

## Mind the Gap – Über die Berücksichtigung von Finanzbildungsinhalten im Lehrstoff österreichischer Pflichtschulen

Riess, Julia; Greimel-Fuhrmann, Bettina; Stock, Michaela; Taborsky, Martin

*Published in:*  
bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online

*Published: 01/01/2018*

*Document Version:*  
Publisher's PDF, also known as Version of record

*Document License:*  
CC BY-SA

[Link to publication](#)

*Citation for published version (APA):*  
Riess, J., Greimel-Fuhrmann, B., Stock, M., & Taborsky, M. (2018). Mind the Gap – Über die Berücksichtigung von Finanzbildungsinhalten im Lehrstoff österreichischer Pflichtschulen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 1 - 18. [http://www.bwpat.de/wipaed-at1/szoncsitz\\_etal\\_wipaed-at\\_2018.pdf](http://www.bwpat.de/wipaed-at1/szoncsitz_etal_wipaed-at_2018.pdf)

**bwp@ Österreich Spezial** | September 2018

**Wirtschaftspädagogische Forschung und Impulse für die  
Wirtschaftsdidaktik**

**Beiträge zum 12. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-  
kongress**

**am 26.4.2018 in Wien**

Hrsg. v. **Bettina Greimel-Fuhrmann**

**Julia SZONCSITZ, Bettina GREIMEL-FUHRMANN,  
Michaela STOCK & Martin TABORSKY**

(Wirtschaftsuniversität Wien)

**Mind the Gap – Über die Berücksichtigung von  
Finanzbildungsinhalten im Lehrstoff österreichischer  
Pflichtschulen**

Online unter:

[www.bwpat.de/wipaed-at1/szoncsitz\\_etal\\_wipaed-at\\_2018.pdf](http://www.bwpat.de/wipaed-at1/szoncsitz_etal_wipaed-at_2018.pdf)

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | bwp@ 2001–2018

**bwp@**

**www.bwpat.de**

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchler, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

---

## **Mind the Gap – Über die Berücksichtigung von Finanzbildungsinhalten im Lehrstoff österreichischer Pflichtschulen**

---

### **Abstract**

Da Finanzbildung im Idealfall schon bei Kindern und Jugendlichen ansetzt (vgl. Grohmann/Menkhoff 2015; Whitebread/Bingham 2013), hat eine Sub-Arbeitsgruppe des International Network on Financial Education (INFE), unter Mitarbeit der Oesterreichischen Nationalbank (OeNB), einen umfangreichen Katalog an *Core Competencies* für die Finanzkompetenz von Jugendlichen veröffentlicht (vgl. OECD 2015b). Dieser legt fest, welches Wissen und welche Fähigkeiten Kinder und Jugendliche im Alter von 15–18 Jahren in Bezug auf finanzielle Fragen haben sollten.

Angesichts der hohen Relevanz von Finanzbildung stellt sich ausgehend von diesem Rahmenwerk die Frage, inwieweit die *Core Competencies* bereits durch die Lehrstoffinhalte der Pflichtschulen in Österreich abgedeckt sind. Das Projekt *Financial Core Competencies in Austria (FinCCA)* knüpft mittels zweistufiger Gap-Analyse an dieser Fragestellung an: In einem ersten Schritt ist das Projekt darauf ausgerichtet zu untersuchen, inwieweit die *Core Competencies* durch die Lehrplaninhalte abgedeckt sind. Auf Basis der inhaltsanalytischen Auswertung der Lehrpläne werden in einem weiteren Schritt ausgewählte, in Österreich approbierte, Schulbücher analysiert. Auf Grundlage der zweistufigen Gap-Analyse sollen zentrale Unterrichtsinhalte identifiziert werden, für die abschließend Lehrkonzepte zur Lehrer/innen/bildung im Bereich Finanzbildung entwickelt werden. Insgesamt soll damit ein weiterer wissenschaftlicher Grundpfeiler für eine nationale Strategie zur Förderung von Finanzbildung im Sinne der OECD (vgl. OECD 2015a) geschaffen werden. *FinCCA* wird als gemeinsames Projekt der Wirtschaftsuniversität Wien, der Karl-Franzens-Universität Graz und der Oesterreichischen Nationalbank (OeNB) durchgeführt.

Dieser Artikel gibt unter Berücksichtigung des Forschungsstands einen Einblick in die Zielsetzung, das Projektdesign und ausgewählte Projektergebnisse. Die Ergebnisse geben einen Einblick inwiefern bestimmte inhaltliche Themenbereiche grundlegender Finanzbildung bereits innerhalb des Lehrstoffes österreichischer Pflichtschulen berücksichtigt sind. Der Artikel schließt mit Ansatzpunkten zur Verbesserung grundlegender Finanzbildung und gibt einen Ausblick über die weitere Vorgehensweise.

## **1 Einleitung**

Nichts ist so stetig wie der Wandel, und so zeigen unzählige Trends der vergangenen Jahrzehnte, dass die Fähigkeit gut durchdachte und fundierte Finanzentscheidungen treffen zu können, wichtiger ist als je zuvor (vgl. OECD 2006; Fessler et al. 2007). Finanzen sind Teil des täglichen Lebens (vgl. OECD 2014a, 13), doch während Menschen seit jeher für die Verwaltung ihres eigenen Geldes verantwortlich sind, ist erfolgreiches Finanzmanagement in

unserer heutigen Zeit so viel mehr als nur das Auskommen mit vorhandenen finanziellen Mitteln (vgl. Barry 2014, 15): Mit nur wenigen Ausnahmen wird die Verantwortung für die Altersvorsorge und andere Lebensrisiken nach und nach in den privaten Bereich verlagert (vgl. Brown/Graf 2013, 1; Lusardi/Mitchell 2014, 65f). Der Staat und die Arbeitgeber/innen ziehen sich immer mehr aus diesem Verantwortungsbereich zurück und mit steigender individueller Verantwortung nimmt für Privatpersonen die Anzahl an zu treffenden finanziellen Entscheidungen zu. Die einzelnen Entscheidungen werden zudem komplexer. Konsument/in/en haben Zugang zu einer breiten Palette an innovativen Finanzprodukten. Die Komplexität der Produkte, aber auch die Möglichkeit aus einer Vielzahl von Anbietern zu wählen, erschweren finanzielle Entscheidungen (vgl. Lusardi/Mitchell 2014, 6).

Finanztrends, wie die Risikoverlagerung in den privaten Bereich, die erhöhte Eigenverantwortung von Privatpersonen sowie die ansteigende Komplexität der Finanzmärkte und dazugehöriger -produkte (vgl. OECD 2013) wären weitaus weniger besorgniserregend, wenn wir wüssten, dass unsere Bevölkerung diesen Herausforderungen gewachsen ist. Unzählige Studien zeigen jedoch, dass „financial illiteracy“ (Lusardi/Mitchell 2011, 9) weit verbreitet ist. Ein großer Teil der Bevölkerung hat erhebliche Wissenslücken und das bereits bei Fragestellungen, die grundlegende Konzepte thematisieren (vgl. Silgoner et al. 2015). Wird der, durch empirische Befunde wiederholt aufgezeigte Problembereich des unzureichenden Finanzwissens betrachtet und gedanklich mit der alltäglichen Relevanz finanzieller Entscheidungen kombiniert, wird deutlich, warum Finanzbildung häufig als „life skill“ bezeichnet wird (vgl. Trilling/Fadel 2009; Lusardi 2015) und an der Spitze bildungspolitischer Agenden rangiert (vgl. OECD 2014a, 13).

Es herrscht weitgehend Konsens unter Vertreter/inne/n aus der Politik, Wirtschaft, Forschung und Lehre und so forcieren viele Länder auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems Maßnahmen, die auf die Förderung von Finanzbildung ausgerichtet sind. In vielen Fällen werden diese Maßnahmen durch Initiativen der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) unterstützt. Die OECD bzw. deren Arbeitsgruppe International Network on Financial Education (INFE), in der die Oesterreichische Nationalbank *full member* und die WU *affiliate member* ist, beschäftigt sich bereits seit 2003 intensiv mit dem Themenbereich Finanzbildung. Auf nationaler Ebene ist festzustellen, dass es in Österreich zwar eine Vielzahl von Finanzbildungsmaßnahmen, jedoch noch keine nationale Strategie, wie von der OECD gefordert, gibt (vgl. OECD 2015a). Doch was benötigt es zum aktuellen Zeitpunkt in Österreich überhaupt, um einen weiteren Grundpfeiler für eine nationale Strategie im Sinne der OECD zu schaffen?

## 2 Projekthintergrund

Angetrieben durch den Ausbruch der Wirtschafts- und Finanzkrise in den Jahren 2007 und 2008 hat die Zahl der Forschungsprojekte und Publikationen im Bereich der Finanzbildung bis zum heutigen Tag kontinuierlich zugenommen. Werden die Forschungsbemühungen nach ihrem Gegenstand kategorisiert, ging es häufig um Vorhaben, die darauf ausgerichtet waren,

Begriffe und Konzepte zu klären, Messinstrumente zu entwickeln und einzusetzen oder konkrete Bildungsinitiativen zu implementieren und zu evaluieren. Unter didaktischer Perspektive standen demnach die folgenden Fragen im Mittelpunkt: [1] „Was ist Finanzbildung bzw. welche Ziele und Inhalte zeichnen sie aus?“, [2] „Wie lässt sich Finanzbildung messen und welche Personengruppen brauchen gezielte Förderung?“ und [3] „Wie können Finanzbildungsmaßnahmen für diese Personengruppen möglichst erfolgreich umgesetzt werden?“.

Geht es um die Frage, welchen weiteren Schritten es in Österreich bedarf, um sich einer Nationalen Strategie zur Förderung von Finanzbildung anzunähern, zeichnen die Forschungsergebnisse entlang dieser drei Bereiche ein Bild von unserem Ausgangspunkt. Im Folgenden soll der Ausgangspunkt des Projekts daher skizziert werden.

## 2.1 Forschungstand

Im Bereich der begrifflichen Klärung, ist der Begriff *financial literacy* zentral, denn so wird mit diesem Begriff sehr häufig das Ziel von Finanzbildungsinitiativen, nämlich *financially literate* zu sein, abgesteckt. Über eine Definition von *financial literacy* zu verfügen, ist nicht nur im Sinne einer klaren und eindeutigen Kommunikation zwischen Forscher/inne/n oder anderen Interessengruppen von Bedeutung, sondern insbesondere als Voraussetzung für das Operationalisieren und Messen unerlässlich (vgl. Szoncsitz/Greimel-Fuhrmann 2018). Wie bei vielen anderen komplexen Begriffen gibt es aber auch für *financial literacy* keine allgemein gültige Definition (vgl. Greimel-Fuhrmann 2014a, 18). Forscher/innen und Organisationen haben sich dem Konzept auf unterschiedliche Weise angenähert (vgl. Hung et al.; Remund 2010). Die unzähligen Forschungsbemühungen der vergangenen Jahre zeigen, dass sehr häufig auf das Begriffsverständnis der OECD zurückgegriffen wird. So definiert die OECD z. B. im Rahmen ihrer PISA-Untersuchung *financial literacy* als „*knowledge and understanding of financial concepts and risks, and the skills, motivation and confidence to apply such 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*“ (OECD 2013, 144). Was viele Definitionen, so auch diese, auszeichnet ist, dass *financial literacy* über reines Wissen und Verständnis hinausgeht. Die Fähigkeiten, die Motivation, aber auch das (Selbst-)Vertrauen, notwendig, um das Wissen und das Verständnis für das Treffen von Entscheidungen einzusetzen, werden explizit hervorgehoben. Zudem wird in der Definition klargestellt, dass *financial literacy* nicht ausschließlich auf das finanzielle Wohlergehen des Individuums, sondern ebenso auf jenes der Gesellschaft ausgerichtet ist (vgl. Greimel-Fuhrmann 2014b, 49).

Definitionen wie diese wurden als wesentlicher Ausgangspunkt für die Beantwortung weiterer Fragen, zum Beispiel jener nach den zentralen Finanzbildungsinhalten, herangezogen. Auch in diesem Forschungsbereich ist ein deutlicher Fortschritt in der Form ausdifferenzierter Konzepte zu verzeichnen. So veröffentlichte die OECD im Jahr 2015 ein *Core Competencies Framework on financial literacy for Youth* (vgl. OECD 2015b) und im darauffolgenden Jahr ein *Core Competencies Framework on financial literacy for Adults* (vgl. OECD 2016). Die Publikation für die Zielgruppe der Jugendlichen war das erste, aus internationalen Bemü-

hungen resultierende, Rahmenwerk, das wesentliche Ziele und Inhalte von Finanzbildung aggregiert und ergebnisorientiert darstellt. Auf dem Begriffsverständnis von PISA aufbauend (vgl. OECD 2013, 144), beschreibt das Rahmenwerk mit einem Katalog an *Core Competencies* ein grundlegendes Finanzbildungsniveau für Jugendliche. Grundlegend bedeutet dabei, dass ein Bildungsniveau skizziert wird, über das alle jungen Menschen im Alter von 15 bis 18 Jahren verfügen sollten, um am Wirtschafts- und Finanzleben teilhaben zu können (vgl. OECD 2015b, 11). Das Rahmenwerk für Erwachsene baut auf jenem für Jugendliche auf und ergänzt es um vertiefende Inhalte, die sich an zusätzlichen Herausforderungen im Erwachsenenleben orientieren (vgl. OECD 2016, 2). Beide Rahmenwerke bergen aufgrund ihrer Vielfalt an Einsatzmöglichkeiten das Potential nationale Strategien zur Förderung von Finanzbildung voranzutreiben. So können sie durch das Aufzeigen eines inhaltlichen Kernbereichs zur Entwicklung oder Verbesserung von Finanzbildungsinitiativen herangezogen werden, zur Identifikation von Lücken in der Bereitstellung oder Ausgestaltung von Programmen dienen oder aber auch als Grundlage für die Entwicklung von Messinstrumenten eingesetzt werden (vgl. OECD 2016, 3).

Zu definieren, was *financial literacy* bedeutet und welches grundlegende Finanzbildungsniveau mit der Zielsetzung, *financially literate* zu sein, einhergeht, war ein bedeutender Schritt. Um zielgerichtete Finanzbildungsinitiativen zu initiieren, war es jedoch ebenso erforderlich, sich mit dem Ist-Zustand vertraut zu machen und Untersuchungen in Bezug auf das aktuelle Finanzbildungsniveau der Bevölkerung anzustellen. Zahlreiche empirische Untersuchungen (vgl. z. B. Lusardi/Mitchell 2011; Klapper et al. 2015; Atkinson et al. 2016; OECD 2017) zeigen wiederholt, dass ein erheblicher Anteil der Bevölkerung nur über mangelhaftes Finanzwissen verfügt. Bezogen auf die österreichische Bevölkerung, wurde die bislang umfangreichste Studie im Herbst 2014 von der OeNB in Auftrag gegeben. Auf Basis des *OECD Toolkit for measuring financial literacy* (vgl. OECD 2014b) wurden 2.000 Österreicher/innen ab einem Alter von 15 Jahren zu ihrem Finanzwissen, ihren Einstellungen und ihrem Verhalten in Bezug auf finanzielle Angelegenheiten befragt (vgl. Silgoner et al. 2015, 38). Die elf Fragen zum Finanzwissen waren auf erste Grundkenntnisse ausgerichtet (vgl. OECD 2014b) und liegen aus heutiger Betrachtung deutlich unter den Anforderungen an die *financial literacy* von erwachsenen Menschen (vgl. OECD 2016). Mit der Erkenntnis, dass nur 36% der Befragten in der Lage waren, zumindest neun der elf Wissensfragen zu beantworten (vgl. Silgoner et al. 2015, 39), tragen auch diese Ergebnisse zu dem ernüchternden Bild des weltweit niedrigen Finanzbildungsniveaus bei. Analysen nach demographischen Merkmalen zeigen, dass es dabei insbesondere um den Wissensstand jüngerer und älterer Personen, Frauen und Personen mit geringer Ausbildung schlechter bestellt ist (vgl. Silgoner et al. 2015, 42). Auch dieses Ergebnis entspricht den Erkenntnissen internationaler Forschung.

Geht es darum, zielgerichtete Finanzbildungsinitiativen zu initiieren, wird anknüpfend an Befunde zu dem geringen Finanzwissen darauf hingewiesen, dass Finanzbildung im Idealfall schon bei Kindern und Jugendlichen ansetzen sollte (vgl. Grohmann/Menkhoff 2015; Whitebread/Bingham 2013). Dafür spräche außerdem, dass die Berührungspunkte Jugendlicher mit Finanzprodukten vielfältig sind und auch das Verdienen von eigenem Geld für viele bereits



ein Thema ist. Die jüngsten PISA-Ergebnisse untermauern diesen Umstand eindrucksvoll (vgl. OECD 2017): In den zehn teilnehmenden OECD-Ländern haben im Durchschnitt etwa 60% der 15-Jährigen bereits ein Bankkonto und/oder eine Prepaidkarte. Ein etwas größerer Anteil an Jugendlichen dieser Altersgruppe verdient bereits Geld mit kleinen Nebenjobs. Wenn für Schüler/innen das Ende der Pflichtschule naht, müssen sie sich entscheiden, ob und wie sie ihre Ausbildung fortsetzen und oftmals ist bereits diese Entscheidung nicht unwesentlich von finanziellen Aspekten geprägt (vgl. OECD 2017, 40). Mit ihrem Erwachsenwerden wird das Ausmaß, in das junge Menschen als Verbraucher/innen oder Arbeitnehmer/innen in finanzielle Aktivitäten eingebunden sind, nur noch weiter steigen.

Dass Finanzbildungsinitiativen bereits bei Kindern und Jugendlichen ansetzen sollten, wird auch von weiteren Forschungsergebnissen gestützt: So konnten unter anderem Zusammenhänge zwischen dem Erwerb von finanziellen Fähigkeiten in der Kindheit und einem besseren Sparverhalten, besserer Bonität und einer geringeren Verschuldung im Erwachsenenalter nachgewiesen werden (vgl. Grinstein-Weiss et al. 2011, 78). Zu der Frage, wie Finanzbildungsinitiativen für Jugendliche ausgestaltet sein sollten oder wem die Verantwortung dafür obliegt, gibt es unterschiedliche Standpunkte. Im Idealfall würden Eltern ihren Kindern alles beibringen, was sie über Geld wissen müssen (vgl. Szoncsitz/Greimel-Fuhrmann 2018), jedoch kann nicht davon ausgegangen werden, dass alle Erziehungsberechtigten gleichermaßen in der Lage sind, die erforderlichen finanziellen Fähigkeiten zu vermitteln. Die Ergebnisse zu dem Finanzwissen unserer Bevölkerung (vgl. Silgoner et al. 2015, 39) legen nahe, dass viele Eltern Wissenslücken haben, möglicherweise selbst mit finanziellen Angelegenheiten kämpfen oder sogar schlechte Entscheidungen treffen. Es scheint wichtig zu sein zu erkennen, dass Eltern eine bedeutende Rolle spielen. Wird jedoch ausschließlich den Eltern die Verantwortung für die finanzielle Bildung ihrer Kinder übertragen, und so argumentiert u. a. Lusardi in einem Interview (vgl. Business Time 2012, online), fällt die Entscheidung die Ungleichheit der Gesellschaft zu akzeptieren. Um der Ungleichheit entgegenzuwirken, scheint es erforderlich, Finanzbildung im Schulwesen angemessen für alle zu etablieren und damit zumindest ein grundlegendes Niveau an Finanzbildung nach dem Absolvieren der Pflichtschule sicherzustellen.

## 2.2 Zielsetzung

Die Forschungserkenntnisse der vergangenen zehn Jahre haben uns damit an folgenden Ausgangspunkt geführt: Durch die Begriffsdefinition von *financial literacy* (vgl. z. B. OECD 2013, 144) haben wir eine genauere Vorstellung von der Zielsetzung, der wir uns mit Finanzbildungsinitiativen anzunähern versuchen. Ausgehend von diesem begrifflichen Verständnis wurden Rahmenwerke entwickelt (vgl. OECD 2015b, 2016), die den inhaltlichen Kernbereich abstecken und uns damit das für Finanzbildungsinitiativen so wichtige Bild von grundlegender Finanzbildung zeichnen. Aus empirischen Untersuchungen wissen wir, dass viele Personen nicht über dieses grundlegende Finanzbildungsniveau verfügen (vgl. Lusardi/Mitchell 2011; Klapper et al. 2015; Silgoner et al. 2015; Atkinson et al. 2016; OECD 2017). Die Finanzbildung von Kindern und Jugendlichen bereits in jungen Jahren zu fördern und Initiati-

ven in den schulischen Kontext einzubetten, erscheint dabei besonders erfolgsversprechend zu sein (vgl. Grohmann/Menkhoff 2015; Whitebread/Bingham 2013; Grinstein-Weiss et al. 2011). Der aktuelle Forschungsstand gibt demnach Aufschluss darüber, mit welchem Ziel welche Personengruppen mit welchem Wissen und welchen Fähigkeiten in welchem Rahmen ausgestattet werden sollten.

Geht es darum, welchen weiteren Schrittes es in Österreich bedarf, scheint es zunächst notwendig, zu erkunden, inwieweit die für alle Jugendlichen wesentlichen Finanzbildungsinhalte überhaupt im Schulwesen verankert sind: Inwieweit werden die Inhalte des *Core Competencies Framework on financial literacy for Youth* (vgl. OECD 2015b) bereits durch die Lehrstoffinhalte österreichischer Pflichtschulen abgedeckt?

Wären bereits alle erforderlichen Finanzbildungsinhalte auf unterschiedlichen Ebenen in den Lehrstoffinhalten verankert, bestünde die wesentliche Herausforderung vermutlich darin, an der Qualität der unterrichtlichen Umsetzung zu arbeiten. Bereits eine kurze Durchsicht von Lehrplänen und Schulbüchern der Pflichtschulen lässt jedoch vermuten, dass bei ihrer Verankerung nicht für alle grundlegenden Finanzbildungsinhalte ausreichend Sorge getragen wird und es zunächst darum gehen muss, sich mit diesem Verhältnis näher vertraut zu machen. Ziel des Projekts *Financial Core Competencies in Austria (FinCCA)* ist es daher, eine Gap-Analyse durchzuführen, um Inhalte zu identifizieren, die in den Lehrplänen und Schulbüchern nicht in ausreichendem Umfang und/oder nicht in der notwendigen didaktischen Qualität enthalten sind. Ist dieser Gap bekannt, stellt sich darüber hinaus die Frage, wie (Lehramts-)Studierende, die als wesentliche Multiplikator/inn/en betrachtet werden können, für die Förderung von Finanzbildung sensibilisiert und für ihre spätere Unterrichtstätigkeit effektiv vorbereitet werden können. Insgesamt soll mit dem Vorhaben ein weiterer wissenschaftlicher Grundpfeiler für eine nationale Strategie zur Förderung von Finanzbildung im Sinne der OECD geschaffen werden.

### **2.3 Projektdesign**

Das Ziel des Vorhabens ist es, zu analysieren, inwieweit die Inhalte des *Core Competencies Framework on financial literacy for Youth* (vgl. OECD 2015b) bereits durch die Lehrstoffinhalte österreichischer Pflichtschulen abgedeckt werden, um ausgehend von diesen Ergebnissen Implikationen für die Ausbildung von (Lehramts-)Studierenden abzuleiten. Entsprechend der Zielsetzung wurde folgendes dreistufige Projektdesign entwickelt:



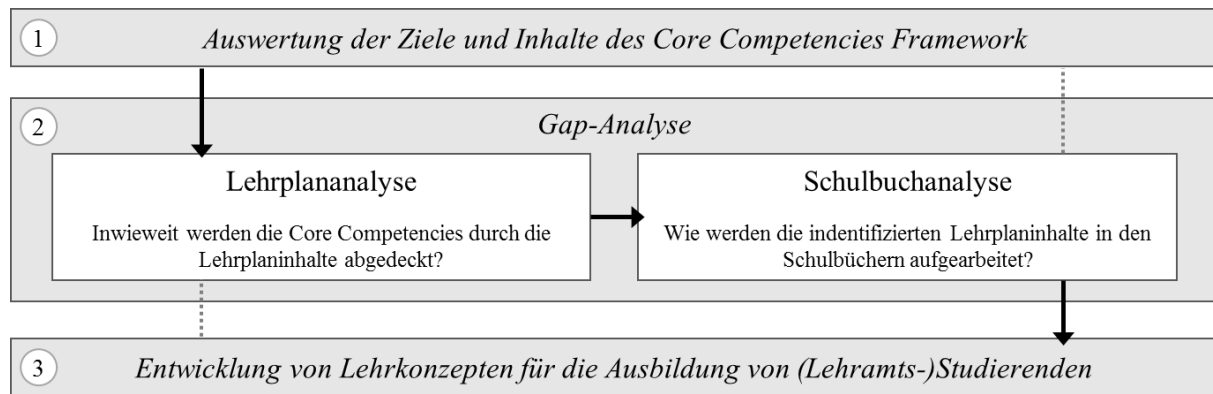


Abbildung 1: Dreistufiges Projektdesign

Das *Core Competencies Framework on financial literacy for Youth* (vgl. OECD 2015b) ist ein umfangreiches Rahmenwerk, das durch die Auflistung von 237 Kompetenzen ein grundlegendes Niveau an Finanzbildung beschreibt. Um mit einem solch umfangreichen Katalog arbeiten zu können, war es in einem ersten Schritt erforderlich, den Katalog in Hinblick auf seine Zielsetzung und Inhalte sowie seiner Gliederung zu analysieren.

Nach der Auswertung des *Core Competencies Framework* wurde eine zweiteilige Gap-Analyse durchgeführt. Zunächst wurden die Lehrpläne für Pflichtschulen in Österreich analysiert, um feststellen zu können, inwieweit *Core Competencies* durch die Lehrplaninhalte abgedeckt werden (erster Teil der Gap-Analyse). Auf Basis dieser inhaltsanalytischen Auswertung wurden ausgewählte, in Österreich approbierte, Schulbücher hinsichtlich folgender Fragen analysiert (zweiter Teil der Gap-Analyse): In welchem Umfang und mit welchem didaktischen Zugang werden die entsprechenden Lehrplaninhalte in den Schulbüchern dargestellt und aufgearbeitet? Welche Ziele und Inhalte fehlen, welche sind nicht in ausreichender didaktischer Qualität vorhanden?

Ausgehend von den Ergebnissen der Gap-Analyse sollen in einem weiteren Schritt Implikationen für die Ausbildung von (Lehramts-)Studierenden abgeleitet werden. Konkret sollen hierfür Lehrkonzepte zur Lehrer/innen/bildung im Bereich Finanzbildung in Österreich erstellt werden. Im Rahmen von Lehrveranstaltungen im Studium Wirtschaftspädagogik an der Wirtschaftsuniversität Wien und an der Karl-Franzens-Universität Graz werden diese Konzepte erprobt und evaluiert. Die überarbeiteten Konzepte werden anschließenden anderen Bildungsinstitutionen zur Verfügung gestellt.

### 3 Vorgehensweise und erste Projektergebnisse

Innerhalb dieses Kapitels werden ausgewählte Projektergebnisse entlang der Projektetappen vorgestellt. Im Zuge dessen erfolgt eine kurze Erläuterung der Vorgehensweise, die durch das Einbinden erklärender Beispiele ergänzt wird.

### 3.1 Analyse der Core Competencies

Da das *Core Competencies Framework on financial literacy for Youth* (vgl. OECD 2015b) sehr umfangreich ist und es verglichen mit dem Lehrplan einen hohen Detaillierungsgrad aufweist, war es zunächst erforderlich, seine Zielsetzung und die Inhalte sowie seine Grob- und Feingliederung zu analysieren. Die wesentlichen Ziele des Rahmenwerks sind unter anderem, relevante Stakeholder über ein grundlegendes Finanzbildungsniveau zu informieren, den inhaltlichen Abgleich mit nationalen Finanzbildungsangeboten zu ermöglichen und einschlägige Diskussionen anzuregen (vgl. OECD 2015b, 5) – Ziele, die dem Vorhaben dieses Projektes entsprechen. An der grundlegenden Konzeption des Rahmenwerks (vgl. OECD 2015b, 12) ist zu erkennen, dass es nicht nur die PISA Definition von *financial literacy* zugrunde legt (vgl. OECD 2013, 144), sondern auch die daher bereits bekannte Gliederung übernimmt (vgl. OECD 2013, 146f).

So unterscheidet auch das *Core Competencies Framework* nach den vier inhaltlichen Bereichen *money and transactions*, *planning and managing*, *risk and reward* und *financial landscape*. Jeder dieser vier inhaltlichen Bereiche ist weiter in Themenbereiche unterteilt. Da *financial literacy* gemäß Definition mehr als nur Wissen umfasst, decken die einzelnen *Core Competencies* drei unterschiedliche Facetten, nämlich [1] *awareness, knowledge and understanding*, [2] *confidence, motivation and attitudes* sowie [3] *skills and behaviour*, ab. Zudem erfolgt eine Einteilung in drei Kompetenzniveaus (vgl. OECD 2015b, 12).

Da der Abgleich mit dem Lehrplan auf inhaltlicher Ebene erfolgen sollte, wurde nach eingehender Überprüfung lediglich die Untergliederung in die vier inhaltlichen Bereiche und die 20 Themenbereiche beibehalten. Mit dem Fokus auf Inhaltliches, wurden die einzelnen *Core Competencies* im Zuge der Analyse zunächst in Themen zusammengefasst. Diese enger gefassten Themen konnten dann in die 20 Themenbereiche übergeführt werden, sodass eine dritte inhaltliche Gliederungsebene eingeführt werden konnte.

Beispielhaft ist die Gliederung wie folgt aufgebaut: Die Anforderung „Understands that the government collects taxes to spend on public services“ wurde zunächst dem eigens eingeführten Thema *Funktionen von Steuern* zugeordnet. Dieses Thema ist auf der nächst höheren Ebene Teil des Themenbereichs *Taxes and public spending*. Der Themenbereich ist auf oberster Ebene Teil des inhaltlichen Bereichs *financial landscape*. Mit der dreistufigen Gliederung wurde wesentliche Vorarbeit für die Gap-Analyse geleistet.

### 3.2 Lehrplananalyse

Im Rahmen des ersten Teils der Gap-Analyse wurde untersucht, inwieweit die *Core Competencies* durch die Lehrplaninhalte der Pflichtschule abgedeckt werden. Der Entschluss, lediglich Pflichtschuljahre zu betrachten, kann dahingehend begründet werden, dass das Rahmenwerk über grundlegende Finanzbildung, demnach über ein Bildungsniveau für *alle* Kinder und Jugendlichen, berichtet. Grundsätzlich erstreckt sich die Schulpflicht in Österreich über neun Jahre. Das sind im Regelfall vier Jahre in der Grundschule, vier weitere Jahre in der

Neuen Mittelschule oder der Unterstufe einer allgemeinbildenden höheren Schule und zumindest einem weiteren Jahr an einer Polytechnischen Schule oder der Oberstufe eines anderen Schultyps (vgl. BMB 2017, 2). Da sich in Österreich ab der neunten Schulstufe sehr viele unterschiedliche Weiterbildungsmöglichkeiten eröffnen, wurde die Analyse auf die ersten acht Schulstufen eingeschränkt. Im Rahmen der Lehrplananalyse wurden daher zunächst die Lehrpläne der Primarstufe und der Sekundarstufe I analysiert (vgl. BMBWF 2012, 2016). Anzumerken ist hierbei, dass die Lehrpläne für die Neue Mittelschule und die Allgemeinbildenden höheren Schulen in ihrem Wortlaut ident sind.

Der Lehrplan der Primarstufe wurde über alle Schulstufen und Fächer hinweg analysiert. Festzustellen ist, dass bereits der Lehrplan für die Primarstufe viele Anknüpfungspunkte für die Finanzbildung liefert. Während sie in unterschiedlichen Fächer (wie z. B. in der Mathematik über das Rechnen mit Währung) mitberücksichtigt wird, sind wirtschaftlich und finanziell geprägte Inhalte in einem der sechs Erfahrungs- und Lernbereiche des Sachunterrichts explizit vorgesehen: So geht es laut Lehrplan unter anderem darum „eigene wirtschaftliche Bedürfnisse [zu] erkennen und einschätzen [zu] lernen, Möglichkeiten ihrer Erfüllung [zu] besprechen und [zu] verstehen, dass nicht allen Wünschen entsprochen werden kann“ oder aber auch „mit Geld richtig umgehen [zu] lernen – über den Sinn des Sparens [zu] sprechen – Kosten ab[zu]schätzen“ und sogar darum „ein erstes Verständnis für Risikoverhalten an[zu]bahnen“ (vgl. BMBWF 2012). Insbesondere die Grundstufe II (3. und 4. Klasse) hat ausgehend von dem Lehrplan großes Potential, einen ersten und bedeutenden Beitrag zur *financial literacy* der Lernenden zu leisten.

Der Lehrplan der Sekundarstufe I wurde ebenfalls über alle Schulstufen und Fächer hinweg analysiert. Mit der Finanzbildung in Verbindung stehende Inhalte konnten auch hier vorrangig innerhalb der wirtschaftlichen Themen verortet werden. Die für die Gap-Analyse relevanten Inhalte sind daher maßgeblich im doppelpoligen Zentrierfach Geographie und Wirtschaftskunde verankert. Eine detaillierte Analyse erfolgte daher für dieses Fach. Festzustellen ist, dass entsprechend der Anzahl an wirtschaftlichen Lehrplanthemen in- innerhalb der zweiten und dritten Klasse die meisten Anknüpfungspunkte für die *Core Competencies* vermutet werden können. Obgleich von der Anzahl der Lehrplanthemen nicht darauf geschlossen werden kann, wieviel Raum einem Thema in einem Buch oder wieviel Zeit einem Thema im Unterricht eingeräumt wird, zeigt sich auf Basis dieser Analyse ein sehr interessantes Bild: Die Anzahl der einzelnen Lehrplanthemen aus Geographie- und Wirtschaftskunde der Sekundarstufe I scheint thematisch nahezu gedrittelt zu sein. Etwas weniger als ein Drittel (30%) der Themen ist als geographisch, etwas mehr als ein Drittel als wirtschaftlich (39%) und etwas weniger als ein Drittel (31%) als vernetzend einzustufen (vgl. BMBWF 2016).

Für jedes Lehrplanthema, das als wirtschaftlich identifiziert wurde, wurde entschieden, ob es in einem thematischen Zusammenhang mit einem der vier Inhaltsbereiche der *Core Competencies* steht. Wenn ein solcher identifiziert werden konnte, wurde über eine Zuordnung zu einem Thema konkretisiert, zu welchen der Themenbereiche eine Verbindung besteht. Einen Zwischenschritt über die Identifikation wirtschaftlicher Themen einzuschieben, kann damit

begründet werden, dass Finanzbildung ein Bestandteil ökonomischen Bildung ist (vgl. Kaminski/Friebel 2012).

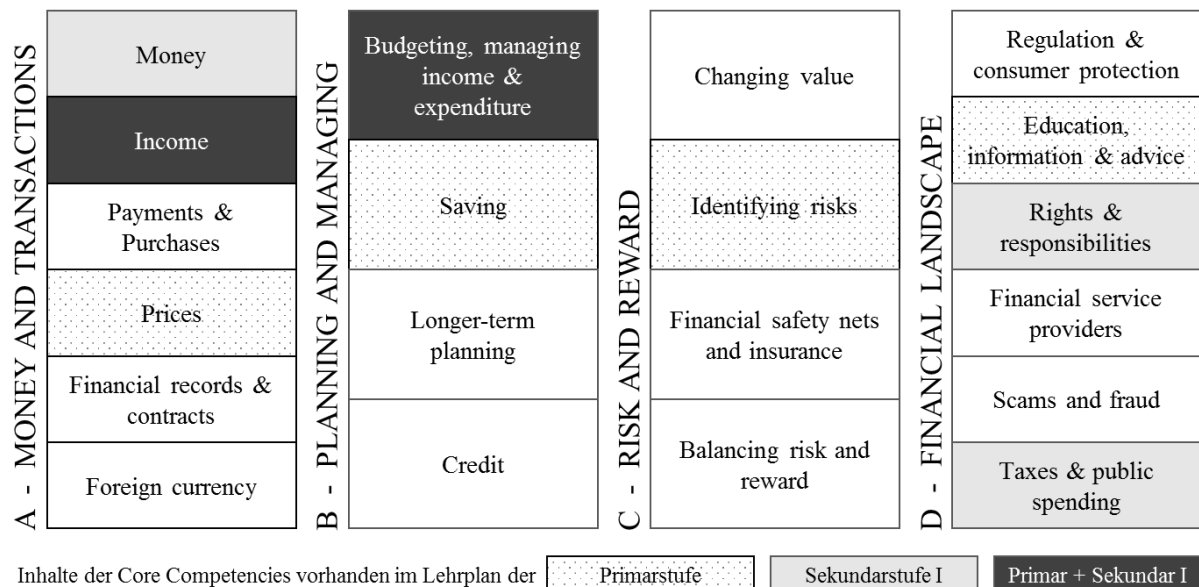


Abbildung 2: Abgleich der Inhalte der Core Competencies mit den Lehrplaninhalten

Abbildung 2 zeigt entsprechend der Gliederung des Rahmenwerks (vgl. OECD 2015b, 12), inwiefern Anknüpfungspunkte innerhalb der Lehrpläne der Primarstufe und Sekundarstufe I identifiziert werden konnten. Die Hervorhebungen in Abbildung 2 bedeuten nicht, dass die *Core Competencies* innerhalb der jeweiligen Themenbereiche von den Lehrplaninhalten explizit und lückenlos abgedeckt werden. Diese Aussage ist aufgrund der unterschiedlichen Aggregationsniveaus nicht zu treffen: Während die *Core Competencies* äußerst konkret und detailliert sind, ist der Lehrplan sehr allgemein gehalten und ermöglicht dadurch großen Spielraum in der Auslegung und Interpretation. Aus diesem Grund sprechen wir im Rahmen der Gap-Analyse von inhaltlichen Anknüpfungspunkten oder inhaltlichen Verbindungen.

Ziehen wir beispielhaft den bereits bekannten Lehrplanpunkt der Primarstufe „ein erstes Verständnis für Risikoverhalten anbahnen“ (vgl. BMBWF 2012) heran, so besteht über diesen Lehrplanpunkt eine Verbindung zu dem Themenbereich *Identifying risks* (C – Risk and reward). Beim Lehrplanpunkt der Sekundarstufe I „An aktuellen Beispielen erkennen, wie die öffentliche Hand die Wirtschaft beeinflusst und durch strukturpolitische Maßnahmen in Zusammenarbeit mit der Europäischen Union Regionalförderung betreibt.“ (BMBWF 2016) besteht zum Beispiel eine Verbindung zu dem Themenbereich *Taxes & public spending* (D – Financial landscape). Dass diese thematischen Verbindungen jeweils nur im Lehrplan der Primarstufe oder nur im Lehrplan der Sekundarstufe I identifiziert werden konnte, zeigen die helle Schraffierung bzw. die helle Füllfarbe in der Abbildung 2 an. Die dunkelgraue Füllfarbe bedeutet hingegen, dass sowohl innerhalb der Lehrpläne der Primarstufe als auch der Sekundarstufe I Anknüpfungspunkte für den jeweiligen Themenbereich identifiziert werden konnten. Den Lehrplänen entsprechend sind das die Themenbereiche, die wieder aufgegriffen werden.

Insgesamt ergibt der erste Teil der Gap-Analyse, dass die Lehrplaninhalte zwar Anknüpfungspunkte für die Finanzbildungsinhalte der *Core Competencies* bieten, diese jedoch nur in einem geringen Ausmaß vorliegen und es demnach keine inhaltliche Abdeckung geben kann. Werden die für den Sachunterricht sowie für Geographie und Wirtschaftskunde vorgesehenen Lehrplaninhalte betrachtet, wird deutlich, dass die ersten Anknüpfungspunkte für im Unterricht eingebettete Finanzbildung bereits in der Primarstufe bestehen. Obwohl auch im Lehrplan der Sekundarstufe I weitere thematische Verbindungen zu den Themenbereichen bestehen, werden nur wenige Themenbereiche wieder aufgegriffen und vertieft. Unter gemeinsamer Betrachtung der Lehrplaninhalte von Primarstufe und Sekundarstufe I ist festzustellen, dass für viele Themenbereiche überhaupt keine Anknüpfungspunkte identifiziert werden konnten. Anzumerken ist an dieser Stelle jedoch, dass die unterrichtliche Auseinandersetzung mit jedem einzelnen der Themenbereiche durch den Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip<sup>1</sup> Wirtschafts- und Verbraucher/innen/bildung gerechtfertigt werden könnte, je nach Themenbereich sogar explizit gefordert ist (vgl. BMBF 2015).

### 3.3 Schulbuchanalyse

Schulbücher werden häufig als *geheime Lehrpläne* bezeichnet, da sie die Vorgaben des Lehrplans interpretieren und Unterrichtsziele und Inhalte für den Unterricht aufbereiten. Im Rahmen des zweiten Teils der Gap-Analyse wurde daher untersucht, in welchem Umfang und mit welchem didaktischen Zugang die entsprechenden Lehrplaninhalte in den Schulbüchern dargestellt und aufgearbeitet werden. Zudem war von Interesse, welche Ziele und Inhalte möglicherweise fehlen oder möglicherweise nicht in ausreichender didaktischer Qualität vorhanden sind. Im Zuge der Schulbuchanalyse wurden zwei Schulbuchreihen des Schulfaches Geographie und Wirtschaftskunde für die Sekundarstufe I (Jahrgänge 1–4), *Durchblick* (vgl. Hofmann-Schneller et al. 2014, 2015, 2016a, 2016b) und *Der Mensch in Raum und Wirtschaft* (vgl. Benvenuti et al. 2010; 2011a; 2011b; 2016), ausgewählt und analysiert. Die Entscheidung kann damit begründet werden, dass ausgehend von den Lehrplaninhalten und der Stundenverteilung, Geographie und Wirtschaftskunde als zentrales Schulfach für Finanzbildungsinhalte innerhalb der Pflichtschule identifiziert werden konnte.

Erfolgt die Identifikation von Finanzbildungsinhalten, wie auch schon bereits bei der Lehrplananalyse, über den Zwischenschritt einer Annäherung an die wirtschaftlichen Inhalte, zeigt sich bezogen auf den Umfang der Schulbuchinhalte folgende Tendenz (siehe Tabelle 1): Bemessen nach der Anzahl einzelner Lehrplanthemen konnte im Rahmen der Lehrplananalyse etwa eine thematische Drittelung zwischen geographischen, wirtschaftlichen und vernetzten Themen festgestellt werden. Innerhalb der Schulbücher, die für die Analyse herangezogen

---

<sup>1</sup> Unterrichtsprinzipien sind als eine allgemeine und fächerübergreifende Aufgabe, die unabhängig von Schulstufen, Schultypen und Gegenständen berücksichtigt werden soll, zu verstehen (vgl. Eder/Hofmann 2012, 73). Der im Jahr 2015 erschienene Grundsatzterlass konkretisierte das bereits etablierte Unterrichtsprinzip, indem er der Wirtschafts- und Verbraucher(innen)bildung einen Rahmen verleiht (vgl. BMBF 2015).

genen wurden, konnte bemessen nach der Anzahl an Schulbuchseiten eine stärkere Betonung der geographischen Inhalte verzeichnet werden.

Tabelle 1: Thematische Verteilung der Lehrplan- und Schulbuchinhalte

Klasse	Lehrplanstruktur bemessen nach Anzahl der Lehrplanthemen in %			Durchblick Lehrbuchstruktur bemessen nach Anzahl der Seiten in %			Der Mensch in Raum und Wirtschaft Lehrbuchstruktur bemessen nach Anzahl der Seiten in %		
	G	GW	W	G	GW	W	G	GW	W
1.	45%	44%	11%	66%	31%	3%	62%	38%	0%
2.	39%	15%	46%	43%	20%	37%	49%	21%	30%
3.	23%	18%	59%	43%	23%	34%	22%	34%	44%
4.	17%	58%	25%	50%	34%	16%	23%	43%	34%
<b>Gesamt</b>	<b>30%</b>	<b>31%</b>	<b>39%</b>	<b>50%</b>	<b>27%</b>	<b>23%</b>	<b>37%</b>	<b>34%</b>	<b>29%</b>

Obwohl der den wirtschaftlichen Inhalten gewidmete Seitenumfang geringer ausfällt als erwartet, gibt es in den Schulbüchern eine größere Anzahl an thematischen Anknüpfungspunkten für die Finanzbildung, als der Lehrplan hätte vermuten lassen. Es sei jedoch auch an dieser Stelle angemerkt, dass Abbildung 3 inhaltliche Anknüpfungspunkte bzw. inhaltliche Verbindungen darstellt und keine lückenlose Abdeckung einzelner *Core Competencies* unterstellt. Vielmehr war es Ziel aufzuzeigen, welche Themenbereiche tendenziell mehr oder weniger Berücksichtigung in den ausgewählten Schulbüchern finden.

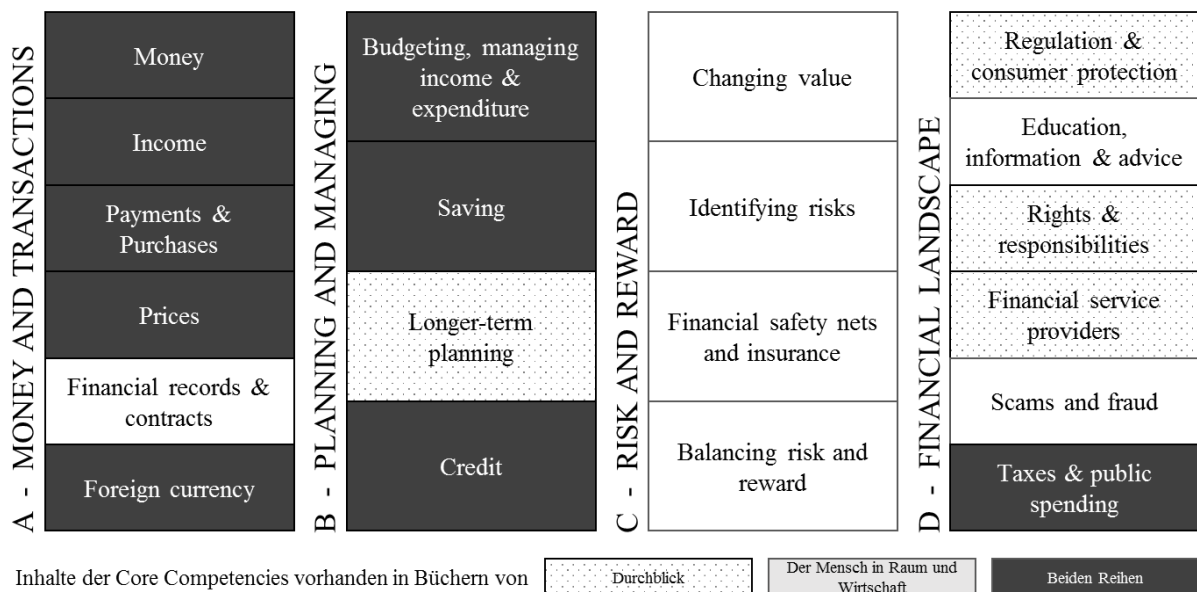


Abbildung 3: Abgleich der Inhalte der Core Competencies mit den ausgewählten Schulbuchreihen



Betrachten wir beispielhaft die erste Säule *A – Money and transactions*, sehen wir angezeigt durch die dunkelgraue Füllfarbe in Abbildung 3, dass beide Schulbuchreihen fast zu jedem der Themenbereiche inhaltliche Verbindungen aufweisen. Betrachtet wir hingegen die dritte Säule *C – Risk and reward*, ist zu erkennen, dass zu diesen Themenbereichen keine inhaltlichen Anknüpfungspunkte für die *Core Competencies* identifiziert werden konnten.

Der Abgleich führt zu dem Ergebnis, dass innerhalb der Lehrbücher vorwiegend die inhaltlichen Teilbereiche *A – Money and transactions* sowie *B – Planning and Managing* berücksichtigt werden. Um grundlegende Finanzbildungsinhalte für alle Schüler/innen der Pflichtschule nach dem Verständnis der OECD (2015b) in den Schulbüchern zu verankern, kann auf Basis dieser Ergebnisse dazu geraten werden, die inhaltlichen Bereiche *C – Risk and reward* sowie *D – Financial Landscape* stärker zu inkludieren.

Ergänzend zu jenem Teil der Analyse, der vorwiegend das Kriterium Umfang in den Blick genommen hat, wurden im Rahmen der Gap-Analyse auch der gewählte didaktische Zugang sowie die didaktische Qualität berücksichtigt. Hinsichtlich des didaktischen Zugangs ist festzustellen, dass auch bei (finanz-)wirtschaftlichen Themen häufig ein von geographischer Sichtweise geprägter Zugang gewählt wird. Dies zeigt sich unter anderem darin, welche graphischen Strukturen zur Orientierung in den Vordergrund gestellt werden.

Betrachtet wir beispielhaft den graphischen Einstieg in das Kapitel „Volkswirtschaft – Gemeinsames Wirtschaften“ im dritten Band der Schulbuchreihe *Durchblick* (vgl. Hofmann-Schneller et al. 2016b, 58f), ist eine Darstellung Österreichs mit seinen Staatsgrenzen zu sehen. Innerhalb der Staatsgrenzen ist die Fläche Österreichs mit Bildern unterschiedlicher Wirtschaftsteilnehmer/innen befüllt. Mehrere Pfeilpaare zeigen jeweils hin und weg von der Staatsgrenze. Die Abbildung ist mit den Worten „In einer Volkswirtschaft stehen private Haushalte, Unternehmen und der Staat miteinander in Verbindung und sind voneinander abhängig“ (Hofmann-Schneller et al. 2016b, 58) beschriftet.

Obwohl die Verbindungen bzw. Abhängigkeiten wirtschaftlicher Akteurinnen und Akteure in der Abbildungsbeschriftung sprachlich hervorgehoben werden, sind sie in der Darstellung nicht visualisiert. Es werden lediglich die wirtschaftlichen Außenbeziehungen Österreichs durch die Pfeilpaare an den Staatsgrenzen dargestellt. Als graphische Struktur, die, wie die Abbildungsbezeichnung vermuten lässt, wirtschaftliche Leistungsbeziehungen visualisieren möchte, wäre eine Abbildung des Wirtschaftskreislaufs weitaus hilfreicher. Anzumerken ist, dass auf den Wirtschaftskreislauf an späterer Stelle zurückgegriffen wird. Er ist mit einer Größe von etwa sieben mal sieben Zentimetern weitaus weniger prominent platziert (vgl. Hofmann-Schneller et al. 2016b, 70), als der hier beschriebene, doppelseitige Einstieg in das Thema. Der zu Beginn eingeführte Begriff *private Haushalte* wird im Wirtschaftskreislauf durch den Begriff *Familien* ersetzt.

In Hinblick auf die didaktische Qualität, ist festzustellen, dass es zwar eine größere Anzahl an Anknüpfungspunkten für Finanzbildungsinhalte gibt, als der Lehrplan hätte vermuten lassen, diesen Inhalten jedoch sehr wenig Raum eingeräumt wird. Durch die oft sehr knappe Darstel-

lung dieser Inhalte, leidet die Qualität der schriftlichen Inhaltsvermittlung: Die Arbeitsanweisungen von Übungsbeispielen sind stellenweise unklar, begriffliche Unterscheidungen werden zum Teil nicht deutlich getroffen und manchmal werden wichtige, thematische Diskussionen nicht zu einem passenden Ende geführt.

Als Beispiel für eine zu knappe Darstellung bzw. dem nicht angemessenen zu Ende Bringen einer Diskussion, kann das Kapitel *Marktwirtschaft durchschauen* aus dem dritten Band der Schulbuchreihe *Durchblick* herangezogen werden (vgl. Hofmann-Schneller et al. 2016b, 84f): Das Kapitel umfasst zwei Seiten und ist in vier Abschnitte untergegliedert. Trotz der Kapitelüberschrift *Marktwirtschaft durchschauen*, gibt es in dem Kapitel keine begriffliche Erklärung von Marktwirtschaft. Es wird kein Bezug zur Wirtschaftsordnung, wirtschaftlichen Prozessen oder unterschiedlichen Formen von Marktwirtschaft hergestellt. Mit den begrifflichen Erklärungen zu *zappen*, *layouten* und *Marketing* sowie den Unterkapiteln *Werbung wirkt* und *Tricks im Verkauf* wird Marktwirtschaft in dieser inhaltlichen Aufbereitung vollständig auf Werbung reduziert. Die zweite Seite widmet sich dem Thema *Geldwert und Inflation* sowie der Fragestellung *Ist der Euro ein Teuro*. Eine Aufführung dazu, was die Inflation mit Marktwirtschaft zu tun hat, fehlt und auch der folgende Absatz greift zu kurz:

*„Ist der Euro ein Teuro? Mit der Einführung des Euro (€) in fast 20 Ländern Europas (M5) ist das Geldwechseln weggefallen und das Vergleichen der Preise leicht geworden. Kritikerinnen und Kritiker meinen aber, dass eine gemeinsame Währung für unterschiedlich starke Volkswirtschaften, wie zum Beispiel Deutschland und Griechenland, nicht halten kann und dass der Euro schuld ist an den gestiegenen Preisen (,Teuro‘)“*  
(Hofmann-Schneller et al. 2016b, 85)

Da dies der letzte Absatz des Kapitels ist, bleiben bedeutende Fragen offen.

#### 4 Schlussfolgerung und Ausblick

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass für eine grundlegende Finanzbildung im Sinne der OECD (2015b) sowohl hinsichtlich der Verankerung relevanter Inhalte als auch ihrer didaktischen Aufarbeitung Verbesserungspotential identifiziert werden konnten. So wäre eine Empfehlung, darauf zu achten, die Finanzbildungsinhalte der Primarstufe und der Sekundarstufe I aufeinander abzustimmen. Laut Lehrplan sieht bereits die Primarstufe wesentliche Vorarbeit in der grundlegenden Finanzbildung vor, sodass Themen in der Sekundarstufe I gezielt aufgegriffen, vertieft und erweitert werden könnten. Hinsichtlich der inhaltlichen Anknüpfungspunkte innerhalb der Lehrpläne oder innerhalb der Schulbücher, scheinen insbesondere Themen aus den Bereichen *Risk and Reward* und *Financial Landscape* zu kurz zu kommen oder sogar gar nicht berücksichtigt zu werden. Für eine grundlegende Finanzbildung wäre daher unbedingt darauf zu achten, auch diesen Inhalten Zeit zu widmen. Anzumerken ist, dass die Behandlung der Inhalte durch den Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Wirtschafts- und Verbraucher/innen/bildung vorgesehen ist.

Auf Grundlage der zweistufigen Gap-Analyse und dem identifizierten Verbesserungspotential werden von der Wirtschaftsuniversität Wien, der Karl-Franzens-Universität Graz und der Oesterreichischen Nationalbank (OeNB) Lehrkonzepte zur Lehrer/innen/bildung im Bereich Finanzbildung entwickelt. Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle Eltern in der Lage sind, grundlegende Finanzbildungsinhalte zu vermitteln, ist die Rolle der Lehrpersonen für die Finanzbildung zentral. Sie für die Förderung von Finanzbildung zu sensibilisieren und sie für ihre spätere Unterrichtstätigkeit vorbereiten, soll zur Förderung von Finanzbildung im Sinne der OECD (vgl. OECD 2015a) beitragen.

## Literatur

Atkinson, A./Monticone, C./Mess, F. A. (2016): OECD/INFE International Survey of Adult Financial Literacy Competencies. Technical Report.

Barry, D. (2014): Die Einstellung zu Geld bei jungen Erwachsenen. Eine Grundlegung aus wirtschaftspädagogischer Sicht. Wiesbaden.

Benvenuti, F./Beran, A./Weilinger, H./Weisch, W. (2010): Der Mensch in Raum und Wirtschaft 1. Geographie und Wirtschaftskunde für die 5. Schulstufe. Wien.

Benvenuti, F./Beran, A./Weilinger, H./Weisch, W. (2011a): Der Mensch in Raum und Wirtschaft 3. Geographie und Wirtschaftskunde für die 7. Schulstufe. Wien.

Benvenuti, F./Beran, A./Weilinger, H./Weisch, W. (2011b): Der Mensch in Raum und Wirtschaft 4. Geographie und Wirtschaftskunde für die 8. Schulstufe. Wien.

Benvenuti, F./Beran, A./Weilinger, H./Weisch, W. (2016): Der Mensch in Raum und Wirtschaft 2. Geographie und Wirtschaftskunde für die 6. Schulstufe. Wien.

BMB (2017): Bildungswege in Österreich 2016/17 in Österreich 2016/17.

BMBF (2015): Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung.

BMBWF (2012): Lehrplan der Volksschule. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012.

BMBWF (2016): Lehrplan des Unterrichtsgegenstands Geographie und Wirtschaftskunde für die Sekundarstufe I. In: BMBWF (Hrsg.): Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 22.11.2016.

Brown, M./Graf, R. (2013): Financial Literacy and Retirement Planning in Switzerland. In: Scholar Commons, 6, 2, 1-21.

Business Time (2012): Financial Education: A Job for Teachers or Parents? Online: <http://business.time.com/2012/10/08/financial-education-a-job-for-teachers-or-parents/> (23.05.2018).

- Eder, F./Hofmann, F. (2012): Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule: Bestandsaufnahme, Implikationen, Entwicklungsperspektiven. In: Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz, 71-110.
- Fessler, P./Schürz, M./Wagner, K./Weber, B. (2007): Die Finanzkompetenz der österreichischen Bevölkerung. In: Geldpolitik & Wirtschaft, 4, 3, 53-71.
- Greimel-Fuhrmann, B. (2014a): Financial Literacy - A Traditional, Yet New Field for Business Educators. In: International Journal for Business Education, 154, 17-23.
- Greimel-Fuhrmann, B. (2014b): Financial Literacy - die schwierige Messung eines "Life Skill". Methodische und inhaltliche Überlegungen zur Messung des kompetenten Umgangs mit Geld und Finanzen. In: WissenPlus, 33, 5, 48-53.
- Grinstein-Weiss, M./Spader, J./Yeo, Y. H./Taylor, A./Freeze, E. B. (2011): Parental transfer of financial knowledge and later credit outcomes among low-and moderate-income homeowners. In: Children and Youth Services Review, 33, 1, 78-85.
- Grohmann, A./Menkhoff, L. (2015): Schule, Eltern und finanzielle Bildung bestimmen das Finanzverhalten. In: Finanzielle Bildung und Finanzverhalten, DIW Wochenbericht 28/2015, 655-661.
- Hofmann-Schneller, M./Beran, A./Forster, F./Graf, F. (2016a): Durchblick 4. Geographie und Wirtschaftskunde. Wien.
- Hofmann-Schneller, M./Graf, F./Scheidl, W./Steiner, K. (2014): Durchblick 1 kompetent. Geographie und Wirtschaftskunde. Wien.
- Hofmann-Schneller, M./Graf, F./Scheidl, W./Steiner, K. (2015): Durchblick 2 kompetent. Geographie und Wirtschaftskunde. Wien.
- Hofmann-Schneller, M./Graf, F./Scheidl, W./Steiner, K. (2016b): Durchblick 3 kompetent. Geographie und Wirtschaftskunde. Wien.
- Hung, Angela A./Parker, Andrew M./Yoong, Joanne K.: Defining and Measuring Financial Literacy.
- Kaminski, H./Friebel, S. (2012): Finanzielle Allgemeinbildung als Bestandteil der ökonomischen Bildung. Arbeitspapier IÖB. Online: [http://www.ioeb.de/sites/default/files/img/Aktuelles/120814\\_Arbeitspapier\\_Finanzielle\\_Allgemeinbildung\\_Downloadversion.pdf](http://www.ioeb.de/sites/default/files/img/Aktuelles/120814_Arbeitspapier_Finanzielle_Allgemeinbildung_Downloadversion.pdf) (30.6.2018).
- Klapper, L./Lusardi, A./van Oudheusden, P. (2015): Financial literacy around the world. Standard & Poor's Ratings Services Global Financial Literacy Survey.
- Lusardi, A. (2015): Financial literacy skills for the 21st century: Evidence from PISA. In: Journal of Consumer Affairs, 49, 3, 639-659.
- Lusardi, A./Mitchell, O. S. (2011): Financial Literacy around the World. An Overview. In: J Pension Econ Financ, 10, 4, 497-508.

Lusardi, A./Mitchell, O. S. (2014): The Economic Importance of Financial Literacy. Theory and Evidence. In: Journal of Economic Literature, 52, 1, 5-44.

OECD (2006): The Importance of Financial Education. Policy Brief. July 2006.

OECD (2013): PISA 2012 Assessment and Analytical Framework. Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy. Paris: OECD Publishing.

OECD (2014a): PISA 2012 Results: Students and Money: Financial Literacy Skills for the 21st Century (Volume VI). PISA. OECD Publishing.

OECD (2014b): OECD/INFE Toolkit to Measure Financial Literacy and Financial Inclusion. Guidance, Core Questionnaire and Supplementary Questions.

OECD (2015a): National Strategies for Financial Education. OECD/INFE Policy Handbook.

OECD (2015b): OECD/INFE Core competencies framework on financial literacy for youth.

OECD (2016): OECD INFE Core competencies framework on financial literacy for adults.

OECD (2017): PISA 2015 Results (Volume IV): Students' Financial Literacy. PISA. OECD Publishing. Paris.

Remund, David L. (2010): Financial Literacy Explicated. The Case for a Clearer Definition in an Increasingly Complex Economy. In: Journal of Consumer Affairs, 44, 2, 276-295.

Silgoner, M. A./Greimel-Fuhrmann, B./Weber, R. (2015): Financial literacy gaps of the Austrian population. In: Monetary Policy & the Economy, Oesterreichische Nationalbank, 2, 35-51.

Szoncsitz, J./Greimel-Fuhrmann, B. (2018): Forthcoming. The Importance of Being Financially Literate. From the Academic Perspective. In: Bank- en Financiewezen - Revue bancaire et financière.

Trilling, Bernie/Fadel, Charles (2009): 21st century skills. Learning for life in our times. San Francisco Calif.

Whitebread, D./Bingham, S. (2013): Habit Formation and Learning in Young Children. In: Money Advice Service.

## **Zitieren dieses Beitrags**

---

Szoncsitz, J./Greimel-Fuhrmann, B./Stock, M./Taborsky, M. (2018): Mind the Gap – Über die Berücksichtigung von Finanzbildungsinhalten im Lehrstoff österreichischer Pflichtschulen. In: *bwp@ Spezial AT-1: Wirtschaftspädagogische Forschung und Impulse für die Wirtschaftsdidaktik – Beiträge zum 12. Österreichischen Wirtschaftspädagogikkongress*, 1-18. Online:

[http://www.bwpat.de/wipaed-at1/szoncsitz\\_etal\\_wipaed-at\\_2018.pdf](http://www.bwpat.de/wipaed-at1/szoncsitz_etal_wipaed-at_2018.pdf) (13.09.2018).

## Die AutorInnen

---



### **JULIA SZONCSITZ, MSc (WU), MA**

Wirtschaftsuniversität Wien, Institut für Wirtschaftspädagogik

Welthandelsplatz 1, 1020 Wien

[julia.szoncsitz@wu.ac.at](mailto:julia.szoncsitz@wu.ac.at)

<https://www.wu.ac.at/wipaed/>



### **Univ.-Prof. Dr. BETTINA GREIMEL-FUHRMANN**

Wirtschaftsuniversität Wien, Institut für Wirtschaftspädagogik

Welthandelsplatz 1, 1020 Wien

[bettina.fuhrmann@wu.ac.at](mailto:bettina.fuhrmann@wu.ac.at)

<https://www.wu.ac.at/wipaed/>



### **Univ.-Prof. Dr. MICHAELA STOCK**

Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Wirtschaftspädagogik

Universitätsstraße 15/G1, 8010 Graz

[michaela.stock@uni-graz.at](mailto:michaela.stock@uni-graz.at)

<https://wirtschaftspaedagogik.uni-graz.at/>



### **Mag. MARTIN TABORSKY**

Oesterreichische Nationalbank, Gruppe Finanzbildung

Otto-Wagner-Platz 3, 1090 Wien

[martin.taborsky@oenb.at](mailto:martin.taborsky@oenb.at)

<https://www.oenb.at/>