

Ist es (un)möglich, finanziell gebildet zu sein?

Greimel-Fuhrmann, Bettina

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):
Greimel-Fuhrmann, B. (2018). Ist es (un)möglich, finanziell gebildet zu sein? *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 1 - 16. http://www.bwpat.de/wipaed-at1/greimel-fuhrmann_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**

Bettina GREIMEL-FUHRMANN

(Wirtschaftsuniversität Wien)

Ist es (un)möglich, finanziell gebildet zu sein?

Online unter:

www.bwpat.de/wipaed-at1/greimel-fuhrmann_wipaed-at_2018.pdf

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

bwp@

www.bwpat.de

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

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Ist es (un)möglich, finanziell gebildet zu sein?

Abstract

Immer wieder verlieren Menschen bei riskanten Finanzinvestments viel Geld, zuletzt etwa durch die Investition in Bitcoins zum falschen Zeitpunkt oder durch den Kauf von hochverzinsten Unternehmensanleihen, die schließlich nicht getilgt werden. Auf der anderen Seite verlieren Menschen aber auch Geld, wenn sie (zu) vorsichtig sind, indem sie höchst risikoscheu in niedrigstverzinsten Finanzprodukten investieren und damit auf mögliche höhere Renditen verzichten. Ein finanziell gebildeter Mensch müsste in der Lage sein, eine aus ökonomischer Sicht sinnvollere Entscheidung zu treffen. So definiert etwa die OECD Finanzbildung als jene Kombination aus Wissen, Bewusstsein, Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen, die für sinnvolle finanzielle Entscheidungen notwendig sind. Der vorliegende Beitrag hinterfragt, ob es in Anbetracht einer so umfassenden Definition überhaupt möglich ist, finanziell gebildet zu sein.

Anhand von empirischen Ergebnissen aus zwei Studien wird gezeigt, wie die österreichische Bevölkerung bei Finanzwissenstests abscheidet und wovon das Finanzwissen, die Einstellungen und Verhaltensweisen bzw. Verhaltensintentionen im finanziellen Bereich abhängen. Die familiäre Sozialisation spielt eine dominante Rolle. Fehlt oder scheitert sie, wird sie derzeit in der Regel nicht (ausreichend) durch ein schulisches Finanzbildungsangebot kompensiert. Junge Menschen äußern jedoch großes Interesse an Geldthemen, über mehrere Altersgruppen hinweg und in verschiedenen Schultypen bejahen sie, gerne mehr über Geld und finanzielle Angelegenheiten erfahren zu wollen. Der Beitrag schließt daher mit einem modellbasierten Überblick über die Inhalte, die mit jungen Menschen als Grundlage für ihre Finanzbildung im Unterricht erarbeitet werden sollten.

1 Einleitung und Zielsetzung des Beitrags

Berichte über verschiedene Finanzinvestments prägen die Wirtschaftsnachrichten, insbesondere wenn sie entweder besonders erfolgreich oder ein veritables Verlustgeschäft waren oder werden könnten. So titelte zum Beispiel das Wirtschaftsmagazin Trend am 19. Jänner 2018 „Der Bitcoin Wahnsinn. Zwischen 50.000 Prozent Gewinn und dem Absturz ins Nichts“. Tatsächlich hat die Kryptowährung Bitcoin gegenüber ihrem bisherigen Höchststand von rund 16.000 Euro für ein Bitcoin Ende 2017 gewaltig an Wert verloren und steht Ende Mai 2018 bei einem Kurs von rund 6.500 Euro bei weiterhin fallender Tendenz. Dieser liegt allerdings noch immer deutlich über dem Kurs von vor einem Jahr, als ein Bitcoin rund 2.500 Euro kostete (www.finanzen.at). Ob ein Investment in Bitcoins ein finanzieller „Wahnsinn“ (Trend vom 19.1.2018) war, hängt daher wie bei vielen Investments davon ab, wann man investiert und wann man verkauft hat. Für eine Beurteilung der Sinnhaftigkeit des Investments ist

außerdem relevant, ob man sich mit Kryptowährungen bereits beschäftigt hatte, sich des Risikos bewusst war, das man eingeht, und ob – in Anbetracht der eigenen Vermögensverhältnisse – das eingesetzte Kapital überhaupt riskiert werden konnte. Denn risikoreich war und ist ein Investment in Bitcoins, darin sind sich Expert/inn/en einig, unabhängig davon, wie sie Kryptowährungen im Allgemeinen und Bitcoin im Besonderen gegenüber eingestellt sind (vgl. Walz 2016).

Auch bei den Anleihen der Wienwert AG musste hohes Risiko vermutet werden, wenn in einem Niedrigzinsumfeld für deren Unternehmensanleihen über 5% p.a. geboten wurden. Auch als im Jahresabschluss der Gesellschaft per 31.12.2015 schon ein negatives Eigenkapital von rund zehn Millionen Euro ausgewiesen war (und Anleihenverbindlichkeiten von rund 28 Mio. Euro), wurden noch weitere Anleihen begeben, die noch immer Käufer/innen fanden. Das ist aus dem Jahresabschluss per 31.12.2016 ersichtlich, der ausweist, dass die Anleihenverbindlichkeiten um weitere 11 Mio. Euro angestiegen waren und nun rund 39 Mio. Euro betragen. Gleichzeitig war das negative Eigenkapital auf fast 30 Mio. gestiegen (bei einer Bilanzsumme von rund 44 Mio. Euro). Anfang 2018 wurde bekannt, dass die Wienwert AG insolvent ist, Ende April 2018 wurde öffentlich, dass auch ihre Tochtergesellschaften betroffen sind und die Anleihengläubiger mit einem Totalausfall ihrer Forderungen rechnen müssen.

Das Medienecho dazu war groß. So schrieb zum Beispiel Angelika Kramer im Wirtschaftsmagazin Trend: „ (...) kann man von Anlegern nicht zumindest einen Funken Eigenverantwortung erwarten? Wenn man nicht versteht, was negatives Eigenkapital bedeutet, wenn man keine Ahnung von einem eingeschränkten Bestätigungsvermerk hat, wenn man nicht gewillt ist, den Prospekt zu lesen, und sich offenbar auch nicht über aktuelle Entwicklungen im Unternehmen am Laufenden halten will, dann ist einem eigentlich nicht zu helfen“ (Trend 4/2018). Und Wolfgang Ettl, Vorstandsmitglied der Finanzmarktaufsicht FMA, kommentierte: „Das Risiko war für Kundige erkennbar“ (wien.orf.at am 18.1.2018).

Was aber macht eine finanziell „kundige“ Person aus, worin besteht ihre finanzielle Bildung? Dies ist die erste von insgesamt vier Fragen, denen in diesem Beitrag nachgegangen wird. Im folgenden Abschnitt wird das Begriffsverständnis von finanzieller Bildung dargelegt und diskutiert. Daran anschließend stellt sich die Frage, wie es um die finanzielle Bildung in Österreich steht und durch welche Faktoren sie am besten erklärt werden kann. Anhand empirischer Daten aus der OECD-Studie *Measuring Financial Literacy* zur erwachsenen Bevölkerung in Österreich wird in Abschnitt drei gezeigt, welches Niveau an Finanzwissen vorhanden ist und welche Faktoren es am besten erklären. Darüber hinaus werden in Abschnitt vier empirische Ergebnisse zu der Frage erläutert, in welchen Kontexten und auf welche Weise finanzielle Bildung in jungen Jahren erworben wird. Im letzten Abschnitt wird auf der Grundlage aller dargestellten empirischen Ergebnisse die Frage, ob es überhaupt möglich ist, finanziell gebildet zu sein, in den Blick genommen. In diesem Zusammenhang wird auf der Grundlage von bereits entwickelten Konzepten für Finanzbildung ein Überblick über die Themenbereiche gegeben, die mit jungen Menschen im Schulunterricht erarbeitet werden sollten, um sicherzustellen, dass alle über eine Grundlage für ein umfassendes Verständnis und Bewusst-

sein für finanzielle Problemstellungen im Leben verfügen, wodurch sie in vielen finanziellen Situationen vor möglichem Schaden bewahrt werden können.

2 Finanzbildung – eine Begriffsklärung

Eine finanziell „kundige“ Person, wie sie der oben zitierte FMA-Vorstand vermutlich gemeint hat, hätte das Risiko, das mit dem Erwerb von Anleihen der Wienwert AG verbunden ist, erkannt und abgewogen, ob dieses Risiko im Hinblick auf vorhandenes Vermögen und eigene Risikoeinstellungen und -präferenzen eingegangen werden kann oder nicht. Eine solche Person verfügt also über jene kognitiven und affektiven Voraussetzungen, die dazu befähigen, finanzielle Sachverhalte und Zusammenhänge so zu verstehen und zu bewerten, dass sie ihre eigenen finanziellen Entscheidungen kompetent treffen und deren Auswirkungen einschätzen und bewerten kann.

Für diese Vorstellung haben sich in der deutschsprachigen Literatur vor allem die Begriffe *Finanzkompetenz* und *Finanzbildung* (auch *finanzielle Bildung*) etabliert, in der englischsprachigen Literatur werden dazu vor allem die Begriffe *financial literacy* oder *financial capability* verwendet. Häufig werden sie als Synonyme verwendet (und in manchen Fällen auch so gemeint), allerdings sind sie inhaltlich nicht (ganz) deckungsgleich (Hung/Parker/Yoong 2009).

Eine allgemeingültige Definition existiert für keinen dieser Begriffe, Finanzwissen spielt jedoch bei allen Begriffsdefinitionen eine – meist sogar besonders bedeutende – Rolle (Huston 2010). Während manche – wie etwa die Weltbank – ein Begriffsverständnis vertreten, das *financial literacy* im Wesentlichen auf Finanzwissen beschränkt, sieht die OECD in ihren Studien *financial literacy* als eine Kombination aus Finanzwissen, bestimmten Einstellungen zu Geld und Verhaltensweisen im Umgang mit Geld, sowie das Problembewusstsein und die Motivation, diese Voraussetzungen zum Treffen von finanziellen Entscheidungen einzusetzen und damit finanzielles Wohlergehen zu erlangen. Obwohl hier Finanzwissen nur eine von mehreren Komponenten von *financial literacy* darstellt, steht das Wissen in einer Reihe von Arbeiten der OECD dennoch im Zentrum (vgl. Atkinson/Messy 2012, OECD 2013, 2014, 2015, 2017).

Welche Kenntnisse von finanziellen Sachverhalten, Konzepten und Zusammenhängen zu Finanzwissen zählen, ist schwer ein- und abgrenzbar. Während bestehende häufig eingesetzte Finanzwissenstests wie jene von Lusardi und Mitchell (2011) oder die Financial Knowledge Scale (Knoll/Houts 2012) einen Rückschluss darauf zulassen, dass Zinsen und Zinseszinsen, Geldwert und Inflation sowie Risikodiversifikation dazu gezählt werden, sind darüber hinaus viele weitere Inhalte denk- und begründbar.

Denn um beispielsweise das Risiko von Bitcoin oder von Unternehmensanleihen einschätzen zu können, braucht es im einen Fall Wissen über Währungen und Währungssubstitute, insbesondere Kryptowährungen, und über deren Kursbildung und Volatilität, im anderen Fall Kenntnisse über Anleihen und deren Besicherung. Die Fähigkeit, die Bonität eines Anleihen-

schuldners anhand des Jahresabschlusses zumindest grob einschätzen zu können, ist ebenfalls förderlich. Und das sind erst zwei Beispiele für mögliche finanzielle Entscheidungen, die dem Bereich Kapitalanlage / Investments zuzuordnen sind. Dazu kommen noch finanzielle Problemstellungen im Bereich des Haushaltsbudgets, der Kontoführung, der Finanzierung, der Vorsorge und der Absicherung gegenüber finanziellen Risiken. Es erscheint im Hinblick auf diese Breite und Tiefe des notwendigen Wissens unrealistisch, dass jemand, der sich nicht hauptberuflich intensiv mit diesen Themen beschäftigt, über jegliches Wissen verfügen kann, das man für das Verständnis und die Beurteilung von sämtlichen verfügbaren Finanzprodukten benötigt.

Fehlendes Wissen führt noch dazu in manchen Fällen dazu, dass Personen gar nicht erkennen, dass sie zu wenig wissen und inkompetent sind (Kruger/Dunning 1999). Es muss daher angenommen werden, dass mangelndes Wissen Menschen nicht davon abhält, ein Investment zu tätigen, das sie gar nicht verstehen. Ende 2016 hatte zum Beispiel *Optioment*, ein Bitcoin Investment-System, tausende Investoren mit Renditeversprechen von 1,5 bis 4% pro Woche angezogen. Ende 2017 ist das System, das pyramidenspielartig aufgebaut war, zusammengebrochen, die genaue Schadensumme und die Zahl der Geschädigten stand zuletzt noch nicht fest. Allerdings wurde bekannt, dass manche der Geschädigten Kredite aufgenommen hatten, um investieren zu können (diepresse.com, 30.3.2018). Die Zahl der Österreicher/innen, die 2017 bereits in Bitcoin investiert hatten, betrug rund 500.000 (trend 35/2017, 50). Auch wenn nicht alle davon in undurchschaubare Investmentssysteme investiert hatten, so muss doch angenommen werden, dass nicht alle die Kryptowährung Bitcoin, die sie gekauft hatten, verstanden haben. Wenn auch nicht jede/r alles wissen kann, so stellt sich dennoch die Frage, ob nicht jede/r über Grundlagenwissen verfügen sollte (wie etwa den Zusammenhang zwischen Risiko und Ertrag, Zinsen und die Effekte von Zinseszinsen), das für das Verständnis von vielen finanziellen Problemstellungen essentiell ist. Der folgende Abschnitt nimmt dieses Grundlagenwissen in der österreichischen Bevölkerung in den Blick.

3 Das Niveau an Finanzbildung in Österreich

Eine Analyse der Österreich-Daten der OECD-Studie *Measuring Financial Literacy*, die durch die Oesterreichische Nationalbank Ende 2014 erhoben worden waren, ergab, dass die Erwachsenen in Österreich schon bei viel konventionelleren Finanzthemen als zum Beispiel Kryptowährungen Wissenslücken aufweisen (Silgoner/Greimel-Fuhrmann/Weber 2015).

Die Ergebnisse in Abbildung 1 zeigen, dass 96% der 2.000 Befragten eine einfache Division durchführen können („Division“ in Abb. 1) und etwas mehr als 80% der Befragten erkennen, dass ein hoher Ertrag in der Regel mit einem hohen Risiko einhergeht („Risiko und Ertrag“ in Abb. 1) und ein Kredit von 25 Euro, der am nächsten Tag mit 25 Euro zurückgezahlt wird null Zinsen gebracht hat („Nullzinssatz“ in Abb. 1). Knapp über 60% der Befragten beantworten die Frage zur Risikostreuung richtig, indem sie die Antwortoption wählen, dass das Risiko bei einer Anlage in mehrere Investments in der Regel geringer ist als bei einer Anlage in nur ein Investment („Risikostreuung“ in Abb. 1).

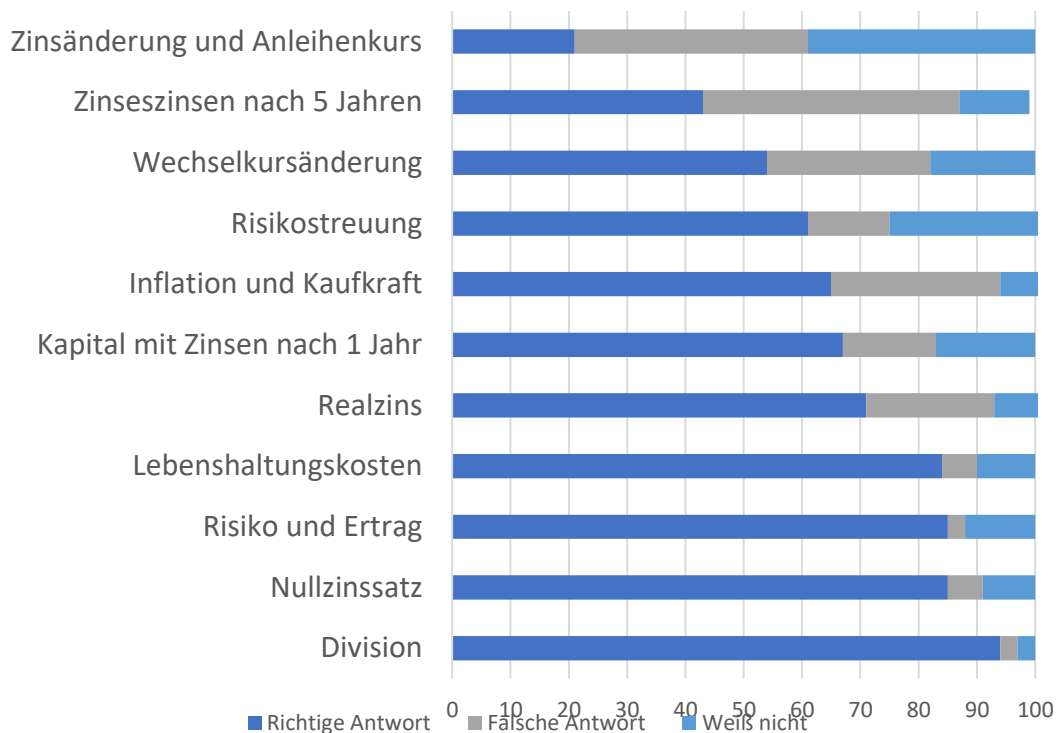


Abbildung 1: Österreich-Ergebnisse zu den Finanzwissensfragen der OECD-Studie Measuring Financial Literacy (vgl. Silgoner/Greimel-Fuhrmann/Weber 2015)

Die drei Fragen mit der geringsten Lösungsquote sind jene, die sich auf die Änderung des Wechselkurses (und eine damit verbundene Änderung der Höhe eines aushaftenden Fremdwährungskredites), auf Zinseszinsen nach fünf Jahren und auf den Zusammenhang zwischen einer Änderung des Zinsniveaus und dem Anleihenkurs bereits begebener Anleihen beziehen. Während bei „Wechselkursänderung“ noch etwas mehr als 50% der Befragten die richtige Antwortoption wählen, sind es bei „Zinseszinsen nach 5 Jahren“ nur noch etwas über 40% und bei „Zinsänderung und Anleihenkurs“ nur noch knapp über 20%. Selbst diese Fragen stellen noch Grundlagen- und keineswegs Expertenwissen dar und wären bei einer Reihe von finanziellen Entscheidungen relevant. Dennoch sind viele Befragte unsicher oder geben die falsche Antwort (Silgoner/Greimel-Fuhrmann/Weber 2015).

Die aus dieser Studie vorliegenden Daten ermöglichen auch die Analyse, welche Faktoren die Anzahl der richtig beantworteten Finanzwissensfragen am besten erklären. Dazu konnte eine multiple Regressionsanalyse durchgeführt werden, in welche die folgenden erklärenden Variablen miteinbezogen wurden: Geschlecht, Alter, Bildungsniveau, Erwerbstätigkeit, Haushaltseinkommen, Migrationshintergrund (ja/nein) und Wohngebiet (in einer Großstadt: ja/nein). Abbildung 2 zeigt die Ergebnisse für dieses Regressionsmodell.

Erklärende Variablen Referenzvariable	B	SE	OLS regression	
Geschlecht männlich <i>weiblich</i>	0,481***	0,102		
Alter Alter ²	0,0651*** -0,000626***	0,0165 0,000172	n	1.994
Bildungsniveau: Pflichtschulabschluss <i>Lehre, mittlerer Schulabschluss</i> Matura / Studium	-0,967*** 0,693***	0,152 0,127	R sq.	0,111
Haushaltseinkommen < 2.000€ <i>HH 2.000-3.400€</i> HH >3.400€	-0,323** 0,188	0,119 0,158	Adj.R sq.	0,104
<i>Angestellt > 35h</i> Arbeitslos/nicht erwerbstätig Teilzeit angestellt Selbstständig	0,260 0,130 0,412*	0,274 0,158 0,212	*	p<0,05
<i>Österreicher/in</i> Person mit Migrationshintergrund	-0,14	0,149	**	p<0,01
Einwohnerzahl bis zu 5.000 Ew 5.000 – 1.000.000 Ew <i>Wien</i>	-0,158 0,104	0,148 0,147	***	p<0,001
Const.	5,705***	0,407		

Abbildung 2: Regressionsmodell zur Erklärung des Finanzwissens (abhängige Variable: Anzahl der richtig beantworteten Finanzwissensfragen)

Eine Reihe von erklärenden Variablen weisen statistisch signifikante Koeffizienten auf: so weisen Männer ein signifikant höheres Finanzwissen auf als Frauen und ältere Befragte können mehr richtige Antworten geben als jüngere (dieser Effekt gilt für Befragte bis Anfang Fünfzig, bei älteren Befragten sinkt die Anzahl wieder). Wer ein niedrigeres Haushaltseinkommen aufweist als 2.000 Euro kann im Schnitt weniger Fragen richtig beantworten, selbstständig Erwerbstätige eine höhere Anzahl. Insgesamt erklären diese Faktoren rund 10% der Varianz an richtig beantworteten Fragen, was zwar einerseits der Höhe des Bestimmtheitsmaßes in vergleichbaren internationalen Untersuchungen entspricht, andererseits aber 90% der Varianz unerklärt lässt (Silgoner/Greimel-Fuhrmann/Weber 2015). Daher scheint ein großer Teil des Finanzwissens durch Faktoren erklärt werden zu können, die nicht im Regressionsmodell abgebildet sind (bzw. könnten die Indikatoren im Modell wie etwa das Bildungsniveau auch zu wenig differenziert abgebildet sein). So könnten der besuchte Schultyp, die Qualität und Quantität von Finanzbildung in der Schule, das Ausmaß und die Offenheit, in dem bzw. der zu Hause über Geldfragen gesprochen wird und viele weitere Einflussfaktoren eine Rolle spielen.

Einige Untersuchungen liefern Anhaltspunkte für diese Annahmen. Zur Rolle des Schultyps können in mehreren jüngst durchgeführten Untersuchungen Hinweise gefunden werden: So erzielten in zwei verschiedenen Studien zur Finanzbildung Bachelorstudierende mit wirtschaftsberuflicher BHS-Vorbildung bei Finanzwissensfragen und bei anwendungsorientierten Aufgaben mehr Punkte als Bachelorstudierende mit AHS-Vorbildung (Kolm/Plattner 2014, Pukal/Szoncsitz 2015). In einer weiteren Untersuchung konnten Erwachsene mit BHS-Matura

mehr Fragen der Financial Knowledge Scale (Knoll/Houts 2012) richtig beantworten als Erwachsene mit AHS-Matura (Rathmanner/Holzweber 2016).

Zur Rolle des Elternhauses liefert die PISA-Untersuchung der OECD entsprechende Ergebnisse: Beim optionalen *financial literacy*-Teil der PISA-Untersuchungen zeigen jene Proband/inn/en ein deutlich höheres Finanzwissen, die regelmäßig mehrmals monatlich bis zu wöchentlich mit ihren Eltern über Geldfragen sprechen können (OECD 2017). Selbst wenn eine berufsbildende kaufmännische Schule besucht wird, scheinen die Eltern, Familien und Freunde einen noch wesentlicheren Einfluss auf den Umgang mit Geld zu haben (vgl. z. B. Greimel-Fuhrmann 2015). Dies führt zur Frage, welche die wesentlichen Sozialisationsräume zur Entwicklung verschiedener Komponenten von Finanzbildung sind und welche Bedeutung sie haben. Diese Frage wird im folgenden Abschnitt untersucht.

4 Wo und wie wird Finanzbildung erworben?

Die Literatur thematisiert im Hinblick auf die Entwicklung der Finanzbildung im Wesentlichen drei Sozialisationsräume: die Familie, die Schule und die gleichaltrigen Freundinnen und Freunde (Peers). Bislang vorliegende empirische Untersuchungen legen nahe, dass der familiäre Sozialisationsraum in den meisten Fällen die bedeutendste Rolle spielt. Ein entsprechendes finanzielles Vorbildverhalten der Eltern im Umgang mit Geld und finanziellen Angelegenheiten wirkt sich positiv auf ein überlegtes Konsum- und Sparverhalten aus (Lange 2004, Gabanyi/Hemedinger/Lehner 2007). Werden Jugendliche auf den sorgsamen Umgang mit Geld hingewiesen, gehen sie damit auch sorgsamer um (Gabanyi/Hemedinger/Lehner 2007; Bender und Breuer 2011).

Die Schule scheint im Vergleich dazu eine untergeordnete Rolle zu spielen. In der Untersuchung von Gabanyi, Hemedinger und Lehner (2007, 19) geben rund ein Drittel der befragten Jugendlichen (n=3.254) an, in der Schule keine Finanzbildung erhalten zu haben, mindestens ebenso viele geben an, es nicht zu wissen. Die Peer Gruppe spielt im Vergleich dazu für viele Jugendliche eine bedeutende Rolle: die gleichaltrigen Freundinnen und Freunde dienen als Orientierungsgröße für Produktvorlieben und Konsumverhalten (Claar 1996). Die Erfüllung von Konsumstandards ist oft eine wichtige Voraussetzung für die Einbindung in und Anerkennung durch eine Gruppe (Lange 2004). Wer dabei sein will, muss bestimmte Produkte von bestimmten Marken haben.

Grohs-Müller (2018) untersuchte bei 1.343 österreichischen Jugendlichen in der achten Schulstufe die Bedeutung der Sozialisationsräume Familie, Schulunterricht und Peers für die Finanzbildung der Jugendlichen, und zwar konkret für die Einstellungen der Jugendlichen zu Geld und für ihr (Konsum- und Spar-)Verhalten, die entsprechend dem in Abschnitt 2 dargelegten Begriffsverständnis ebenso zur Finanzbildung zu zählen sind. Beim Konsumverhalten unterscheidet die Studie entsprechend den Arbeiten von Lange (2004) drei wesentliche Konsumverhaltensweisen: Der rationale Konsum beruht auf einer – oft umfassenden – Informationsbeschaffung und sachlich orientierten Überlegungen, ob der Kauf sinnvoll ist und der Preis gerechtfertigt. Der demonstrative Konsum zielt hingegen primär darauf ab, Produkte

bestimmter Marken zu erwerben und zu zeigen, dass man sie sich leisten kann. Dieses Konsumverhalten beruht in der Regel auf keinen rationalen Überlegungen, sondern auf dem Wunsch, das Beste und Neueste zu besitzen und es anderen zu demonstrieren. Der kompensatorische Konsum schließlich bezieht sich auf das Kaufen um des Kaufens willen. Der sachlich begründbare Nutzen des Gekauften und sein Preis sind dabei keine relevanten Kriterien. Vielmehr liegen dieser Form von Konsum häufig andere Probleme zugrunde, die man allerdings auch mit dem Kauf nicht lösen kann. Kompensatorischer Konsum ist oft der Auslöser und die Grundlage für Kaufsucht (Scherhorn/Raab/Reisch 1990). Im Hinblick auf die oben getroffene Definition von Finanzbildung, deren Ziel es ist, Menschen zu „sinnvollen“ finanziellen Entscheidungen zu befähigen, die (auch) auf Wissen und dessen Anwendung zur Problemlösung beruhen, sind rationale Konsumententscheidungen jedenfalls dem demonstrativen und dem kompensatorischen Konsum vorzuziehen, der weitgehend spontan, unüberlegt und unreflektiert erfolgt.

Diese drei Konsumverhaltensweisen werden einerseits mit verschiedenen Einstellungen zu Geld (vgl. Barry 2014) sowie andererseits zu (Lern-)Erfahrungen mit Geld, die die Jugendlichen in den drei Sozialisationsräumen Elternhaus, Schulunterricht und Peers gemacht haben, in Beziehung gesetzt. In Strukturgleichungsmodellen zeigt sich, dass verschiedene Einstellungen zu Geld, die mit einem von Barry (2014) entwickelten Instrumentarium erhoben worden sind, die unterschiedlichen Konsumverhaltensweisen gut erklären können.

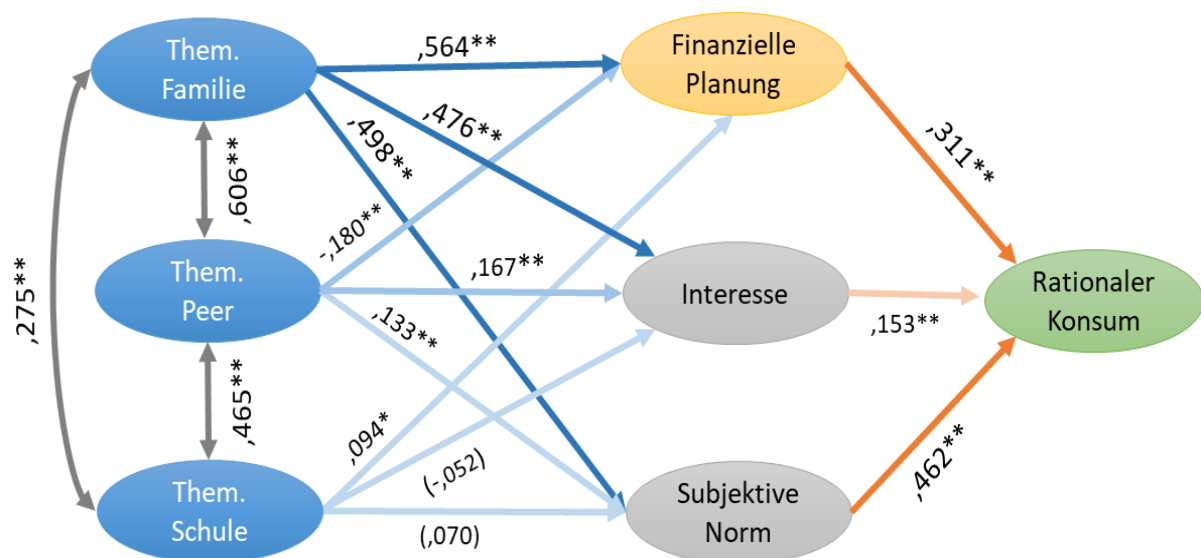


Abbildung 3: Strukturgleichungsmodell zur Erklärung von rationalem Konsum bei Jugendlichen (Datenberechnung: AMOS: Maximum Likelihood, Indizes: χ^2 : ,000; Heolter .05: 371, CFI: ,890; RMSEA: ,047. Rationaler Konsum: $R^2=,487$)

Einerseits leistet die Einstellung, dass Geld geplant werden muss („Finanzielle Planung“ in Abb. 3) einen bedeutenden Erklärungsbeitrag zum rationalen Konsum (vgl. Abbildung 3), andererseits sind die Einstellungen „Geld bedeutet Macht und Glück“, „für Geld erhält man Qualität“ und „Geld bereitet mir Sorgen und Angst“ relevant für demonstrativen und kom-

pensatorischen Konsum (vgl. Abbildungen 4 und 5). Einen weiteren Erklärungsbeitrag leisten die (Lern-)Erfahrungen mit Geld, die die Jugendlichen entweder im häuslichen Umfeld, mit ihren Peers oder in der Schule machen. Insbesondere die Thematisierung von Geldfragen innerhalb der Familie (Faktor „Them. Familie“ in Abb. 3) spielt sowohl für die Einstellung, dass Geldangelegenheiten geplant werden müssen („Finanzielle Planung“), als auch für das Interesse für Geldangelegenheiten und für die subjektive Norm eine große Rolle.

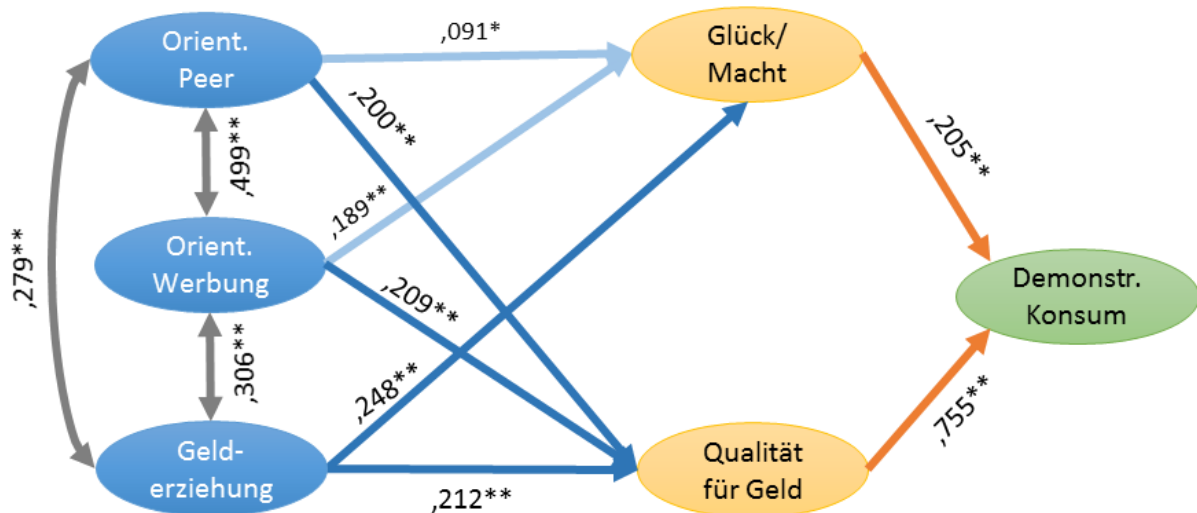


Abbildung 4: Strukturgleichungsmodell zur Erklärung von demonstrativem Konsum bei Jugendlichen (Datenberechnung: AMOS: Maximum Likelihood, Indizes: χ^2 : ,000; Heolter .05: 303, CFI: ,905; RMSEA: ,055. Demonstrativer Konsum: $R^2=$,670)

Peers spielen im Hinblick auf rationales Konsumverhalten keine Rolle, die Orientierung an den Gleichaltrigen gewinnt erst im Kontext von demonstrativem (vgl. Abbildung 4) und kompensatorischen Konsum (vgl. Abbildung 5) an Bedeutung, weil sie verschiedene emotional geprägte Einstellungen zu Geld beeinflussen, wie etwa dass Geld mit Angst und Sorgen verbunden ist oder dass man für mehr Geld bessere Qualität bekommen kann. In der Schule scheint es hingegen selten zu sein, dass für das Konsumverhalten von Jugendlichen relevanten Lernerfahrungen mit Geld zu kommen, sie sind dafür jedenfalls von untergeordneter Bedeutung.

Zur Erklärung des demonstrativen Konsums leisten auch die Orientierung an der Werbung und die liberale Gelderziehung durch die Eltern einen Beitrag. Diese Form der Gelderziehung bedeutet für die Jugendlichen im Wesentlichen Geld „on demand“, d.h. sie erhalten immer dann Geld von ihren Eltern, wenn sie um Geld bitten oder sagen, dass sie es brauchen. Dieser Faktor steht gemeinsam mit der Orientierung an Werbeaussagen und an den Gleichaltrigen in Beziehung zu den Einstellungen, dass Geld mit Glück und Macht verbunden ist und dass man für einen höheren Geldbetrag auch bessere Qualität bekommt. Im Wesentlichen sind es dieselben Faktoren, die zur Erklärung des kompensatorischen Konsums herangezogen werden können. Die Einstellung, dass Geld mit Angst und Sorgen verbunden ist, spielt bei dieser Form von Konsum von allen relevanten Einstellungen die bedeutendste Rolle.

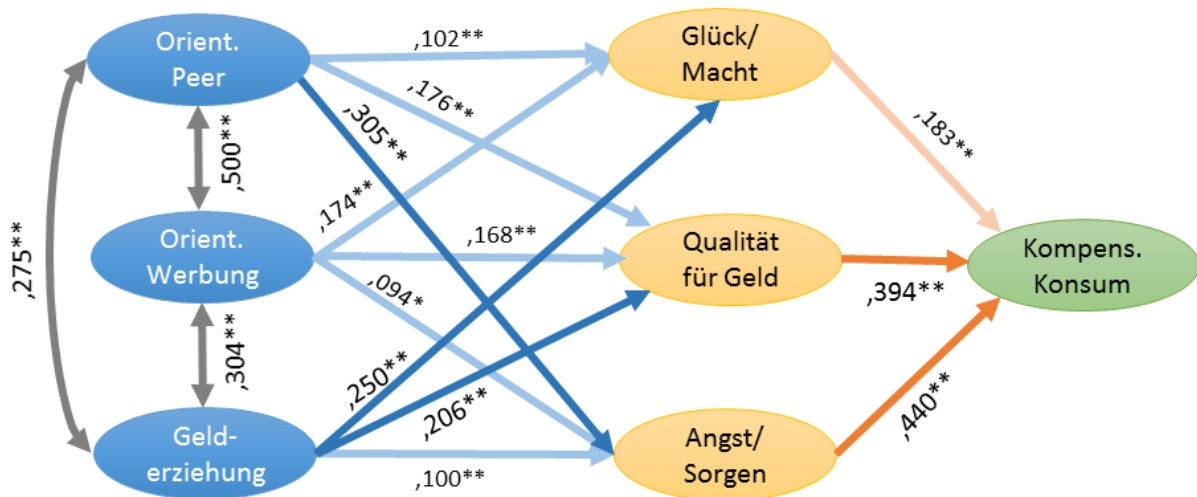


Abbildung 5: Strukturgleichungsmodell zur Erklärung von kompensatorischen Konsum bei Jugendlichen (Datenberechnung: AMOS: Maximum Likelihood, Indizes: χ^2 : ,000; Heolter .05: 340, CFI: ,890; RMSEA: ,050. Kompensatorischer Konsum: $R^2=,484$)

Eine Gesamtschau der Ergebnisse macht deutlich, dass für die Entwicklung von rationalem Konsumverhalten vor allem die Finanzerziehung im Rahmen der familiären Sozialisation eine bedeutende Rolle spielt. Wenn diese nicht gegeben ist oder das Verhalten der Eltern keine gute Orientierung bietet, wird das in der Regel nicht durch schulische Finanzbildung oder die Einflüsse durch die gleichaltrigen Peers kompensiert. Vielmehr scheint die Gefahr gegeben, dass bei fehlender Finanzbildung der Einfluss durch Werbung und Gleichaltrige steigt und dadurch eher emotional geprägte Einstellungen zu Geld gefördert werden, die nicht zu rationalem, sondern vor allem zu demonstrativem und kompensatorischen Konsum in Beziehung stehen.

5 Welche Finanzbildung brauchen junge Menschen?

Die Bedingungen für die Förderung von Finanzbildung können als günstig eingeschätzt werden, weil einerseits die Jugendlichen in einer Reihe von Studien ihr Interesse an Geldthemen und dem „richtigen“ Umgang mit Geld zum Ausdruck gebracht haben (Grohs-Müller 2018, Szoncsitz et al. 2017, Greimel-Fuhrmann 2016 und 2015) und andererseits Meta-Analysen von Studien zur Effektivität von Finanzbildungsmaßnahmen hauptsächlich positive Effekte vor allem auf Finanzwissen, aber auch auf Verhalten (in den Bereichen Sparen, Budgetierung, Kredit) ermittelt haben (Kaiser/Menkhoff 2017).

Da es verschiedene Vorstellungen davon gibt, worin Finanzbildung besteht und welche inhaltlichen Themenbereiche sie umfasst, gibt es auch kein allgemeingültiges Curriculum für bestimmte Altersgruppen oder Schultypen. Für Österreich konkretisiert zwar der im Jahr 2015 erschienene Grundsatzterlass das bereits dagewesene Unterrichtsprinzip zur Wirtschafts- und Verbraucher(innen)bildung (vgl. BMBF 2015), doch sind Unterrichtsprinzipien als eine allgemeine und fächerübergreifende Aufgabe, die unabhängig von Schulstufen, Schultypen und Gegenständen berücksichtigt werden soll und demnach nicht als altersgruppen- oder

schulspezifisch, zu verstehen (vgl. Eder/Hofmann 2012, 73). Obgleich Schulen laut diesem Unterrichtsprinzip den Auftrag haben, Schüler/innen dazu befähigen „ihre Rollen als Wirtschaftsbürger/innen, als Erwerbstätige und als Verbraucher/innen kompetent und moralisch verantwortlich wahrzunehmen“ (vgl. BMBF 2015, 1) und dafür explizit auch Inhalte aus den Themenbereichen Geld und Zahlungsverkehr, Sparen, Kredit, Versicherungen sowie Geld- und Wirtschaftspolitik genannt werden, stecken Unterrichtsprinzipien keinen klaren Inhalts- oder Verantwortungsbereich ab. Laut Loerwald/Schröder (2011) sind Unterrichtsprinzipien daher „zur institutionellen Verankerung für ein domänenspezifisches Bildungsanliegen“ ungeeignet. Bei näherer Betrachtung der Lehrpläne der Pflichtschulen ist festzustellen, dass insbesondere der Sachunterricht der Primarstufe sowie Geographie und Wirtschaftskunde der Sekundarstufe I Finanzbildungsinhalte vorsehen (vgl. BMBWF 2012, 2016). Die Inhalte der Pflichtschullehrpläne liefern zwar Anknüpfungspunkte für die Finanzbildung, diese sind jedoch nicht aufeinander abgestimmt, nur in sehr geringem Umfang vorhanden und daher nicht ausreichend, um ein ausreichendes Finanzbildungsniveau sicherzustellen.

In Sinne einer grundlegenden Finanzbildung, über die alle Menschen verfügen sollten, wäre daher unbedingt darauf zu achten, zentrale Finanzbildungsinhalte zu konkretisieren und inhaltlich aufeinander abzustimmen. Hierfür liegen bereits Konzepte und Kompetenzmodelle für die Finanzbildung von Jugendlichen vor, die – unabhängig voneinander – zu ähnlichen Inhaltsbereichen kommen, mit denen sich junge Menschen auseinandersetzen sollten. Diese Konzepte und Kompetenzmodelle könnten eine wesentliche Hilfestellung dafür sein, Finanzbildungsinhalte gezielt aufzugreifen, systematisch zu vertiefen und zu erweitern oder aber auch um bislang kaum oder gar nicht berücksichtigte Themen zu identifizieren.

Die OECD hat in Arbeitsgruppen des *International Network on Financial Education* Konzepte für so genannte *Core Competencies* entwickelt, welche die ihres Erachtens wesentlichen Kompetenzen für verschiedene Altersgruppen umfassen. Das *Core Competencies Framework on financial literacy for Youth* (vgl. OECD 2015) unterscheidet etwa die vier inhaltlichen Themenfelder *money and transactions*, *planning and managing*, *risk and reward* und *financial landscape*. Jedes dieser vier Themenfelder umfasst verschiedene Bereiche, wie die nachstehende Abbildung 6 zeigt.

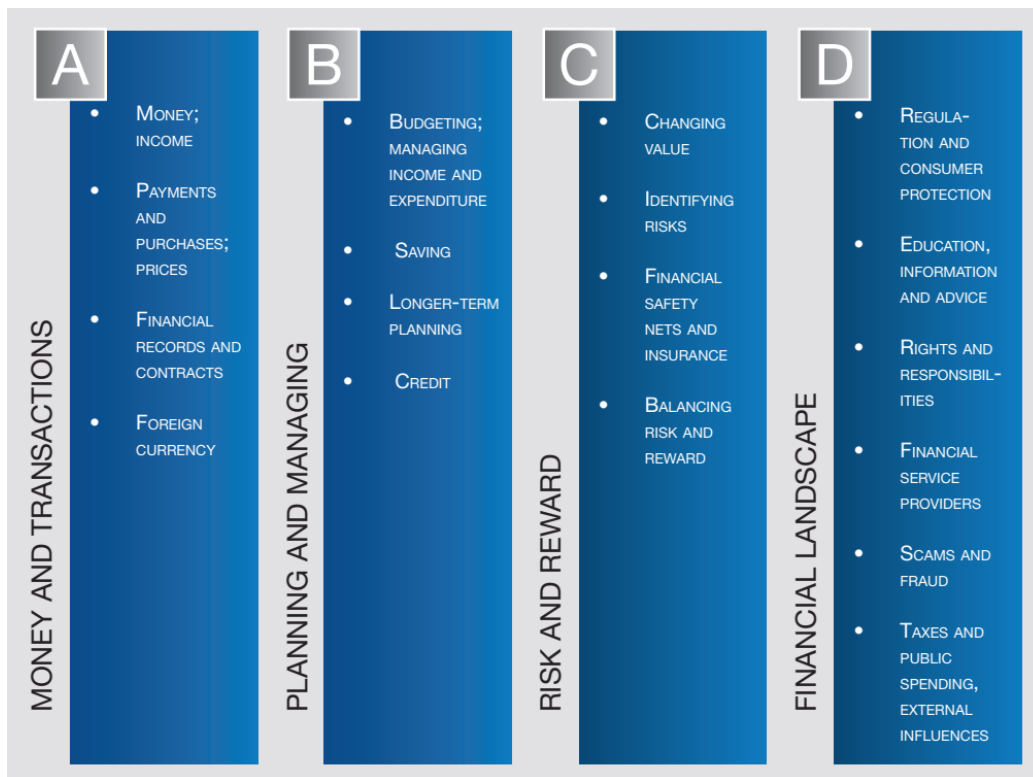


Abbildung 6: Core Competencies on Financial Literacy for Youth (OECD 2015)

Jeder der angeführten Bereiche wird im *Framework* (OECD 2015) näher definiert, indem konkretisiert wird, was die Jugendlichen wissen und können sollen. Im Wesentlichen geht es um das Planen, Einnehmen und kontrollierte, gut überlegte Ausgeben und Anlegen von Geld, das Erkennen von möglichen Nachteilen und Gebühren sowie von Risiken und möglichen zukünftigen Ausgaben, für die vorgesorgt werden muss.

Im Zuge wissenschaftlicher Arbeiten zur Finanzbildung von Jugendlichen wurden auch Kompetenzmodelle entwickelt, wie jenes von Rudeloff (2018). Es umfasst – ähnlich wie die o.a. *Core Competencies* die Bereiche Geld und Zahlungsverkehr, Sparen, Kredit, Versicherungen. Darüber hinaus beinhaltet es auch den Bereich Geld- und Wirtschaftspolitik. Während sich die *Core Competencies* im Wesentlichen auf *personal finance* konzentrieren, die auch in der Studie von Grohs-Müller (2018) im Mittelpunkt stand, nimmt das Kompetenzmodell von Rudeloff (2018) auch das Verstehen von gesamtwirtschaftlichen Zusammenhängen in den Blick. Das ist eine aus wirtschaftspädagogischer Sicht wichtige Ergänzung, wenn die Lernenden auch die Auswirkungen von wirtschaftspolitischen Entscheidungen auf sie selbst, aber auch auf andere verstehen und beurteilen können sollen.

Aus der Sicht der Autorin sollte neben den bereits erwähnten Inhaltsbereichen jedenfalls auch der Themenbereich Kapitalanlage in die Finanzbildung von jungen Menschen einfließen. Er ist im Kompetenzmodell von Rudeloff (2018) nicht enthalten und nimmt auch im *Core Competencies Framework* der OECD nur eine untergeordnete Rolle im Bereich „long-term planning“ ein. Gerade im Hinblick auf die eingangs genannten Beispiele zur Unternehmensanleihe der Wienwert AG oder den Investments in Bitcoin ist jungen Menschen, die kurz vor

Beginn der Erwerbstätigkeit und damit dem ersten Geldverdienen stehen, auch im Hinblick auf den Werterhalt und die Wertsteigerung ihres Ersparten und sonstigen Vermögens wichtige Wissensgrundlagen mit auf den Lebensweg zu geben.

6 Zusammenfassung

Es ist unrealistisch, über ein lückenloses Finanzwissen zu verfügen, das zur Erklärung, Beurteilung und Lösung sämtlicher finanzieller Problemstellungen notwendig ist. Dennoch ist es möglich, insoweit finanziell gebildet zu sein, dass man finanzielle Problemstellungen erkennen, sein eigenes Wissen dazu realistisch einschätzen und auf der Grundlage des vorhandenen Wissens und allenfalls eingeholter Informationen eine gut begründete Entscheidung treffen kann. Allerdings wird Finanzbildung derzeit hauptsächlich von der familiären Sozialisation geprägt. Eine solide, umfassende Finanzbildung, wie sie in Abschnitt fünf dieses Beitrags skizziert worden ist, basiert auf einem Zusammenspiel von entsprechenden Verhaltensweisen der Eltern und der Förderung von Finanzwissen und bestimmten Fähigkeiten zu Finanzplanung und -management in der Schule. Überlässt man Finanzbildungsbemühungen gänzlich dem Elternhaus, dann bedeutet das – wie Lusardi (Business Time 2012) schon festgestellt hat –, dass “we are accepting that we have an unequal society”.

Der Schulunterricht kann einen Beitrag dazu leisten, dass sich die mangelnde Finanzbildung der Eltern nicht auf die nächste Generation überträgt. Insbesondere die verschiedenen wirtschaftsberuflichen Schulen haben auf Grund der Schwerpunktsetzungen im Lehrplan besonders günstige Voraussetzungen dafür, Finanzbildung im oben genannten Sinne zu fördern.

Literatur

Atkinson, A./Messy, F.-A. (2012): “Measuring Financial Literacy: Results of the OECD / International Network on Financial Education (INFE) Pilot Study”, OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions, No. 15. OECD Publishing, Paris.

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

Bender, N./Breuer, K. (2011): Junge Menschen und frühe Schulden – Finanzielle Handlungskompetenz im Fokus wirtschaftspädagogischer Forschung. In: Hergenröder, C. W. (Hrsg.): Krisen und Schulden. Historische Analysen und gegenwärtige Herausforderungen. Wiesbaden, 45-62.

BMBF (2015): Grundsatzverordnung 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.

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/> (08.10.2012).

Claar, A. (1996): Was kostet die Welt? Wie Kinder lernen, mit Geld umzugehen. Berlin, Heidelberg.

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.

Gabanyi, A/Hemedinger, F./Lehner, M. (2007): Jugendverschuldung: Analyse und Präventionsansätze. Online: http://www.ooe.schuldnerberatung.at/_downloads/Jugendverschuldung_Studie_2007.pdf. (30.1.2018).

Greimel-Fuhrmann, B. (2015): Wie Jugendliche mit ihrem Geld umgehen – empirische Befunde und ihre Implikationen für die Finanzbildung. wissenplus – Sonderausgabe Wissenschaft, 14/15 (5), 36-41.

Greimel-Fuhrmann, B. (2016): „Wenn ich an Wirtschaft denke ...“ – Was Jugendliche in der Sekundarstufe I über Wirtschaft denken und wissen. wissenplus – Sonderausgabe Wissenschaft 34 (1), 17-21.

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.

Grohs-Müller, S. (2018): Schüler/innen und ihr Umgang mit Geld. Dissertation an der Wirtschaftsuniversität Wien.

Holzmann, R. (2010): Bringing financial literacy and education to low and middle income countries: The need to review, adjust, and extend current wisdom (SP Discussion Paper, No. 1007). Washington, DC: The World Bank, Social Protection & Labor.

Hung, A./Parker, A./Yoong, J. K. (2009): Defining and measuring financial literacy. RAND Working Paper.

Huston, S.J. (2010): Measuring Financial Literacy. In: Journal of Consumer Affairs, 44 (2), 296-316.

Kaiser, T./Menkhoff, L. (2017): Does financial education impact financial literacy and financial behavior, and if so, when?. Policy Research working paper; no. WPS 8161. Washington, D.C.

Knoll, M./Houts, C. (2012): The Financial Knowledge Scale: An Application of Item Response Theory to the Assessment of Financial Literacy. In: Journal of Consumer Affairs, (3), 381-410.

Kolm, S./Plattner, S. (2014): Financial Literacy : eine empirische Studie bei Schüler/-innen der Handelsakademie sowie Studierenden der Wirtschaftsuniversität Wien. Masterarbeit an der Wirtschaftsuniversität Wien.

Kruger, J./Dunning, D. (1999): Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. In: Journal of Personality and Social Psychology, Vol 77(6), Dec 1999, 1121-1134.

Lange, E. (2004): Jugendkonsum im 21. Jahrhundert. Eine Untersuchung der Einkommens-, Konsum- und Verschuldungsmuster der Jugendlichen in Deutschland. Wiesbaden.

Loerwald, D./Schröder, R. (2011): Zur Institutionalisierung ökonomischer Bildung im allgemeinbildenden Schulwesen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 12, 9-15.

Lusardi, A./Mitchell, O. (2011): Financial Literacy around the World: An Overview. National Bureau of Economic Research (NBER Working Paper Series, Working Paper 17107).

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

OECD (2014): PISA 2012 Results. Students and money: financial literacy skills for the 21st century (Volume VI): OECD Publishing.

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

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

Pukal, F./Szoncsitz, J. (2015): Wissen über und Einstellungen zu Geld: eine empirische Studie zu verschiedenen Facetten von financial literacy bei Studierenden der Wirtschaftsuniversität Wien. Masterarbeit an der Wirtschaftsuniversität Wien.

Rathmanner, J./Holzweber, M. (2016): Was Österreicher/innen über Geld und Finanzen wissen: eine empirische Untersuchung auf Basis der Financial Knowledge Scale. Masterarbeit an der Wirtschaftsuniversität Wien.

Rudeloff, M. (2018): Der Einfluss (in)formeller Lerngelegenheiten auf die Finanzkompetenz von Jugendlichen. Dissertation an der Universität Göttingen.

Scherhorn, G./Raab, G./Reisch, L. (1990): Erhebungsverfahren und Meßmethoden der Kaufsuchtstudie. Arbeitspapier 1. Stuttgart: Universität Hohenheim, Lehrstuhl für Konsumtheorie und Verbraucherpolitik.

Silgoner, M.; Fuhrmann, B.; Weber, R. (2015): Financial Literacy Gaps of the Austrian Population. In: Monetary Policy & the Economy (2), 35-51.

Szoncsitz, J./Günther, A./Greimel-Fuhrmann, B./Bank, V. (2017): Sind wir Naina? Vorstellungen, Wahrnehmungen und Erwartungen von Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe zur ökonomischen Bildung. In: Zeitschrift für ökonomische Bildung (6), 29-61.

Walz, H. (2016): Einfach genial entscheiden in Geld- und Finanzfragen. Freiburg, München, Stuttgart.

Zitieren dieses Beitrags

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*, 1-16. Online: http://www.bwpat.de/wipaed-at1/greimel-fuhrmann_wipaed-at_2018.pdf (13.09.2018).

Die Autorin



Univ.-Prof. Dr. BETTINA GREIMEL-FUHRMANN

Wirtschaftsuniversität Wien, Institut für Wirtschaftspädagogik

Welthandelsplatz 1, 1020 Wien

bettina.fuhrmann@wu.ac.at

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