journal of Consumer Affairs* 9 (2), S. 148–163.

Watzlawick, Paul; Jackson, Don D.; Beavin, Janet H. (1969): Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien. 9. Aufl. Bern, Stuttgart, Wien: Huber.

Weber, Birgit (2001): Stand ökonomischer Bildung und Zukunftsaufgaben. In: *sowi-onlinejournal: Welche ökonomische Bildung wollen wir?* 2,

Online verfügbar unter <http://www.sowi-online.de/sites/default/files/zukunftsaufgaben-weber.pdf>, zuletzt geprüft am 26.09.2013.

Weber, Birgit (2005a): "Acting as a Moral Human Being - Neglecting Economic Studies" Situation, Concepts and Challenges of Economic. In: *Journal of Social Science Education* 1, S. o.A.

Online verfügbar unter <http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/981>, zuletzt geprüft am 20.08.2013.

Weber, Birgit (2005b): Bildungsstandards, Qualifikationserwartungen und Kerncurricula: Stand und Entwicklungsperspektiven der ökonomischen Bildung. In: Bernd O. Weitz (Hg.): *Standards in der ökonomischen Bildung*. Bergisch Gladbach: Thomas Hobein (Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften, 32), S. 17–49.

Weber, Max (2004): *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*. München: C. H. Beck.

Weiber, Rolf; Mühlhaus, Daniel (2010): *Strukturgleichungsmodellierung. Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS*. Berlin, Heidelberg: Springer.

Weiber, Rolf; Mühlhaus, Daniel (2014): *Strukturgleichungsmodellierung. Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS*. 2. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer.

Weinert, Franz Emanuel (2001): Concept of competence: a conceptual clarification. In: Dominique S. Rychen und Laura H. Salgnaik (Hg.): *Defining and Selecting Key Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers, S. 45–65.

Weißeno, Georg (2004): Wie können Lern- und Testaufgaben die Anforderungen der Bildungsstandards erfüllen? in *Politische Bildung*. In: *Politische Bildung - Beiträge zur wissenschaftlichen Grundlegung und zur Unterrichtspraxis* 37 (3), S. 70–81.

Werner, Christina (2008): *Finanzielle Bildung und Altersvorsorge - eine ländervergleichende Analyse aus ökonomischer Perspektive*. (Vortrag). Otto-Friedrich-Universität Bamberg, 10.07.2008.

Online verfügbar unter http://forschung.deutscherentenversicherung.de/ForschPortalWeb/ressource?key=beitrag_werner_gk_2008, zuletzt geprüft am 20.08.2013.

White, Robert W. (1959): Motivation reconsidered: The concept of competence. In: *Psychological Review* 66 (5), S. 297–333.

Wildner, Claudia (2007): Die Nutzwertanalyse. Entscheidungen mit Methode. In: Thomas Retzmann (Hg.): *Methodentraining für den Ökonomieunterricht*. 2. Aufl. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag (Ökonomie unterrichten, 1), S. 35–50.

Wimmer, Frank (1981): Mangelnde Einkaufseffizienz einkommensschwacher Verbraucher - eine empirische Überprüfung und inhaltliche Erweiterung der These „Die Armen zahlen mehr“ für die BRD. In: *Journal of Consumer Policy* 5 (1–2), S. 64–87.

Würth, Reinhold; Klein, Hans Joachim (2001): Wirtschaftswissen Jugendlicher in Baden-Württemberg. Eine empirische Untersuchung. Künzelsau: Swiridoff.

Yehezkel, Yaron (2008): Signaling Quality in an Oligopoly When Some Consumers Are Informed. In: *Journal of Economics & Management Strategy* 17 (4), S. 937–972.

Young, Brian (2002): The child's understanding of the intent behind advertising - 'A Personal Story'. In: Flemming Hansen, Jeanette Rasmussen, Anne Martensen und Birgitte Tufte (Hg.): *Children: Consumption, Advertising and Media*. Kopenhagen: Copenhagen Business School Press, S. 181–202.

Young, Brian (2003): Does food advertising influence children's food choices? A critical review of some of the recent literature. In: *International Journal of Advertising* 22 (4), S. 441–459.

Young, Lynda (1993): Étude comparative des attitudes des élèves du secondaire face à la consommation, 1987–1990. Quebec City: Office de la protection du consommateur.

Danksagung

Besondere Dank gilt Herrn Prof. Dr. Hans Jürgen Schlösser für die Unterstützung und die konstruktive Kritik bei der Entstehung dieser Arbeit. Seine Faszination für die ökonomische Bildung hat mich inspiriert und mir zu wichtigen Erkenntnisse in diesem Fach verholfen. Auch sein Interesse für die Wirtschaftswissenschaft und für die wissenschaftliche Forschung allgemein war mir ein Vorbild.

Herrn Prof. Dr. Wolfgang Ludwig-Mayerhofer danke ich sehr für die Bereitschaft, als Zweitgutachter zur Verfügung zu stehen und die Arbeit aus der Sicht der empirischen Sozialwissenschaften zu begutachten. Außerdem danke ich für die angenehme Arbeitsatmosphäre am Lehrstuhl für empirische Sozialforschung, wo ich im Rahmen des Nationalen Bildungspanels arbeitete und nebenbei die Gelegenheit hatte, meine Dissertation zu vollenden.

Herrn Dr. Michael Schuhen danke ich für die maßgebliche Beratung bei der Themenfindung und die weitere Richtung für diese Arbeit. Ganz herzlich möchte ich mich auch für die Unterstützung bei der Organisation der Arbeit, insbesondere bei der Durchführung der Studie an der Realschule bedanken.

Die konstruktive und kollegiale Atmosphäre am Zentrum für ökonomische Bildung in Siegen ist eine wichtige Voraussetzung für die Entstehung dieser Arbeit. Besonders bei folgenden Kolleginnen und Kollegen möchte ich mich für viele inspirierende und enthusiastische Diskussionsrunden zu den Themen ökonomische Bildung, Wirtschaftsdidaktik und empirische Bildungsforschung bedanken: Dr. Teita Bijedic, Prof. Dr. Ilona Ebbers, Dr. Kerstin Ettl, Fritjof Kollmann, Claudia Krämer, Klaas Macha, Dr. Marco Rehm, Susanne Schürkmann, OStR Michael Weyland und Polia Tzanova.

Viele weitere Personen haben dazu beigetragen, dass die empirischen Teile dieser Arbeit zustande gekommen sind. Dazu gehören zunächst die Studentinnen und Studenten meines Seminars, bei denen ich mich auch für die vielen Ideen zum Thema und das Engagement für das Seminar bedanke. Danke auch den Schülerinnen und Schülern aus dem Raum Siegen, die sich die Zeit genommen haben am Pretest teilzunehmen. Ich möchte mich ganz herzlich bei Frau John und bei Herrn Meinung bedanken, die es ermöglicht haben, die Befragung an ihrer Schule im Rahmen der Kooperationsvereinbarung mit dem Zentrum für ökonomische Bildung in Siegen durchzuführen. Mein Dank gilt auch den vier Lehrern und natürlich den vielen Schülern der Realschule, die den Haupttest ausgefüllt haben. Bei den anonym befragten Erwachsenen bedanke ich mich für das Ausfüllen des Online-Fragebogens.

Danksagung

Folgenden Personen danke ich für Korrekturvorschläge zum Manuskript: Dr. Teita Bijedic, Irene Linder, Anja Neubauer, Dr. Marco Rehm, Dr. Paul Saß, Susanne Schürkmann und Karsten Süß.

Paul, vielen Dank für die Unterstützung bei der Anfertigung dieser Arbeit. Meinem Vater danke ich sehr für die Motivation zur Promotion. In Erinnerung an meine Mutter: danke für die Begeisterung für das Schreiben!

