

Profil 11:

Lern- und Forschungsräume im Wandel –
Perspektiven der Wirtschafts- und
Berufspädagogik

Digitale Festschrift für
ANNETTE OSTENDORF



Bettina GREIMEL-FUHRMANN

(Wirtschaftsuniversität Wien)

Das Bohren dicker Bretter in der Finanzbildung

Online unter:

https://www.bwpat.de/profil11_ostendorf/greimel-fuhrmann_profil11.pdf

in

bwp@ Profil 11 | März 2025

Lern- und Forschungsräume im Wandel –
Perspektiven der Wirtschafts- und Berufspädagogik

Hrsg. v. Heike Welte, Michael Thoma, Hannes Hautz & Bernd
Gössling

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | bwp@ 2001–2025



www.bwpat.de



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Das Bohren dicker Bretter in der Finanzbildung

Abstract

Trotz weltweiter intensiver und umfangreicher Finanzbildungsforschung in den letzten beiden Jahrzehnten sind noch sehr grundlegende Fragen zur Finanzbildung offen und wesentliche didaktische und bildungspolitische Herausforderungen zu bewältigen. In diesem Beitrag werden diese offenen Fragen und großen Herausforderungen basierend auf vorliegenden Forschungsergebnissen thematisiert und daraus Desiderata für die zukünftige Forschung und Entwicklung im Bereich der Finanzbildung abgeleitet. Diese beziehen sich einerseits auf die Konzeptionalisierung des Begriffs Finanzbildung und auf die Messung verschiedener Facetten von Finanzbildung, insbesondere von Finanzwissen, andererseits auch auf die Nutzung von Forschungsergebnissen zur Entwicklung von effektiven Finanzbildungsmaßnahmen und auf die Implementierung von Finanzbildung in verschiedenen Bereichen des Bildungswesens, insbesondere in der schulischen Bildung.

Working on Difficult Issues in Financial Education

Despite intensive and extensive research on financial literacy worldwide over the past two decades, very fundamental questions about financial literacy remain unanswered and significant didactic and educational policy challenges remain to be addressed. This article addresses these open questions and major challenges on the basis of existing research findings and derives desiderata for future research and development in the field of financial literacy. These relate to the conceptualisation of the term financial literacy and other related concepts, and the measurement of different facets of financial literacy, particularly of financial knowledge, the use of research findings to develop effective financial education interventions, and the implementation of financial education in different parts of the education system, particularly in school education.

Schlüsselwörter: *Finanzbildung, Financial Literacy, Financial Education*

1 Prolog: „Man kann nicht nicht wirtschaften“ (Fuhrmann, 2022) – warum wir Finanzbildung brauchen

Wie Thomas Sowell (2015) richtig schreibt, müssen wir uns alle mit wirtschaftlichen Fragen und Entscheidungen auseinandersetzen. „We cannot opt out of economic issues and decisions, our only options are to be informed, uninformed or misinformed“ (Sowell, 2015, S. viii). In Anlehnung an Paul Watzlawicks „Man kann nicht nicht kommunizieren“ (Watzlawick et al., 2017, S. 58ff), könnte man aus Sowells Aussage auch schlussfolgern, dass man eben nicht nicht wirtschaften kann (Fuhrmann, 2022). Daher ist es auch keine Option, sich nicht mit finanziellen Fragestellungen auseinanderzusetzen. Die einzige Option besteht darin, sich entweder gut oder

schlecht informiert damit auseinanderzusetzen. Um gut informierte und reflektierte Entscheidungen treffen zu können, braucht es daher wirtschaftliche und ganz besonders finanzielle Bildung (Greimel-Fuhrmann et al., 2021).

Dass finanzielle Bildung wichtig, aber bei vielen Menschen nicht im wünschenswerten Ausmaß vorhanden ist, hat die OECD bereits zu Beginn des 21. Jahrhunderts festgestellt und damit schon einige Jahre vor der Finanzkrise 2007/2008 ihr Augenmerk auf die so genannte *Financial Literacy* der Menschen gerichtet. Zur Förderung von Austausch, Zusammenarbeit und Forschung in diesem Bereich hat sie 2008 das *International Network on Financial Education (INFE)* eingerichtet. Rund ein Jahrzehnt später waren bereits rund 300 öffentliche Institutionen, vor allem Zentralbanken und Ministerien, aus über 130 Ländern Mitglied des INFE (OECD, 2020a).

Die OECD/INFE ist auch im Bereich der Finanzbildungsforschung sehr aktiv. Sie führt vor allem länderübergreifende und -vergleichende Untersuchungen zur *Adult Financial Literacy* durch (OECD, 2023 und 2020b) und hat vor rund zehn Jahren auch für die bereits etablierten PISA-Erhebungen der OECD ein optionales Modul zur Testung von *Financial Literacy* der Fünfzehnjährigen entwickelt. Auf Initiative und durch Unterstützung der OECD entwickeln, implementieren und evaluieren weltweit immer mehr Länder nationale Strategien zur Förderung von Finanzbildung (OECD, 2012).

Vor diesem Hintergrund hat sich die Forschung zu verschiedenen Finanzbildungsthemen in den letzten beiden Jahrzehnten enorm intensiviert (vgl. Fessler et al., 2020). Finanzbildung wird wegen seiner Bedeutung für jedes Individuum als „life skill“ angesehen und ist wegen seiner gesellschaftlichen Relevanz in vielen Ländern der Welt „high on the global policy agenda“ (OECD, 2014, S. 13). Daher ist es erfreulich und wichtig, dass auch Universitäten durch Forschung und Entwicklung sowie in der Lehre einen Beitrag zur Förderung von Finanzbildung leisten. Annette Ostendorf möchte dies auch an der Universität Innsbruck umsetzen und Finanzbildungsthemen in die Ausbildung der Wirtschaftspädagog:innen integrieren. Mein Team und ich werden unsere Finanzbildungsaktivitäten und unsere Erfahrungen gern in diese Weiterentwicklung einbringen und freuen uns auf die Zusammenarbeit. Sie hat die Themenwahl für diesen Beitrag zur Festschrift für Annette Ostendorf inspiriert.

2 Zielsetzung des Beitrags

Trotz des enormen Umfangs an Forschungsinitiativen und wissenschaftlichen Veröffentlichungen im Bereich der Finanzbildung bleiben noch viele Fragen unbeantwortet und methodische, didaktische sowie bildungspolitische Herausforderungen bestehen. Dieser Beitrag zeigt einige dieser Fragen, Probleme und Herausforderungen, sozusagen „zu bohrende dicke Bretter“, anhand konkreter Beispiele auf. Diese beziehen sich einerseits auf die Konzeptionalisierung des Begriffs Finanzbildung und die Messung verschiedener Facetten von Finanzbildung, insbesondere von Finanzwissen. Sie bestehen andererseits auch darin, Forschungsergebnisse zur Entwicklung von effektiven Finanzbildungsmaßnahmen zu nutzen und effektive Finanzbildungsmaßnahmen zu entwickeln und zu implementieren. Eine effektive Implementierung von

Finanzbildungsmaßnahmen muss in allen Bereichen des Bildungswesens, vor allem in der schulischen Bildung, noch einige Hürden nehmen.

3 Das erste dicke Brett: die Definition und Konzeptionalisierung von Finanzbildung

Finanzbildung ist ein häufig verwendeter, aber selten ganz präzise definierter und damit eindeutig interpretierbarer Begriff. Das liegt schon allein daran, dass der Bildungsbegriff in der deutschen Sprache einerseits den Prozess des „Gebildet-Werdens“, andererseits aber auch das Ergebnis des „Gebildet-Seins“ meinen kann. Und selbst wenn klar sein sollte, ob nun der Prozess oder das Ergebnis gemeint ist, stellt sich die Frage, ob man wirklich einen (breiten) Bildungsbegriff meint oder ein engeres Begriffsverständnis hat, das eher Kompetenzfacetten wie „skills“ oder Problemlösungsfähigkeiten umfasst und damit eine (enger oder weiter definierte) Kompetenz meint. In manchen Fällen ist mit „finanziell gebildet“ aber auch nur gemeint, dass jemand über ein umfangreiches Finanzwissen verfügt (Greimel-Fuhrmann et al., 2021).

Neben der Unschärfe des Finanzbildungsbegriffs fällt eine Vielfalt an teilweise synonym verwendeten, teilweise thematisch verwandten Begriffen auf. Im Forschungsfeld Finanzbildung werden diverse Begrifflichkeiten wie vor allem Finanzkompetenz, finanzielle Grundbildung, finanzielle Allgemeinbildung oder einfach nur finanzielle Bildung verwendet. Diese Begriffsvielfalt lässt sich auch in der englischsprachigen Literatur feststellen, in der die Begriffe *Financial Literacy*, *Financial Education* und *Financial Capability* teilweise synonym, teilweise für verschiedene, jedoch thematisch verwandte Konzepte verwendet werden (Hung et al., 2009; Stolper & Walter, 2017). Die eindeutige Interpretation der verwendeten Begriffe ist nicht immer möglich, weil auch in den wissenschaftlichen Publikationen das genaue Begriffsverständnis nicht immer offengelegt wird (Hung et al., 2009). Daher ist es in der (wissenschaftlichen) Arbeit und Diskussion zur Finanzbildung notwendig und sinnvoll, die verwendeten Begriffe zu klären, selbst wenn sie klar zu sein scheinen.

Eine häufig zitierte Definition für *Financial Literacy* ist die Arbeitsdefinition der OECD für die Untersuchungen zur *Adult Financial Literacy*, (2020b, S. 51) die sie als „combination of awareness, knowledge, skill, attitude and behaviour necessary to make sound financial decisions and ultimately achieve individual financial well-being“ bezeichnet. Dieses Begriffsverständnis von *Financial Literacy* bezieht sich auf das Ergebnis von Bildung, also das „Gebildet-Sein“, und hat durch die starke Betonung der Problemlösungsfähigkeit eine große Nähe zum Kompetenzbegriff. *Financial Education* hingegen bezieht sich auf den Prozess des „Gebildet-Werdens“ (OECD, 2024), also auf die Bildungsmaßnahmen, die die Förderung von *Financial Literacy* zum Ziel haben (Kaminski & Friebel, 2012).

Auch Schürkmann & Schuhen (2013) sowie Fürstenau et al. (2020) kommen zum Schluss, dass *Financial Literacy* im Wesentlichen Finanzkompetenz meint. *Financial Literacy* umfasst nämlich „komplexe domänenspezifische Fähigkeiten, die mit der Bewältigung von Anwendungssituationen verbunden, sowohl kognitive als auch emotional-motivationale, volitionale und soziale Aspekte umfassen und durch Lernen und Erfahrungen erweitert und vertieft werden

können“ (Fürstenau et al., 2020, S. 33). Für die PISA-Untersuchung hat die OECD eine modifizierte Arbeitsdefinition entwickelt, die von der oben zitierten Definition vor allem in einem Punkt abweicht. Sie erwähnt nicht nur die individuelle, sondern auch die gesellschaftliche Relevanz von Finanzbildung, wenn sie *Financial Literacy* als „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“ bezeichnet (OECD, 2014, S. 33). Damit wird deutlich gemacht, dass Finanzbildung nicht nur für das Individuum von Vorteil ist, sondern auch positive Auswirkungen auf die gesamte Gesellschaft hat.

Sowohl der Bildungs- als auch der Kompetenzbegriff können unterschiedlich weit gefasst sein. Und so liegen für das Verständnis von *Financial Literacy* auch engere und weitere Konzeptionen vor. Die vergleichsweise engste Konzeption versteht den finanziell kompetenten Menschen als Manager:in der eigenen finanziellen Angelegenheiten und nimmt damit vorwiegend Finanzentscheidungen auf individueller, privater Ebene in den Blick. Eine weiter gefasste Konzeption orientiert sich an dem Leitbild von kompetenten, verantwortungsvoll handelnden Konsument:innen, welche die Auswirkungen des eigenen Konsums erkennen und bei ihren Entscheidungen berücksichtigen. Das weiteste Begriffsverständnis orientiert sich am Leitbild mündiger Wirtschaftsbürger:innen, die über das eigene kompetente und verantwortungsvolle Handeln hinaus auch gesamtwirtschaftliche und gesellschaftliche Themen verstehen und sich mit ihnen kritisch auseinandersetzen (Aprea et al., 2015; Davies et al., 2016).

Bei einem weiten Verständnis von Finanzbildung oder Finanzkompetenz stellt sich die Frage, ob (und wenn ja, wie) diese Begriffe von Wirtschaftsbildung bzw. Wirtschaftskompetenz unterschieden werden können. Auch diese Frage ist noch nicht abschließend diskutiert und geklärt. Die OECD (2014) differenziert zwischen *Financial Literacy* und *Economic Literacy* und argumentiert, dass in der *Financial Literacy* der Fokus jedenfalls auf der individuellen Perspektive liegt und sich *Economic Literacy* mehr auf gesamtwirtschaftliche ökonomische Inhalte bezieht. Diese Auffassung teilt auch das *Council for Economics Education* in den USA, das die folgenden Themenbereiche als für *Financial Literacy* relevant definiert hat: Einkommenserzielung, Einkauf und Konsum, Sparen, Kreditnutzung, finanzielle Investitionen und Versicherungen einschließlich Fragen der finanziellen Absicherung (Walstad & Rebeck, 2018).

Retzmann und Seeber (2017) kritisieren die inhaltliche Engführung des Finanzbildungsbegriffs, da dadurch die gesellschaftliche Perspektive und Relevanz von Finanzbildung vernachlässigt wird. Finanzbildung wird als Teil einer ökonomischen Bildung gesehen, die eine systemische Perspektive miteinbezieht. Ein weiterer Vertreter eines weiten Begriffsverständnisses ist Davies (2015, S. 308f), der sich für eine Ausweitung des Inhaltsverständnisses in Richtung einer gesamtgesellschaftlichen Perspektive ausspricht: „alongside personal financial responsibility, [financial literacy] also extends to citizens’ understanding of the financial sector (and by implication the rationale for regulation) and government finances“. Kaminski und Friebel (2012, S. 46) integrieren explizit die gesamtgesellschaftliche Perspektive und die Unternehmensperspektive in den Finanzbildungsbegriff: „Ausgehend von der Verbraucherperspektive und ergänzt durch die Unternehmensperspektive und die ordnungspolitische Dimension, geht

es um eine multiperspektivische und damit ggf. kontroverse Auseinandersetzung mit Finanzdienstleistern, Finanzdienstleistungen und Finanzprodukten sowie den entsprechenden institutionellen Rahmenbedingungen“.

Zusammengefasst lässt sich also feststellen, dass das genaue Begriffsverständnis von *Financial Literacy* und Finanzbildung sowie von verwandten Begriffen nicht in allen Publikationen deutlich gemacht wird. Die meisten Definitionen von *Financial Literacy* legen jedoch eine Entsprechung im Begriff Finanzkompetenz nahe (Fürstenau et al., 2020). In der Regel ist mit *Financial Literacy* Finanzkompetenz gemeint, die zumindest Finanzwissen sowie Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit bei individuellen finanziellen Problemstellungen umfasst. Darüber hinaus sind auch oft ein Bewusstsein („awareness“) für finanzielle Herausforderungen und entsprechende Einstellungen zum Umgang mit Geld umfasst. Finanzbildung geht über die reine Finanzkompetenz hinaus, etwa im Hinblick auf kritische Beurteilung und Reflexion, und kann nicht nur als das „Gebildet-Sein“, sondern auch als das „Gebildet-Werden“ verstanden werden. Ob Finanzbildung als integrativer Teil von ökonomischer Bildung bzw. Wirtschaftsbildung gesehen werden kann, wird unterschiedlich beurteilt. Die Autorin vertritt die Auffassung, Finanzbildung als Teil von ökonomischer Bildung zu sehen, weil viele ökonomische Sachverhalten finanzielle Aspekte umfassen und viele ökonomische Entscheidungen finanzielle Implikationen und Konsequenzen haben, sodass Wirtschaftsbildung ohne finanzielle Bildung und auch finanzielle Bildung ohne Wirtschaftsbildung inhaltlich schmal, ja unvollständig wären.

4 Auch die Messung von Finanzbildung(sfacetten) ist ein dickes Brett

Die Messung ist mindestens so herausfordernd wie die Konzeptionalisierung von Finanzbildung, Finanzkompetenz oder auch „nur“ Finanzwissen. Da eine Kompetenz ein facettenreiches Konstrukt ist, ist eine echte Kompetenzmessung ein komplexes und höchst aufwendiges Unterfangen. Den meisten empirischen Untersuchungen werden weder elaborierte Kompetenzmodelle zugrunde gelegt noch validierte Testinstrumente eingesetzt, die verschiedene Kompetenzfacetten ausgewogen abbilden würden. Das bedeutet nicht, dass die Ergebnisse nicht aussagekräftig oder nicht brauchbar wären. Es bedeutet vielmehr, dass es sich in vielen Fällen um keine Kompetenzmessung nach allen Regeln der Kunst handelt und man mit Aussagen zur Kompetenz der Befragten, ja selbst zu ihrem Stand des Wissens vorsichtig sein sollte.

Bei den meisten Untersuchungen steht das Finanzwissen im Vordergrund, selbst wenn mehr als Wissen getestet werden soll. Mit entsprechenden Testfragen soll das Wissen über zentrale einschlägige Konzepte (z. B. Zinsen und Zinseszinsen, Inflation und Kaufkraft oder Risikodiversifikation) und über Finanzprodukte (z. B. Anleihen oder Aktien) erhoben werden. Ein Fokus auf Finanzwissen bedeutet häufig, dass andere Kompetenzfacetten nur eine geringe Rolle bei der (Kompetenz-)Messung spielen, dass also motivationale Faktoren, Einstellungen und Verhalten nur mit wenigen Items erhoben werden, die noch dazu auf Selbsteinschätzungen der Befragten beruhen und daher durch soziale erwünschte Antwort positiv verzerrt sein könnten (Greimel-Fuhrmann et al., 2021).

Die weiteren Ausführungen in diesem Beitrag konzentrieren sich auf die Messung des Finanzwissens. Die meisten Erhebungsinstrumente umfassen drei bis maximal 20 Testfragen

(wie etwa die *Financial Knowledge Scale* von Knoll & Houts, 2012), die in der Regel nur ein schmales Segment von Finanzwissen abdecken. Es besteht jedoch nicht nur das Problem, dass nicht alle für Finanzentscheidungen relevante Themenbereiche inhaltlich durch die Testfragen abgedeckt sind, sondern auch die Problematik, dass die eingesetzten Testfragen möglicherweise nicht inhaltlich valide für den Inhaltsbereich sind, den sie abbilden möchten. Außerdem besteht bei Items mit nur zwei Antwortmöglichkeiten (etwa „richtig oder falsch“, „ja oder nein“) die Gefahr, dass manche Befragten raten, wenn sie die richtige Antwort nicht kennen, und zufällig die richtige Antwortoption wählen. Dadurch könnte das Wissen der Befragten überschätzt werden.

Die bekanntesten Finanzwissensfragen sind die so genannten „Big Three“ von Annamaria Lusardi (Lusardi & Mitchell, 2011, 2014), die nicht nur in Lusardis eigenen empirischen Arbeiten häufig zur Anwendung kommen, sondern auch von zahlreichen anderen Forscher:innen übernommen wurden und auch in das *OECD Toolkit* zur Messung von *Financial Literacy* eingeflossen sind (OECD, 2023, 2020a und 2020b). Sie umfassen drei Fragen zu den Konzepten Zinsen und Zinseszinsen, Inflation und Risikodiversifikation und sehen Antwortmöglichkeiten vor, von denen die richtige ausgewählt werden soll. In der Originalkonzeption besteht für die Befragten aber auch die Möglichkeit anzugeben, dass sie die richtige Antwort nicht wissen oder die Antwort verweigern.

Tabelle 1: „The Big Three“ Finanzwissensfragen von Lusardi und Mitchell (2011, 2014)

Frage	Antwortmöglichkeiten
Suppose you had \$100 in a savings account and the interest rate was 2% per year. After 5 years, how much do you think you would have in the account if you left the money to grow?	More than \$102 (richtige Antwort) Exactly \$102 Less than \$102
Imagine that the interest rate on your savings account was 1% per year and inflation was 2% per year. After 1 year, how much would you be able to buy with the money in this account?	More than today Exactly the same Less than today (richtige Antwort)
Please tell me whether this statement is true or false. Buying a single company’s stock usually provides a safer return than a stock mutual fund.	True False (richtige Antwort)

Zwar kann man mit diesen drei Items rasch und unaufwendig auch eine große Zahl an Proband:innen befragen und auch einen brauchbaren Indikator für Finanzkompetenz erhalten. Denn in der Regel geht ein höheres Level an Finanzwissen mit verschiedenen als „vernünftig“ geltenden finanziellen Verhaltensweisen einher, auch wenn nur wenige Finanzwissensfragen eingesetzt worden sind: Wer mehr weiß, spart in der Regel mehr, konsumiert überlegter, vergleicht Angebote, wählt günstige Konditionen und vermeidet ungünstige und sorgt vor (Lusardi & Mitchell, 2014; Stolper & Walter, 2017).

Gleichzeitig fehlen viele zentrale finanzielle Konzepte in den „Big Three“ vollständig, wie etwa Kreditfinanzierung, Budgetierung, die gesamte Bandbreite an Kapitalanlagemöglichkeiten sowie große Teile des Risikomanagements wie etwa die Versicherung von Risiken. Inwieweit die drei Items wirklich messen, was sie messen wollen, ist fraglich. Man muss das Konzept Zinsen nicht verstanden haben und auch nicht Zinsen berechnen können, um die erste Frage in Tabelle 1 richtig beantworten zu können, schließlich ist in keiner Antwortoption eine andere Zahl als 102 gegeben. Es reicht also ein Basisverständnis der Prozentrechnung. Die Kenntnis des Zinseszins-effekts ist ebenfalls gar nicht vonnöten, weil im Wert 102 nicht zum Ausdruck kommt, dass Zinsbeträge in den folgenden Jahren selbst wieder verzinst werden. Neben der fraglichen inhaltlichen Validität ist auch der Aspekt der Reliabilität der Items ein Thema. So konnte gezeigt werden, dass die Ergebnisse der Befragung sowohl von der Reihenfolge der genannten Optionen (zuerst Einzelaktie oder zuerst Investmentfonds) als auch von der Reihenfolge der Antwortoption abhängig sind (Hastings, 2013).

Die Frage der mangelnden inhaltlichen Validität kann auch anhand eines anderen Items gut gezeigt werden, das zur Messung des Verständnisses von Inflation eingesetzt worden ist: „Suppose over the next 10 years the prices of the things you buy double. If your income also doubles, will you be able to buy less than you can buy today, the same as you can buy today, or more than you can buy today? [less; the same; more; don't know; refuse to answer]“ (Lusardi & Oggero, 2017, S. 4). Die Idee dieses Items besteht darin zu erheben, ob die Proband:innen erkennen, dass man sich grundsätzlich gleich viel kaufen kann, wenn sich nicht nur die Preise, sondern auch das Einkommen im selben Zeitraum verdoppeln.

Allerdings muss man Inflation nicht verstanden haben, um diese Frage verstehen und richtig beantworten zu können. Ein mathematisches Verständnis reicht aus, um erkennen zu können, dass das Verhältnis von Einkommen zu Preisen unverändert bleibt, wenn sich beide im selben Zeitraum verdoppeln. Aus pädagogisch-didaktischer Sicht wäre es wesentlich wichtiger zu erheben, ob die Menschen erkennen, welche Folgen ein steigendes Preisniveau für sie in vielen unterschiedlichen Bereichen hat. Ob man dadurch auch das Wesen von Inflation, seine Ursachen und seine vielfältigen Auswirkungen verstanden hat, kann durch das Item nicht gemessen werden. Dazu kommt noch der Effekt, dass ein besonders gut ausgeprägtes Finanzwissen auch dazu führen könnte, dass man über mögliche Folgen der Verdopplung des Einkommens Bescheid weiß und daraus schließen könnte, dass sich das Verhältnis von Einkommen zum Preisniveau doch ändern könnte, etwa wenn man wegen eines progressiven Einkommensteuersatzes trotz Verdopplung des Bruttoeinkommens nicht über ein doppelt so hohes Nettoeinkommen verfügt. So könnte es sein, dass Menschen mit mehr Finanzwissen hier eine Antwort geben, die bei der Auswertung als „falsch“ beurteilt wird, obwohl sie richtig ist (vgl. Greimel-Fuhrmann, 2023).

Ein weiteres Problem besteht darin, dass das Anspruchsniveau vieler Testfragen (zu) niedrig sein dürfte. Das kann anhand der Finanzwissensergebnisse aus der Befragung Erwachsener in Österreich – als Teil der *Adult Financial Literacy* Studie der OECD (2023) – in Abbildung 1 deutlich gezeigt werden. Von insgesamt sieben Finanzwissensfragen können mehr als 80% der Befragten fünf Fragen korrekt beantworten. Bei diesen Fragen sind Themen wie Inflation, Zinsen und Zusammenhang zwischen Risiko und Ertrag umfasst. Bei der Frage zur

Risikodiversifikation können zumindest 74% der Befragten und beim Zinseszins 52% der Befragten die korrekte Antwort geben. Dieses Ergebnis legt nahe, dass die Erwachsenen in Österreich ein umfassendes sehr gutes Finanzwissen haben.

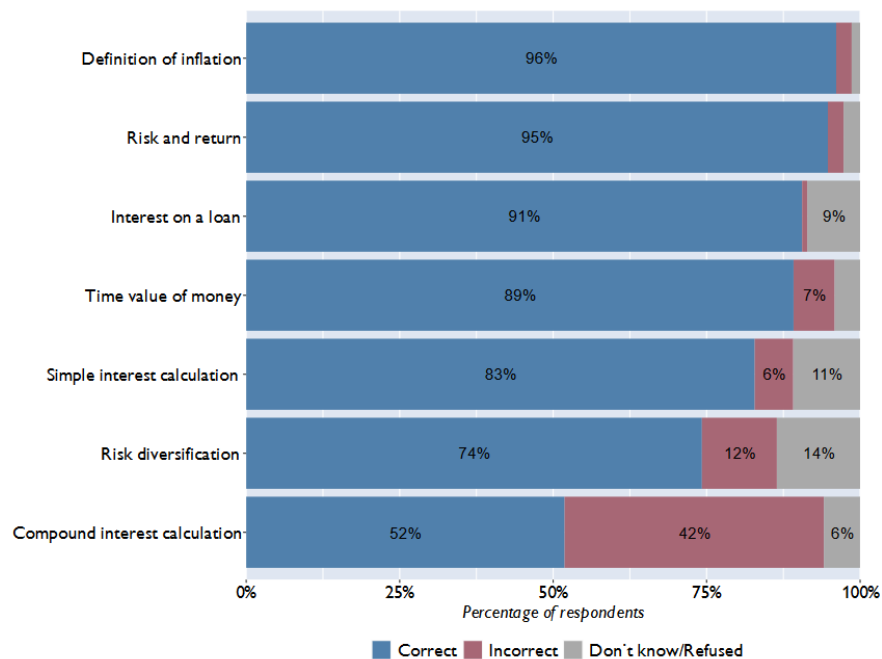


Abbildung 1: Ergebnisse zu den Finanzwissensfragen in Österreich – OECD/INFE *Adult Financial Literacy* (Voith & Zieser, 2024, S. 13)

So erfreulich dieses Ergebnis zum Finanzwissen – insbesondere im internationalen Vergleich (OECD, 2023) – auf den ersten Blick sein mag, so wenig kann man aus den Ergebnissen für eine realistische Einschätzung des tatsächlichen Stands des für Finanzentscheidungen relevanten Finanzwissens ableiten. So wurde zum Thema „Interest on a loan“ etwa das folgende Item verwendet: „You lend \$25 to a friend one evening and he gives you \$25 back the next day. How much interest has he paid on this loan?“ Das bedeutet, dass für „Interest on a loan“ eine Fragestellung eingesetzt wird, in der für einen Kredit (mit einer Laufzeit von weniger als 24 Stunden) gar keine Zinsen verrechnet werden, weil es sich um einen Kredit zwischen Freunden handelt. Die meisten Kredite, die Menschen aufnehmen, stellen nicht so ein einfaches Szenario dar und erfordern Kenntnisse über zu zahlende Zinsen, die Tilgung des Kredits und eine notwendige Besicherung. Ob Menschen in der Lage sind, einen kostengünstigen Kredit zu wählen, den sie sich leisten können, die Konditionen zu verstehen – etwa fixe und variable Verzinsung – und die Konsequenzen der Kreditaufnahme für ihre Liquiditätssituation einzuschätzen, müsste zweifellos mit anderen Wissensfragen und Aufgabenstellungen erhoben werden.

Man kann auch aus den 96% an korrekten Antworten zu „Definition of inflation“ nicht schließen, dass 96% der Erwachsenen in Österreich verstanden haben, was Inflation ist. Das dafür verwendete Item lautet „True or False: High inflation means that the cost of living is increasing rapidly“. Das bedeutet einerseits, dass es eine „richtig-falsch-Frage“ ist, bei der man eine Chance von 50% hat, die richtige Antwort zu erraten. Andererseits thematisiert das Item die offensichtlichste Konsequenz von hoher Inflation, nämlich stark steigende Preise. Dadurch fällt den Befragten die Beantwortung des Items leicht. Die Forschung zum Inflationswissen zeigt,

dass den Menschen andere Konsequenzen von Inflation bei weitem weniger bewusst sind und sie auch bei den Ursachen von Inflation tendenziell monokausal denken und sich vieler relevanter Faktoren nicht bewusst sind (Greimel-Fuhrmann, 2023).

Für die Erhebung eines umfassenden Finanzwissens, das sich auf verschiedenste Inhaltsbereiche wie Budgetierung, Sparen, Investieren, Finanzieren und Vorsorgen sowie Risikomanagement bezieht, braucht es elaboriertere Erhebungsinstrumente als jene, die häufig eingesetzt werden. Dabei ist zu beachten, dass die Erhebung noch durchführbar sein muss. Zumindest sollte bei den eingesetzten Items beachtet werden, dass sie nicht zu einfach sind und auch wirklich das Wissen und die Fähigkeiten erfordern, die sie zu messen beanspruchen. Es braucht daher noch mehr Arbeit an Messinstrumenten, die diese Anforderungen erfüllen (Fürstenau et al., 2020).

5 Das wahrscheinlich dickste Brett: effektive Finanzbildung im gesamten Bildungssystem verankern

Kaiser und Menkhoff (2017, 2020) konnten in ihren Metaanalysen zeigen, dass Finanzbildungsmaßnahmen empirisch belegbar ihre intendierten Wirkungen tatsächlich entfalten. Insbesondere beim Wissenszuwachs können relevante Effektgrößen identifiziert werden, die Veränderung des Verhaltens gelingt meistens in geringerem Ausmaß. Das ist durchaus plausibel, weil die Vermittlung von Wissen und das Entwickeln von Verständnis rascher bewirkt werden können als die Veränderung von Verhaltensmustern, die sich über einen längeren Zeitraum entwickelt haben.

Ebenso plausibel und nachvollziehbar sind ihre Erkenntnisse aus den Metaanalysen, dass Lernende mit sozioökonomisch günstigen Faktoren (etwa im Hinblick auf ihr Einkommen und ihren Bildungsstand) in der Regel mehr von Finanzbildungsmaßnahmen profitieren, dass es bei freiwilliger Teilnahme zu stärkeren Effekten kommt als bei einer verpflichtenden Bildungsmaßnahme und dass die Effekte auch von der Intensität der Bildungsmaßnahme abhängen. Insbesondere in so genannten „teachable moments“ sind die Lernenden besonders zugänglich, d.h. in Phasen, in denen sie (bald) vor finanziellen Herausforderungen stehen und daher besonders interessiert sind, über bestimmte finanzielle Themen mehr zu erfahren (Kaiser & Menkhoff, 2017).

Diese Erkenntnisse sind zweifellos interessant, für Finanzbildungsanbieter ermutigend und relevant für die möglichst effektive Gestaltung von Finanzbildungsmaßnahmen. Es wird aber nicht gelingen, die Menschen immer in jenen Situationen mit Finanzbildungsmaßnahmen zu erreichen, wenn sie gerade besonders aufnahmefähig und intrinsisch motiviert sind, sich mit finanziellen Fragestellungen zu beschäftigen. Finanzielle Herausforderungen können sich plötzlich und unvermutet stellen und oft sind rasche Entscheidungen und Handlungsfähigkeit notwendig. Einzelne punktuell stattfindende Finanzbildungsmaßnahmen von beschränkter Dauer greifen insgesamt zu kurz, wenn es darum geht, Menschen im Sinne einer umfassenden Finanz-, ja Wirtschaftsbildung auf die ökonomischen Entscheidungen in ihrem Leben vorzubereiten und sie zu befähigen, wirtschaftliche Sachverhalte und Zusammenhänge sowie deren finanziellen Implikationen zu verstehen und kritisch zu hinterfragen.

Das dickste Brett in der Finanzbildung ist daher die Konzeption eines Finanzbildungsprogramms, das auf die Entwicklung des Umgangs mit Geld und auf die zunehmend komplexer und folgenreicher werdenden finanziellen Entscheidungen im Laufe eines Lebens Rücksicht nimmt. Es ist ein Programm, das im Bereich der Pflichtschule, die von allen besucht wird, die notwendigen Grundlagen legt und auf das in den weiterführenden Schulen und Ausbildungsprogrammen aufgebaut werden kann. Es ist außerdem ein Programm, das von Bildungsinstitutionen, weiteren öffentlichen Organisationen und Arbeitgeber:innen als Anbietenden von lebenslangen Lernmöglichkeiten gemeinsam getragen und umgesetzt wird. Da wir unser Leben lang finanzielle Entscheidungen treffen und finanzielle Sachverhalte verstehen und kritisch beurteilen können sollten, sollte auch Finanzbildung keine punktuelle Veranstaltung, sondern ein lebenslanger Begleiter sein.

Bereits Kinder interessieren sich für Geld und machen sich Gedanken über Geld (Kirchler, 2011). Viele bekommen bereits im Volksschulalter erste kleine Geldbeträge, über die sie verfügen können, weshalb Maßnahmen zur Förderung von Finanzbildung bereits in der Primarschule ansetzen sollten. Dabei geht es nicht nur darum, mit Geldbeträgen rechnen zu können, sondern auch den Sinn und die Funktionen von Geld zu verstehen und sich im Zusammenhang mit eigenen Wünschen einerseits mit Konsum, aber auch mit Konsumverzicht und dem Sparen auseinanderzusetzen.

Schon zu Beginn der Sekundarstufe kommen weitere Themenfelder dazu. Das Verständnis von Geld kann vertieft werden, indem man auch über den Wert von Geld und den Preis von Geld spricht. Neben Barzahlungen kennen die Schüler:innen auch schon weitere Zahlungsformen, die erklärt werden wollten. Neben Fragen zum Sparen treten nun auch Fragen zum Anlegen von Geldbeträgen, zur Sicherheit im Zahlungsverkehr, zur (Kredit-) Finanzierung etc. In Anbetracht der Vielzahl an Angeboten, mit denen Jugendlichen auf Social Media konfrontiert sind, ist die Beschäftigung mit Kaufangeboten und verschiedenen Zahlungsmöglichkeiten, die Verschuldung mit sich bringen könnten, von großer Bedeutung. Dass diese Themen derzeit im schulischen Unterricht noch immer eine untergeordnete Rolle spielen, hat die in Österreich 2022 erstmalig durchgeführte PISA-Untersuchung zur Finanzkompetenz der 15-Jährigen gezeigt. Fast die Hälfte der dafür befragten Jugendlichen gibt an, in der Schule nichts zum Umgang mit Geld gelernt zu haben (Schmich et al., 2024).

Die Bandbreite an zu behandelnden Themen wäre jedoch sehr groß, wie auch im Rahmen dieses Beitrags schon herausgearbeitet worden ist. Dazu wurde am Institut für Wirtschaftspädagogik an der Wirtschaftsuniversität Wien ein inhaltliches Rahmenmodell für Finanzbildung entwickelt, das die wesentlichen Themenbereiche zusammenfasst, strukturiert und auch zueinander in Beziehung setzt. Abbildung 2 zeigt, dass die Themenfelder „Management von Einnahmen und Ausgaben“, „Investition und Finanzierung“ und „finanzielle Chancen und Risiken erkennen“ eingebettet sind in ein grundlegendes Verständnis des Wirtschafts- und Finanzsystems und in ein Verständnis von Geld und seinen Funktionen in einer modernen Wirtschaft (Greimel-Fuhrmann, 2023).

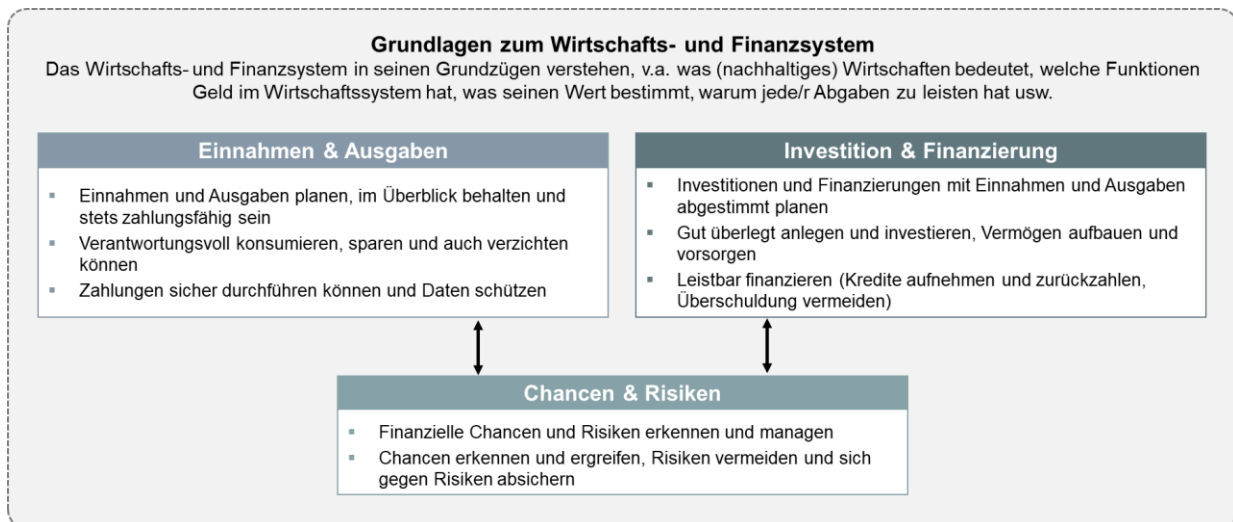


Abbildung 2: Inhaltliches Rahmenmodell für Finanzbildung (Greimel-Fuhrmann, 2023, S. 16)

Die Behandlung der in Abbildung 2 dargestellten Themenfelder im Schulunterricht ist deshalb für die Jugendlichen so wichtig, weil nicht gewährleistet ist, dass sie im Sozialisationsraum Elternhaus ausreichend finanziell gebildet werden. Die Forschung hat gezeigt, dass das Elternhaus eine große Rolle spielt, die aber oft nicht qualitäts- und verantwortungsvoll erfüllt wird (Schmich et al. 2024). An die Stelle der Eltern treten dann Freund:innen der Jugendlichen, ihre Peers, Werbebotschaften, soziale Medien und „Finfluencer“. In der Regel wirken sich diese Einflüsse nicht positiv auf den verantwortungsvollen und reflektierten Umgang mit Geld aus (Grohs-Müller & Greimel-Fuhrmann 2019/20).

Eine ausreichende Verankerung von (zumindest) den in Abbildung 2 dargestellten Themenfeldern im Unterricht ist eine wichtige Voraussetzung, kann aber erst dann seine Wirkung entfalten, wenn Lehrer:innen diese Themen auch unterrichten möchten und können. Es braucht daher eine fundierte Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen in diesen Themenbereichen, die sie nicht nur befähigt, sondern auch motiviert, diese Themen anwendungs- und problemorientiert zu unterrichten und damit viele motivierende „teachable moments“ zu schaffen, die auf gegenwärtige und zukünftige finanzielle Herausforderungen vorbereiten. Das ist nicht nur inhaltlich und methodisch-didaktisch herausfordernd, es bedeutet auch, über den eigenen Umgang mit Geld zu reflektieren und mit darauf bezogenen Fragen der Schüler:innen gekonnt umzugehen.

Schließlich sollten nach Abschluss der schulischen Laufbahn auch im Erwachsenen- und Berufsleben weitere Möglichkeiten bestehen, die finanzielle Bildung auszubauen und zu vertiefen und sich über aktuelle Entwicklungen informieren zu können. Öffentliche Einrichtungen, zu denen auch Universitäten zählen, können hier eine wichtige Funktion übernehmen. Aber auch Arbeitgeber:innen können im Rahmen der innerbetrieblichen Weiterbildung dazu einen Beitrag leisten, wodurch sie nicht nur ihre soziale Verantwortung gegenüber ihren Beschäftigten zum Ausdruck bringen und diese fördern, sondern auch selbst profitieren. Innerbetriebliche Weiterbildungsangebote werden möglicherweise auch intensiver genutzt als freiwillige Angebote außerhalb der Arbeitszeit.

6 Epilog: Universitäten haben nicht nur Expertise, sondern auch Verantwortung

Wenn für die Förderung der Finanzbildung in einem Land eine eigene nationale Strategie entwickelt wird, bedeutet das, dass alle Akteure bestmöglich und koordiniert an einem Strang ziehen sollten. Universitäten bringen viel fachliche und fachdidaktische Expertise mit. Sie haben außerdem gegenüber anderen Akteuren den entscheidenden Vorteil, dass sie selbst keine Geschäftsinteressen haben, die ihr Bildungsangebot beeinflussen könnten. Daher haben sie nicht nur sehr gute Voraussetzungen für ein qualitätsvolles Engagement in diesem Bereich, als öffentlich finanzierte Bildungsinstitutionen haben sie auch die Verantwortung und den Wunsch, der Öffentlichkeit etwas zurückzugeben. Finanzbildung in die Ausbildung der Wirtschaftspädagog:innen zu integrieren und sie zu befähigen, die Finanzbildung anderer zu fördern, ist daher aus meiner Sicht eine sehr gute Entscheidung und ein wesentlicher Beitrag zum Gelingen der nationalen Finanzbildungsstrategie für Österreich. Ich freue mich, mit Annette Ostendorf gemeinsam daran zu arbeiten und diese „dicken Bretter zu bohren“.

Literatur

Apra, C., Wuttke, E., Leumann, S. & Heumann, M. (2015). Kompetenzfacetten von Financial Literacy: Sichtweisen verschiedener Akteure. In J. Seifried, S. Seeber & B. Ziegler (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2015* (S. 11–34). Budrich.

Davies, P. (2015). Towards a framework for financial literacy in the context of democracy. *Journal of Curriculum Studies*, 47(2), 300–316.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2014.934717>.

Davies, P., Syed, F. & Appleyard, L. (2016). Secondary school students' understanding of the financial system. In E. Wuttke, J. Seifried & S. Schumann (Hrsg.), *Economic competence and financial literacy of young adults. Status and challenges* (S. 41–62). Budrich.

Fessler, P., Jelovsek, M. & Silgoner, M. (2020). Finanzbildung in Österreich – Millennials im Fokus. *Monetary Policy & the Economy*, (Q3/2020), 1–20.

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

Fuhrmann, B. (2022). *Man kann nicht nicht wirtschaften*. Vortrag beim 8. Wiener Wirtschaftsdidaktik-Kongress an der Wirtschaftsuniversität Wien am 21. Oktober 2022.

Greimel-Fuhrmann, B., Cechovsky, N. & Rieß, J. (2021). Finanzbildung – „Life Skill“ zur Erschließung der Welt? *Pädagogische Rundschau*, 75(1), 47–58.

Greimel-Fuhrmann, B. (2023). Wenn mehr nicht mehr mehr ist – Empirische Befunde zum Wissen über Inflation und daraus abgeleitete wirtschaftsdidaktische Überlegungen. *bwp@ Spezial AT-5: Beiträge zum 16. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress*, 1–19.
<https://www.bwpat.de/ausgabe/wipaed-at5/greimel-fuhrmann>

- Grohs-Müller, S. & Greimel-Fuhrmann, B. (2019/20). Die Bedeutung von Finanzbildung für das Konsumverhalten von Jugendlichen. *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, Doppelband 2019/20, 20–39.
- Hung, A., Parker, A. M. & Yoong, J. (2009). Defining and Measuring Financial Literacy. *RAND Working Paper Series* WR-708. <https://doi.org/10.2139/ssrn.149867>
- Kaiser, T. & Menkhoff, L. (2020). Financial education in schools: A meta-analysis of experimental studies. *Economics of Education Review*, 78(C). [10.1016/j.econedurev.2019.101930](https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.101930)
- Kaiser, T. & Menkhoff, L. (2017). Does Financial Education Impact Financial Literacy and Financial Behavior, and If So, When? *The World Bank Economic Review*, 31(3), 611–630.
- Kaminski, H. & Friebel, S. (2012). *Arbeitspapier „Finanzielle Allgemeinbildung als Bestandteil der ökonomischen Bildung*. IÖB.
- Kirchler, E. (2011). *Wirtschaftspsychologie. Individuen, Gruppen, Märkte, Staat*. Hogrefe.
- Knoll, M. A. & Houts, C. R. (2012). The Financial Knowledge Scale: An Application of Item Response Theory to the Assessment of Financial Literacy. *Journal of Consumer Affairs*, 46(3), 381–410. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2012.01241.x>
- Lusardi, A. & Mitchell, O. S. (2011). *Financial literacy around the world: an overview* (No. w17107). National Bureau of Economic Research.
- Lusardi, A. & Mitchell, O. S. (2014). The economic importance of financial literacy: Theory and evidence. *Journal of economic literature*, 52(1), 5–44.
- Lusardi, A. & Oggero, N. (2017). *Millennials and financial literacy. A global perspective*. <https://gflec.org/wp-content/uploads/2017/07/Millennials-and-Financial-Literacy-Research-Paper.pdf>
- OECD (2012). *OECD/INFE High-level Principles on National Strategies for Financial Education*. <https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/OECD-INFE-Principles-National-Strategies-Financial-Education.pdf>
- OECD (2014). *PISA 2012 Results: Students and Money: Financial Literacy Skills for the 21st Century* (Volume VI).
- OECD (2020a). *Overview of the OECD International Network on Financial Education*. <https://www.oecd.org/financial/education/oecd-infe-overview.pdf>
- OECD (2020b). *OECD/INFE 2020 International Survey of Adult Financial Literacy*. <https://www.oecd.org/financial/education/oecd-infe-2020-international-survey-of-adult-financial-literacy.pdf>
- OECD (2023). *OECD/INFE 2023 International Survey of Adult Financial Literacy*, *OECD Business and Finance Policy Papers*, No. 39, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/56003a32-en>
- Reifner, U. (2011). Finanzielle Allgemeinbildung und ökonomische Bildung. In T. Retzmann (Hrsg.), *Finanzielle Bildung in der Schule. Mündige Verbraucher durch Konsumentenbildung* (S. 9–30). Wochenschau-Verlag.

Schmich, J., Haider, M., Höller, I. & Lang, B. (2024). *PISA 2022. Finanzkompetenz österreichischer Jugendlicher im Ländervergleich*. IQS. <http://doi.org/10.17888/pisa2022-fl>

Schürkmann, S. & Schuhen, M. (2013). Kompetenzmessung im Bereich financial literacy. *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, (01), 73–89.

Seeber, G. & Retzmann, T. (2017). Financial Literacy – Finanzielle (Grund-)Bildung – Ökonomische Bildung, *Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung*, 86(3), 69–80.

Stolper, O. A. & Walter, A. (2017). Financial literacy, financial advice, and financial behavior. *Journal of Business Economics*, 87(5), 581–643.

Voith, V. & Zieser, M. (2024). *Financial Literacy, Education and Well-being. International Survey of Adult Financial Literacy: first results for Austria*. OeNB reports 2024/13. <https://www.oenb.at/en/Publications/Economics/reports/2024/report-2024-13-financial-literacy-asfl.html>

Walstad, W. B. & Rebeck, K. (2018). The measurement properties of the Basic Finance Test for children and the Test of Financial Knowledge for youth. *Empirische Pädagogik*, 32(3–4), 248–271.

Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (2017). *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien*. Hogrefe Verlag.

Zitieren dieses Beitrags (27.03.2025)

Greimel-Fuhrmann, B. (2025). Das Bohren dicker Bretter in der Finanzbildung. In H. Welte, M. Thoma, H. Hautz & B. Gössling (Hrsg.), *bwp@ Profil 11: Lern- und Forschungsräume im Wandel – Perspektiven der Wirtschafts- und Berufspädagogik. Digitale Festschrift für Annette Ostendorf zum 60. Geburtstag* (S. 1–14). https://www.bwpat.de/profil11_ostendorf/greimel-fuhrmann_profil11.pdf

Die Autorin



Univ.-Prof. Dr. BETTINA FUHRMANN (geb. GREIMEL)

Institut für Wirtschaftspädagogik an der Wirtschaftsuniversität Wien

Welthandelsplatz 1, 1020 Wien

Bettina.Fuhrmann@wu.ac.at

wu.ac.at/wipaed