

Bettina Greimel-Fuhrmann / Nora Cechovsky / Julia Riess

Finanzbildung – „Life Skill“ zur Erschließung der Welt?

1. Problemhintergrund und Zielsetzung des Beitrags

Besonders seit der Finanzkrise 2007/08 besteht weltweit großes Interesse an den Fragen, wie Menschen mit Geld umgehen, welche finanziellen Entscheidungen sie treffen und warum und was sie überhaupt über Geld und finanzwirtschaftliche Sachverhalte und Zusammenhänge wissen. Aber nicht nur im Zuge der Finanzkrise haben Menschen und Unternehmen viel Geld verloren und sind dadurch in eine finanzielle Schieflage geraten. Schuldenberatungsstellen schlagen jährlich Alarm, dass der Schuldenstand von Zahlungsunfähigen steigt und die Überschuldeten im Schnitt immer jünger werden. Ältere sind zunehmend von Altersarmut betroffen, wenn sie nicht ausreichend für die Zeit nach ihrem Erwerbsleben vorgesorgt haben. Und Anleger verlieren bei manchen riskanten Finanzinvestments viel Geld, etwa durch den Kauf von Kryptowährungen oder komplexen und häufig hoch spekulativen Finanzinstrumenten. Oder sie kaufen hochverzinsten Unternehmensanleihen, die schließlich nicht getilgt werden. Aber auch risikoscheue, konservativ Agierende verlieren Geld, wenn sie in niedrigstverzinsten Finanzprodukten investieren und damit auf eine mögliche höhere Rendite verzichten. In ökonomischen Fragen Gebildete müssten in der Lage sein,

Chancen und Risiken realistisch einzuschätzen und eine ökonomisch sinnvollere und verantwortungsbewusste Entscheidung zu treffen¹.

Bereits 2002 hat die OECD ihr Augenmerk auf die so genannte *Financial Literacy* der Menschen gerichtet und zur Förderung von Austausch, Zusammenarbeit und Forschung 2008 das *International Network on Financial Education (INFE)* etabliert. Zwölf Jahre später sind bereits rund 300 öffentliche Institutionen, vor allem Zentralbanken und Ministerien, aus über 130 Ländern Mitglied des INFE². Länderübergreifende und -vergleichende Untersuchungen zur *Financial Literacy* werden nicht nur bei der erwachsenen Bevölkerung durchgeführt und laufend publiziert³, sondern auch die bereits etablierten PISA-Erhebungen der OECD enthalten als optionalen Teil ein Modul zur Testung von *Financial Literacy* der Fünfzehnjährigen⁴. Und immer mehr Länder entwickeln, implementieren und evaluieren weltweit mit der Unterstützung der OECD nationale Strategien zur Förderung von Finanzbildung, also aller Maßnahmen, die dazu beitragen, dass Menschen in finanziellen Angelegenheiten über ausreichend Wissen und Fähigkeiten verfügen⁵.

Diese internationale Entwicklung ist nicht nur auf die Finanzkrise und ihre Folgen zurückzuführen. Die Krise hat nur

deutlich sichtbar gemacht, dass Menschen eine Vielzahl von finanziellen Entscheidungen zu treffen haben, für die ein grundlegendes finanzwirtschaftliches Verständnis hilfreich, ja sogar notwendig ist. Darüber hinaus ist es bedeutend zu verstehen, dass (und in welcher Weise) gesamtwirtschaftliche Entwicklungen Auswirkungen auf jeden Einzelnen haben und gleichzeitig die Entscheidungen und das Verhalten von einzelnen auch Auswirkungen auf andere haben.

Financial Literacy und *Financial Education*, die beiden am häufigsten verwendeten englischen Begriffe für Finanzbildung, sind aber nicht nur an priorisierter Stelle der politischen Agenda vieler Länder und Organisationen. Sie haben auch in der wissenschaftlichen Forschung Fuß gefasst, was in einer in den letzten zehn Jahren stark steigenden Zahl von Publikationen zu diesen Themenbereichen und ebenso stark steigenden Zahl von Zitationen zum Ausdruck kommt. Die Publikationen zeigen, dass viele unterschiedliche Begriffe verwendet werden, die teilweise wie Synonyme, teilweise für unterschiedliche inhaltliche Akzentuierungen verwendet werden⁶. Nicht in allen Publikationen wird das Begriffsverständnis offengelegt. Es stellt sich aber nicht nur die Frage, was Finanzbildung genau ist und wie der Stand an Finanzbildung überhaupt empirisch erhoben werden kann, sondern auch ob Finanzbildung überhaupt die postulierte Bedeutung für das finanzielle Wohlergehen der Individuen und der Gesellschaft hat oder eine weit überschätzte Modeerscheinung ist. Manche Kritiker vermuten sogar ideologisch begründete Motive hinter der Forschung zum Stand der Finanzbildung⁷.

Die Zielsetzung dieses Beitrags besteht daher darin, den Begriff Finanzbildung und damit inhaltlich verwandte Begriffe, die in der einschlägigen Literatur verwendet werden, zu klären und

voneinander abzugrenzen. In diesem Zusammenhang interessiert auch das Verhältnis von Finanzbildung zu Ökonomischer Bildung. Darüber hinaus untersucht dieser Beitrag die Frage, wie Finanzbildung und ihre Auswirkungen empirisch untersucht worden sind und interpretiert ausgewählte empirische Ergebnisse und ihre Aussagekraft. Auf dieser Grundlage wird abschließend die Frage beantwortet, ob Finanzbildung ohne Übertreibung ein „life skill“⁸ genannt werden kann oder ob es sich um eine – womöglich ideologisch motivierte – Modeerscheinung handelt.

2. Der Begriff Finanzbildung und verwandte Begriffe

Im Forschungsfeld Finanzbildung werden diverse Begrifflichkeiten wie vor allem Finanzkompetenz, finanzielle Grundbildung, finanzielle Allgemeinbildung oder – in der englischsprachigen Literatur – *Financial Literacy*, *Financial Education* und *Financial Capability* verwendet. Die Vielzahl an Begriffen kam nicht zuletzt durch die große Anzahl an englisch- und deutschsprachigen Publikationen und die somit notwendige Übersetzung der Begriffe sowie durch die Vielzahl an Disziplinen, die sich mit dem Thema beschäftigen, zustande⁹. Im Rahmen dieses Kapitels werden die am häufigsten in der Literatur anzutreffenden Begriffe und deren Verwendung diskutiert und definiert sowie eine Einordnung in die ökonomische Bildung vorgenommen.

Eine vielzitierte Definition für *Financial Literacy* stellt die der OECD¹⁰ dar, die *Financial Literacy* als „combination of awareness, knowledge, skill, attitude and behaviour necessary to make sound financial decisions and ultimately achieve individual financial well-being“ bezeichnet. Mithilfe des OECD/INFE Toolkits sollen die Kompetenzdimensionen Wissen, Verhalten und Einstellungen gemessen

werden. Wissen wird mit sieben Wissensfragen, die als die Basis für finanzielle Entscheidungen gelten, erhoben. Verhalten wird mithilfe der Faktoren Sparen und Langzeitplanung, reflektierte Konsumententscheidungen und der Überwachung von Ein- und Auszahlungen abgefragt. Die Einstellungen werden als Einstellungen bezüglich der Zeitpräferenz von Ausgaben näher definiert. Gibt man Geld eher spontan aus und denkt wenig über die Zukunft nach wird dies als negative Einstellung gewertet¹¹.

Die oben beschriebene Kombination von Wissen, Verhalten und Einstellung in der Definition und Messung von *Financial Literacy* lässt darauf schließen, dass *Financial Literacy* als Kompetenz interpretiert und entsprechend erhoben werden soll. Diesen Schluss ziehen auch Schürkmann und Schuhen¹², die Studien im Bereich *Financial Literacy* auf die Übereinstimmung mit gängigen Kriterien zur Kompetenzmessung analysierten. Die Kriterien beinhalten die Messung durch Problemstellungen, die Messung von Kompetenzstruktur, Kompetenzniveaus und Inhaltsbereichen, eine Variation der Aufgabenformate, das Stellen von Aufgaben aus unterschiedlichen Situationen und die zusätzliche Erhebung non-kognitiven Faktoren. Dabei stellten sie fest, dass bereits die 2012 durchgeführte PISA-Erhebung zu *Financial Literacy* diesen Kriterien weitestgehend entspricht. Auch in einer aktuellen Publikation von Fürstenau et al. werden die Begriffe Finanzkompetenz und *Financial Literacy* synonym verwendet und als "komplexe domänenspezifische Fähigkeiten, die mit der Bewältigung von Anwendungssituationen verbunden, sowohl kognitive als auch emotional-motivationale, volitionale und soziale Aspekte umfassen und durch Lernen und Erfahrungen erweitert und vertieft werden können" definiert. Es gibt jedoch auch Autoren, die *Financial Literacy* auf Finanzwissen reduzieren und

Finanzkompetenz davon abgrenzen. Finanzkompetenz, im Englischen häufig als *Financial Capability* bezeichnet, beinhaltet nach Reifner neben Wissen zusätzlich noch Handlungsfähigkeit.¹³

Der Begriff der Finanzbildung, im Englischen *Financial Education*, wird vor allem englischsprachigen Raum dafür verwendet um den Prozess der Vermittlung von Finanzwissen und relevanten Fähigkeiten zu bezeichnen¹⁴. Aber auch Kaminski und Friebe¹⁵ definieren finanzielle Allgemeinbildung als "Prozess zur Entwicklung von Finanzkompetenz".

Insgesamt werden international im Wesentlichen drei Verständnisse von *Financial Literacy* unterschieden: der Manager der eigenen Finanzen, der kritische Konsument und der mündige Wirtschaftsbürger. Die erste Kategorie fokussiert Finanzentscheidungen auf privater Ebene, bei der zweiten Kategorie ist ein verantwortungsvolles Handeln mit Blick auf die Auswirkungen des eigenen Konsums integriert und bei der dritten Kategorie ist auch das Verständnis von gesamtwirtschaftlichen und -gesellschaftlichen Themen relevant¹⁶. Die OECD¹⁷ erhebt Finanzwissen mit Fragen zu Zinsen, Risiko und Inflation und zielt damit primär auf das individuelle Management der Finanzen ab. 2014 wurde schließlich für das *Financial Literacy*-Modul von PISA eine Arbeitsdefinition veröffentlicht, die auch die gesellschaftliche Dimension miteinbezieht: „knowledge and understanding in order to make effective decisions across a range of financial contexts, to improve the financial well-being of individuals and society, and to enable participation in economic life“¹⁸. Damit wird die Annahme verdeutlicht, dass Finanzwissen und entsprechende Fähigkeiten nicht nur zum individuellen Wohlergehen beitragen, sondern und auch das Wohl der Gesellschaft steigern. Die OECD¹⁹ nimmt jedoch explizit eine Abgrenzung zur *Economic Literacy* vor, da der Fokus

auf der individuellen Perspektive liegt und bei *Economic Literacy* der Schwerpunkt auf volkswirtschaftlichen Inhalten liegt. Die Standards des Council for Economics Education der USA, die als Basis für den Test of *Financial Literacy* (TFL) dienen, definieren das Verdienen von Einkommen, Einkaufen und das Konsumieren von Dienstleistungen, Sparen, Kreditnutzung, finanzielle Investitionen und Versicherungen inkl. finanzielle Absicherung als relevante Inhaltsbereiche von *Financial Literacy*²⁰. Diese Inhaltsdimensionen zeigen, dass der Fokus von *Financial Literacy* international auf der ersten oben genannten Kategorie, dem Management der eigenen Finanzen, liegt. Retzmann und Seeber²¹ kritisieren diese inhaltliche Enge insbesondere in Hinblick auf Schulbildung, da dadurch die gesellschaftliche Perspektive vernachlässigt wird. Finanzbildung als Teil einer ökonomischen Bildung würde daher noch weitergehen und eine systemische Perspektive miteinbeziehen. Ein Vertreter des dritten Inhaltsverständnisses von *Financial Literacy* ist z.B. Davies²², der sich für eine Ausweitung des Inhaltsverständnisses in Richtung einer gesamtgesellschaftlichen Perspektive ausspricht: „alongside personal financial responsibility, [Financial Literacy] also extends to citizens' understanding of the financial sector (and by implication the rationale for regulation) and government finances.“ Noch weiter geht das Verständnis von Kaminski und Friebel²³, die neben der gesamtgesellschaftlichen Perspektive auch die Unternehmensperspektive integrieren: „Ausgehend von der Verbraucherperspektive und ergänzt durch die Unternehmensperspektive und die ordnungspolitische Dimension, geht es um eine multiperspektivische und damit ggf. kontroverse Auseinandersetzung mit Finanzdienstleistern, Finanzdienstleistungen und Finanzprodukten sowie den entsprechenden institutionellen Rahmenbedingungen.“

Versteht man die Bildung eines kritischen Wirtschaftsbürgers als hauptsächliches Ziel von *Financial Literacy*, lassen sich viele inhaltliche Übereinstimmungen mit dem Konzept der ökonomischen Bildung finden. Dies zeigt sich im Kompetenzmodell für die ökonomische Bildung von Seeber et al.,²⁴ die ausgehend von einem Lebenssituationsansatz, den Verbraucher, den Arbeitnehmer, den Unternehmer und den Wirtschaftsbürger als ökonomisch geprägte Lebenssituation definieren. Überschneidungen mit Finanzbildung lassen sich in allen Rollen finden. Daher lässt sich keine klare Abgrenzung zwischen *Financial Literacy* bzw. Finanzbildung und ökonomischer Bildung vornehmen, sondern diese kann als ein Teilbereich derselben gesehen werden²⁵.

Albers sieht das Ziel von Allgemeinbildung darin Personen dazu zu befähigen, private, gesellschaftliche und berufsallgemeine Lebenssituationen zu bewältigen. Davon abzugrenzen ist die Berufsbildung, die gezielt berufsbedeutsame Inhalte vermitteln soll. Demnach gliedert sich auch ökonomische Bildung in einen allgemeinbildenden und berufsbildenden Teil. Eine Zielkategorie von ökonomischer Bildung im Sinne von Allgemeinbildung ist der mündige Wirtschaftsbürger. Diese wird weiter in Tüchtigkeit, Selbstbestimmung und Verantwortlichkeit differenziert. Selbstbestimmung und Tüchtigkeit beziehen sich hier auf die effiziente Bewältigung der eigenen Lebenssituation, während durch die Verantwortlichkeit auch die Berücksichtigung gesellschaftlicher Aspekte Bedacht genommen wird. Für private und berufliche Situationen braucht der ökonomisch gebildete Mensch primär Handlungsfähigkeit und für gesellschaftliche Lebensbereiche primär Urteilsfähigkeit. Basierend auf Albers Vorarbeiten wurden die Leitkategorien weiter in Mündigkeit bzw. Autonomie, Tüchtigkeit im Sinne von Fachkompetenz sowie Verantwortung für sich selbst und für

andere weiterentwickelt²⁶. Ein ökonomisch gebildeter Mensch kann demnach "seine Interessen in der heutigen Wirtschaft und Gesellschaft mündig vertreten, sachkundig urteilen und verantwortlich handeln"²⁷. Daraus lässt sich ableiten, dass Finanzbildung als Teil einer ökonomischen Bildung über *Financial Literacy* hinausgeht. Sie beinhaltet neben Tüchtigkeit im Sinne von Kompetenz und Autonomie auch eine Verantwortung für die gesamtgesellschaftlichen Themen, ist multiperspektivisch und integriert neben einer Handlungsfähigkeit auch eine Urteilsfähigkeit. Dies zeigt sich auch im Kompetenzmodell zur Finanzbildung von Retzmann und Seeber²⁸, die eine finanziell gebildete Person als Menschen beschreiben, der dazu bereit und befähigt ist in finanziellen Lebenssituationen autonom, angemessen und verantwortungsvoll zu urteilen, zu entscheiden und zu handeln.

Zusammengefasst lässt sich also feststellen, dass die Begriffe *Financial Literacy* und Finanzkompetenz oft synonym verwendet werden und in der Handlungsfähigkeit bei individuellen Finanzentscheidungen das vorrangige Ziel sehen. Finanzbildung kann als Prozess verstanden werden, bei dem Finanzkompetenz entwickelt wird. Finanzbildung als integrativer Teil von ökonomischer Bildung zielt auf die Entwicklung des mündigen Wirtschaftsbürgers ab und umfasst somit mehr Zielkategorien als die auf Kompetenz fokussierte *Financial Literacy*.

3. Empirische Erfassung von Finanzbildung und ihren Effekten

So vielfältig die unterschiedlichen Begrifflichkeiten im Forschungsfeld der Finanzbildung definiert sind und verwendet werden, so vielfältig ist auch die Schwerpunktsetzung bei der empirischen Erfassung von Finanzbildung und ihren Effekten. Viele

der vorliegenden Untersuchungen zu Finanzbildung bestehen etwa in der Erhebung des Finanzwissens unterschiedlicher Zielgruppen. Andere Untersuchungen erweitern diesen Fokus hingegen um eine Erhebung der Dimensionen Verhalten und Einstellungen. Zudem wurde Finanzbildung mit unterschiedlichen Effekten in Verbindung gebracht und empirisch überprüft. Ziel dieses Kapitels ist es, sowohl einen Überblick über die empirische Erfassung von Finanzbildung als auch damit einhergehende Herausforderungen zu diskutieren.

Bei der empirischen Erfassung von Finanzbildung stellt sich zunächst die Frage, wie festgestellt wird, in welchem Ausmaß eine Person finanziell gebildet ist. In den meisten Untersuchungen steht das Finanzwissen im Vordergrund. Verschiedene standardisierte Testverfahren beinhalten Fragen, die darauf abzielen, eine Einschätzung des Finanzwissens einer Person vorzunehmen. Inhaltlich zielen die Testfragen oftmals darauf ab, Wissen über einschlägige Konzepte (z. B. Inflation oder Risikodiversifikation) oder aber auch Wissen über Finanzprodukte (z. B. Anleihen oder Aktien) zu überprüfen.

Die Zusammenstellung der „Big Three“ von Lusardi und Mitchell²⁹ kann dabei nach wie vor als das am häufigsten eingesetzte Set an Fragen zur Messung von Finanzwissen angesehen werden. Zur Beantwortung der drei Fragen waren Antworten vorgegeben, wobei in allen Fällen die Möglichkeit bestand anzugeben, dass man etwas nicht wisse oder hier die Antwort verweigere. Die erste Frage samt ihrer Antwortmöglichkeiten lautete "Suppose you had \$100 in a savings account and the interest rate was 2% per year. After 5 years, how much do you think you would have in the account if you left the money to grow? More than \$102 (richtige Antwort), Exactly \$102, Less than \$102, Do not know, Refuse to answer".

Die zweite Frage samt ihrer Antwortmöglichkeiten lautete "Imagine that the interest rate on your savings account was 1% per year and inflation was 2% per year. After 1 year, how much would you be able to buy with the money in this account? More than today, Exactly the same, Less than today (richtige Antwort), Do not know, Refuse to answer". Bei der dritten Frage ging es darum, die folgende Entscheidung zu treffen: „Please tell me whether this statement is true or false. Buying a single company's stock usually provides a safer return than a stock mutual fund. True, False (richtige Antwort), Do not know, Refuse to answer".

Während viele Vorteile mit diesem sehr knapp gehaltenen Erhebungsinstrument einhergehen, sind Wissensfragen dieser Art durchaus auch kritisch zu sehen. Zwar sind die hier dargestellten Testfragen Indikatoren für Finanzwissen, jedoch lassen sie keine Rückschlüsse auf Verhalten in finanziellen Entscheidungen zu. Fraglich ist zudem, ob mit diesem knappen Zugang relevantes Finanzwissen überhaupt ausreichend abgebildet werden kann. Des Weiteren problematisch sind jedoch auch die Erkenntnisse von Lusardi und Mitchell, die zeigen, dass die Ergebnisse sowohl von der Formulierung der Frage als auch von der Reihenfolge der Antwortoption abhängig sind, aber auch jene von Bucher-Koenen et al., die genderabhängiges Testverhalten begründet durch das unterschiedliche Selbstbewusstsein der Befragten nahelegen. Für Hastings et al. stellt sich hingegen die Frage, ob die eingesetzten Testverfahren überhaupt valide sind.³⁰

Eine weitere Gruppe an Untersuchungen verfolgt zur Bestimmung, in welchem Ausmaß eine Person finanziell gebildet ist, einen erweiterten Zugang. So werden bei dieser Herangehensweise zusätzlich zu dem Wissen auch andere Dimensionen, wie etwa das Verhalten und Einstellungen erfasst. Damit weisen die Messungen eine

bessere Passung zu kompetenzorientierten Definitionen, wie zum Beispiel der vielzitierte Definition für *Financial Literacy* der OECD³¹, auf. Beispielhaft kann hier die Erhebung zur Finanzbildung in Österreich³², als österreichischer Beitrag zum International Survey of Adult Financial Literacy Competencies der OECD, angeführt werden. Die Autoren errechnen einen *Financial Literacy Score*, der sich aus einer Wertung für das Finanzwissen (7 Wissensfragen), einer Wertung für Einstellungen (3 Statements) und einer Wertung für Verhalten (10 Fragen) zusammensetzt. Bei den Fragen zu Einstellungen und Verhalten wurden die Befragten gebeten, Aussagen entsprechend ihrer Zustimmung auf einer fünfstufigen Skala (1 = stimme voll und ganz zu / gilt immer, 5 = stimme überhaupt nicht zu / trifft nie zu) zu bewerten. Als Beispiele für Aussagen zu Einstellen können z. B. „I find it more satisfying to spend money than to save it for the long term“, „I tend to live for today and let tomorrow take care of itself“ oder „Money is there to be spent“ angeführt werden. Das Verhalten wurden unter anderem mit Aussagen, wie „If I borrow money I have a responsibility to pay it back“, „Before I buy something I carefully consider whether I can afford it“ oder „I am prepared to risk some of my own money when saving or making an investment“ erhoben.

Obgleich hier die höhere Anzahl an Wissensfragen das Finanzwissen im Vergleich zu den „Big Three“ etwas umfassender abbildet, sind die Wissensfragen beider Untersuchungen vergleichbar. Die zuvor angebrachten Überlegungen und Kritikpunkte sind daher auch auf diese Wissensfragen zu übertragen. Während die zusätzlichen Dimensionen einen breiteren Einblick entsprechend einer kompetenzorientierten Betrachtung erlauben, gehen auch mit dieser Messung Herausforderungen einher. Ähnlich wie zuvor sind die hier dargestellten Aussagen zu

Einstellungen lediglich Indikatoren für bestimmte Haltungen, jedoch lassen auch sie keine Rückschlüsse auf das Verhalten in finanziellen Entscheidungen zu. Die Aussagen zu Verhalten beziehen sich zwar inhaltlich auf finanzielle Entscheidungen, jedoch dürfen auch diese nicht mit Entscheidungen in echten Lebenssituationen verwechselt werden. Eine klare Unterscheidung zwischen Aussagen zu Einstellungen und Aussagen zu Verhalten ist innerhalb standardisierter Testverfahren zudem oftmals schwierig. Die Gefahr von Messfehlern durch sozial erwünschtes Antwortverhalten besteht bei beiden Dimensionen. Zu guter Letzt ist auch das Errechnen eines *Financial Literacy Score* als Gesamtwert unterschiedlicher Dimensionen inklusive zugrundeliegender Annahmen zur Bewertung und Gewichtung nicht unproblematisch.

Anhand dieser beiden Zugänge zeigt sich, dass die empirische Erfassung von Finanzbildung mit zahlreichen Herausforderungen einhergeht. Versteht man unter den Begriffen *Financial Literacy* und Finanzkompetenz, wie in Kapitel 2 erläutert, eine gewisse Handlungsfähigkeit bei individuellen Finanzentscheidungen, lassen die Indikatoren für Wissen, Einstellungen und Verhalten nur eingeschränkte Rückschlüsse auf tatsächliches Verhalten zu. Versteht man Finanzbildung als Prozess und Teil von ökonomischer Bildung, der auf die Entwicklung des mündigen Wirtschaftsbürgers abzielt und damit nochmals umfassender ist, sind die Grenzen der empirischen Erfassung von Finanzbildung über standardisierte Verfahren schnell erreicht.

Geht die empirische Erfassung von Finanzbildung bzw. die Erfassung von ausgewählten Dimensionen von Finanzkompetenz mit solch vielfältigen Herausforderungen einher, stellt sich die berechnete Frage, was man trotzdem aus den vorliegenden Befunden schließen

kann. Die Antwort lautet: einiges. Zwar sind bei Interpretationen vorliegender Forschungsergebnisse die Schwierigkeiten bei der begrifflichen Definition und der empirischen Erfassung stets mitzudenken, doch haben die Untersuchungen der vergangenen zehn Jahre wesentliche Problembereiche identifiziert und bedeutende Zusammenhänge aufgezeigt.

Relevantes Finanzwissen mit drei bis sieben Fragen ausreichend und umfassend abzubilden mag unmöglich sein. Obgleich aber keine der „Big Three“ Fragen Expertenwissen voraussetzt, konnten in der ursprünglichen Umfrage nur 34 % der Befragten alle drei Fragen richtig beantworten³³. Bei vergleichbarem Schwierigkeitsgrad der Wissensfragen aus der Erhebung zur Finanzbildung in Österreich³⁴ erhielten 28 % der Befragten den höchstmöglichen Finanzwissenswert von 7. Mit 15 % zeigte ein nicht zu vernachlässigender Anteil der Befragten eine eher schlechte Leistung und beantwortet weniger als vier Fragen richtig. Wie die Ergebnisse der hier beispielhaft angeführten Untersuchungen zeigen unzählige Studien, dass „financial illiteracy“³⁵ weit verbreitet ist. Viele Menschen haben erhebliche Wissenslücken und das bereits bei Fragestellungen, die grundlegende Konzepte und grundlegendes Wissen über Finanzprodukte thematisieren³⁶.

Vorliegende Untersuchungen konnten zudem aufzeigen, dass bestimmte Bevölkerungsgruppen größere Probleme bei grundlegenden Fragestellungen haben. So konnte wiederholt festgestellt werden, dass Männer eine höhere Punktzahl bei der Überprüfung von Finanzwissen erzielten als Frauen³⁷. Junge Befragte sowie ältere Befragte (etwa ab dem Pensionsalter) schneiden in unterschiedlichen Ländern im Vergleich zu anderen Altersgruppen schlechter ab³⁸. Diese im Allgemeinen beobachtete buckelförmige Verteilung im Finanzwissen differenziert nach Alter

konnte auch kürzlich wieder von Fessler et al.³⁹ bestätigt werden. Darüber hinaus deuten weitere Untersuchungen auf einen positiven Zusammenhang zwischen formaler Bildung und Finanzwissen hin⁴⁰. Ein wesentlicher Beitrag vorliegender Untersuchungen bestand daher in der Identifikation von Gruppen, die potenziell durch ihr geringes Finanzwissen gefährdet sind.

Angesichts der Effekte, die mit höherem Finanzwissen in Verbindung gebracht werden, gewinnen Erkenntnisse zu dem Wissenstand der Bevölkerung sowie die Identifikation gefährdeter Gruppen noch weiter an Bedeutung. So zeigen unterschiedliche Korrelationsstudien positive Zusammenhänge von höherem Finanzwissen mit Sparen, der Nutzung von Finanzprodukten (z. B. einer Beteiligung am Aktienmarkt oder der vernünftigen Nutzung von Kreditkarten), der Pensionsvorsorge oder dem Ausnutzen günstiger Konditionen (bzw. dem Vermeiden ungünstiger Konditionen) bei Finanzgeschäften⁴¹. Ergebnisse zu den Effekten höherer Finanzbildung sind mit der Ausnahme von echten Experimenten jedoch kritisch in Hinblick auf die Richtung des Zusammenhangs zu hinterfragen. Während es zum Beispiel plausibel erscheint, dass höheres Finanzwissen zu einer vielfältigeren oder vernünftigeren Nutzung von Finanzprodukten führt, ist es ebenso denkbar, dass die Auseinandersetzung mit Finanzprodukten zur Entwicklung des Finanzwissens beigetragen hat.

Trotz dieser Unsicherheit in Bezug auf Kausalitäten scheint es naheliegend, dass Initiativen zur Förderung von Finanzbildung in der Lage sind, die Finanzkompetenz von Teilnehmern solcher Programme zu verbessern und damit zu einer besseren finanziellen Entscheidungsfindung in deren alltäglichem Leben beizutragen⁴². In Bezug auf die empirische Überprüfung der Effekte von Initiativen zur Förderung von Finanzbildung ist nach wie vor festzustellen, dass

viele Programme nicht oder nicht ausreichend evaluiert werden. Dort wo Ergebnisse vorliegen, zeigt sich durchaus große Heterogenität im Hinblick auf die Effektivität der Programme. Zwar werden meist positive Effekte im Bereich des Finanzwissens nachgewiesen, jedoch erklären Interventionen nicht mehr als 0,1 % der Varianz im Finanzverhalten⁴³. Darüber hinaus wird festgestellt, dass die Auswirkungen von Initiativen zur finanziellen Bildung im Laufe der Zeit tendenziell abnehmen.

4. Schlussfolgerungen

Die Ausführungen zum Begriff Finanzbildung zeigen, dass ein umfassendes Verständnis von Finanzbildung bedeutet, dass Finanzbildung ein integrativer Teil von ökonomischer Bildung ist. Ein ökonomisch gebildeter Mensch ist daher auch in grundlegenden finanzwirtschaftlichen Fragen firm. Er ist in der Lage, Zusammenhänge und ihre Implikationen zu erkennen und zu verstehen und agiert selbstbestimmt wie auch verantwortungsbewusst. Auch wenn es unrealistisch ist, über ein lückenloses Finanzwissen und -verständnis zu verfügen, das zur Erklärung, Beurteilung und Lösung sämtlicher finanzieller Problemstellungen notwendig wäre, erscheint es dennoch möglich, in jenem Ausmaß finanziell gebildet zu sein, dass man verschiedene finanzielle Herausforderungen erkennen, sein Finanzwissen dazu einschätzen und eine überlegte, verantwortungsvolle Entscheidung treffen kann. Entsprechende Kompetenzmodelle wurden bereits entwickelt⁴⁴.

Auch wenn die meisten Testinstrumente im Bereich der Finanzbildung auf Finanzwissen fokussieren und damit kein umfassendes Bild vom Stand der Finanzbildung einer Person erheben können, wird schon allein beim Finanzwissen deutlich, dass es – vor allem in einigen

Bevölkerungsgruppen – maßgebliche Wissenslücken und Verständnisschwierigkeiten gibt, die das Bewältigen von finanziellen Herausforderungen und die Reflexion über verschiedene Handlungsmöglichkeiten erschweren können. Zahlreiche Untersuchungen belegen diese Überlegung, indem sie die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Finanzbildungselementen wie Finanzwissen, Verhalten und Einstellungen mit Indikatoren für ein finanziell selbstbestimmtes Leben wie etwa ausreichende Pensionsvorsorge, keine Überschuldungsgefahr und Wahl von Finanzprodukten mit günstigeren Konditionen aufzeigen⁴⁵.

Auch wenn sich Finanzwissensfragen häufig auf einzelne ausgewählte Konzepte wie Zinsen, den Geldwert, den (Finanz-) Markt und Marktmechanismen beziehen, so bringen sie damit keine (positive oder negative) Bewertung der abgefragten Inhalte zum Ausdruck, weshalb auch der Vorwurf eines ideologischen Bias⁴⁶ jeder Grundlage entbehrt. Vielmehr basieren die Fragen in den meisten Untersuchungen auf zugrunde gelegten Kompetenzmodellen und einer eingehenden Validitätsprüfung, sind nicht wissensreproduzierend, sondern auf Verstehen und Anwenden angelegt⁴⁷.

Aus den Ausführungen in Abschnitt drei dieses Beitrags geht hervor, dass es für Menschen einen Unterschied macht, in welchem Ausmaß sie finanziell gebildet sind. Finanzbildung und ihre Förderung stellen daher keine Modeerscheinung dar, sondern werden – gerade in einer wirtschaftlich höchst schwierigen Zeit, wie wir sie gerade erleben – noch an Bedeutung gewinnen. Dabei wird vor allem der Finanzbildung in der Schule eine besonders wichtige Rolle zukommen. Denn eine Reihe von empirischen Untersuchungen macht deutlich, dass bislang die familiäre Sozialisation in der Gestaltung der Finanzbildung von Jugendlichen der wichtigste Faktor ist. Das Vorbildverhalten der Eltern im Umgang

mit Geld und finanziellen Angelegenheiten wirkt sich auf das entsprechende Verhalten der Kinder, etwa beim Konsumieren, Sparen und Geldausborgen⁴⁸. Empirische Untersuchungen legen außerdem nahe, dass Jugendliche in der Schule bislang gar nicht oder nur in geringem Umfang finanziell gebildet werden⁴⁹. Sind nun die Eltern selbst nicht finanziell gebildet und erfolgen auch außerhalb des Elternhauses, etwa in der Schule, keine Finanzbildungsmaßnahmen (oder nur in geringem Umfang, sodass kein langfristiger Effekt erwartet werden kann), dann bedeutet das – wie Annamaria Lusardi in der Business Time zitiert wurde – folgendes: “we are accepting that we have an unequal society”⁵⁰. Die Forderung, Finanzbildung ernst zu nehmen und bestmöglich zu fördern, zielt daher darauf ab, diese Ungleichheit zu reduzieren und die finanziellen Aspekte des ökonomischen Denkens und Handelns besser verstehen zu können.

Anmerkungen

- 1 Greimel-Fuhrmann, B. (2018). Ist es (un)möglich, finanziell gebildet zu sein? In: bwp@Spezial AT-1: Wirtschaftspädagogische Forschung und Impulse für die Wirtschaftsdidaktik – Beiträge zum 12. Österreichischen Wirtschaftspädagogikkongress, S. 1-16, hier S. 1.
- 2 OECD (2020). Overview of the OECD International Network on Financial Education. <https://www.oecd.org/financial/education/oecd-infe-overview.pdf>, S. 6.
- 3 OECD (2020). OECD/INFE 2020 International Survey of Adult Financial Literacy. <https://www.oecd.org/financial/education/oecd-infe-2020-international-survey-of-adult-financial-literacy.pdf>.
- 4 OECD (2020). PISA 2018 Results (Volume IV): Are Students Smart about Money?, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/48ebd1ba-en>.
- 5 OECD (2012). OECD/INFE High-level Principles on National Strategies for Financial

- Education. <https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/OECD-INFE-Principles-National-Strategies-Financial-Education.pdf>, S. 7
- 6 Hung, A., Parker, A. M. & Yoong, J. (2009). Defining and Measuring Financial Literacy. RAND Working Paper Series WR-708. Doi: <https://doi.org/10.2139/ssrn.149867>, S. 5; Clarivate Analytics (2020). Social Science Citation Index. <https://clarivate.com/webofsciencegroup/solutions/webofscience-ssci/>
- 7 Stieger S. & Jekel, T. (2019). Ideology, education, and financial literacy. Uncovering neoliberal ideology in assessment studies of economics education – the case of Austria (erste veröffentlichte Version, am 5. 9. 2019 ohne Korrekturhinweis ausgetauscht gegen eine inhaltlich veränderte Version selben Titels). *Journal of Social Science Education* 18(2), S. 4-27.
- 8 OECD (2014). PISA 2012 Results: Students and Money: Financial Literacy Skills for the 21st Century (Volume VI). OECD Publishing.
- 9 Hung, A., Parker, A. M. & Yoong, J. (2009). Defining and Measuring Financial Literacy, a.a.O., S. 3
- 10 OECD (2020). OECD/INFE 2020 International Survey of Adult Financial Literacy, a.a.O., S. 51.
- 11 Ebd., S. 19-27.
- 12 Schürkmann, S. & Schuhen, M. (2013). Kompetenzmessung im Bereich financial literacy. *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, 2013(01), S. 73-89, hier S. 78.
- 13 Fürstenau, B., Hommel, M., Förster, M., Kraitzek, A., Wuttke, E., Aprea, C., Rudeloff, M. & Siegfried, C. (2020). Messung von Finanzkompetenz – Ergebnisse eines Symposiums. In: E. Wittman, D. Frommberger & U. Weyland (Hg.), *Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2020*, Opladen: Budrich, S. 33-64, hier S. 33.
- Reifner, U. (2011). Finanzielle Allgemeinbildung und ökonomische Bildung. In: T. Retzmann (Hg.), *Finanzielle Bildung in der Schule. Mündige Verbraucher durch Konsumentenbildung: Schwalbach: Wochenschau*, S. 9-30, hier S. 14.
- 14 Hung, A., Parker, A. M. & Yoong, J. (2009). Defining and Measuring Financial Literacy, a.a.O., S. 2 Vgl. dazu auch Stolper, O. A. & Walter, A. (2017). Financial literacy, financial advice, and financial behavior. *Journal of Business Economics*, 87(5), S. 581-643, hier S. 581 <https://doi.org/10.1007/s11573-017-0853-9>.
- 15 Kaminski, H. & Friebel, S. (2012). Arbeitspapier „Finanzielle Allgemeinbildung als Bestandteil der ökonomischen Bildung“. Oldenburg: IÖB, S. 40.
- 16 Aprea, C., Wuttke, E., Leumann, S. & Heumann, M. (2015). Kompetenzfacetten von Financial Literacy: Sichtweisen verschiedener Akteure. In: J. Seifried, S. Seeber & B. Ziegler (Hg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung*, Opladen: Budrich 2015, S. 11-34. Vgl dazu auch Davies, P., Syed, F. & Appleyard, L. (2016). Secondary school students' understanding of the financial system. In: E. Wuttke, J. Seifried & S. Schumann (Hg.), *Economic competence and financial literacy of young adults. Status and challenges*. Opladen: Budrich 2016, S. 41-62. Und dortselbst Leumann, S., Heumann, M., Syed, F. & Aprea, C. (2016). Towards a Comprehensive Financial Literacy Framework: Voices from Stakeholders in European Vocational Education and Training, S. 19–39.
- 17 OECD (2020). OECD/INFE 2020 International Survey of Adult Financial Literacy, a.a.O., S. 20.
- 18 OECD (2014). PISA 2012 Results: Students and Money: Financial Literacy Skills for the 21st Century (Volume VI), a.a.O., S. 33.
- 19 Ebd., S. 34.
- 20 Walstad, W. B. & Rebeck, K. (2018). The measurement properties of the Basic Finance Test for children and the Test of Financial Knowledge for youth. *Empirische Pädagogik*, 32(3-4), S. 248-271, hier S. 252.
- 21 Seeber, G. & Retzmann, T. (2017). Financial Literacy – Finanzielle (Grund-)Bildung – Ökonomische Bildung, *Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung*, 86(3), 69–80. Doi: <http://dx.doi.org/10.3790/vjh.86.3.69>, hier S. 76.
- 22 Davies, P. (2015). Towards a framework for financial literacy in the context of democracy. *Journal of Curriculum Studies*, 47(2), S. 300-316. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.934717>, hier S. 308 f.
- 23 Kaminski, H. & Friebel, S. (2012). Arbeitspapier „Finanzielle Allgemeinbildung als Bestandteil der ökonomischen Bildung“, a.a.O., S. 46.

- 24 Seeber, G., Retzmann, T., Remmele, B. & Jongbloed, H.-C. (2012). Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung. Kompetenzmodell – Aufgaben – Handlungsempfehlungen. Schwalbach: Wochenschau, S. 89.
- 25 Kaminski, H. & Friebe, S. (2012). Arbeitspapier „Finanzielle Allgemeinbildung als Bestandteil der ökonomischen Bildung“. A.a.O., S.57. Vgl. dazu auch Retzmann, T. & Seeber, G. (2016). Financial Education in General Education Schools: A Competence Model. In: C. Aprea, E. Wuttke, K. Breuer, N. K. Koh, P. Davies, B. Greimel-Fuhrmann & J. S. Lopus (Hg.), *International Handbook of Financial Literacy*. Wiesbaden: Springer, S. 9-23, hier S. 10.
- 26 Albers, H.-J. (1995). Handlungsorientierung und ökonomische Bildung. In: W. Stratenwerth, B. Schurer & H.-J. Albers (Hg.), *Ökonomische Bildung - Aufgabe für die Zukunft*. Bergisch Gladbach: Hobein, S. 1-22, hier S. 4 f.
- Albers, H.-J. (1988). Ökonomische Bildung und Allgemeinbildung. In Bundesfachgruppe für Ökonomische Bildung (Hg.), *Ökonomische Bildung - Aufgabe für die Zukunft*. Bergisch Gladbach: Hobein, S. 1-15, hier S. 9-14.
- 27 Seeber, G., Retzmann, T., Remmele, B. & Jongbloed, H.-C. (2012). Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung, a.a.O., S. 85.
- 28 Retzmann, T. & Seeber, G. (2016). Financial Education in General Education Schools, a.a.O., S. 15.
- 29 Lusardi, A. & Mitchell, O. S. (2011). Financial literacy around the world: an overview (No. w17107). National Bureau of Economic Research, S. 3. Vgl. dazu auch Lusardi, A. & Mitchell, O. S. (2014). The economic importance of financial literacy: Theory and evidence. *Journal of economic literature*, 52(1), S. 5-44, hier S. 9
- 30 Hastings, J. S., Madrian, B. C. & Skimmyhorn, W. L. (2013). Financial literacy, financial education, and economic outcomes. *Annual Review of Economics*, 5, S. 347-373, hier S. 357.
- 31 OECD (2020). *OECD/INFE 2020 International Survey of Adult Financial Literacy*, a.a.O., S. 51.
- 32 Fessler, P., Jelovsek, M. & Silgoner, M. (2020). Financial literacy in Austria – focus on millennials. In: *Monetary Policy and the Economy Q 3*, S. 1-18, hier S. 2, S. 4 und S. 12.
- 33 Lusardi, A. & Mitchell, O. S. (2014). The economic importance of financial literacy: Theory and evidence, a.a.O, S. 11.
- 34 Fessler, P., Jelovsek, M. & Silgoner, M. (2020). Financial literacy in Austria, a.a.O, S. 6.
- 35 Lusardi, A. & Mitchell, O. S. (2011). Financial literacy around the world: an overview (No. w17107). National Bureau of Economic Research, S. 9.
- 36 Silgoner, M., Greimel-Fuhrmann, B. & Weber R. (2015). Financial literacy gaps of the Austrian population. In: *Monetary Policy & the Economy*, 2, S. 35-51, hier S. 35.
- 37 Lusardi, A & Mitchell, OS (2009). How ordinary consumers make complex economic decisions: financial literacy and retirement readiness. NBER Working paper no. 15350, S. 12. Vgl. dazu auch Bucher-Koenen, T., Lusardi, A., Alessie, R., & Van Rooij, M. (2017). How financially literate are women?, a.a.O., S. 225 und Fessler, P., Jelovsek, M. & Silgoner, M. (2020). Financial literacy in Austria, a.a.O., S. 8.
- 38 Lusardi, A. & Mitchell, O. S. (2011). Financial literacy around the world: an overview. a.a.O., S. 10.
- 39 Fessler, P., Jelovsek, M. & Silgoner, M. (2020). Financial literacy in Austria – focus on millennials, a.a.O, S.11.
- 40 Lusardi, A. & Mitchell, O. S. (2014). The economic importance of financial literacy: Theory and evidence, a.a.O., S. 9.
- 41 Allgood, S. & Walstad, W. (2013). Financial literacy and credit card behaviors: A cross-sectional analysis by age. *Numeracy*, 6(2), S. 1-26, hier S. 18. Vgl. dazu auch Clark, R., Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2017). Financial knowledge and 401 (k) investment performance: a case study. *Journal of Pension Economics & Finance*, 16(3), S. 324-347, hier S. 341. Und Balloch, A., Nicolae, A. & Philip, D. (2015). Stock market literacy, trust, and participation. *Review of Finance*, 19(5), 1925–1963, hier S. 1949. Sowie Hastings, J. S., Madrian, B. C. & Skimmyhorn, W. L. (2013). Financial literacy, financial education, and economic outcomes, a.a.O., S. 365.
- 42 Alsemgeest, L. (2015). Arguments for and against financial literacy education: where to go from here? *International Journal of Consumer Studies*, 39(2), S.155-161, hier S. 157.
- 43 Fernandes, D., Lynch Jr, J. G. & Netemeyer, R. G. (2014). Financial literacy, financial

- education, and downstream financial behaviors. *Management Science*, 60(8), 1861-1883, hier 1861.
- 44 Greimel-Fuhrmann, B. (2018). Ist es (un)möglich, finanziell gebildet zu sein?, a.a.O., hier S. 11.
- 45 Stolper, O. A. & Walter, A. (2017). Financial literacy, financial advice, and financial behavior, a.a.O.
- 46 Stieger S. & Jekel, T. (2019). Ideology, education, and financial literacy, a.a.O.
- 47 Rumpold, H. (2018). Das ökonomische Wissen von Schüler/innen am Ende der Sekundarstufe I: Entwicklung und Erprobung eines Testinstruments für die 8. Schulstufe. bwp@Spezial AT-1: Wirtschaftspädagogische Forschung und Impulse für die Wirtschaftsdidaktik – Beiträge zum 12. Österreichischen Wirtschaftspädagogikkongress, S. 4ff. Vgl. dazu auch Greimel-Fuhrmann, B. (2018). Ist es (un)möglich, finanziell gebildet zu sein?, a.a.O., hier S. 11.
- 48 Lange, E. (2004). Jugendkonsum im 21. Jahrhundert. Eine Untersuchung der Einkommens-, Konsum- und Verschuldungsmuster der Jugendlichen in Deutschland. Wiesbaden: VS. Vgl. dazu auch Gabanyi, A., Hemedinger, F. & Lehner, M. (2007). Jugendverschuldung: Analyse und Präventionsansätze. https://www.schuldenberatung.at/downloads/infodatenbank/schuldenpraevention/Jugendverschuldung_OOE_Studie2007.pdf, S. 17. Und Bender, N. & Breuer, K. (2011). Junge Menschen und frühe Schulden – Finanzielle Handlungskompetenz im Fokus wirtschaftspädagogischer Forschung. In: Hergenröder, C.W. (Hg.): Krisen und Schulden. Historische Analysen und gegenwärtige Herausforderungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 45-62.
- 49 Grohs-Müller, S. (2018). Schüler/innen und ihr Umgang mit Geld. Dissertation an der Wirtschaftsuniversität Wien. Vgl. dazu auch Gabanyi, A., Hemedinger, F. & Lehner, M. (2007). Jugendverschuldung: Analyse und Präventionsansätze, a.a.O., S. 19.
- 50 Business Time (2012). Financial Education: A Job for Teachers or Parents? <http://business.time.com/2012/10/08/financial-education-a-job-for-teachers-or-parents/>.