

---

# Finanzielle Bildung in der Schule oder am Arbeitsplatz? Eine Synthese und kritische Würdigung aktueller Forschungsbefunde

CARMELA APREA

---

Carmela Aprea, Universität Mannheim, Fakultät für Betriebswirtschaftslehre, E-Mail: aprea@bwl.uni-mannheim.de

---

**Zusammenfassung:** Vor dem Hintergrund gegenwärtiger gesellschaftlicher, politischer und ökonomischer Entwicklungen sowie damit einhergehender Anforderungen an die finanzielle Entscheidungsfähigkeit wird der finanziellen Bildung breiter Bevölkerungsschichten in der aktuellen politischen wie auch wissenschaftlichen Diskussion eine hohe Bedeutung beigemessen. Da es sich jedoch um ein relativ junges Forschungsgebiet handelt, ist bislang noch nicht abschließend geklärt, ob und unter welchen Bedingungen finanzielle Bildung überhaupt einen substanzuellen Beitrag zu besseren Finanzentscheidungen leisten kann. Offen ist dabei unter anderem auch, welches ein geeigneter Lernort bzw. damit zusammenhängend ein guter Zeitpunkt für Finanzbildungsmaßnahmen ist, wobei insbesondere die beiden Lernorte ‚Schule‘ und ‚Arbeitsplatz‘ diskutiert werden. Mit diesem Themenkomplex beschäftigt sich der vorliegende Beitrag, dessen Zielsetzung darin besteht, aktuelle konzeptuelle und empirische Forschungsbefunde zur finanziellen Bildung in der Schule und am Arbeitsplatz zusammenfassend darzustellen sowie einer kritischen Würdigung zu unterziehen, um auf dieser Basis Schlussfolgerungen für Wissenschaft und Politik abzuleiten.

**Summary:** Against the backdrop of current social, political and economic developments and the associated demands on financial decision-making skills, the financial education of broad sections of the population is accorded great importance in the current political and academic debate. However, as this is a relatively new field of research, it has not yet been conclusively clarified whether and under what conditions financial education can make a substantial contribution to better financial decisions. Among other things, it is still unclear which is a suitable place of learning and, in this context, a good time for financial education interventions, whereby the two places of learning ‚school‘ and ‚workplace‘ are being discussed in particular. This article deals with this issue and aims to summarize current conceptual and empirical findings on financial education in schools and at the workplace, and to critically assess them in order to draw conclusions for research and policy.

→ JEL classification: D14, G53, I21

→ Keywords: Financial education, financial knowledge, financial behavior, financial well-being

## I Einleitung

Die finanzielle Bildung breiter Bevölkerungsschichten zählt seit etwas mehr als einem Jahrzehnt zu den „heißen Themen“ von Regierungen, supranationalen Organisationen, Medien und gemeinnützigen Stiftungen. Sie gilt gemeinhin als „21<sup>st</sup> Century Skill“ (z. B. Aprea et al. 2016; Lusardi 2015) und hat sich gleichzeitig als ein prosperierendes und potenziell interdisziplinäres Forschungsgebiet herauskristallisiert. Neben den durch die weltweite Finanzkrise von 2007/2008 ausgelösten Erschütterungen wird der Bedeutungszuwachs dieser Thematik auf das Zusammenwirken einer Reihe von gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Entwicklungen zurückgeführt. Während finanzielle Bildung in Entwicklungsländern im Kontext eines verbesserten Zugangs zu Finanzdienstleistungen als Möglichkeit für mehr Chancengleichheit angesehen wird (Calderone 2014), sind mit Blick auf industrialisierte Länder vor allem die sogenannten Megatrends zu nennen, so insbesondere der demographische Wandel, die Individualisierung von Lebensentwürfen sowie die Globalisierung und die Digitalisierung vieler Lebensbereiche. Eine zentrale Rolle spielen zudem beispielsweise der Rückzug des Staates aus den sozialen Sicherungssystemen, die Erosion der Normalerwerbsbiographie sowie die zunehmende Vielfalt und Ausdifferenzierung von Finanzdienstleistungen und -produkten (z. B. Grohmann und Hagen 2017; Lutter 2017; OECD 2014). Diese Entwicklungen führen in Summe dazu, dass Menschen im Laufe ihres Lebens nicht nur mehr finanzielle Entscheidungen treffen müssen, sondern dass diese Entscheidungen auch komplexer und risikobehafteter werden, etwa weil es unter diesen Umständen schwieriger ist, das eigene Lebenseinkommen zuverlässig zu überblicken oder das Risiko von Finanzanlagen korrekt einzuschätzen. Sie gehen daher mit sehr viel höheren Anforderungen an die Entscheidungsfähigkeit der Individuen und Haushalte einher. Da kaum davon auszugehen ist, dass sich diese höheren Anforderungen allein durch familiäre Sozialisation und Alltagserfahrungen bewältigen lassen, werden von Befürworterinnen und Befürwortern der finanziellen Bildung systematisch organisierte und entsprechend institutionalisierte Lern- und Entwicklungsprozesse gefordert. Diese Forderung erscheint plausibel, doch da es sich um ein noch relativ junges Forschungsgebiet handelt, ist bislang noch nicht abschließend geklärt, ob und vor allem unter welchen Bedingungen finanzielle Bildung überhaupt einen substanzuellen Beitrag zu besseren Finanzentscheidungen leisten kann, oder ob andere Maßnahmen (z. B. Nudging, Finanzberatung oder stärkere Regulierung von Finanzanbietern) in dieser Hinsicht nicht zielführender sind. Offen ist dabei unter anderem auch, welches ein geeigneter Lernort bzw. damit zusammenhängend ein guter Zeitpunkt für Finanzbildungsmaßnahmen ist, wobei insbesondere die beiden Lernorte ‚Schule‘ und ‚Arbeitsplatz‘ diskutiert werden. Mit diesem Themenkomplex, der beispielsweise auch in der beruflichen Bildung (z. B. Aprea et al. 2020) eine wichtige Rolle spielt, beschäftigt sich der vorliegende Beitrag, dessen Zielsetzung darin besteht, aktuelle konzeptuelle und empirische Forschungsbefunde zur finanziellen Bildung in der Schule und am Arbeitsplatz zusammenfassend darzustellen sowie einer kritischen Würdigung zu unterziehen. Dabei stehen insbesondere drei Fragenkomplexe im Mittelpunkt:

1. Aus welchen Gründen wird finanzielle Bildung an den beiden Lernorten als notwendig angesehen, welche Ziele werden mit ihr am jeweiligen Lernort verfolgt und welche Vorteile und Herausforderungen werden dabei diskutiert?
2. Wie sind Finanzbildungsmaßnahmen in der Schule und am Arbeitsplatz in organisatorischer, inhaltlicher, zeitlicher und methodischer Hinsicht gestaltet?
3. Welche Evaluationsergebnisse liegen zur finanziellen Bildung an den beiden Lernorten vor?

Um einen fundierten und breiten Einblick in die Befunde zu diesen Fragestellungen zu geben, wertet der Beitrag in systematischer Art und Weise aktuelle Übersichtsarbeiten (sogenannte Reviews) aus, d. h. solche Arbeiten, die verfügbare Primärstudien und sonstige Quellen zur finanziellen Bildung in der Schule oder am Arbeitsplatz sichten und analysieren. Der Beitrag ist folgendermaßen aufgebaut: Im Abschnitt 2 wird zunächst das methodische Vorgehen zur Auswahl und Auswertung der einbezogenen Übersichtsarbeiten skizziert. Abschnitt 3 gibt sodann einen synoptischen Überblick über diese Arbeiten, während deren zentralen Befunde mit Blick auf die genannten Forschungsfragen zu den beiden Lernorten in den Abschnitten 4 und 5 vertiefend dargestellt werden.

Vor diesem Hintergrund werden die Befunde im abschließenden Abschnitt 6 kritisch gewürdigt, und es werden Schlussfolgerungen für künftige Forschung und Politik abgeleitet.

## **2 Methodisches Vorgehen zur Auswahl und Auswertung der Übersichtsarbeiten**

Für den vorliegenden Beitrag wurde zunächst eine Recherche von Übersichtsarbeiten zur finanziellen Bildung an den Lernorten ‚Schule‘ und ‚Arbeitsplatz‘ über die Suchmaschine Google Scholar und die Datenbank Web of Science durchgeführt. Dabei wurde der Begriff „financial education“ in Kombination mit „school“ und „workplace“ sowie „literature review“ verwendet. Ergänzend wurde zudem mit verwandten Begriffen wie „financial literacy“, „financial capability“ und „financial competence“ in analoger Weise recherchiert. Zudem wurde nach „Finanzbildung“, „Finanzerziehung“, finanzielle Bildung“ und „finanzielle Allgemeinbildung“ gesucht. Da die Diskussion um die finanzielle Bildung vor allem im Nachgang der globalen Finanzkrise starken Aufwind erhalten hat, wurden die vergangenen zehn Jahre als Suchzeitraum festgelegt. Aus den so ermittelten Treffern wurden zunächst Einzelstudien aussortiert ebenso wie Veröffentlichungen ohne wissenschaftlichen Anspruch (z. B. reine Meinungsbekundungen oder Beiträge mit überwiegend kommerziellem Interesse der Autoren). Ebenso nicht berücksichtigt wurden Einzelstudien sowie Übersichtsarbeiten, die Finanzwissen, finanzbezogene Einstellung und Finanzverhalten lediglich diagnostizieren bzw. Korrelationen zwischen diesen Größen ermitteln, bei denen jedoch keine Finanzbildungsmaßnahme zu deren Veränderung umgesetzt wurde.<sup>1</sup> Einbezogen wurden hingegen sowohl qualitative als auch quantitative Übersichtsbeiträge, die schwerpunktmäßig auf wissenschaftlicher Literatur (Fachartikel in wissenschaftlichen Zeitschriften, Buchkapitel, Monographien, Forschungsberichte etc.) basieren. Die Recherche über die Suchmaschine bzw. Datenbank wurde ergänzt durch eine Sichtung der Inhaltsverzeichnisse von sechs einschlägigen wissenschaftlichen Fachzeitschriften (Journal of Consumer Affairs, Journal of Financial Counseling and Planning, Journal of Family and Economic Issues, International Journal of Consumer Studies, Journal of Economic Education, International Review of Economics Education), ebenfalls ab 2010. Zudem wurden die Literaturverzeichnisse aller gefundenen Beiträge systematisch im Hinblick auf weitere Übersichtsartikel gescannt.

---

1 Fernandes et al. (2014) unterscheiden in diesem Kontext zwischen „measured financial literacy“ Studien, die einen Zusammenhang zwischen Finanzverhalten und gemessener Financial Literacy unter Berücksichtigung verschiedener demografischer Merkmale herstellen, und „manipulated financial literacy“ Studien, bei denen die Effektivität von Interventionen zur Verbesserung der Financial Literacy geprüft wird. In dieser Terminologie gesprochen betrachtet der vorliegende Beitrag ausschließlich Übersichtsarbeiten, die sich auf „manipulated financial literacy“ Studien beziehen.

Nach Ausschluss von Dubletten wurden die verbliebenen Übersichtsarbeiten nach den beiden Lernorten ‚Schule‘ und ‚Arbeitsplatz‘ sortiert. Eine weitere Kategorie bildeten lernortübergreifende Übersichtsarbeiten, die punktuell berücksichtigt werden sollten, sofern sie für die hier interessierenden Fragestellungen relevante sowie mit Blick auf die beiden Lernorte hinreichend differenzierte Aussagen beinhalten oder Hinweise für die Einordnung und Interpretation der Befunde aus den lernortspezifischen Arbeiten liefern. Alle Arbeiten wurden außerdem danach kategorisiert, ob es sich um eine qualitative Übersichtsarbeit oder um eine quantitative, also eine Metaanalyse, handelt. Bei den qualitativen Arbeiten wurde überdies zwischen narrativen und systematischen Übersichten unterschieden.<sup>2</sup> Ferner wurde erfasst, welche Art von Primärquellen in die Übersichtsbeiträge eingeflossen sind. Neben wissenschaftlicher Literatur waren dies Grundsatzdokumente und Whitepapers von Institutionen, die sich mit finanzieller Bildung beschäftigen (z. B. die OECD oder das US-amerikanische Consumer Financial Protection Bureau CFPB). Bei den Übersichtsarbeiten zur finanziellen Bildung am Arbeitsplatz wurden ferner gelegentlich Homepages von Programmanbietern sowie Interviews mit Programmanbietern und -nachfragern einbezogen. Weiterhin wurde die zeitliche und geographische Abdeckung der in den ausgewählten Übersichtsarbeiten berücksichtigten Primärstudien erfasst. Alle genannten Kategorien wurden in tabellarischer Form abgebildet (siehe die Tabellen im folgenden Abschnitt). Für jede einbezogene Übersichtsarbeit wurde neben der tabellarischen Darstellung eine ausführliche Zusammenfassung mit Blick auf die drei einleitend genannten Forschungsfragen angefertigt.

### 3 Überblick über die einbezogenen Übersichtsarbeiten

Unter Anwendung des zuvor beschriebenen Vorgehens wurden insgesamt 18 Übersichtsarbeiten ermittelt. Davon wurden je sieben dem Lernort ‚Schule‘ bzw. dem ‚Arbeitsplatz‘ zugeordnet. Zudem wurden vier lernortübergreifende Arbeiten einbezogen. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Übersichtsarbeiten zur finanziellen Bildung in der Schule.

Auch wenn einige Übersichtsarbeiten zur finanziellen Bildung am Lernort ‚Schule‘ Originalstudien ab der Jahrtausendwende einbeziehen, so ist doch zu konstatieren, dass die forschungsseitige Beschäftigung mit dieser Thematik vor allem seit der Finanz- und Wirtschaftskrise von 2008/09 besondere Aufmerksamkeit erlangt hat. In geographischer Hinsicht decken die einbezogenen Arbeiten zahlreiche Länder und Kontinente ab, wobei jedoch solche aus den USA dominieren. Der Tabelle lässt sich zudem entnehmen, dass es sich bei fünf Arbeiten um narrative Reviews handelt, während je ein systematisches Review und eine Metaanalyse Eingang fanden.

Tabelle 2 fasst die Übersichtsarbeiten zur finanziellen Bildung am Arbeitsplatz zusammen.

Wie bei den Arbeiten zur finanziellen Bildung in der Schule überwiegen auch bei jenen am Arbeitsplatz die insgesamt fünf narrativen Reviews. Daneben finden sich zwei systematische Reviews, jedoch keine Metaanalyse. Im Vergleich zum schulischen Lernkontext fallen zudem zeitliche Unterschiede auf. Während die Finanz- und Wirtschaftskrise von 2008/09 als Treiber für

---

2 In Abgrenzung zur narrativen Übersicht (engl. = narrative review) bzw. zum traditionellen Sammelreferat werden bei einer systematischen Übersicht (engl. = systematic review) Fragestellungen schärfster definiert sowie die Auswahl und Auswertung der Primärstudien nach einem methodisch festgelegten und dokumentierten Verfahren durchgeführt. Eine Metaanalyse umfasst ein systematisches Review, ergänzt dieses jedoch um eine quantitative Integration der Ergebnisse. Ferner werden weitere Merkmale (insb. Zuverlässigkeit und Homogenität) der Primäreffekte mittels statistischer Verfahren geprüft (z. B. Miller et al. 2015).

Tabelle 1

**Übersichtsarbeiten zur finanziellen Bildung am Lernort ‚Schule‘**

Autor(en) Jahr	Art der Übersicht	Zeitliche und geographische Abdeckung der einbezogenen Originalarbeiten
Amagir et al. (2018)	Systematische Übersicht auf Basis von wissenschaftlicher Literatur	2004 – 2015 USA, Brasilien, Ghana, Südafrika, Italien, Spanien
Blue et al. (2014)	Narrative Übersicht auf Basis von wissenschaftlicher Literatur, Grundsatzdokumenten und Whitepapers	2001 – 2014 Australien
CYFI (2012)	Narrative Übersicht auf Basis von wissenschaftlicher Literatur, Grundsatzdokumenten und Whitepapers	1999 – 2011 USA, Bangladesch, Uganda, Kenia, Mexiko, Mongolei
Frisancho (2020)	Narrative Übersicht auf Basis wissenschaftlicher Literatur	2009 – 2018 USA, Peru, Spanien, Brasilien, Italien, Türkei
Kaiser & Menkhoff (2020)	Metaanalyse auf Basis wissenschaftlicher Literatur	2012 – 2018 USA, Türkei, Italien, Spanien, Österreich, Peru, Brasilien, Deutschland, Österreich, Finnland, Niederlande, Ruanda, Uganda
OECD (2014)	Narrative Übersicht auf Basis von Grundsatzdokumenten und Whitepapers	1999 – 2010 Australien, Brasilien, England, Japan, Niederlande, Malaysia, Neuseeland, Nordirland, Schottland, Südafrika, USA
Totenhagen et al. (2015)	Narrative Übersicht auf Basis von wissenschaftlicher Literatur, Grundsatzdokumenten und Whitepapers	2002 – 2012 USA

Tabelle 2

**Übersichtsarbeiten zur finanziellen Bildung am Lernort ‚Arbeitsplatz‘**

Autor(en) Jahr	Art der Übersicht	Zeitliche und geographische Abdeckung der einbezogenen Originalarbeiten
CFPB (2014)	Narrative Übersicht auf Basis von wissenschaftlicher Literatur, Zeitungsartikeln sowie informellen Gesprächen mit Personalverantwortlichen	1998 – 2014 USA
Collins & O'Rourke (2010)	Systematische Übersicht auf Basis von wissenschaftlicher Literatur	1991 – 2009 USA
Gale et al. (2012)	Narrative Übersicht auf Basis von wissenschaftlicher Literatur	2002 – 2009 USA
Hannon et al. (2017)	Narrative Übersicht auf Basis von wissenschaftlicher Literatur, Grundsatzdokumenten und Whitepapers sowie Interviews mit Programmanbietern und -nachfragern	1996 – 2016 USA
Kim (2016)	Narrative Übersicht auf Basis wissenschaftlicher Literatur	1990 – 2015 USA
Smith (2016)	Systematische Übersicht auf Basis von wissenschaftlicher Literatur	1999 – 2015 USA
Vitt (2014)	Narrative Übersicht auf Basis von wissenschaftlicher Literatur, Grundsatzdokumenten, Whitepapers und Homepages von Anbietern	1994 – 2013 USA

die verstärkte Auseinandersetzung mit der finanziellen Bildung in der Schule angesehen werden kann, reichen Überlegungen und Initiativen zu deren Förderung am Arbeitsplatz bis in die Anfänge der 1990er Jahre zurück. Sie sind zudem lokal begrenzt auf die USA.

Ergänzend zu den lernortspezifischen wurden vier lernortübergreifende Übersichtsarbeiten einbezogen, die in Tabelle 3 dargestellt sind. Es handelt sich dabei um die Metaanalysen von Fer-

nandes et al. (2014), von Kaiser und Menkhoff (2017) und von Miller et al. (2015) sowie das narrative Review von Walstad et al. (2017).

Tabelle 3

### Lernortübergreifende Übersichtsarbeiten

Autor(en) Jahr	Art der Übersicht	Zeitliche und geographische Abdeckung der einbezogenen Originalarbeiten
Fernandes et al. (2014)	Metaanalyse auf Basis wissenschaftlicher Literatur	1996–2013 USA, Äthiopien, Ghana, Indien, Dominikanische Republik, Italien <sup>a)</sup>
Kaiser & Menkhoff (2017)	Metaanalyse auf Basis wissenschaftlicher Literatur	1999–2016 USA, Singapur, Südafrika, Italien, Ghana, Tansania, Bosnien-Herzegowina, Brasilien, Mexiko, Indien, Indonesien, Sri Lanka, Kenia, Dominikanische Republik, Pakistan, Neuseeland, Australien, Spanien, Uganda, Tansania, Hong Kong, Ruanda, China.
Miller et al. (2015)	Metaanalyse auf Basis wissenschaftlicher Literatur	2000–2013 USA, Kenia/Ghana, Vietnam, Australien/Neuseeland, Mexiko; Pakistan, Südafrika, Indonesien, Dominikanische Republik, Brasilien
Walstad et al. (2017)	Narrative Übersicht auf Basis von wissenschaftlicher Literatur	2003–2017 USA

<sup>a)</sup> Die Angaben beziehen sich hier auf jene Studien, bei denen die Evaluation einer Finanzbildungsmaßnahme erfolgte, also die sich der Gruppe der ‚manipulated financial literacy‘ zuordnen lassen. Da Fernandes et al. (2014) nicht angeben, auf welches Land sich die Studien beziehen, wurde diese Information über die Originalquellen recherchiert. In fünf von 90 Fällen war dies jedoch nicht möglich, da die Zugangslinks veraltet waren und nicht mehr erreicht werden konnten.

## 4 Forschungsbefunde zur finanziellen Bildung am Lernort ‚Schule‘

### 4.I Begründungen, Ziele, Vorzüge und Herausforderungen von finanzieller Bildung am Lernort ‚Schule‘

Als Begründung für die Notwendigkeit von finanzieller Bildung in der Schule wird in den analysierten Übersichtsarbeiten angeführt, dass Kinder und Jugendliche in ihrem späteren Erwachsenenalter in besonderem Maße von den eingangs skizzierten Entwicklungstendenzen betroffen sein werden, und daher frühzeitig auf die damit einhergehenden Anforderungen vorbereitet werden sollen (z. B. Amagir et al. 2018; CYFI 2012). Erklärtes Ziel ist dabei das Erlernen von als wünschenswert angesehenen finanziellen Verhaltensweisen (z. B. reflektierter Konsum, Sparen für unvorhergesehene Ausgaben). Dies soll in den meisten Fällen über eine Förderung des Finanzwissens erreicht werden. In neueren Arbeiten wird zudem auch der Aufbau von finanzbezogenen Einstellungen bzw. Haltungen (z. B. Vertrauen in die eigenen finanziellen Fähigkeiten oder Geduld in Bezug auf Sparziele) adressiert (Frisancho 2020; Kaiser und Menkhoff 2020).

Der schulische Lernkontext wird für die Erreichung dieser Ziele als besonders geeignet erachtet, weil angenommen wird, dass durch eine möglichst frühzeitige finanzielle Bildung ‚Entwicklungsfenster‘ in den besonders prägenden Lebensjahren genutzt und Kumulationseffekte erreicht werden können (z. B. Kaiser und Menkhoff 2020). Außerdem werden Finanzbildungsmaßnahmen in der Schule als besonders kosteneffizient angesehen, da zumindest in den Industrieländern die meisten Kinder und Jugendlichen eine Schule besuchen und daher vergleichsweise leicht und flächendeckend angesprochen werden können. Schließlich wird davon ausgegangen, dass auf diese Weise auch junge Menschen erreicht werden, die später keine oder wenig Möglichkeiten

bzw. Berührungspunkte haben werden, sich mit Finanzfragen auseinanderzusetzen (z. B. Blue et al. 2014; OECD 2014).

Diesen Vorzügen stehen indes auch Herausforderungen gegenüber. Zu nennen sind hier zunächst ideologiekritische und legitimatorische Bedenken (z. B. Willis, 2011), da finanzielle Bildung in der Schule häufig stark von Interessenvertretern beeinflusst wird (siehe folgenden Abschnitt 4.2). Zudem wird eine Überforderung der Schülerinnen und Schüler befürchtet. Eine weitere Herausforderung stellt die adäquate Verankerung der finanziellen Bildung in die Lehrpläne dar. Offen ist dabei insbesondere, ob und wie die finanzielle Bildung in bestehende Fächer wie beispielsweise Mathematik, Gesellschaftskunde oder Geographie eingebunden werden kann (z. B. Amagir 2018; Blue et al. 2014; Totenhagen et al. 2015; Walstad et al. 2017). In Deutschland wird in diesem Kontext zudem die Frage diskutiert, inwieweit finanzielle Bildung als eigenständiges Schulfach organisiert werden soll (z. B. Weber 2017). In jedem Fall erfordert die curriculare Verankerung von finanzieller Bildung entsprechende bildungspolitische Prozesse der Lehrplannedentwicklung und ist daher mit einem gewissen zeitlichen Vorlauf und administrativen Aufwand verbunden.

#### 4.2 Organisatorische, inhaltliche, zeitliche und methodische Gestaltung von finanzieller Bildung am Lernort ‚Schule‘

Eine erschöpfende Darstellung der Gestaltung von Finanzbildungsmaßnahmen in der Schule bzw. eine Einschätzung der Verbreitung bestimmter Gestaltungsmerkmale ist gegenwärtig schwierig, da diese in den Originalstudien, über die in den Übersichtsbeiträgen berichtet wird, meist nicht ausreichend dokumentiert sind (Amagir et al. 2018; Kaiser und Menkhoff 2020). Dennoch lassen sich einige Entwicklungslinien aufzeigen.

In organisatorischer Hinsicht fallen zwei Aspekte auf: Zum einen deutet sich an, dass Finanzbildungsmaßnahmen in der Schule zumeist in andere Schulfächer (z. B. Mathematik oder Gesellschaftskunde) oder weitergreifende Bildungsmaßnahmen (z. B. Gesundheits- bzw. Umwelterziehung oder Berufsorientierung) integriert sind (Blue et al. 2014; Walstad et al. 2017). Zum anderen scheinen schulische Finanzbildungsmaßnahmen in vielen Ländern in mehr oder weniger enger Kooperation mit Finanzdienstleistern oder anderen Interessenverbänden zu erfolgen bzw. werden häufig auch von diesen (mit)finanziert (Blue et al. 2014; CYFI 2012).

Mit Blick auf die Inhalte zeichnen sich schulstufentypische Schwerpunktsetzungen ab. In der Grundschule konzentrieren sich Finanzbildungsmaßnahmen auf die Themen Konsum und Sparen, während in der Sekundarstufe Themen wie Haushaltsplanung, Budgetierung und Kredite hinzukommen, wobei Inhalte zu Kreditkarten sowie zu Ver- und Überschuldung erst in höheren Klassen bzw. zu Beginn der tertiären Bildung Eingang finden (Amagir et al. 2018; Totenhagen 2015; Walstad et al. 2017). Demgegenüber scheinen (zumindest in den hier betrachteten Studien) nicht-kreditkartenbezogene Bankdienstleistungen, Versicherungen und Finanzberatung wie auch Themen mit Bezug zu Einkommen und Karriere eher selten vertreten zu sein. Wenig beachtet werden außerdem Inhalte, welche die Einbettung persönlicher Finanzentscheidungen in das Geld- und Finanzsystem betreffen (Blue et al. 2014; CYFI 2012).

Hinsichtlich ihrer Dauer weisen Finanzbildungsmaßnahmen in der Schule eine große Spannbreite auf, die von wenigen Stunden bis hin zu mehrjährigen Programmen reicht. Dabei scheint es auch hier schulstufenspezifische Unterschiede zu geben. Während in der Grundschule häufig

längere Interventionen anzutreffen sind, dominieren kürzere, projekthafte Maßnahmen in den höheren Klassen (Amagir et al. 2018; Totenhagen et al. 2015).

Eine große Variationsbreite liegt auch bei den zum Einsatz gebrachten Lehrstrategien und -methoden vor, welche von traditioneller Informationsübermittlung bis hin zu elaborierten multimedialen Lehr-Lernumgebungen reichen, wobei erstere jedoch derzeit noch zu dominieren scheinen (Kaiser und Menkhoff 2020; Miller et al. 2015; Totenhagen et al. 2015).

#### 4.3 Evaluation von finanzieller Bildung am Lernort ‚Schule‘

In Bezug auf Evaluationen von Finanzbildungsmaßnahmen in der Schule ist zunächst festzuhalten, dass diese bis etwa Mitte des vergangenen Jahrzehnts oftmals wenig systematisch durchgeführt wurden und häufig nur Selbsteinschätzungen der Lernenden enthielten. Dies ist insofern problematisch, als gerade im Kontext der finanziellen Bildung eine sehr starke Tendenz zur Selbstüberschätzung zu beobachten ist (zusammenfassend s. z. B. Fernandes et al. 2014 sowie Miller et al. 2015). In forschungsmethodischer Hinsicht rigorosere Ansätze, wie etwa quasi-experimentelle Settings oder randomisierte Studien, bei denen andere Einflüsse als jene der Intervention besser kontrolliert werden können, kommen erst in jüngerer Zeit vermehrt zur Anwendung. Zudem messen die bislang vorliegenden Evaluationen die Ergebnisse von Finanzbildungsmaßnahmen nur über kurze Zeiträume (Amagir et al. 2018; Kaiser und Menkhoff 2020; Frisancho 2020). Die Befundlage ist aus diesen und weiteren Gründen, auf die im Zusammenhang mit der kritischen Würdigung noch näher einzugehen sein wird, als noch nicht hinreichend konsolidiert einzuschätzen. Dennoch lassen sich ähnlich wie bei den Gestaltungselementen auch hier einige Tendenzaussagen aufzeigen, wobei vor allem drei Aspekte hervorgehoben werden sollen:

1. Zum einen zeichnen sich in den einbezogenen Übersichtsarbeiten zur finanziellen Bildung in der Schule moderate positive Effekte auf das (kurzfristige) Finanzwissen ab. Es gibt zudem Anhaltspunkte dafür, dass unter bestimmten Bedingungen übergeordnete, jedoch für Finanzentscheidungen gleichwohl relevante Fähigkeiten bzw. Haltungen, wie etwa die Fähigkeit zum Belohnungsaufschub oder die Impulskontrolle, unterstützt werden können. Demgegenüber sind nur geringe Effekte auf das eigentliche Finanzverhalten (z. B. Budgetierung, Konsum- und Sparverhalten) zu verzeichnen (Amagir et al. 2018; Kaiser und Menkhoff 2020).
2. Betrachtet man nur das Finanzwissen, so können zum anderen differentielle Effekte vermutet werden, welche stärker ausgeprägt zu sein scheinen a) bei umfänglicheren bzw. intensiveren Maßnahmen, b) bei Lernenden in der Grundschule und c) in Entwicklungsländern (Amagir et al. 2018; Kaiser und Menkhoff 2020). Zudem treten sie nahezu ausschließlich bei verpflichtenden Maßnahmen auf, während freiwillige Maßnahmen kaum Wirkung zeigen (Frisancho 2020).
3. Als weitere Erfolgsfaktoren zeichnen sich zudem der Einbezug der Eltern und anderer Familienmitglieder sowie eine ausreichende fachliche und didaktische Professionalität der Lehrkräfte ab. Des Weiteren spielen auch mikrodidaktische Erwägungen wie etwa die Einbindung interaktiver, erfahrungsbasierter Lehr-Lernmethoden oder die Berücksichtigung verschiedener Repräsentationsformate (z. B. visuelle und/oder auditiv) eine wesentliche Rolle (z. B. Amagir et al. 2018; Totenhagen et al. 2015). Wie etwa Miller et al. (2015) betonen, ist jedoch auch bei der finalen Einschätzung der dargestellten Erfolgsmerkmale

Vorsicht geboten, da bislang für die Wirkungsweise einzelner Faktoren nur wenige belastbare Forschungsarbeiten vorliegen.

## 5 **Forschungsbefunde zur finanziellen Bildung am Lernort ‚Arbeitsplatz‘**

### 5.1 Begründungen, Ziele, Vorzüge und Herausforderungen von finanzieller Bildung am Lernort ‚Arbeitsplatz‘

Wie in Abschnitt 3 bereits erwähnt, sind Finanzbildungsmaßnahmen am Arbeitsplatz und darauf bezogene Studien insbesondere in den USA vorzufinden. Laut Gale et al. (2012) haben Ende der 1990er Jahre 90 Prozent aller US-amerikanischen Arbeitgeber solche Maßnahmen angeboten. Ähnlich führt Kim (2016) aus, dass dort im Jahr 2015 etwa die Hälfte der abhängig Beschäftigten mindestens eine solche Maßnahmen absolviert haben. Diese hohe Verbreitung steht der Autorin zufolge in engem Zusammenhang mit Einschnitten in das System der sozialen Sicherung, die in den USA seit den späten 1980er Jahren stattfanden, und in deren Zuge den Bürgerinnen und Bürgern eine größere Eigenverantwortung für die Absicherung gegen Lebensrisiken bzw. die damit verbundene finanzielle Vorsorge übertragen wurde. Zudem haben sich in den USA die Nachwirkungen der globalen Finanz- und Wirtschaftskrise von 2008/09 gepaart mit zunehmender Einkommens- und Vermögensungleichheit sowie Arbeitsplatzunsicherheit und daraus resultierender geringerer finanzieller Resilienz vieler Haushalte als besonders einschneidend, langwierig und belastend erwiesen (z. B. Lusardi et al. 2020; APA 2015). Vor allem bei Beschäftigten im Niedriglohnsektor, jedoch nicht nur bei diesen, hat dies in der Folge zu einem massiven Anstieg an finanziellem Stress geführt, der sich nicht nur insgesamt negativ auf die körperliche und psychische Gesundheit, die Handlungsfähigkeit und die gesamte Lebenssituation der Betroffenen auswirken kann, sondern auch zu verminderter Leistungsfähigkeit und vermehrten Ausfallzeiten am Arbeitsplatz führt (Kim 2016 sowie auch CFPB 2014 und Hannon et al. 2017). Vor diesem Hintergrund wird finanzielle Bildung am Arbeitsplatz als Maßnahme unternehmerischer Sozialverantwortung (Social Corporate Responsibility) angesehen, die Arbeitnehmern wie Arbeitgebern gleichermaßen zugutekommen soll (Vitt 2014).

Diese Sichtweise schlägt sich auch bei den Zielen der finanziellen Bildung am Arbeitsplatz nieder, welche ebenso wie in der Schule das Finanzwissen, finanzbezogene Einstellungen sowie das Finanzverhalten beinhalten, aber über jene insofern hinausgehen, als explizit auch eine höhere Arbeitszufriedenheit und Produktivität sowie insgesamt eine Verbesserung des Wohlbefindens bei den Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern anvisiert werden. Gelegentlich werden zudem eine höhere Verbleibrate bei den Beschäftigten sowie bessere Kundenbeziehungen durch höhere Arbeitsqualität genannt (CFPB 2014; Vitt 2014).

Im Hinblick auf die Vorzüge von finanzieller Bildung am Arbeitsplatz wird in den analysierten Übersichtsarbeiten in erster Linie das Argument angeführt, dass der Arbeitsplatz der Ort ist, an dem das Einkommen entsteht, und es daher naheliegt, Maßnahmen, bei denen es um dessen Verwendung geht, auch hier anzusiedeln (Hannon et al. 2017; Kim 2016). In diesem Zusammenhang wird vermutet, dass sich am Arbeitsplatz ein sogenannter ‚teachable moment‘ (Kaiser und Menkhoff 2017; Miller et al. 2015) ergibt, da die Arbeitnehmer die gewonnenen Informationen sofort anwenden können, z. B. indem sie ein Altersvorsorgeprodukt erwerben oder einen Plan zum Schuldenabbau direkt umsetzen. Gegenüber dem Lernort ‚Schule‘ werden überdies die größere Homogenität und das mutmaßlich höhere Interesse der Zielgruppe als vorteilhaft angesehen. Da

in Bezug auf Finanzbildungsmaßnahmen am Arbeitsplatz abgesehen von generellen Regelungen, wie z. B. Daten- und Arbeitsschutz, keine besonderen bildungspolitischen Vorgaben einzuhalten sind, werden ferner geringere administrative Hürden erwartet.

Dieser Vorteil kann sich jedoch in sein Gegenteil verkehren, denn fehlende Standards bzw. mangelnde Qualitätssicherung werden in der analysierten Literatur als mögliche Probleme der finanziellen Bildung am Arbeitsplatz angesehen (Vitt 2014; CFPB 2014). Weitere lernortspezifische Herausforderungen sind zum einen die Kosten für die Arbeitgeber, einschließlich des Umstands, dass „weiche“ Leistungen wie Weiterbildungsmaßnahmen in Krisenzeiten – in denen sie jedoch besonders notwendig wären – häufig als erstes eingespart werden. Seitens der Arbeitnehmer wird zum anderen insbesondere ein geringes Vertrauen in den Schutz der eigenen Finanzdaten und der Privatsphäre als potentielles Hemmnis artikuliert. Da Finanzbildungsmaßnahmen am Arbeitsplatz auf Freiwilligkeit beruhen, wird ferner deren fehlende Verbindlichkeit als problematisch erachtet (Kim 2016; Smith 2016).

## 5.2 Organisatorische, inhaltliche, zeitliche und methodische Gestaltung von finanzieller Bildung am Lernort ‚Arbeitsplatz‘

Ähnlich wie in der Schule stellt sich auch bei der finanziellen Bildung am Arbeitsplatz das Problem der fehlenden Dokumentation von Gestaltungsentscheidungen. Einschränkend ist zudem anzumerken, dass Übersichtsarbeiten zur finanziellen Bildung am Arbeitsplatz nur für die USA vorliegen, und die Überlegungen aufgrund der dortigen ökonomischen, sozialen und kulturellen Besonderheiten nicht ohne Weiteres Allgemeingültigkeit beanspruchen können. Daher sind auch hier die nachstehenden Aussagen als Tendenzen aufzufassen.

In organisatorischer Hinsicht ist festzuhalten, dass Finanzbildungsmaßnahmen am Arbeitsplatz in der Regel von den Personalabteilungen der Unternehmen bei auf diese Dienstleistung spezialisierten Anbietern eingekauft werden, welche in der Regel For-Profit oder in einigen Fällen auch Non Profit Organisationen (z. B. Stiftungen oder Vereine) sind (Hannon et al. 2017).

Mit Blick auf die Inhalte beschäftigen sich Finanzbildungsmaßnahmen am Arbeitsplatz mehrheitlich mit der Rentenplanung bzw. Altersvorsorge, was darauf zurückgeführt werden kann, dass diesbezüglich in den USA besonders weitreichende Einschnitte umgesetzt wurden. Zugleich handelt es sich um ein für die Arbeitnehmer außerordentlich komplexes Themenfeld, bei dem mangelnde Kenntnisse und Fähigkeiten gravierende Folgen für die Sicherung des Lebensstandards im Alter haben können (Hannon et al. 2017; Kim 2016). Wenngleich dieser Schwerpunkt sehr deutlich ausgeprägt ist, weist aber auch die finanzielle Bildung am Arbeitsplatz ebenso wie jene in der Schule insgesamt eine große Themenvielfalt auf, die vergleichsweise sogar noch breiter gestreut und zumeist auch spezialisierter ist. Neben typischen Grundlagenthemen wie Haushaltplanung und Budgetierung finden sich etwa auch Angebote zu Schuldenabbau, bewusstem Konsum, Risiko- und Produktbewertung, Steueroptimierung, Krankenversicherung, Anlageplanung und Immobilienerwerb (CFPB 2014; Vitt 2014; Kim 2016). Ähnlich wie bei der finanziellen Bildung in der Schule liegt des Weiteren auch bei jener am Arbeitsplatz eine große Spannbreite mit Blick auf die Dauer und Intensität der Maßnahmen vor. Allerdings sind mehrjährige Programme hier bislang nicht zu finden (Miller et al. 2015; Kim 2016; Gale et al. 2012).

Die hinsichtlich der methodischen Gestaltung häufigsten Formate sind Präsenzworkshops, Telefonberatung und Informationsangebote im Internet. In jüngerer Zeit kommen zudem Peer-

group Workshops und sogenannte Financial Wellness Programme hinzu, welche breiter angelegt sind als die klassischen Formate der finanziellen Bildung am Arbeitsplatz, und diese unter anderem mit persönlicher Finanzberatung bzw. individualisierten Coachings kombinieren. Einige dieser Programme unterstützen dabei auch die Entwicklung adäquater finanzieller Gewohnheiten, indem sie gezielt emotionale Faktoren ansprechen, die zu ungünstigen Finanzentscheidungen beitragen können (Hannon et al. 2017; Kim 2016).

### 5.3 Evaluation von finanzieller Bildung am Lernort ‚Arbeitsplatz‘

Finanzbildungsmaßnahmen am Arbeitsplatz werden den analysierten Übersichtsarbeiten zufolge noch seltener in systematischer Weise evaluiert, als dies im schulischen Lernkontext der Fall ist (Kim 2016; Hannon et al. 2017). Nicht-experimentelle Evaluationsansätze mit Selbstauskünften sind hier in der deutlichen Überzahl. Da die Beteiligung an Finanzbildungsmaßnahmen am Arbeitsplatz ausschließlich auf freiwilliger Basis erfolgt, ist überdies davon auszugehen, dass Verzerrungen aufgrund von Selbstselektionseffekten sowohl im Hinblick auf die Personen, die überhaupt teilnehmen oder in der Maßnahme verbleiben (z. B. nur Personen mit ausgeprägtem Interesse oder hoher Problemeinsicht) hier noch stärker ins Gewicht fallen als bei verpflichtenden Maßnahmen in der Schule (Collins und O'Rourke 2010; Gale et al. 2012). Insgesamt fällt zudem eine noch größere Uneinheitlichkeit der Befundlage auf, die Tendenzaussagen selbst unter den im schulischen Lernkontext dargelegten Vorbehalten schwierig macht. Mit der aufgrund der genannten Einschränkungen gebotenen Vorsicht sollen dennoch auch hier drei richtungsweisende Evaluationsbefunde hervorgehoben werden:

1. Hannon und Kollegen (2017) kommen übereinstimmend mit Kim (2016) zu dem Schluss, dass traditionelle seminaristische Finanzbildungsmaßnahmen am Arbeitsplatz kaum effektiv sind und nicht diejenigen erreichen, die sie am nötigsten bräuchten (insbesondere vulnerable Gruppen), während beispielsweise Collins und O'Rourke (2010) über positive Effekte vor allem in Bezug auf die Bereitschaft zur Altersvorsorge sowie auf das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten im Zusammenhang mit finanziellen Entscheidungen berichten. Ähnliches legt Smith (2016) dar, die in den von ihr analysierten Studien Evidenz dafür findet, dass Finanzbildungsinterventionen am Arbeitsplatz zumindest kleine positive Effekte auf die Teilnahme an und die Beiträge zu betrieblichen Altersvorsorgeplänen haben. Den Auswertungen dieser Autorin zufolge fallen diese Effekte am größten aus bei jüngeren Arbeitnehmern und solchen mit niedrigerem Einkommen. Auch den Befunden von Gale et al. (2012) zufolge wirken Seminare zur finanziellen Bildung am Arbeitsplatz – insbesondere im Vergleich zur schulischen Finanzbildung – positiv auf das Sparverhalten der Haushalte, wenngleich das Ausmaß der Effekte in den untersuchten Studien stark variiert, und die Autoren angesichts der oben dargelegten methodischen Probleme nachdrücklich zu einer vorsichtigen Interpretation gemahnen. Dieser Befund ist zudem wenig überraschend, da Schülerinnen und Schüler in der Regel noch kein oder ein geringeres Einkommen zum Sparen haben.
2. Eindeutiger und positiver fallen demgegenüber die Einschätzungen der umfänglicheren Financial Wellness Programme aus, wobei hier den Befunden zufolge insbesondere die Kombination aus traditioneller Informationsübermittlung und individuellen Coachings als effektiv erachtet wird (CFPB 2014; Kim 2016; Hannon et al. 2017). Allerdings beruhen diese Einschätzungen ausschließlich auf Studien mit Selbstauskünften und sind daher wie bereits erwähnt mit Vorsicht zu interpretieren.

3. Wie in der Schule scheinen auch die Effekte der finanziellen Bildung am Arbeitsplatz an das Vorliegen bestimmter Voraussetzungen gebunden zu sein. So zeigen etwa Interventionen, die mehrere Inhaltsbereiche sowie persönliche Zielfindungsprozesse abdecken und längerfristig angelegt sind, gute Resultate (CFPB 2014). Vitt (2014) nennt außerdem die Verknüpfung der Maßnahme mit der Lebenssituation und den Bedürfnissen der Teilnehmenden, die Unabhängigkeit und Professionalität der Anbieter bzw. des Lehrpersonals als wesentliche Erfolgsfaktoren. Ferner spielt das Vertrauen zum Arbeitgeber bzw. zu dem oder der Vorgesetzten eine wichtige Rolle. Diese Merkmale finden sich auch bei Smith (2016), die zudem die Transparenz der Ziele und Inhalte als wesentliches Merkmal hervorhebt. Zum Stellenwert dieser Empfehlungen ist indes anzumerken, dass diese als „Best-Practice“ Empfehlungen zu verstehen sind, da belastbare Evaluationsstudien auch für diesen Aspekt bislang fehlen.

## 6 **Kritische Würdigung der Befunde zur finanziellen Bildung an den Lernorten ‚Schule‘ und ‚Arbeitsplatz‘ sowie Schlussfolgerungen für Wissenschaft und Politik**

Betrachtet man die in diesem Beitrag dargelegten Forschungsbefunde zur finanziellen Bildung an den beiden Lernorten ‚Schule‘ und ‚Arbeitsplatz‘ gesamthaft, so ist zu konstatieren, dass sich einerseits Hinweise auf die Wirksamkeit vor allem neuerer, mehrperspektivischer und kombinierter Maßnahmen finden, dass sich andererseits jedoch die zum Teil sehr enthusiastischen Erwartungen, die mit der finanziellen Bildung an den beiden Lernorten verbunden werden (vgl. die Abschnitte 4.1 bzw. 5.1), in diesen Befunden nicht uneingeschränkt widerspiegeln. Der Mehrdeutigkeit dieser Befundlage entsprechend wird auch deren Interpretation gegenwärtig kontrovers diskutiert. Dabei lassen sich in der einschlägigen Forschungsliteratur – pointiert formuliert – zwei gegensätzliche Lesarten identifizieren. Während einige Forscherinnen und Forscher die bisherigen Befunde als generellen Beleg für die mangelnde Effektivität von finanzieller Bildung ansehen und daher für andere Maßnahmen, wie etwa das Design von Entscheidungsarchitekturen (z. B. Fernandes et al. 2014) oder eine Ausweitung der Regulierung von Finanzdienstleistungen (z. B. Willis 2011) plädieren, vergleichen andere (z. B. Frisancho 2020; Kaiser und Menkhoff 2020) die skizzierten Ergebnisse mit (ebenso moderaten) Effekten in anderen Bildungsbereichen (z. B. in der Mathematik) und kommen vor diesem Hintergrund zu einem deutlich positiveren Urteil.

Im Rahmen dieses Beitrags wird eine dritte Auffassung eingebracht, welche den Blick auf die Gestaltungserfordernisse der finanziellen Bildung lenkt und vor diesem Hintergrund die Befunde vorrangig als Indiz für grundlegende Entwicklungsbedarfe sowohl beim Design als auch bei der Evaluation von Finanzbildungsmaßnahmen wertet. Diese Entwicklungsbedarfe sollen im Folgenden exemplarisch dargestellt werden.

Mit Blick auf das Design von Finanzbildungsmaßnahmen fallen vor allem drei Punkte auf, die künftig mehr Beachtung finden sollten:

- Obgleich die finanzielle Bildung wie eingangs erwähnt ein großes Potenzial für Interdisziplinarität bietet, überwiegen in den Studien stark wirtschaftswissenschaftlich geprägte Zugänge. Demgegenüber sind Finanzbildungsmaßnahmen, welche diese Zugänge explizit mit der für Lernkontexte in Schule und Arbeitsplatz relevanten Disziplin der Lehr-Lernforschung verknüpfen, bislang eher rar (vgl. z. B. Schultheis und Aprea im Druck),

bieten jedoch ein bislang noch nicht in wünschenswertem Umfang ausgeschöpftes Potenzial und sollten daher verstärkt beschritten werden.

- Ähnliches gilt mit Blick auf die Einbeziehung der von Finanzbildungsmaßnahmen betroffenen Personengruppen (z. B. Lernende und ihre Eltern, Lehrkräfte, Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer). Hier ist festzustellen, dass diese mehrheitlich als Rezipierende von Maßnahmen und weniger als deren (Mit-)Gestalter angesehen werden, was nicht zuletzt in der häufig gewählten „Delivery“-Metapher zum Ausdruck kommt. Ein solcher Ansatz erweist sich in Lernkontexten jedoch häufig als suboptimal, da er einer tiefergehenden Aneignung („Ownership“) der Maßnahme bzw. der mit ihr adressierten Ziele und Inhalte entgegensteht. Eine in dieser Hinsicht vielversprechende Alternative könnten partizipative Designansätze sein, wie sie etwa in der Softwareentwicklung zum Einsatz kommen und bei denen die Entwicklung von Finanzbildungsmaßnahmen nicht nur in einem Konsortium verschiedener Expertinnen und Experten, sondern ebenso gemeinsam mit den beteiligten Stakeholdern (z. B. Lehrkräften, Eltern, Lernende) erfolgt (vgl. hierzu Aprea et al. 2018 sowie Aprea 2020).
- Ein letzter Punkt betrifft die bereits erwähnte Beobachtung, dass vor allem traditionelle Finanzbildungsmaßnahmen stark „kognitionslastig“ sind, während nicht-kognitive Aspekte des Finanzverhaltens wie beispielsweise die Befähigung zum Bedürfnisaufschub oder Einstellungen zu Geld und Finanzthemen erst in jüngerer Zeit Eingang finden. Die Evaluationsbefunde aus beiden Lernorten ebenso wie theoretische Überlegungen (vgl. zusammenfassend Aprea 2020) legen nahe, dass dieser Weg zukünftig vermehrt beschritten werden sollte.
- Bezuglich der bislang gewählten Evaluationsansätze ist Folgendes zu konstatieren:
- Wie ebenso in den vorherigen Ausführungen erwähnt wurde, erschweren zunächst die fehlende Dokumentation und die hohe Diversität der Finanzbildungsmaßnahmen eine eindeutige Beurteilung von deren Wirksamkeit. Neben nach Zielsetzungen differenzierten Evaluationen könnten hier insbesondere geteilte Dokumentationsrichtlinien, ähnlich wie sie bei klinischen Studien in der Medizin eingesetzt werden, sehr hilfreich sein.
- An den bisherigen Forschungsarbeiten fällt zudem ein eher enges Evaluationsverständnis auf. Dies gilt sowohl mit Blick auf die Evaluationskriterien als auch bezüglich der Evaluationsgegenstände. So liegen bislang erstaunlicherweise kaum Kosten-Nutzen-Evaluationen vor. Gleichermaßen gilt für die Evaluation von unerwünschten Nebenwirkungen der finanziellen Bildung wie etwa eine mögliche Verstärkung von Tendenzen zu riskanteren Verhaltensweisen oder Vernachlässigung von Lernzielen zugunsten des Geldverdienens (vgl. zu letzterem Frisancho 2020). Ebenso ist zu vermuten, dass sich aus Inputevaluationen sowie aus den in anderen Lernkontexten erfolgreich eingesetzten formativen Entwicklungsstudien (z. B. Aprea 2018), bei denen Prototypen von innovativen Lernumgebungen zunächst entworfen und umfassend geprüft werden, bevor diese einer summativen Evaluation unterzogen werden, wertvolle Einsichten in die Lernförderlichkeit und Funktionsweise von Finanzbildungsmaßnahmen in der Schule und am Arbeitsplatz gewinnen ließen. Eine Kombination dieser Art von Evaluation mit randomisierten kontrollierten Studien wäre nicht zuletzt aus Effizienzgründen naheliegend.
- Die recht große Divergenz der Forschungsbefunde legt schließlich die Vermutung nahe, dass der Kontext eine in bisherigen Evaluationen unterschätzte Rolle spielt, wonach finanzielle Entscheidungsfähigkeit nicht allein im Individuum begründet liegt, sondern aus dessen Beziehung zur sozialen Realität entsteht. Dieser Überlegung entsprechend sollten zukünftig sowohl der Kontext in verschiedenen Ländern und den dort vorliegenden fi-

nanzbezogenen Bedingungen und Regelungen als auch die zum Teil auch widersprüchlichen gesellschaftlichen (Konsum-)Botschaften stärker beachtet werden (Vitt 2014).

Neben den hier skizzierten spezifischen Entwicklungsbedarfen – und diesen gewissermaßen vorgelagert – lassen sich die divergenten Forschungsbefunde auch als Anregung für eine breitere Diskussion über die Ziele, Möglichkeiten und Grenzen finanzieller Bildung bzw. deren Verknüpfung mit anderen Maßnahmen des Verbraucherschutzes und der Finanzmarktregulierung lesen, die nicht gegeneinander ausgespielt werden sollten. Der Politik kommt in diesem Kontext die Aufgabe zu einen Rahmen für diese Diskussion zu schaffen. Zudem sollte sie entsprechende Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zur finanziellen Bildung in der Schule und am Arbeitsplatz fördern und gemeinsam mit den beteiligten Personengruppen Strategien für deren Implementierung entwickeln und umsetzen.

## Literaturverzeichnis

- Amagir, Aisa, Wim Groot, Henriëtte Maassen van den Brink und Arie Wilschut (2018): A Review of Financial-Literacy Education Programs for Children and Adolescents. *Citizenship, Social and Economics Education*, 17 (1), 56–80.
- American Psychological Association (APA) (2015): Stress in America: Paying with our Health. Retrieved from <https://www.apa.org/news/press/releases/stress/2014/stress-report.pdf>.
- Aprea, Carmela (2018): Instruktionsdesign und Unterrichtsplanung. In: Helmut Niegemann und Armin Weingärtner (Hrsg.): Lernen mit Bildungstechnologien: praxisorientiertes Handbuch zum intelligenten Umgang mit digitalen Medien (S. 1–19). Berlin: Springer.
- Aprea, Carmela (2020): Financial Literacy in der beruflichen Bildung: Ein kompetenzorientierter Zugang. bwp@ Profil 6: Berufliches Lehren und Lernen: Grundlagen, Schwerpunkte und Impulse wirtschaftspädagogischer Forschung. Digitale Festschrift für Eveline Wuttke zum 60. Geburtstag, hrsg. von Karin Heinrichs, Kristina Kögler und Christin Siegfried. Online: [https://www.bwpat.de/profil6\\_wuttke/aprea\\_profil6.pdf](https://www.bwpat.de/profil6_wuttke/aprea_profil6.pdf).
- Aprea, Carmela, Viviana Sappa und Ralf Tenberg (2020) (Hrsg.): Konnektivität und lernortintegrierte Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 29. Stuttgart: Steiner Verlag.
- Aprea, Carmela, Julia Schultheis und Kathleen Stolle (2018): Instructional Integration of Digital Learning Games in Financial Literacy Education. In: Thomas A. Lucey und Kathleen S. Cooter (Hrsg.): Financial Literacy for Children and Youth (S. 69–88). New York: Peter Lang.
- Aprea, Carmela, Eveline Wuttke, Klaus Breuer, Noi Keng Koh, Peter Davies, Bettina Greimel-Fuhrmann und Jane S. Lopus (2016): Financial Literacy in the twenty-first Century. In: Aprea, Carmela, Eveline Wuttke, Klaus Breuer, Noi Keng Koh, Peter Davies, Bettina Greimel-Fuhrmann und Jane S. Lopus (Hrsg.): International Handbook of Financial Literacy (S. 1–4). Singapore: Springer.
- Blue, Levon, Peter Grootenboer und Mark Brimble (2014): Financial Literacy Education in the Curriculum: Making the Grade or missing the Mark? *International Review of Economics Education*, 16, 51–62.
- Calderone, Margherita (2014): The Role of Financial Literacy and of Financial Education Interventions in Developing Countries. DIW Roundup – Politik im Fokus. Retrieved from

- [https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw\\_01.c.481136.de/diw\\_roundup\\_34\\_en.pdf](https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.481136.de/diw_roundup_34_en.pdf).
- 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.
  - Collins, J. Michael und Collin M. O'Rourke (2010): Financial Education and Counseling – Still Holding Promise. *The Journal of Consumer Affairs*, 44 (3), 483–498.
  - Consumer Financial Protection Bureau (CFPB) (2014): Financial wellness at work: A review of promising practices and policies. Retrieved from [http://files.consumerfinance.gov/f/201408\\_cfpb\\_report\\_financial-wellness-at-work.pdf](http://files.consumerfinance.gov/f/201408_cfpb_report_financial-wellness-at-work.pdf).
  - Fernandes, Daniel, John G. Lynch Jr. und Richard G. Netemeyer (2014): Financial literacy, financial education, and downstream financial behaviors. *Management Science*, 60 (8), 1861–1883.
  - Frisancho, Veronica (2020): The impact of financial education for youth. *Economics of Education Review*, 78, Article 101918.
  - Gale, William, Benjamin H. Harris und Ruth Levine (2012): Raising Household Saving: Does Financial Education Work? *Social Security Bulletin*, 72 (2), 39–48.
  - Grohmann, Antonia und Kornelia Hagen (2017): Finanzkompetenz für alle Lebenslagen: Finanzielle Bildung – Wird die Jugend für die Zukunft gewappnet? *Vierteljahrsshefte zur Wirtschaftsforschung*, 86, 5–16.
  - Hannon, Geraldine, Meredith Covington, Mat R. Despard, Ellen Frank-Miller und Michael Grinstein-Weiss (2017): Employee Financial Wellness Programs: A Review of the Literature and Directions for Future Research (CSD Working Paper No. 17–23). St. Louis, MO: Washington Retrieved from [https://openscholarship.wustl.edu/csd\\_research/596/](https://openscholarship.wustl.edu/csd_research/596/).
  - Kaiser, Tim und Lukas Menkhoff (2017): Does Financial Education Impact Financial Literacy and Financial Behavior, and if so, When? *World Bank Economic Review*, 31 (3), 611–630.
  - Kaiser, Tim und Lukas Menkhoff (2020): Financial Education in Schools: A Meta-Analysis of Experimental Studies, *Economics of Education Review*, 78, Article 101930.
  - Kim, Jinhee (2016): Financial Issues of Workers. In: J. J. Xiao (Hrsg.): *Handbook of Consumer Finance Research* (S. 239–249). New York: Springer.
  - Lusardi, Annamaria (2015): Financial Literacy Skills for the 21st Century: Evidence from PISA. *The Journal of Consumer Affairs*, 49 (3), 639–659.
  - Lusardi, Annamaria, Andrea Hasler und Paul J. Yakoboski (2020): Building up Financial Literacy and Financial Resilience. *Mind & Society*, <https://doi.org/10.1007/s11299-020-00246-o>.
  - Lutter, Andreas (2017): Zielfiguren finanzieller Bildung – Begriffe – Konzepte – Herausforderungen. *Vierteljahrsshefte zur Wirtschaftsforschung*, 86, 17–25.
  - Miller, Margaret, Julia Reichelstein, Christian Salas und Bilal Zia (2015): Can You Help Someone Become Financially Capable? A Meta-Analysis of the Literature. *World Bank Research Observer*, 30 (2), 220–246.
  - Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2014): *Financial Education for Youth: The Role of Schools*, OECD Publishing.
  - Schultheis, Julia und Carmela Aprea (im Druck): Applying Insights from Behavioral Finance and Learning Theory in Designing a Financial Education Serious Game for Secondary School Students. In: Carmela Aprea und Dirk Ifenthaler (Hrsg.): *Game-based Learning Across the Disciplines*. Cham: Springer.

- Smith, Barbara A. (2016): Addressing the Retirement Savings Crisis in the United States: The Role of Employer- Provided Financial Education. *The Journal of Retirement*, 3 (4), 67–76.
- Totenhagen, Casey J., Deborah M. Casper, Kelsey M. Faber, Leslie A. Bosch, Christine Bracamonte Wiggs und Lynne M. Borden (2015): Youth Financial Literacy: A Review of Key Considerations and Promising Delivery Methods, *Journal of Family and Economic Issues*, 36, 167–191.
- Vitt, L. A. (2014): Raising Employee Engagement Through Workplace Financial Education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 141, 67–76.
- Walstad, William, Carly Urban, Carlos J. Asarta, Elisabeth Breitbach, William Bosshardt, Julie Heath, Barbara O'Neill, Jamie Wagner und Jing Jian Xiao (2017): Perspectives on Evaluation in Financial Education: Landscape, Issues, and Studies, *The Journal of Economic Education*, 48 (2), 93–112.
- Weber, Birgit (2017): Finanzielle Bildung in der Sekundarstufe I – Curriculare Verankerung und Herausforderungen. *Vierteljahrsshefte zur Wirtschaftsforschung*, 86, 27–39.
- Willis, Lauren E. (2011): The Financial Education Fallacy. *The American Economic Review*, 101(2), 429–434.