

Im Fokus: Financial Literacy und Economic Literacy

Autorin:



AO. UNIV.-PROF. DR. BETTINA GREIMEL-FUHRMANN
Universitätsprofessorin an der Wirtschaftsuniversität Wien
1. Vizepräsidentin ISBE-SIEC Österreich

“Don't know much about economics and business”

Economic und financial literacy als wesentliche, jedoch vernachlässigte Bildungsziele

“I strongly support helping young people gain greater financial literacy as well as access to better services that will lead the way to employment, entrepreneurship and investing opportunity.”

UN Generalsekretär Ban-Ki Moon, 2012, in einem Brief an die Child & Youth Finance International

“From surveys run by the European Commission we found that 45 % of Europeans could not calculate 6 % of a 50000 Euro loan. (...) There is therefore a need to build up awareness and empowerment of consumers, to enable them to make the choices best suited to their needs and circumstances. Financial education is one way towards achieving this.”

EU-Kommissar Tonio Borg, 19. 3. 2013, Rede im Rahmen einer Veranstaltung der European Savings Bank Group in Brüssel

„Wir haben weltweit Studien gemacht und festgestellt, dass das Ausmaß des finanziellen Analphabetismus enorm groß ist. Selbst einfache Fragen zur Zinseszinsrechnung werden von fast jedem Zweiten falsch beantwortet. Auch die grundlegenden Vorteile der Diversifikation, dass es weniger riskant ist, einen Fonds mit vielen Einzelaktien anstatt nur eine Aktie zu halten, werden kaum verstanden.“

Olivia Mitchell, Professorin für Versicherung und Risikomanagement an der Wharton School der Universität von Pennsylvania, im Interview (der Standard vom 19. 4. 2013)

1. Einleitung und Zielsetzungen des Beitrags

Sam Cooke besingt in seinem Lied *Wonderful World* sein mangelndes Wissen in den Bereichen Geschichte, Biologie, Fremdsprachen, Trigonometrie, Algebra und Geografie. Würde er das Lied heutzutage komponieren und dabei die aktuelle Diskussion in Wissenschaft und Politik über *financial literacy* berücksichtigen, müsste er vermutlich in zumindest einer Textzeile seines Liedes auch sein mangelndes Finanz- und Wirtschaftswissen besingen.

Die Wirtschafts- und Finanzkrise hat in vielen Ländern eine Sensibilität dafür ausgelöst, welches Verständnis von Wirtschaft und insbesondere von Finanzprodukten Menschen haben. Es wurde erkannt und mit empirischen Daten belegt, dass viele nur über unzureichende Kenntnisse über wirtschaftliche Zusammenhänge verfügen und in Finanzprodukte investiert haben, die sie – zum Teil aufgrund ihrer Komplexität – nicht (gänzlich) verstehen (vgl. LUSARDI & MITCHELL 2011). Viele Länder haben daher in den vergangenen Jahren ihr Augenmerk auf die *financial literacy* ihrer Bevölkerung gelenkt und versuchen, Maßnahmen für eine umfassende und grundlegende *financial education* zu ergreifen. Diese Absicht basiert auf

der Überlegung, dass Menschen, die über ein grundlegendes Wirtschafts- und Finanzwissen verfügen, ihre alltäglichen Entscheidungen im Zusammenhang mit Geld- und Finanzfragen bewusster, überlegter und ökonomisch sinnvoll treffen (vgl. OECD 2005b, GRIFONI & MESSY 2012).

Die OECD forciert das Thema bereits seit längerem. Die Initiativen der OECD im Bereich der *financial education* reichen bis ins Jahr 2003 zurück, noch bevor die Wirtschafts- und Finanzkrise die hohe Relevanz des Themas sichtbar machte. 2008 bildete die OECD ein *International Network on Financial Education (INFE)*, um das Wissen und die Erfahrungen sowie Entwicklungen in diesem Bereich zu bündeln. In der Zwischenzeit sind mehr als 200 Institutionen aus über 100 Ländern, darunter alle G20-Staaten, Mitglied des INFE (OECD/INFE 2012). In den Jahren 2010 und 2011 hat die OECD darüber hinaus erhoben, in welchen Ländern in welchem Ausmaß Initiativen zur Förderung der *financial education* und der *financial literacy* der Bevölkerung bestehen und inwieweit sie koordiniert werden. Sie hat dabei in 36 Ländern – Österreich ist nicht darunter – Maßnahmen zur Bündelung von Initiativen im Sinne einer Nationalen Strategie festgestellt (vgl. OECD 2012, GRIFONI & MESSY 2012).

Zuletzt wurden auch im Rahmen der PISA-Erhebung im Jahr 2012 erstmals Testaufgaben zur Erhebung der *financial literacy* der 15-jährigen Probanden/Probandinnen eingesetzt. 18 Länder haben diese Testaufgaben eingesetzt – auch hier zählt Österreich nicht zu dieser Gruppe von Ländern. Die Ergebnisse dazu werden gegen Ende des Jahres 2013 oder Anfang 2014 erwartet (vgl. www.oecd.org).

In Anbetracht der Vielzahl von Maßnahmen und Aktivitäten von Politik und Wissenschaft in diesem Themenfeld und der damit verbundenen Aktualität und hohen Relevanz des Themas stellen sich die folgenden Fragen zu den verwendeten Begriffen, zum tatsächlichen Handlungsbedarf in diesem Bereich (basierend auf bereits vorliegenden empirischen Ergebnissen) und zu Implikationen für den Wirtschaftsunterricht an den Schulen und der Ausbildung der Lehrkräfte für diesen Unterricht. Die Zielsetzung dieses Beitrags besteht darin, diese Fragen zu behandeln und klären:

Welche Bedeutung haben die Begriffe *financial literacy* und *financial education*? Was haben sie gemeinsam, was unterscheidet sie? In welcher Beziehung stehen sie zu Begriffen wie Wirtschaftswissen, Finanzwissen, Wirtschaftsunterricht und -bildung oder ökonomischer Bildung?

Welche Ergebnisse werden bei Untersuchungen zur *financial literacy* sowie zum Stand des Wirtschafts- und Finanzwissens der Menschen erzielt? Wie konsistent sind die Ergebnisse dieser Untersuchungen und gibt es tatsächlich die eingangs zitierten Defizite in diesen Bereichen?

Wie schneiden österreichische Schüler/innen bei einer Erhebung ihres Wissenstandes ab?

Welche Rückschlüsse lassen diese Ergebnisse auf den Wirtschaftsunterricht an den Schulen in Österreich zu?

2. Financial education und financial literacy – eine Begriffsklärung

Financial education meint im Allgemeinen die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten in den Themenfeldern Geld, Geldanlage und Finanzen. Die Children and Youth Finance International (CYFI 2012) definiert den Begriff in diesem Sinne allgemein als “the provision of educational instruction and/or materials designed to increase the financial knowledge and skills”. Dieses Wissen soll dazu befähigen, die wesentlichen Zusammenhänge – wie etwa zwischen Risiko und Ertrag einer Geldanlage – zu erkennen und zu verstehen.

Die OECD erweitert und präzisiert ihre Definition, indem sie nicht nur festhält, worin *financial education* besteht, sondern auch darauf eingeht, wozu *financial education* befähigen soll, denn “financial education is the process by which financial consumers/investors improve their understanding of financial products and concepts and, through information, instruction and/or objective advice, develop the skills and confidence to become aware of (financial) risks and opportunities, to make informed choices, to know where to go for help, and to take other effective actions to improve their financial well-being and protection” (OECD 2005a). Financial education hat daher das Ziel, die Menschen dazu zu befähigen, finanzielle Entscheidungen gründlich überlegt, auf der Basis von Informationen, mit Selbstvertrauen ökonomisch sinnvoll zu treffen. Die Menschen sollen darüber hinaus in der Lage sein, Risiken zu erkennen und sich selbstständig Informationen zu beschaffen und Rat einzuholen.

Financial literacy ist entsprechend den Definitionen der OECD das Ergebnis von financial education. Sie wird definiert als “a combination of financial awareness, knowledge, skills, attitude and behaviours necessary to make sound financial decisions and ultimately achieve financial wellbeing” (ATKINSON & MESSY 2012). *Financial literacy* trägt daher dazu bei, geordnete finanzielle Verhältnisse zu haben, dem Risiko der Überschuldung vorzubeugen und damit einen gewissen Lebensstandard erreichen und erhalten zu können (OECD 2005b).

Literacy benennt in der Regel die Tatsache, dass jemand etwas versteht, sich damit auskennt und gut damit umgehen kann. Die in der Literatur verwendeten Definitionen von *financial education* und *financial literacy* sind allerdings weder vollkommen trennscharf noch präzise (vgl. HOLZMANN 2010, GNAN et al. 2007), was eine exakte Übersetzung ins Deutsche noch schwieriger macht. Aus diesem Grund werden im vorliegenden Beitrag auch weiterhin die englischen Bezeichnungen verwendet. Die englischsprachigen Begriffe dominieren auch die Literatur zu diesem Themenbereich, weil die Diskussion vom angloamerikanischen Raum ausging und sich von dort weiterverbreitete (vgl. GNAN et al. 2007). Die *literacy* umfasst laut der o. a. Definition Kenntnisse und Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen, die es den Menschen ermöglichen, in konkreten finanziellen Situationen eine ökonomisch sinnvolle Entscheidung zu treffen und finanzielle Probleme zu lösen. In diesem Verständnis entspricht *literacy* weitgehend dem Kompetenzbegriff WEINERTS (2001).

Financial education ist Teil einer *economic education*, *financial literacy* Teil einer *economic literacy* (vgl. CYFI 2012). *Economic literacy* ist im Wesentlichen mit Wirtschaftsbildung oder ökonomischer Bildung gleichzusetzen, die zwar auch nicht einheitlich definiert ist, aber im Allgemeinen jenen Teilbereich der Bildung meint, der „zur erfolgreichen Bewältigung der ökonomisch geprägten Lebenssituationen im privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Bereich befähigt und sich aus den drei Bereichen ‚Wissen und Verständnis‘, ‚Fertigkeiten‘ und ‚Einstellungen und Interessen‘ zusammensetzt“ (BRANDLMEIER et al. 2006, 33). Das Ziel besteht darin, den Menschen zu einem *economic citizen* zu erziehen, der die erwähnten ökonomisch geprägten Lebenssituationen erfolgreich und verantwortungsbewusst gegenüber seiner eigenen Person und der Gesellschaft meistern kann. Das Ziel ist demnach *economic citizenship* (vgl. CYFI 2012).

Über die Notwendigkeit, ökonomische Bildung nicht (nur) als Berufsbildung zu interpretieren, sondern in die Allgemeinbildung zu integrieren, herrscht bereits seit längerem weitgehend Konsens (vgl. z. B. FISCHER 2001). Jeder Mensch ist Teil der Wirtschaft und ist in verschiedenen Rollen mit wirtschaftlichen Frage- und Problemstellungen konfrontiert (vgl. Abbildung 1).

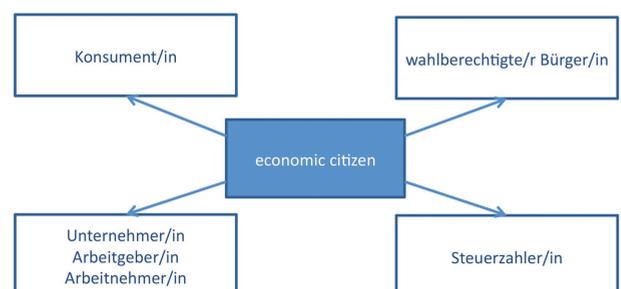


Abbildung 1: economic citizenship (eigene Darstellung)

Jeder Mensch ist Teil einer Gesellschaft, ist Konsument/in, Steuerzahler/in sowie Arbeitgeber/in und/oder Arbeitnehmer/in. Als Wähler/in bringt jede/r Bürger/in zum Ausdruck und entscheidet auch indirekt mit, welche wirtschaftspolitischen Weichenstellungen in einem Land vorgenommen werden sollen. Ohne Grundkenntnisse über wirtschaftliche Zusammenhänge kann die Welt von heute kaum verstanden werden (vgl. KAMINSKI et al. 2008, CYFI 2012).

3. Empirische Befunde zur economic literacy und financial literacy

In den vergangenen Jahren wurden immer wieder Untersuchungen durchgeführt, in denen der Stand des ökonomischen Wissens sowie auch die eigene Einschätzung des Wissenstandes durch die Probanden/Probandinnen erhoben wurden (vgl. HARTMANN et al. 2000). Der Vergleich der Ergebnisse zeigt die hohe Konsistenz der Befunde im Hinblick auf das mangelhafte Wirtschaftswissen der Probanden (vgl. GNAN et al. 2007).

Die OECD beschäftigt sich seit rund zehn Jahren intensiv mit der empirischen Untersuchung der *financial literacy*. Schon in ihrem Bericht „Improving Financial Literacy“ aus dem Jahr 2005 (OECD 2005a) kommt die OECD zu dem Schluss, dass bislang zu wenig empirische Daten vorliegen, um ein umfassendes Bild der *financial literacy* zu zeichnen, dass die Menschen aber ihren Wissenstand und ihr Verständnis von finanziellen Sachverhalten und Zusammenhängen tendenziell überschätzen und bei Wissens- und Anwendungsfragen wesentlich schlechter abschneiden, als es aufgrund der Selbsteinschätzung zu erwarten gewesen wäre. Die Wissensdefizite betreffen sogar ganz elementare Begriffe des Finanzwesens wie Zinsen und Zinseszinsen. Das weiterhin hohe Interesse an der Thematik zeigt sich nicht nur darin, dass in der jüngsten PISA-Erhebung im Jahr 2012 auch Items zur Messung der *financial literacy* enthalten waren, sondern auch darin, dass sie bereits davor Erhebungen in 14 Ländern durchgeführt haben, um erste Ergebnisse zur *financial literacy* der Menschen in diesen Ländern zu erzielen. In dieser Untersuchung „Measuring financial literacy“ wurde nicht nur das tatsächliche Wissen der Befragten erhoben, sondern auch ihre Einstellungen zu finanziellen Angelegenheiten und ihr Verhalten in bestimmten Situationen, in denen es um den Umgang mit Geld, die Planung von Einnahmen und Ausgaben (Budgetierung) und die kurz- sowie langfristige Geldanlage geht.

Tabelle 1 (rechts) enthält die Items zur Überprüfung des Wissensstandes im englischen Originalwortlaut.

In keinem der teilnehmenden Länder konnten mehr als 70% der Befragten zumindest sechs der acht Fragen richtig

beantworten. In manchen Ländern waren es nicht einmal die Hälfte der Befragten. Die Ergebnisse in Tabelle 2 zeigen, dass die Division für die Befragten in den meisten Ländern kein großes Problem darstellt (mit der Ausnahme von Norwegen mit nur 61% richtigen Antworten). Auch der Inflationbegriff und die Wertentwicklung des Geldes im Zeitablauf werden von der Mehrheit der Befragten richtig verstanden. Größere Defizite gibt es bei der Berechnung von Zinsen (für genau ein Jahr, d. h. auch ohne Zinseszinsen), bei der Anwendung des Prinzips von Zinseszinsen und bei der Frage der Diversifikation mit dem Ziel der Risikostreuung.

Wie gut eine Person ihre finanziellen Angelegenheiten regeln kann, hängt nicht nur von ihrem Wissensstand, sondern auch von ihrem Verhalten ab. Wenn sich umfassendes Wissen nicht in wohlüberlegtem Verhalten niederschlägt, greift es zu kurz, um die Person vor Fehlentscheidungen und Fehlentwicklungen im finanziellen Bereich zu bewahren. Um eine umfassende Messung der *financial literacy* vornehmen zu können, müssen daher auch Verhaltensweisen erhoben werden, wie die sorgfältige Überlegung vor einem Kauf, ob man sich die Anschaffung leisten kann, das rechtzeitige Bezahlen von Rechnungen sowie die sorgfältige Planung von Einnahmen und Ausgaben, um zu gewährleisten, dass man immer alle Zahlungen leisten kann, die man zu leisten hat. Der höchste erzielbare Wert war 9, ein Wert ab 6 wird als hoch und damit günstig angesehen. Ebenso wie beim Wissen erreichen auch beim Verhalten in manchen Ländern nicht einmal 50% der Befragten einen Wert von 6 (oder darüber). Es zeigen sich Unterschiede zwischen den Ländern, aber auch große Verhaltensunterschiede innerhalb der Länder (ATKINSON & MESSY 2012).

Die überwiegende Mehrheit der Befragten gibt an, sich Anschaffungen gut zu überlegen und Rechnungen rechtzeitig zu bezahlen. Die Mehrheit benötigt laut eigenen Angaben auch

Tabelle 1: Wissenfragen der Untersuchung *Measuring Financial Literacy* der OECD (Quelle: ATKINSON & MESSY 2012) – die richtigen Antworten sind in Fettdruck dargestellt

Bereich	Frage im Original
Division	Imagine that five brothers are given a gift of \$1000. If the brothers have to share the money equally how much does each one get? [Open response: \$200]
Time-value of money	Now imagine that the brothers have to wait for one year to get their share of the X. In one year's time will they be able to buy: Multiple choice: a) More, b) the same amount, or c) less than they could buy today.
Interest paid on a loan	You lend X to a friend one evening and he gives you X back the next day. How much interest has he paid on this loan? [Open response: 0]
Calculation of interest plus principle	Suppose you put \$100 into a savings account with a guaranteed interest rate of 2% per year. You don't make any further payments into this account and you don't withdraw any money. How much would be in the account at the end of the first year, once the interest payment is made? [Open response: 102 \$]
Compound interest	and how much would be in the account at the end of five years? Would it be: a) More than \$110 b) Exactly \$110 c) Less than \$110 d) Or is it impossible to tell from the information given
Risk and return	An investment with a high return is likely to be high risk [True/False]
Diversification	It is usually possible to reduce the risk of investing in the stock market by buying a wide range of stocks and shares [True/False]

Tabelle 2: Prozentsätze der Befragten, die die Wissensfragen richtig beantworten konnten (Quelle: ATKINSON & MESSY 2012)

	Division	Timevalue of money	Interest paid on loan	Calculation of interest plus principle	Compound interest and correct answer to previous question	Risk and return	Definition of inflation	Diversification
Albania	89 %	61 %	n.a.	40 %	10 %	77 %	81 %	63 %
Armenia	86 %	83 %	87 %	53 %	18 %	67 %	57 %	59 %
Czech Republic	93 %	80 %	88 %	60 %	32 %	81 %	70 %	54 %
Estonia	93 %	86 %	84 %	64 %	31 %	72 %	85 %	57 %
Germany	84 %	61 %	88 %	64 %	47 %	79 %	87 %	60 %
Hungary	96 %	78 %	95 %	61 %	46 %	86 %	91 %	61 %
Ireland	93 %	58 %	88 %	76 %	29 %	84 %	88 %	47 %
Malaysia	93 %	62 %	93 %	54 %	30 %	82 %	74 %	43 %
Norway	61 %	87 %	61 %	75 %	54 %	18 %	68 %	51 %
Peru	90 %	63 %	n.a.	40 %	14 %	69 %	86 %	51 %
Poland	91 %	77 %	85 %	60 %	27 %	48 %	80 %	55 %
South Africa	79 %	49 %	65 %	44 %	21 %	73 %	78 %	48 %
UK	76 %	61 %	90 %	61 %	37 %	77 %	94 %	55 %
British Virgin Islands (BVI)	84 %	74 %	60 %	63 %	20 %	83 %	87 %	41 %

keinen Kredit, um mit den tagtäglichen Ausgaben über die Runden zu kommen. Ungünstiger ausgeprägt sind bereits die Werte beim Führen von Aufzeichnungen für ein Haushaltsbudget und bei der langfristigen Planung der Finanzen. Besonders ungünstige Werte findet man beim Verhalten bei der Auswahl von Finanzprodukten. Diese Wahl scheint oft nicht auf umfangreicher Information und unabhängiger Beratung zu basieren (vgl. ATKINSON & MESSY 2012).

Einstellungen werden in engem Zusammenhang mit den Verhaltensweisen gesehen. Wenn eine Person im Sparen keinen Sinn sieht oder die Einstellung hat, dass Geld einfach ausgegeben werden sollte, wird sie mit hoher Wahrscheinlichkeit auch tatsächlich nicht sparen. Die Einstellungen wurden mit drei Items im Fragebogen erhoben. Die Ablehnung der jeweiligen Aussagen bedeutet eine im Hinblick auf *financial literacy* günstige Einstellung (vgl. ATKINSON & MESSY 2012).

Tabelle 3: Prozentsätze der Befragten mit günstigen Ausprägungen bei den Verhaltensitems (Quelle: ATKINSON & MESSY 2012)

	Behaviour statements						Financial product choice		Has not borrowed to make ends meet
	Carefully considers purchases	Pays bills on time	Keeps close watch on personal financial affairs	Sets long term goals and strives to achieve them	Is responsible and has a household budget	Has been actively saving or buying investments in the past year	...after gathering some info	...after shopping around and using independent info or advice	
Albania	87 %	77 %	71 %	30 %	59 %	42 %	49 %	2 %	69 %
Armenia	91 %	94 %	81 %	58 %	51 %	36 %	42 %	n.a.	53 %
Czech Republic	75 %	85 %	76 %	36 %	37 %	72 %	28 %	10 %	89 %
Estonia	68 %	83 %	78 %	41 %	28 %	36 %	24 %	8 %	78 %
Germany	82 %	96 %	87 %	61 %	22 %	86 %	52 %	5 %	96 %
Hungary	86 %	82 %	71 %	52 %	31 %	27 %	48 %	4 %	86 %
Ireland	83 %	85 %	85 %	56 %	54 %	53 %	39 %	10 %	86 %
Malaysia	92 %	69 %	78 %	64 %	74 %	97 %	39 %	3 %	79 %
Norway	72 %	79 %	89 %	59 %	25 %	71 %	57 %	5 %	93 %
Peru	91 %	86 %	82 %	71 %	49 %	62 %	52 %	4 %	73 %
Poland	70 %	78 %	81 %	46 %	54 %	51 %	32 %	2 %	79 %
South Africa	83 %	61 %	65 %	55 %	43 %	53 %	56 %	3 %	74 %
United Kingdom	77 %	89 %	80 %	43 %	43 %	68 %	29 %	16 %	91 %
BVI	87 %	83 %	80 %	68 %	43 %	83 %	70 %	2 %	87 %

Tabelle 4: Prozentsätze der Befragten, die die jeweiligen Einstellungsitems ablehnten (Quelle: ATKINSON & MESSY 2012)

	Disagrees with the following attitude statements:		
	I find it more satisfying to spend than save it for the long term.	I tend to live for today and let tomorrow take care of itself.	Money is there to be spent.
Albania	61 %	66 %	45 %
Armenia	8 %	60 %	2 %
Czech Republic	45 %	69 %	29 %
Estonia	39 %	49 %	24 %
Germany	49 %	65 %	26 %
Hungary	56 %	68 %	33 %
Ireland	38 %	54 %	30 %
Malaysia	47 %	57 %	26 %
Norway	57 %	n.a.	n.a.
Peru	64 %	72 %	45 %
Poland	19 %	45 %	12 %
South Africa	48 %	60 %	39 %
United Kingdom	35 %	50 %	29 %
BVI	60 %	66 %	31 %

Am geringsten ist die „Ablehnungsrate“ beim Item „Geld ist dazu da, um ausgegeben zu werden“. Dementsprechend sind es auch in der Regel ein Drittel bis die Hälfte der Befragten, die angeben, dass sie es vorziehen, Geld auszugeben, als es langfristig zu sparen, und die zustimmen, dass sie eher im Heute leben als im Morgen (siehe Tabelle 4).

Aggregiert man die einzelnen Items zu Gesamtwerten, so kann festgestellt werden, dass bei den Wissensfragen v.a. die Tschechische Republik, Estland, Deutschland, Ungarn, Irland, Malaysia, Großbritannien und die britischen Jungferninseln (BVI) gut abgeschnitten haben. In diesen Ländern konnten zumindest mehr als 50% der Befragten mindestens sechs der acht Wissensfragen richtig beantworten. Insgesamt zeigt sich, dass die Mehrzahl der Befragten die einfacheren Konzepte versteht, das Wissen über Zinseszinsen und über Risikodiversifikation ist allerdings sehr lückenhaft. Im Bereich des Verhaltens weisen vor allem die Befragten in Deutschland, Irland, Malaysia, Norwegen und Peru vergleichsweise günstige Werte auf. Allerdings gibt es in jedem Land (mit der Ausnahme der BVI) zumindest 3 von 10 Befragten, die im Bereich der Verhaltensweisen einen geringeren Wert als 6 von 9 aufweisen. Dieses Ergebnis zeigt, dass Maßnahmen zur Förderung der financial literacy nicht nur Faktenwissen vermitteln sollten, sondern auch auf die Änderung von Verhaltensweisen und das Überdenken und Ändern von Einstellungen abzielen müssen. Im Bereich der Einstellungen sind günstige Werte vor allem bei den Befragten in Albanien, Deutschland, Ungarn, Peru und BVI erhoben worden. In jedem Land ist eine positive Beziehung zwischen dem Wissensstand und den günstigen Verhaltensweisen festgestellt worden. Ebenfalls ist eine positive Beziehung zwischen der Einstellung, langfristig planen zu sollen, und den Verhaltensweisen festzustellen. Das kann, muss aber nicht ein Hinweis auf

kausale Zusammenhänge sein. Es ist aber durchaus denkbar, dass sich die Größen gegenseitig beeinflussen könnten. Wer mehr weiß, setzt sich mit den relevanten Fragen auseinander, erfährt mehr, entscheidet und handelt gezielt, sammelt dadurch wieder Erfahrungen, ändert seine Einstellungen, bereichert und erweitert sein Wissen usw.

Untersuchungsergebnisse zur economic literacy österreichischer Schüler/innen

Weder im Rahmen der PISA-Erhebung 2012 noch im Zuge der Studie Measuring Financial Literacy (ATKINSON & MESSY 2012) wurden Daten in Österreich gesammelt. Dennoch liegen auch aus jüngerer Zeit Untersuchungsergebnisse zur *economic* und *financial literacy* vor, weitere Ergebnisse zu Studien, die derzeit am Institut für Wirtschaftspädagogik der WU bereits durchgeführt oder gerade initiiert werden, werden noch heuer und im Laufe der kommenden Jahre publiziert werden.

Die Zielsetzung einer soeben abgeschlossenen empirischen Untersuchung bestand darin, das Interesse für Wirtschaft und das Grundlagenwissen zu wirtschaftlich relevanten Begriffen und Konzepten bei Schülern/Schülerinnen in den Abschlussklassen der Handelsakademie (HAK) und der Oberstufe von Gymnasien (AHS) zu untersuchen. Die Relevanz der Begriffe und die Aktualität der Themen waren durch die Auswahl eines aktuellen Zeitungsartikels gewährleistet, auf den sich die Fragestellungen im Fragebogen bezogen. Alle Themen sind darüber hinaus in den Lehrplänen der beiden Schultypen HAK und Oberstufe AHS enthalten. Konkret wurden Fragen zu den folgenden Themenfeldern gestellt (vgl. KOCH & KORNFIELD 2013):

- » BIP und Wirtschaftswachstum
- » Konjunkturelle Entwicklungen und ihre Auswirkungen
- » Inflation und ihre Auswirkungen
- » Arbeitslosigkeit und ihre Folgen
- » Import und Export
- » Gesellschaftsformen
- » Preisbildung
- » Zinsen

Insgesamt nahmen an der Befragung 400 Schüler/innen von vier Gymnasien (n=186) und vier Handelsakademien (n=214) aus Wien, Niederösterreich und dem Burgenland teil. 60% der Befragten waren weiblich, 40% männlich. Die Schüler/innen beider Schultypen gaben an, dass das Interesse an dem Schultyp der wesentlichste Grund für die Schulwahl war. 73% der HAK- und 78% der AHS-Schüler/innen stimmten dieser Aussage vollkommen bzw. überwiegend zu. 60% der HAK- und 67% der AHS-Schüler/innen stimmten darüber hinaus vollkommen oder überwiegend zu, wieder diesen Schultyp zu wählen, wenn sie sich nochmals entscheiden müssten (vgl. KOCH & KORNFIELD 2013).

Nachstehend sind Detailergebnisse zur Behandlung wirtschaftsbezogener Themen im Unterricht, zum Interesse für Wirtschaft und zu den Wissensfragen angeführt (siehe Tabelle 5 auf der folgenden Seite).

Auf den ersten Blick ist ersichtlich, dass an der HAK in wesentlich mehr Unterrichtsgegenständen wirtschaftliche Themen aus der Sicht der Schüler/innen gründlich behandelt werden als an der AHS. Die wesentlichsten Unterrichtsgegenstände an der HAK sind dafür Betriebswirtschaft, Rechnungswesen und Volkswirtschaft, während an der AHS hauptsächlich in

Tabelle 5: „In den folgenden Schulfächern behandeln wir wirtschaftliche Themen sehr gründlich“, Prozentsätze der zustimmenden Schüler/innen (Quelle: KOCH & KORNFELD 2013)

HAK (n=214)	AHS (n=186)
92 % Betriebswirtschaft	87 % Geografie und Wirtschaftskunde
79 % Rechnungswesen	33 % Geschichte und Sozialkunde
57 % Übungsfirma	6 % Deutsch
60 % Internationale Wirtschafts- und Kulturräume	12 % Fremdsprachen
82 % Volkswirtschaftslehre	
64 % Politische Bildung und Recht	
31 % Geografie	
39 % Geschichte	
24 % Deutsch	
46 % Fremdsprachen	

Geografie und Wirtschaftskunde wirtschaftsbezogene Themen behandelt werden. Ein ähnliches Bild ergibt die Antwort auf die Frage, in welchen Unterrichtsgegenständen aktuelle wirtschaftliche Themen behandelt werden. Bei dem Aspekt der Aktualität liegt in der HAK das Fach Volkswirtschaft an erster Stelle, anschließend folgen IWK und Politische Bildung und Recht. Eher selten oder nie werden aktuelle wirtschaftliche Inhalte in Deutsch und in der Übungsfirma diskutiert. In der AHS liegt wieder GWK an erster Stelle, anschließend folgen Geschichte und der Fremdsprachenunterricht.

Tabelle 6: Aussage „Ich bin sehr interessiert an wirtschaftlichen Themen“, Zustimmung in Prozent (Quelle: KOCH & KORNFELD 2013)

	vollkommen	überwiegend	teilweise	kaum	gar nicht
HAK	18	34	34	9	5
AHS	15	27	30	22	6

Über die Hälfte der HAK-Schüler/innen stimmt vollkommen oder überwiegend der Aussage zu, dass sie ein sehr großes Interesse an wirtschaftlichen Themen hat (kumulativer Prozentsatz 52%). Ein Drittel stimmt zumindest noch teilweise zu, nur 14% interessieren sich nicht oder nicht besonders für wirtschaftliche Themen.

In der AHS ist der Anteil jener Schüler/innen, die sich für wirtschaftliche Themen interessieren, zwar etwas geringer als in der HAK, beträgt aber immerhin noch 42%. 28% interessieren sich kaum oder gar nicht für wirtschaftliche Themen, das sind doppelt so viele Schüler/innen wie in der HAK.

Tabelle 7: Aussage „Ich finde ein wirtschaftliches Grundverständnis sehr wichtig“, Zustimmung in Prozent (Quelle: Koch & Kornfeld 2013)

	vollkommen	überwiegend	teilweise	kaum	gar nicht
HAK	47	35	15	2	1
AHS	39	34	22	4	1

In beiden Schultypen empfindet es die überwiegende Mehrheit der Schüler/innen als wichtig, über ein wirtschaftliches Grundverständnis zu verfügen, in der HAK sind es mehr als vier Fünftel der Befragten, in der AHS immerhin noch fast drei Viertel. Weitere 15% der HAK-Schüler/innen bzw. 22% der AHS-Schüler/innen stimmen der Aussage zumindest teilweise zu.

Tabelle 8: Aussage „Ich würde in der Schule gerne mehr über aktuelle Wirtschaftsthemen sprechen“, Zustimmung in Prozent (Quelle: KOCH & KORNFELD 2013)

	vollkommen	überwiegend	teilweise	kaum	gar nicht
HAK	20	36	31	7	6
AHS	25	25	27	16	7

In beiden Schultypen stimmt rund die Hälfte der Schüler/innen dieser Aussage vollkommen oder überwiegend zu. Das bedeutet, dass selbst in der HAK, in der wirtschaftsbezogene Inhalte bereits einen breiten Raum einnehmen, aber auch in der AHS jede/r Zweite gerne mehr über aktuelle Wirtschaftsthemen sprechen würde. Die Ablehnung dieser Aussage ist insbesondere in der HAK sehr gering, in der AHS liegt sie um 10 Prozentpunkte höher bei 23% der Befragten.

Der zweite Teil des Fragebogens enthielt einen gekürzten Zeitungsartikel aus der Onlineausgabe des Kuriers vom 28. September 2012 mit dem Titel „Konjunktur: Schuldenkrise bremst Wachstum. Die heimische Wirtschaft wird 2013 schwächer wachsen als erwartet, die Zahl der Arbeitslosen wird deutlich steigen.“ Die Schüler/innen sollten diesen Zeitungsartikel zunächst lesen und anschließend einige Fragen durch Auswahl der richtigen Antworten beantworten. Der Bezug der Fragen zu dem Zeitungsartikel sollte die Befragten motivieren. Der Zeitungsartikel bedingt es aber auch, dass die Schüler/innen einen Teil der Fragen auch aufgrund des Artikels hätten beantworten können, unabhängig von ihrem Vorwissen. Bereits im ersten Absatz, in dem die Prognosen der Wirtschaftsforschungsinstitute WIFO und IHS erläutert werden, wird zum Beispiel ein Hinweis auf eine Grafik angeführt, in welcher deutlich zu erkennen ist, dass das Wirtschaftswachstum anhand der Entwicklung des BIPs gemessen wird.

Die Auswertungen zeigen, dass die Ergebnisse für die HAK- und AHS-Schüler/innen weitgehend ein ähnliches Profil ergeben. Die beiden Schülergruppen hatten bei den gleichen Aufgaben Probleme – etwa bei der Frage zur Reallohnsteigerung und bei der Interpretation der Grafik zur Arbeitslosigkeit – und schnitten auch bei den gleichen Aufgaben vergleichsweise besser ab, etwa bei der Preisbildung oder beim Export. Es gibt im Wesentlichen nur zwei Fragen, bei denen die HAK-Schüler/innen jenen aus der AHS deutlich überlegen sind, und beide Fragen betreffen Rechtsformen der Unternehmen (G.m.b.H. und Einzelunternehmen) und damit ein betriebswirtschaftliches Thema. Bei einigen volkswirtschaftlichen Themen schneiden die AHS-Schüler/innen sogar besser ab als jene aus der HAK, so etwa bei der Frage nach den Auswirkungen eines schwächeren Wirtschaftswachstums und der Inflation, nach der Bedeutung einer Reallohnsteigerung sowie bei der Frage zur Preisbildung. Das kann einerseits darauf zurückzuführen sein, dass Volkswirtschaftslehre in der HAK nur im fünften Jahrgang unterrichtet wird, andererseits könnte es auch daran liegen, dass es

Tabelle 9: Prozentsatz richtiger Antworten bei den Wissensfragen (Quelle: Koch& Kornfeld 2013)

Frage	Richtige Antworten HAK	Richtige Antworten AHS
Der Artikel spricht von einem kleinen „Wirtschaftswachstum“. Mit welcher Größe wird das Wirtschaftswachstum gemessen?	36 %	30 %
Ein schwächeres Wirtschaftswachstum hat laut Artikel Auswirkungen. Welche sind dies?	36 %	37 %
Was bedeutet eine Reallohnsteigerung	12 %	19 %
Welche Auswirkung hat die Inflation auf die Kaufkraft der Menschen?	57 %	63 %
Was wird in der Grafik zur Inflation für die Jahre 2012 und 2013 dargestellt?	20 %	8 %
Was wird in der Grafik zur Arbeitslosigkeit für die Jahre 2012 und 2013 dargestellt?	14 %	12 %
Welche Auswirkung hat eine hohe Arbeitslosigkeit auf die Löhne?	23 %	19 %
Was bedeutet „Export“?	87 %	84 %
Die Abkürzung „GmbH“ bedeutet:	85 %	37 %
Der Preis bildet sich durch Angebot und Nachfrage. Was passiert, wenn für ein Gut das Angebot größer ist, als die Nachfrage?	70 %	78 %
„Zu den KMU zählen alle Unternehmen mit weniger als 250 unselbständig Beschäftigten. Die KMU sind damit weiterhin der mit Abstand größte Arbeitgeber in Österreich.“ (Quelle: Wirtschaftsblatt online, 30.8.2012) Die mit Abstand häufigste Unternehmensform bei den KMU sind die Einzelunternehmen. Welche der folgenden Aussagen trifft für ein Einzelunternehmen zu?	41 %	18 %
Du verdienst im Sommer € 1.000,- bei einem Praktikum. Die € 1.000,- legst du auf einem Spargbuch an, wo du 2 % p.a. Zinsen bekommst. Wie hoch ist dein Gewinn nach einem Jahr, wenn 25 % KESt abgezogen werden?	47 %	42 %

den AHS-Schülern/-Schülerinnen besser gelungen ist, Informationen aus dem Zeitungsartikel zu entnehmen und damit fehlendes Wissen zu kompensieren.

Drei Fragen können dem Bereich der *financial literacy* (im engeren Sinn) zugeordnet werden, zwei davon betreffen die Inflation und eine die Berechnung von Zinsen. Sowohl bei der Interpretation der Grafik zur Inflation als auch bei der Zinsberechnung hatten viele Schüler/innen erhebliche Probleme. In beiden Schultypen konnten weniger als die Hälfte der Befragten den Betrag richtig berechnen. 13% der HAK- und 25% der AHS-Schüler/innen haben nicht einmal einen Rechenansatz auf ihren Fragebogen geschrieben. Der häufigste Fehler bestand darin, dass die Schüler/innen (beider Schulformen) in einem ersten Rechenschritt 2% Zinsen zu den € 1.000,- addiert haben und von diesem Gesamtbetrag, dem Kapital plus Zinsen, 25% KESt abgezogen haben und daher auf ein (falsches) Ergebnis von € 765,- kamen (vgl. KOCH & KORNFELD 2013).

Reflexion der Ergebnisse und Ausblick

Alle empirischen Ergebnisse zeichnen ein einheitliches Bild: die *economic literacy* der Befragten ist unzureichend, selbst im Grundlagenwissen zeigen sich erhebliche Wissenslücken und mangelndes Verständnis. Die dargestellten Ergebnisse sind erst ein Anfang, die *economic literacy* auch in Österreich eingehend zu untersuchen und zu fördern. Weitere Untersuchungen, die eine breitere Datenbasis im Hinblick auf die Anzahl der Befragten sowie auf die thematische Breite der Testfragen schaffen sollen, werden bereits durchgeführt oder sind in Vorbereitung. Dabei sollen auch die Einstellungen und Verhaltensweisen der Befragten in ökonomisch relevanten Situationen erhoben werden.

Als höchst kritisch ist es zu bezeichnen, dass es offensichtlich nicht zu gelingen scheint, bereits in der Schule die Grundlagen einer Wirtschaftsbildung zu vermitteln. Dabei scheint weitgehend Konsens darüber zu herrschen, dass die Grundlage für das Verständnis von Wirtschaft und wirtschaftliche Zusam-

menhänge bereits in der Schulausbildung geschaffen werden muss. So geben etwa alle 36 Länder, die lt. der bereits erwähnten Erhebung der OECD eine Nationale Strategie zur Förderung von *financial literacy* entwickeln oder eine solche Strategie bereits umsetzen, in ihren Ausführungen zu ihrer Nationalen Strategie an, die Wirtschaftsbildung in den Schulen zu forcieren, weil nur dadurch gewährleistet ist, dass breite Bevölkerungsschichten erreicht werden können und die Maßnahmen nicht nur kurz-, sondern langfristig greifen. Österreich hat angegeben, aus budgetären Gründen bislang keine Nationale Strategie zu entwickeln (vgl. GRIFONI & MESSY 2012).

Wirtschaftsbezogene Inhalte sind in Österreich bereits im Lehrplan für die Volksschule im Sachunterricht enthalten. Im Vergleich zu anderen Themenbereichen nimmt das Themenfeld Wirtschaft allerdings eine untergeordnete Rolle ein. Ähnlich verhält es sich in den Lehrplänen der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe. Auch hier kommt dem Themenfeld Wirtschaft in der Fächerkombination mit Geografie eine untergeordnete Rolle zu. So sind zwar im Lehrplan für die Schulen der Sekundarstufe sowohl volks- als auch betriebswirtschaftliche Inhalte vorgesehen, Geografieinhalte überwiegen jedoch. Darüber hinaus werden wirtschaftliche Fragestellungen in vielen Fällen überwiegend aus der Perspektive der Geografie betrachtet.

Da die Lehrpläne als Rahmenlehrpläne konzipiert sind, ist es im Ermessen der Lehrkräfte, inhaltliche Schwerpunkte zu setzen. Deshalb wäre es im Rahmen der vorliegenden Lehrpläne durchaus möglich, Geografie und Wirtschaft ausgewogen zu unterrichten und gezielt Schwerpunkte in bestimmten Bereichen des Themenfelds Wirtschaft zu setzen. Dies lenkt den Blick auf die Ausbildung der Geografie- und Wirtschaftskundelehrkräfte. Und gerade dort wird das Ungleichgewicht zwischen Geografie und Wirtschaftskunde wieder evident. Betrachtet man die Studienpläne für dieses Lehramtsstudium an den Universitäten Wien, Graz, Salzburg und Innsbruck rein quantitativ und berechnet das Verhältnis der ECTS für Wirtschaftskunde-

Inhalte zu den Gesamt ECTS, so beträgt der Anteil der Wirtschaftskunde am gesamten Studienplan im Schnitt 20% gegenüber durchschnittlich 80% für Geografie-Inhalte (vgl. FORSTIK 2013). Es ist daher plausibel, anzunehmen, dass der Großteil der Lehrkräfte im Unterricht bei den Inhalten Schwerpunkte setzen wird, die auch in der Lehramtsausbildung dominiert haben. Es erscheint daher aus wirtschaftspädagogischer Sicht sinnvoll und zielführend, die Wirtschaftskunde in der Ausbildung der Lehrkräfte in quantitativer Hinsicht aufzuwerten. Das ist auch aus qualitativer Sicht notwendig, um zu gewährleisten, dass genügend Zeit für die fachwissenschaftliche und die fachdidaktische Ausbildung der angehenden Lehrkräfte zur Verfügung steht.

Wirtschaftsbildung findet aber nicht nur in der Schule statt. Eine Reihe von Institutionen engagiert sich in diesem Bereich: Zentralbanken, Banken und Finanzdienstleister, Interessenvertretungen und andere versuchen über Medien, Kurse und verschiedene Kampagnen die Bevölkerung zu erreichen und ihr Verständnis von wirtschaftlichen Zusammenhängen zu fördern (vgl. GNAN et al. 2007). Obwohl es sich dabei inhaltlich oft um sehr gute Initiativen handelt, bringen sie trotzdem die folgenden Probleme mit sich: Erstens können diese Programme oft nur fruchten, wenn die Zielgruppe über Grundlagenwissen im Wirtschafts- oder Finanzbereich verfügt. Die vorliegenden empirischen Befunde lassen aber befürchten, dass es bereits im Grundlagenwissen weitreichende Defizite gibt. Zweitens ist bei einem Teil der Bevölkerung eine gewisse Skepsis vorhanden, inwieweit sie dem Informationsmaterial, das von bestimmten

Institutionen zur Verfügung gestellt wird, vertrauen kann, da sie annehmen (müssen), dass das Material auch den Eigeninteressen der jeweiligen Institution dient.

Daher ist eine umfassende Auseinandersetzung mit wirtschaftlichen Themen, Problemen und Fragestellungen in der Schule unerlässlich. Aus wirtschaftspädagogischer Sicht wäre ein eigener Unterrichtsgegenstand „Wirtschaft“ oder „Wirtschaft und Gesellschaft“ daher zu befürworten. Das bedeutet nicht, dass allgemeinbildende Schulen zu berufsbildenden Schulen umfunktioniert werden sollen. Vielmehr würde so ein Fach gewährleisten, dass der Bildungsauftrag der allgemeinbildenden Schulen dadurch erfüllt wird, dass die Lernenden in diesem Gegenstand die Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, die es ihnen ermöglichen, die in Abbildung 1 dargestellten Rollen als Bürger/in, Konsument/in, Wähler/in, Arbeitgeber/in und/oder Arbeitnehmer/in, Unternehmer/in und Steuerzahler/in überlegt, verantwortungsvoll und mit Selbstbewusstsein zu übernehmen und die damit verbundenen Aufgaben zu erfüllen.

Unabhängig davon, ob Wirtschaft ein eigener Unterrichtsgegenstand ist oder in der Fächerkombination mit (einem) anderen Gegenstand/Gegenständen bleibt, ist es erforderlich, dass die Lehrkräfte in quantitativer und qualitativer Hinsicht sehr gut fachwissenschaftlich und fachdidaktisch ausgebildet werden. Dies wäre die notwendige Grundlage dafür, dass Wirtschaft in ausreichendem Umfang und notwendiger Tiefe im Unterricht behandelt werden kann und dass *economic* und *financial literacy* in der Zukunft keine vernachlässigten Bildungsziele mehr darstellen. ✕

LITERATUR:

- » ATKINSON, A. & MESSY, F. (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. <http://dx.doi.org/10.1787/5k9cfs90fr4-en>.
- » BRANDLMEIER, E., HERMANN, F., KORUNKA, Ch., PLESSNIG, A., SCHOPF, Ch. & TAMEGGER, K. (2006), *Ökonomische Bildung von Schüler/innen Allgemeinbildender Höherer Schulen*. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- » *Child and Youth Finance International (CYFI, 2012)*, *Children and Youth as Economic Citizens: Review of Research on Financial Capability, Financial Inclusion, and Financial Education*. Research Working Group Report. Amsterdam: CYFI.
- » FISCHER, A. (2001), *Welche ökonomische Bildung wollen wir? Sowi-online-journal. Sowi-online.e.V., Bielefeld*. Online: http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-2/einfuehrung_fischer.htm (02.02.2013).
- » FORSTIK, M. (2013), *Quo vadis allgemeine Wirtschaftsbildung? – Die fachliche Vorbereitung der Geographie- und Wirtschaftskunde Lehrkräfte auf die Vermittlung ökonomischen Wissens an der AHS-Oberstufe*. Masterarbeit an der Wirtschaftsuniversität Wien
- » GNAN, E., SIGONER, M. A., WEBER, B., (2007), *Volkswirtschaft- und Finanzbildung: Konzepte, Ziele, Messung, Geldpolitik & Wirtschaft Q3/07*: S. 30–52.
- » GRIFONI, A. & MESSY, F. (2012), *Current Status of National Strategies for Financial Education: A Comparative Analysis and Relevant Practices*, OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions, No. 16, OECD Publishing.
- » HARTMANN, C., PÜHRINGER, J. & PICHLER, J. H. (2000), *Ökonomische Bildung in Österreich. Sonderausgabe Finanznachrichten*. April.
- » 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.
- » KAMINSKI, H., EGGERT, K. & BURKARD, K.-J. (2008), *Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II. Im Auftrag des Bundesverbandes deutscher Banken*, Berlin. Mai 2008.
- » KOCH, J. & KORNFELD, J. (2013), *Analyse der ökonomischen Bildung von Lernenden an Handelsakademien und allgemeinbildenden höheren Schulen*. Masterarbeit an der Wirtschaftsuniversität Wien.
- » LUSARDI, A. & MITCHELL, O. (2011), *The Outlook for Financial Literacy*. Working Paper 17077, National Bureau of Economic Research, Cambridge
- » Organisation for Economic Co-Operation and Development OECD (2005a), *Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies*. www.financial-education.org
- » Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (2005b), *Recommendation on principles and good practices for financial education and awareness: Recommendation of the Council*. Available at: <http://www.oecd.org/dataoecd/7/17/35108560.pdf>.
- » Organisation for Economic Co-Operation and Development / International Network on Financial Education (OECD/INFE) (2012), *High-level Principles on National Strategies for Financial Education*. www.financial-education.org
- » WEINERT, F. E. (2001), *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim u. Basel, 17–31.