

Volkswirtschafts- und Finanzbildung: Konzepte, Ziele, Messung

Ernest Gnan,
Maria Antoinette
Silgoner,
Beat Weber

Eine Recherche der Literatur und bestehender Bildungsangebote zeigt ein breites Spektrum von Zugängen zur volkswirtschaftlichen und finanziellen Bildung. Die Bildungsinhalte und deren Aufbereitung hängen stark von den Motiven und Zielen der diversen Bildungsträger ab. Zentralbanken engagieren sich im Wesentlichen aus fünf Gründen bildungspolitisch: erstens zur Förderung der Effektivität der Geldpolitik, zweitens im Interesse einer reibungsloseren Funktionsweise der Finanzmärkte, drittens zur Unterstützung nachhaltiger Wirtschaftspolitik und viertens zur Vermittlung von Wirtschaftswissen als öffentlichem Gut sowie zum Aufbau von Reputation und Akzeptanz. Tests zeigen im Allgemeinen deutliche Lücken im Finanz- und Wirtschaftswissen der Bevölkerung auf. Methodische Unzulänglichkeiten der existierenden Untersuchungen lassen allerdings nur bedingt klare Schlussfolgerungen zu und eröffnen ein interessantes Feld für zukünftige Forschung.

1 Einleitung

In den letzten Jahren sind weltweit zahlreiche Bildungsinitiativen zur Stärkung der volkswirtschaftlichen und der Finanzkompetenz der Bevölkerung gesetzt worden. Staatliche Stellen, Zentralbanken, Interessenvereinigungen (Konsumentenschutz-, Arbeitnehmer- und Arbeitgeberorganisationen), Non-Profit-Organisationen, aber auch Finanzdienstleister haben erhebliche Anstrengungen unternommen, um der Bevölkerung volkswirtschaftliche Zusammenhänge näherzubringen und sie für Geld- und Finanzfragen stärker zu sensibilisieren.¹

Während die wirtschaftspädagogische Forschung (May, 2003) die volkswirtschaftliche und finanzielle Bildung vorwiegend als Zweck an sich als Teil der Allgemeinbildung an Schulen diskutiert, haben die erwähnten Programme einige besondere, davon abweichende Charakteristika. Institutionell sind sie nicht (bzw. nicht nur) an der Verankerung in schulischen Lehrplänen orientiert,

sondern nutzen eine Vielzahl anderer Kanäle (Medien, Kurse, Kampagnen etc.). Sie sind außerdem zumeist enger an wirtschaftspolitischen Zielen als an jenen der im schulischen Kontext vorherrschenden Allgemeinbildung ausgerichtet. Aus einer wirtschaftspolitischen Perspektive ergeben sich auch andere Fragestellungen als im Rahmen der etablierten wirtschaftspädagogischen Forschung.

Vor diesem Hintergrund bietet dieser Beitrag einen strukturierten Überblick über Elemente verschiedener volkswirtschaftlicher und finanzieller Bildungsdefinitionen, über Ziele von Programmanbietern sowie über Testmethoden zur Evaluierung der Wirksamkeit derartiger Bildungsaktivitäten. Ziel ist dabei auch, die praxisorientierten Zugänge mit der wissenschaftlichen Aufarbeitung dieses Themenkreises zu verbinden. Kapitel 2 zeigt daher die Bandbreite der Bildungsinhalte rund um das Thema Volkswirtschaft und Finanzen anhand neuerer Bildungsangebote und der sie begleitenden wissenschaftlichen Lite-

Wissenschaftliche
Begutachtung:
Prof. Dr. Klaus Beck,
Johannes Gutenberg-
Universität Mainz.

¹ Unter den Begriff „wirtschaftliche Bildung“ fallen betriebswirtschaftliche/unternehmensbezogene, volkswirtschaftliche und finanzielle Bildung. Dieser Beitrag konzentriert sich auf volkswirtschaftliche Bildung sowie ihre Verbindungen und Übergänge zu finanzieller Bildung. Diese stehen im Zentrum der aktuellen Diskussion, wenn gleich einige der hier untersuchten Bildungsprogramme Aspekte unternehmensbezogener Bildung inkludieren.

ratur auf. Damit eng verbunden geht Kapitel 3 den Motiven für das Engagement der diversen Bildungsträger und den angepeilten Bildungszielen nach. Kapitel 4 begründet das besondere Interesse von Zentralbanken an volkswirtschaftlicher und finanzieller Bildung. Kapitel 5 bietet eine Bestandsaufnahme über die Ergebnisse bisheriger Tests zum Wissensstand über Wirtschafts- und Finanzthemen, wobei auch die Probleme derartiger Erhebungen diskutiert werden. Kapitel 6 zieht Schlussfolgerungen.

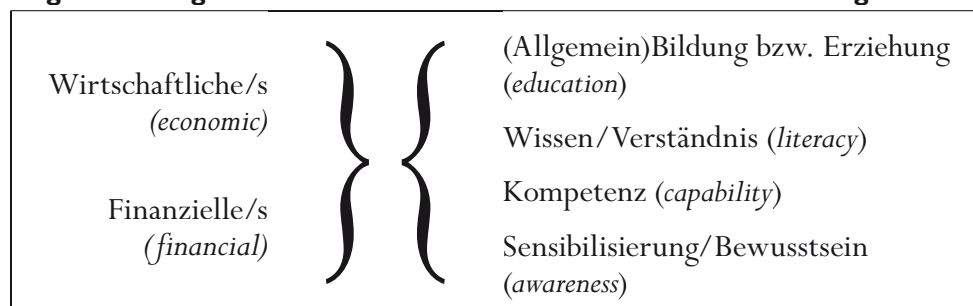
2 Definitionen

Programme zur Förderung der Verbraucherkompetenz in Finanzfragen werden seit einiger Zeit besonders forciert, Programme zur Förderung des allgemeinen Wirtschaftsverständnisses bestehen schon länger. Die Abgrenzung ist nicht einfach; in der Regel liegt das Bildungsangebot thematisch auf einem Kontinuum zwischen speziellem Finanzfokus und allgemeiner Wirtschaftsausrichtung. Auch bei

den Bildungsinhalten/-zielen gibt es eine große Bandbreite mit fließenden Übergängen. Um die Nuancen und Charakteristika dieses Kontinuums zu identifizieren und ein genaueres Verständnis von dessen Substanz zu gewinnen, wurden im vorliegenden Beitrag Definitionen von volkswirtschaftlicher und finanzieller Bildung einer Auswahl von Bildungsinitiativen und Forschungsarbeiten zum Thema gesichtet und verglichen.

Was wird unter volkswirtschaftlicher und finanzieller Bildung verstanden? Unter der Vielzahl der kursierenden Bezeichnungen dominieren englischsprachige Ausdrücke, da insbesondere Finanzbildung in den USA und im Vereinigten Königreich die längste Geschichte aufweist. Das Schlagwort in der internationalen Debatte schlechthin ist „literacy“ – im Deutschen gleichzusetzen mit dem Begriffsfeld „verstehen, wissen, sich auskennen“. Nachfolgende Grafik illustriert die in der Literatur gängigen Begriffspaare.

Begriffsbildungen zu volkswirtschaftlicher und finanzieller Bildung



Quelle: OeNB.

Eine erste augenfällige Differenz lässt sich zwischen Begriffen ausmachen, die sich auf die Aktivitäten von Bildungseinrichtungen beziehen (Bildung – im Sinn der Bereitstellung von Bildungsinhalten) und solchen, die gewünschte Eigenschaften von Zielgruppen bezeichnen (Wissen/Ver-

ständnis, Kompetenz, Sensibilisierung/Bewusstsein). Die Begriffe geben erste Hinweise auf dahinterliegende Vorstellungen über das Verhältnis zwischen Bildungseinrichtungen und der Öffentlichkeit bzw. den Zielgruppen. Doch diese vagen Konnotationen geben nur wenig Auf-

schluss über das Begriffsverständnis, nicht zuletzt weil die Begriffsverwendung in diesem Feld bislang offenbar wenig stringent ist.

Ein detaillierteres Verständnis versprechen die Begriffsdefinitionen, die in Grundsatzklärungen von Bildungsinitiativen zu finden sind. Auch einige akademische Arbeiten liegen dazu vor. Rund 50 von diesen wurden im vorliegenden Beitrag untersucht, darunter die wichtigsten Initiativen im öffentlichen Sektor, zentrale Forschungsarbeiten und einige ausgewählte der sehr zahlreichen Initiativen aus dem privaten Sektor. Die Definitionen bieten ein heterogenes Bild. Um eine Übersicht zu gewinnen, lassen sich die Elemente, die verschiedene Definitionen aufweisen, in drei Gruppen gliedern.

2.1 Wissen, Verstehen, Entscheidungsfähigkeit

Den Inhalt bzw. zumindest den Kern nahezu aller vorliegenden Definitionen von Finanzbildung bilden die Elemente „Wissen vermitteln“ und „Verständnis schaffen“ sowie „Kompetenzen zur Entscheidungsfindung“ im Bereich persönlicher Finanzen stärken. Wissen und Verstehen beziehen sich meist auf Finanzdienstleistungsprodukte und ihre Eigenschaften. Entscheidungsfindung bezieht sich auf die Fähigkeit, dieses Wissen bei der Auswahl von Finanzdienstleistungen praktisch umzusetzen. Dabei steht der Konsument, der sich einer Auswahl von Finanzdienstleistungsprodukten gegenüber sieht, im Zentrum.

Einige Definitionen beziehen darüber hinaus (*Problem*)*Bewusstsein* („awareness“) mit ein. Der Begriff wird aber unterschiedlich verstanden, zum Teil ist Sensibilisierung für die Notwendigkeit von Finanzdienstleistungen gemeint (Ford und Jones, 2006),

zum Teil wird „awareness“ als eine Form des Wissens über Produktangebote definiert (Mason und Wilson, 2000; OECD, 2005).

2.2 Beziehungen zwischen Akteuren

Eine zweite Gruppe von Elementen, die in manchen Definitionen den Elementen Wissen/Verstehen und Entscheidungsfähigkeit beigelegt werden, erweitert den Blick über den Konsumenten hinaus auf Aspekte, die dessen Beziehung zu anderen Akteuren betreffen. Solche Definitionen verstehen den Akt des Finanzdienstleistungskonsums als Teil eines Feldes, in dem das Zusammenspiel mehrerer Akteure ablaufentscheidend ist – wenngleich der Konsument zu meist Hauptadressat der Bildungsbe-mühung ist.

Zu diesen Elementen zählen:

- *Vertrauen* (CEA, 2007; CFEE, o. J.; FSA, 2004; OECD, 2005): Vorwiegend geht es darum, bei den Konsumenten Zuversicht zu schaffen, dass Geschäftsbeziehungen mit Anbietern von Finanzdienstleistungen korrekt, durchschaubar, fair und für sie vorteilhaft sind.
- *Wissen, wo Rat und Hilfe zu bekommen ist* (NEFE, o. J.; OECD, 2005): Das Wissen um Ansprechpartner für Informationen und Hilfeleistung bedeutet eine Entlastung für den Konsumenten. Eine Mobilisierung von unterstützenden Experten kann bis zu einem gewissen Grad eine Alternative zum persönlichen Wissenserwerb darstellen.
- *Wissen um Rechte* (BDA, 1998; Financial Literacy and Education Commission, 2006; Wilpink, 2007): Zum Schutz vor Betrug und Übervorteilung ist das Wissen um Rechte ebenfalls ein mög-

liches Teilsupstitut für eigenes Wissen zum Umgang mit Angeboten.

- *Kommunikation und Artikulation* (Codice, 2007; Commerzbank, 2004; FSA, 2004; FTE, 2005; NEFE, o. J.; Reifner, 2006; Vitt, 2000): Dieses Element bezieht sich auf die Fähigkeit, erworbenes Wissen im eigenen Interesse gegenüber anderen Akteuren zur Sprache zu bringen. In der Regel stellen die betreffenden Definitionen auf die Verhandlung zwischen Kundschaft und Finanzdienstleistungsunternehmen ab, vereinzelt ist aber auch die Fähigkeit gemeint, sich politisch zu artikulieren und somit grundsätzliche wirtschaftliche Umstände und Rahmenbedingungen zu thematisieren.
- *Gesellschaftliche Konsequenzen und Verantwortung* (AdFLAG, 2000; Australian Ministerial Council, 2006; Gemeinsame Initiative, 2000; EASP, 2005; Government of Canada Policy Research Initiative, 2006; La finance pour tous, 2007; Reifner, 2006; UK Department, 2000): Die Bedachtnahme auf Konsequenzen und Nebenwirkungen des eigenen Handelns auf andere wird zum Element von volkswirtschaftlicher und finanzieller Bildung erklärt. Das schafft Berührungspunkte zu Fragen gesellschaftlicher Rollen- und Aufgabenverteilung.
- *Zugang zu Finanzdienstleistungen* (CSD, 2006; Ford und Jones, 2006): Insbesondere arme Bevölkerungsgruppen haben vielfach schlechten bzw. im Extremfall gar keinen Zugang zu Finanzdienstleistungen („financial exclusion“). Effektiver Zugang zu Anbietern ist deshalb die Voraussetzung für

die Sinnhaftigkeit von Wissenserwerb in Finanzfragen.

2.3 Gesellschaftliches Umfeld

Eine dritte Gruppe von Elementen, die in manchen Definitionen von volkswirtschaftlicher und finanzieller Bildung zu finden sind, tritt über die Grenze des Finanzdienstleistungssektors hinaus und bezieht sich auf das allgemeine gesellschaftliche Umfeld, in das dieser Sektor eingebettet ist.

- *Werte und Einstellungen* (Australian Ministerial Council, 2006; EASP, 2005; FTE, 2005; Gemeinsame Initiative, 2000; Park, 2006; Reifner, 2006; Walstad, 2006): Definitionen, die dieses Element beinhalten, verweisen auf das politische Umfeld individueller Entscheidungssituationen: Bildung von Bürgern und Konsumenten macht nur Sinn, wenn die Rahmenbedingungen für Entscheidungen, auf deren Optimierung die meisten Bildungsprogramme abzielen, mit den Werthaltungen der Betroffenen kompatibel sind und vice versa.
- *Wirtschaftlich Denken* (FTE, 2005; NCEE, o. J.): Einige allgemeine (nicht finanzmarktbezogene) Wirtschaftsbildungsprogramme sehen eine zentrale Aufgabe der Wirtschaftsbildung in der Vermittlung eines ökonomischen Denkmodells rationalen Kalkulierens und Entscheidens.
- *(Wirtschafts)Politische Urteilsfähigkeit* (BDA, 1998): Dieses Element richtet sich an Adressaten in ihrer Eigenschaft als politische Bürger, Teilnehmer und Akteure demokratischer Prozesse.
- *Sensibilisierung für Zusammenhänge* zwischen gesamtwirtschaftlicher und persönlicher Sphäre (JASS, o. J.; UFFE, o. J.; WIDE, o. J.).

- *Wissen über nicht finanzsektorbezogene Bereiche* wie Unternehmensführung, Steuerpolitik, Staatshaushalt etc. (pfeff, 2005).

Wie man sieht, ist das Begriffsverständnis von volkswirtschaftlicher und finanzieller Bildung höchst heterogen. Ein Grund dafür liegt darin, dass verschiedene Bildungsträger unterschiedliche Ziele und Interessen verfolgen, und darauf ihre Lehrinhalte abstimmen, was sich in der Definition des Maßnahmenbereichs niederschlägt.

3 Wer bildet warum? Zielsetzungen volkswirtschaftlicher und finanzieller Bildungsmaßnahmen

In der volkswirtschaftlichen und finanziellen Bildung engagieren sich eine Vielzahl von Einrichtungen, darunter internationale Organisationen, Regierungsstellen, Unternehmen und ihre Verbände, Gewerkschaften, Nichtregierungsorganisationen (NGOs), Stiftungen, Finanzaufsichtsorgane und Zentralbanken, und zwar mit verschiedensten Programmen, Forderungskatalogen, Seminaren und Curricula. Sofern die jeweiligen Institutionen explizite Zielsetzungen für ihre bildungspolitischen Maßnahmen angeben, lassen sich die Maßnahmen drei Gruppen von Zielen zuordnen, die jeweils beim Einzelnen ansetzen, aber schwerpunktmäßig entweder auf individuellen, finanzmarktpolitischen oder makroökonomisch-gesellschaftspolitischen Nutzen ausgerichtet sind.

3.1 Beitrag zur Erreichung persönlicher Ziele

Eine erste Gruppe von Programmzielen will mit volkswirtschaftlicher und finanzieller Bildung einen Beitrag zur Erreichung persönlicher (finanzieller)

Ziele der Adressaten leisten. Solche Ziele finden sich bei Stiftungen, internationalen Organisationen und Regierungsstellen (CSD, 2006; FTE, 2005; Ilves, 2007; NCEE, o. J.; NEFE, o. J.; OECD, 2005; UK Department, 2000).

3.2 Beeinflussung der Funktionsweise des Marktes

Eine zweite Gruppe von Programmzielen bezieht sich auf eine Verbesserung der Funktionsweise des Marktes für Finanzdienstleistungen. Volkswirtschaftliche und finanzielle Bildung wird hier als strukturpolitisches Instrument betrachtet, das durch die Herbeiführung von Verhaltensänderungen der Konsumenten von Finanzdienstleistungen einen Beitrag zur Lösung von Problemen im Finanzsektor leistet: Das Vermeiden von Überschuldung (OECD, 2005a) sowie die Änderung des Spar- und Anlageverhaltens (CitiGroup Foundation, o. J.; La finance pour tous, 2007; NEFE, o. J.) sind Anliegen wohltätiger Stiftungen sowie von Unternehmen.

Mündige und gut informierte Konsumenten als Gegengewicht zur Anbieterseite aufzubauen und somit Konsumenten für Regulierungsziele einzusetzen, erhoffen sich vor allem öffentliche Einrichtungen (Bernanke, 2006; FSA, 2004; La finance pour tous, 2007; Gopinath, 2006; Ilves, 2007; Park, 2006). Eine erhöhte Konsumentenmobilität im Sinn einer Bereitschaft zum Anbieterwechsel ist auch in zahlreichen Programmen als Zielbestimmung enthalten (Financial Literacy and Education Commission, 2006; Ilves, 2007). Verbraucherbildung in Finanzfragen trägt so zur Erhöhung des Wettbewerbs im Markt für Finanzdienstleistungen bei, was insbesondere von öffentlichen und privaten Akteuren im Finanzsektor

oft angeführt wird (Bernanke, 2006; Commerzbank, 2004; Stark, 2006). Ähnliches gilt für die Erhöhung der Informationsverarbeitungsfähigkeit von Märkten, was speziell von Zentralbanken häufig genannt wird (Bernanke, 2006; Filar, 2006; Park, 2006; Stark, 2006). Diese sind an der Verbesserung der Treffsicherheit ihrer Instrumente interessiert. Konsumentenschutzorganisationen und Finanzdienstleister schreiben Finanzbildung auch einen erzieherischen Effekt auf die Finanzbranche zu, durch den sich die Qualität des Angebots verbessert (Korzak, 2007; Reifner, 2006).

Einige Unternehmen und Unternehmensverbände setzen darauf, mit ihrer Produktwerbung Konsumenten dann besser ansprechen zu können, wenn diese sich mit Geld- und Finanzfragen auskennen; das heißt, sie erhoffen sich von ihren Finanzbildungsmaßnahmen praktische Vorteile (pfeff, 2005; Commerzbank, 2004). Bei einigen Initiativen steht die Erhöhung der Attraktivität von Kapitalmärkten im Vordergrund (EASP, 2005; Government of Canada Policy Research Initiative, 2006). Vereinzelte Initiativen sehen in Finanzbildung auch eine Maßnahme, mit der vom Finanzsystem Ausgeschlossene und Arme integriert bzw. wieder integriert werden können (Gopinath, 2006; NCRC, o. J.; Reifner, 2006).

3.3 Bildung als Beitrag zur gesamtwirtschaftlichen Ordnung

Eine dritte Gruppe von Programmzielen findet sich vorwiegend in allgemeinen Wirtschaftsbildungsprogrammen. Die gemeinsame Klammer dieser Zielbestimmungen liegt in Bildung als Beitrag zur gesamtwirtschaftlichen Ordnung sowie zu Debatten und Auseinandersetzungen, die um dieses Thema kreisen.

In Wirtschaftsbildungsprogrammen von entwicklungspolitischen NGOs, die einem partizipatorischen Lernkonzept folgen, ist der Informations- und Erfahrungsaustausch unter den Beteiligten ein wichtiges Ziel im Lernprozess (Debt and Development Coalition Ireland, o. J.; WIDE, o. J.). Mit Wirtschaftsbildung und -information zur politischen Partizipation anregen wollen eine Reihe von NGOs (Debt and Development Coalition Ireland, o. J.; WIDE, o. J.), sowie politische Initiativen aus dem privaten und öffentlichen Bereich (Codice, 2007; FTE, 2005; Gemeinsame Initiative, 2000).

Institutionelle Interessen prägen das konkrete Verständnis dieser Partizipation: Initiativen von Gewerkschaften, NGOs und Konsumentenschützern verstehen darunter häufig die Ermutigung zu Engagement für soziale Veränderung und Kritikfähigkeit (Debt and Development Coalition Ireland, o. J.; JASS, o. J.; Reifner, 2006; UFFE, o. J.). Unternehmens- und staatsnahe Institutionen hingegen führen diesbezüglich zumeist die Akzeptanz marktwirtschaftlicher Ordnung und Veränderungsprozesse (Reformen) an (Australian Ministerial Council, 2006; BDA, 1998; Filar, 2006; FTE, 2005; Walstad, 2006). Insbesondere Zentralbanken sehen in Bildung eine Maßnahme, um Verständnis für die Rolle und Funktionsweise von Geldpolitik und Unterstützung für die geldpolitischen Entscheidungen aufzubauen (Park, 2006; Stark, 2006; Walstad, 2006) – siehe auch Kapitel 4. Konkret wird diesbezüglich häufig die Erziehung zu wirtschaftlicher Eigenverantwortung genannt (Australian Ministerial Council, 2006; EASP, 2005; FSA, 2004; Gemeinsame Initiative, 2000).

Die inhaltliche Ausrichtung von Bildungsprogrammen im Bereich Finanzen und Wirtschaft ist daher immer eine Wertentscheidung und beinhaltet zu einem Gutteil auch die explizite Vermittlung von Werten. Beides steht in engem Zusammenhang zur Stellung der Bildungsträger im bzw. ihrer Einstellung gegenüber dem Wirtschaftssystem. Auch nationale Unterschiede in der Strukturierung und Regulierung der Wirtschaftssysteme schlagen sich in der Ausrichtung von Bildungsprogrammen und ihren Prioritäten nieder.

Der Eindruck, bei volkswirtschaftlicher und finanzieller Bildung ginge es rein um die Korrektur eines Defizits an Sachwissen bei Zielgruppen, wäre daher zu kurz gegriffen. Mangelndes Wissen der Bevölkerung ist nur eines von mehreren möglichen Motiven für Bildungsprogramme. Bildungsangebote setzen auch bei der Tatsache an, dass Bevölkerung und Wirtschaftsexperten unterschiedliche Maßstäbe anlegen, unterschiedliche Vorstellungen über wirtschaftliche Zusammenhänge und unterschiedliche Präferenzen haben sowie wirtschaftliche und gesellschaftliche Rollen unterschiedlich sehen. Dazu kommt das Bedürfnis, etwaige von Politik und Medien verzerrt vermittelte Perspektiven zu korrigieren.

Begründungen für Bildungsangebote finden sich nicht nur auf der Nachfrageseite in einem „objektiven“ Informationsdefizit (vgl. Kapitel 5) bzw. explizitem Interesse an Wirtschaftsbildung seitens der Bildungsadressaten (z. B. Umfrageergebnisse, die auf Interesse an Wirtschaftsbildung hindeuten), sondern auch in Motiven aufseiten der Bildungsträger. Diese Motive sind recht heterogen, was zur Erklärung der Unterschiede in der Definition von volkswirtschaft-

licher und finanzieller Bildung und deren Inhalten beiträgt.

4 Engagement der Zentralbanken für volkswirtschaftliche und finanzielle Bildung

Immer mehr Zentralbanken bieten aktiv volkswirtschaftliche und finanzielle Bildungsmaßnahmen an, die zudem immer breiter und tiefer angelegt sind (Fluch, 2007). Verschiedene Autoren haben die Motivation speziell von Zentralbanken erläutert (Bernanke, 2006; Greenspan, 2003; Hartmann et al., 2000; Hogarth, 2007; Park, 2006; Stark, 2006; Walstad, 1998, 1999, 2006; Watts, 1998). Demnach engagieren sich Zentralbanken im Wesentlichen aus fünf Gründen bildungspolitisch: erstens zur Förderung der Effektivität der Geldpolitik, zweitens im Interesse einer reibungsloseren Funktionsweise der Finanzmärkte, drittens zur Unterstützung nachhaltiger Wirtschaftspolitik, viertens zur Vermittlung von volkswirtschaftlichem und finanziellem Wissen als öffentlichem Gut sowie fünftens zum Aufbau von Reputation und Akzeptanz. Sie reflektieren daher vor allem Elemente, die in den Abschnitten 2.1 und 2.3 beschrieben wurden.

4.1 Förderung der Effektivität der Geldpolitik

Eine erste Gruppe von Argumenten bezieht sich auf die Geldpolitik und ihre Funktionsweise im engeren Sinn. Wissen über volkswirtschaftliche Zusammenhänge unterstützt demnach die Kommunikation zwischen der Zentralbank und den Wirtschaftsagenten a) über die Zielsetzung der Geldpolitik, b) über die verfolgte geldpolitische Strategie und c) über die laufenden geldpolitischen Entscheidungen.

a) Förderung der öffentlichen
Unterstützung für die Zielsetzung
der Geldpolitik

Bildungsaktivitäten über die Zielsetzung der Geldpolitik zielen zunächst darauf ab, das heutzutage von den meisten Zentralbanken explizit (in manchen Fällen implizit) verfolgte, vorrangige Ziel der Preisstabilität zu begründen und dafür breite, dauerhafte Akzeptanz in der Bevölkerung zu sichern. Öffentliche Unterstützung für das vorrangige Ziel der Preisstabilität erfordert Verständnis über die Wirkungsweise der Geldpolitik und über die nachteiligen wirtschaftlichen Wirkungen höherer Inflation. Erst im Wissen um die Komplexität der nominellen und realwirtschaftlichen Effekte der Geldpolitik (diverse Übertragungskanäle; Unsicherheiten über Stärke und Verzögerung der Wirkungen der Zinspolitik) wird die Bevölkerung die Möglichkeiten und Grenzen der Geldpolitik einschätzen können.

Aus dem gesetzlichen Auftrag der Zentralbank, Preisstabilität zu gewährleisten, wird demnach auch der kommunikationspolitische Auftrag abgeleitet, für die dauerhafte öffentliche Unterstützung dieser Norm zu sorgen. Dies erscheint gerade in Zeiten langjährig niedriger Inflationsraten gerechtfertigt, in denen die Kosten von Inflation in Vergessenheit geraten können. Fluch et al. (2007) zeigen z. B. für Österreich, dass ältere Menschen, die noch hohe Inflationsraten erlebt haben, der Erhaltung der Preisstabilität höhere Bedeutung beimessen als jüngere Menschen, die keine Hochinflationserfahrungen gemacht haben.

Information über das Preisstabilitätsziel der Zentralbank hat aber auch zum Ziel, über die Bekanntmachung des konkreten Inflationszielwerts die

Inflationserwartungen zu stabilisieren (Svensson, 2007). Die Veröffentlichung eines Inflationsziels – bzw. im Fall des Eurosystems der quantitativen Definition von Preisstabilität – hat somit nicht nur das Ziel, die Zinspolitik der Zentralbank im Verhältnis zu einer öffentlich verlautbarten Zielsetzung zu „rechtfertigen“ und beurteilbar zu machen; diese Maßnahme dient vielmehr auch dem Zweck, den Wirtschaftsagenten klare Anhaltspunkte für ihre Planung zu geben. Dadurch sollen Unsicherheit verringert, Inflationsrisikoprämien auf Zinssätze gesenkt und das nichtinflationäre Potenzialwachstum erhöht werden.

b) Besseres Verständnis der
geldpolitischen Strategie

Die explizite Formulierung einer geldpolitischen Strategie kann aus mehreren Gründen erfolgen. Zunächst wird dadurch die Transparenz der geldpolitischen Entscheidungen erhöht und die Geldpolitik „berechenbarer“: Indem „Überraschungen“ vermieden werden, soll sich die Planungsunsicherheit für die Wirtschaftsagenten verringern.

Zum Zweiten dokumentiert die *systematische* Berücksichtigung bestimmter Indikatoren und gegebenenfalls geldpolitischer Zwischenziele kompetentes, strukturiertes, wissenschaftlich basiertes Vorgehen bei der geldpolitischen Entscheidungsfindung. Dadurch kann das Vertrauen in die Kompetenz und die stabilitätspolitische Glaubwürdigkeit der Zentralbank gefördert werden. Dies kann wiederum die Inflationserwartungen verstetigen, mit den zuvor erwähnten, positiven Effekten.

Damit aber diese beiden Effekte eintreten können, ist ein ausreichendes Vorwissen der Adressaten

erforderlich. Hier setzt eine dritte Sichtweise der geldpolitischen Strategie an: Die Veröffentlichung einer geldpolitischen Strategie bietet Anlass zu aktiver Informations- und Bildungsarbeit und kann so bereits als Maßnahme der volkswirtschaftlichen Bildung selbst gewertet werden. Denn die Inhalte dieser Strategie werden in vielen Medien und Vorträgen immer wieder konsistent (wichtig in einem föderalen Zentralbanksystem wie dem Eurosystem) wiederholt und bieten Anlass, für die Geldpolitik relevante volkswirtschaftliche Indikatoren im Bewusstsein der Bevölkerung zu verankern.

c) **Transparenz und effektive Kommunikation zur laufenden Geldpolitik**

Information über die geldpolitischen Entscheidungen einschließlich detaillierter Begründungen vermittelt den Wirtschaftsagenten Signale, die sie für die Planung der Wirtschaftsaktivitäten benötigen. Allerdings erfordert die sinnvolle Dekodierung dieser Information und ihrer Veränderungen im Zeitablauf ein Grundverständnis über volkswirtschaftliche und geldpolitische Zusammenhänge. Das Ziel von Transparenz und wirksamer Kommunikation der Zentralbanken über die laufende Geldpolitik impliziert somit einen ausreichenden volkswirtschaftlichen Bildungsstand beim Empfänger der Information. Zentralbanken haben daher Interesse daran, den Aufbau der erforderlichen Wirtschaftskompetenz zu unterstützen. Dies kann zum einen durch vorbereitende und begleitende Bildungsarbeit erfolgen; zum anderen kann auch eine möglichst klare und verständliche Sprache zu einer effektiven Kommunikation der Zentralbank beitragen.

4.2 Verbesserte Funktionsweise der Finanzmärkte

Zentralbanken, die sich im Bereich Finanzbildung engagieren, begründen dies oft mit zwei Argumenten. Zum einen verbessert Wissen über Finanzprodukte und über die grundlegenden Konzepte der Finanzierung Anlage-, Investitions- und Kreditentscheidungen. Die Fähigkeit zum Vergleich verschiedener Angebote fördert den Wettbewerb. Für das Finanzsystem ergibt sich dadurch ein Anreiz zu Innovationen, die Effizienz des Systems steigt. Da die Geldpolitik auf die wirksame Transmission von Leitzinsänderungen über das Finanzsystem auf die Wirtschaft angewiesen ist, sind über Finanzkompetenz erreichbare Effizienzsteigerungen erwünscht.

Ein zweiter Aspekt betrifft die Stabilität des Finanzsystems bzw. auch von Teilen des Systems. Indem Konsumenten besser informiert an Entscheidungen herangehen, sollte die Wahrscheinlichkeit von Fehleinschätzungen sinken. Beispielsweise sollte dadurch die Überschuldungsgefahr bei privaten Haushalten sinken. Im Extremfall sinkt dadurch die Wahrscheinlichkeit, dass Krisenfälle die Stabilität des Finanzsystems gefährden.

Beide Aspekte schützen Konsumenten letztlich vor Fehlentscheidungen und helfen ihnen, unvorteilhafte Angebote leichter zu erkennen. Insofern können Zentralbanken mit ihrem bildungspolitischen Angebot auch zum Konsumentenschutz beitragen. Dies kann ein indirekter Nebeneffekt sein oder aber bei manchen Zentralbanken auch explizit als gesonderte Zielsetzung intendiert sein.

4.3 Unterstützung nachhaltiger Wirtschaftspolitik

Zentralbanken haben ein Interesse daran, dass andere Bereiche der Wirtschaftspolitik das Ziel der Preisstabilität nicht konterkarieren, die Absorption wirtschaftlicher Schocks erleichtern und das Potenzialwachstum stärken. Obwohl Zentralbanken in dafür relevanten Feldern der Fiskal- und Strukturpolitik keine Entscheidungsgewalt besitzen, können sie den der politischen Entscheidungsfindung vorgelagerten und begleitenden wirtschaftspolitischen Diskurs argumentativ unterstützen. In den Worten von Watts (1998): „... *improving the economic literacy of those who vote can strengthen the position of elected and appointed officials who work for good economic policies, and against bad ones.*“

Im Bereich der Fiskalpolitik haben Zentralbanken ein Interesse an einer Defizit- und Schuldenquotenentwicklung, die zum einen ausreichenden Spielraum zur Abfederung schwacher Konjunkturphasen bietet und zum anderen Inflationierungsdruck vonseiten der Fiskalpolitik (z. B., um hohe Staatsschuldenquoten durch ein „nominelles Herauswachsen“ aus der Staatsverschuldung zu verringern) minimiert. Zentralbanken ist es daher ein Anliegen, dass die Wählerschaft die volkswirtschaftlichen Folgen hoher Budgetdefizite und Staatsverschuldung versteht.

Was die Strukturpolitik betrifft, haben Zentralbanken zum einen Interesse daran, dass die Produkt- und Arbeitsmärkte Schocks friktionsarm absorbieren, um den Bedarf an konjunkturpolitischer Gegensteuerung gering zu halten. Zum anderen ermöglichen reibungsarm arbeitende Produkt- und Arbeitsmärkte höheres Potenzialwachstum und geringere strukturelle, nichtinflationäre Ar-

beitslosigkeit. Zentralbanken können entsprechende Reformen unterstützen, indem sie Argumente für langfristige Reformvorteile mittels Bildungs- und Informationsarbeit verständlich kommunizieren.

4.4 Förderung des öffentlichen Guts „volkswirtschaftliche und finanzielle Bildung“

Die erwähnten Begründungen für das bildungspolitische Engagement von Zentralbanken rund um das Thema Wirtschaft und Finanzen ergeben sich unmittelbar aus den spezifischen Aufgaben und Zielen einer Zentralbank. Es kann aber auch argumentiert werden, dass Zentralbanken als staatliche Institutionen mit umfassendem volkswirtschaftlichen Know-how berufen sind, das öffentliche Gut „volkswirtschaftliche und finanzielle Bildung“ als Teil der Allgemeinbildung zu fördern.

Aus Sicht der Bildungsempfänger mag ein Vorteil der Zentralbanken gegenüber anderen Akteuren, die beispielsweise kommerzielle oder politische Interessen haben können, in der angestrebten Neutralität der angebotenen Information liegen.

4.5 Aufbau von Reputation und Akzeptanz

Für die Zentralbank ergibt sich umgekehrt durch die Bildungsfunktion auch die Chance, ihre Stellung als anerkannte Expertenstelle für volkswirtschaftliche Fragen zu festigen und auszubauen. Indem die Zentralbank nützliche Dienstleistungen und qualitativ hochwertige Informationen und Bildungsleistungen zur Verfügung stellt, kann sie Vertrauen und Glaubwürdigkeit aufbauen, die wiederum der Erfüllung ihrer geldpolitischen Aufgaben dienen.

5 Wirtschaftliche Bildung: Möglichkeiten und Grenzen des Messens von Wissen

In Anbetracht der Fülle von Wirtschaftsbildungsinitiativen in den vergangenen Jahren ist es erstaunlich, dass die Fachliteratur über das Messen von Wirtschaftswissen nur vergleichsweise schwach entwickelt ist. Dabei sollte das Erheben von Bestand und Veränderung von Wissen ein integraler Bestandteil der Konzeption jedes Wirtschaftsbildungsprogramms sein: Am Anfang einer Bildungsinitiative gilt es zunächst, anfängliche Wissenslücken der Bevölkerung zu erkennen und gegebenenfalls besonders benachteiligte Zielgruppen zu identifizieren. Nach erfolgter Bildungsmaßnahme wiederum ist es unabdingbar, den Erfolg und die Effektivität des Programms zu evaluieren und ein System der Qualitätssicherung zu etablieren, um über den Fortbestand der Initiative zu entscheiden, Verbesserungspotenzial zu erkennen und Best-Practice-Kataloge zu erstellen. Dabei sollte der Nutzen eines Programms nicht nur den Kosten, sondern auch etwaigen alternativen Ansätzen zur Erreichung desselben Ziels gegenübergestellt werden.

5.1 Die adäquate Methode zur Evaluierung von Bildungsmaßnahmen hängt von deren Zielsetzung ab

Da es generell keine leichte Aufgabe ist, den Bildungsstand und -fortschritt zu messen, ist es umso wichtiger, bereits in der Konzeptionsphase eines Bildungsprogramms dessen Zielsetzung klar zu definieren. Denn die geeignetste Methode zur Bildungsmessung und -evaluation variiert je nach Zielsetzung und Zielgruppe. Dies lässt sich anhand der in Kapitel 2 skizzierten Klassifikation der Definiti-

onen von volkswirtschaftlicher und finanzieller Bildung illustrieren:

- Wenn es Ziel einer Bildungsinitiative ist, das *Wissen und Verstehen* von wirtschaftlichen und finanziellen Konzepten zu erhöhen, kann der Erfolg über Wissensreproduktions- bzw. Einschätzungsfragen abgetestet werden, z. B. in Form von Multiple-Choice-Tests. Dabei kann auch auf international übliche, standardisierte Tests zurückgegriffen werden, wie z. B. den US-amerikanischen Test of Economic Literacy (TEL), auf den in Abschnitt 5.2 im Detail eingegangen wird. Solche Tests haben den Vorteil der internationalen Vergleichbarkeit und einer jahrelangen Erfahrungsbasis.
- Soll das *Vertrauen* der Konsumenten in ihre Entscheidungskompetenz gesteigert werden, dann kann der Erfolg eines Bildungsprogramms über Befragungen zum Anstieg der subjektiven Zufriedenheit und Selbstsicherheit nach Kursabschluss evaluiert werden. Standardisierte Tests sind hier ebenso eine Möglichkeit wie offene Befragungen. Wenn diese subjektiven Einschätzungen jedoch nicht durch eine Analyse tatsächlicher Verhaltensänderungen ergänzt werden, besteht die Gefahr, dass die bleibenden Effekte in der Euphorie unmittelbar nach Programmende überschätzt werden.
- Sind allgemeine *Werte und Einstellungen* Gegenstand einer Bildungsinitiative, kann ein Meinungsumschwung ebenfalls durch Umfragen identifiziert werden.
- Häufig ist das diesen drei Punkten übergeordnete Ziel eine *erwünschte Verhaltensänderung*, z. B. eine Steigerung der Sparquote oder der

Anzahl der Bankverbindungen, ein höheres Ansparvolumen für private Pensionsvorsorge oder auch eine geringere Säumnisquote bei Krediten. Diese Indikatoren können oft direkt gemessen oder durch Umfragen ermittelt werden. Dabei muss jedoch überprüft werden, ob es sich beispielsweise wirklich um einen Nettozuwachs an Ersparnissen handelt oder lediglich um Umschichtungen. Auch ist es schwierig, beobachtete Verhaltensänderungen gesetzten Bildungsmaßnahmen eindeutig kausal zuzuordnen.

Wie wichtig eine klare Definition der Zielsetzung und die Auswahl einer geeigneten Evaluationsmethode sind, illustriert das folgende Beispiel: Alle zwei Jahre werden im Rahmen des US-amerikanischen Jump\$tart Survey Sekundarschüler anhand eines Multiple-Choice-Tests auf ihre Fähigkeit getestet, finanzielle Entscheidungen zu treffen. Mandell (2006) fand heraus, dass das Unterrichtsangebot rund um das Thema Geld zwar nicht notwendigerweise das Wissen über Finanzthemen erhöht, aber sehr wohl die Sparneigung steigert und damit die erwünschte Verhaltensänderung bewirkt. Die Effektivität der Bildungsinitiativen nur anhand der Tests zu messen, wäre daher zu kurz gegriffen.

Lyons und Scherpf (2004) nennen ein weiteres Beispiel dafür, wie eine ungeeignete Maßzahl für den Erfolg einer Bildungsinitiative zu irreführenden Schlussfolgerungen führen kann. Das US-amerikanische Money Smart-Programm hat es sich zum Ziel gesetzt, Programmteilnehmer ohne Bankverbindung zu ermutigen, ein Konto zu eröffnen. Tatsächlich kann die Entscheidung gegen eine Bankverbindung jedoch Ergebnis einer

rationalen Überlegung sein, z. B. auf Basis einer Kosten-Nutzen-Analyse. Insofern sollte der Erfolg des Programms nicht an der Anzahl der neu eröffneten Konten gemessen werden, sondern daran, ob den Teilnehmern das notwendige Wissen und Verständnis für diesen Entscheidungsprozess vermittelt werden konnte.

Eine Evaluation kann in Form eines Vorher-nachher-Vergleichs oder anhand einer geeigneten Kontrollgruppe vorgenommen werden. Das kann z. B. eine vergleichbare Personengruppe sein, die nicht von einer konkreten Bildungsmaßnahme profitiert hat. Dabei kann jedoch ein Kausalitätskonflikt auftreten: Wenn die Kursteilnahme auf freiwilliger Basis konzipiert oder erheblicher Einsatz zur Absolvierung des Programms notwendig ist, kann angenommen werden, dass sich erfolgreiche Teilnehmer grundsätzlich von Kursabbrechern oder nicht Interessierten systematisch unterscheiden, z. B. in Wohlstandsniveau, Einkommen, Haushaltsstatus, Bildungsniveau, Alter, Motivation oder Informationsstand (Lusardi und Mitchell, 2007). Das kann die Ergebnisse nach oben verzerren. Eine Analyse von Kursabbrechern und Nichtteilnehmern im Vergleich zu erfolgreichen Absolventen kann darüber Aufschluss geben.

Umgekehrt kann es aber auch sein, dass ein Kurs ganz gezielt bei einer Personengruppe ansetzt, bei der große Wissensdefizite oder ein unerwünschtes Verhalten beobachtet wurden. Dies kann die Effekte der Programme nach unten verzerren. Wenn die Kontrollgruppe nicht hinreichend ähnliche Charakteristika aufweist, kann der Vergleich sogar eine negative Korrelation zwischen Kursteilnahme und Wissen bzw. Verhalten hervorbringen, selbst wenn

sich die Bildungsmaßnahme bei der Zielgruppe als erfolgreich erweist (Bernheim und Garrett, 2003; Bayer et al., 1996).

Für die Evaluation eines fix etablierten Bildungsprogramms wäre es wichtig, die Kurzeffekte durch eine Untersuchung der Langzeiteffekte abzusichern. In der Praxis erweist es sich jedoch als sehr aufwendig, mehrere Jahre nach Kursende Informationen über die Teilnehmer einzuholen. Bernheim et al. (2001) ist eine der wenigen Studien, die den Langzeitnutzen von Wirtschaftskursen in US-amerikanischen Schulen auf das Sparverhalten untersuchen. Ermöglicht wurde diese Untersuchung dadurch, dass verschiedene Bundesstaaten zu unterschiedlichen Zeitpunkten solche Wirtschaftskurse verpflichtend in den Lehrplan aufgenommen haben. Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass Wirtschaftskurse tatsächlich positiven Einfluss auf Sparverhalten und Vermögen haben, insbesondere jedoch bei Kindern, die nicht durch eine überdurchschnittlich hohe Sparneigung des Elternhauses bereits „vorgeprägt“ sind.

Noch schwieriger erweist es sich mitunter, eine positive Korrelation zwischen Wissen bzw. Kursteilnahme und Umgang mit Geld und Finanzen mit einer Kausalitätsprüfung zu unterlegen. So eignen sich aktive Finanzmarktteilnehmer durch ihre Aktivitäten Wissen an. Wenn Bildungsinitiativen auf dieser Basis aufbauen, kann ein positiver Zusammenhang zwischen Bildung und Finanzmarktdaten zu verfälschten Schlussfolgerungen über die Kausalität führen. Kotlikoff und Bernheim (2001) ist eine der wenigen Studien, die explizit einen Kausalzusammenhang zwischen Wirtschaftsbildung und einer

besseren Pensionsvorsorge nachweisen.

Entgegen all diesen Empfehlungen wird in der Praxis der Erfolg von Bildungsprogrammen tatsächlich häufig nur an Input-Daten (Anzahl der Teilnehmer sowie der Kurse) anstelle von Output-Ergebnissen gemessen. So zeigt eine Umfrage unter Mitarbeitern von Finanzbildungsträgern in den USA (Lyons et al., 2005), dass zwar drei Viertel aller Evaluationen die Anzahl der Teilnehmer als Erfolgsindikator verwenden, jedoch weniger als die Hälfte tatsächliche Verhaltensänderungen. Eine umfassende Evaluation der Ergebnisse der Bildungsmaßnahme scheitert häufig an fehlendem Fachwissen sowie an Personal-, Ressourcen- und Zeitknappheit.

5.2 Beispiel: Test of Economic Literacy – Wirtschaftskundlicher Bildungstest

Der Test of Economic Literacy (TEL) ist international für das Abfragen von elementarem Wirtschaftswissen gebräuchlich. Dieser Test wurde in den USA von Soper und Walstad (1987) entwickelt und im Jahr 1978 erstmals bei Schülern eingesetzt. Die ersten Anwendungen des TEL brachten große Wissenslücken zutage, seither wird der Test regelmäßig eingesetzt und dient sowohl zur Prüfung als auch zur Evaluation von Bildungsmaßnahmen im Sekundärschulwesen. Vom Aufbau her ist der TEL ein Multiple-Choice-Test mit 46 Fragen, die sich an herkömmlichem Lehrbuchwissen in den Bereichen Grundlagen, Mikroökonomie, Makroökonomie und internationale Beziehungen orientieren. Meist werden die Ergebnisse als Anteil der richtig beantworteten Fragen an der Gesamtfragenanzahl dargestellt, einige Studien (z. B.

Lietz und Kotte, 2000) lassen jedoch auch unterschiedliche Gewichte je nach Schwierigkeitsgrad der Frage zu. Am Beispiel des TEL lassen sich einige typische Problemquellen von Wissenstests illustrieren.

Da mit dem TEL wirtschaftliche Grundkenntnisse geprüft werden, bietet er sich grundsätzlich auch für internationale Vergleiche an. So wurde der TEL von Beck und Krumm (1990) in einer deutschsprachigen Übersetzung als „Wirtschaftskundlicher Bildungs-Test“ (WBT) vorgelegt und in dieser Form bei deutschen, österreichischen und Schweizer Schülern eingesetzt. Kasten 1 gibt beispielhaft drei Fragestellungen des WBT wider. Neben Fragen der sprachlichen Äquivalenz (z. B. ist das deutsche Wort „Ressourcen“ weniger geläufig als „resources“ im englischen Sprachgebrauch) ist bei internationalen Vergleichen besonders zu berücksichtigen, inwieweit die Schülerstichproben – selbst wenn sie der gleichen Altersgruppe entstammen – aufgrund unterschiedlicher Schulsysteme und Lehrpläne vergleichbar sind. Beck und Krumm (1994) zeigen für Öster-

reich und Deutschland, dass sowohl die Einschätzung des Lehrpersonals als auch die Auswertung der Testergebnisse darauf hindeuten, dass der deutschsprachige WBT grundsätzlich auch hierzulande gute Indikatorqualität aufweist.

Der große Vorteil des TEL ist die jahrelange Erfahrung und der international standardisierte Inhalt. Das Multiple-Choice-Verfahren gewährleistet zudem eine weitgehende Objektivität in der Beurteilung. Der TEL unterliegt jedoch auch einer Reihe von Kritikpunkten. Unter anderem wird die ideologische Prägung mancher Fragen kritisiert (Nelson und Sheffrin, 1991). So ist bei der zweiten Frage in Kasten 1 Antwort C die „richtige“ Antwort, während regulierende Rahmenbedingungen oder ein Mindestmaß an sozialer Verantwortung sich ebenso gut als eine Grundvoraussetzung für das Funktionieren einer Marktwirtschaft argumentieren lassen. Bei der dritten Frage hingegen ist die Fragestellung selbst bereits durch eine bestimmte Werthaltung geprägt.

Beispiele für Fragestellungen im Rahmen des TEL in deutscher Übersetzung

(korrekte Antwort hervorgehoben):

Eine unerwartete Inflation begünstigt vor allem

- A. Wertpapierinhaber.
- B. Personen mit Lebensversicherungen.
- C. Sparer.
- D. Personen mit Schulden.**

Was ist das wesentliche Merkmal einer Marktwirtschaft?

- A. Effektive Gewerkschaften
- B. Geeignete Regulierung durch den Staat
- C. Aktiver Wettbewerb auf dem Markt**
- D. Verantwortungsvolles Handeln der Unternehmer

In einer Marktwirtschaft ist es wahrscheinlich, dass dem öffentlichen Interesse Rechnung getragen wird, selbst wenn die Individuen ihre eigenen wirtschaftlichen Ziele verfolgen, wegen

- A. der Funktionsweise von Wettbewerbsmärkten.**
- B. der sozialen Verantwortung der Unternehmen.
- C. der sorgfältigen Planung und Koordinierung der Marktaktivitäten.
- D. des Verständnisses des Einzelnen dafür, was im öffentlichen Interesse liegt.

Quelle: Beck und Krumm (1998).

Lüdecke-Plümer und Sczesny (1998) vergleichen die TEL-Ergebnisse in den USA, im Vereinigten Königreich, in Deutschland, Österreich, der Schweiz und in Korea. Der Vergleich zeigt, dass zumeist weniger als die Hälfte der Fragen korrekt beantwortet wurden (Österreich 44 %, Deutschland und Schweiz 45 %, USA 48 %), in Korea lag die Trefferquote immerhin bei 52 %. Der mit 64 % im Vereinigten Königreich recht hohe Anteil richtig beantworteter Fragen ist durch die auf höhere Schulen konzentrierte Stichprobe erklärbar. Im deutschsprachigen Raum traten insbesondere bei Fragen im Bereich internationaler Beziehungen deutliche Wissensdefizite zutage. In allen untersuchten Ländern schnitten Absolventen von Wirtschaftskursen besser ab als jene ohne derartige Vorbildung.

Beck und Krumm (1994) vergleichen die Testergebnisse für Österreich, Deutschland und die USA. Nach dieser Untersuchung schneidet Österreich am besten ab, die USA am schlechtesten. Allerdings ist der Abstand zwischen der stärksten und der schwächsten Untergruppe (nach Schultypen) in den beiden deutschsprachigen Ländern mehr als doppelt so groß wie in den USA, sodass die schwächsten US-amerikanischen Studenten immer noch einen höheren Punktestand aufweisen als die schwächsten österreichischen Schüler. Dies dürfte auf die unterschiedlichen Schulsysteme zurückzuführen sein, da das Bildungssystem im deutschsprachigen Raum wesentlich heterogener ist. Vor allem die Berufsschüler des dualen Ausbildungszweigs stellen einen Ausreißer nach unten dar.

Szcesny und Lüdecke (1998) führen zusätzliche Untersuchungen auf Basis deutscher Befragungen durch. Sie kommen dabei zu folgenden Detailergebnissen, die sich weitgehend mit US-amerikanischen (u. a. Walstad und Rebeck, 2001) sowie internationalen Studienergebnissen (Lietz und Kotte, 2000, z. B. für Australien) decken.

- Das wirtschaftliche Basiswissen steigt mit dem Alter (in der Regel wurden 16- bis 18-Jährige befragt) und zwar unabhängig von gezielter wirtschaftlicher Ausbildung. Dies deutet darauf hin, dass Bildung nicht unwesentlich durch die Partizipation am Wirtschaftsleben erfolgt. Wirtschaftskurse können diesen Prozess beschleunigen, allerdings erreicht der Wissenszuwachs früher oder später eine „Sättigungsgrenze“.
- Schüler in Gymnasien und wirtschaftlichen Schulen schneiden besser ab als jene aus Berufsschulen, Realschulen oder mit einer Lehrlingsausbildung.
- Mädchen schneiden bei den Tests schlechter ab als männliche Schüler. Als Gründe werden soziokulturelle Einflussfaktoren, kognitive Determinanten und Interesse an wirtschaftskundlichen Fragestellungen genannt, aber auch die Tatsache, dass wirtschaftliche Stereotype tendenziell männlich besetzt sind. Es könnte jedoch auch eine Rolle spielen, dass Mädchen generell bei Multiple-Choice-Tests schlechtere Ergebnisse erzielen als ihre männlichen Kollegen und daher die Art der Fragestellungen die Unterschiede überzeichnet (Walstad und Robson, 1997).² Generell sind jedoch die Unterschiede innerhalb der Geschlechtsgruppen größer als die Unterschiede zwischen den Gruppen.

Kasten 2

Wissenstests in Österreich

Neben dem standardisierten und weit verbreiteten TEL wurden in Österreich ähnliche Tests eingesetzt, um den Wissensstand der Bevölkerung zu Wirtschaftsthemen zu erfragen. Die folgende Aufstellung bietet einen Überblick der rezentesten Studien zum Wirtschaftswissen der Österreicher. Eine umfassende Übersicht zum Thema ökonomische Bildung in Österreich in den Jahren davor liefert darüber hinaus Hartmann et al. (2000).

- Nach einer Umfrage von **GfK Austria** (2006) schätzen 53 % der Befragten (Stichprobe 4.500) ihr Verständnis über wirtschaftliche Zusammenhänge als eher schlecht bis sehr schlecht ein. Gegenüber einer ähnlichen Umfrage 2003 hat sich dieser Anteil sogar noch vergrößert.
- Nach einer Befragung des **Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft** (ibw, 2006) unter 3.300 Schülern in Abschlussklassen fühlten sich 63 % der Befragten zum Thema internationale Wirtschaft sehr gut bzw. ausreichend informiert; die höchsten Werte wurden bei Schülern aus Handelsschulen und Handelsakademien verzeichnet. 60 % der Schüler bekundeten grundsätzliches bzw. hohes Interesse an wirtschaftlichen Themen. Interessanterweise divergiert diese Selbsteinschätzung mitunter deutlich vom Wissensstand, ermittelt anhand von 20 Wissens- und Verständnisfragen. Demnach schnitten die Handelsakademieabsolventen im Durchschnitt am besten ab, während das Wissen der Handelsschüler von allen Schulen – entgegen ihrer Selbsteinschätzung –

² So tendieren Frauen dazu, Fragen unbeantwortet zu lassen, wenn sie bei der Antwort nicht sicher sind, sodass die Erfolgsquote teilweise sogar unter der Ratewahrscheinlichkeit liegt (Katschnig und Hanisch, 2004).

am schlechtesten ausfiel. Allerdings ist hier kritisch anzumerken, dass der Schulabschluss in Handelsakademien nach fünf Jahren, in Handelsschulen jedoch bereits nach drei Jahren möglich ist und das wirtschaftliche Basiswissen unabhängig von der Wirtschaftsbildung aufgrund der Partizipation im Wirtschaftsleben mit dem Alter steigt. Auch nach der ibw-Studie schnitten weibliche Schüler durchwegs schlechter ab als ihre männlichen Kollegen. Hingegen weisen die Ergebnisse von Schülern mit Migrationshintergrund keine signifikanten Abweichungen auf. Dies steht im Kontrast zu US-amerikanischen Studien (Soper und Walstad, 1987), nach denen Studenten mit afroamerikanischem oder lateinamerikanischem Hintergrund tendenziell schlechter abschneiden als ihre Kollegen ohne Migrationshintergrund.

- **Katschnig und Hanisch (2004)** vergleichen das Wirtschaftswissen von 2.179 Maturanten in Österreich, Deutschland, der Tschechischen Republik und Ungarn anhand eines Fragenkatalogs aus zwölf Fragen, die teilweise dem WBT entnommen sind. Dabei wurde besonderer Wert auf die gute Übersetzbarkeit der Fragestellungen gelegt. Generell wird das Wirtschaftswissen als unzureichend eingeschätzt. Die schwachen Ergebnisse in der Tschechischen Republik und in Ungarn werden von den Studienautoren auf das ungenügende Fachwissen der Wirtschaftskundelehrer zurückgeführt, deren Wirtschaftssicht teilweise noch aus Zeiten des Eisernen Vorhangs herrührt. Frauen schneiden insbesondere in Österreich deutlich schlechter ab als ihre männlichen Kollegen.
- Im Auftrag der **Arbeiterkammer Wien** wurden im Jahr 2006 Tiefeninterviews mit 28 Arbeitnehmern und 6 Lehrlingen mit dem Ziel durchgeführt, deren Verbraucherkompetenz in Finanzfragen zu ermitteln (Prantner et al., 2006). Während die Befragten allgemein relativ gut über Kredite und Kontoüberziehung Bescheid wussten, waren sie weniger gut informiert über Zinsanpassungsklauseln und die effektiven Kosten eines Kredits. Das Wissen zu Investmentfonds wird als nicht ausreichend eingeschätzt, um kompetente Kaufentscheidungen zu treffen.
- Eine vom **Kuratorium Wirtschaftskompetenz für Europa** in Auftrag gegebene Studie zieht den Europäischen Wirtschaftsführerschein (EBC*L Prüfung) mit 16 Wissensfragen, vier Verständnisfragen und einem Fallbeispiel heran, um die Wirtschaftskompetenz im deutschsprachigen Raum (Österreich, Deutschland, Schweiz) zu evaluieren (Ortner et al., 2006). Nur 15 % der 342 Befragten konnten ohne Vorbereitung mehr als die Hälfte der Fragen korrekt beantworten. Dies ist umso beachtlicher, als 95 % der Stichprobe Matura hatten und 70 % nebenberuflich studierten, zumeist auf Fachhochschulen. Interessant ist, dass die Befragten Wirtschaftswissen einen sehr hohen Stellenwert im Berufsleben zuschreiben.

6 Schlussfolgerungen

Der vorliegende Beitrag zeigt, dass volkswirtschaftliche und finanzielle Bildung sehr unterschiedlich definiert werden kann. Bestehende Bildungsprogramme setzen zum Teil bei individuellen Entscheidungen, zum Teil bei Beziehungen zwischen Wirtschaftsakteuren und zum Teil bei der Haltung zum gesamtgesellschaftlichen Umfeld an. Die Bildungsanbieter können vielfältige Ziele verfolgen, die Auswirkungen auf die Wahl der Bildungsinhalte und deren Prä-

sentation haben. Auch die Wahl des Adressatenkreises ist für die Auswahl der Inhalte und die Art ihrer Vermittlung ein entscheidender Faktor.

Zentralbanken als wirtschaftspolitische, staatliche Institutionen nehmen bei der Vermittlung von Wirtschaftswissen und -kompetenz eine Sonderstellung ein. Komplementär zu ihrer gesetzlich verankerten Unabhängigkeit haben sie Interesse daran, ihre geldpolitische Zielsetzung, ihre geldpolitische Strategie und ihre laufenden geldpolitischen

Entscheidungen verständlich zu kommunizieren. Dies soll zum einen die dauerhafte Akzeptanz stabilitätsorientierter Geldpolitik unterstützen, zum anderen aber auch zur Stabilisierung der Inflationserwartungen und damit zur Zielerreichung der Zentralbank beitragen. Effektive Kommunikation der Zentralbank soll zudem die Entscheidungsunsicherheit der Wirtschaftsakteure verringern. Bildungsaktivitäten von Zentralbanken rund um das Thema Geld und Finanzen sollen überdies die Effizienz und Stabilität des Finanzsystems fördern und Hilfestellungen bei persönlichen Finanzentscheidungen bieten.

In der wirtschaftspädagogischen Debatte um die Vermittlung von Wirtschaftskompetenz werden unterschiedliche didaktische Ansätze genannt: situations- und problemorientierte Ansätze, die die Lehrinhalte auf die Rollen der Beteiligten am Wirtschaftsprozess zuschneiden; handlungsorientierte Ansätze sowie an der Wirtschaftswissenschaft orientierte Ansätze, die Lehrinhalte aus der volkswirtschaftlichen Theorie gewinnen (Weber, 2001). Bei letzterem Ansatz stellt sich unter anderem das Problem, dass zu vielen theoretischen und wirtschaftspolitischen Fragen die Meinungen der Ökonomen auseinandergehen (Chase, 1977; Fuchs et al.,

1997). Dennoch besteht unter Ökonomen die Ansicht, dass es einen Kern von begrifflichen und analytischen Kategorien und Fakten gibt, die über wirtschaftspolitische Differenzen hinweg von allen ökonomischen Theorieschulen anerkannt werden können (Tobin, 1986).

Diese Annahme liegt auch standardisierten Tests zugrunde, die beanspruchen, Wirtschaftswissen von Probanden anhand von Multiple-Choice-Fragen feststellen zu können. In der Praxis erweist es sich jedoch als schwierig, den Wissensstand der Bevölkerung bzw. die Wirksamkeit von Bildungsaktivitäten zu messen. Insbesondere variiert die geeignetste Methode zur Wissensmessung je nach Zielsetzung und Zielgruppe. Auch ist es schwierig, einen tatsächlichen Kausalzusammenhang zwischen einem Bildungsprogramm und einer beobachteten Verhaltensänderung nachzuweisen. Vor dem Hintergrund einer verstärkten öffentlichen Diskussion um volkswirtschaftliche und finanzielle Bildung und einer Vielzahl von Untersuchungen zum Wirtschaftswissen, die auf Wissenslücken der Bevölkerung hinweisen, scheint ein verstärktes Bemühen um Verbesserung bestehender Untersuchungsmethoden angezeigt.

Literaturverzeichnis

- AdFLAG (Adult Financial Literacy Advisory Group). 2000.** Report to the Secretary of State for Education and Employment. www.dfes.gov.uk/adflag/
- Australian Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs. 2006.** National Consumer and Financial Literacy Framework. www.mceetya.edu.au/verve/_resources/Financial_Literacy_Framework.pdf
- Bayer, P. J., B. D. Bernheim und J. K. Scholz. 1996.** The Effects of Financial Education in the Workplace: Evidence from a Survey of Employers. NBER Working Paper 5655.
- BDA (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände). 1998.** Mehr ökonomische Bildung in der Schule – Memorandum der unternehmerischen Wirtschaft zur ökonomischen Bildung im allgemeinbildenden Schulwesen. www.sowi-online.de/reader/oekonomie/bda_memo.htm
- Beck, K. und V. Krumm. 1990.** Test zur wirtschaftskundlichen Bildung von W. B. Walstad & J. C. Soper. Manual. Vervielfältigtes Manuskript. Nürnberg/Salzburg.
- Beck, K. und V. Krumm. 1994.** Economic Literacy in German-Speaking Countries and the United States: Methods and First Results of a Comparative Study. In: Walstad, W. (Hrsg.). An International Perspective on Economic Education. Boston/Dordrecht/London: Kluwer Academic Publishers. 183–201.
- Beck, K. und V. Krumm. 1998.** Wirtschaftskundlicher Bildungs-Test (WBT). Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Bernanke, B. S. 2006.** Financial Literacy. Testimony of Chairman Ben S. Bernanke before the Committee on Banking, Housing, and Urban Affairs of the United States Senate. 23. Mai. federalreserve.gov/boarddocs/testimony/2006/20060523/default.htm
- Bernheim, B. D., D. M. Garrett und D. M. Maki. 2001.** The Long-term Effects of High School Financial Curriculum Mandates. In: Journal of Public Economics 80(3). Juni. 435–465.
- Bernheim, B. D. und D. M. Garrett. 2003.** The Effects of Financial Education in the Workplace: Evidence from a Survey of Households. In: Journal of Public Economics 87. 1487–1519.
- CEA (European Insurance and Reinsurance Federation). 2007.** Financial Awareness Initiatives Promoted by the European Insurance Industry. www.cea.assur.org/cea/download/publ/article259.pdf
- CFEE (Canadian Foundation for Economic Education). o. J.** www.cfee.org
- Chase, R. X. 1977.** Why Economists Disagree. In: American Journal of Economics and Sociology 36(4). 429–432.
- CitiGroup Foundation. o. J.** Financial Education. financialeducation.citigroup.com/citigroup/corporate/foundation/finedu.htm
- Codice (Conseil pour la diffusion de la culture économique). 2007.** Les propositions pour permettre aux Français de mieux comprendre l'économie. www.finances.gouv.fr/presse/dossiers_de_presse/ministre/codice070314/som_codice070314.php
- Commerzbank. 2004.** Kanon der finanziellen Allgemeinbildung. www.eversjung.de/Download/kanon_broschuere_druckversion.pdf
- CSD (Center for Social Development): Johnson, E. und M. S. Sherradan. 2006.** From Financial Literacy to Financial Capability among Youth. Working Paper 06-11. Washington. gwbweb.wustl.edu/csd/Publications/2006/WP06-11.pdf
- Debt and Development Coalition Ireland. o. J.** Economic Literacy Activity Pack. www.debtireland.org/resources/economic-literacy

- EASP (European Association for Share Promotion). 2005.** Brüsseler Erklärung zur ökonomischen Bildung. www.wfic.org/easp/german.pdf
- Filar, D. 2006.** Education as a Way of Building Trust and Effectiveness of Financial System. Vortrag bei der Konferenz „The Role of Central Banks in Economic and Personal Finance Education“. 28./29. September. Warschau.
- Financial Literacy and Education Commission. 2006.** Taking Ownership of the Future. The National Strategy for Financial Literacy. www.mymoney.gov/pdfs/ownership.pdf
- Fluch, M. 2007.** Das Bildungsangebot ausgewählter Zentralbanken zu Wirtschafts- und Finanzthemen. In: Geldpolitik und Wirtschaft Q3/07. OeNB.
- Fluch, M., E. Gnan und S. Schlögl. 2007.** Fünf Jahre Euro-Bargeld in Österreich – ein Stimmungsbarometer. In: Geldpolitik und Wirtschaft Q1/07. OeNB. 30–55.
- Ford, J. und A. Jones. 2006.** UK Report. In: Reifner, U. (Hrsg.) Financial Literacy in Europe. 37–92.
- Fox, J., S. Bartholomae und J. Lee. 2005.** Building the Case for Financial Education. In: Journal of consumer affairs 39(1). 195–214.
- FSA (Financial Services Authority). 2004.** Building Financial Capability in the UK. www.fsa.gov.uk/pubs/other/financial_capability_uk.pdf
- FTE (Foundation for Teaching Economics). 2005.** Annual Report. www.fte.org
- Fuchs, V. R., A. B. Krueger und J. M. Poterba. 1997.** Why do Economists Disagree about Policy? NBER Working Paper 6151.
- Gemeinsame Initiative von Eltern, Lehrern, Wissenschaft, Arbeitgebern und Gewerkschaften. 2000.** Memorandum: Wirtschaft – notwendig für die schulische Allgemeinbildung. www.sowi-online.de/reader/oekonomie/dgb_bda.htm
- GfK Austria. 2006.** Präsentation im Rahmen eines OeNB-internen Workshops „Economic & Financial Literacy“. 19. Dezember.
- Gopinath, S. 2006.** Inclusive Growth: Role of Financial Education. Rede von S. Gopinath. Reserve Bank of India. 4. November. www.rbi.org
- Government of Canada Policy Research Initiative. 2006.** Why Financial Capability Matters. policyresearch.gc.ca/doclib/SR_PE_fincap_200603_e.pdf
- Greenspan, A. 2003.** The Importance of Financial and Economic Education and Literacy. In: Social Education 67(2). 70–71.
- Hartmann, C., J. Pühringer und J. H. Pichler. 2000.** Ökonomische Bildung in Österreich. Sonderausgabe Finanznachrichten. April.
- Hogarth, J. M. 2006.** Financial Education and Economic Development. G8-Konferenz. 29./30. November.
- Hogarth, J. M. 2007.** The Federal Reserve System's Role in Economic and Financial Literacy – Rationale, Activities, and Impact. Vortrag bei der 35. Volkswirtschaftlichen Tagung der OeNB zum Thema „Human Capital and Economic Growth“. Mimeo.
- ibw. 2006.** Bildung für eine globalisierte Welt. Halten Österreichs Schulen mit der Internationalisierung der österreichischen Wirtschaft Schritt? ibw-Schriftenreihe 132.
- Ilves, M. 2007.** The Interest of the European Commission in Promoting Financial Capability. Vortrag bei der Konferenz „Financial Education and Better Access to Adequate Financial Services“. 12./13. April. Wien.
- JASS (Just Associates) & Institute of Development Studies (IDS) Participation Group. o. J.** Demystifying Economics. A Scoping of Economic Education Resources. www.ids.ac.uk/ids/Part/docs/demyst-econ%5B1%5D.pdf

- Katschnig, T. und G. Hanisch. 2004.** Wirtschaftswissen von Maturant/inn/en im internationalen Vergleich – Eine empirische Studie in den Ländern Österreich, Deutschland, Tschechien und Ungarn. Mimeo.
- Korczak, D. 2007.** Financial Education and Access to Adequate Financial Services in Europe. Key Results of Two FES Surveys Conducted in 25 European Countries. Vortrag bei der Konferenz „Financial Education and Better Access to Adequate Financial Services“. 12./13. April. Wien.
- Kotlikoff, L. und B. D. Bernheim. 2001.** Household Financial Planning and Financial Literacy. In: Kotlikoff, L. (Hrsg.). Essays on Saving, Bequests, Altruism, and Life-Cycle Planning. Cambridge: MIT Press.
- La finance pour tous. 2007.** www.lafinancepourtous.com
- Leinert, J. und G. G. Wagner. 2004.** Konsumentensouveränität auf Vorsorgemärkten eingeschränkt. Mangelnde „Financial Literacy“ in Deutschland. Wochenbericht des DIW 30/04. www.diw.de/deutsch/produkte/publikationen/wochenberichte/docs/04-30-1.html
- Lietz, P. und D. Kotte. 2000.** The Importance of Economic Literacy. Peter Lang, Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main.
- Lüdecke-Plümer S. und Ch. Sczesny. 1998.** Ökonomische Bildung im internationalen Vergleich. Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen 6. 417–432.
- Lusardi, A. und O. S. Mitchell. 2007.** Financial Literacy and Retirement Preparedness: Evidence and Implications for Financial Education Programs. Pension Research Council Working Paper: PRC WP2007-4.
- Lyons, A. C. und E. Scherpf. 2004.** Moving from Unbanked to Banked: Evidence from the Money Smart Program. In: Financial Services Review 13. 215–231.
- Lyons, A. C., L. Palmer, K. S. U. Jayaratne und E. Scherpf. 2005.** Are We Making the Grade? A National Overview of Financial Education and Program Evaluation. Center for Economic Education Working Paper Series 012.
- Malin, S. R. 2006.** Implementing Economic and Financial Literacy Programs at the National Level. Vortrag bei der Konferenz „The Role of Central Banks in Economic and Personal Finance Education“. 28./29. September. Warschau.
- Mandell, L. 2006.** The Impact of Financial Literacy Education on Subsequent Financial Behavior. Mimeo. Jänner.
- Mason, C. L. J. und R. M. S. Wilson. 2000.** Conceptualising Financial Literacy. Loughborough University Business School. In: Research Series Paper 2000(7).
- May, H. 2003.** Handbuch zur ökonomischen Bildung. München.
- NCEE (National Council on Economic Education). o. J.** Campaign for Economic Literacy. www.ncee.net/
- NCRC (National Community Reinvestment Coalition). o. J.** Financial Education Campaign.
- Nelson, J. A. und S. M. Sheffrin. 1991.** Economic Literacy or Economic Ideology? In: Journal of Economic Perspectives 5(3). 157–165.
www.ncrc.org/traningandassist/financialEducation.php
- NEFE (National Endowment for Financial Education). o. J.** NEFE Initiatives.
www.nefe.org
- OECD. 2005.** Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness. Recommendation of the Council. 11. Juli.
- OECD. 2005a.** Improving Financial Literacy. Analysis of Issues and Policies. Paris.

- Ortner, G. E., W. Jütte, H. Herczeg und V. Mihalic. 2006.** Wirtschaftskompetenz auf dem Prüfstand – Ergebnisse einer Bildungsstudie in Österreich, Deutschland und der Schweiz. Pressegespräch. 20. November. Wien.
- Park, J. J. 2006.** Strategy and Provision of Bank of Korea's Economic Education. Vortrag bei der Konferenz „The Role of Central Banks in Economic and Personal Finance Education“. 28./29. September. Warschau.
- pfeg (Personal Financial Education Group). 2005.** Personal Finance Education – A Sound Investment. www.pfeg.org/Documents/General/corporatebrochure2005.pdf
- Polak, M. 2006.** Implementing Economic Education Programs. Remarks from Polish Central Bank Perspective. Vortrag bei der Konferenz „The Role of Central Banks in Economic and Personal Finance Education“. 28./29. September. Warschau.
- Prantner, Ch., K. Kollmann und M. Kollmann. 2006.** Verbraucherkompetenz in Finanzfragen – Wie viel wissen Verbraucher über Verbraucherkredite, Lebensversicherungen und Investmentzertifikate (Fonds)? Studie im Auftrag der Arbeiterkammer Wien. November.
- Reifner, U. 2003.** Finanzielle Allgemeinbildung. Bildung als Mittel der Armutsprävention in der Kreditgesellschaft. Baden-Baden: NOMOS-Verlag.
- Reifner, U. 2006.** EU General Report. In: Reifner, U. (Hrsg.): Financial Literacy in Europe. Baden-Baden: NOMOS-Verlag.
- Schürz, M. und B. Weber. 2005.** Finanzielle Allgemeinbildung – ein Lösungsansatz für Probleme im Finanzsektor? Kurswechsel 3/2005. 55–69.
- Sczesny, Ch. und S. Lüdecke. 1998.** Ökonomische Bildung Jugendlicher auf dem Prüfstand: Diagnose und Defizite. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 94(3). 403–420.
- SEDI (Social and Enterprise Development Innovations). 2004.** Financial Capability and Poverty. Policy Research Initiative of Government of Canada Discussion Paper. www.sedi.org/DataRegV2-unified/sedi-Publications/PRIEnglishAug2004.pdf
- Soper, J. C. und W. B. Walstad. 1987.** Test of Economic Literacy. Second Edition. Examiner's Manual. New York: Joint Council on Economic Education.
- Stark, J. 2006.** The Role of Central Banks in Economic and Personal Finance Education. Vortrag bei der Konferenz „The Role of Central Banks in Economic and Personal Finance Education“. 28./29. September. Warschau. www.ecb.int/press/key/date/2006/html/sp060929.en.html
- Stigler, G. J. 1970.** The Case, if any, for Economic Literacy. In: Journal of Economic Education 1(2). 77–84.
- Svensson, L. 2007.** Inflation Targeting. In: Blum, L. und S. Durlauf (Hrsg.). The New Palgrave Dictionary of Economics. Second Edition. Im Erscheinen.
- Tobin, J. 1986.** Economic Literacy isn't a Marginal Investment. In: Wall Street Journal. Mittwoch, 9. Juli.
- UFFE (United for a fair economy). o. J.** www.faireconomy.org
- UK Department for Education and Employment. 2000.** Financial Capability through Personal Financial Education. www.dfes.gov.uk/publications/guidanceonthelaw/fcg/KS3&4.pdf
- US National Strategy for Financial Literacy. 2006.** Taking Ownership of the Future. www.mymoney.gov/pdfs/ownership.pdf
- Vitt, L. A. 2000.** Personal Finance and the Rush to Competence. Financial Literacy Education in the US. Institute for Socio-Financial Studies. www.isfs.org/rep_finliteracy.pdf

- Walstad, W. 1998.** Why it's Important to Understand Economics. Federal Reserve Bank of Minneapolis – The Region 12(4). Dezember. www.minneapolisfed.org
- Walstad, W. 1999.** Economic Education and Economic Literacy. Federal Reserve Bank of Minneapolis – The Region 13(2). Juni. www.minneapolisfed.org
- Walstad, W. 2006.** Economic Knowledge and the Advancement of Economic Education in the US. Vortrag bei der Konferenz „The Role of Central Banks in Economic and Personal Finance Education“. 28./29. September. Warschau.
- Walstad, W. B. und D. Robson. 1997.** Differential Item Functioning and Male-Female Differences on Multiple-Choice Tests in Economics. In: The Journal of Economic Education 28(2). Frühjahr. 155–171.
- Walstad, W. B. und K. Rebeck. 2001.** Assessing the Economic Understanding of U.S. High School Students. In: The American Economic Review 91(2). Papers and Proceedings of the Hundred Thirteenth Annual Meeting of the American Economic Association. Mai. 452–457.
- Watts, M. 1998.** Who Values Economic Literacy? Federal Reserve Bank of Minneapolis – The Region 12(2). Dezember. www.minneapolisfed.org
- Weber, B. 2001.** Stand ökonomischer Bildung und Zukunftsaufgaben. In: Sowi Online Journal 2/2001. www.sowi-onlinejournal.de/2001-2/zukunftsaufgaben_weber.htm
- WIDE (Women in Development). o. J.** Economic Literacy. www.eurosur.org/wide/eco%20lit/ecolit.htm
- Wilmink, G. 2007.** Aktivitäten des Nationaal Instituut voor Budgetvoorlichting (NIBUD) im Bereich Financial Education. Vortrag bei der Konferenz „Financial Education and Better Access to Adequate Financial Services“. 12./13. April. Wien.
- Wood, C. W. und J. M. Doyle. 2002.** Economic Literacy among Corporate Employees. In: Journal of Economic Education 33(3). Sommer. 195–206.