
Finanzkompetenz für alle Lebenslagen: Finanzielle Bildung – Wird die Jugend für die Zukunft gewappnet?

ANTONIA GROHMANN UND KORNELIA HAGEN

Antonia Grohmann, DIW Berlin – Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, Abteilung Weltwirtschaft, E-Mail: agrohmann@diw.de
Kornelia Hagen, DIW Berlin – Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, Abteilung Wettbewerb und Verbraucher, E-Mail: [khagen@diw](mailto:khagen@diw.de)

Die Komplexität von Finanzmarktprodukten und der sich schnell wandelnde Finanzmarkt erfordern vermehrt mündige Menschen, die in der Lage sind, Finanz- und Anlageentscheidungen gut überlegt und informiert treffen zu können. Wir wissen aber, dass beispielsweise bei uns in Deutschland ein großer Teil der Bevölkerung nur über wenig Finanzbildung verfügt. Die finanzielle Bildung zu verbessern ist daher ein für den individuellen wie auch den gesellschaftlichen Wohlstand relevantes Anliegen. Finanzwissen und -bildung stehen daher seit einiger Zeit auf der Forschungsagenda des DIW Berlin. Besonders die Abteilungen Weltwirtschaft und Wettbewerb und Verbraucher forschen zum Thema Finanzwissen und Finanzbildung und zu den damit zusammenhängenden verbraucherpolitischen Fragen. Das vorliegende Vierteljahrsheft baut auf die Veranstaltungsreihe „Finanzkompetenzen für alle Lebenslagen“ auf (siehe Seite 133), die von beiden Abteilungen gemeinsam durchgeführt wird. In der Veranstaltungsreihe, die als Austausch zwischen Wissenschaft, Politik und Wirtschaft konzipiert ist, werden verschiedene Aspekte des Finanzwissens und der Finanzbildung diskutiert.

Mit Aspekten und Forschungsfragen zum Thema Finanzwissen und -bildung sowie zum Finanzverhalten befassen sich auch zwei Bände der Vierteljahrshefte. In dem hier vorliegenden Band der Vierteljahrshefte werden insbesondere die Begrifflichkeit, Ziele und Kompetenzmodelle finanzieller Bildung für die Jugend und in der Schule in den Blick genommen. Bei diesem Thema handelt es sich vorwiegend um eine bildungsökonomische und fachdidaktische Debatte. Der Nachfolgeband widmet sich der Messbarkeit finanzieller Kompetenzen sowie der Altersvorsorge im Kontext von Finanzverhalten, zudem werden darin Beiträge veröffentlicht, die das Thema Finanzbildung und Frauen sowie Kleinanlegende und Finanzwissen in den Mittelpunkt stellen.

Was ist Finanzwissen und -bildung? Wenden wir uns zunächst den beiden Begriffen zu, wie sie in den Wirtschaftswissenschaften wie auch in der bildungsökonomischen Diskussion verwendet werden. Lutter (siehe Beitrag des Autors in diesem Vierteljahrsheft) weist darauf hin, dass ein Defizit hinsichtlich einer einheitlichen begrifflichen Abgrenzung für diese beiden Begriffe besteht, die sich auch in einer heterogenen Operationalisierung und Messung des Konstrukts finanzielle Bildung wiederfindet. In beiden Fachdisziplinen wie auch in politischen Diskussionen wird üblicherweise unter Finanzwissen (*financial literacy*) und unter finanzieller Bildung (*financial education*) die Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten verstanden. Es geht also um die kognitive Ebene, beispielsweise um das Wissen, das den guten Umgang mit Geld, Sparen, Altersvorsorge und Verschuldung befördert und um die Befähigung zu adäquaten individuellen Finanzentscheidungen. Finanzwissen gilt als grundlegende Lebenskompetenz. Finanzkompetenz (*financial capability*) hingegen adressiert den Prozess und Erwerb finanzieller Fähigkeiten, berücksichtigt werden dabei auch Faktoren wie Emotionen und Identität. Letztendlich geht es um die Veränderung des Finanzverhaltens.

In verschiedenen Berichten, Analysen und Stellungnahmen unterschiedlichster Couleur werden weiten Teilen unserer Bevölkerung mangelnde Kenntnisse über den Umgang mit Geld, ineffizientes oder sogar falsches Altersvorsorgeverhalten, riskante Verschuldungen bis hin zur Überschuldung, geringes systemisches Wissen über den Finanzmarkt, seine Akteure und Institutionen sowie unzureichendes Verständnis für ökonomische Prozesse insgesamt – kurzum ein fragmentelles Finanzwissen und ein defizitäres Finanzverhalten – bescheinigt.

Teilweise handelt es sich dabei zweifelsohne um politisch motivierte Pauschalurteile. Die Defizithese sowie die daraus abgeleitete Forderung, finanzielle Bildung zu verbessern, werden aber in unabhängigen und nachprüfaren Studien, insbesondere wirtschaftswissenschaftlichen, auch gestützt. Hier besteht Einvernehmen, dass eine Verbesserung der finanziellen Bildung und Kompetenzen von Anlegerinnen und Anleger, Sparerinnen und Sparer und der gesamten Bevölkerung nicht nur einen Beitrag zu einem angemessenen Finanzverhalten privater Haushalte leisten kann, sondern auch zu einem stabileren Finanzmarkt. Grundlegende Befunde aus ökonomischer Sicht legen dazu etwa Lusardi und Mitchell (2014) vor. Beide Autorinnen prägen seit Jahren das Forschungsfeld rund um das Finanzwissen, -verhalten und die finanzielle Bildung. Sie beraten auch die internationale Politik und argumentieren – empirisch mehrfach fundiert –, dass Personen, die über eine gute finanzielle Bildung verfügen, bessere Finanzentscheidungen treffen als Menschen, die nur eine geringe finanzielle Bildung aufweisen. Der Zusammenhang lässt sich für verschiedene Muster des Finanzverhaltens und unterschiedliche Länder nachweisen. Dieser Befund wird auch durch Evidenz zur Wirkung von Finanztrainings gestützt. Das Training bewirkt eine höhere Finanzbildung und kann zu einem besseren Zugang und zur besseren Nutzung von Finanzdienstleistungen führen (Kaiser und Menkhoff 2017).

Ebenfalls aus ökonomischer Sicht zeigen Grohmann und Menkhoff (2017) auf der Grundlage verschiedener Indikatoren, dass Finanzbildung finanzielle Inklusion fördert. Dabei ergeben sich unterschiedlich vorteilhafte Effekte, für ärmere Länder andere als für reichere. Der Finanzbildungseffekt gemessen am einfachsten Maß der Inklusion, an dem „Zugang zu Finanzen und Kontoverfügbarkeit“, ist für finanziell weniger entwickelte Länder am stärksten. In Ländern mit besserer Finanzinfrastruktur ist dieser Effekt kleiner. Demgegenüber können in Ländern, deren finanziellen Institutionen und Infrastrukturen entwickelt sind, finanzielle Bildung die bestehenden finanziellen Institutionen stärken und dazu beitragen, dass Menschen vermehrt Finanzprodukte nutzen. Ausmaß und Tiefe der Inklusion werden also besser. Daher lautet die Empfehlung

von Grohmann und Menkhoff (2017) für eine auf finanzielle Inklusion abzielende Wirtschaftspolitik auch, dass sie sich nicht allein auf die Ausweitung der finanziellen Infrastruktur konzentrieren, sondern auch das Niveau der finanziellen Bildung erhöhen sollte. Dieser Befund ist für die Diskussion über finanzielles Wissen und Bildung in Deutschland relevant.

Dafür, dass gut fundierte finanzielle Entscheidungen sowohl für den Einzelnen als auch für die Gesellschaft insgesamt relevant sind, werden einige Gründe angeführt, zwei davon führen wir nachfolgend kurz aus. Erstens war Sparen, Anlegen und Vorsorgen für schwierige Zeiten – aus unserer Perspektive heute – noch vor einigen Jahrzehnten offensichtlich einfacher. Verschiedene Lebensrisiken (Alter, Arbeitsplatzverlust, Berufsunfähigkeit), die früher sozialstaatlich für den Einzelnen geregelt waren, müssen heute (in Teilen) individuell abgesichert werden. In Deutschland hat der politisch gewollte Rückbau des Sozial- und Wohlfahrtsstaates Ende der 1990er Jahre dazu geführt, dass die gesetzliche Rentenversicherung zugunsten der Einführung einer privaten, ergänzenden, staatlich geförderten Altersvorsorge (Riester-Rente) zurückgefahren wurde. Diese Teilprivatisierung der Alterssicherung erfordert(e) mehr als zuvor, persönliches Finanzmanagement und individuelle Verantwortung, etwa bei der Auswahl eines geeigneten Vorsorgeweges und eines adäquaten Vorsorgeproduktes.

Die mit der privaten Altersvorsorge einhergehenden Probleme von Verbraucherinnen und Verbraucher und deren Umgang mit einer für sie neuen Vorsorge„pflicht“ werden breit in Wissenschaft und Politik diskutiert. Finanzielle Entscheidungen können nicht mehr umgangen werden und haben weitreichendste Konsequenzen. Eine gute Wahl von Vorsorgeprodukten aber setzt finanzielles Wissen über komplexe – zum Teil vollständig neue – Finanzprodukte voraus. Dazu liegen vielfältige soziologische, sozialpolitikwissenschaftliche und wirtschaftswissenschaftliche Untersuchungen vor, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann. Wir verweisen lediglich beispielhaft auf Veröffentlichungen, die im Kontext der Forschungsarbeiten des DIW Berlin und in den Vierteljahrsheften erschienen sind (beispielsweise Hagen und Reisch 2010 sowie verschiedene Beiträge in den Vierteljahrsheften zur Wirtschaftsforschung 2/2012 und 3/2014 und die jeweiligen Literaturverzeichnisse).

Im Zusammenhang mit der Einführung der privaten geförderten Altersvorsorge gab es sowohl öffentliche wie auch eine Reihe nichtöffentlicher Bildungsmaßnahmen, die vorrangig an Erwachsene gerichtet waren. Die Maßnahmen vermittelten in erster Linie Wissen über das Riestersparen und die Riesterrente (unter anderem die Initiative „Altersvorsorge macht Schule“, für die sich die öffentliche Hand, die private Wirtschaft sowie Interessenverbände der Wirtschaft und der Verbraucherinnen und Verbraucher zusammenschlossen hatten). Um die Produkte der privaten Altersvorsorge und Riesterprodukte zu verbessern, wurden auch die öffentlichen Mittel für einen Ausbau der Produkttests durch die Stiftung Warentest aufgestockt. Damit sollte eine informierte Auswahl der Konsumentinnen und Konsumenten unterstützt werden. Als sich abzeichnete, dass das Riestersparen nicht zu einer flächendeckenden privaten Altersvorsorge führte und vor allem die gewünschten Zielgruppen Geringverdiener und untere Einkommensgruppen sich nicht umfangreich an der zusätzlichen privaten Altersvorsorge beteiligten, setzten verschiedene Akteure insbesondere auf eine Stärkung finanzieller Bildung (auch in Schulen). Damit sollte sich das Vorsorgeverhalten zugunsten des Abschlusses einer Riesterrente ändern. Als Alternative dazu wird gegenwärtig diskutiert, durch Nudging eine wohlfahrtsförderliche Änderung des Altersvorsorgeverhaltens zu motivieren. Bezogen auf das Riestersparen geht es dabei konkret um das Anbieten eines Standardprodukts verknüpft mit der Möglichkeit eines Opt-out.

Der Ruf nach Stärkung des finanziellen Wissens in der Bevölkerung hat seine Ursache auch im zunehmend globalisierten und digitalisierten Finanzmarkt und den immer komplexeren Produkten und Dienstleistungen auf dem Finanzmarkt. Gefordert wurde finanzielle Bildung insbesondere auch im Zusammenhang mit der schweren Finanzkrise vor zehn Jahren. Diese Krise führte nicht „nur“ zu erheblichen realen individuellen und gesamtgesellschaftlichen finanziellen Schäden, sondern auch zu einem möglicherweise nachhaltigen Bruch des Vertrauens in den Finanzmarkt und deren Akteure. International war es vor allem die OECD, die im Kontext der Finanzkrise und spätestens seit 2009 (auf Literatur dazu wird in den Beiträgen von Seeber und Retzmann sowie von Feyrer und Ulbrich in diesem Vierteljahrsheft verwiesen) nationale Strategien zur Verbesserung des Finanzwissens durch vermehrte und gute Finanzbildung empfahl. Auch in Deutschland wurde diese Diskussion aufgegriffen, eine nationale Strategie zur Verbesserung der finanziellen Bildung gibt es hier aber bis heute nicht.

Es ist weithin akzeptiert, dass mangelndes Finanzwissen und das persönliche Finanzmanagement durch finanzielle Bildung verbessert werden kann. Um möglichst vorbeugend selbstschützende, finanzielle Eigenverantwortung ausüben und entsprechende Entscheidungen treffen zu können, müssten die finanziellen Kompetenzen der Bevölkerung auf der Grundlage fundierter und verlässlicher Information, Beratung, und Schulung über Produkte und Dienstleistungen des Finanzmarktes unterstützt und erweitert werden. Tatsache ist aber auch, dass anbieterseitige und systemstrukturelle Gründe, wie sie beispielweise in der Finanzkrise zum Tragen kamen, vorrangig andere Maßnahmen erfordern, etwa Änderungen der ursächlichen finanzwirtschaftlichen Strukturprobleme (Schäfer 2009). Selbstverständlich wurde aber auch die Finanzkrise von Anlegerinnen und Anleger mitverantwortet, auch wenn die Einzelnen dem Sog, den der Strudel eines Marktversagens ausübte, zweifelsohne nur sehr bedingt entgegenwirken konnten.

Der einseitigen Betonung finanzieller Bildung als (vorrangige) politische Strategie wird entgegengehalten, dass es angebotsseitige Hürden und marktliche Restriktionen gibt, die sich durch eine Finanzbildung alleine nicht bewältigen lassen (diese Position vertritt beispielsweise auch der Verbraucherzentrale Bundesverband). Argumentiert wird auch, dass eine effiziente finanzielle Bildung wegen äußerst heterogener und komplexer finanzieller Lebenslagen und finanzieller Entscheidungen auf ein zu kostspieliges persönliches Einzeltraining hinauslaufen müsste, und dass es durch Finanzbildung mit Blick auf die finanzielle Mündigkeit auch zu paradoxen Effekten kommt (Willis 2011).

Es ist evident, dass es kaum möglich ist, Finanzwissen für alle finanziellen Situationen und Entscheidungsfragen zu vermitteln. Denn es gibt schier unendliche Situationen, in denen schwierige ökonomische und finanzielle Entscheidungen getroffen werden müssen. Ebenso evident ist aber auch, dass Finanzwissen für alle Lebenslagen erforderlich ist. Beides spricht dafür, in der Finanzbildung von konkreten Situationen zu abstrahieren und stattdessen Produkt-, System-, Struktur- und Funktionsverständnis zu vermitteln.

In einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage über Verbraucherthemen in der Schule, die der Verbraucherzentrale Bundesverband (Vzbv) 2016 in Auftrag gegeben hat, sprachen sich über 90 Prozent der Befragten dafür aus, dass der Umgang mit und das Thema Geld (und Versicherungen) in der Schule vermittelt werden sollte. Für eine Finanzbildung in den Schulen spricht, dass dort alle jungen Menschen erreicht und an die finanzielle Bildung herangeführt werden können. Grohmann und Menkhoff (2015) berichten beispielsweise, dass das in der Kindheit Erlernte für die finanzielle Bildung und das Finanzverhalten im Erwachsenenalter entscheidend ist. Schule

spielt daher zusammen mit den Eltern eine wichtige Rolle für das Finanzwissen und -verhalten. In dem vorliegenden Vierteljahrsheft legen wir daher den Schwerpunkt auf finanzielle Bildung in der Jugend und in der Schule.

Es gibt ein breites Einvernehmen in Wissenschaft und Politik, dass finanzielle Bildung bereits in der Jugend beginnen und Teil der Schulbildung sein sollte. Allerdings wird intensiv, aber keineswegs konsensual über die curriculare schulische Ausgestaltung des Themenfeldes disputiert. Die Debatte darüber wird vor allem von Bildungsökonominnen und -ökonomen sowie von Fachdidaktikerinnen und -didaktiker geführt, zu deren originärer Materie das Thema Finanzbildung gehört. Ökonominen und Ökonomen beteiligen sich an diesem Diskurs bislang (noch) eher selten, unsere Profession nimmt vor allem den fachdidaktischen Diskurs zur Finanzbildung eher am Rande wahr. Wir beschäftigen uns traditionell mehr funktional mit den Effekten finanzieller Bildung in der Schule. Mit der Aufnahme bildungsökonomischer und fachdidaktischer Beiträge in das vorliegende Vierteljahrsheft und einem Workshop des DIW, in dem die bildungsökonomische und fachdidaktische Diskussion ein Schwerpunkt war (siehe Seite 133), richten wir unseren Blick auf deren Argumente und Erklärungsansätze. Das vorliegende Vierteljahrsheft vermittelt mit mehreren Beiträgen (Lutter, Weber, Birke, Blum und van Treeck sowie Seeber und Retzmann) einen Ausschnitt aus den mannigfaltigen und gegensätzlich diskutierten bildungsökonomischen und fachdidaktischen Aspekten von Finanzbildung für junge Menschen in Schulen.

Zusätzlich zur schulischen Finanzbildung gibt es zahlreiche Initiativen, die von privaten Akteuren getragen werden, beispielsweise von Finanzinstitutionen, Stiftungen, Unternehmen und Verbänden der Wirtschaft oder auch von Verbraucherverbänden. Teilweise gehen die Vertreter und Vertreterinnen dieser Initiativen auch in die Schulen. Dies wird innerhalb der Bildungspolitik kontrovers beurteilt. Insbesondere mit Blick auf Angebote von Unternehmen wird angeführt, sie würden möglicherweise das Neutralitäts- und Kontroversitätsgebot für öffentliche Bildungseinrichtungen unterlaufen. Als problematisch wird zudem angesehen, dass Arbeitsmaterialien privater Akteure keiner staatlichen Qualitätskontrolle unterliegen.

Im Kern geht es bei der bildungsökonomischen und fachdidaktischen Debatte darum, wie vermittelt werden kann, ökonomisch geprägte Lebenssituationen mündig zu bewältigen. Strittig ist dabei, wie Finanzbildung legitimiert wird, welche Ziele und Inhalte in einer finanziellen Bildung für welche Zielgruppe adäquat konzipiert und welche Kompetenzmodelle dafür geeignet sind. Heftige Auseinandersetzungen finden zudem darüber statt, wie schulische Finanzbildung konkret zu verankern ist, in einem separaten Schulfach oder in einem Integrationsfach. Mit Blick auf die inhaltliche Ausgestaltung einer schulischen Finanzbildung müsste auch geklärt werden, was überhaupt ein gutes Finanzverhalten ist. Soll es dabei beispielsweise um Anlagenstreuung gehen und was meint eigentlich ausreichend vorsorgen?

Kontrovers mit Blick auf die Ziele und Inhalte schulischer Finanzbildung werden verschiedene Kompetenzmodelle diskutiert (vor allem Beiträge von Lutter und Weber in diesem Heft). Dabei geht es darum, ob lediglich ein individuelles, persönliches Finanzmanagement vermittelt werden sollte, also eher eine reine Produktlehre oder ob finanzielle Bildung in einen politischen und sozialen Kontext einzubetten ist. Mit letzterem würde auch das Wissen über das System des Finanzmarktes sowie über das unserer Ökonomie insgesamt zu transportieren sein, und es wären auch die Grenzen finanzieller Bildung durch angebotsseitige Restriktionen zu thematisieren (ökonomische Bildung). Einer unser Gastkommentatoren (Wagner) vertritt beispielsweise den Standpunkt, dass die Vermittlung methodischer Kenntnisse (*statistical literacy*) Vorrang haben sollte,

damit Schüler ihre finanziellen und ökonomischen Kompetenzen verbessern können. Unstrittig ist, dass für ein elaboriertes Finanzverhalten gute numerische Fähigkeiten benötigt werden, ob mathematische Kompetenzen allein auch einen direkten Einfluss auf das Finanzverhalten haben, ist aber fraglich.

Der zweite große Diskussionsstrang zur Ausgestaltung schulischer Finanzbildung rankt sich darum, wie schulische Finanzbildung im Fächerkanon verankert werden sollte? Grob skizziert, prallen hier zwei Auffassungen aufeinander. Auf der einen Seite wird ein separates Schulfach „Wirtschaft“ befürwortet, dass multiperspektive Unterrichtsinhalte berücksichtigt (Beitrag Birke). Auf der anderen Seite wird gefordert, finanzielle Bildung sollte in ein Integrationsfach im Kontext sozialwissenschaftlicher Fächer eingebettet werden (Beitrag Blum und van Treeck), um einem inhaltlich einengenden Curriculum zu begegnen.

Das dritte Thema im Kontext finanzieller Bildung in Schulen dreht sich um das Kontroversitätsprinzip, wonach zu Themen, die in der Gesellschaft kontrovers diskutiert werden, auch in der Schule die gegensätzlichen Positionen vorgetragen werden müssen. Im Kontext der finanziellen Bildung wird befürchtet, es gebe manipulative Unterrichtsmaterialien von privaten Akteuren der Finanzwirtschaft (beispielsweise van Treeck), private Akteure betrieben in der Schule Lobbyismus, Unternehmen der Finanzwirtschaft versuchten Einfluss auf die öffentliche Bildung zu nehmen und würden das Bildungsziel der Mündigkeit untergraben (beispielsweise Engartner und Krisanthan 2014, Engartner 2015).

Die zuvor skizzierte bildungsökonomische und fachdidaktische Debatte zur Finanzbildung für die Jugend in Schulen ist mannigfaltig und wird sehr kontrovers geführt. Einen Ausschnitt über diesen Diskurs vermitteln in diesem Vierteljahrsheft gleich mehrere Beiträge (Lutter, Weber, Birke, Blum und van Treeck sowie Seeber und Retzmann). Wir wollen mit diesem Vierteljahrsheft zu einem interdisziplinären Blick auf die schulische Finanzbildung für die Jugend anregen und beitragen. Letztlich versprechen wir uns von einem Austausch ökonomischer, bildungspolitischer sowie fachdidaktischer Argumente, dass in einer schulischen Finanzbildung gute Lösungen zum Tragen kommen, die auf eine Verbesserung der Finanzbildung in der Bevölkerung zielen. Denn Einvernehmen besteht darüber, dass gute Finanzbildung und ein breites Verständnis für wirtschaftliche Zusammenhänge mittlerweile eine grundlegende Lebenskompetenz und eine Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe sind.

Nachfolgend stellen wir die in diesem Vierteljahrsheft versammelten acht Beiträge sowie zwei Gastkommentare vor. Aus der Perspektive der Fachdisziplin Wirtschaft und Politik und ihrer Didaktik liefert der erste Beitrag „Zielfiguren finanzieller Bildung: Begriffe – Konzepte – Herausforderungen“ von *Andreas Lutter* einen Überblick über die Grundlagen finanzieller Bildung. Mit Blick auf die Legitimation und die Ziele finanzieller Bildung typisiert der Autor fünf Konzepte: (1) Im systemisch-funktionalen Konzept sei der Ausgangspunkt eine marktbezogene Effizienz und Stabilität. (2) Aus individualistisch-funktionaler Sicht gehe es dagegen allein um die individuelle Bewältigung ökonomisch geprägter Lebenssituationen. (3) Zusätzlich dazu, will die individualistisch-normative Perspektive eine erweiterte Teilhabe und Gegenmacht gegen anbieterseitige Marktmacht unterstützen. (4) Normativ-systemische Konzepte verlangen nach ordnungspolitischer Gestaltung und Förderung wirtschaftspolitischer Urteilsfähigkeit. (5) Konzepte, die in besonderem Maße auf fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Vorstellungen rekurrierten, betonen Schnittstellen zwischen Individuum und Gesellschaft und favorisieren ein multiperspektivisches Kompetenzmodell. Lutter resümiert, finanzielle Bildung könne nicht nur darin be-

stehen, über die anbieterseitigen Raffinessen und impliziten Gefahren des Finanzmarktes aufzuklären, die Produktkomplexität zu reduzieren oder die Nachfrageseite einzuhegen. Mit der Finanzmarktkrise in der jüngeren Vergangenheit wäre eindrücklich deutlich geworden, dass finanzielle Bildung auch das Wissen um krisenhafte Erscheinungsformen auf den Finanzmärkten sowie über die sich daraus ergebenden individuellen Risiken vermitteln müsste. Lutter folgend gibt es eine „... notwendige Perspektive politischer Bildung im Kontext finanziellen Lernens.“

Auch *Birgit Weber* unterbreitet den Lesern in dem Beitrag „Finanzielle Bildung in der Sekundarstufe I – Curriculare Verankerung und Herausforderungen“ unterschiedliche Konzepte und Kompetenzmodelle schulischer finanzieller Bildung. Sie lokalisiert drei Kompetenzkonzepte mit jeweils verschiedenen curricularen Ausprägungen: (1) Verbraucherbildung, die mit Blick auf Alltagsentscheidungen des persönlichen Finanzmanagements konzipiert werde, trage gemeinhin das Label „Financial Literacy“. (2) Finanzielle Bildung eingebettet in ökonomische Bildung typisiert Weber als Konzept der Wirtschaftsdidaktik, es gehe deutlich über das vorherige hinaus, ließe sich nicht auf persönliches Finanzmanagement beschränken. Relevant sind in diesem Kompetenzmodell auch die Beziehungen zu anderen wirtschaftlich und politisch Handelnden, der institutionelle ökonomische Rahmen sowie Interessen- und Zielkonflikte. (3) Finanzielle Bildung im Sinne einer sozioökonomischen und politischen Bildung, ziele darauf, Individuen dazu zu befähigen, individuelle Risiken und private Vorsorge im Lichte sozialer Sicherung zu beurteilen, berücksichtige soziale Heterogenität und thematisiere Gegenmacht. Weber setzt sich exemplarisch mit der Verortung des Themenfeldes – persönliches Finanzmanagement – sowie mit den dazu gehörenden Kompetenzerwartungen auseinander. Sie findet, es gebe deutliche Unterschiede zwischen einer rein funktionalen Betrachtung ökonomischer Zusammenhänge, individueller Entscheidungen und sozioökonomischer Urteilsfähigkeit. Weber resümiert: Soll eine finanzielle Bildung in der Schule umgesetzt werden, die ökonomisches Basisverständnis und gesellschaftliche Entwicklungen berücksichtigt sowie politische Gestaltbarkeit der Rahmenbedingungen reflektiert, benötige die sozioökonomisch-politische Fächergruppe ein deutlich höheres Stundenvolumen als ihr gegenwärtig zugestanden werde.

Komplementär dazu steht im Mittelpunkt des Beitrags von *Franziska Birke* ein konkretes Modell und Schulfach, in dem finanzielle Bildung unterrichtet wird. Der Beitrag „Multiperspektivität im Fach Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung in Baden-Württemberg: eine wirtschaftsdidaktische Analyse“ setzt sich aus wirtschaftsdidaktischer Sicht mit dem 2015 in Baden-Württemberg eingeführten separaten Fach Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung (WBS) an allgemeinbildenden Schulen auseinander. Laut Bildungsplan des Landes wird in diesem Fach ökonomische Bildung gefördert. Die Autorin erläutert, es gebe mit Blick auf das Ziel mündige Konsum- und Finanzentscheidungen zu befähigen, seit jeher eine Kontroverse darum, ob Wirtschaft in der Schule als separates Fach angeboten oder in ein sozialwissenschaftliches integriert werden sollte. Gestützt auf eine Analyse von Quellentexten argumentiert die Autorin der Bildungsplan sehe eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Zielsetzungen (Solidarität, Nachhaltigkeit, Lebensqualität, Wohlstand) vor, ebenso sollen wirtschaftliche Wirkungszusammenhänge und Funktionsweisen analysiert und beurteilt sowie daraus Handlungsoptionen abgeleitet werden. Birke bescheinigt einen weitgefassten inner- und interdisziplinären Horizont für das Fach WBS. Querverweise zu korrespondierenden Fachwissenschaften und deren Modellen seien explizit erwünscht. Zudem sei ökonomische Bildung in mehrfacher Hinsicht multiperspektiv abgesteckt: Berücksichtigt werde Kontroversität gemäß dem Beutelsbacher Konsens, dem für die ökonomische Bildung konstitutiven Perspektivenwechsel von der Mikro- auf die Makroebene werde genüge getan, auf den Unterschied zwischen kurz- und langfristiger Perspektive werde

eingegangen und schließlich werde auch der Verteilungsebene Rechnung getragen. Das Fazit der Autorin ist: „Die Bildungspläne für das Fach WBS regen eine multiperspektivische Auseinandersetzung mit individuellen und gesellschaftlichen Handlungsoptionen an“, sie erkenne daher in dem gewählten Kompetenzmodell kein einengendes Denken.

Ebenfalls rund um das Schulfach Wirtschaft (in Baden-Württemberg) ist der Beitrag von Silvia Blum und Till van Treeck aufgespannt. Sie beurteilen im Gegensatz zu Birke die Einführung eines separaten Schulfachs Wirtschaft in Baden-Württemberg kritisch, denn diese Verortung könne dazu führen, dass zwischen einzel- und gesamtwirtschaftlichen Zusammenhängen und Logiken nur unzureichend unterschieden und das Kontroversitätsgebot, das zu einer pluralistischen Auseinandersetzung mit kontroversen Themen verpflichte, nicht hinreichend berücksichtigt werde. Sie monieren, dass etwa in Lehr-Lern-Materialien privater Akteure zur ökonomischen Bildung, die im öffentlichen Bildungswesen verwendet werden, der wirtschaftswissenschaftliche und -politische Mainstream dominant und der Kontroversitätsgehalt vielfach nur gering sei. Zudem würden einfache Mikro-Makro-Analogien behauptet, in dem mögliche unterschiedliche Folgen ökonomischen Handelns nicht ausreichend differenziert werden. Ein weiterer thematischer Strang des Beitrags klingt bereits im Titel „Familien- gleich Staatshaushalt? Wie denken Lehramtsstudierende über Wirtschaftspolitik?“ an. Blum und van Treeck berichten auf der Grundlage einer von ihnen durchgeführten Befragung, es bestehe bei Studierenden mit Lehramtsoption Wirtschaft eine Selbstselektion, es würden sich also vor allem marktliberal denkende Menschen für das Lehramt ökonomische Bildung entscheiden. Offen sei, ob die künftigen Lehrkräfte des neuen Fachs Wirtschaft in ihren Einstellungen stärker marktliberal denken werden als Lehrkräfte der bisher verbreiteten Integrationsfächer. Offen ist ob die in anderen Studien für Ökonominen und Ökonomen vorgetragene Indoktrinationshypothese, wonach professionelle Ökonominen und Ökonomen stärker zu marktliberalen Einstellungen tendieren als Studienanfängerinnen und -anfänger, auch für Studierende mit Lehramtsoption Wirtschaft zutrifft.

Günther Seeber und *Thomas Retzmann* beanstanden in ihrem Beitrag „Financial Literacy - Finanzielle (Grund-)Bildung – Ökonomische Bildung“ es gebe ein definitorisches Defizit für Financial Literacy, das dahinterstehende Konzept sei nur unscharf konturiert. Sie setzen sich insbesondere mit dem Konstrukt finanzielle Bildung auseinander, wie es im Verständnis der OECD und dem International Network on Financial Education (INFE) geprägt wurde und vergleichen dieses mit der finanziellen Grundbildung in Deutschland. Das Modell der OECD/INFE sei elaboriert für internationale Vergleichsstudien, aber vorrangig auf Erwachsene und deren Bedarfe an lebenspraktischen Fähigkeiten sowie auf deren Fertigkeiten für das alltägliche Management ihrer persönlichen Finanzen ausgerichtet. Es sei damit nicht zielgenau, sondern spreche lediglich randständig schulische Bedarfe an, zentral bleibe jeweils das prägnant hervorgehobene Management persönlicher Finanzen. Auch spielten in dem Konzept der OECD/INFE Partizipationsfähigkeit sowie eine wertebezogene Persönlichkeitsbildung – so die beiden Autoren – allenfalls eine untergeordnete Rolle. Ähnlich werde in Deutschland finanzielle Grundbildung mit einem ausgeprägt praxisorientierten Zugang und einer Orientierung an typischen ökonomischen Lebenssituationen konzipiert. So verstanden sei finanzielle Grundbildung eine Basisqualifikation, weitgehend deckungsgleich mit einer ökonomischen Verbraucherbildung. Dieses Modell inkludiere zusätzlich Einstellungen, Wertebildung, Orientierungsfähigkeit. Für Erwachsene sei dieses Konzept legitim und funktional, für die schulische Finanzbildung reiche es allerdings nicht aus, da es nicht ausdrücklich einen Bildungsauftrag berücksichtige. Die Rahmenkonzeption von PISA (Programm zur internationalen Schülerbewertung) zur Financial Literacy eigne sich allenfalls als Ausgangspunkt für die pädagogisch-didaktische Frage, wie finanzielle Bildung in der Schule am besten zu

implementieren wäre. Ein umfassender Bildungsanspruch sollte jedenfalls nicht zugunsten einer funktionalen Qualifizierung aufgegeben werden. Die Autoren plädieren dafür, dass finanzielle Bildung in der Schule innerhalb eines integrativen Konzepts der ökonomischen Bildung konstituiert wird (inklusive einer systemischen Perspektive), sie betonen, „wird ökonomische Bildung in den Schulen implementiert, so ist auch für die finanzielle Bildung gesorgt. Umgekehrt ist dies aber nicht der Fall.“

Während sich die ersten fünf Beiträge auf den Schwerpunkt öffentliche und schulische finanzielle Bildung, deren Ziele, ihren Verankerungen in Schulfächern und der Ausgestaltung in Kompetenzmodellen sowie auf die dahinter stehenden wirtschafts- und bildungswissenschaftlichen Überlegungen und politischen Diskussionen konzentrieren, handelt es sich bei den drei folgenden Beiträgen gewissermaßen um „Werkstattberichte“ von Initiativen, die außerhalb des öffentlichen Bildungswesens angesiedelt sind. Vertreterinnen sehr verschiedener Institutionen, die alle einen hohen gesellschaftlichen Stellenwert innehaben, informieren über das dort jeweils vertretene Selbstverständnis zum Thema finanzielle Bildung sowie über Maßnahmen und Angebote zur finanziellen Bildung. Teilweise finden die entsprechenden Veranstaltungen in Schulen statt, einige beziehen sich auf Jugendliche und junge Erwachsene. Manche der vorgestellten Aktivitäten richten sich aber auch nur an Erwachsene oder an die Bevölkerung im Allgemeinen oder auch an Menschen mit sehr spezifischen Problemlagen, beispielweise an Geflüchtete. Teilweise wird das Angebot im Kontext finanzieller Bildung auch durch öffentliche Mittel finanziert.

Wie im Beitrag zuvor nehmen *Judith Feyrer* und *Elisabeth Ulbrich* ebenfalls die OECD und deren im Kontext der Finanzkrise etablierten Begriff Finanzkompetenz in den Blick. Zudem informieren sie über das Bestreben der OECD in allen Ländern nationale Strategien für Finanzbildung zu implementieren. Die geläufigste Definition der OECD und ihres Netzwerks (INFE) von Finanzkompetenz gehe über Finanzwissen hinaus, umfasse auch Kenntnisse und Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen und berücksichtige ausdrücklich den Prozess der Wissensaneignung. Des Weiteren werden in dem Beitrag „Initiativen der Oesterreichischen Nationalbank (OeNB) zur Vermittlung finanzieller Kompetenzen in Österreich“ vorgestellt, die unter der gemeinsamen Dachmarke „Eurologisch“ angeboten werden und alle auf den individuellen Nutzen zielen. Die meisten Angebote finden in Wien statt, einige Projekte werden per Bus umgesetzt. Das Spektrum reicht von Kinderangeboten über Angebote für junge Erwachsene bis hin zu Angeboten für Erwachsene und die allgemeine Bevölkerung, von Initiativen für Finanzlaien bis hin zu solchen für Finanzgebildete. Zudem gebe es spezifisch Angebote für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. Den Autorinnen zufolge sei das Angebot an finanzieller Bildung in Österreich zahlreich, aber unübersichtlich. Daher sei eine strukturierte Erfassung aller Aktivitäten zur finanziellen Bildung durch eine öffentliche Institution ohne kommerzielle Interessen erforderlich, die zugleich auch eine Infrastruktur böte, für die Entwicklung und Implementierung einer nationalen Strategie zur finanziellen Bildung.

Korina Dörr konturiert in ihrem Beitrag „Portrait: Finanzielle Bildung als gesellschaftlicher Auftrag der Sparkassen-Finanzgruppe“ zunächst die Geschichte der Sparkassen, die eng mit der Geschichte der Spar- und Wirtschaftserziehung verknüpft sei. Anfangs (1958 gegründet) handelte es sich bei der finanziellen Bildung in ihrer Institution, „lediglich“ um einen Beratungsdienst zum rationellen Haushalten in den privaten Haushalten, insbesondere um die hauswirtschaftlichen Kompetenzen von Frauen zu stärken. Seit 1992 wurde das Ziel vom Verband der Sparkassen nachgesteuert, gefördert werden soll nunmehr die individuelle Finanz- und Handlungskompetenz der Bevölkerung in Alltags- und Lebensökonomie, der Ratgeberservice wurde in „Geld und

Haushalt“ umfirmiert. Außerdem gibt es Angebote, die speziell auf verschiedene Bevölkerungsgruppen zugeschnitten sind (etwa die App Finanzchecker auf junge Erwachsene), einen Vortrags-service für nichtkommerzielle Veranstalter sowie Veranstaltungen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die vor allem dem Umgang mit sensiblen Verbrauchergruppen und bildungsaversen Menschen dienen sollen. Eingerichtet wurde zudem der Sparkassen-SchulService, der die Wirtschaftserziehung in Schulen unterstützen soll. Der Service handle nach Leitlinien, die eine Verpflichtung Materialien werbefrei und inhaltlich neutral anzubieten, das Indoktrinationsverbot, das Kontroversitätsgebot und die Einhaltung des Transparenzkodexes der Deutschen Vereinigung für politische Bildung umfassen.

Der das Vierteljahrsheft 3/2017 abschließende Beitrag, wurde von der Autorengemeinschaft *Ingrid Majid, Marit Buddensiek* und *Petra Maier* verfasst. Ihr Blick ist auf Geflüchtete gerichtet. In ihrem Beitrag „Get in!“ – Ein Projekt der Verbraucherzentrale Nordrhein-Westfalen zur Unterstützung der Finanzkompetenz geflüchteter Menschen“ befassen sie sich mit deren existentiellen Sorgen und Problemlagen im Konsumalltag. Die Zielgruppe sei zumeist nur sehr gering gebildet, wurde in gänzlich anderen Konsumkulturen sozialisiert, sei mit dem Regel- und Rechtssystem in Deutschland wie auch mit der deutschen Sprache nicht oder nur äußerst begrenzt vertraut. Finanzielle Bildung sei in den Herkunftsländern der Geflüchteten ganz überwiegend kein Thema gewesen. Komplizierte Vertragstexte, Informationspflichten, Allgemeine Geschäftsbedingungen würden Geflüchtete oftmals nicht verstehen, Geschäfte in den Herkunftsländern würden vielfach per Handschlag oder sozialer Kontrolle abgeschlossen. Das Leben in Deutschland (ebenso wie in anderen Zufluchtsländern) erfordere für diese Menschen eine vollständige Neuorientierung, die vielfach konfliktrichtig sei und mit hohen Kosten verbunden sei, oft infolge von Käufen oder Vertragsabschlüssen, deren Konditionen oder Folgekosten den Geflüchteten nicht bekannt waren. Typisch seien Verträge für Handys oder mit Fitnessstudios, Gratisangebote, die sich aber im nach hinein als kostenpflichtig herausstellen oder auch Haustürgeschäfte, bei denen Geflüchtete von einigen unseriösen Anbietern offensichtlich regelrecht überrumpelt werden. Mit „Get in!“ bieten die Autorinnen und die Verbraucherzentralen Geflüchteten eine persönliche Vermittlung finanzieller Verbraucherbildung an, einen niedrigschwelligen und präventiven Ansatz. Geflüchtete erhalten in dieser Maßnahme quasi einen Überblick über die Regeln des alltäglichen Konsums und Hilfestellung für ihren Lebensalltag und ihre Integration. Es werden dafür nur geringe Deutschkenntnisse vorausgesetzt, die alltagsrelevanten Inhalte werden in einfache Sätze gefasst und stark visualisiert. Bis Ende 2019 wird „Get in!“ durch öffentliche Mittel finanziert. Die Autorinnen wünschten sich angesichts der hohen Nachfrage Geflüchteter zumindest für eine Verstärkung des Projektes, zielführend und bedarfsgerecht wäre aber sogar eine Ausweitung.

Das Vierteljahrsheft wird durch ein Forum mit zwei Gastkommentaren zur finanziellen Bildung abgerundet. Im ersten Gastkommentar resümiert *Thomas Beschorner* zum Thema „Ökonomische Allgemeinbildung: Das kann Schule machen“. Geringe ökonomische Kenntnisse in weiten Teilen der Bevölkerung sind für den Gastautor besorgniserregend, es sei ein Hinweis auf ein mangelndes Verständnis über unser Wirtschaftssystem, obwohl ökonomisches Wissen nützlich sei, um das Leben selbstbestimmt gestalten und bewältigen zu können. Was ökonomische Allgemeinbildung sein müsste, umreißt der Gastkommentator in folgenden Überlegungen: (1) Ökonomische Allgemeinbildung ist nicht gleich neoklassische Ökonomik und nicht nur Mathematik. (2) Wesentlich ist die Einbettung des Ökonomischen in den gesellschaftlichen Kontext, ökonomische Bildung sollte multiperspektivisch und interdisziplinär gestaltet werden. (3) Ökonomische Inhalte an Schulen sollten mehr als unternehmenszentrierte Perspektiven vermitteln, etwa müssten Bedeutung und Veränderungen der Arbeitswelt, Konsumüberfluss und -verant-

wortung sowie Wachstum thematisiert werden. (4) Die pädagogische und didaktische Untersetzung der relevanten Themenbereiche in Lehrplänen und konkret in den Schulen ist komplex. (5) Unterrichtsformate müssten aufklärend und als demokratisches Programm gestaltet werden. (6) Ökonomische Allgemeinbildung müsste Reflexionskompetenzen herausbilden, ein aufgeklärtes Verständnis von Ökonomie vermitteln, kritische Sichtweisen motivieren. (7) Dies alles stellt hohe fachliche und didaktische Anforderungen an das Lehrpersonal, die umfangliche Qualifizierungen voraussetzt.

Im zweiten Gastkommentar vertritt *Gert G. Wagner* den Standpunkt „Statt „finanzieller Bildung“ besser Statistik-Methodenkenntnisse [zu] lehren“. Vieles spräche dafür, dass ökonomische Zusammenhänge mit politischen, sozialen, kulturellen, ökologischen, rechtlichen und ethischen Aspekten zusammen behandelt werden sollten. Dafür sei aber die systematische Vermittlung einer grundlegenden Methodik, die der Statistik notwendig, die aber mehr als Mathematik sein und in einem anwendungsbezogenen Fach als Teil der Basisbildung vermittelt werden sollte. Dazu gehöre beispielsweise, Statistik und die Aussagekraft von Statistiken beurteilen zu können oder beispielsweise auch die Kenntnis darüber, dass verschiedene Erhebungsmethoden und Formulierungen in den Erhebungsbögen Einfluss auf die statistischen Befunde haben. Wagner spricht sich für einen kritischen Umgang mit Daten und Fakten aus, damit in Zahlen gefasste Abbilder der Wirklichkeit korrekt interpretiert werden. Wichtig sei es auch, zu vermitteln, dass Statistiken in einer komplexen und unsicheren Welt grundsätzlich nur eingeschränkt aussagefähig sind. Die Vermittlung des reflektierten Umgangs mit Statistik und Statistiken sei Wagner folgend, in Schulen wichtiger als das „Vollstopfen“ mit Detailwissen und vermeintlichen Wirtschaftsfakten.

Literaturverzeichnis

- Engartner, Tim (2015): Lobbyismus hat an Schulen keinen Platz. Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 10. November 2015, 32.
- Engartner, Tim und Balasundaram Krisanthan (2014): Einfallstor Schule: Wie Unternehmen und Stiftungen mit Unterrichtsmaterialien werben. WestEnd. Neue Zeitschrift für Sozialforschung 11 (2014), 2. H-Soz-Kult, 24.11.2014, 141–153.
- Grohmann, Antonia (2016): Gender Gap in der finanziellen Bildung: Einkommen, Bildung und Erfahrung erklären ihn nur zum Teil, DIW Wochenbericht Nr. 46/2016, 1083–1091.
- Grohmann, Antonia und Lukas Menkhoff (2015): Schule, Eltern und finanzielle Bildung bestimmen das Finanzverhalten, DIW Wochenbericht Nr 28/2015, 655–662.
- Grohmann, Antonia und Lukas Menkhoff (2017): Finanzbildung fördert finanzielle Inklusion in armen und reichen Ländern. DIW Wochenbericht Nr. 41/2017, 905–913.
- Hagen, Kornelia, Johannes Geyer und Dorothea Schäfer (Hrsg.) (2012): Riester-Sparen: kontroverse Sichtweisen aus Wissenschaft, Politik und Wirtschaft. Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung, 81 (2), 5–25.
- Hagen, Kornelia und Lucia. A. Reisch (2010): Riesterrente: Politik ohne Marktbeobachtung. Wochenbericht des DIW Berlin Nr. 8/2010, 2–14.
- Hagen, Kornelia und Heinz Rothgang (Hrsg.) (2014): Unsere Alterssicherungspolitik: Private und betriebliche Altersvorsorge: ist die Rentenlücke ohne grundlegende Reformen zu schließen? Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung, 83 (3), 5–18.
- IfF – Institut für Finanzdienstleistungen (2016): Schuldneratlas 2016.
- Kaiser, Tim und Lukas Menkhoff (2017): If Financial Education Effective, and if so, when? World Bank Economic Review, 31 (3), 611–630.

- Lusardi und Mitchell (2014): The Economic Importance of Financial Literacy. *Journal of Economic Literature*, 52 (1), 5–44.
- Schäfer, Dorothea (2009): Finanzmärkte im Umbruch: Krise und Neugestaltung. *Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung*, 78 (1), 5–13.
- Van Treeck, Till (2014): Kurzgutachten zur Unterrichtseinheit Handelsblatt macht Schule: „Unsere Wirtschaftsordnung“.
- Verbraucherzentrale Bundesverband und Kantar Emnid (2016): Bevölkerungsbefragung zum Thema. *Verbraucherthemen in der Schule*.
- Willis, Lauren E. (2011): The Financial Education Fallacy. *American Economic Review*, 101 (3), 429–434.