
Financial Literacy – Finanzielle (Grund-)Bildung – Ökonomische Bildung

GÜNTHER SEEBER UND THOMAS RETZMANN

Günther Seeber, Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, Institut für Sozialwissenschaften, Abteilung Wirtschaftswissenschaften, E-Mail: seeber@uni-landau.de

Thomas Retzmann, Universität Duisburg-Essen, Campus Essen, Lehrstuhl für Wirtschaftswissenschaften und Didaktik der Wirtschaftslehre, E-Mail: thomas.retzmann@uni-due.de

Zusammenfassung: Im vorliegenden Beitrag werden verschiedene Konstrukte finanzieller Bildung verglichen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten. Zum einen handelt es sich um das Verständnis von Financial Literacy, wie es von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) in zwei verschiedenen Ausformulierungen vorliegt: zunächst im Rahmen des International Network on Financial Education (INFE), sodann im Kontext der Schulleistungsuntersuchungen im Programme for International Student Assessment/Programm zur internationalen Schülerbewertung (PISA) 2012/2015. Zum anderen handelt es sich um das Verständnis von Finanzieller Grundbildung, wie es in der deutschen Erwachsenenbildung gebräuchlich ist. Der für die Zielgruppe der Erwachsenen typische und legitime Bezug zur Alltagspraxis, die Schwerpunktsetzung beim Management der persönlichen Finanzen oder die Beschränkung auf die ökonomische Verbraucherbildung genügen jedoch nicht dem umfassenderen schulischen Bildungsanspruch, der auch Wertebildung und Orientierungsfähigkeit umfasst. Es wird herausgearbeitet, dass es nicht adäquat und zudem wenig erfolgversprechend wäre, finanzielle Bildung in der Schule isoliert implementieren zu wollen. Angemessener erscheint dagegen, sie in der Schule als Teilgebiet der umfassend und integrativ zu verstehenden Ökonomischen Bildung zu verankern.

Summary: The following article portrays a comparison of different constructs which predominantly describe financial literacy and serve to elaborate distinct similarities and differences among these. On the one hand, it deals with the broad understanding of the approach to Financial Literacy implemented by the Organisation for Economic Co-operation and Development which provides two formulations: Firstly, within the context of the International Network on Financial Education and secondly, according to the Programme for International Student Assessment in 2012 and 2015. On the other hand, it examines the general comprehension of basic education related to financial literacy and how this approach is commonly applied in continuing adult educa-

→ JEL classification: A21, A29

→ Keywords: Financial Literacy, financial education, economic education, economic competence

tion. Nevertheless, aspects such as the adult target group's typical and legitimate relation to everyday practice, the prioritization of efficient management of personal finance or the restriction to economic education of consumption do not meet the requirements of the profound demands of school-based education, the latter also including the formation of values and orientation capability. It will be analyzed that it is neither adequate nor particularly promising to implement financial literacy solely isolated from a broad and integrative conception of economic education.

I Financial Literacy als Teilgebiet integrativer ökonomischer Bildung

Die Aktivitäten zur Förderung einer finanziellen Bildung der Bevölkerung wurden in den zurückliegenden Jahren intensiviert. Insbesondere die OECD publizierte eine Reihe von Empfehlungen zur Erarbeitung und Umsetzung nationaler Strategien sowie zu notwendigen Bildungsinhalten (OECD 2005, 2008, 2009, OECD/INFE 2013). Für die OECD ist *Financial Education* eine von drei Säulen, neben *Financial Inclusion* und *Financial Consumer Protection*. Es kam in der Folge zu einer Vielzahl empirischer Studien, die auf der Basis eines bei der OECD entwickelten Tests (OECD/INFE 2011) durchgeführt wurden, und deren Befunde den Bedarf für die Bildungsinitiative unterstreichen. Die OECD adressiert dabei nicht nur Erwachsene, sondern fordert ausdrücklich die Implementation von Financial Education in Schulen (OECD 2005) – so übrigens auch die Europäische Kommission (EU) (Commission of the European Communities 2007). Den dafür eigens entwickelten Richtlinien zur Einbindung in die Schulen (OECD/INFE 2012) liegt das in den PISA-Studien 2012 und 2015 (OECD 2014, 2017) verwendete Konstrukt von Financial Literacy zugrunde.

So elaboriert dieses Modell für die Zwecke internationaler Vergleichsstudien auch sein mag, es trifft die Bedarfe einer schulischen Bildung nicht zielgenau. Für die Etablierung an allgemeinbildenden Schulen hierzulande wäre es förderlicher, käme deren Bildungsauftrag bereits in der Konstruktion des zugrundeliegenden Kompetenzmodells zum Ausdruck, aus dem dann pädagogisch-didaktische und inhaltliche Empfehlungen abgeleitet werden könnten. Zwar wird in der Veröffentlichung zur Implementation an Schulen (OECD/INFE 2013) von *Education* gesprochen, während in den vorangegangenen Schriften von Literacy die Rede war, und scheint damit auf den ersten Blick den Bildungsgedanken zu integrieren. Indes ist mit Education lediglich der Prozess der Bildung gemeint und mit Literacy der Zustand des Gebildetseins. Die nach dem deutschen Bildungsverständnis zu integrierende (wirtschafts-)politische Bildung mit dem Ziel der Partizipationsfähigkeit sowie die wertebezogene Persönlichkeitsbildung spielen bei der OECD keine oder allenfalls eine untergeordnete Rolle.

Daher argumentieren wir nachfolgend für eine Abgrenzung der Konzepte und für eine Differenzierung nach Zielgruppen. Wir begründen, dass und warum Financial Literacy als Teilgebiet einer finanziellen Bildung anzusehen ist und diese wiederum als Teilgebiet einer umfassenden, integrativen ökonomischen Bildung. Financial Literacy ist dann lediglich eine Teilmenge der Economic Literacy, auch wenn ihr darin ein großes Gewicht zukommt. Daraus folgt wiederum, dass nicht die curriculare Verankerung einer isolierten finanziellen Bildung zweckdienlich ist, sondern die Implementierung einer integrativen ökonomischen Bildung in den Schulen, die auch eine Urteilsfähigkeit in Finanzangelegenheiten und das damit zusammenhängende, deklarative Finanzwissen abdeckt. Dafür haben die Autoren an anderer Stelle bereits theoretische Begrün-

dungen (Remmele und Seeber 2012, Retzmann und Seeber 2016) und auch empirische Befunde vorgelegt (Seeber et al. 2018).

2 Zum Verhältnis von Financial Literacy und finanzieller Grundbildung

Huston (2010) konstatierte auf Basis einer Auswertung von 71 Studien ein definitorisches Defizit für Financial Literacy. In 51 Beiträgen fehlte die Definition gänzlich, in den übrigen 20 Studien variierten die Konstrukte so sehr, dass Huston acht unterschiedliche Konzepte identifizieren konnte. Zu ähnlichen Resultaten kamen weitere Autorinnen und Autoren (Hung et al. 2009, Speer und Seeber 2013). Aprea (2014: 71 ff.) kategorisiert schließlich drei unterschiedliche Zugangsweisen, unter die sich die verschiedenen Konzepte einordnen lassen. Auch die zuletzt von Kaiser und Lutter (2015) vorgelegte Analyse der einschlägigen empirischen Forschung ergab, dass zwar die Zitationszahlen von Beiträgen zum Thema Financial Literacy einen stetigen Zuwachs erfahren haben, dass das dahinterstehende Konzept jedoch nur unscharf konturiert ist. Aufgrund dieser heterogenen Ausgangslage wird hier auf die Konstrukte rekuriert, die den zahlreichen und bildungspolitisch vermutlich einflussreichen OECD-Studien beziehungsweise den weiteren aus dem Verständnis der OECD von Financial Literacy folgenden Studien zugrunde liegen.

Es ist bemerkenswert, dass selbst viel zitierte Untersuchungen bis zur Definition durch das OECD International Network on Financial Education (OECD/INFE 2011) ihren Auswertungen keine Definition voranstellten (zum Beispiel: Lusardi und Mitchell 2007, Lusardi und Mitchell 2009, Bucher-Koenen und Lusardi 2011). Als Ausgangspunkt für die Entwicklung von Items verweisen sie auf Prinzipien der ökonomischen Theorie von Konsumententscheidungen, welche, mit Blick auf zukünftige Entwicklungen und auf Eintrittswahrscheinlichkeiten, beispielsweise Kenntnisse über Diskontierung und den Zinseszinsseffekt bei Kapitalerträgen voraussetzen (Lusardi und Mitchell 2009: 3). Die drei Items zur Wirkung von Inflation auf die Kaufkraft des Geldes, zum Zinseszinsseffekt und zur Risikominderung durch Anlagestreuung interpretieren die Autorinnen vor diesem Hintergrund als Standard für eine Messung von „*economic literacy*“ (ebenda: 5).

Tatsächlich haben diese Items mittlerweile eine Art „*kanonischen Status*“ (Kaiser und Lutter 2015: 86) erhalten. Sie wurden für eine lange Reihe weiterer Studien und Auswertungen verwendet (zum Beispiel: Bucher-Koenen 2011, Lusardi und Mitchell 2011, Grohmann et al. 2015, Bucher-Koenen et al. 2016, Grohmann 2016). Zwar entwickelten Lusardi und Mitchell (2009) insgesamt 16 Items, doch werden diese aktuell nur selten in Gänze eingesetzt (zum Beispiel: Erner et al. 2016). Die meisten Untersuchungen beschränken sich auf die drei Standarditems. Vor dem Hintergrund eines ausdifferenzierten Konstrukts von Financial Literacy muss deren Validität allerdings kritisch hinterfragt werden (Seeber et al. 2018: 44).

Das von der OECD ins Leben gerufene Netzwerk INFE definierte Financial Literacy als: „*A combination of awareness, knowledge, skills, attitude and behaviour necessary to make sound financial decisions and ultimately achieve individual financial wellbeing*“ (OECD/INFE 2011: 3). Damit werden Entscheidungen ins Zentrum von Financial Literacy gerückt, deren Zweck das individuelle finanzielle Wohlergehen ist. Entsprechend enthält der auf dieser Definition entwickelte Fragebogen – neben Angaben zum tatsächlichen Verhalten bei beispielsweise der Geldanlage oder dem Budgetmanagement – Wissensfragen vorwiegend zu Zinsseffekten und der Wirkung von Inflation (ebenda: 10 ff.). Auch die ergänzenden Fragen für umfassendere Untersuchungen drehen sich um Finanz-

produkte, wie Hypotheken, Dispositionskredite oder Kreditkarten sowie um Handlungsanforderungen bei der Kreditaufnahme oder der Informationsbeschaffung (OECD/INFE 2012b). Der Fragebogen spiegelt damit wider, dass die OECD Financial Literacy in erster Linie als deklaratives und prozedurales Grundlagewissen zum persönlichen Finanzmanagement betrachtet. Der Entwicklung des Fragebogens gingen Expertenrunden und interne Diskussionspapiere voraus, um relevante Items auf der Basis der genannten Definition zu finden (OECD/INFE 2011: 3).

Diese Schwerpunktsetzung auf individuelle Entscheidungen hinsichtlich der Inanspruchnahme von Finanzdienstleistungen und auf die dazu erforderlichen Kenntnisse wird verständlich, sobald die Legitimationsmuster für eine Stärkung der finanziellen Bildung und die Zielgruppen der mit Hilfe dieses Instruments durchgeführten Tests betrachtet werden. Zwar wurden die Aufgaben in Deutschland auch schon bei Schülerinnen und Schülern eingesetzt (Erner et al.: 2016), aber die anderen genannten Untersuchungen richteten sich an Erwachsene aller Altersgruppen (OECD/INFE 2016). Die Bedeutung von Financial Literacy ergibt sich sowohl für die OECD (2008: 2) als auch für andere Verfechter aus der Veränderung der sozioökonomischen Rahmenbedingungen weltweit (Cole et al. 2014, Remmele und Seeber 2012). Zu traditionellen Risiken, die es individuell abzusichern gilt, kamen infolge politischer Entscheidungen neue hinzu, wie zum Beispiel die private Vorsorge zwecks Sicherung des Lebensstandards im Alter – auch in Volkswirtschaften, in denen dies in der Vergangenheit typischerweise als ausschließlich oder überwiegend staatliche Aufgabe aufgefasst wurde. Parallel ist eine gewisse Unübersichtlichkeit infolge der wachsenden Zahl, Heterogenität und Komplexität der Finanzprodukte zu konstatieren, die durch neue, online-gestützte Angebotsformen noch verstärkt wird.

Eine auf die praktischen Anforderungen des täglichen Lebens bezogene Financial Literacy, wie sie die OECD in den Mittelpunkt rückt, wird in Deutschland ganz ähnlich als Finanzielle Grundbildung konzipiert. Deren charakteristisches Merkmal ist die Orientierung an typischen, mit biografischen Stationen verbundenen Lebenssituationen, weshalb zum Beispiel Kontoeröffnung und -kontrolle, Altersvorsorge oder Hypotheken- und Konsumentenkredite im Vordergrund stehen. Verstanden als reine Basisqualifikation ist Finanzielle Grundbildung dann eine Ergänzung zu Alphabetisierungskursen (Remmele et al. 2013: 21 f.). Mania und Tröster definieren Finanzielle Grundbildung als die *„existenziell basalen und unmittelbar lebenspraktischen Anforderungen alltäglichen Handelns und der Lebensführung in geldlichen Angelegenheiten.“* (2015: 08-3). Die zu erwerbenden Kompetenzen seien Voraussetzung für eine gesellschaftliche Teilhabe.

In Anlehnung daran wurde am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ein Kompetenzraster entwickelt, das sechs Subdomänen finanzieller Kompetenz¹ unterscheidet: Einnahmen, Geld und Zahlungsverkehr, Ausgaben und Kaufen, Haushalten, Geld leihen und Schulden, Vorsorge und Versicherungen (ebenda: 08-5). Zu diesen Bereichen gelte es für die Lernenden, deklaratives und prozedurales Wissen zu erwerben. Finanzielle Grundbildung ist in dieser Konzeption weitgehend deckungsgleich mit einer ökonomischen Verbraucherbildung. Finanzielle Grundbildung umfasst demnach, anders als Financial Literacy, nicht nur den Umgang mit Geld und Finanzprodukten, sondern ebenso mit anderen Waren und Dienstleistungen, und darüber hinaus die konzeptionell nicht selten vernachlässigte Einnahmenseite des privaten Haushalts (Retzmann und Frühauf 2014).

1 In der seit circa 15 Jahren vor sich gehenden Standardisierung von Bildungsprogrammen und Schulcurricula werden Ziele als zu erreichende Kompetenzen vorgegeben. Kompetenzen umfassen dabei die Fähigkeiten zur Problemlösung in einem definierten Themenfeld sowie die damit einhergehende Bereitschaft sie zur Lösung auch einzusetzen.

Eine für den deutschsprachigen Raum typische Betrachtungsweise insistiert, dass Grundbildung auch einen Bildungsanspruch beinhalte, weshalb sich eine Einschränkung „auf bloße Nützlichkeit und Brauchbarkeit“ (Böhm 2000: 14) verbiete. Folgt man diesem normativen, doch weithin akzeptierten Anspruch, so sollte Finanzielle Grundbildung nicht nur den Erwerb instrumentellen Wissens anstreben, sondern auch Wertebildung und Orientierungsfähigkeit. Ziel ist es, autonom das eigene Schicksal in die Hand nehmen und zu gesellschaftlich-politischen Rahmenbedingungen Position beziehen zu können (Remmele et al. 2013: 26). Ein unter dieser Prämisse erarbeitetes Kompetenzmodell inkludiert deshalb neben deklarativem und prozeduralem Wissen auch Einstellungen, wie zum Beispiel „Selbstwirksamkeitsvertrauen bei finanziellen Entscheidungen“ (ebenda: 117). Die von der OECD eingeführte Definition wird diesem Anspruch nicht gerecht, deckt jedoch in der Sache die wissensbasierten Kompetenzen einer Finanziellen Grundbildung im Sinne einer Basisqualifikation ab.

3 Zum Verhältnis von finanzieller und ökonomischer Bildung

In ihren Vorschlägen zur Einführung in Schulen legt die OECD die genaue Formulierung des mit Financial Literacy verbundenen Anspruchs und damit letztlich auch die Bestimmung dessen, was unter Financial Literacy genauer zu verstehen ist, in die Hände der Mitgliedsländer. Deren Fundament soll allerdings auch bei der Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler weiterhin dasselbe sein, nämlich eine Orientierung „*solely on the personal use and management of money and the impacts of financial decisions in their daily lives*“ (OECD/INFE 2012a: 20). Diese Finanzentscheidungen betreffen die vier Bereiche: „*money and transactions; planning and managing finances; risk and rewards; and financial landscape*“ (OECD/INFE 2013: 13 f.), welche bei der PISA-Erhebung dann die Inhaltsbereiche der Dimension „Content“ darstellen. Diese inhaltliche Festlegung ähnelt immer noch sehr den in Deutschland eingeführten Themenfeldern der Grundbildung für Erwachsene, wie sie im vorangegangenen Abschnitt aufgezählt wurden, und ist damit gemessen am Bildungsauftrag allgemeinbildender Schulen deutlich zu eng gefasst. In diesem Zusammenhang muss der OECD wohl zugutegehalten werden, dass sie lediglich ein generelles Konzept anzubieten beabsichtigt und nicht ein allein auf das Schulsystem abgestimmtes. Auf dieser Basis aufbauend lassen sich durchaus weitergehende Erwartungen an die Finanzielle Bildung in der Schule formulieren.

Mit der für die PISA-Studien abgewandelten Definition deutet sich eine solche Erweiterung unseres Erachtens bereits an. Sie ist auch notwendig, weil die Anforderungen nunmehr als Grundlage für eine Testung der Altersgruppe schulpflichtiger Jugendlicher (15-jährige) dienen. In der Rahmenkonzeption für die Erhebung der Financial Literacy definiert die OECD nunmehr: „*Financial literacy is knowledge and understanding of financial concepts and risks, and the skills, motivation and confidence to apply such knowledge and understanding in order to make effective decisions across a range of financial contexts, to improve the financial well-being of individuals and society, and to enable participation in economic life.*“ (OECD 2014: 33).

Wie ist diese erweiterte Auffassung von Financial Literacy vor dem Hintergrund des Bildungsauftrages der allgemeinbildenden Schule zu bewerten? Ungeachtet der Problematik, die Verdichtungen mit sich bringen, kann der Bildungsauftrag doch wie folgt kurz charakterisiert werden: Die Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden, mündig und sachlich angemessen sowie verantwortlich zu urteilen und zu handeln. Die Verantwortung erstreckt sich dabei auf die eigene

Person (Eigenverantwortung) und andere Personen, worunter auch die advokatorische Verantwortungsumnahme zu fassen ist. Sie erstreckt sich aber auch auf die Übernahme von Verantwortung für Werte und Institutionen des Gemeinwesens (Seeber et al. 2012: 82 ff.). Wird dieser generelle Bildungsauftrag auf die finanzielle Bildung appliziert, so sollten die Schülerinnen und Schüler folgerichtig dazu befähigt werden, ihr eigenes finanzielles Wohlergehen selbstbestimmt und kompetent anzustreben und zu verbessern und dabei das finanzielle Wohlergehen der konkreten anderen und der Gesellschaft insgesamt verantwortlich in Rechnung zu stellen.

Aufbauend auf diesem Dreiklang wurden im sogenannten integrativen Kompetenzmodell für die ökonomische Domäne drei abgrenzbare Kompetenzbereiche entwickelt (Retzmann 2016): (1) Entscheidung und Rationalität (des Einzelnen), (2) Beziehung und Interaktion (mit anderen) und (3) System und Ordnung (des Ganzen). Die Domänenspezifik der drei Kompetenzbereiche wird dabei durch die Einnahme der ökonomischen Perspektive geleistet. Nur dann ist gewährleistet, dass daraus ökonomische Bildung resultieren kann, denn selbstverständlich können Entscheidungen und Interaktionen im Themenfeld Wirtschaft auch anders als ökonomisch analysiert werden, zum Beispiel individual- und sozialpsychologisch (Tabelle 1).

Die drei Bereiche ökonomischer Kompetenzentwicklung weisen eine gewisse Affinität zu der Einteilung der Ökonomik in (1) Handlungstheorie, (2) Interaktionstheorie und (3) Institutionentheorie auf, wie sie bei Homann und Suchanek (2005) zu finden ist. Sie dürfen damit aber nicht gleichgesetzt werden, da sie aus dem Bildungsauftrag der Schule heraus entwickelt wurden und nicht etwa eine Struktur der wichtigsten Bezugswissenschaft ökonomischer Bildung spiegeln sollen. Schulfächer bilden ihre Bezugswissenschaften nicht einfach ab, auch wenn diese mit ihren

Tabelle 1

Die Kompetenzbereiche finanzieller Bildung als Teil der ökonomischen Allgemeinbildung

Allgemeine Bildung befähigt Schülerinnen und Schüler zur Übernahme von Verantwortung für ...	Finanzielle Bildung	Kompetenzbereiche
... sich selbst	Ökonomisch gebildete Individuen treffen in finanziellen Angelegenheiten am eigenen Wohlergehen orientierte, gut begründete („vernünftige“) Entscheidungen. Bei der Wahl unter den gegebenen Alternativen verfolgen sie ihre eigenen legitimen Interessen.	Entscheidung und Rationalität (des Einzelnen)
... die Mitwelt	Ökonomisch gebildete Individuen berücksichtigen in wirtschaftlichen Austauschbeziehungen die Interessen und finanziellen Vorteile, Wünsche und Werte der anderen.	Beziehung und Interaktion (mit anderen)
... die Sache	Ökonomisch gebildete Individuen wissen um die grundsätzliche Gestaltungsbedürftigkeit und Gestaltbarkeit des Finanzsystems durch politische Rahmengesetzgebung.	System und Ordnung (des Ganzen)

Quelle: In Anlehnung an Retzmann und Seeber (2016).

Modellen und Methoden das fachliche Fundament bieten. Darüber hinaus muss ein Fach Wirtschaft die konkreten wirtschaftlichen und rechtlichen Rahmenbedingungen ebenso einbeziehen wie soziale Normen und ethische Prinzipien.

In der PISA-Rahmenkonzeption für die Erhebung der Financial Literacy werden sowohl die soziale Dimension wirtschaftlichen Handelns als auch die politische Rahmengesetzgebung im Kompetenzkonstrukt als Inhaltsbereich „*Financial Landscape*“ genannt, worunter unter anderem Konsumentenrechte und gesetzliche Regeln subsumiert werden. Und als eine Kontextkategorie findet sich „*Societal*“, worunter beispielsweise der Zweck von Steuern aufgeführt wird. Ihr Stellenwert ist aber deutlich geringer als im integrativen Kompetenzmodell für die ökonomische Domäne. Dort erhalten die soziale und die politische Dimension wirtschaftlichen Handelns den Rang eines eigenen Kompetenzbereichs neben der individuellen Entscheidung und Handlungsgestaltung zum Zwecke des gegenwärtigen und zukünftigen Wohlergehens der eigenen Person. Dies reflektiert den Umstand, dass in der modernen, hochgradig arbeitsteiligen Wirtschaft – von wenigen Ausnahmen abgesehen – niemand für sich alleine wirtschaftet, sondern grundsätzlich mit anderen zusammen. Neben den individuellen Entscheidungskalkülen sind daher gleichrangig die wirtschaftlichen Transaktionen und Relationen zum Beispiel zwischen Kreditnehmerin und Kreditgeberin, Versicherungsnehmer und Versicherer, Mieterin und Vermieterin, Arbeitnehmer und Arbeitgeber zum Gegenstand ökonomischer Bildung zu machen, weil sie spezifische Anforderungen stellen und dennoch allgegenwärtig sind. Ökonomische Bildung darf daher in der Schule nicht bloß den einsamen Entscheider fokussieren, sondern muss auch den Träger einer sozialen Rolle und das Mitglied sozialer Gruppen und Interessenverbände, das sozialen und rechtlichen Normen untersteht, thematisieren.

Resümierend ist deshalb festzuhalten, dass sowohl in der Definition von Financial Literacy als auch beim Kompetenzkonstrukt im Rahmen von PISA Anknüpfungspunkte für ein umfassendes Verständnis von Finanzieller Bildung zu finden sind, wie es für die deutschen Schulen notwendig ist. Allerdings sind diese Anknüpfungspunkte randständig. Im Zentrum steht, das wird von den maßgeblichen Protagonisten von Financial Literacy immer wieder prägnant hervorgehoben, das Management der persönlichen Finanzen: „*Financial literacy in PISA is primarily conceived as personal financial literacy*“ (OECD 2014: 34). Das gilt erst Recht für die veröffentlichten Beispieltitems, die den tatsächlich verwendeten Aufgaben ähnlich sein sollen, welche selbst nicht allgemein zugänglich sind. Sie spiegeln jedenfalls nicht das gesamte Spektrum wider, das im Kompetenzmodell beschrieben wurde, sondern betreffen ausschließlich wieder das Management der persönlichen Finanzen.

Die Rahmenkonzeption von PISA Financial Literacy eignet sich daher lediglich als Ausgangspunkt für die Beantwortung der pädagogisch-didaktisch interessierenden Frage, wie die finanzielle Bildung in der Schule am besten zu implementieren wäre. Man sollte Bildung keinesfalls auf das reduzieren, was einer Testung zugänglich ist. Zweckrationales Entscheiden und Handeln dominiert bei PISA wohl schon deshalb, weil es sich vergleichsweise leicht objektiv und valide messen lässt. Nur weil die Wertrationalität sich ungleich schwerer operationalisieren und vielleicht gar nicht in Standards fassen lässt, darf diese in der Schule nicht außen vor bleiben, weil sonst der umfassende Bildungsanspruch zugunsten einer funktionalen Qualifizierung aufgegeben würde.

Es ist sachlich gerechtfertigt, die finanzielle Bildung als wichtiges Teilgebiet der umfassenderen ökonomischen Bildung anzusehen. Letztere geht nennenswert über finanzielle Bildung hinaus, indem beispielsweise die nicht monetär sich im Wirtschaftskreislauf niederschlagenden Wert-

schöpfungsprozesse in privaten Haushalten und der Wandel der betrieblichen Arbeitswelt thematisiert werden, wie auch Fragen der sozial-marktwirtschaftlichen Ordnung. Es ist einleuchtend, die finanzielle Bildung an den Geldströmen in Volkswirtschaften zu orientieren und darauf zu konzentrieren. Die ökonomische Bildung muss dagegen auch die Realien und die nationalen und internationalen wirtschaftlichen Verflechtungen repräsentieren. Finanziell geprägte Lebenssituationen sind nur ein Ausschnitt ökonomisch geprägter Lebenssituationen, wenngleich ein zunehmend wichtiger. Sie benötigen keine grundlegend anderen Kompetenzen, lediglich situationspezifisches Wissen, damit die allgemeinen ökonomischen Kompetenzen umsichtig und sachgerecht zur Anwendung kommen können. Daraus folgt: Wird die ökonomische Bildung an den Schulen implementiert, so ist auch für die finanzielle Bildung gesorgt. Umgekehrt ist das nicht der Fall.

4 **Fazit: Verschiedene Konzepte für unterschiedliche Zielgruppen und Bildungskontexte**

Wird die Betrachtung einer Financial Literacy nicht auf die angelsächsisch geprägte Literatur oder auf die von der OECD prominent vertretene Perspektive beschränkt, sondern erweitert um jene aus Disziplinen, die sich mit der konzeptionellen Verankerung und mit ihrer Umsetzung in Lehr-Lern-Arrangements beschäftigen, ist zu erkennen, dass hier unterschiedliche Konzepte für verschiedene Zielgruppen vorliegen. Es finden sich deshalb nebeneinander Kompetenzmodelle (1) für eine Finanzielle Grundbildung (Mania und Tröster 2015), (2) für eine Finanzielle Bildung (Retzmann und Seeber 2016), (3) für eine Ökonomische Grundbildung (Remmele et al. 2013) sowie schließlich (4) für eine Ökonomische Allgemeinbildung (Seeber et al. 2012).

Die von der OECD definierte Financial Literacy zielt auf Erwachsene und deren Bedarfe an lebenspraktischen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen für das alltägliche Management ihrer persönlichen Finanzen. In Deutschland entspricht dies weitgehend dem Konzept einer Finanziellen Grundbildung, das in der Erwachsenenbildung verwendet wird. Dieser ausgeprägt praxisorientierte Zugang ist für diese Zielgruppe funktional und legitim, genügt jedoch nicht als Legitimationsgrundlage für eine von fast allen relevanten Akteuren befürwortete Implementation des Themenfeldes in der Schule. Dort wird es immer Widerstand geben, solange rein finanziell rationale Nützlichkeitsabwägungen und die Fokussierung auf das persönliche Wohlergehen ohne explizite Bezugnahme auf das verantwortliche Handeln gegenüber der Mitwelt und das gesellschaftliche Zusammenleben im Vordergrund stehen. Die Gegner können dann allzu leicht und keineswegs zu Unrecht auf den Bildungsauftrag der Schule verweisen und dessen Nichterfüllung als Argument für ihre Ablehnung heranziehen. Für eine erfolgreiche Umsetzung ist deshalb zumindest in Deutschland, aber keineswegs nur hier, der Bildungsauftrag in die Konzepte einzubeziehen. Über diesen Bildungsauftrag gibt es – erstaunlich genug – keinen grundsätzlichen Dissens. Wir schlussfolgern daraus, dass die Verankerung der Finanziellen Bildung in der Schule innerhalb eines integrativen Konzepts der ökonomischen Bildung erfolgen sollte, die bildungsbedeutsam definiert und sachlich umfassender ist sowie neben der zweifellos unverzichtbaren individuellen Perspektive auch die soziale und die systemische Perspektive integriert.

Abschließend lässt sich also festhalten, dass sowohl aus sachlich-systematischen Gründen, als auch mit Blick auf die Adressaten von Testergebnissen und bildungspolitischen Empfehlungen außerhalb der eigenen wissenschaftlichen Gemeinschaft die Unterschiede in den vorliegenden Heuristiken und Definitionen zu beachten sind. Es gibt kein Konzept, das auf allen Feldern allen

Zielgruppen gleichermaßen gerecht werden könnte. Vielmehr ist es gerechtfertigt, in den unterschiedlichen Anwendungskontexten je eigene Ansätze zu verfolgen. Wird in dieser anspruchsvollen, aber doch notwendigen Weise differenziert, so wird der enge Horizont einer Financial Literacy offenbar, die auf Grundkenntnisse der individuellen, finanziellen Lebensgestaltung begrenzt ist. Sie betrachtet zudem ausschließlich die monetäre Dimension des Wirtschaftens und kann inhaltlich weitgehend mit dem deutschen Verständnis einer finanziellen Grundbildung gleichgesetzt werden. Financial Literacy, selbst wenn sie wie bei PISA für den schulischen Bereich umfassender definiert wird, bildet deshalb nur einen Ausschnitt der finanziellen Allgemeinbildung ab. Finanzielle Allgemeinbildung ihrerseits berücksichtigt dagegen den Bildungsanspruch der Schule in angemessener Weise. Sie ist aber ebenfalls nur ein, wenn auch der quantitativ bedeutendste Bestandteil einer ökonomischen Allgemeinbildung, wie sie oben beschrieben wurde.

Im Rahmen einer, dem Bildungsmonitoring dienenden, großzahligen Lernstandserhebung zur ökonomischen Kompetenz ließ sich dieser Zusammenhang auf der Basis des integrativen Modells (siehe oben) nachvollziehen. Eine hierzu durchgeführte explorative Faktorenanalyse bestätigte die Annahme, dass die Items zur Financial Literacy auf den gleichen Faktor laden wie alle weiteren verwendeten. Financial Literacy ist demnach auch empirisch nachweisbar von ökonomischer Bildung nicht wesensverschieden, sondern wird von letztgenannter beinhaltet. Die Prüfung erfolgte innerhalb eines umfassenden ökonomischen Kompetenztests anhand der drei erwähnten Standarditems sowie eines ins Deutsche übersetzten Beispielitems aus der PISA-Studie von 2012. Alle diese Items wiesen eine Faktorladung zwischen 0,33 und 0,62 auf² (Seeber et al. 2018: 74 ff.). Financial Literacy als Teilmenge ökonomischer Kompetenz zu betrachten, ist also nicht nur theoretisch plausibel, sondern wird auch durch die Teststatistik erhärtet. Eine bessere ökonomische Schulbildung würde demnach auch die Erwartungen an eine bessere Finanzbildung erfüllen, wie sie die OECD propagiert.

Die Aussagekraft von Tests hängt ebenfalls vom zugrundeliegenden Konstrukt ab. Wer die drei Standarditems bei Schülerinnen und Schülern einsetzt, kann damit möglicherweise grundlegende Defizite aufdecken. Da sie testtheoretisch aber nur für einen sehr umgrenzten Bereich ein recht guter Proxi sein dürften, reichen die festgestellten Defizite als bildungspolitisches Argument für die Einführung finanzieller Bildung im allgemeinbildenden Schulwesen nicht aus. Selbst das erweiterte Konstrukt bei PISA stellt aus Sicht der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) keine hinreichend elaborierte und validierte Grundlage für zuverlässige und zielangemessene Ergebnisse im schulischen Kontext dar (Sälzer und Prenzel 2014: 20). Es gilt also die Bedeutung finanzieller Fähigkeiten für die Persönlichkeitsentwicklung, für die autonome Lebensführung und die soziale Teilhabe, auch am Wirtschafts- und Arbeitsleben, sowie für die Partizipationsmöglichkeit an übergreifenden ökonomischen, politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen hervorzuheben. Zur Erfüllung dieses Anspruchs bedarf es eines Globalkonzepts ökonomischer Bildung, wie es beispielsweise dem integrativen Kompetenzmodell für die ökonomische Domäne zugrunde liegt.

2 Als aussagekräftig werden in der Literatur üblicherweise Faktorladungen > 0,3 betrachtet.

Literaturverzeichnis

- Aprea, Carmela (2014): Finanzielle Allgemeinbildung: Entwurf einer bildungstheoretisch verankerten Konzeptualisierung. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 5 (2), 69–89.
- Böhm, Winfried (2000): Wörterbuch der Pädagogik. 15., überarbeitete Aufl. Stuttgart, Kröner.
- Bucher-Koenen, Tabea (2011): Financial Literacy, Riester Pensions and Other Private Old Age Provision in Germany. MEA Discussion Paper Nr. 250. Max-Planck-Institute for Social Law and Social Policy.
- Bucher-Koenen, Tabea und Annamaria Lusardi (2011): Financial Literacy and Retirement Planning in Germany. *Journal of Pension Economics and Finance*, 10 (4), 565–584.
- Bucher-Koenen, Tabea, Annamaria Lusardi, Rob J. M. Alessie und Maarten C. J. van Rooij (2016): How Financially Literate Are Women? An Overview and New Insights. GFLEC Working Paper series, WP 2016-1, February.
- Cole, Shawn, Anna Paulson und Gauri Kartini Shastry (2014): Smart Money: The Effect of Education on Financial Outcomes. *The Review of Financial Studies*, 27 (7), 2022–2051.
- Commission of the European Communities (2007): Communication from the Commission – Financial Education. COM(2007) 808 final, Brüssel. 18.12.2007. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0808:FIN:EN:PDF> (abgerufen am 22.2.2018).
- Erner, Carsten, Michael Goedde-Menke und Michael Oberste (2016): Financial literacy of high school students. Evidence from Germany. *The Journal of Economic Education*, 47 (2), 95–105.
- Grohmann, Antonia (2016): Gender Gap in der finanziellen Bildung. Einkommen, Bildung und Erfahrung erklären ihn nur zum Teil. DIW Wochenbericht Nr. 46, 1083–1090.
- Grohmann, Antonia, Roy Kouwenberg und Lukas Menkhoff (2015): Childhood roots of financial literacy. *Journal of Economic Psychology*, 51, 114–133.
- Homann, Karl und Andreas Suchanek (2005): *Ökonomik: Eine Einführung*. 2. Aufl. Tübingen, Mohr Siebeck.
- Hung, Angela A., Andrew M. Parker und Joanne K. Yoong (2009): Defining and Measuring Financial Literacy. RAND Labor and Population Working Paper Series, WR-708.
- Huston, Sandra J. (2010): Measuring Financial Literacy. *Journal of Consumer Affairs*, 44 (2), 296–316.
- Kaiser, Tim und Andreas Lutter (2015): Empirische Forschung zu financial literacy – Zugänge – Befunde – Desiderata. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 6 (2), 77–95.
- Lusardi, Annamaria und Olivia Mitchell (2007): Financial Literacy and Retirement Planning: New Evidence from the Rand American Life Panel (Pension Research Council Working Paper. PRC-WP 2007-33). Philadelphia, Pension Research Council.
- Lusardi, Annamaria und Olivia Mitchell (2009): How Ordinary Consumers Make Complex Economic Decisions: Financial Literacy and Retirement Readiness. NBER Working Paper Nr. 15350. National Bureau of Economic Research, London.
- Lusardi, Annamaria und Olivia Mitchell (2011): Financial literacy around the world: An overview. National Bureau of Economic Research. Cambridge, MA.
- Mania, Ewelina und Monika Tröster (2015): Kompetenzmodell Finanzielle Grundbildung. Umgang mit Geld als Thema der Basisbildung. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, Ausgabe 25. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/15-25/meb15-25.pdf> (abgerufen am 5.3.2018).

- OECD (2005): *Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies*. Paris.
- OECD (2008): *OECD Recommendation: Good Practices for Financial Education Relating to Private Pensions*. Paris. www.oecd.org/pensions/insurance/40537762.pdf (abgerufen am 22.2.2018).
- OECD (2009): *OECD Recommendation: Good Practices on Financial Education and Awareness Relating to Credit*. Paris. www.oecd.org/finance/financial-education/35108560.pdf (abgerufen am 22.2.2018).
- OECD (2014): *PISA 2012 Results (Volume VI): Students and Money. Financial Literacy Skills for the 21st Century*. OECD Publishing, Paris.
- OECD (2017): *PISA 2015 Results (Volume IV): Students' Financial Literacy*, PISA. OECD Publishing, Paris.
- OECD/INFE (2011): *Measuring Financial Literacy: Core Questionnaire in Measuring Financial Literacy: Questionnaire and Guidance Notes for conducting an Internationally Comparable Survey of Financial literacy*. OECD, Paris.
- OECD/INFE (2012a): *OECD INFE Guidelines on Financial Education in Schools*. June 2012. www.financial-education.org/media/pdf/2012%20Schools%20Guidelines.pdf (abgerufen am 22.2.2018).
- OECD/INFE (2012b): *Supplementary Questions: Optional Survey Questions for the OECD INFE Financial Literacy Core Questionnaire*. www.oecd.org/finance/financial-education/49878153.pdf (abgerufen am 5.3.2018).
- OECD/INFE (2013): *Financial Education for Youth and in Schools*. www.oecd.org/daf/fin/financial-education/TrustFund2013_OECD_INFE_Finl_Ed_for_Youth_and_in_Schools.pdf (abgerufen am 22.2.2018).
- OECD/INFE (2016): *OECD/INFE International Survey of Adult Financial Literacy Competencies*. www.oecd.org/daf/fin/financial-education/OECD-INFE-International-Survey-of-Adult-Financial-Literacy-Competencies.pdf (abgerufen am 5.3.2018).
- Remmele, Bernd und Günther Seeber (2012): *Integrative Economic Education to Combine Citizenship Education and Financial Literacy*. *Citizenship, Social and Economics Education* 11 (3), 189–201.
- Remmele, Bernd, Günther Seeber, Sandra Speer und Friederike Stoller (2013): *Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Ansprüche – Kompetenzen – Grenzen*. Schwalbach/Ts., Wochenschau.
- Retzmann, Thomas (2016): *Ein integratives Kompetenzmodell für die ökonomische Bildung*. *Unterricht Wirtschaft+Politik*, 6 (2), 50–54.
- Retzmann, Thomas und Felix Frühauf (2014): *„Financial Fitness for Life“ – Reichweite und Grenzen der US-amerikanischen Testreihe für die finanzielle Allgemeinbildung*. In: Thomas Retzmann (Hrsg.): *Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe I und Primarstufe. Konzepte, Analysen, Studien und empirische Befunde*. Schwalbach/Ts., 43–56.
- Retzmann, Thomas und Günther Seeber (2016): *Financial Education in General Education Schools: A Competence Model*. In: Carmela Aprea, Eveline Wuttke, Klaus Breuer, Noi Keng Koh, Peter Davies und Bettina Greimel-Fuhrmann (Hrsg.): *International Handbook of Financial Literacy*. Singapur, Springer, 9–24.
- Sälzer, Christine und Manfred Prenzel (2014): *Financial Literacy im Rahmen der PISA-Studie*. In: Thomas Retzmann (Hrsg.): *Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe I und Primarstufe*. Schwalbach/Ts., Wochenschau, 15–31.

- Seeber, Günther, Laura Körber, Sarah Hentrich, Tobias Rolfes und Bernd Hausteil (2018): Ökonomische Kompetenzen Jugendlicher in Baden-Württemberg. Testergebnisse für die Klassen 9, 10 und 11 der allgemeinbildenden Schulen. Künzelsau, Swiridoff.
- Seeber, Günther, Thomas Retzmann, Bernd Remmele und Hans-Carl Jongebloed (2012): Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung. Kompetenzmodell – Aufgaben – Handlungsempfehlungen, Schwalbach/Ts., Wochenschau.
- Speer, Sandra und Günther Seeber (2013): Financial Understanding: A Phenomenographic Access to Student's Concepts of Credits. *Journal of Social Science Education*, 12 (2), 41–51.