

Supplemento n° 1 al periodico "Per l'economia" n° 5, anno 2022, periodicità: otto volte l'anno.
Poste Italiane Spa – spedizione in A.P. – 70% CMS Bolzano.



3.22 STUDIE

ZUR SÜDTIROLER WIRTSCHAFT

DIE FINANZIELLE GRUNDBILDUNG DER FÜNFZEHN- JÄHRIGEN IN SÜDTIROL

ERGEBNISSE, HALTUNGEN, EINFLUSSFAKTOREN
UND HANDLUNGSFELDER

WIFO

Institut für
Wirtschaftsforschung



HANDELS-, INDUSTRIE-,
HANDWERKS- UND LAND-
WIRTSCHAFTSKAMMER BOZEN

AUTONOME
PROVINZ
BOZEN
SÜDTIROL



PROVINCIA
AUTONOMA
DI BOLZANO
ALTO ADIGE

PROVINCIA AUTONOMA DE BULSAN
SÜDTIROL

DIE FINANZIELLE GRUNDBILDUNG DER FÜNFZEHN- JÄHRIGEN IN SÜDTIROL

**ERGEBNISSE, HALTUNGEN, EINFLUSSFAKTOREN
UND HANDLUNGSFELDER**

Die Studien des WIFO sind problem- und lösungsorientierte Untersuchungen zu wichtigen Aspekten der Südtiroler Wirtschaft. Die aktuelle wissenschaftliche Literatur und vergleichbare Studien werden in die Darstellung ebenso einbezogen wie die theoretischen und methodischen Voraussetzungen.

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit verzichten wir in dieser Studie weitgehend auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichwohl für beiderlei Geschlecht.

Herausgeber

© 2022 Handels-, Industrie-, Handwerks- und Landwirtschaftskammer Bozen
Südtiroler Straße 60, 39100 Bozen

Verantwortlicher Direktor

Alfred Aberer

Veröffentlicht im Oktober 2022

Zugelassen beim Landesgericht mit Dekret Nr. 3/99

Nachdruck und sonstige Verbreitung – auch auszugsweise – nur unter Angabe der Quelle (Herausgeber und Titel) gestattet.

Autoren

Valentina Dalla Villa (b), Martin Holzner (a), Lukas Kleinheinz (d, e), Valentina Mignolli (b), Klaus Niederstätter (a), Urban Perkmann (d), Olimpia Rasom (c), Franco Russo (b), Thomas Schatzer (d)

- (a) Evaluationsstelle für das deutsche Bildungssystem – Autonome Provinz Bozen
- (b) Evaluationsstelle für das italienische Bildungssystem – Autonome Provinz Bozen
- (c) Evaluationsstelle für das ladinische Bildungssystem – Autonome Provinz Bozen
- (d) WIFO – Institut für Wirtschaftsforschung der Handelskammer Bozen
- (e) Institut für Wirtschaftstheorie, -politik und -geschichte, Universität Innsbruck

Mitarbeit

Margherita Franch

Redaktion

WIFO – Institut für Wirtschaftsforschung der Handelskammer Bozen

Leitung

Georg Lun

Wissenschaftliche Beratung

Gottfried Tappeiner

Gestaltung und Satz

Friesenecker & Pancheri

Druck

Fotolito Varesco, Auer

Zitierhinweis

WIFO, Evaluationsstellen für das deutsche, italienische und ladinische Bildungssystem (2022): Die finanzielle Grundbildung der Fünfzehnjährigen in Südtirol. Ergebnisse, Haltungen, Einflussfaktoren und Handlungsfelder. WIFO Studie 3.22. Handelskammer Bozen (Hrsg.)

Für Informationen

WIFO – Institut für Wirtschaftsforschung der Handelskammer Bozen
Südtiroler Straße 60, 39100 Bozen
T +39 0471 945 708
wifo@handelskammer.bz.it

Weitere Publikationen im Internet unter

www.wifo.bz.it



Michl Ebner



Philipp Achammer



Giuliano Vettorato



Daniel Alfreider

Vorwort

Aktuelle Studien lassen erwarten, dass die Bedeutung der finanziellen Grundbildung in Zukunft weiter zunehmen wird. Dies gilt nicht nur für Erwachsene, sondern insbesondere auch für Jugendliche, da immer häufiger schon in jungen Jahren wirtschaftliche und finanzielle Entscheidungen zu treffen sind. Es ist daher notwendig, bei den jüngeren Generationen die Fähigkeiten zu entwickeln, die erforderlich sind, um fundierte Entscheidungen für die Bewältigung des täglichen Lebens zu treffen.

Im Rahmen der von der OECD durchgeführten PISA-Studie wird unter anderem auch die finanzielle Grundbildung der Fünfzehnjährigen erhoben. Die Evaluationsstellen für das deutsche, italienische und ladinische Bildungssystem betreuen die PISA-Studien in Südtirol und haben in zwei bereits veröffentlichten Berichten erste Ergebnisse zu den wirtschaftlichen Kompetenzen der Jugendlichen veröffentlicht. In Zusammenarbeit mit dem WIFO – Institut für Wirtschaftsforschung der Handelskammer Bozen wurde im Rahmen der vorliegenden Studie die Analyse der PISA-Daten vertieft, insbesondere in Hinblick auf die Einflussfaktoren und Wirkungsmechanismen, die die finanzielle Grundbildung bedingen.

Die Ergebnisse der Studie zeigen zunächst die Wichtigkeit einer guten schulischen Bildung in den Bereichen Lesen und Mathematik auch für die finanzielle Grundbildung auf. Schulen und Bildungsbehörde sind daher als Erste gefordert zu überlegen, wie man die Schulbildung im Allgemeinen und die finanzielle Grundbildung im Besonderen fördern kann, z. B. durch innovative Impulse in der Fachdidaktik oder durch spezifische fächerübergreifende Module. Die Studie zeigt aber auch, dass außerschulische Faktoren wie z. B. die sozioökonomische Situation der Familien oder die Rolle der Eltern und Freunde, die finanzielle und wirtschaftliche Kompetenz der Jugendlichen wesentlich mitbestimmen und somit nicht nur die Schule, sondern die Gesellschaft als Ganzes in all ihren Komponenten gefordert ist. Familien, private und öffentliche Unternehmen, Berufsverbände, Verbraucherschutzorganisationen – sie alle sind aufgerufen, ihren Beitrag zur Entwicklung finanzieller Kompetenzen zu leisten. Ziel ist es, das finanzielle Wohlergehen des einzelnen Individuums und der Gesellschaft zu verbessern und eine größtmögliche Teilnahme am Wirtschaftsleben sicherzustellen.

On. Dr. Michl Ebner

Philipp Achammer

Giuliano Vettorato

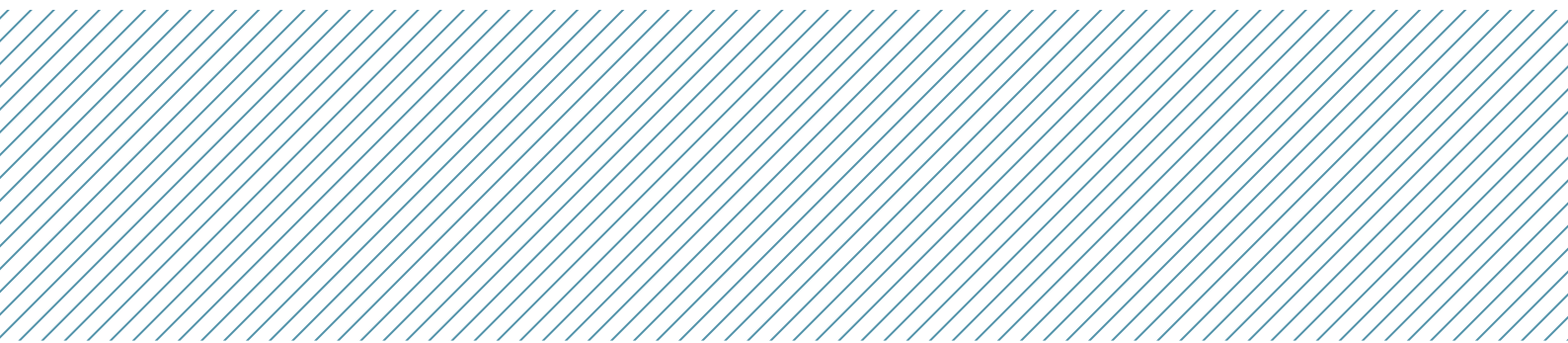
Dr. Daniel Alfreider

Präsident der
Handelskammer Bozen

Landesrat für Deutsche
Bildung und Kultur

Landesrat für Italienische
Bildung und Kultur

Landesrat für Ladinische
Bildung und Kultur



INHALT

Die finanzielle Grundbildung der Fünfzehnjährigen in Südtirol

Kurzfassung	9
Résumé	13
Abstract	17
1. Einleitung	21
2. PISA und die finanzielle Grundbildung	23
2.1 Was ist die OECD-PISA-Studie und wie funktioniert sie?	23
2.2 Wer hat an der PISA-Studie 2018 teilgenommen?	24
2.3 Das Rahmenkonzept der finanziellen Grundbildung	24
3. Die finanzielle Grundbildung der Fünfzehnjährigen in Südtirol	29
3.1 Die Ergebnisse der Südtiroler Schüler im internationalen Vergleich	29
3.2 Die Ergebnisse der Südtiroler Schüler im nationalen Vergleich	30
3.3 Die Verteilung der Ergebnisse nach Kompetenzstufen	31
3.4 Differenzierte Betrachtung der Ergebnisse nach Geschlecht, Schultyp und Herkunft der Schüler	32
4. Die Vermittlung von Finanzwissen im schulischen und privaten Kontext	37
4.1 Die Rolle der Schule in der Auseinandersetzung mit Finanzwissen	37
4.2 Informationsquellen zum Umgang mit Geld und dessen Thematisierung	43
4.3 Woher Jugendliche ihr Geld beziehen und ihre Entscheidungsfreiheit im Umgang damit	46
5. Kompetenzen und Verhaltensweisen der Jugendlichen im Finanzbereich	51
5.1 Die Kaufstrategien der Schüler	51
5.2 Die Verwendung von Kontokorrenten, Kreditkarten, Debitkarten und Apps für Zahlungen	53
5.3 Die Sicherheit der Schüler bei (nicht digitalen) Geldangelegenheiten	55
5.4 Die Sicherheit der Schüler bei der Verwendung digitaler Finanzdienste	57
5.5 Die finanziellen Online-Tätigkeiten der Schüler	58
5.6 Das Verhalten der Schüler im Finanzbereich	58
5.7 Das Interesse der Schüler für Geldangelegenheiten	58
6. Einflussfaktoren auf die finanzielle Grundbildung der Südtiroler Schüler	61
6.1 Literaturanalyse zu den Einflussfaktoren auf die finanzielle Grundbildung von Schülern	62
6.2 Empirische Analyse der Einflussfaktoren auf die finanzielle Grundbildung der Südtiroler Schüler	63
6.3 Strukturgleichungsmodell der Einflussfaktoren der finanziellen Grundbildung	66
7. Fazit und Schlussfolgerungen	71
Anhang	75
Literaturverzeichnis	77

Die finanzielle Grundbildung der Fünfzehnjährigen in Südtirol

Mündige Bürgerinnen und Bürger sollten wirtschaftliche Zusammenhänge sowie Finanzprodukte und Finanzdienstleistungen zumindest in ihren Grundzügen verstehen, um damit verbundene Risiken und Folgen einschätzen zu können. Diese Kenntnisse und Fähigkeiten werden allgemein mit dem Begriff der finanziellen Grundbildung beschrieben. Doch wie steht es um die finanzielle Grundbildung der Südtiroler Schülerinnen und Schüler? Die vorliegende Studie hat das Ziel, ein aktuelles und erstmals umfassendes Bild der finanziellen Grundbildung von Südtirols Schülerinnen und Schüler aufzuzeigen und zudem ihre Einflussfaktoren zu untersuchen. Welche Rolle spielen der Unterricht an den Schulen oder die Vorbilder im privaten Umfeld? Inwieweit beeinflussen das Geschlecht oder der soziale Hintergrund die finanzielle Grundbildung? Um diese Fragen zu beantworten, haben die Evaluationsstellen für das deutsche, italienische und ladinische Bildungssystem gemeinsam mit dem WIFO – Institut für Wirtschaftsforschung der Handelskammer Bozen die Ergebnisse der OECD-PISA-Studie 2018 näher untersucht. Zudem werden die komplexen Zusammenhänge zwischen der finanziellen Grundbildung und ihren Einflussfaktoren mithilfe eines Strukturgleichungsmodells aufgezeigt.

Im internationalen Vergleich reihen sich Südtirols Fünfzehnjährige im Studienmodul zur finanziellen Grundbildung der PISA-Studie im Mittelfeld aller teilnehmenden Länder ein. Insgesamt verfügen in Südtirol rund 85 % der Schülerinnen und Schüler über ein Kompetenzniveau, das es ihnen ermöglicht, alltägliche Anforderungen in den Bereichen Finanzen und Wirtschaft eigenständig zu bewältigen. Dieses Ergebnis bedeutet jedoch gleichzeitig, dass die rest-

lichen 15 % der Schülerinnen und Schüler nicht über ein Grundniveau an Finanzkompetenzen verfügen.

In Südtirols Schulen werden Themen aus der Wirtschafts- und Finanzwelt am häufigsten im Rahmen des Mathematikunterrichts erarbeitet. In anderen Fachbereichen oder Kursangeboten spielen diese Themenbereiche hingegen eine untergeordnete Rolle. Informationen zum Umgang mit Geld beziehen die Schülerinnen und Schüler am häufigsten vom Elternhaus. Weitere bedeutende Informationsquellen sind das Internet und die Lehrpersonen der Jugendlichen.

Im Vergleich zu ihren Altersgenossen und Altersgenossinnen in Nachbarregionen wenden Südtirols Fünfzehnjährige weniger Strategien an, um ein Produkt zu einem günstigeren Preis kaufen zu können: Preise zwischen verschiedenen Geschäften oder Internetshops werden seltener miteinander verglichen, ebenfalls warten Südtirols Schülerinnen und Schüler seltener ab, dass Produkte günstiger werden. Geld für eigene Anschaffungen beziehen die Jugendlichen in erster Linie durch Geschenke von Freunden oder Verwandten. Südtirols Schülerinnen und Schüler stehen im nationalen Vergleich insofern hervor, als dass sie am häufigsten Taschengeld erhalten, unabhängig davon, ob sie dafür eine Gegenleistung erbringen müssen.

Die Ergebnisse zeigen darüber hinaus, dass die finanzielle Grundbildung stark mit soziodemografischen und sozioökonomischen Faktoren wie Geschlecht, finanziellem und sozialem Status der Eltern sowie Migrationshintergrund zusammenhängt. So schneiden in Südtirol Schülerinnen, ähnlich wie in anderen am Studien-

modul teilnehmenden Ländern, in der finanziellen Grundbildung im Schnitt schlechter ab als ihre männlichen Altersgenossen. Zudem zeigt sich, dass Mädchen im Schnitt unsicherer im Umgang mit Geldangelegenheiten (Kaufverträge, Kontoauszüge usw.) und bei der Nutzung digitaler Finanzdienstleistungen (z. B. Überweisungen am Geldautomaten oder mit einem mobilen Gerät) sind und allgemein weniger Interesse an Finanzthemen haben als Jungen. Nimmt man die Herkunft der Schülerinnen und Schüler in den Blick, so zeigt sich außerdem eine deutliche Abstufung der finanziellen Grundbildung zwischen Jugendlichen ohne beziehungsweise mit Migrationshintergrund zweiter und erster Generation. Das Gleiche trifft für den finanziellen und sozialen Status der Familie zu: Je niedriger das Bildungsniveau und das Einkommen der Eltern, desto geringer ist im Schnitt die finanzielle Grundbildung ihrer Kinder.

In Bezug auf den besuchten Schultyp ergeben sich für Südtirols Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Ergebnisse: So erzielen Fachoberschülerinnen und Fachoberschüler das beste Testergebnis in der finanziellen Grundbildung unter den Fünfzehnjährigen. Sie geben zudem im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern an Gymnasien und in den berufsbildenden Schulen im Schnitt häufiger an, sicherer im Umgang mit Geldangelegenheiten und bei der Nutzung digitaler Finanzdienstleistungen zu sein, beim Kauf preisbewusster zu handeln, den Überblick über Ausgaben und ihre aktuelle finanzielle Situation zu behalten und sich generell mehr für Finanzfragen zu interessieren.

Die multivariate Analyse der Einflussfaktoren der finanziellen Grundbildung liefert weitere Erkenntnisse: Die Mathematik- und

Lesekompetenzen der Schülerinnen und Schüler haben einen starken Einfluss und bilden so die Grundpfeiler der finanziellen Grundbildung der Südtiroler Jugendlichen. Andere Faktoren, wie der Besuch eines Kurses zur finanziellen Bildung, das Einbeziehen der Eltern bei Fragen der finanziellen Allgemeinbildung oder die Vertrautheit mit komplexen Finanzkonzepten, weisen zwar ebenfalls einen positiven Effekt auf die finanzielle Grundbildung auf, spielen im Vergleich zu den Mathematik- und Lesekompetenzen aber eine untergeordnete Rolle.

Schließlich bestätigen die Ergebnisse der multivariaten Analyse die Vermutung, dass die finanzielle Grundbildung von soziodemografischen und sozioökonomischen Faktoren beeinflusst wird: Das Geschlecht, der finanzielle und soziale Status sowie der Migrationshintergrund bestimmen sowohl die Mathematik- als auch die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler wesentlich und somit indirekt auch die finanzielle Grundbildung.

Aus den Studienergebnissen lassen sich folgende Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen für Vertreterinnen und Vertreter sowie Stakeholder der Wirtschafts- und Bildungspolitik, für Schulen und die Wirtschaft ableiten:

> **Lesekompetenz, mathematische Kompetenz und finanzielle Grundbildung ab der ersten Schulstufe gezielt fördern**

Die Studie zeigt deutlich, dass mathematische Kompetenz und Lesekompetenz bedeutende Einflussfaktoren für den Erwerb einer angemessenen finanziellen Grundbildung sind. Der Erwerb von soliden Fähigkeiten im Lesen und im Rechnen stellt folglich einen zentralen Faktor für den Aufbau einer

finanziellen Grundkompetenz dar, die es ab der ersten Klasse der Grundschule spezifisch zu fördern gilt. Dabei sind jene Schülerinnen und Schüler besonders zu berücksichtigen, die gefährdet sind, ein Grundniveau an Finanzkompetenzen nicht zu erreichen.

> **Finanzielle Grundbildung planmäßig und nachhaltig aufbauen**

Die Studienergebnisse zeigen eindrücklich, dass ein planmäßiges Vorgehen bei der Förderung von Kompetenzen der finanziellen Grundbildung in allen Schulstufen einem punktuellen Bildungsangebot vorzuziehen ist. Dies spricht für eine konzeptionelle Verankerung des Themenfeldes der finanziellen Grundbildung in den Curricula aller Schulstufen. Denkbar ist einerseits eine Verankerung in den Fachcurricula, andererseits aber auch im Rahmen des fächerübergreifenden Lernbereiches der „Gesellschaftlichen Bildung“.

> **Finanzielle Grundbildung als Teil des curricularen Unterrichts und Kompetenzerwerbs verstehen und verankern**

Angesichts der Bedeutung der mathematischen Kompetenz und der Lesekompetenz erscheint die systematische Auseinandersetzung mit Themenfeldern aus den Bereichen Wirtschaft und Finanzen in diesen beiden Lernbereichen empfehlenswert. Im Idealfall fördern die Lehrpersonen verschiedener Fachbereiche diesen Kompetenzerwerb als gemeinsam getragenes Anliegen. Der Aufbau finanzieller Grundbildung sollte nicht als zusätzliche Aufgabe und Belastung, sondern als Chance wahrgenommen werden.

> **Für Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen differenzierte didaktische Ansätze anbieten und Basiskompetenzen fokussieren**

Um Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen den Erwerb grundlegender Kompetenzen im Bereich der finanziellen Bildung zu ermöglichen, empfehlen sich eine Fokussierung auf grundlegende Zielsetzungen und der Einsatz spezifischer methodisch-didaktischer Arbeitsansätze. Besonders bedeutend erscheinen in diesem Zusammenhang Zielsetzungen präventiver Natur sowie die Vermittlung von Kenntnissen zu Unterstützungsangeboten im Umfeld. In Bezug auf die didaktischen und methodischen Ansätze sollten niederschwellige, spielerische und handlungsorientierte Arbeitsansätze angewandt werden.

> **Zur Vorsorge für die Risiken des Lebens sensibilisieren**

Die Veränderungen in der Arbeitswelt, eine steigende Lebenserwartung und die Neuausrichtung der Aufgaben des Staates erfordern von den Bürgern und Bürgerinnen zunehmende Selbstverantwortung. Dadurch entstehen neue Herausforderungen für die soziale und finanzielle Absicherung bei längerer Unterbrechung der Erwerbstätigkeit oder nach dem Erwerbsleben. Um ein grundsätzliches Verständnis für diese Veränderungen zu vermitteln, sind neben der Schule auch andere Institutionen in Südtirol, wie die Pensplan Centrum AG oder Banken gefordert.

> **Verbraucherschutz stärken**

Die Digitalisierung im Finanzwesen sowie die steigende Verfügbarkeit und Komplexität von Finanzdienstleistungen

gen ermöglichen zwar einen niederschweligen und breiten Zugang für die gesamte Bevölkerung, bringen aber auch höhere Risiken und Gefahren mit sich. Zum einen ist hier der Gesetzgeber aufgefordert zu intervenieren, zum Beispiel durch Verbote von wenig transparenten Finanzdienstleistungen, zum anderen müssen Verbraucher und Verbraucherinnen wissen, wann und wo sie professionelle Hilfe in Bezug auf gewisse finanziellen Entscheidungen suchen können, etwa bei Verbraucherschutzorganisationen.

> **Unternehmen sowie Unternehmens- und Berufsverbände einbinden**

In privaten und öffentlichen Unternehmen kann jungen Menschen, die zum ersten Mal in die Arbeitswelt eintreten, ökonomisches Grundwissen besonders praktisch und anschaulich vorgelebt und vermittelt werden. Außerdem ist es wichtig, eine hohe finanzielle Grundbildung für die Unternehmerinnen und Unternehmer zu sichern, da sie einem besonderen wirtschaftlichen Risiko ausgesetzt sind.

> **Außerschulische Aktivitäten zur Vermittlung von finanzieller Grundbildung nutzen**

Junge Menschen können ihre finanzielle Grundbildung über eine Vielzahl von Quellen steigern, darunter ihre Eltern, Freunde oder die Schule. Auch außerschulische Aktivitäten, die von privaten, öffentlichen und gemeinnützigen Institutionen angeboten werden, spielen eine wichtige Rolle, beispielsweise Veranstaltungen zum Thema Geld oder Sparen, Schulbesuche von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von Finanzinstituten, Börsenspiele, Besuche in einem Geldmuseum oder Veranstaltungen, bei denen die Schülerinnen und Schüler ihr eigenes kleines Unternehmen gründen können.

La educazion finanziela di jèuni de 15 ani tl Sudtiroi

Per pudèi valuté la resiedes y conseguenzes muessa i zitadins y la zitadines de majera età capì la carateristiches plu mpurtantes di cuntescé economics y di prudoc y servijes finazieres. Chèsta cunescènzes y capaziteies vèn n general descrites cun l cunzet de educazion finanziela. Ma co stala pa cun la educazion finanziela di sculeies tl Sudtiroi? L fin de chèsc stude ie de prejenté per l prim iede n cheder cumplet y atuel dla educazion finaziela di sculeies te Sudtiroi, nce nrescian si fatores nfluènc. Cie pert tol pa ite l'istruzion tla scoles o i modiei tl ambient persunel? À pa l sés o l cuntest soziel n nfluss sun la educazion finanziela? Per ti dé na resposta a chèsta dumandes à i servijes de valutazion provinziela per l'istruzion y la formazion tudèscia, taliana y ladina cunlaurà cun l WIFO – l istitut per la nrescides economiche dla majon dl comerz de Bulsan – per analisé i resultat dl stude OECD PISA dl 2018. Mplù ilustrea n model statistich i cunliamènc complessc dla educazion finanziela y si fatoresc nfluènc.

Tl cunfront nternaziunel ie i jèuni de 15 ani tl Sudtiroi tla mesaria de duc i paejes che à tèut pert al stude PISA sun la educazion finanziela. Ndut à l 85 % di sculeies tl Sudtiroi n nivel de cumpetènza che ti lascia pro de ti avèi manècia a pertendudes da uni di ti ciamps dla finanza y economia. Tl medemo mumènt uel chèsc resultat di che l 15 % di sculeies che resta ne à deguna cumpetènzes finazieles basileres.

Tla scoles sudtirolejes vèn la tematiches dl mond dl'economia y finanza tratades l plu suvènz ntan l'èures de matematica. Tl'au- tra materies de nseniamènt ie chisc argumènc mé secunderes. La nformazions sun co manejé i scioldi giata i sculeies l plu suvènz dai genitores, y scenó tres l internet y i nsenienc.

N cunfront a chèi de si ann dla regions ujines, se joa i jèuni sudtirolejes de 15 ani manco di mesuns per cumpré ite n prudot a n mènder priesc: nosc jèuni paredlea manco i priejes danter la butèighes y la pitedes tl internet y i aspieta plu dinrer che i prudoc ebe n mièur priesc. I scioldi per se cumpré velch giata i jèuni dantaldut de gra a scincundes de companies o parènc. I sculeies dl Sudtiroi fej mprescion tl cunfront naziunel, ajache i giata l plu suvènz vel' scioldo nce zènza ne messèi fé nia.

l resultat mostra ènghe che la educazion finanziela taca adum cun fatores soziodemografics y economics coche l sés o la situazion finanziela, soziela y de migrazion di genitores. La sculées sudtirolejes stluj n mesaria ju piec che i mutons de si età, coche nce te d'autri paejes che à tèut pert al stude. Ora de chèl tomel ora che la mutans ie n mesaria plu melsegures te cuestions de scioldi (per ejèmpl n cont de cuntrac de compra o estrac dl cont) y nce tl sfrutamènt de servijes finazieres online (per ejèmpl remetudes tres i automac o cun l fonin). Leprò desmostra la mutans n general manco nteres per tematiches finazieles n cunfront ai mutons. Tenian cont dla pruvienenza di sculeies tomel ora che la educazion finanziela di jèuni da tlo ie plu auta de chèla di jèuni cun urigin de migrazion de prima o segunda generazion. L medemo se mostra n cont dla situazion finanziela y soziela dla familia: plu bas che ie l nivel de istruzion y l davani di genitores, plu bassa che ie per l solit la educazion finanziela de si mutons.

Per cie che reverda la sort de scola auta crissa ora, toma ora resultat desfrènc danter i sculeies: la mièura educazion finanziela ie arjonta dai sculeies ti istituc tecnicos y economics. N cunfront ai sculeies dla scoles profescioneles y di lizee ie i sculeies di istituc

tecnicos y economicos plu seguros te cuestiones de scioldi y tl sfrutamënt di servijes finanziaie online. Lepro cëli deplù sun l priesc di prudoc, à la sèuravijion sun si situazion finanziaia atuela y se nteressea n general deplù per cuestiones de finanza.

L'analisa multivarieda di fatores nfluënc dla educazion finanziaia documentea resultat sèuraprò: la cunescënzes de matematica y letura di sculeies à n gran nflu y ie la seva dla educazion finanziaia di jëuni sudtirolejes. Autri fatores, sciche vijité n curs finanziaier, junté i genitores te dumandes dla formazion culturela generala o la cunescënza de cunzec finanziaie compless à ënghe na fazion positiva sun la educazion finanziaia. Ma chisc fatores ie mé secunderes, sce paredlei ala cunescënzes de matematica y letura.

Ala fin dla finedes cunfermea i resultat dl'analisa multivarieda la jagheda che la educazion finanziaia sibe nfluenceda da fatores soziodemografics y economicos: l sés, la situazion finanziaia, sozia y de migrazion fej ora gran pert dla cunescënzes de matematica y letura. A chësta maniera nfluencia chisc fatores nce la educazion finanziaia.

Ora de i resultat dl stude se lascia tré n valguna contlujions y recumandazions per i reprejentanc politics dl'economia y dla formazion, per la scoles y per l'economia:

- > **Promozion mireda dla cunescënzes de letura, matematica y dla educazion finanziaia dala scola elementera inant**
L stude desmostra tlermënter che la cunescënzes de matematica y letura ie fatores senificatives per arjonjer na educazion finanziaia sciche l toca. Daviadechël iel essenziel savëi

da liejer y fé conc, per pudëi pona svilupé la cumpetënzes finanziaies basileres: chëstes muessen sustenì a puntin dala prima clas de scola elementera inant. Mplù muessen dantaldut cialé sun chëi sculeies che manacia de nia arjonjer n nivel basiler de cumpetënzes finanziaies.

- > **Svilupé la educazion finanziaia a na maniera plu organizada y sustenibla**

l resultat dl stude desmostra tlermënter che na promozion organizada dla cumpetënzes finanziaies per duc i livei de scola ie miëura che pitedes de formazion a cajo. A chësta maniera possen junté l cunzet dla educazion finanziaia ti curricula de duc i trëi livei de scola. N pudëssa pensé a tò ite la educazion finanziaia tla singula materies o tl ciamp dl nseniamënt nterdiscipliner dl'educazion civica.

- > **Recunëscer y junté la educazion finanziaia coche pert dl nseniamënt curiculer y dla cumpetënzes**

Pervia dla mpurtanza dla cunescënzes dla matematica y dla letura iel da cunsië de se dé ju metodicamënter cun tematches economicos y finanziaies te chësta doi materies de nseniamënt. La soluzion ideéla fossa chëla, che duc i nsenianc dla singula materies sustenissa deberieda l nseniamënt de chësta cumpetënza. La educazion finanziaia ne dëssa nia vester na ncëria y na cëria sèuraprò, ma plutosc na puscibltà.

- > **Se nuzé de metodologies didatiches desferenziedes y ti dé ahta ala cumpetënzes di sculeies cun cundizions desvalives per mparé**

Per ti judé ai sculeies cun cundizions desvalives per mparé a

arjonjer n nivel de cumpetënzes basileres tla educazion finanziaia iel da cunsië de se cunzentré sun i traverz zentrei, se nuzan de metodes didatiches spezifiches. De gran mpurtanza te chësc cuntest ie nce i fins preventives y la mediazion dla nformazions sun la pitedes de sustëni a desposizion. Per cie che reverda la metodologies didatiches iel da cunsië de se nuzé de sistems scëmpli, ludics y orientei al'azion.

> **Sensibilisé n cont dla prevenzion dla resiedes dla vita**

I mudamënc tl mond dl lëur, l avané dl'aspetativa de vita y i duvieres nueves dl stat se damanda dai zitadins na majera respunsabltà persunela. Nscila nasc nce ndesfidedes nueves per la segurëza soziela y finanziaia, canche n va n pension. Per dé inant n savëi de basa per chisc mudamënc ne muessa nia mé la scoles se dé da fé, ma nce l'otra istituzions tl Sudtiro, sciche la Pensplan Centrum AG o la banches.

> **Renfurzé la scunanza di consumadëures**

Scebën che la digitalisazion tl ciamp finanziaier y la despunibltà y cumplessità di servijes finanziaies che avanea lascia pro n azes saurì a duta la popolazion, cumportles nce majera resiedes y priculi. De cër velch messëssa l legisladëur se cruzië de chësc, per ejëmpl cun na pruibizion di servijes finanziaies puech trasparënc. Dal'otra pert muessa i consumadëures savëi can y co che i possa se damandé aiut profuscional per cërta dezijions finanziaies che i ulëssa tò, per ejëmpl se stizan sun associazions de scunanza per i consumadëures.

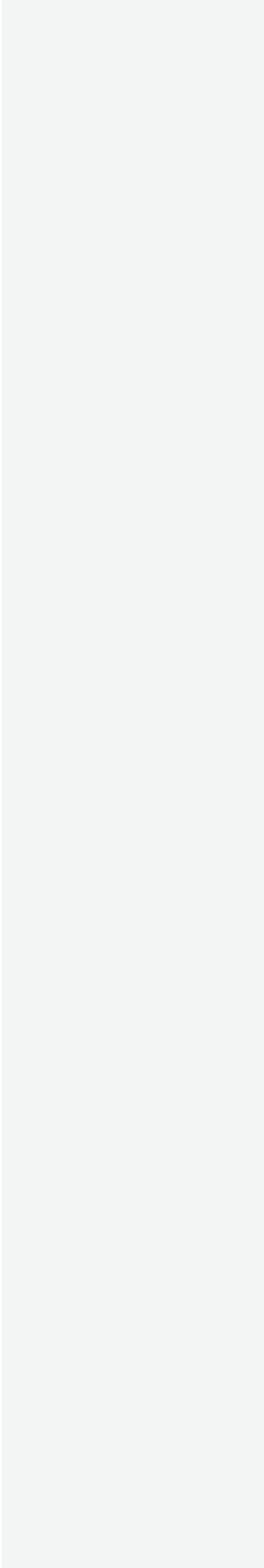
> **Tré ite la firmes y l'associazions dla profuscions y dla firmes**

Tla firmes privates y publiches possen nsenië ju i jëuni che

zapa ite tl mond dl lëur a na maniera pratica y tlera n cont dla cunescënzes economiches basileres. Leprò iel de mpurtanza che i patrons dla firmes ebe na bona educazion finanziaia, davia che i viv cun na resieda economica defin granda.

> **Se jué de ativeities extracuriculeres per nsenië la educazion finanziaia**

I jëuni possa miuré si educazion finanziaia a truepa manieres, per ejëmpl tres i genitores, i cumpanies y la scola. Nce l'ativeities ora de scola, che vën pitedes da istituzions privates, publiches y de utl publich ie mpurtantes: per ejëmpl scumenziatives che reverda i scioldi o l sparanië, ancuntes a scola cun cunlauradëures de istituc finanziaies, juesc de borsa, vijjites te n museum dal or o proiec ulache i sculeies possa mëter su nstësc si pitla firma.



ABSTRACT

The financial literacy of 15-year-olds in South Tyrol

Mature citizens should understand economic contexts as well as financial products and services at least in their basic features in order to be able to assess associated risks and consequences. This knowledge and skill is generally described by the term financial literacy. But what about the financial education of South Tyrolean 15-year-old students? This study aims to present an up-to-date and, for the first time, comprehensive picture of the financial literacy of South Tyrolean students and also to examine its influencing factors. What role do the lessons at school or the role models in the private environment play? To what extent does gender or social background influence financial literacy? In order to answer these questions, the Evaluation offices for the German, Italian and Ladin education systems, together with the IER – Institute for Economic Research of the Chamber of Commerce of Bolzano/Bozen, have examined the results of the OECD-PISA 2018 assessment of financial literacy in more detail. In addition, the complex relationships between financial education and its influencing factors are shown with the help of a structural equation model.

In an international comparison, South Tyrol's 15-year-olds rank in the middle of all participating countries in the PISA 2018 assessment of financial literacy. Overall, around 85 % of students in South Tyrol have a level of competence that enables them to cope independently with everyday demands in the areas of finance and economics. However, this result also means that the remaining 15 % of students do not have a basic level of financial literacy.

In South Tyrol's schools, topics from the world of economics and finance are most frequently worked on in mathematics lessons.

In other subject areas or courses, however, these topics play a subordinate role. Students most frequently obtain information on dealing with money from their parents. Other important sources of information are the internet and the teachers.

Compared to their peers in neighbouring regions, South Tyrol's 15-year-olds use fewer strategies to be able to buy a product at a cheaper price: Prices between different shops or internet shops are compared less often, likewise South Tyrolean students wait less often for products to become cheaper. Young people primarily obtain money for their own purchases through gifts from friends or relatives. South Tyrol's students stand out in a national comparison in that they most often receive pocket money, regardless of whether they have to provide something in return.

The results also show that financial literacy is strongly related to socio-demographic and socio-economic factors such as gender, financial and social status of parents and immigrant background. Thus, in South Tyrol, as in other countries participating in the assessment of financial literacy, schoolgirls perform worse on average in financial literacy than their male peers. In addition, it is shown that girls are on average more insecure in dealing with money matters (purchase agreements, account statements, etc.) and in using digital financial services (e.g. transfers at ATMs or with a mobile device) and generally have less interest in financial topics than boys. If we look at the immigrant background of the students, we also see a clear gradation in financial literacy between native students, second-generation students and first-generation students. The same applies to the financial and social status of the family: the lower the educational level and

income of the parents, the lower the financial literacy of their children on average.

With regard to the type of school attended, South Tyrol's students show different results: For example, students in technical secondary schools (Fachoberschulen) achieve the best test result in financial literacy among 15-year-olds. Compared to students at grammar schools (Gymnasien) and vocational schools (Berufsbildende Schulen), they also state on average more frequently that they are more confident in dealing with money matters and in using digital financial services, that they are more price-conscious when making purchases, that they keep track of expenses and their current financial situation, and that they are generally more interested in financial issues.

The multivariate analysis of the factors influencing financial literacy provides further insights: Students' mathematics and reading skills have a strong influence and thus form the cornerstones of financial literacy among South Tyrolean's students. Other factors, such as attending a financial literacy course, involving parents in financial literacy issues or familiarity with complex financial concepts, also show a positive effect on financial literacy, but play a minor role compared to mathematics and reading skills.

Finally, the results of the multivariate analysis confirm the assumption that financial literacy is influenced by socio-demographic and socio-economic factors: Gender, financial and social status as well as immigrant background significantly determine both mathematics and reading skills of students and thus indirectly also financial literacy.

The following conclusions and recommendations for representatives and stakeholders of economic and educational policy, for schools and the local economy can be derived from the results:

> **Promote reading and mathematical skills and financial literacy in a targeted manner from the first grade onwards**

The study clearly shows that reading and mathematical skills are significant influencing factors for the acquisition of adequate financial literacy. The acquisition of solid skills in reading and arithmetic consequently represents a central factor for the development of financial literacy, which needs to be specifically promoted from the first grade of primary school onwards. Special attention should be paid to those students who are at risk of not reaching a basic level of financial literacy.

> **Building financial education in a planned and sustainable way**

The results show that a planned approach to the promotion of financial literacy competences in all school levels is preferable to a selective educational offer. This speaks for a conceptual anchoring of the subject area of financial education in the curricula of all three school levels. On the one hand, an anchoring in the subject curricula is conceivable, on the other hand, however, also within the framework of the interdisciplinary learning area of „social education“ (Gesellschaftliche Bildung).

> **Understand and embed financial literacy as part of curricular teaching and skills acquisition**

In view of the importance of mathematical competence and reading competence, the systematic examination of subject

areas from the fields of economics and finance in these two learning areas appears to be recommendable. Ideally, teachers from different subject areas promote this competence acquisition as a shared concern. The development of financial literacy should not be perceived as an additional task and burden, but as an opportunity.

> **Offer differentiated didactic approaches for students with different learning requirements and focus on basic competences.**

In order to enable students with different learning conditions to acquire basic competences in the field of financial education, it is recommended to focus on basic objectives and to use specific methodological-didactic approaches. In this context, objectives of a preventive nature as well as the imparting of knowledge about support services in the environment appear to be particularly important. With regard to didactic and methodological approaches, low-threshold, playful and action-oriented approaches should be used.

> **Raise awareness of the risks of life for precautionary purposes**

Changes in the world of work, increasing life expectancy and the reorientation of the tasks of the state require citizens to take increasing personal responsibility. This creates new challenges for social and financial security in the event of a longer interruption of employment or after working life. In order to convey a basic understanding of these changes, not only schools but also other institutions in South Tyrol, such as the Pensplan Centrum AG or banks, are called upon.

> **Strengthen consumer protection**

Digitalisation in the financial sector and the increasing availability and complexity of financial services enable low-threshold and broad access for the entire population, but also entail higher risks and dangers. On the one hand, legislators are called upon to intervene, for example by banning financial services that are not very transparent, and on the other hand, consumers need to know when and where they can seek professional help with regard to certain financial decisions, for example from consumer protection organisations.

> **Involve businesses and business and professional associations**

In private and public enterprises, young people entering the world of work for the first time can be taught basic economic knowledge in a particularly practical and vivid way. It is also important to ensure a high level of financial education for entrepreneurs, as they are exposed to a particular economic risk.

> **Use extracurricular activities to teach financial education**

Young people can increase their financial literacy through a variety of sources, including their parents, friends or school. Extracurricular activities offered by private, public and non-profit institutions also play an important role, such as events on money or savings, school visits by employees of financial institutions, stock market games, visits to a money museum or events where students can start their own small business.

1. EINLEITUNG

Die finanzielle Grundbildung der Fünfzehnjährigen in Südtirol

Seit nunmehr 15 Jahren ist die finanzielle Grundbildung – zunächst auf experimenteller Basis und später zunehmend systematischer – in den schulischen Lehrplänen verankert. Diese Notwendigkeit rührt vor allem daher, sich möglichst frühzeitig mit den gestiegenen Anforderungen bezüglich Finanzen und Wirtschaft im Alltag auseinanderzusetzen und sich entsprechende Fähigkeiten und Kompetenzen anzueignen.

Wir alle sind unmittelbar für die Entscheidungen verantwortlich, die unser zukünftiges Wohlergehen bestimmen. Dazu zählt beispielsweise, unsere Geldmittel zu verwalten und zu sichern, die Aufnahme eines Hypothekendarlehens zu verstehen, eine geeignete Versicherung abzuschließen, einen guten Investitionsplan zu wählen sowie die Altersvorsorge vorausschauend zu planen. Zu wissen, wie man Zinsen berechnet, wie und wo man investieren sollte, wie sich die Inflation entwickelt oder wie man sich gegen Risiken absichert und für das Alter vorsorgt – all das sind Kenntnisse und Fähigkeiten, die man benötigt, um als informierte, mündige und verantwortungsbewusste Bürgerinnen und Bürger überlegte Entscheidungen treffen zu können und prekäre Situationen wie Verschuldung oder Altersarmut zu vermeiden.¹

Die finanzielle Grundbildung ist zwar ein relativ junges Forschungsgebiet, doch verfügt man bereits über eine Vielzahl von Studien auf nationaler und internationaler Ebene. Die finanzielle Grundbildung bildet ein vielfältiges Spektrum von spezifischen, miteinander verknüpften Aspekten (Umgang mit Geld, Risikomanagement, Schulden- und Kreditmanagement, individueller Vermögensaufbau und Altersvorsorge) ab und bietet eine ebenso breite Palette von Untersuchungsperspekti-

ven zur Erfassung von Einstellungen, Wissen und Kompetenzen (Kaminski und Eggert 2008). In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu unterstreichen, dass die finanziellen Kompetenzen zwar als notwendige, nicht aber als hinreichende Bedingung für die erfolgreiche Bewältigung des Alltags gelten. Die finanzielle Grundbildung ist vielmehr nur ein Aspekt der sehr komplexen Fähigkeit, finanzielle Ressourcen planmäßig und sorgfältig zu verwalten und wirtschaftlich sinnvolle Entscheidungen zu treffen (Greimel-Fuhrmann 2014).

OECD-PISA hat aus den verschiedenen Aspekten der finanziellen Grundbildung eine spezifische Auswahl getroffen. Diese Aspekte stellen den Untersuchungsgegenstand des Fragebogens dar, der alle drei Jahre auch unter den fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schülern Südtirols erhoben wird. Entsprechend ist anzumerken, dass die PISA-Erhebung und die in dieser Veröffentlichung vorgestellten Ergebnisse in diesem definierten Bezugsrahmen zu sehen sind und weitere Aspekte der finanziellen Grundbildung, für die ebenso valide Forschungsansätze vorliegen, nicht erfasst sind.

Die PISA-Erhebungen zeigen jedenfalls aus erster Hand ein umfangreiches Bild, um bestimmte Aspekte der Einstellungen, Kenntnisse und Fähigkeiten in den verschiedenen Bereichen der finanziellen Grundbildung zu verstehen, und zwar nicht nur bei den befragten Fünfzehnjährigen, sondern auch bei ihren Familien und in ihrem Umfeld. In den PISA-Erhebungen werden unter anderem folgende Faktoren berücksichtigt, welche die Kenntnisse, die Fähigkeiten und die Einstellungen zu Finanzfragen beeinflussen: das Geschlecht, der sozioökonomische Hintergrund der Familie, der Schulerfolg in bestimmten Fächern, die Wirtschaftskenntnisse, das Geldmanagement, die Verwendung von Finanzprodukten, der besuchte Schultyp, die Bildungsangebote zu diesem Thema, die Finanzkenntnisse, die in der Familie oder im privaten Umfeld vermittelt werden, die Einstellungen zu Geld und Sparen, die Risikobereitschaft, die Konsumententscheidungen und die Fähigkeit, langfristig zu planen.

¹ Für einen Überblick zu wichtigen finanziellen Entscheidungen im Leben siehe www.quellocheconta.gov.it bzw. den Leitfaden „Educazione Finanziaria“. Der Leitfaden ist ein einfaches, benutzerfreundliches und nützliches Instrument zur Sensibilisierung, auch im Bildungsbereich. „Quellocheconta“ ist das öffentliche Portal für die finanzielle Grundbildung, das vom Komitee für die Planung und Koordinierung der Weiterbildung im Finanzbereich („Comitato per la programmazione e il coordinamento delle attività di educazione finanziaria“) im Auftrag des Ministeriums für Wirtschaft und Finanzen verwaltet wird. Abrufbar unter: www.quellocheconta.gov.it (Stand 27.01.2022)

In der vorliegenden Studie wird eine vertiefte Analyse der Antworten der fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler Südtirols vorgestellt, die während der PISA-Erhebung 2018 gesammelt wurden.² Dabei wird angenommen, dass folgende Faktoren einen wesentlichen Einfluss auf den Erwerb von Fähigkeiten in der finanziellen Grundbildung haben, nämlich: der sozioökonomische Status der Familien, der Schultyp, die Herkunft und das Geschlecht.

Im nachfolgenden Kapitel 2 werden zunächst die internationalen PISA-Erhebungen, ihre Inhalte und die Ziele der OECD im Zusammenhang mit diesen Studien vorgestellt. Das Kapitel gibt dabei einen umfassenden Überblick über den methodischen Rahmen der Forschung und konzentriert sich insbesondere auf Grundkonzepte und Inhalte der finanziellen Grundbildung.

Kapitel 3 analysiert die Testergebnisse der finanziellen Grundbildung der fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler in Südtirol und vergleicht sie mit denen ihrer Altersgenossinnen und Altersgenossen in anderen italienischen Regionen (Trentino und Nordosten) sowie in einigen europäischen und außereuropäischen Ländern.

Die Ergebnisse der Sondererhebung zum Verhalten und zu den Einstellungen der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit Finanzprodukten und Geld im Allgemeinen werden im Zusammenhang mit den bereits oben genannten Variablen (Geschlecht, sozioökonomischer Status, usw.) in den Kapiteln 4 und 5 näher untersucht. Die Ergebnisse zeigen einige sehr interessante Aspekte, die eine weitere Untersuchung verdienen würden und die aus einer soziokulturellen Sicht als die „finanzielle Identität“ der Südtiroler Schülerinnen und Schüler definiert werden könnten.

In Kapitel 6 werden die Zusammenhänge zwischen der finanziellen Grundbildung und ihren Einflussfaktoren anhand eines Strukturgleichungsmodells genauer untersucht.³ Dabei handelt es sich um ein komplexes statistisches Verfahren, mit dem festgestellt werden kann, ob und in welchem Ausmaß eine abhängige Variable von bestimmten Faktoren beeinflusst wird, wobei zwischen direkten und indirekten Abhängigkeiten unterschieden wird. Inwieweit beeinflussen die Mathematik- und Lesekompetenzen die finanzielle Grundbildung der Schülerinnen und Schüler? Welche Rolle spielen das Geschlecht, der finanzielle Status der Familie und der Migrationshintergrund?

Anregungen und Handlungsempfehlungen werden schließlich in den Schlussfolgerungen vorgestellt. Es ist von großer Bedeutung, sich auch weiterhin auf die finanzielle Grundbildung zu konzentrieren, um ihr Potenzial besser zu verstehen, wirksame Strategien zu entwickeln und die besten Maßnahmen zu ihrer Förderung durchzuführen. Es ist wichtig, nicht nur die Schulen, sondern auch die Wirtschaft, Jugendverbände, Weiterbildungseinrichtungen, Verlage, Banken, öffentliche und private Vorsorgeeinrichtungen usw. einzubeziehen. Die Länder, deren Schülerinnen und Schüler die besten PISA-Ergebnisse im Bereich der finanziellen Grundbildung aufweisen, sind diejenigen, die komplexe langfristige und vernetzte Strategien durch starke Partnerschaften umgesetzt haben und spezifische und umfangreiche Lehrgänge sowie spezielle Unterrichts- und Informationsmaterialien anbieten.⁴

2 Eine erste Analyse der Daten auf Landesebene wurde in zwei Publikationen der jeweiligen Bildungsdirektionen veröffentlicht (Deutsche Bildungsdirektion 2020, Direzione Istruzione e Formazione italiana 2020).

3 Das Strukturgleichungsmodell ist ein statistisches Modell, das mehrere multivariate Analysetechniken kombiniert und zur Untersuchung von Zusammenhängen zwischen einer oder mehreren abhängigen Variablen und mehreren unabhängigen Variablen verwendet werden kann.

4 Unter den verschiedenen nationalen Strategien zur Förderung der finanziellen Grundbildung sticht das Beispiel Estlands besonders hervor. Siehe dazu: <https://youtu.be/70nTzh4DPvg> (Stand 27.01.2022)

ABSTRACT

Die finanzielle Grundbildung wurde zum ersten Mal im Zuge der PISA-Studie 2012 untersucht. Das damals definierte und auch für weitere Ausgaben der Studie eingesetzte Rahmenkonzept dient als Grundlage für den Aufbau der Tests und ist gleichzeitig ein Mittel, um diesen Lernbereich genauer zu analysieren und den Schulen wichtige Anregungen zu liefern. Das Konzept stützt sich auf drei Aspekte: Inhalte, Prozesse und Kontexte, bezogen auf die Kompetenzen der fünfzehnjährigen Schüler. Die Inhalte werden wiederum in vier Kategorien unterteilt: Geld und Transaktionen, Planung und Verwaltung von Finanzen, Risiko und Ertrag, Finanzlandschaft. Die Prozesse beschäftigen sich mit den Strategien und kognitiven Ansätzen

der Schüler in folgenden Bereichen: Erkennen von Finanzinformationen, Analyse von Informationen in einem finanziellen Kontext, Bewerten von Finanzfragen, Anwenden von Finanzwissen und Finanzverständnis. Die Anwendungsbereiche der finanziellen Grundbildung werden verschiedenen Kontexten aus dem Alltag der Schüler zugeteilt. Diese sind Bildung und Arbeit, Zuhause und Familie, individueller und gesellschaftlicher Kontext. Das Rahmenkonzept umfasst schließlich auch nicht kognitive Aspekte der finanziellen Grundbildung und Erkenntnisse zur Frage, wie sich Kompetenzen in anderen Bereichen (z. B. Mathematik und Lesen) auf die finanzielle Bildung auswirken.

2.1 Was ist die OECD-PISA-Studie⁵ und wie funktioniert sie?

„PISA (Programme for International Students Assessment) ist eine Erhebung, die alle drei Jahre durchgeführt wird, um zu prüfen, inwieweit die fünfzehnjährigen Schüler Kenntnisse und Fähigkeiten erworben haben, die für eine vollständige Teilnahme am wirtschaftlichen und sozialen Leben wesentlich sind“ (INVALSI 2019, 14).

Die PISA-Studie soll dabei nicht messen, ob die Schüler das Erlernte wiedergeben können. Sie untersucht vielmehr, ob sie in der Lage sind, die eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten in verschiedenen Lebensbereichen und bei realen Aufgaben anzuwenden. Kurz gesagt soll geprüft werden, was Fünfzehnjährige mit ihrem Wissen machen können. Die PISA-Studie wird von der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusam-

menarbeit und Entwicklung) organisiert und in Italien vom INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione) betreut. Die drei Hauptdomänen der Untersuchung sind Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. Zu diesen Domänen kommen bei jeder Ausgabe innovative Bereiche hinzu, wie zum Beispiel kreatives Problemlösen, kollaboratives Problemlösen und die finanzielle Grundbildung. 2018 wurden die drei Hauptdomänen mit der finanziellen Grundbildung und *Global Competence* ergänzt. Die OECD-PISA-Studie zeigt nicht alle möglichen Kompetenzen in Bezug auf die untersuchten Domänen auf, da mit solchen Untersuchungen nicht alle Elemente, zum Beispiel mündliches Wissen, gemessen werden können. Die Studie ist auch nicht in der Lage, den direkten kausalen Zusammenhang zwischen Erziehungspolitik oder Erziehungsverfahren und den Ergebnissen des Tests zu messen. Dafür liefert sie aber nützliche Hinweise für die Bildungsplanung. Sie verbindet nämlich die Ergebnisse der Tests mit einer Reihe von Informationen aus dem Kontext der Schüler, der Familien, der Schule und der Erziehungssysteme und hebt Unterschiede und Merkmale hervor, die zu höheren Leistungen beitragen. Die

5 Der Text stammt aus Kapitel 1 des Berichtes der Italienischen Bildungsdirektion/Direzione Istruzione e Formazione italiana (2020): OCSE PISA 2018 – Le competenze degli studenti quindicenni nella scuola in lingua italiana dell'Alto Adige. Abrufbar auf der Website: https://www.provincia.bz.it/servizio-valutazione-italiano/downloads/RAPPORTO_PISA_2018.pdf (Stand 02.11.2021)

PISA-Studie bietet auch interessante Impulse in Bezug auf das lebensbegleitende Lernen, weil die Studie die Lernmotivation, die Einschätzung der eigenen Person in Bezug auf das Lernen (z. B. Selbstwirksamkeit, Einstellung zur Weiterentwicklung), die Lernstrategien und Lernmodalitäten beleuchtet. Der PISA-Test wurde zum ersten Mal im Jahr 2000 organisiert und ist 2018 somit bei der siebten Ausgabe angelangt. Die Kontinuität und die Regelmäßigkeit der Untersuchung gestatten es den teilnehmenden Ländern, langfristig einige Parameter des eigenen Bildungssystems zu überwachen und in diesem Sinne die Planung zu unterstützen.

Bei jeder Ausgabe wird abwechselnd der Fokus auf eine der drei Hauptdomänen gerichtet. 2018 war dies die Lesekompetenz. Für die Domäne, die jeweils Gegenstand einer genaueren Untersuchung ist, wird auch das Rahmenkonzept (Framework) neu definiert und somit alle neun Jahre aktualisiert.

2.2 Wer hat an der PISA-Studie 2018 teilgenommen?

An der OECD-PISA-Studie 2018 haben weltweit rund 600.000 Fünfzehnjährige⁶ teilgenommen, als repräsentative Stichprobe für eine Bevölkerung von rund 32 Millionen Schülern.

Insgesamt beteiligten sich 79 Länder oder Volkswirtschaften an der Studie, von denen 37 der OECD angehören. Damit konnte im Vergleich zu den ursprünglichen 43 Ländern im Jahr 2000 im Laufe der Zeit eine starke Zunahme der teilnehmenden Länder verzeichnet werden. Am Test zur finanziellen Grundbildung nahmen jedoch nur 13 Länder und Volkswirtschaften der OECD teil: Australien, sieben kanadische Provinzen (British Columbia, Manitoba, New Brunswick, Neufundland und Labrador, Nova Scotia, Ontario und Prince Edward Island), Chile, Estland, Finnland, Italien, Lettland, Litauen, Polen, Portugal, die Slowakische Republik, Spanien, USA sowie sieben Partnerländer (die nicht der OECD angehören): Brasilien, Bulgarien, Georgien, Indonesien, Peru, Russische Föderation und Serbien.⁷

In Italien betraf der PISA-Test eine Stichprobe von 11.785 Schülern in Vertretung von 521.226 Fünfzehnjährigen, die berufsbildende Schulen, Lehranstalten, Fachoberschulen, Gymnasien und Mittelschulen besuchen.

⁶ An der Studie beteiligten sich Schüler, die zum Zeitpunkt des Tests zwischen 15 Jahren und 3 Monaten und 16 Jahren und 2 Monaten alt waren.

⁷ In Bezug auf das Ergebnis zweier Länder muss auf folgende Besonderheiten hingewiesen werden. Die Daten der Schüler der USA sowie Portugals entsprechen nicht den von der OECD geforderten technischen Standards; sie werden aber als weitgehend vergleichbar eingeschätzt und darum in die Publikationen der OECD und auch in die vorliegende Abhandlung einbezogen.

Die italienische Stichprobe wurde auf fünf geografische Makroregionen verteilt;⁸ zudem nahmen die Regionen Toskana und Sardinien und die Autonomen Provinzen Bozen und Trient mit größeren Stichproben teil, um über spezifische Ergebnisse für das eigene Bildungswesen zu verfügen.

In Südtirol wurde der Test mit einer Stichprobe von 1.549 Schülern in Vertretung von insgesamt 5.033 Fünfzehnjährigen aus verschiedenen Schultypologien durchgeführt.

Davon besuchten 406 Schüler eine italienischsprachige Schule, 1.066 eine deutschsprachige und 77 eine Schule in einer ladinischen Ortschaft.⁹ Die Tests und Fragebögen zum Kontext wurden auf Deutsch oder auf Italienisch verabreicht, wobei die Schüler der ladinischen Täler eine der beiden Sprachen wählen konnten.¹⁰

Um die Ergebnisse richtig deuten zu können, ist auch die Zusammensetzung der Südtiroler Schülerschaft zu berücksichtigen, die Gegenstand der PISA-Studie ist:¹¹ Siehe dazu die entsprechenden Veröffentlichungen (Deutsche Bildungsdirektion 2020, Direzione Istruzione e Formazione italiana 2020).

2.3 Das Rahmenkonzept der finanziellen Grundbildung¹²

Das Thema der finanziellen Grundbildung wurde zum ersten Mal in der Ausgabe 2012 der PISA-Studie aufgegriffen. In diesem Zusammenhang wurde auch definiert, was finanzielle Grundbildung genau ist. Von dieser Definition ausgehend wurde dann das Rahmenkonzept für diese spezifische Untersuchung erstellt.

⁸ Nordwesten (Ligurien, Lombardei, Piemont, Aostatal), Nordosten (Emilia-Romagna, Friaul-Julisch Venetien, Trentino-Südtirol, Veneto), Mittelitalien (Latium, Marken, Toskana, Umbrien), Süden (Abruzzen, Kampanien, Molise, Apulien), Süden und Inseln (Basilikata, Kalabrien, Sardinien, Sizilien).

⁹ Repräsentative Stichprobe einer Gesamtpopulation von 1.295 Schülern der italienischsprachigen Schulen, 3.621 Schülern der deutschsprachigen Schulen und 117 Schülern der Schulen der ladinischen Täler.

¹⁰ Zusätzlich zur Stichprobe, die ausschließlich aus fünfzehnjährigen Schülern (age based) bestand, wurde der Test auch mit einer Stichprobe von Studenten der Jahrgangsstufe 10 (grade based) durchgeführt, bestehend aus 441 Schülern der Schule italienischer Sprache, 1.147 der Schulen in deutscher Sprache und 74 der Schulen aus den ladinischen Tälern.

¹¹ Die Prozentsätze der Schichtungsvariablen der Stichprobe unterscheiden sich leicht von den entsprechenden Variablen der von der Stichprobe vertretenen Population. Der Stichprobenplan sieht die Zuteilung unterschiedlicher Gewichtungen an einzelne Schüler je nach spezifischen Merkmalen vor.

¹² Der folgende Abschnitt stammt aus OECD (2013a). PISA 2012. Analytisches Rahmenkonzept für Mathematik, Lesen, Naturwissenschaften, Problemlösen und finanzielle Grundbildung. Originaltitel: OECD (2013b). PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy.

Hier die Definition:

„Die finanzielle Grundbildung beinhaltet Wissen und Verständnis zu finanziellen Konzepten und Risiken sowie die Fähigkeiten, die Motivation und das Vertrauen, dieses Wissen und die Einsicht anzuwenden, um effektive Entscheidungen in verschiedenen Finanzkontexten zu treffen, damit das finanzielle Wohlbefinden der Individuen und der Gesellschaft vermehrt wird und die Teilnahme am wirtschaftlichen Leben möglich ist.“

Betrachten wir nun genauer die einzelnen Elemente dieser Definition:

Die finanzielle Grundbildung ...

Wie bei den anderen Definitionen ist mit Grundbildung die Gesamtheit der Kenntnisse, Fähigkeiten, Strategien, ebenso der Verhaltensweisen, Motivationen und Wertvorstellungen in Bezug auf die Lebensanforderungen in einem spezifischen Bereich gemeint. Es handelt sich dabei also nicht um einen endgültigen und unveränderbaren Begriff, sondern vielmehr um einen sich ständig weiterentwickelnden Prozess, der sich auf die Fähigkeit stützt, Wissen und Fähigkeiten einzusetzen, um Anforderungen in einem besonderen Bereich zu erfüllen. Mit Grundbildung ist die Gesamtheit der Kompetenzen gemeint, die erforderlich sind, um erkennen, verstehen, auslegen, erschaffen, kommunizieren und berechnen zu können. „Die Alphabetisierung (Literacy) ist ein fortlaufender Lernprozess der Menschen, die ihre Ziele, die Entwicklung ihres Wissens und ihrer Möglichkeiten und die vollkommene Beteiligung am Leben der Gemeinschaften und Gesellschaften anstreben“ (UNESCO 2005).

... beinhaltet Wissen und Verständnis zu finanziellen Konzepten und Risiken ...

Kompetenzen im Finanzbereich erfordern Grundkenntnisse in Bezug auf Begriffe, Funktionen und Merkmale einiger Produkte sowie auf bestehende Risiken. Obwohl einige Begriffe von den Fünfzehnjährigen sehr entfernt zu sein scheinen, haben höchstwahrscheinlich viele von ihnen – zumindest auf familiärer Ebene – bereits Erfahrung mit Geldangelegenheiten gemacht. Zum Beispiel mit dem Kauf von Gütern oder Diensten für sich oder für das Zuhause, durch Beteiligung an Diskussionen oder Gesprächen über die Ausgaben der Familie, mit den Begriffen des Sparens oder Gewinns, durch die Führung eines Bankkontos oder in Bezug auf die mehr oder weniger unabhängige Verwendung von Geld. Umso wichtiger ist es, bestimmte Begrifflichkeiten im Finanzbereich so früh wie möglich zu erläutern, um den Jugendlichen eine aktive Teilnahme und bewusste Rolle innerhalb der Gesellschaft zu ermöglichen.

... sowie die Fähigkeiten, ...

Einige Kompetenzen, wie zum Beispiel jene in Bezug auf das Verständnis von Texten (in diesem Fall von Informationen, aber auch die Fähigkeit, Schlussfolgerungen zu ziehen, Texte auszulegen usw.) und im mathematischen Bereich sind eng mit jenen im Finanzbereich verbunden.

... die Motivation und das Vertrauen ...

Die finanzielle Grundbildung stützt sich nicht ausschließlich auf Konzepte und Wissen, sondern auch auf einige Verhaltensweisen (Motivation, Vertrauen, Gefühlsbeherrschung); dabei handelt es sich um nicht-kognitive Eigenschaften (Soft Skills), die sich auf finanzielle Entscheidungen auswirken können.

... dieses Wissen und die Einsicht anzuwenden, um effektive Entscheidungen ...

Eine wirksame finanzielle Entscheidung zu treffen bedeutet, die eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten auf praktische Lebenssituationen anzuwenden, um eine bewusste und verantwortungsvolle Wahl zu ermöglichen.

... in verschiedenen Finanzkontexten zu treffen, ...

Es geht aber nicht nur um aktuelle Kontexte und Entscheidungen, die nur das momentane Leben der jungen Menschen betreffen, sondern auch um zukünftige Kontexte in der Rolle als Erwachsene, in denen Entscheidungen zu treffen sind, die auch langfristige Folgen haben.

... damit das finanzielle Wohlbefinden der Individuen und der Gesellschaft vermehrt wird ...

Die finanzielle Grundbildung ist anfangs sehr persönlich: Sie bezieht sich auf Entscheidungen, die vor allem das eigene Zuhause, die Verwaltung und die Planung der persönlichen oder familiären Finanzen betreffen. Eine gute finanzielle Führung hat aber auch positive Auswirkungen auf die Gesellschaft, da sie ihre Stabilität und Produktivität auf breiterer Ebene fördert.

... und die Teilnahme am wirtschaftlichen Leben möglich ist.

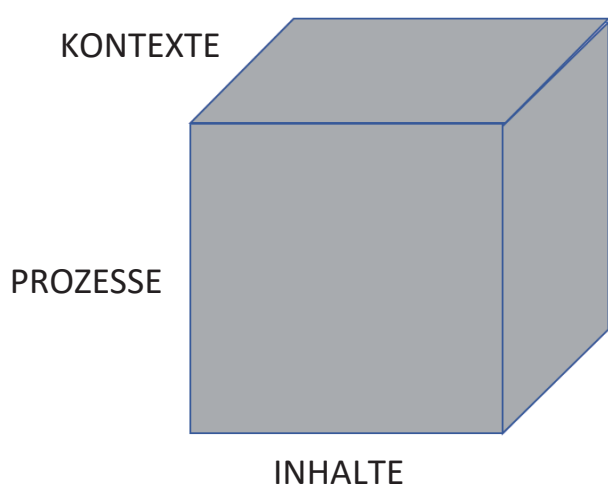
Das Individuum ist als Bürger dazu aufgerufen, in verantwortungsbewusster und einsatzbereiter Weise aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Eine gute finanzielle Grundbildung bedeutet, die Hilfsmittel für Entscheidungen bestmöglich einsetzen zu können, die für sich selbst vorteilhaft und für die Gesellschaft nachhaltig sind.

Der Aufbau der Studie wird durch den entsprechenden Themenbereich bestimmt: In diesem Sinne müssen auch die Aspekte definiert werden, die für die Erstellung der Items

nützlich sein können. Für die finanzielle Grundbildung werden dabei drei Bereiche herangezogen, die miteinander verbunden sind: Inhalte, Prozesse und Kontexte (OECD 2013).

Abbildung 2.1

Organisationsmodell für die Erstellung eines Rahmenkonzepts für eine Erhebung in einem bestimmten Bereich



Quelle: OECD; Ausarbeitung Evaluationsstellen, WIFO

© 2022 WIFO

Inhalte: Diese umfassen das notwendige Wissen und die Kenntnisse, die in Bezug auf die Grundbildung erhoben werden sollen. Eine Studie über die Inhalte der Richtlinien für Finanzunterricht in den Schulen von elf Ländern ergab, dass vor allem bestimmte Themen häufig behandelt werden. Diese wurden in vier Kategorien zusammengefasst: Geld und Transaktionen, Planung und Verwaltung von Finanzen, Risiko und Ertrag, Finanzlandschaft.

- > *Geld und Transaktionen:* In diese Kategorie fallen das Wissen und Bewusstsein in Bezug auf die verschiedenen Formen von Geld und deren Zwecke, die verschiedenen Zahlungsformen und Überweisungsmöglichkeiten, die Kredite und die Zinsen. Schüler sollen auch einen bewussten und prüfenden Umgang mit einfachen finanziellen Transaktionen pflegen (Kauf von Gütern und Kontrolle der Korrektheit der Transaktionen und des Preis-Leistungs-Verhältnisses, Zahlungen über verschiedene Mittel und nicht nur über Debitkarte, Schecks und Bankkonten).
- > *Planung und Verwaltung von Finanzen:* Dazu gehören das Wissen und die Fähigkeit, Einnahmen und Ausgaben zu planen und zu verwalten und zwischen Bedürfnis und Wünschen zu unterscheiden. In diese Kategorie fällt auch

die Fähigkeit, Einkommen und Ersparnisse regelmäßig zu verwalten, auch um das eigene finanzielle Wohlbefinden zu steigern und bei kurz- und langfristigen Ausgaben Prioritäten zu setzen sowie die Auswirkung von Steuern und Abgaben zu berücksichtigen.

- > *Risiko und Ertrag:* Hier geht es um die Fähigkeit, Risiken und Erträge zu erkennen und durch spezifische Produkte in verschiedenen Finanzkontexten zu verwalten. So zum Beispiel sollten die Rolle und der Zweck der Versicherungen, der verschiedenen Kreditformen, der Spar- und Anlagemöglichkeiten bekannt sein, um Gewinne zu erzielen und gegebenenfalls Risiken zu bewältigen, aber auch um die verschiedensten Ereignisse und Herausforderungen im eigenen Leben anzugehen.
- > *Finanzlandschaft:* Hiermit ist die Kenntnis der Rechte und Pflichten der Verbraucher im Finanzbereich sowie der geltenden Bestimmungen und der wichtigsten Auswirkungen von Finanzverträgen gemeint. So sollten finanzielle Vergehen und entsprechende Schutzmaßnahmen sowie die Wirtschaftsfaktoren bekannt sein, die sich auf die Gesellschaft auswirken, wie zum Beispiel Zinssätze, Inflation, Einwirkung externer Faktoren wie Werbung und gesellschaftlicher Druck.

Prozesse: Hier sind die Strategien und kognitiven Fähigkeiten dargestellt, mit denen die Schüler Konzepte der finanziellen Grundausbildung erkennen und anwenden können. Prozesse dienen vor allem dem Verständnis, der Ermittlung und der Bewertung passender Lösungen. Sie können dabei nicht hierarchisch strukturiert werden, denn sie sind alle gleichermaßen für eine „finanzielle Alphabetisierung“ des Individuums nützlich und wirksam.

- > *Erkennen von Finanzinformationen:* Dieser Prozess wird immer dann aktiviert, wenn meist explizite Informationen geortet werden sollen, zum Beispiel auf einem Kassenbeleg, in einem Vertrag, auf einer Rechnung, einem Lohnzettel, um deren Bedeutung zu erkennen. Dieser Prozess umfasst auch die Fähigkeit des Individuums, bestimmte Finanzbegriffe zu erklären (z. B. Inflation).
- > *Analyse von Informationen in einem finanziellen Kontext:* Dazu gehören zahlreiche kognitive Tätigkeiten, welche die Ermittlung und Auslegung von impliziten Informationen erfordern, unter anderem die Gegenüberstellung und Analyse z. B. verschiedener Finanzprodukte.

- > *Bewerten von Finanzfragen:* Mit diesem Prozess ist auf kognitiver Ebene die Fähigkeit gemeint, Erklärungen zu finden und zu verarbeiten, Bewertungen und Verallgemeinerungen in Bezug auf finanzielle Elemente vorzunehmen und dabei auch auf finanzielle Kenntnisse zurückzugreifen. Auf kognitiver Ebene sieht dieser Prozess vor, einem Problem oder einer Aufgabe einen Sinn zu geben und sich diesbezüglich eine Meinung zu bilden, was unweigerlich auch eine kritische Auseinandersetzung erfordert.
- > *Anwenden von Finanzwissen und Finanzverständnis:* Dieser Prozess greift einen Teil der Definition der finanziellen Grundbildung auf. Auf kognitiver Ebene impliziert dieser Prozess wirksames Handeln, um ein Problem zu lösen – durch Berechnungen, Gegenüberstellungen, Anwendung spezifischen Wissens in Bezug auf finanzielle Produkte und Kontexte sowie das Verständnis der entsprechenden Konzepte.

Kontexte: Die Anwendungsbereiche der finanziellen Grundbildung in der PISA-Studie sind hauptsächlich mit der Welt der fünfzehnjährigen Schüler verbunden, die aus persönlichen Kontexten, Familie, Freunden, Schule oder Arbeit besteht und auch allgemeine soziale Kontexte berührt:

- > *Bildung und Arbeit:* Dies sind zwei Kontexte, die sehr stark mit den fünfzehnjährigen Schülern verbunden sind, die an der PISA-Studie teilnehmen. Der Schulkontext ist die Welt, die sie gerade erleben. Was hingegen die Arbeit betrifft, haben einige bereits Erfahrungen mit Sommerjobs oder außerschulischen Betätigungen gesammelt, andere werden in wenigen Jahren damit zu tun haben.
- > *Zuhause und Familie:* Die Aufgaben in diesem Kontext können mit der Haushaltsführung oder einer gemeinsamen Unterkunft, allgemein also mit der Instandhaltung des eigenen Wohnheimes, dem Kauf von Produkten für das eigene Zuhause oder von Lebensmittelprodukten verbunden sein. So können zum Beispiel Aufgaben in Verbindung mit dem Familienbudget oder Prioritäten in den Ausgaben gestellt werden.
- > *Auf individueller Ebene:* Jedes Individuum trifft zahlreiche Entscheidungen in Bezug auf die eigenen persönlichen Ausgaben, um Vorteile für die eigene Person und zur eigenen Zufriedenheit zu erlangen. Einige Entscheidungen sind auch mit Risiken und Verantwortung verbunden. Dabei geht es um den Kauf von Gütern wie Kleidung, elektronischen Geräten, Sportartikeln und

Abos verschiedener Art (Theater, Fitness-Center, usw.). In diesen Kontext fallen auch Aspekte wie die Eröffnung eines Kontos, die Unterzeichnung eines Kredits oder vertragliche Verpflichtungen im Allgemeinen.

- > *Auf gesellschaftlicher Ebene:* Das Umfeld, in dem die Jugendlichen leben, ist sehr komplex, und jegliche Entscheidung auf individueller Ebene ist eng mit der restlichen Gesellschaft verbunden. Umso wichtiger ist es, die Rechte und Pflichten der Verbraucher, die Zwecke der staatlichen und lokalen Steuern, die Rolle der Kaufkraft usw. zu kennen.

Zusätzlich zu den oben untersuchten Bereichen berücksichtigt das Rahmenkonzept nicht kognitive Aspekte und die Auswirkung des Wissens und der Fähigkeiten aus anderen Bereichen auf die finanzielle Grundbildung.

Nicht kognitive Aspekte: Bei der Definition der finanziellen Grundbildung werden auch nicht kognitive Aspekte hervorgehoben, die ebenso zur Entwicklung der finanziellen Kompetenz beitragen. Es handelt sich dabei um den Zugang zu Information und Bildung, zu Geld und Finanzprodukten, um Selbstvertrauen bei Geldangelegenheiten sowie um Verhaltensweisen in Bezug auf Ausgaben und Sparmöglichkeiten.

- > *Zugang zu Information und Bildung:* Als Informationsquellen für die Schüler werden die Familie, Freunde, andere Verwandte und die Schule genannt. Die Informationsquellen zu kennen, ermöglicht den politischen Entscheidungsträgern, gezielte Maßnahmen anzuwenden.
- > *Zugang zu Geld und Finanzprodukten:* Die Studenten, die sich besonders mit finanziellen Angelegenheiten auseinandersetzen, erzielen im kognitiven Test über die finanzielle Grundbildung die besten Ergebnisse. Hier wird die Frage untersucht, bis zu welchem Punkt sich die konkreten Lebenserfahrungen auf die finanzielle Grundbildung der Jugendlichen auswirken.
- > *Einstellung und Selbstvertrauen bei finanziellen Themen:* Die persönlichen Einstellungen und Vorlieben tragen maßgebend zu finanziellen Entscheidungen und Verhaltensweisen bei. Es geht zum Beispiel um Risikofreudigkeit oder um die Bereitschaft, unmittelbar auf einen Ertrag zu verzichten, um in Zukunft einen größeren Gewinn zu erzielen.

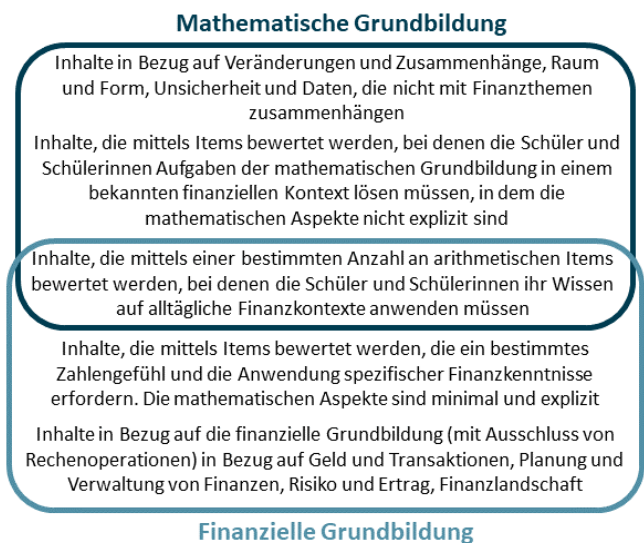
- > *Verhaltensmuster bei Ausgaben und Sparmöglichkeiten:* Die Frage ist, wie die Schüler im konkreten Leben Ausgaben tätigen und sparen. Die Ergebnisse werden dann mit jenen des kognitiven Tests verknüpft.

Die Auswirkungen von Kenntnissen in anderen Bereichen auf die finanzielle Grundbildung: Die Aufgabenstellungen zur finanziellen Grundbildung umfassen zweifellos Aspekte aus der Mathematik, die aber kein wesentlicher Aspekt des Tests sind (Huston 2010, Lusardi et al. 2010). Den Schülern stehen einige Arbeitsmittel (zum Beispiel Rechner) zur Verfügung, um gegebenenfalls bestehende Mängel, die sich auf die finanziellen Kompetenzen auswirken, zu überwinden. Allgemein erfordert die finanzielle Grundbildung einige Grundkenntnisse im mathematischen Bereich, wie zum Beispiel ein Verständnis von Zahlen, verschiedenen Formen der Darstellung von Zahlen, Kopfrechnen, Schätzungen, Bewertung der Plausibilität der Ergebnisse. Von den vier Inhalten der mathematischen Grundbildung,¹³ die von OECD-PISA definiert wurden, wird nur die Kategorie des quantitativen Denkens für die finanzielle Grundbildung übernommen: Gefragt ist lediglich die sichere Anwendung der Grundrechenarten mit ganzen Zahlen, Dezimalzahlen und leichten Prozentrechnungen. Diese Rechenstufe ist Teil der finanziellen Grundbildung, da ohne diese Rechenfähigkeit die Kenntnisse im finanziellen Bereich nur schwerlich nachgewiesen werden können. In der Abbildung 2.2 (OECD 2013a, 163) wird die Beziehung zwischen den Inhalten der finanziellen Grundbildung und der mathematischen Grundbildung der PISA-Studie erläutert.

Was hingegen die anderen Bereiche betrifft, wird für einen kognitiven Test wie jenem zur finanziellen Grundbildung vorausgesetzt, dass die fünfzehnjährigen Schüler über Grundkompetenzen im Lesen verfügen. Um zu vermeiden, dass die Lesekompetenzen einen zu hohen Einfluss auf den Test der finanziellen Grundbildung haben, wurden einfache, kurze und verständliche Texte (oder Anregungen) gewählt. In manchen Fällen wurde jedoch bewusst beschlossen, anregendes Material in eine komplexere Sprachform zu fassen, da das Verständnis der Finanzsprache ein wesentlicher Bestandteil der finanziellen Grundbildung ist.

Abbildung 2.2

Zusammenhang zwischen den Inhalten der finanziellen und mathematischen Grundbildung in PISA



Quelle: OECD; Ausarbeitung Evaluationsstellen, WIFO

© 2022 WIFO

Gemeinsam mit dem kognitiven Test wurde den Schülern auch ein Fragebogen über die Verhaltensweisen und Erfahrungen im Finanzbereich unterbreitet. Die Items betreffen:

- > den Zugang zu Informationen und Bildung
- > den Zugang zu Geld und Finanzprodukten
- > Verhaltensmuster bei Ausgaben und Sparmöglichkeiten

Im nachfolgenden Kapitel werden zunächst die Testergebnisse der finanziellen Grundbildung der Südtiroler Schülerschaft analysiert und mit jenen ihrer Altersgenossen in anderen italienischen Regionen sowie in einigen europäischen und außereuropäischen Ländern verglichen. Die Ergebnisse der Sondererhebung zum Verhalten und zu den Einstellungen der Schüler im Umgang mit Finanzprodukten und Geld im Allgemeinen werden anschließend in den Kapiteln 4 und 5 näher untersucht.

¹³ Das Rahmenkonzept für die mathematischen Kenntnisse sieht vier Inhaltskategorien vor: Veränderung und Beziehungen; Raum und Form; quantitatives Denken; Unsicherheit und Daten.

3. DIE FINANZIELLE GRUNDBILDUNG DER FÜNFZEHNJÄHRIGEN IN SÜDTIROL

ABSTRACT

Im Studienmodul zur finanziellen Grundbildung der PISA-Studie 2018 erzielten die Schüler in Südtirol im Schnitt 492 Punkte. Dieses Ergebnis reiht sich im internationalen Vergleich im mittleren Drittel des Rankings aller teilnehmenden Staaten ein. Es liegt statistisch signifikant unter dem OECD-Mittelwert. Im nationalen Vergleich zeigt sich bei der finanziellen Grundbildung, wie bei den drei Hauptdomänen der Studie, ein deutliches Nord-Süd-Gefälle. Die von den Schülern in Südtirol erzielte Punktzahl liegt nahezu gleichauf mit jener der Schülerschaft in der Makroregion Nordosten Italiens und der Autonomen Provinz Trient und hebt sich trotz einer Differenz von 14 Punkten nicht statistisch signifikant vom gesamtstaatlichen Ergebnis ab. 85 Prozent der Fünfzehnjährigen in Südtirol verfügen in ihrer finanziellen Grundbildung

über ein Kompetenzniveau, das es ihnen ermöglicht, alltägliche Anforderungen in den Bereichen Finanzen und Wirtschaft eigenständig zu bewältigen. Analog zur Mehrzahl der am Studienmodul teilnehmenden Länder erzielten auch in Südtirol die Jungen ein besseres Ergebnis als die Mädchen. Im Gegensatz zu den meisten Staaten ist diese Differenz zwischen den Geschlechtern in Südtirol statistisch signifikant. Betrachtet man die Ergebnisse der Südtiroler Schüler in Bezug auf den von ihnen besuchten Schultyp, so erzielten die Fachoberschüler das beste Ergebnis. Nimmt man die Herkunft der Schüler in den Blick, so zeigt sich eine deutliche Abstufung der Ergebnisse zwischen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund und jenen mit Migrationshintergrund zweiter und erster Generation.

In diesem Kapitel werden die PISA-Testergebnisse der Schüler in Südtirol in der finanziellen Grundbildung beschrieben und analysiert.¹⁴ Insgesamt erzielten die fünfzehnjährigen Lernenden in Südtirol in dieser Testdomäne im Durchschnitt 492 Punkte, wobei der Standardfehler (Standard Error S.E.) 5,8 Punkte beträgt.

3.1 Die Ergebnisse der Südtiroler Schüler im internationalen Vergleich

Vergleicht man den von den Fünfzehnjährigen in Südtirol erzielten Punktwert mit dem Mittelwert von 505 Punkten, den die Schülerschaft in den 13 OECD-Staaten erzielt hat, die am Modul der finanziellen Grundbildung teilgenommen hat,

so erweist sich die Differenz von 13 Punkten als statistisch signifikant (OECD 2020).

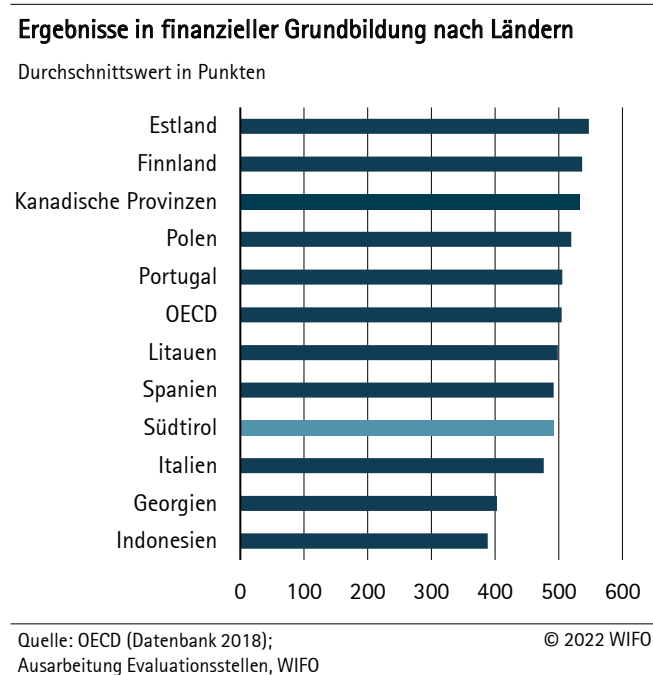
Im Vergleich mit dem von allen 20 teilnehmenden Ländern (13 OECD-Mitgliedsstaaten und sieben Partnerstaaten) erreichten Durchschnittswert von 478 Punkten fällt der Wert für die Schülerschaft in Südtirol mit 492 Punkten statistisch signifikant höher aus (OECD 2020).

Für den internationalen Vergleich der Ergebnisse ist es üblich, die von den Schülern in den OECD-Ländern erreichte Punktzahl als Referenzwert heranzuziehen. In der Gegenüberstellung der Durchschnittswerte erzielt die Volkswirtschaft Estland mit 547 Punkten den höchsten Wert. Ihn folgen Finnland (537 Punkte), die sieben kanadischen Provinzen (532 Punkte), Polen (520 Punkte) und Australien (511 Punkte). Sie liegen allesamt statistisch signifikant über dem Mittelwert der OECD-Staaten und folglich auch statistisch signifikant über jenem aller Staaten, die an diesem optionalen Studienmodul

¹⁴ Für eine differenzierte Betrachtung der Ergebnisse für die Schüler an den deutschsprachigen und italienischsprachigen Schulen sowie an den Schulen der ladinischen Ortschaften sei auf die entsprechenden Publikationen der Deutschen und Italienischen Bildungsdirektion verwiesen (Deutsche Bildungsdirektion 2020, Direzione Istruzione e Formazione italiana 2020).

teilnehmen. Die niedrigsten Ergebnisse erzielen Indonesien (388 Punkte), Georgien (403 Punkte), Peru (411 Punkte), Brasilien (420 Punkte) und Bulgarien (432 Punkte). Diese Staaten weisen Ergebnisse auf, die statistisch signifikant unter dem OECD-Mittel liegen. Nicht statistisch signifikant vom OECD-Mittelwert weichen die Vereinigten Staaten von Amerika (506 Punkte), Portugal (505 Punkte) und Lettland (501 Punkte) ab. In der Reihung der teilnehmenden Länder lässt sich der Wert der Südtiroler Schüler im mittleren Drittel einordnen. Er liegt ungefähr gleichauf mit den Werten der Russischen Föderation (495 Punkte), Spaniens (492 Punkte) und der Slowakischen Republik (481 Punkte). Auch die Ergebnisse dieser drei Länder liegen, so wie jenes der Schülerschaft in Südtirol, statistisch signifikant unter dem OECD-Mittelwert. Mit 476 Punkten erzielt Italien ein Ergebnis, das ungefähr gleichauf mit dem Mittelwert aller an diesem Studienmodul teilnehmenden Staaten liegt. Der Vollständigkeit halber seien noch die Volkswirtschaften Litauen (498 Punkte), Chile (451 Punkte) und Serbien (444 Punkte) genannt. Auch sie erzielten Ergebnisse, die unter dem Mittelwert der OECD-Staaten liegen.¹⁵

Abbildung 3.1



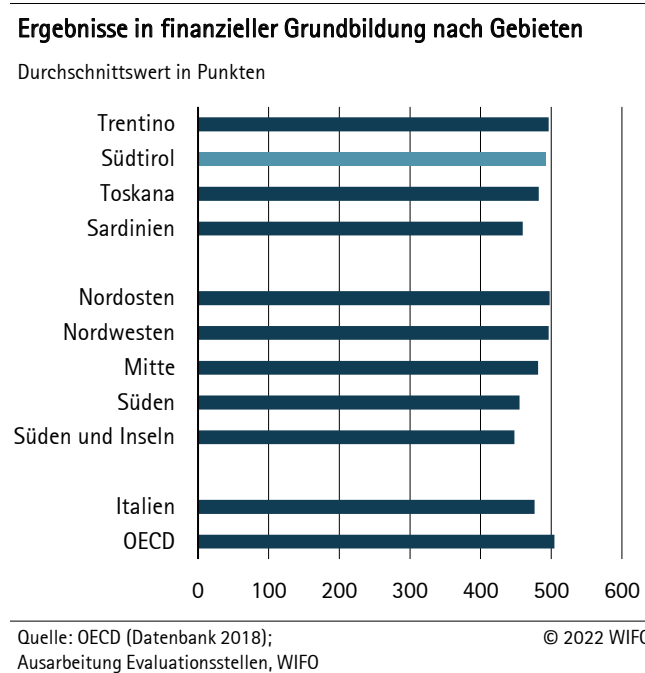
15 Um die PISA-Ergebnisse im Studienmodul der finanziellen Grundbildung in diesem Kapitel umfassend darzustellen, werden beim internationalen Vergleich die Ergebnisse alle Länder einbezogen. Um die Grafiken und Tabellen übersichtlich und leserfreundlich zu gestalten, werden neben dem OECD-Mittelwert und dem Südtiroler Wert die Ergebnisse der vier Länder mit der höchsten Punktezahl (Estland, Finnland, kanadische Provinzen und Polen), der zwei Länder mit der niedrigsten Punktezahl (Indonesien und Georgien) und einer exemplarischen Auswahl von Ländern (Portugal, Litauen, Spanien und Italien) dargestellt.

3.2 Die Ergebnisse der Südtiroler Schüler im nationalen Vergleich

Auf gesamtstaatlicher Ebene erzielen die teilnehmenden Schüler beim Studienmodul der finanziellen Grundbildung einen Mittelwert von 476 Punkten. Diese Punktezahl unterscheidet sich trotz einer Differenz von 16 Punkten nicht statistisch signifikant von jener der Schülerschaft in Südtirol (492 Punkte) (INVALSI 2020).

Analysiert man die Ergebnisse der Schüler auf gesamtstaatlicher Ebene genauer, so zeigt sich bei der Ausprägung der Kompetenzen in der finanziellen Grundbildung, ähnlich wie bei den drei Hauptdomänen (Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften) der PISA-Studie (INVALSI 2020), ein deutliches Nord-Süd-Gefälle. Italien wird für diesen Vergleich in fünf Makroregionen gegliedert: den Nordosten, den Nordwesten, die Mitte Italiens, den Süden und den Süden mit den Inseln. Es zeigt sich, dass das Ergebnis der Schüler in Südtirol mit 492 Punkten etwas unter jenem der Schülerschaft in den Makroregionen Nordosten (498 Punkte) und Nordwesten (496 Punkte) liegt, aber deutlich über den Ergebnissen der Fünfzehnjährigen in Mittelitalien (481 Punkte), in Süditalien (455 Punkte) sowie in Süditalien mit den Inseln (448 Punkte). Statistisch signifikant fällt bei diesem nationalen Wertevergleich lediglich die Differenz zwischen den Ergebnissen der Schüler in Südtirol und jenen in den Makroregionen Süden und Süden mit den Inseln aus.

Abbildung 3.2



Eine weitere Vergleichsmöglichkeit bietet sich auf nationaler Ebene mit dem Trentino sowie mit den Regionen Sardinien

und Toskana. Das Trentino und die beiden Regionen haben sich nämlich genauso wie Südtirol mit einer repräsentativen Stichprobe von Schülern am Studienmodul zur finanziellen Grundbildung beteiligt, sodass sowohl ein statistisch haltbarer Vergleich mit den teilnehmenden Staaten als auch auf nationaler Ebene möglich ist. Die Südtiroler Schüler erzielen ein knapp hinter der Schülerschaft des Trentino (496 Punkte) liegendes Ergebnis, übertreffen jedoch das Ergebnis der Jugendlichen in den beiden Regionen Toskana (482 Punkte) und Sardinien (459 Punkte) deutlich. Statistisch signifikant unterschiedlich fällt nur der Vergleich mit der Region Sardinien aus.

3.3 Die Verteilung der Ergebnisse nach Kompetenzstufen

Die OECD hat im Rahmenkonzept für die finanzielle Grundbildung fünf Kompetenzstufen beschrieben, denen die Ergebnisse der Testteilnehmenden je nach erreichter Gesamtpunktzahl zugeordnet werden (OECD 2020). Die höchste erreichbare Kompetenzstufe ist Niveau 5, die niedrigste Kompetenzstufe ist Niveau 1 (vgl. Tabelle 3.1¹⁶). In der Auswertung der Ergebnisse wird zudem erfasst, welcher Anteil an Fünfzehnjährigen die Kompetenzstufe 1 nicht erreicht. Analog zu den drei Hauptdomänen (Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften) der PISA-Studie geht die OECD auch in der optional wählbaren Domäne der finanziellen Grundbildung davon aus, dass

Tabelle 3.1

Kompetenzstufen in finanzieller Grundbildung

Kompetenzstufe	Punkteintervall	Anforderungen der Aufgaben
5	ab 625	Die Schüler sind in der Lage, ihr Verständnis einer breiten Palette von Begriffen und Konzepten aus dem Bereich der Finanzen auf Kontexte anzuwenden, die für ihr Leben möglicherweise erst langfristig relevant werden. Sie können komplexe Finanzprodukte analysieren und die Charakteristiken von Finanzdokumenten berücksichtigen, die wichtig sind, ohne jedoch explizit und unmittelbar evident zu sein, wie etwa die Kosten einer Transaktion. Sie vermögen mit einer hohen Präzision zu arbeiten und Finanzprobleme zu lösen, die nicht Routine sind. Sie verfügen über die Fertigkeiten, die möglichen Folgen von Entscheidungen im Bereich der Finanzen zu beschreiben, indem sie ein Verständnis des weiten Feldes der Finanzen zeigen, wie etwa der Einkommenssteuer.
4	ab 550 bis unter 625	Auf dieser Stufe sind die Schüler in der Lage, ihr Verständnis von Begriffen und Konzepten aus dem Bereich der Finanzen auf relevante Kontexte im Übergang auf das Erwachsenenleben anzuwenden, wie das Führen eines Bankkontos und das Berechnen der Zinseszinsen bei Sparprodukten. Sie können eine Palette an detaillierten Finanzdokumenten interpretieren und bewerten, beispielsweise einen Kontoauszug, und sie können die Funktionen von weniger gebräuchlichen Finanzprodukten erklären. Sie können Finanzentscheidungen unter Berücksichtigung längerfristiger Folgen treffen und zum Beispiel die gesamten Auswirkungen der Kosten für die Rückzahlung eines längerfristigen Kredits verstehen. Sie können zudem Routineprobleme in weniger geläufigen Finanzkontexten lösen.
3	ab 475 bis unter 550	Die Schüler können ihr Verständnis über gängige Finanzkonzepte, Finanzbegriffe und Finanzprodukte in für sie wichtigen Situationen anwenden. Sie beginnen die Konsequenzen von Finanzentscheidungen zu berücksichtigen und können einfache Finanzpläne in ihnen vertrauten Kontexten erstellen. Sie können einfache Interpretationen einer Reihe von Finanzdokumenten vornehmen und eine Reihe von rechnerischen Basisoperationen anwenden, einschließlich der Berechnung von Prozentwerten. Sie verfügen über die Fähigkeit, die notwendigen rechnerischen Operationen auszuwählen, um Routineprobleme in vergleichsweise gewöhnlichen Finanzkontexten zu lösen, wie etwa beim Berechnen eines Finanzbudgets.
2	ab 400 bis unter 475	Die Schüler beginnen ihre Kenntnisse zu gebräuchlichen Finanzprodukten und Finanzbegriffen sowie Finanzkonzepten anzuwenden. Sie sind in der Lage, gegebene Informationen zu verwenden, um für sie unmittelbar bedeutsame Finanzentscheidungen zu treffen. Sie können den Wert eines einfachen Budgets und fundamentale Charakteristiken von alltäglich verwendeten Finanzdokumenten erkennen. Sie können einzelne rechnerische Basisoperationen, einschließlich der Division, anwenden, um Fragen im Bereich der Finanzen zu beantworten. Sie zeigen ein Verständnis der Beziehungen zwischen verschiedenen Finanzelementen wie dem Gebrauchswert und den anfallenden Kosten.
1	ab 326 bis unter 400	Auf dieser Stufe können Schüler gebräuchliche Finanzprodukte und Finanzbegriffe identifizieren und Informationen zu grundlegenden Finanzkonzepten interpretieren. Sie sind in der Lage, den Unterschied zwischen Bedürfnissen und Wünschen zu erkennen und einfache Entscheidungen bei den täglichen Ausgaben zu fällen. Sie können den Zweck von alltäglichen Finanzdokumenten wie einer Rechnung erkennen und einfache Grundrechnungsarten (Addition, Subtraktion und Multiplikation) in Finanzkontexten einsetzen, zu denen sie möglicherweise über eine persönliche Erfahrung verfügen.

Quelle: OECD; Ausarbeitung Evaluationsstellen, WIFO

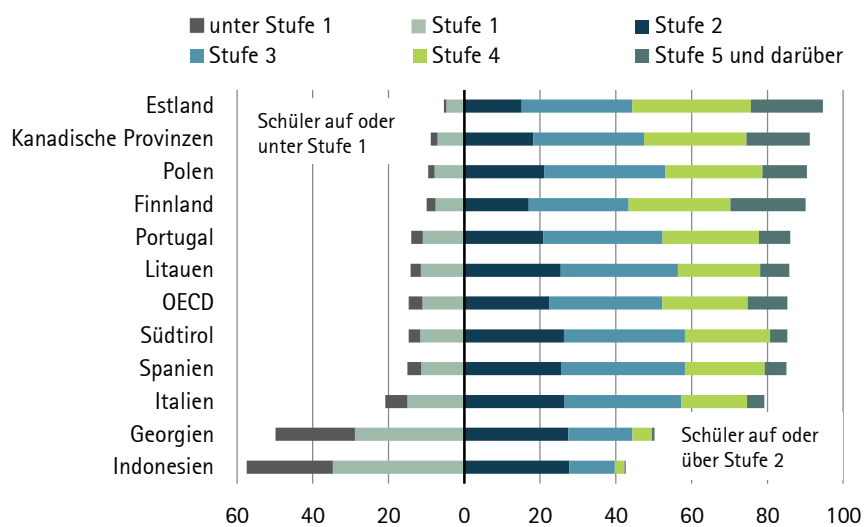
© 2022 WIFO

16 Tabelle aus OECD (2017), S. 73 (eigene Übersetzung).

Abbildung 3.3

Schüler nach Kompetenzstufen in finanzieller Grundbildung

Verteilung in Prozent



Quelle: OECD (Datenbank 2018); Ausarbeitung Evaluationsstellen, WIFO

© 2022 WIFO

erst Schüler, die mindestens Kompetenzniveau 2 erreichen, über ausreichende Kenntnisse und Kompetenzen verfügen, um die im Alltag zu bewältigenden Anforderungen in den Bereichen Wirtschaft und Finanzen erfolgreich zu meistern. Für die Zuordnung zu Kompetenzstufe 2 ist ein Testergebnis von 400 bis 475 Punkten erforderlich.

In Südtirol erreichen knapp über 85 % der Schüler Kompetenzstufe 2 oder ein höheres Kompetenzniveau. Der größte Anteil an Jugendlichen, nämlich rund 32 %, erreicht Kompetenzstufe 3, die Kompetenzstufe 2 erzielen 26 %, 22 % erreichen Niveaustufe 4. Ein Anteil von ungefähr 5 % erreicht das höchste Kompetenzniveau. Diese Jugendlichen zählen zu den sogenannten *Top Performern*. Ungefähr 15 % der Schüler bleiben unter der Basis-Kompetenzstufe 2. Sie werden als *Low Performer* bezeichnet. Davon erreichen in etwa 3 % Kompetenzstufe 1 nicht, während nahezu 12 % einen Mindestwert von 326 Punkten und damit Kompetenzstufe 1 erzielen.

Vergleicht man diese Werte mit jenen der OECD-Staaten, so fällt auf, dass der Prozentsatz an Schülern, die Kompetenzstufe 2 und höhere Kompetenzstufen erreichen, ähnlich wie im Mittel der OECD-Staaten (ca. 85 %) ausfällt. In den Ländern mit den besten Ergebnissen in der finanziellen Grundbildung (Estland, Finnland, kanadische Provinzen und Polen) erreichen über 90 % der Schüler mindestens Kompetenzstufe 2. In Indonesien, dem Land mit dem niedrigsten Ergebnis, sind es vergleichsweise nur 43 % der Studienteilnehmenden.

Weiter fällt auf, dass in Südtirol im Vergleich zu den OECD-Staaten nur halb so viele Schüler die höchste Kompetenzstufe 5 erreichen (OECD ca. 10 %; Südtirol ca. 5 %). Dafür entfallen in Südtirol etwas mehr Schüler auf die Kompetenzniveaus 2 (Südtirol ca. 26 %; OECD ca. 23 %) und 3 (Südtirol ca. 32 %; OECD ca. 30 %). Die Prozentsätze an Fünfzehnjährigen, die unter Kompetenzniveau 2 bleiben, liegen für die OECD-Länder und für Südtirol mit ca. 15 % nahezu gleichauf, wobei die Anzahl der Schüler in Kompetenzstufe 1 in den OECD-Ländern geringfügig niedriger ausfällt (OECD ca. 11 %; Südtirol ca. 12 %) (OECD 2020).

3.4 Differenzierte Betrachtung der Ergebnisse nach Geschlecht, Schultyp und Herkunft der Schüler

Unterzieht man die Ergebnisse einer Analyse differenziert nach Geschlecht, so erkennt man, dass bei ausgeglichener Zusammensetzung der Stichprobe nach Geschlecht in etwas mehr als der Hälfte (11) der 20 teilnehmenden Staaten die Jungen bessere Ergebnisse als die Mädchen erzielen.

In Italien, Peru, Polen, den kanadischen Provinzen, den Vereinigten Staaten von Amerika, in Russland, Chile, Estland, Australien, Portugal und in der Slowakischen Republik schneiden die Jungen besser ab. Die größte Punktedifferenz zwischen Schülern ist in Italien mit 15 Punkten gegeben. In der obigen Aufzählung der teilnehmenden Länder nimmt die Punktedifferenz kontinuierlich ab und beträgt in Portugal und in der Slowakischen Republik nur mehr einen Punkt.

Bei den Ländern, in denen die Mädchen bessere Ergebnisse erzielen, weisen Bulgarien (19 Punkte Differenz), Indonesien (18 Punkte an Differenz) und Georgien (12 Punkte Differenz) die höchsten Punktedifferenzen auf. Gefolgt werden diese drei Länder von Serbien und Finnland mit jeweils sechs Punkten an Differenz, von Litauen und Lettland mit jeweils vier Zählern an Unterschied sowie Brasilien mit zwei Punkten an Differenz und Spanien mit einem Punkt an Vorsprung für die Mädchen.

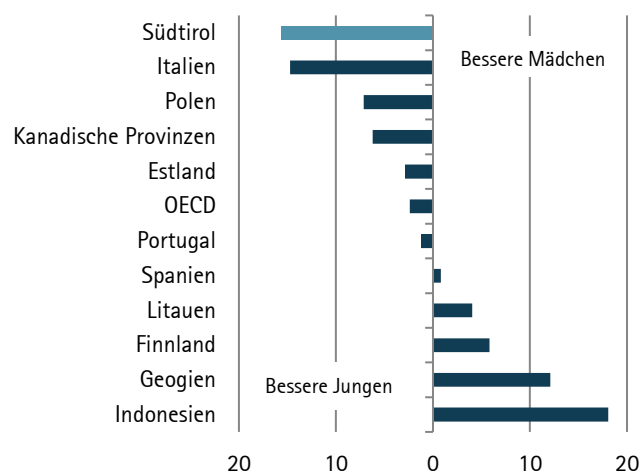
Betrachtet man alle OECD-Länder gemeinsam, so beträgt die Punktedifferenz zwischen Mädchen und Jungen zwei Punkte zugunsten der Jungen. Obwohl die Differenz nur gering ist, erweist sie sich als statistisch signifikant.

In Südtirol erzielen die Jungen ein um 16 Punkte höheres Ergebnis als die Mädchen. Der Standardfehler beläuft sich auf 5,3 Punkte; die Punktedifferenz ist statistisch signifikant.

Abbildung 3.4

Unterschied der Ergebnisse in finanzieller Grundbildung nach Geschlecht

Durchschnittswerte in Punkten



Quelle: OECD (Datenbank 2018);
Ausarbeitung Evaluationsstellen, WIFO

© 2022 WIFO

Eine differenzierte Betrachtung der Ergebnisse in Bezug auf die von den Schülern besuchte Schulart kann auf lokaler und nationaler Ebene erfolgen. Ein internationaler Vergleich erscheint nicht sinnvoll, da sich die Schulsysteme und Schultypologien der teilnehmenden Länder stark voneinander unterscheiden. Die Studienteilnehmenden in Südtirol verteilten sich auf insgesamt fünf Schularten: Gymnasien, Fachoberschulen, berufsbildende Schulen, Lehranstalten und Mittelschulen. Der Großteil der Schülerschaft besucht ein Gymnasium, eine Fachoberschule oder eine berufsbildende Schule. Die Anzahl der Studienteilnehmenden in den Lehran-

stalten und Mittelschulen ist gering. Gründe dafür sind: Nur sehr wenige Schüler im Alter von 15 Jahren besuchen noch die Mittelschule und der Schultyp der Lehranstalten ist in Südtirol seit der Reform der Oberstufe im Jahr 2011 nur mehr im italienischsprachigen Bildungsbereich präsent.¹⁷

In Südtirol erzielen die Schüler der Fachoberschulen mit 518 Punkten das beste Ergebnis, knapp gefolgt von den Gymnasiasten mit 516 Punkten. Während die Schüler der berufsbildenden Schulen 431 Punkte erzielen, erreicht die Schülerschaft der Lehranstalten 421 Punkte und die Fünfzehnjährigen an den Mittelschulen 408 Punkte. Vergleicht man diese Ergebnisse mit den Werten der Schülerschaft auf dem gesamten Staatsgebiet, so fällt auf, dass auf nationaler Ebene die Gymnasiasten mit 508 Punkten besser abschneiden als die Schüler der Fachoberschulen (476 Punkte). Die Lernenden an den Lehranstalten erzielen 405 Punkte, jene der berufsbildenden Schulen 400 Punkte und die Mittelschüler erreichen 354 Punkte. Bemerkenswert erscheint, dass die Jugendlichen in Südtirol an allen Schultypen höhere Punktwerte erzielen als die Gleichaltrigen auf nationaler Ebene. Ebenso bemerkenswert ist die Tatsache, dass die Fachoberschüler in Südtirol vor den Gymnasiasten liegen und die berufsbildenden Schulen besser abschneiden als die Lehranstalten.

Zieht man die Werte der Makroregion Nordosten für den Vergleich heran, so fällt ins Auge, dass die Reihung der Schultypen nach absteigender Punktezahl jener auf dem gesamten Staatsgebiet entspricht. Vorne liegen auch hier die Gymnasiasten, wenn auch mit einer deutlich höheren Punktezahl (Makroregion Nordosten 540 Punkte; Italien 508 Punkte). Dieses Ergebnis liegt auch deutlich über jenem der Gymnasiasten in Südtirol (516 Punkte). Zudem fällt auf, dass im Nordosten das Ergebnis der Fachoberschüler (496 Punkte) zwar deutlich über dem Wert für ganz Italien (476 Punkte) liegt, dieses Ergebnis jedoch deutlich unter dem Ergebnis der Fachoberschüler in Südtirol (516 Punkte) bleibt. Die Ergebnisse der Lehranstalten und der berufsbildenden Schulen liegen in der Makroregion Nordosten höher als auf dem gesamten Staatsgebiet (Nordosten: Lehranstalten 431 Punkte, berufsbildende Schulen 420 Punkte; Italien: Lehranstalten 405 Punkte, berufsbildende Schulen 400 Punkte) und ungefähr in der Bandbreite der Werte, die die Schüler in diesen Schultypen in Südtirol erzielen (Südtirol: berufsbildende Schulen 431 Punkte; Lehranstalten 421 Punkte).

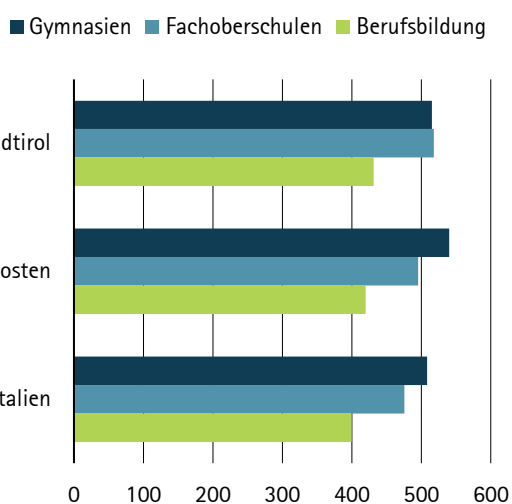
17 Um die Grafiken und Tabellen in dieser Publikation lesefreundlich zu gestalten, werden bei der Darstellung von Daten zu den Schultypen die drei Schularten mit der höchsten Anzahl an Studienteilnehmenden berücksichtigt. Dies sind die Gymnasien, Fachoberschulen und berufsbildenden Schulen.

Um die Ausprägung der finanziellen Grundbildung bei den Schülern abhängig von Ihrer Herkunft zu vergleichen, werden die Testergebnisse nach den Kategorien „Schüler ohne Migrationshintergrund“, „Schüler mit Migrationshintergrund erster Generation“ und „Schüler mit Migrationshintergrund zweiter Generation“ differenziert ausgewertet.

Abbildung 3.5

Ergebnisse in finanzieller Grundbildung nach Schultyp

Durchschnittswert in Punkten



Quelle: OECD (Datenbank 2018); Ausarbeitung Evaluationsstellen, WIFO

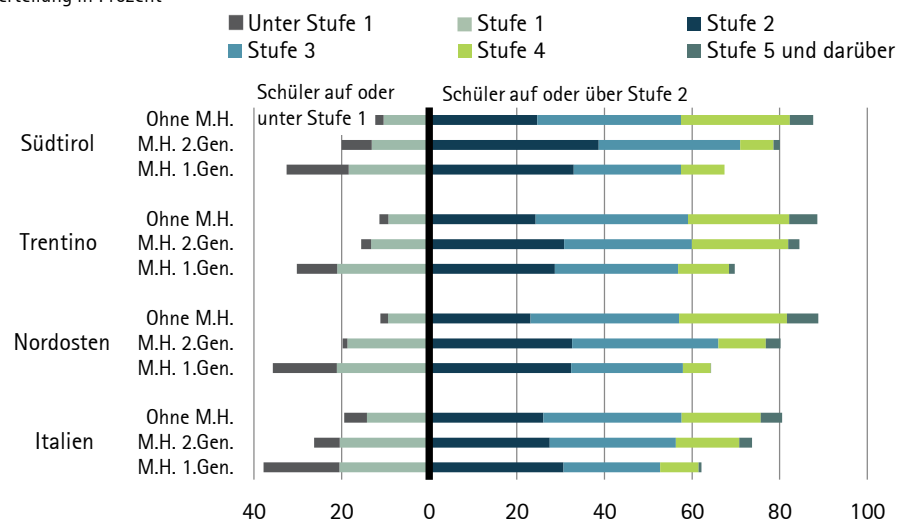
© 2022 WIFO

Ein Ergebnisvergleich erscheint unter diesem Blickwinkel – ähnlich wie für die differenzierte Betrachtung der Ergebnisse nach besuchtem Schultyp – nur auf nationaler Ebene zielführend. Bei einem Vergleich der Werte des Gesamtstaates Italien, der Makroregion Nordosten, des Trentino und Südtirols zeigt sich die übereinstimmende Tendenz, dass Schüler ohne Migrationshintergrund grundsätzlich bessere Ergebnisse erzielen als Lernende mit Migrationshintergrund zweiter Generation und diese wiederum besser abschneiden als Schüler mit Migrationshintergrund erster Generation. Als Vergleichsparameter wird der Anteil an Lernenden herangezogen, die mindestens Kompetenzstufe 2, also ein Basisniveau an finanzieller Grundbildung erzielt haben, das es ihnen erlaubt, die alltäglichen Anforderungen in den Bereichen Finanzen und Wirtschaft eigenständig zu bewältigen. Der Anteil an Schülern ohne Migrationshintergrund, die Kompetenzstufe 2 bis 5 erreichen, liegt in der Makroregion Nordosten (ca. 89 %), im Trentino (ca. 86 %) und in Südtirol (ca. 88 %) nahezu gleichauf. Im gesamten Staatsgebiet fällt er mit ca. 81 % etwas niedriger aus. Auch bei den Schülern mit Migrationshintergrund zweiter Generation kann diese Tendenz beobachtet werden (Makroregion Nordosten ca. 80 %, Trentino ca. 84 %, Südtirol ca. 80 %). Der Wert für Italien fällt wiederum niedriger aus, er liegt bei ca. 74 %. Bei den Schülern mit Migrationshintergrund erster Generation liegen die Werte der verglichenen Gebiete im Bereich von 62 bis 70 % (Trentino ca. 70 %, Makroregion Nordosten ca. 64 %, Italien ca. 62 %, Südtirol ca. 67 %). Es ist also eine deutliche Abstufung im Kompetenzerwerb zwischen diesen drei Kategorien von Schülern gegeben.

Abbildung 3.6

Schüler nach Kompetenzstufen in finanzieller Grundbildung und Migrationshintergrund (M.H.)

Verteilung in Prozent



Quelle: OECD (Datenbank 2018); Ausarbeitung Evaluationsstellen, WIFO

© 2022 WIFO

Bemerkenswert ist zudem, dass in jeder der betrachteten geografischen Einheiten der Anteil an *Top Performern* in diesen drei Kategorien abnimmt und im Gegenzug der Anteil an sogenannten *Low Performern* entsprechend zunimmt. Exemplarisch sei dies an den Ergebnissen von Südtirol verdeutlicht. Während bei den Schülern ohne Migrationshintergrund ca. 5 % zu den *Top Performern* gehören, sind es bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund zweiter Generation nur ca. 1 %. Von den Lernenden mit Migrationshintergrund erster Generation erreicht keiner das Kompetenzniveau 5. Betrachtet man die Schüler mit den schwächsten Leistungen (*Low Performer*), so bleiben in Südtirol bei jenen ohne Migrationshintergrund ungefähr 12 % unter Kompetenzniveau 2, bei jenen mit Migrationshintergrund zweiter Generation sind es ca. 20 % und bei jenen mit Migrationshintergrund erster Generation ist es ein Anteil von etwa 33 %.

Neben dem kognitiven Test zur finanziellen Grundbildung füllten die Schüler auch einen Fragebogen zu ihren Einstellungen und ihrem Verhalten im Umgang mit Finanzprodukten und Geld im Allgemeinen aus. Erhoben wurden unter anderem das Ausgaben- und Sparverhalten der Jugendlichen, die Vermittlung von Finanzwissen von Seite der Eltern oder Freunde sowie der Zugang der Lernenden zu Geld und Finanzprodukten. Die Ergebnisse dieser Erhebung werden in den folgenden Kapiteln für die Schüler in Südtirol genauer untersucht.

4. DIE VERMITTLUNG VON FINANZWISSEN IM SCHULISCHEN UND PRIVATEN KONTEXT

ABSTRACT

In der Schule werden Themen aus der Wirtschafts- und Finanzwelt am häufigsten im Rahmen des Mathematikunterrichts erarbeitet. Dieses Phänomen lässt sich sowohl lokal an den Schulen in Südtirol als auch international in einer Vielzahl von Ländern beobachten. Richtet man den Blick auf die Lehr- und Lernmaterialien, so zeigt sich, dass Schulbücher, die das Thema Geld explizit behandeln, weniger verbreitet sind als Bücher, die primär andere Themenfelder fokussieren, in denen aber unter anderem auch monetäre Thematiken behandelt werden. Hinsichtlich der Vertrautheit mit den von der PISA-Studie 2018 vorgegebenen 18 Finanzbegriffen kennen die Südtiroler Schüler durchschnittlich sechs bis sieben dieser Termini. In den Ländern mit den besten Ergebnissen in der finanziellen Grundbildung ist die Kenntnis dieser spezifischen Begriffe stärker ausgeprägt. Die von PISA 2018 abgefragten finanziellen Aspekte, wie etwa die Diskussion über die Rechte von Verbrauchern gegenüber Finanzinstituten oder die Planung der Bezahlung einer bestimmten Summe, werden in den Südtiroler Schulen im Vergleich zum Durchschnitt der OECD-Länder seltener thematisiert. Informationen zum Umgang mit Geld beziehen die Schüler auf lokaler, nationa-

ler und internationaler Ebene am häufigsten vom Elternhaus. Weitere bedeutende Informationsquellen sind das Internet und die Lehrpersonen der Jugendlichen. Der Austausch über Finanzthemen mit den Eltern bezieht sich vor allem auf Ausgaben für Dinge, die sich die Jugendlichen kaufen möchten. Im Gegensatz zur Kenntnis von Finanzbegriffen lässt sich in Bezug auf die Thematisierung von finanziellen Aspekten zu Hause kein linearer Zusammenhang zwischen dem dazu errechneten Index und den Testergebnissen in finanzieller Grundbildung herstellen. Geld für eigene Anschaffungen beziehen die Jugendlichen auf lokaler und internationaler Ebene in erster Linie durch Geschenke von Freunden oder Verwandten. Die Daten der Südtiroler Jugendlichen stehen im nationalen Vergleich insofern hervor, als dass sie am häufigsten Taschengeld erhalten, unabhängig davon, ob sie dafür eine Gegenleistung erbringen müssen oder nicht und außerhalb der Schulzeit einem Teilzeit- oder Ferienjob nachgehen. Bezüglich der Entscheidungsfreiheit im Umgang mit dem eigenen Geld genießen die Jugendlichen im Großteil der an der Studie teilnehmenden Länder grundsätzlich das Vertrauen der eigenen Familie.

4.1 Die Rolle der Schule in der Auseinandersetzung mit Finanzwissen

Ein zentraler Aspekt der PISA-Erhebungen zur finanziellen Grundbildung ist die Frage, ob sich Schüler in und außerhalb der Schule mit Finanzthemen auseinandersetzen (OECD 2020). Um zu eruieren, ob die Schüler bereits Erfahrungen mit Aufgaben zum Thema Geld in der Schule gemacht haben, wurden ihnen zwei Fragestellungen in Bezug auf die Themen Wechselkurs und Inflation gestellt. Anschließend wurden sie danach gefragt, ob sie derartigen Problemstellungen im Zuge der in Tabelle 4.1 gelisteten Unterrichtsfächer oder Aktivitäten begegnet sind.

Betrachtet man die Ergebnisse innerhalb Italiens, weist Südtirol bezogen auf die Thematisierung von Finanzaufgaben im curricularen Unterricht die höchsten Prozentsätze auf. Im Vergleich zum OECD-Durchschnitt fallen die Zustimmungswerte der Schülerschaft bei der Fragestellung hinsichtlich des Mathematikunterrichts mit einer Differenz von acht Prozentpunkten jedoch niedriger aus. Abbildung 4.1 zeigt die Gegenüberstellung der Werte Südtirols mit jenen einiger OECD-Volkswirtschaften. Die dargestellten Balken beziehen sich auf die Verteilung der Schülerantworten zu den curricularen Unterrichtseinheiten. Dabei lässt sich feststellen, dass Aufgabenstellungen zu finanziellen Aspekten in allen abgebildeten

Tabelle 4.1

„Hast du dich in folgenden Unterrichtsfächern oder Kursen mit Aufgaben zum Thema Geld beschäftigt?“

Anteil der Schüler, die die Frage bejaht haben, in Prozent

	Südtirol	Trentino	Nordosten	Italien	OECD
Im Mathematikunterricht	48,6	38,4	41,9	39,8	56,6
In einem anderen Unterrichtsfach	36,1	26,0	30,1	27,4	33,0
In einem einmalig während der Schulzeit stattfindenden Kurs bzw. Angebot, das von einem externen Anbieter durchgeführt wurde (nicht von einer Lehrperson)	11,0	14,6	14,8	16,5	19,1
Bei einem außerschulischen Angebot außerhalb der Schulzeit	12,9	12,3	13,6	15,1	19,6

Quelle: OECD (Datenbank 2018); Ausarbeitung Evaluationsstellen, WIFO

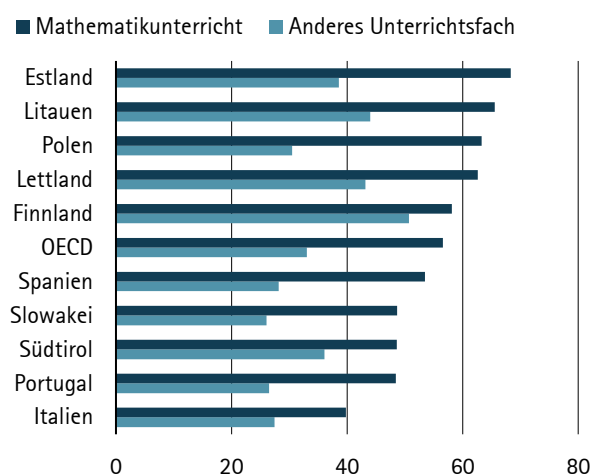
© 2022 WIFO

Ländern überwiegend im Mathematikunterricht behandelt werden. Die Werte der Südtiroler Schulen reihen sich hierbei im unteren Drittel ein. Schlusslicht mit rund 40 % Zustimmung bildet in diesem Zusammenhang Italien. In Finnland gibt rund die Hälfte der Schüler an, auch in anderen curricularen Unterrichtsfächern über Finanzthemen zu sprechen, die Werte aller anderen Ländern liegen in einer Bandbreite zwischen rund 26 % (Slowakei) und 44 % (Litauen) tiefer. Die Südtiroler Schulen reihen sich mit 36 % Zustimmung im Mittelfeld ein. Die Angaben der Schüler bezüglich der Besprechung finanzieller Thematiken bei Veranstaltungen, die durch externe Anbieter während der Schulzeit organisiert werden, liegen bei allen Vergleichsländern unter 30 %, genauso wie bei außerschulischen Angeboten außerhalb der Schulzeit. Einzige Ausnahme mit rund 35 % Zustimmung stellt hierbei Estland dar.

Abbildung 4.1

„Hast du dich in folgenden Unterrichtsfächern oder Kursen mit Aufgaben zum Thema Geld beschäftigt?“

Anteil der Schüler in Prozent



Quelle: OECD (Datenbank 2018); Ausarbeitung Evaluationsstellen, WIFO

© 2022 WIFO

Bezogen auf den sozioökonomischen Hintergrund streuen die Zustimmungswerte der in Quartile¹⁸ unterteilten Schülerschaft grundsätzlich gering und es sind keine nennenswerten Differenzen zwischen den Vergleichsgruppen zu beobachten. Schlüsselte man die Antworten nach dem Migrationshintergrund der Schüler auf, zeigen sich insgesamt nur geringe Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen. Zu beobachten ist jedoch, dass die Fünfzehnjährigen ohne Migrationshintergrund etwas häufiger angeben, im Mathematikunterricht oder einem anderen Fach Aufgabenstellungen bezüglich Finanzfragen zu begegnen, während sich dieses Verhältnis bei den außerordentlichen Veranstaltungen umdreht und die Schüler mit Migrationshintergrund auf diese Frage häufiger zustimmend antworten.

Aufgeschlüsselt nach Schultypologien gibt etwas mehr als die Hälfte der Schüler der Berufsbildung an, im Mathematikunterricht Aufgabenstellungen zu finanziellen Aspekten zu behandeln. In den Gymnasien und Fachoberschulen bestätigen dies rund 45 % beziehungsweise 47 %. In diesem Zusammenhang lohnt eine Beobachtung der beiden Schultypen des italienischsprachigen und des deutschsprachigen Bildungssystems in Südtirol: Finanzthemen werden im Mathematikunterricht sowohl in den italienischsprachigen Gymnasien als auch in den Fachoberschulen laut einem Drittel der Jugendlichen behandelt, während dies in den deutschsprachigen Schultypologien die Hälfte der Fünfzehnjährigen bestätigt. Ein ähnliches Phänomen, wenngleich auch mit geringeren Unterschieden, zeigt sich bei der Behandlung von Finanzfragen in anderen Fächern: In den italienischsprachigen Gymnasien Südtirols bestätigen dies 22 % der Schüler, in den deutschsprachigen Gymnasien 32 %. Während in den deutschspr

18 Unter Quartilen versteht man die Einteilung eines Datensatzes in vier Abschnitte. Dabei befinden sich im 1. Abschnitt jene 25 Prozent einer Population oder eine Stichprobe mit den niedrigsten Werten der Bezugsvariable, während im 4. Abschnitt jene 25 Prozent mit den höchsten Werten angesiedelt sind.

Tabelle 4.2

„Hast du in den vergangenen 12 Monaten ein Schulbuch zu folgenden Themen benutzt?“

Anteil der Schüler, die die Frage bejaht haben, in Prozent

	Südtirol	Trentino	Nordosten	Italien	OECD
Speziell zum Thema Geld	16,2	25,7	26,3	23,3	15,6
Zu einem anderen Thema, in dem Geld thematisiert wurde	33,8	29,6	34,6	30,3	31,6

Quelle: OECD (Datenbank 2018); Ausarbeitung Evaluationsstellen, WIFO

© 2022 WIFO

chigen Fachoberschulen rund 52 % dieser Frage zustimmen, sind es in den italienischsprachigen Fachoberschulen rund 26 %. In den berufsbildenden Schulen des gesamten Südtiroler Bildungssystems bejahen dies ca. ein Drittel der Fünfzehnjährigen.

Anhand des Schülerfragbogens wurde zudem erhoben, ob die Schüler in den vergangenen zwölf Monaten Schulbücher verwendet haben, in denen explizit der Fokus auf das Thema Geld gelegt wurde. Sie wurden auch danach gefragt, ob sie ein Schulbuch zu einem anderen Thema verwendet haben, in dem Geld als Unterrichtsinhalt angesprochen wurde (OECD 2020). Aus Tabelle 4.2 geht der prozentuelle Anteil der Schüler hervor, die die beiden oben beschriebenen Kategorien von Schulbüchern verwendet haben. Im Vergleich zum gesamtitalienischen Territorium, aber auch zu jenem der Nachbarprovinz Trentino und der Makroregion Nordosten, wo jeweils rund ein Viertel der Jugendlichen angibt, ein Schulbuch speziell zum Thema Geld verwendet zu haben, fällt auf, dass die Südtiroler Schüler auf diese Frage wesentlich seltener mit „ja“ antworten (16 %). Der Durchschnittswert der OECD-Länder liegt in einem ähnlichen Bereich und es lässt sich feststellen, dass Italien hinsichtlich dieses Aspektes gemeinsam mit Litauen (rund 28 % Zustimmung) eine Ausnahme darstellt. In allen anderen OECD-Ländern gibt weniger als jeder fünfte Jugendliche an, ein Schulbuch speziell zum Thema Geld verwendet zu haben, in Estland und Portugal sind es jeweils weniger als 10 %. Andere Schulbücher, in denen Geldbelange thematisiert wurden, kommen hingegen generell etwas häufiger vor. Die Zustimmungswerte in Italien bewegen sich – wie im internationalen Durchschnitt – bei rund einem Drittel. Unter den OECD-Volkswirtschaften stechen Estland, Finnland und Lettland hervor, wo zwischen 41 % und 47 % der Fünfzehnjährigen eine zustimmende Angabe machen.

Schlüsselt man das Antwortverhalten nach Geschlecht auf, ist in Bezug auf die Schulbücher, die explizit das Thema Geld in den Fokus nehmen, ein Unterschied von rund sieben Prozentpunkten zu beobachten: Jeder fünfte Junge gibt an, ein Buch zum Thema Geld in den letzten zwölf Monaten benutzt

zu haben, während es bei den Mädchen lediglich 13 % sind. Dieses Phänomen ist durchgängig – mit etwas verschobenen Häufigkeitsverteilungen – auch auf nationaler Ebene sowie in den anderen OECD-Staaten zu beobachten. Die Angaben der Südtiroler Mädchen (31 %) und Jungen (37 %) bezüglich der Bücher, in denen Geld nicht das Hauptthema ist, aber Erwähnung findet, fallen wie in den OECD-Volkswirtschaften etwas höher aus. Die Differenz zwischen den Angaben von Mädchen und Jungen liegt mit Ausnahme der USA um mindestens zwei Prozentpunkte niedriger. Lediglich in Finnland, Lettland, Portugal und Spanien geben Mädchen etwas häufiger an, derartige Bücher zu nutzen.

In den verschiedenen Schultypologien des Südtiroler Bildungssystems kommen laut Angaben der Fünfzehnjährigen Bücher zu Finanzthemen unterschiedlich häufig vor. Rund 13 % der Lernenden in gymnasialer Ausbildung bejahen diese Frage, während dies auf 21 % der Schüler an den Fachoberschulen und auf 15 % der Jugendlichen in den berufsbildenden Schulen zutrifft. In Bezug auf die Bücher mit einem anderen Fokus, in denen Geld aber thematisiert wird, stimmen die Schüler der Fachoberschulen mit 45 % ebenfalls am häufigsten zu, die Gymnasiasten mit 29 % und die Schüler der berufsbildenden Schulen mit 25 % (Abbildung 4.2).

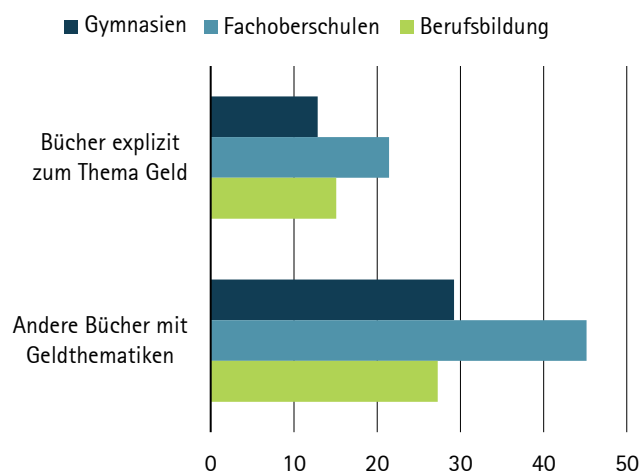
Bezogen auf den sozioökonomischen Hintergrund (ESCS¹⁹) ist bei beiden Bucharten das gleiche Phänomen zu beobachten: Jeder fünfte Schüler mit hohem sozioökonomischem Hintergrund (4. Quartil) gibt an, Bücher explizit zum Thema Geld in den letzten zwölf Monaten verwendet zu haben, während dies nur 12 % der Jugendlichen im ersten Quartil bestätigen. Andere Bücher, in denen Aspekte zu Finanzwissen thematisiert werden, wurden von 42 % der Fünfzehnjährigen im höchsten ESCS-Quartil und von rund 27 % im 1. Quartil genutzt.

19 Der ESCS ist ein Index des sozioökonomisch-kulturellen Hintergrundes des Schülers und seiner Familie. Der ESCS-Wert wurde in vier Ebenen unterteilt: niedrig, mittel-niedrig, mittel-hoch, hoch.

Abbildung 4.2

„Hast du in den vergangenen 12 Monaten ein Schulbuch zu folgenden Themen benutzt?“

Anteil der Schüler in Prozent



Quelle: OECD (Datenbank 2018); Ausarbeitung Evaluationsstellen, WIFO

© 2022 WIFO

Beleuchtet man diesen Aspekt auf OECD-Ebene, lassen sich bei den einzelnen Staaten unterschiedliche Verteilungen beobachten. Im OECD-Schnitt variieren die Zustimmungswerte zwischen den einzelnen Quartilen wenig und bewegen sich zwischen 15 % und 16 %.

Bezogen auf die in den letzten zwölf Monaten verwendeten Schulbücher lassen sich bei den Angaben der Schüler mit und ohne Migrationshintergrund Unterschiede ausmachen. So geben in Südtirol Jugendliche mit Migrationshintergrund mit einer Differenz von sieben beziehungsweise fünf Prozentpunkten jeweils häufiger an, mit den genannten Buchtypen gearbeitet zu haben.

Die Schüler wurden im Rahmen der Studie weiters mit 18 Begriffen aus der Finanzwelt wie beispielsweise Zinszahlung, Altersvorsorge oder Zentralbank konfrontiert (OECD, 2020).²⁰ Aus Tabelle 4.3 geht die prozentuelle Verteilung der Fünfzehnjährigen hervor, die laut eigenen Angaben die angeführten Begriffe kennen und über deren Bedeutung nach wie vor Bescheid wissen.

Tabelle 4.3

„Hast du im Schulunterricht in den vergangenen 12 Monaten die folgenden Begriffe gelernt und kennst ihre Bedeutung?“

Anteil der Schüler, die der Frage zugestimmt haben, in Prozent

	Südtirol	Trentino	Nordosten	Italien	OECD
Zinszahlung	45,8	35,7	39,2	35,5	43,6
Zinseszins	21,5	8,5	9,0	9,3	23,8
Wechselkurs	23,3	15,0	16,0	16,2	35,3
Abschreibung	22,9	40,0	43,4	39,7	23,8
Unternehmensanteile/Aktien	38,7	37,9	38,6	37,5	46,0
Rendite	16,4	18,0	17,3	21,4	30,1
Dividende	17,2	24,4	5,3	26,6	24,2
Diversifizierung	12,6	12,7	13,3	16,0	15,5
Debitkarte	22,8	37,7	36,4	37,5	54,2
Bankkredit	58,9	61,2	60,6	58,8	67,0
Altersvorsorge	49,8	41,2	41,2	41,7	45,5
Budget	59,8	57,2	58,9	59,6	68,2
Gehalt	70,2	68,1	70,7	69,1	71,3
Unternehmer	67,3	59,4	63,8	60,8	58,8
Zentralbank	44,6	50,0	50,3	48,3	45,9
Einkommenssteuer	46,3	33,0	33,5	33,7	50,9
Kreditausfallversicherung	22,0	13,9	15,0	17,8	17,8
Kaufoption	29,4	26,1	29,1	33,7	25,3

Quelle: OECD (Datenbank 2018); Ausarbeitung Evaluationsstellen, WIFO

© 2022 WIFO

²⁰ Die Schüler konnten zwischen drei Antwortmöglichkeiten wählen: „Habe noch nie davon gehört“, „Habe davon gehört, erinnere mich aber nicht daran, was es ist“ und „Habe etwas darüber gelernt und weiß, was es ist“.

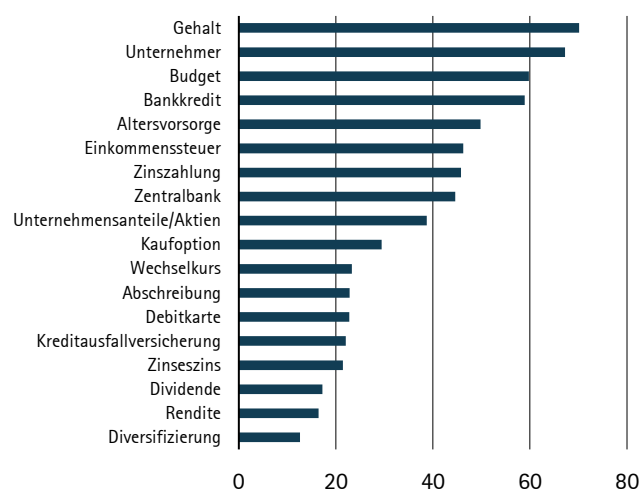
Bei näherer Betrachtung der Ergebnisse sind zwischen den Vergleichsgruppen unterschiedliche Verteilungen zu beobachten. So sind die Begriffe *Zinszahlung*, *Zinseszins*, *Wechselkurs*, *Altersvorsorge*, *Unternehmer*, *Einkommenssteuer* und *Kreditausfallversicherung* jeweils einem größeren Anteil der Südtiroler Schülerschaft geläufig als Jugendlichen in anderen Gebieten. Im Gegensatz dazu gibt ein geringerer Anteil der Südtiroler Fünfzehnjährigen an, zu wissen, wobei es sich bei den Begriffen *Abschreibung*, *Rendite*, *Dividende*, *Diversifizierung*, *Debitkarte*, *Zentralbank* oder *Kaufoption* handelt. Die größte Differenz ist dabei beim Terminus *Abschreibung* auszumachen, wo etwa im Vergleich zur Makroregion Nordosten die Jugendlichen in Südtirol um 20 Prozentpunkte seltener angeben, die Bedeutung des Begriffes zu kennen. In einem ähnlichen Wertespektrum hingegen bewegen sich, im Vergleich auf dem italienischen Territorium und bei der Gegenüberstellung der Durchschnittswerte auf OECD-Ebene, die Angaben zur Kenntnis der Fachbegriffe *Budget* und *Gehalt*.

Aus Abbildung 4.3 geht der prozentuelle Anteil der Schüler aus den drei Südtiroler Bildungssystemen hervor, die in Bezug auf die jeweiligen Begriffe angeben, darüber etwas gelernt zu haben und deren Bedeutung auch zu kennen.

Abbildung 4.3

„Hast du im Schulunterricht in den letzten 12 Monaten die folgenden Begriffe gelernt und kennst ihre Bedeutung?“

Anteil der Schüler in Prozent



Quelle: OECD (Datenbank 2018);
Ausarbeitung Evaluationsstellen, WIFO

© 2022 WIFO

Eine gute Vergleichbarkeit gewährleistet der vom PISA-Konsortium eigens konstruierte *Index of familiarity with concepts of finance*, also ein Index zur Vertrautheit mit Finanzkonzepten, anhand welchem sich ermitteln lässt, wie viele der in diesem Abschnitt behandelten 18 Begriffe die Schüler im Durch-

schnitt in den zwölf Monaten vor dem Testzeitpunkt erlernt haben und ob sie deren Bedeutung noch kennen (OECD 2020). Im Durchschnitt gaben die Südtiroler Schüler an, dass dieser Umstand auf sechs bis sieben (6,5) der abgefragten Begriffe zutrifft, ein nahezu identischer Wert wie auf gesamtstaatlicher Ebene. Vergleicht man die Durchschnittswerte im internationalen Kontext, ist festzustellen, dass die Jugendlichen der OECD-Volkswirtschaften im Durchschnitt etwas mehr als 7 der 18 Begriffe erlernt haben und ihre Bedeutung noch kennen. Am sachkundigsten zeigen sich die Schüler aus Finnland, die angeben, knapp 10 der 18 Begriffe zu kennen, sowie die Schülerschaft aus dem OECD-Partnerland Russland, die im Schnitt mit knapp 9 Begriffen vertraut ist. Den Gegenpol stellen die OECD-Partnerländer Bulgarien und Indonesien dar, wo die Fünfzehnjährigen im Durchschnitt angeben, knapp fünf beziehungsweise knapp über 5 der Begriffe zu kennen (OECD 2020).

Beleuchtet man das Antwortverhalten der Jugendlichen unter Berücksichtigung des Geschlechts, lässt sich in Südtirol beobachten, dass die Mädchen durchschnittlich mit sechs Begriffen vertraut sind, während der Mittelwert bei den Jungen bei sieben Begriffen liegt. Bei den folgenden Aspekten geben die Jungen häufiger als die Mädchen an, mit dem entsprechenden Terminus vertraut zu sein: *Dividende* (17 Prozentpunkte), *Rendite* (14 Prozentpunkte), *Debitkarte* und *Kaufoption* (jeweils zwölf Prozentpunkte). Die in den Klammern angeführten Werte bilden die Differenz zwischen der prozentuellen Zustimmung der beiden Geschlechter ab. Mehr Mädchen als Jungen hingegen geben an, über Kenntnisse bezüglich den Begriffen *Zinszahlung* (fünf Prozentpunkte), *Abschreibung* (vier Prozentpunkte), *Altersvorsorge* (zwei Prozentpunkte) und *Zentralbank* (zwei Prozentpunkte) zu verfügen.

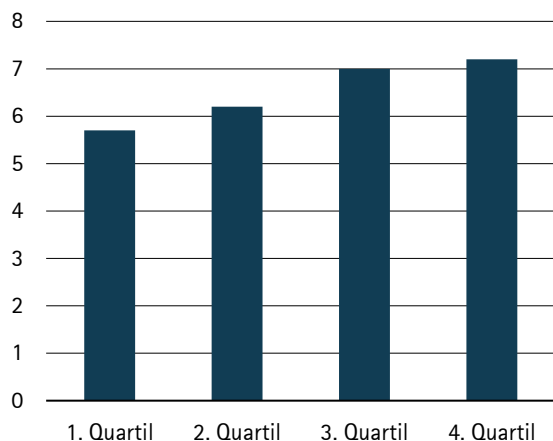
Analysiert man das Antwortverhalten nach den verschiedenen Schultypologien, lässt sich errechnen, dass die Jugendlichen, die eine gymnasiale Laufbahn verfolgen, durchschnittlich rund sechs (6,3) der 15 Begriffe kennen, während es in den Fachoberschulen im Schnitt siebeneinhalb (7,5) und in den berufsbildenden Schulen knapp sechs (5,8) Begrifflichkeiten sind.

Im Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Hintergrund (ESCS) ist festzustellen, dass die Schüler mit niedrigem sozioökonomischem Status im Schnitt weniger mit den verschiedenen Begriffen vertraut sind als die gleichaltrige Schülerschaft mit hohem sozioökonomischem Hintergrund. Die Verteilung der durchschnittlichen Anzahl von geläufigen Begrifflichkeiten, aufgeschlüsselt nach dem in vier Quartile unterteilten ESCS der Südtiroler Schülerschaft, ist in Abbildung 4.4 dargestellt.

Abbildung 4.4

Anzahl der vertrauten Begriffen nach sozialem Status (ESCS Quartile)

Durchschnitt



Quelle: OECD (Datenbank 2018);
Ausarbeitung Evaluationsstellen, WIFO

© 2022 WIFO

Zieht man bei der Analyse der Daten als unabhängige Variable den Migrationshintergrund der Fünfzehnjährigen heran, lässt sich eine Verteilung zugunsten der in Südtirol beziehungsweise Italien geborenen Jugendlichen ausmachen: Während Schüler ohne Migrationshintergrund durchschnittlich knapp sieben (6,7) Begriffe kennen, sind es bei den Lernenden mit Migrationshintergrund etwas mehr als fünf (5,4).

Gleicht man die Ergebnisse der Testdomäne zur finanziellen Grundbildung mit der Anzahl der durchschnittlich bekannt-

ten Begriffe und Konzepte ab, ergibt sich folgendes Bild: Die Fünfzehnjährigen, die zwischen null und sieben Finanzbegriffe kennen, erreichen beim Testmodul der finanziellen Grundbildung allesamt eine Punktezah von weniger als 500, wobei der Landesdurchschnitt bei 492 Punkten liegt. Jugendliche, die acht oder mehr Begriffe kennen, erzielen bei der Testung ein Ergebnis von über 500 Punkten. Berechnet man die Korrelation zwischen dem *Index of familiarity with concepts of finance* und den Ergebnissen der finanziellen Grundbildung, ergibt sich ein Korrelationskoeffizient von 0,27 und somit die Erkenntnis eines moderat linearen Zusammenhangs zwischen beiden Variablen.

PISA 2018 hat die fünfzehnjährigen Schüler weiters auch danach befragt, ob gewisse Aspekte in Bezug auf Geldangelegenheiten an der Schule besprochen werden, beziehungsweise wie häufig dies in der Wahrnehmung der Lernenden geschieht.²¹ Tabelle 4.4 bildet den Anteil der Jugendlichen ab, bei denen die folgenden Aspekte in den vergangenen 12 Monaten nie thematisiert worden sind.

Innerhalb des italienischen Staatsgebietes geben die Südtiroler Jugendlichen bei fünf der sechs Antwortmöglichkeiten am seltensten an, nie mit der jeweils beschriebenen Thematik im schulischen Kontext konfrontiert worden zu sein. Im internationalen Vergleich zeichnet sich allerdings ein anderes Bild: Auf Ebene der OECD-Länder kommt die Antwort „nie“ wesentlich seltener vor als in Italien und in Südtirol. Zieht man die Daten der einzelnen OECD-Volkswirtschaften heran, wird ersichtlich, dass Italien, Chile und Portugal die niedrigsten Werte aufweisen, wenn es um die Besprechung von Finanzthemen im schulischen Kontext geht.

Tabelle 4.4

„Hast du dich in den vergangenen 12 Monaten im Schulunterricht nie mit folgenden Aufgaben oder Tätigkeiten beschäftigt?“

Anteil der Schüler, die der Frage zugestimmt haben, in Prozent

	Südtirol	Trentino	Nordosten	Italien	OECD
Zweck und Verwendungsmöglichkeiten von Geld beschreiben	45,4	54,8	56,2	54,0	33,0
Unterschiede finden zwischen Geldausgaben für Bedürfnisse und Geldausgaben für Wünsche	35,7	44,9	45,2	42,5	28,6
Planung der Bezahlung einer bestimmten Summe	43,0	46,9	48,0	43,9	36,3
Diskussion über die Rechte von Verbrauchern gegenüber Finanzinstituten	50,4	53,5	52,3	50,6	42,9
Diskussion darüber, wie sich der Wert von Geld, das in Aktien investiert wurde, mit der Zeit verändert	47,3	54,2	54,2	52,6	41,9
Analyse von Werbung, um zu verstehen, wie Menschen dazu gebracht werden sollen, bestimmte Dinge zu kaufen	37,0	47,4	46,2	45,5	31,9

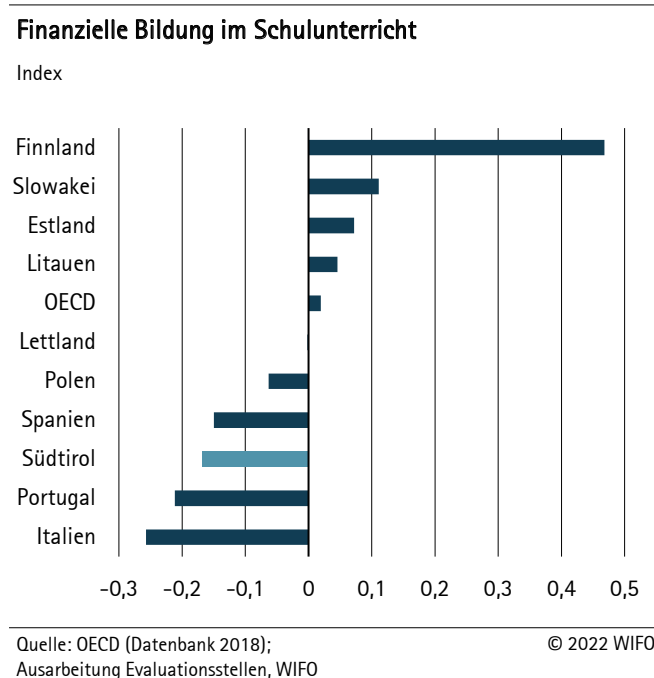
Quelle: OECD (Datenbank 2018); Ausarbeitung Evaluationsstellen, WIFO

© 2022 WIFO

21 Dabei konnten die Schüler zwischen den drei Antwortmöglichkeiten „nie“, „manchmal“ und „oft“ wählen.

Die OECD hat für eine bessere Vergleichbarkeit der oben angeführten Aspekte zum Schulunterricht einen eigenen Index zur finanziellen Bildung im Schulunterricht konzipiert (*Index of financial education in school lessons*), der auf der Grundlage der Antworten zu den oben genannten Aspekten erstellt wurde und somit Auskunft darüber gibt, wie stark Themen zu finanziellen Belangen in der Schule besprochen werden. Der Index wurde auf den Wert 0 mit einer Standardabweichung von 1 standardisiert (OECD 2020). Abbildung 4.5 stellt die Durchschnittswerte der einzelnen OECD-Mitgliedsstaaten gegenüber. Es wird ersichtlich, dass die Südtiroler Jugendlichen eine Behandlung von Finanzthemen während des Unterrichts seltener wahrnehmen als die Fünfzehnjährigen im OECD-Durchschnitt.

Abbildung 4.5



Eine Aufschlüsselung der Werte nach Geschlecht ergibt, dass die Mädchen an den Südtiroler Schulen mit einem Indexwert von $-0,28$ laut eigenen Angaben seltener mit den obigen Fragestellungen konfrontiert wurden, als die Jungen ($-0,05$). Grundsätzlich ist in allen OECD-Volkswirtschaften, mit Ausnahme von Spanien, zu beobachten, dass männliche Schüler einen höheren Indexwert aufweisen als ihre Mitschülerinnen. Die Differenz zwischen den Indizes Südtiroler Jungen und Mädchen von $-0,23$ überschreitet alle Vergleichswerte innerhalb der OECD-Volkswirtschaften, die in einer Bandbreite von $0,09$ in Spanien und $-0,22$ in Australien liegen.

Betrachtet man die Durchschnittswerte der verschiedenen Schultypologien innerhalb Südtirols, geben die fünfzehnjährigen Gymnasiasten im Schnitt ($-0,42$) am seltensten an,

mit finanziellen Aspekten während des Schulunterrichtes in Berührung zu kommen. Für die Berufsbildung errechnet sich ein Wert von $-0,18$ und in den Fachoberschulen ($0,16$) ist eine Auseinandersetzung mit den oben aufgezeigten finanziellen Aspekten am häufigsten zu verzeichnen.

Eine etwas größere Differenz der Indexwerte ist im Vergleich zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund zu verzeichnen. So geben die Fünfzehnjährigen aus zugewanderten Familien häufiger an ($-0,08$), sich in der Schule mit Finanzthemen zu beschäftigen, als ihre Mitschüler ohne Migrationshintergrund ($-0,18$).

Überprüft man die Korrelation zwischen den Testergebnissen zur finanziellen Grundbildung und dem *Index of financial education in school lessons*, so errechnet sich ein nicht statistisch signifikanter Korrelationskoeffizient von $-0,01$, woraus gefolgert werden kann, dass zwischen der Auseinandersetzung mit finanziellen Aspekten an der Schule und den Testergebnissen zur finanziellen Grundbildung kein linearer Zusammenhang besteht.

4.2 Informationsquellen zum Umgang mit Geld und dessen Thematisierung zu Hause

Ein wichtiger Aspekt der PISA Erhebung ist die Informationsbeschaffung der Schüler zum Umgang mit Geld (OECD 2020). Tabelle 4.5 gibt darüber Auskunft, woher die Fünfzehnjährigen Informationen in Bezug auf Geldangelegenheiten beziehen, wobei es den Jugendlichen freistand, bei der Beantwortung der Frage auch mehrere Informationsquellen anzugeben.

Bei näherer Betrachtung der Ergebnisse aus Tabelle 4.5 kristallisieren sich einige Auffälligkeiten heraus. Grundsätzlich stellt das Elternhaus sowohl im internationalen und nationalen Vergleich als auch im Vergleich auf Provinzebene die wichtigste Informationsquelle dar. Bezogen auf die OECD-Länder geben im Durchschnitt rund drei Viertel der Lernenden an, Informationen zu Geldangelegenheiten aus dem Internet zu beziehen, während dies italienweit bei 83% der Schülerschaft der Fall ist. Hier sticht die Differenz von 19 Prozentpunkten zu den Angaben der Südtiroler Schüler hervor, von denen bei Fragen zu Geldangelegenheiten lediglich knapp zwei Drittel das Internet konsultieren. Im Freundeskreis werden Finanzthemen in Südtirol weniger häufig angesprochen als in der Familie, dies zeigt sich auch im internationalen Vergleich. Medien wie Fernsehen oder Radio dienen insgesamt etwas seltener als Informationsquelle als das Internet, wobei sich auch hier die nationalen Werte und jene der Nachbarprovinz Trentino mit einer Differenz von 20 Prozentpunkten mehr an Zustimmung deutlich von jenen Südtirols unter-

Tabelle 4.5

„Wo erhältst du wichtige Informationen zum Umgang mit Geld?“

Anteil der Schüler, die die Frage bejaht haben, in Prozent

	Südtirol	Trentino	Nordosten	Italien	OECD
Eltern/Erziehungsberechtigte oder andere bekannte Erwachsene	94,2	89,2	91,8	90,5	94,4
Freunde	47,4	41,6	39,8	40,8	50,8
Fernsehen oder Radio	44,8	64,9	62,1	65,0	50,2
Internet	63,6	78,5	82,9	82,7	76,6
Zeitschriften	28,1	25,8	23,9	27,6	25,1
Lehrer	44,7	43,1	44,1	44,2	50,2

Quelle: OECD (Datenbank 2018); Ausarbeitung Evaluationsstellen, WIFO

© 2022 WIFO

scheiden. Blickt man in Bezug auf diese Antwortmöglichkeit beispielsweise auf Finnland, so geben dort 33 % der Schüler an, das Fernsehen oder das Radio als Informationsquelle zu nutzen, während es in Portugal drei Viertel der Schülerschaft sind. Printmedien scheinen insgesamt bei der Informationsbeschaffung zu Finanzangelegenheiten eine untergeordnete Rolle zu spielen, ein Trend, der sich international feststellen lässt. Inwieweit die Lehrpersonen als Informationsquelle für Finanzangelegenheiten dienen, geht aus der letzten Zeile der obigen Tabelle hervor: Sowohl auf Provinzebene als auch im gesamtitalienischen Kontext belaufen sich die Zustimmungswerte auf rund 45 %, der OECD-Durchschnitt liegt bei 50 %. In Finnland oder Indonesien bejahen diese Frage 72 % beziehungsweise 87 % der Lernenden.

Beleuchtet man auf Provinzebene das Antwortverhalten zwischen Mädchen und Jungen, sind Unterschiede mit bis zu sieben Prozentpunkten festzustellen. So scheinen sich knapp 51 % der Mädchen im Freundeskreis über finanzielle Angelegenheiten zu unterhalten, während es bei den Jungen 44 % sind. Letztere geben um rund fünf Prozentpunkte häufiger als die Mädchen an, sich innerhalb der Familie über Geldthemen auszutauschen. In Bezug auf die verschiedenen Medien spielt das Internet bei beiden Geschlechtern mit jeweils knapp zwei Drittel an Zustimmung die größte Rolle, gefolgt von Fernsehen und Radio, wobei diesbezüglich 48 % der Jungen zustimmen und 42 % der Mädchen. Auch Zeitungen werden von Jungen öfter als Informationsquelle herangezogen als von Mädchen, und zwar mit 31-prozentiger Zustimmung um rund 6 Prozentpunkte mehr. Zu guter Letzt geben rund 46 % der Jungen und 43 % der Mädchen an, von ihren Lehrpersonen entsprechende Informationen zu Geldangelegenheiten zu erhalten.

Auch bei der Analyse der verschiedenen Schultypologien in Südtirol lässt sich feststellen, dass die Schüler am häufigsten

mit ihren Eltern über Finanzthemen sprechen. Die diesbezügliche Zustimmung liegt bei allen Schulen der Oberstufe bei über 90 %, während mit Freunden wesentlich seltener darüber gesprochen wird. Die am zweithäufigsten konsultierte Informationsquelle stellt das Internet mit Werten zwischen 59 % und 78 % dar. Printmedien spielen für die Jugendlichen in allen drei Schultypologien mit einer Zustimmung von jeweils rund einem Drittel eine eher untergeordnete Rolle. Von den Lehrpersonen erhalten laut Wahrnehmung der Lernenden knapp 50 % der Fünfzehnjährigen in den berufsbildenden Schulen Informationen zu Finanzthemen, während dies in den Gymnasien rund 41 % und in den Fachoberschulen 47 % der Schülerschaft bestätigen.

Bezogen auf den sozioökonomischen Hintergrund der Südtiroler Schülerschaft ist der größte Unterschied bei der Nutzung des Internets als Informationsquelle auszumachen. Rund 71 % der Schüler mit hohem sozioökonomischen Status geben an, über Finanzthemen im Internet zu recherchieren, während jene mit niedrigem ESCS dies um ca. 10 % seltener tun. Die Familie spielt in allen der in vier Quartile unterteilten Vergleichsgruppen mit jeweils über 91 % Zustimmung eine ähnlich große Rolle. Freunde sind für die Hälfte der Fünfzehnjährigen aus ökonomisch schlechter gestellten Familien etwas häufiger Ansprechpartner bei Finanzthemen als für Jugendliche mit hohem sozioökonomischem Status (44 %). Während Fernsehen und Radio bei den vier Gruppen zwischen 43 % und 48 % an Zustimmung erfahren, liegt die Spanne zwischen den Jugendlichen mit niedrigem und hohem sozioökonomischem Hintergrund in Bezug auf die Informationsbeschaffung in Zeitschriften bei 8 %; 33 % der Schüler mit hohem ESCS lesen Artikel in Printmedien. In der Wahrnehmung der Hälfte aller Fünfzehnjährigen mit niedrigem ESCS spielen die Lehrpersonen als Informationsquelle eine wichtige Rolle, während die Jugendlichen aus besser

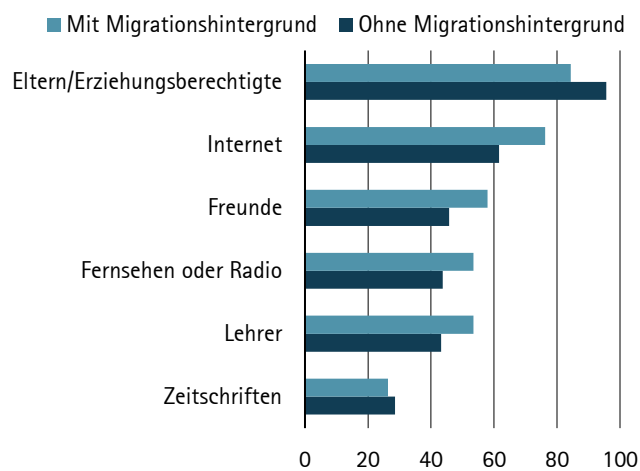
gestellten Familien mit durchschnittlich 39 % diesem Aspekt zustimmen.

Deutlichere Unterschiede werden bei der Beleuchtung der Schülerschaft unter dem Aspekt des Migrationshintergrundes evident, wie aus Abbildung 4.6 hervorgeht.

Abbildung 4.6

„Wo erhältst du wichtige Informationen zum Umgang mit Geld?“

Anteil der Schüler in Prozent



Quelle: OECD (Datenbank 2018); Ausarbeitung Evaluationsstellen, WIFO

© 2022 WIFO

Tabelle 4.6

„Wie oft sprichst du mit deinen Eltern (oder Erziehungsberechtigten oder Verwandten) über folgende Themen?“

Anteil der Schüler, die mit „wöchentlich“ oder „fast täglich“ geantwortet haben, in Prozent

	Südtirol	Trentino	Nordosten	Italien	OECD
Deine Kaufentscheidungen	38,8	31,6	37,7	39,5	40,0
Dein Sparverhalten	28,3	29,0	32,5	38,2	37,0
Das Familienbudget	21,5	25,6	30,1	33,4	39,0
Geld für Dinge, die du kaufen möchtest	47,7	49,1	55,1	59,7	51,0
Nachrichten und Neuigkeiten im Bereich Wirtschaft und Finanzen	22,0	25,0	23,4	27,2	25,3

Quelle: OECD (Datenbank 2018); Ausarbeitung Evaluationsstellen, WIFO

© 2022 WIFO

Die größte Differenz von rund 15 Prozentpunkten liegt in der Nutzung des Internets als Informationsquelle für Finanzthemen, das von den Fünfzehnjährigen mit Migrationsstatus häufiger genutzt wird als von ihren in Italien geborenen Mitschülern. Die Familie hingegen spielt bei den einheimischen Jugendlichen bei diesem Aspekt eine größere Rolle als bei jenen der neuen Mitbürger. Der Freundeskreis spielt bei der Besprechung von Finanzthemen für Jugendliche mit Migra-

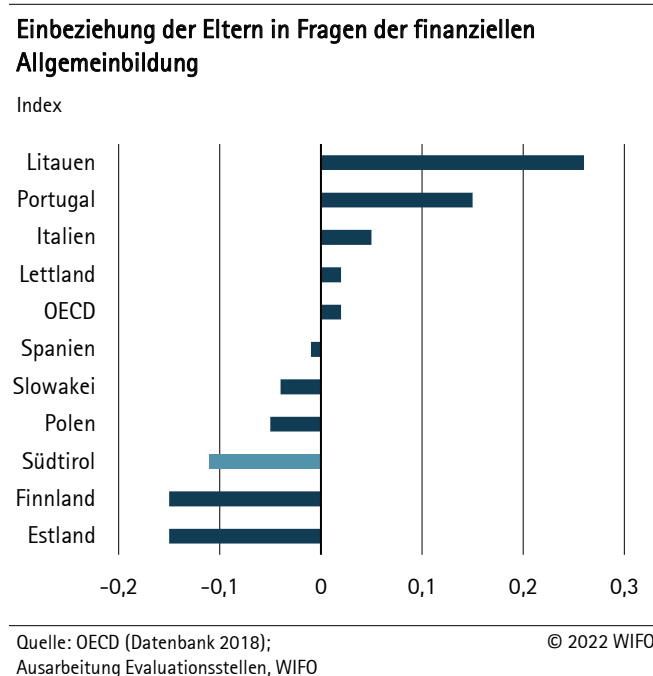
tionshintergrund (58 %) eine größere Rolle als bei Jugendlichen, die in Italien geboren sind (46 %). Auch Lehrpersonen stellen für Lernende mit Migrationshintergrund öfter einen Bezugspunkt für Informationen rund um Finanzthemen dar. Bei der PISA-Studie 2018 wurde auch erhoben, wie häufig die Jugendlichen im Elternhaus über die eigenen Kaufentscheidungen, über das eigene Sparverhalten und über das für den Kauf von Dingen benötigte Geld sprechen (OECD 2020). Außerdem wurde beleuchtet, wie oft das Familienbudget, aber auch Nachrichten im Bereich Wirtschaft und Finanzen thematisiert werden. Die Jugendlichen konnten dabei zwischen den folgenden Antwortmöglichkeiten wählen: „wöchentlich“, „fast täglich“, „ein bis zwei Mal monatlich“ oder „nie“. Aus Tabelle 4.6 wird die prozentuelle Verteilung der Summe aus den beiden ersten Antwortmöglichkeiten ersichtlich.

Hinsichtlich der Thematisierung von Kaufentscheidungen bewegen sich die gelisteten Gebiete, bis auf das Trentino, in einem ähnlichen Wertespektrum von knapp 40 %. Über das Sparverhalten und die Kaufentscheidungen wird in Südtirol, aber auch im Trentino, bedeutend seltener gesprochen als beispielsweise auf nationaler oder internationaler Ebene. Ein auffälliger Wert auf nationaler Ebene ist jener, wie häufig in Italien über das Geld für die Dinge, die die Jugendlichen kaufen möchten, mit den Eltern gesprochen wird. Bei der Gegenüberstellung des Durchschnittswertes der am Test zur finanziellen Grundbildung teilnehmenden OECD-Länder ergibt sich

27 %. Im Vergleich dazu spricht ein Drittel der Jugendlichen aus Litauen (34 %) oder Portugal (36 %) mit den Eltern über Nachrichten rund um den Bereich Wirtschaft und Finanzen.

In Bezug auf die in Tabelle 4.6 gelisteten Themenbereiche wurde die Antworten der Jugendlichen zu einem Index zusammengefasst, den sogenannten *Index of parental involvement in matters of financial literacy*. Dieser Index gibt an, wie stark die Eltern in die Besprechung von Finanzangelegenheiten mit ihren Kindern involviert sind. Dabei wurden alle Werte auf einen Mittelwert von 0 und einer Standardabweichung von 1 standardisiert (OECD 2020). Abbildung 4.7 gibt Aufschluss über den durchschnittlichen elterlichen Einbezug aller OECD-Nationen und bildet zudem den Wert von Südtirol ab.

Abbildung 4.7



Es wird ersichtlich, dass die Elternhäuser in Litauen und Portugal im Durchschnitt bezüglich Finanzangelegenheiten am häufigsten in Dialog mit ihren Kindern stehen, während den Gegenpol dazu Estland und Finnland bilden. Auch der Index für Südtirol liegt im unteren Bereich.

Beleuchtet man die Ergebnisse der Jugendlichen in Südtirol nach Geschlecht, zeigt der *Index of parental involvement in matters of financial literacy* auf, dass eine Auseinandersetzung zu Finanzthemen zwischen Jungen und ihren Eltern seltener stattfindet (-0,14) als zwischen Mädchen und dem Elternhaus (-0,09), ein Phänomen, dass sich auch im internationalen Vergleich mit allen OECD-Ländern bestätigt. Die einzige Ausnahme bildet hierbei Italien, wo der Durchschnitts-

wert des Index bei den Mädchen geringfügig niedriger liegt (0,04) als bei den Jungen (0,07), wobei diese Differenz aus statistischer Sicht vernachlässigbar ist.

Eine Analyse der Ergebnisse zwischen den verschiedenen Schultypologien im Bildungssystem Südtirols ergibt, dass die Eltern der Fünfzehnjährigen, die sich in einer berufsbildenden Laufbahn befinden, seltener mit ihren Kindern über finanzielle Angelegenheiten sprechen (-0,29) als jene, deren Kinder ein Gymnasium (-0,06) oder eine Fachoberschule (-0,02) besuchen.

Zieht man als Vergleichsparameter den Migrationshintergrund der Schülerschaft heran, gehen die Werte zwischen den in Italien geborenen Jugendlichen und jenen, deren Familien zugewandert sind, stark auseinander. In zugewanderten Familien werden Finanzthemen häufiger besprochen als in den heimischen Elternhäusern. Während der Index der elterlichen Involvierung bei der in Italien beziehungsweise Südtirol geborenen Schülerschaft einen Wert von -0,15 aufweist, liegt dieser bei den Fünfzehnjährigen mit Migrationshintergrund im Durchschnitt bei 0,14. Eine kapillare Untersuchung der Werte ergibt, dass vor allem das Familienbudget und das Geld für eigene Ausgaben bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund häufiger thematisiert werden. So ist in beiden Fällen eine Differenz in der Zustimmung von rund 20 Prozentpunkten zu den in Italien geborenen Schülern zu verzeichnen.

Wird der Index der elterlichen Involvierung nach dem sozioökonomischen Hintergrund aufgeschlüsselt, ergibt sich ein interessantes Muster. Lediglich das Viertel der Schülerschaft mit einem hohen ESCS weist im Durchschnitt einen positiven Index auf (0,01). Den Fünfzehnjährigen aus Familien mit mittelhohem ESCS ist ein Indexwert von -0,18 zuzuordnen, während sich bei den Schülern aus den beiden unteren Quartilen jeweils ein Wert von -0,14 errechnen lässt.

Der errechnete Korrelationskoeffizient von 0,06 zeigt auf, dass zwischen den Ergebnissen der Südtiroler Fünfzehnjährigen in der Testdomäne Finanzielle Grundbildung und der Thematisierung von finanziellen Aspekten zu Hause keine lineare Beziehung besteht.

4.3 Woher Jugendliche ihr Geld beziehen und ihre Entscheidungsfreiheit im Umgang damit

Tabelle 4.7 zeigt, aus welchen Quellen beziehungsweise für welche Tätigkeiten die fünfzehnjährigen Schüler Geld erhalten (OECD, 2020).

Tabelle 4.7

„Von wem/wofür bekommst du Geld?“

Anteil der Schüler, die die Frage bejaht haben, in Prozent

	Südtirol	Trentino	Nordosten	Italien	OECD
Zuschuss/Taschengeld für die regelmäßige Erledigung von Arbeiten zu Hause	49,7	28,9	30,1	36,7	41,7
Zuschuss/Taschengeld, ohne dass du Arbeiten erledigen musst	47,5	23,5	35,1	40,1	47,6
Arbeit außerhalb der Schulzeit (z. B. Ferienjob, Teilzeitjob)	47,6	28,2	20,5	21,2	38,5
Mitarbeit in einem Familienbetrieb	27,7	21,7	14,5	18,2	19,4
Gelegenheitsjobs (z. B. Babysitten oder Gartenarbeit)	37,1	32,7	21,9	23,3	36,1
Geschenke von Freunden oder Verwandten	79,3	79,8	78,8	79,6	83,7
Verkauf von Sachen (z. B. auf lokalen Märkten oder über eBay)	30,0	22,6	24,6	24,9	37,4

Quelle: OECD (Datenbank 2018); Ausarbeitung Evaluationsstellen, WIFO

© 2022 WIFO

Von allen Daten hebt sich insbesondere der Aspekt der Schenkungen durch Freunde oder Verwandte ab, was international gängige Praxis zu sein scheint. Die Jugendlichen in Südtirol geben im Vergleich zu den restlichen angeführten Gebieten wesentlich häufiger an, Geld in Form von Zuschüssen oder Taschengeld von zu Hause für die regelmäßige Erledigung von Arbeiten (50 %) oder durch eine Arbeit außerhalb der Schulzeit (48 %) zu beziehen. Auf OECD-Ebene konstatieren dies rund 42 % beziehungsweise 38 % der Befragten, die Werte auf nationaler Ebene, aber auch jene der Nachbarprovinz Trentino liegen wesentlich niedriger. Ein auffallender Wert für die Schüler im Trentino ist jener in Bezug auf das Taschengeld, ohne dafür eine Gegenleistung erbringen zu müssen: Rund jeder vierte Fünfzehnjährige bestätigt das, während in Südtirol knapp die Hälfte der Schüler diesem Punkt zustimmt. In Italien und international trifft dies auf jeweils 48 % der Lernenden zu. Ein Blick auf andere Länder ergibt, dass zum Beispiel in Bulgarien oder Estland diesbezüglich eine andere Kultur vorzuherrschen scheint: Jeweils über 70 % erhalten Geld, ohne dafür eine Gegenleistung erbringen zu müssen. Gelegenheitsjob dienen etwas mehr als einem Drittel der Südtiroler Jugendlichen als Einnahmequelle, auf nationaler Ebene trifft dies hingegen auf 23 % der Fünfzehnjährigen zu. Die geringsten Zustimmungswerte entfallen auf Einnahmen durch den Verkauf von Sachen und die Mitarbeit in einem Familienbetrieb, wobei letzteren Aspekt in Südtirol 28 % der Schülerschaft bestätigt, während italienweit, aber auch im internationalen Durchschnitt dies nur bei knapp jedem fünften Schüler der Fall ist. Im internationalen Vergleich hebt sich hier Finnland ab, wo lediglich 13 % der Studierenden angeben, in einem Familienbetrieb mitzuarbeiten.

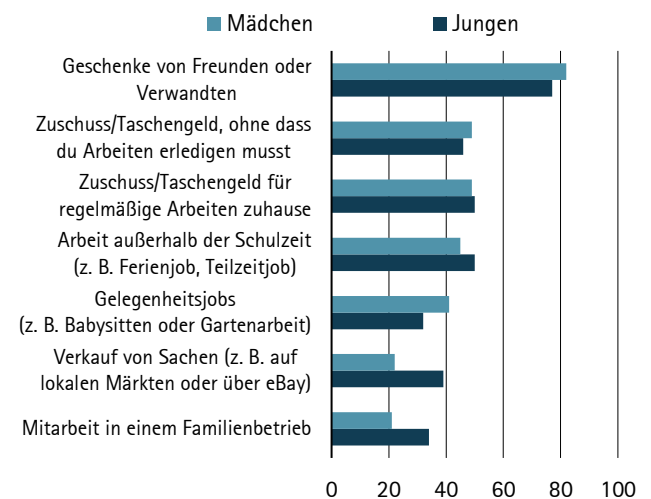
Betrachtet man das Antwortverhalten der Südtiroler Mädchen und Jungen, ist in Bezug auf die Angaben zum Taschengeld

bei beiden Geschlechtern eine ähnliche Verteilung mit einer Zustimmung der Hälfte beziehungsweise knapp der Hälfte der Befragten zu verzeichnen. Eine Differenz von neun Prozentpunkten ergibt sich bei den Angaben zu den Gelegenheitsjobs (Mädchen 41 %, Jungen 32 %), während die Mitarbeit im Familienbetrieb unter den Jungen (34 %) häufiger vorkommt als bei den Mädchen (21 %). Abbildung 4.8 vermittelt einen Überblick zu den genannten monetären Bezugsquellen der Jungen und Mädchen.

Abbildung 4.8

„Von wem/wofür bekommst du Geld?“

Anteil der Schüler in Prozent



Quelle: OECD (Datenbank 2018);

Ausarbeitung Evaluationsstellen, WIFO

© 2022 WIFO

Aufgeschlüsselt nach den Schultypologien in Südtirol lassen sich die größten Unterschiede bei den Angaben bezüglich der Mitarbeit in einem Familienbetrieb ausmachen: 36 % der

Schüler, die eine Fachoberschule besuchen, bestätigen diesen Aspekt, in den berufsbildenden Schulen sind es 34 % und in den Gymnasien rund 17 %. Die gleiche Reihung ergibt sich bei der Frage nach Ferial- beziehungsweise Gelegenheitsjobs: In den Fachoberschulen geben rund 53 % der Jugendlichen an, einem solchen nachzugehen, in der Berufsbildung 52 % und in den Gymnasien rund 41 %. Für den Erhalt eines Taschengeldes müssen 58 % der Fünfzehnjährigen aus der Berufsbildung zu Hause regelmäßig Arbeiten erledigen, während dies auf 49 % der Schülerschaft aus den Fachoberschulen und auf 45 % der Lernenden aus den Gymnasien zutrifft.

Bezogen auf den sozioökonomischen Hintergrund der Jugendlichen lässt sich feststellen, dass Schüler aus einkommensstärkeren Familien mit rund 52 % wesentlich häufiger zustimmen, ein Taschengeld ohne Gegenleistung zu beziehen, als Fünfzehnjährige mit niedrigerem ESCS (43 %). Im Familienbetrieb arbeitet rund ein Drittel der Jugendlichen, die in den höheren Quartilen des ESCS anzusiedeln sind. Bei jenen mit niedrigerem ESCS trifft dies auf etwas mehr als ein Viertel der Schüler zu. Ein Unterschied von rund 13 Prozentpunkten ist bei den Zuwendungen von Freunden und Verwandten zu verzeichnen, wenn man die Antworten der Jugendlichen aus dem Quartil jener Familien mit dem höchsten (83 % Zustimmung) und jenen in dem Quartil mit dem niedrigsten sozioökonomischen Status vergleicht.

Während sich, bezogen auf das Taschengeld, im Vergleich von Jugendlichen in Südtirol mit oder ohne Migrationshintergrund keine nennenswerten Unterschiede ausfindig machen lassen (Werte von jeweils knapp 50 %), ergeben sich bei anderen Punkten hingegen größere Differenzen. So erhalten etwa 81 % der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund Geschenke von Freunden oder Verwandten, während dies nur 64 % der Schüler aus zugezogenen Familien bestätigen. Einer Arbeit außerhalb der Schule geht in Südtirol knapp die Hälfte

der einheimischen Schülerschaft nach (49 %), Lernende mit Migrationshintergrund um 10 % seltener. Etwas geringer fällt der Unterschied bei der Ausübung von Gelegenheitsjobs aus (33 % vs. 38 %).

Im Rahmen des Zusatzfragebogens der PISA-Studie 2018 wurde auch erhoben, ob die fünfzehnjährigen Jugendlichen frei über ihr Geld verfügen dürfen oder ob sie die Erziehungsberechtigten um Erlaubnis fragen müssen. Die Schüler konnten dabei auf einer vierstufigen Skala ihre Einschätzung abgeben (OECD 2020). Tabelle 4.8 listet den prozentuellen Anteil aus der Summe jener Jugendlichen auf, die auf die einzelnen Auswahlmöglichkeiten mit „stimme voll zu“ oder „stimme zu“ geantwortet haben. Den Gegenpol dazu stellen die Antwortoptionen „stimme nicht zu“ und „stimme überhaupt nicht zu“ dar.

Die Anzahl der Jugendlichen, die frei über ihr Geld entscheiden können, variiert im angeführten Vergleich zwischen rund 69 % in der italienischen Makroregion Nordosten und 81 % im OECD-Durchschnitt. Die Angaben der Südtiroler Schülerschaft reihen sich mit rund 78 % Zustimmung im oberen Wertebereich ein. Unter den OECD-Ländern befinden sich Finnland und Australien mit jeweils rund 89 % an Zustimmung in den obersten Rängen, während Italien mit knapp 72 % der niedrigste Wert zugeschrieben werden kann. Bei der unterschiedlichen Handhabung von kleineren und größeren Ausgaben liegen die Angaben der Südtiroler Schüler mit 13 Prozentpunkten deutlich über dem OECD-Schnitt, und auch bei der Betrachtung der einzelnen OECD-Volkswirtschaften wird das OECD-Mittel durchgehend überschritten. Generell um Erlaubnis fragen, ob Geld ausgegeben werden darf, müssen 30 % der Südtiroler Schülerschaft. Ähnlich verhält es sich mit tendenziell niedrigen Werten im nationalen und auch internationalen Vergleich, wobei in Spanien (48 %), Litauen (47 %) und in der Slowakei (46 %) die Jugendlichen am häufigsten

Tabelle 4.8

„Inwieweit stimmst du folgenden Aussagen über deinen Umgang mit eigenem Geld zu?“

Anteil der Schüler, die mit „stimme voll zu“ oder „stimme zu“ geantwortet haben, in Prozent

	Südtirol	Trentino	Nordosten	Italien	OECD
Ich kann frei entscheiden, wofür ich mein Geld ausbe.	77,8	70,8	68,7	71,8	80,9
Bei kleinen Geldbeträgen kann ich frei entscheiden, wofür ich sie ausbe, bei größeren Summen muss ich meine Eltern oder Erziehungsberechtigten um Erlaubnis fragen.	80,7	78,0	79,4	76,1	67,8
Wenn ich Geld ausbe, muss ich generell meine Eltern oder Erziehungsberechtigten um Erlaubnis fragen.	30,0	35,8	36,0	38,9	34,4
Ich bin für mein Geld selbst verantwortlich (z. B. Vermeidung von Diebstahl).	78,9	74,4	75,9	77,4	81,3

Quelle: OECD (Datenbank 2018); Ausarbeitung Evaluationsstellen, WIFO

© 2022 WIFO

ihre Eltern um Erlaubnis fragen müssen, ob sie Geld ausgeben dürfen, während diesbezüglich in Finnland (15 %), Estland (22 %) und Litauen (28 %) eine größere Vertrauenskultur vorzuherrschen scheint. In Bezug auf die Verantwortung über das verfügbare Geld liegen die Werte der einzelnen OECD-Mitgliedsstaaten bei mindestens 73 % (Polen) und höchstens 89 % (Portugal), im Durchschnitt bei 81 %.

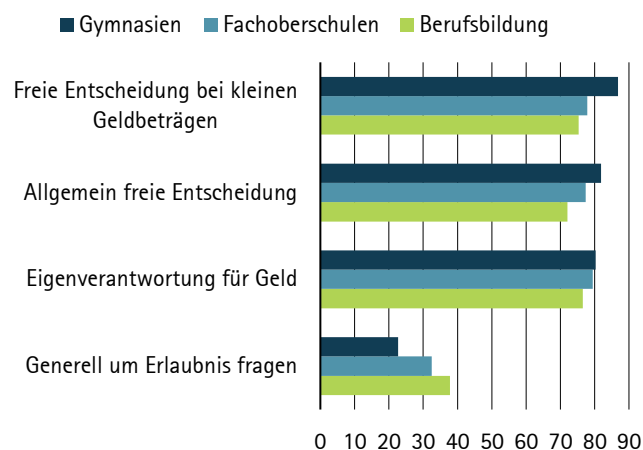
Stellt man das Antwortverhalten beider Geschlechter gegenüber, geht aus den Angaben der Südtiroler Fünfzehnjährigen hervor, dass Mädchen (80 %) um vier Prozentpunkte häufiger als Jungen angeben, frei über ihr Geld verfügen zu dürfen. Abgesehen von Portugal, wo Jungen mit einer Differenz von sieben Prozentpunkten öfter angeben, bei ihren Ausgaben unabhängig zu sein, zeigt sich der Trend zugunsten der Mädchen in allen OECD-Mitgliedsstaaten. Die Differenzwerte variieren dabei zwischen 0,5 Prozentpunkten in Chile und knapp acht Prozentpunkten in Litauen. In Italien sind es sechs Prozentpunkte. Auch bei Ausgabe größerer Geldbeträge dürfen Mädchen in Südtirol häufiger (fünf Prozentpunkte) selbstständig entscheiden als Jungen, was auch dem OECD-Mittel entspricht. Generell um Erlaubnis für Geldausgaben muss ein Drittel der männlichen Schülerschaft in Südtirol seine Eltern fragen, dies ist etwas häufiger als bei den Mädchen. Bis auf Chile, wo Mädchen mit einer Differenz von 0,5 Prozentpunkten häufiger das Einverständnis der Eltern benötigen, genießen Schülerinnen in allen OECD-Volkswirtschaften das größere Vertrauen von Eltern. In Australien und Finnland (jeweils rund 10 Prozentpunkte) sowie in Litauen (9 Prozentpunkte) fallen die Unterschiede zwischen den Angaben von Jungen und Mädchen am größten aus.

Bezogen auf die verschiedenen Schultypologien kristallisiert sich aus den Daten ein Muster heraus, das darauf hinweist, dass die Jugendlichen an den Gymnasien in Bezug auf die Handhabe des Geldes etwas mehr Selbstständigkeit genießen als jene an den Fachoberschulen und den berufsbildenden Schulen. Der größte Unterschied in der Zustimmung von rund 15 Prozentpunkten lässt sich in Bezug auf das generelle Fragen um Erlaubnis bei den Lernenden der Gymnasien und der Berufsbildung ausmachen (vgl. Abbildung 4.9).

Abbildung 4.9

„Inwieweit stimmst du folgenden Aussagen über deinen Umgang mit eigenem Geld zu?“

Anteil der Schüler, welche mit „stimme voll zu“ oder „stimme zu“ geantwortet haben, in Prozent



Quelle: OECD (Datenbank 2018); Ausarbeitung Evaluationsstellen, WIFO

© 2022 WIFO

Vergleicht man die Angaben der Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund, geben 45 % der in Südtirol lebenden Jugendlichen aus zugezogenen Familien an, dass sie ihre Eltern um Erlaubnis fragen müssen, bevor sie Geld ausgeben. Bei den Fünfzehnjährigen ohne Migrationshintergrund sind es lediglich 28 %. Bei beiden befragten Gruppen geben jeweils rund drei Viertel der Jugendlichen an, die Verantwortung bei Diebstahl oder Verlust für das zur Verfügung stehende Geld selbst übernehmen zu müssen.

In Bezug auf den sozioökonomischen Hintergrund der Schülerschaft fällt auf, dass 36 % der Schüler im ersten Quartil des ESCS ihre Eltern um Erlaubnis fragen müssen, bevor sie Geld ausgeben, während zwischen 27 % und 29 % der Jugendlichen, deren sozioökonomischer Hintergrund im zweiten, dritten oder vierten Quartil angesiedelt ist, auf diese Frage mit „ja“ antworten.

ABSTRACT

- > Im Vergleich zu gleichaltrigen Schülern aus anderen geografischen Nachbargebieten neigen die Südtiroler Jugendlichen dazu, weniger Strategien einzusetzen, um ein Produkt zu einem günstigeren Preis zu erwerben: Sie vergleichen weniger häufig die Preise eines Produktes zwischen verschiedenen Geschäften oder zwischen einem Geschäft und einem Internetshop. Ebenso warten sie seltener ab, dass der Preis eines Produktes sinkt.
- > Aus den Befragungsergebnissen geht hervor, dass die Schüler der Fachoberschulen im Vergleich zu jenen der Gymnasien und der berufsbildenden Schulen beim Einkauf mehr auf die Preise achten, Geldfragen sicherer angehen und auch bei der Verwendung von digitalen Finanzdiensten sicherer sind. Sie verfolgen die Bewegungen auf ihrem Konto genauer, planen die Ausgaben gemäß der aktuellen Finanzlage und interessieren sich mehr für Finanzfragen.
- > Der prozentuelle Anteil der fünfzehnjährigen Schüler in Südtirol, die erklären, ein Bankkonto oder ein Konto bei der Post zu besitzen (71 %), ist entschieden höher als auf gesamtstaatlicher Ebene (43 %), im Trentino (57 %) und in den OECD-Ländern (53 %). Von den 20 Ländern, die sich an der Untersuchung beteiligt haben, verzeichnet nur Finnland einen höheren Prozentsatz. Weit unter dem Durchschnitt der OECD-Länder (47 %) liegt hingegen der Anteil der Südtiroler Lernenden, der erklärt, sich bei einer Überweisung sicher zu fühlen (29 %) oder eine Debitkarte für die Zahlungen zu verwenden (49 % der Südtiroler Schüler, 67 % OECD).
- > In vielen Fällen unterscheiden sich die Antworten stark nach Geschlecht. Die Schülerinnen geben häufiger als die Schüler an, ein Produkt zu kaufen, ohne die Preise zu vergleichen. Sie verwenden seltener eine App auf dem Handy für den Kontozugang, fühlen sich in Bezug auf Geldfragen (Kaufverträge, Überweisungen, Kontoauszüge, Kontostand usw.) und bei der Verwendung digitaler Finanzdienste (Zahlungen mit Debitkarte, mit Smartphone, Geldüberweisungen usw.) unsicherer und bekunden für Finanzthemen weniger Interesse als die männlichen Schüler.

5.1 Die Kaufstrategien der Schüler

Mit der Frage gemäß Tabelle 5.1 beabsichtigt die OECD, die Kaufstrategien der Schüler genauer zu beleuchten. Die prozentuelle Gewichtung der Antworten der Südtiroler Jugendlichen unterscheidet sich von jenen der anderen untersuchten Gebiete. Allgemein scheinen unter den Südtiroler Schülern Strategien, um ein Produkt zu einem günstigeren Preis zu erwerben, weniger verbreitet zu sein.

Dieser Trend wird in allen vier Teilbereichen der Frage deutlich, insbesondere im ersten: Im Vergleich zu den Durchschnittswerten von OECD, Italien, Nordosten und Trentino geben etwa 20 % weniger Schüler aus Südtirol an, die Preise zwischen verschiedenen Läden zu vergleichen, bevor sie ein Produkt kaufen.

Jeder zweite Jugendliche in Südtirol erklärt, den Zeitpunkt abzuwarten, bis der Preis des Produktes sinkt. Bei der Fragestellung zum Kauf von Produkten ohne Preisvergleich entsprechen die Antworten der Südtiroler Schüler im Schnitt jenen der Schülerschaft in den OECD-Ländern, in Finnland, Litauen und Russland.

Eine Untersuchung nach Geschlecht ergibt, dass die Anzahl der Mädchen, die häufig oder manchmal die Preise in einem Laden mit jenen in einem Internetshop vergleichen (58 %), rund 10 Prozentpunkte weniger ausmacht als die Anzahl der Jungen (68 %). Dieses Phänomen wird auch in anderen OECD-Ländern beobachtet und hängt wahrscheinlich damit zusammen, dass Jungen im Allgemeinen häufiger digitale Geräte für Finanzoperationen verwenden (OECD 2020). Im Vergleich

Tabelle 5.1

„Wie oft tust du folgende Dinge, wenn du überlegst, mit deinem Geld ein neues Produkt zu kaufen?“

Anteil der Schüler, die mit „Immer“ oder „Manchmal“ geantwortet haben, in Prozent (a)

	Südtirol	Trentino	Nordosten	Italien	OECD
Preise in verschiedenen Läden vergleichen	57,1	80,6	76,7	76,7	75,6
Preise in einem Laden mit Preisen in einem Internetshop vergleichen	63,1	74,7	71,1	71,4	69,4
Das Produkt kaufen, ohne Preise zu vergleichen	40,0	30,2	29,0	32,1	38,3
Mit dem Kauf des Produkts warten, bis der Preis gesunken ist	49,7	59,6	60,1	60,5	59,8

(a) Die Frage sah vier mögliche Antworten vor: nie, selten, manchmal, immer.

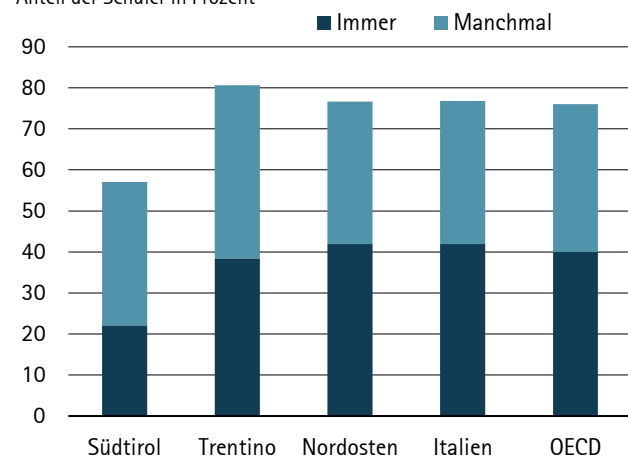
Quelle: OECD (Datenbank 2018); Ausarbeitung Evaluationsstellen, WIFO

© 2022 WIFO

Abbildung 5.1

„Wie oft vergleichst Du Preise in verschiedenen Läden, wenn du überlegst, mit deinem Geld ein neues Produkt zu kaufen?“

Anteil der Schüler in Prozent



Quelle: OECD (Datenbank 2018); Ausarbeitung Evaluationsstellen, WIFO

© 2022 WIFO

zu den Jungen antworten 11 % mehr Mädchen in Südtirol, ein Produkt zu kaufen, ohne zuvor die Preise zu vergleichen. Eine differenzierte Betrachtung nach Schultyp zeigt, dass die Schüler der technischen Schulen mehr dazu neigen, die Preise eines Ladens mit jenen im Internet zu vergleichen (72 %). In den Gymnasien erklären dies 62 % und in den berufsbildenden Schulen 55 % der Schüler. Auch in diesem Fall kann dieser Unterschied in Anbetracht der Antworten auf andere Fragen zum Teil mit der stärkeren Neigung der Fachoberschüler zum Gebrauch digitaler Geräte erklärt werden.

Wie in den OECD-Ländern achten auch in Südtirol die Schüler mit einem niedrigen ESCS-Wert weniger auf ihre Kaufentscheidungen als die Fünfzehnjährigen mit einem hohen ESCS-Wert: 43 % der Schüler mit einem niedrigen ESCS-Wert erklären, „manchmal“ oder „immer“ Produkte zu kau-

fen, ohne die Preise zu vergleichen, während dies bei den Jugendlichen mit einem hohen ESCS-Wert nur 34 % tun. Die Südtiroler Schüler mit einem hohen ESCS-Wert neigen im Vergleich zu jenen mit einem niedrigen ESCS-Wert um 9 Prozentpunkte mehr dazu, die Preise zwischen einem Laden und einem Internetshop zu vergleichen. Ein stärkerer Einsatz der Strategien für bewusstes und verantwortungsvolles Einkaufen seitens der Schüler mit dem höchsten ESCS-Wert kann im Laufe des Lebens zu weiteren und größeren Ungleichheiten in den Finanzkompetenzen führen.

Was die Herkunft betrifft, erklären 47 % der Südtiroler Schüler mit Migrationshintergrund, manchmal oder immer ein Produkt zu kaufen, ohne die Preise zu vergleichen. Bei den Südtiroler Schülern ohne Migrationshintergrund sind es 8 % weniger. In Bezug auf die anderen Aspekte der Fragestellung werden hingegen keine Unterschiede verzeichnet.

Vergleicht man die Testergebnisse mit den Ergebnissen zu den Kaufstrategien, ergibt sich sowohl für Südtirol als auch auf OECD-Ebene, dass die Schüler, die über höhere Kompetenzen im Test zur finanziellen Grundbildung verfügen, auch mehr auf die Einkäufe achten. So erhalten zum Beispiel jene Schüler, die erklären, „nie“ die Preise mehrerer Geschäfte zu vergleichen, im Schnitt 486 Punkte gegenüber den 515 Punkten der Schüler, die sie laut eigener Aussage „immer“ vergleichen.

Aus diesen Anmerkungen zum Vergleich zwischen den Antworten auf die Fragen und der erreichten Punktezahl kann jedoch kein kausaler Zusammenhang zwischen den einzelnen untersuchten Variablen abgeleitet werden. Für eine Analyse der Faktoren, welche die Finanzkompetenzen beeinflussen, und der entsprechenden Kausalzusammenhänge zwischen Variablen wird auf Kapitel 6 dieser Veröffentlichung verwiesen.

5.2 Die Verwendung von Kontokorrenten, Kreditkarten, Debitkarten und Apps für Zahlungen

Mit der Frage in Tabelle 5.2 soll ermittelt werden, wie viele Schüler über diese Produkte und Grundinstrumente des Banken- und Finanzsystems verfügen.

Tabelle 5.2

„Besitzt du folgende Dinge?“

Anteil der Schüler, die die Frage bejaht haben, in Prozent (a)

	Südtirol	Trentino	Nordosten	Italien	OECD
Ein Konto bei einer Bank oder bei der Post	71,4	57,2	48,4	43,5	53,5
Eine Zahlungskarte/Debitkarte	39,4	33,7	40,2	41,1	45,4
Eine mobile App, mit der du auf dein Konto zugreifen kannst	17,4	14,4	14,5	16,1	29,8

(a) Die Frage sah drei mögliche Antworten vor: Ja; Nein; Weiß nicht, was das ist.

Quelle: OECD (Datenbank 2018); Ausarbeitung Evaluationsstellen, WIFO

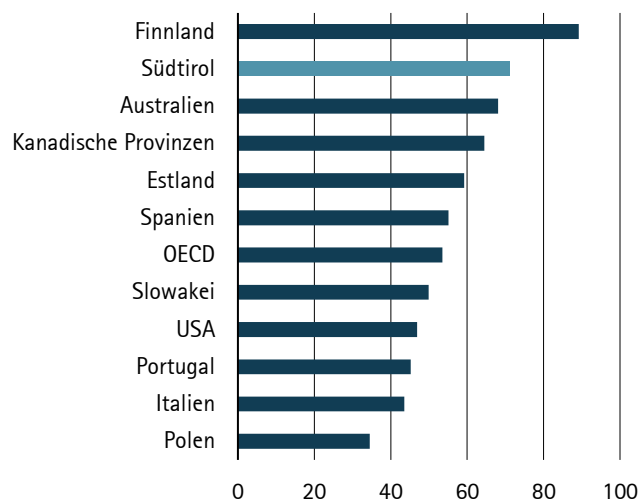
© 2022 WIFO

Bei der Betrachtung der Tabelle 5.2 sticht sofort der große Unterschied zwischen dem hohen Prozentsatz der Südtiroler Schüler, die erklären, ein Bankkonto zu besitzen (71 %), und den entsprechenden Werten der anderen untersuchten Gebiete hervor. Der Vergleich dieses Wertes mit jenen der 20 teilnehmenden Länder zeigt, dass nur Finnland einen höheren Prozentsatz aufweist (89 %).

Abbildung 5.2

„Besitzt Du ein Konto bei einer Bank oder bei der Post?“

Anteil der Schüler in Prozent



Quelle: OECD (Datenbank 2018); Ausarbeitung Evaluationsstellen, WIFO

© 2022 WIFO

Während in Südtirol der Besitz eines Bankkontos besonders verbreitet zu sein scheint, liegen die Prozentsätze der Befragten, die angeben, Kreditkarten, Debitkarten (39 %) und Apps

auf dem Handy für den Zugang zum eigenen Konto (17 %) zu besitzen, im Schnitt der angrenzenden Gebiete und Italiens.

Auf OECD-Ebene scheint bei den Fünfzehnjährigen hingegen die Verwendung von Apps auf dem Handy für den Zugang zum eigenen Konto mehr verbreitet zu sein (30 %).

In Südtirol ergeben sich keine bedeutenden Unterschiede nach Schulart. Die einzige Ausnahme ist hier die Frage zum Besitz von Apps auf dem Handy, der in den Gymnasien weniger verbreitet ist (13 %) als in den Fachoberschulen (19 %) und in den berufsbildenden Schulen (22 %).

In dieser letzten Frage ergeben sich zudem Unterschiede nach Geschlecht: 13 % der Mädchen antworten, eine App auf dem Handy zu nutzen, während es bei den Jungen 22 % sind. Der Unterschied in den OECD-Ländern beträgt im Schnitt 6 Prozentpunkte (27 % Mädchen; 33 % Jungen). In Italien steigt diese Differenz auf 14 Prozentpunkte.

Wie in den OECD-Ländern (OECD 2020) ist auch in Südtirol zu beobachten, dass die Schüler mit einem niedrigen ESCS-Wert im Schnitt weniger oft ein Bankkonto und eine Kreditkarte oder Debitkarte als ihre Gleichaltrigen mit einem hohen ESCS-Wert besitzen: Im Falle des Bankkontos beträgt die Differenz 17 Prozentpunkte, bei den Karten 20 Punkte.

Eine Untersuchung der Befragungsergebnisse nach Migrationshintergrund ergibt, dass der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund, die ein Bankkonto besitzen (40 %), um 36 Prozentpunkte geringer ist als bei Schülern ohne Migrationshintergrund (76 %). Was hingegen den Besitz einer Kreditkarte oder Debitkarte betrifft, beträgt der Unterschied zwischen Schülern mit Migrationshintergrund (25 %) und jenen ohne Migrationshintergrund (41 %) 16 Prozentpunkte.

Auf OECD-Ebene erhalten die Schüler, die ein Bankkonto besitzen, im Test zur finanziellen Grundbildung im Schnitt 28 Punkte mehr als jene, die kein Konto besitzen. Dieser

Unterschied sinkt bei gleichem ESCS-Wert, Migrationshintergrund und Geschlecht auf 18 Punkte (OECD 2020).

In Südtirol beträgt der Unterschied 41 Punkte: 510 Punkte erhielten im Schnitt die Inhaber eines Bankkontos gegenüber 469 Punkten jener Jugendlichen, die kein Konto besitzen. Die Differenz bei den Testergebnissen über die finanzielle Grundbildung zwischen Besitzern und Nichtbesitzern einer Kredit- oder Debitkarte beträgt 17 Punkte und ist somit weniger ausgeprägt als der zuvor zitierte Unterschied, aber er ist immer noch beträchtlich.

5.3 Die Sicherheit der Schüler bei (nicht digitalen) Geldangelegenheiten

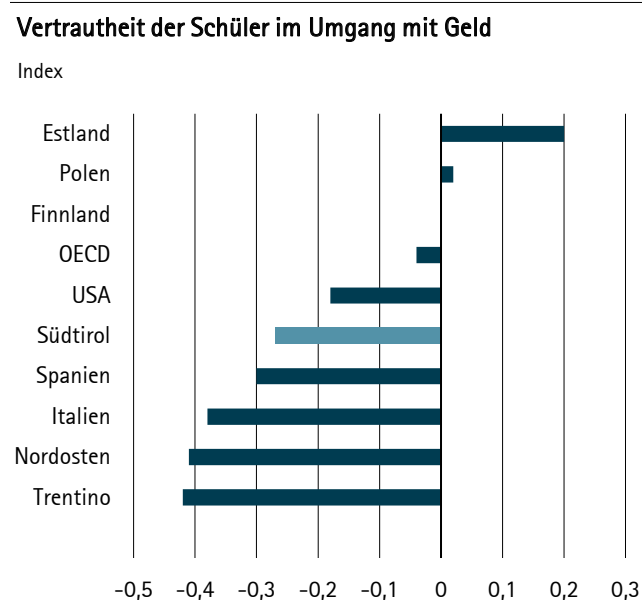
Zusätzlich zur Untersuchung der Vertrautheit im digitalen Umgang mit Geldangelegenheiten, auf die in der vorhergehenden Frage eingegangen wurde, hat die OECD die Vertrautheit beziehungsweise Sicherheit der fünfzehnjährigen Schüler im nicht digitalen Umgang mit Geld genauer beleuchtet und dazu sechs Aspekte untersucht. In Tabelle 5.3 sind die Prozentsätze der Antworten „sicher“ und „sehr sicher“ der Schüler angeführt.

Die Antworten wurden zu einem Index der Vertrautheit in Bezug auf den Umgang mit Geldangelegenheiten zusammengefasst.²² In der Abbildung 5.3 werden die Werte einiger Länder und Gebiete dargestellt.

Wie Abbildung 5.3 zeigt, weist Südtirol beim Umgang mit nicht digitalen Geldfragen einen Index der Vertrautheit unter

dem OECD-Durchschnitt auf, ähnlich wie Spanien, aber einen höheren Index als Italien, als der Nordosten Italiens und das Trentino.

Abbildung 5.3



Quelle: OECD (Datenbank 2018); Ausarbeitung Evaluationsstellen, WIFO © 2022 WIFO

In Bezug auf die Fragestellungen schätzt sich der Großteil der Schüler als sicher oder sehr sicher ein, wenn es darum geht, den Überblick über den eigenen Kontostand (56 % in Südtirol) beizubehalten und die Ausgaben mit Rücksicht auf die eigene finanzielle Situation (55 % in Südtirol) zu planen.

Tabelle 5.3

„Wie sicher bist du in der Durchführung folgender Dinge?“

Anteil der Schüler, die mit „Sicher“ oder „Sehr sicher“ geantwortet haben, in Prozent (a)

	Südtirol	Trentino	Nordosten	Italien	OECD
Ausstellung einer Überweisung (z. B., um eine Rechnung zu bezahlen)	29,2	33,8	31,0	33,8	47,2
Formulare bei der Bank ausfüllen	36,1	30,5	31,3	30,9	40,9
Kontoauszüge verstehen	40,7	30,1	28,2	30,3	42,9
Einen Kaufvertrag verstehen	38,6	33,0	32,8	34,0	37,5
Den Überblick über meinen Kontostand behalten	56,5	39,9	40,9	41,9	64,5
Ausgaben mit Rücksicht auf meine finanzielle Situation planen	55,1	54,0	59,2	56,3	63,6

(a) Mögliche Antworten: Überhaupt nicht sicher; Nicht sehr sicher; Sicher; Sehr sicher

Quelle: OECD (Datenbank 2018); Ausarbeitung Evaluationsstellen, WIFO

© 2022 WIFO

²² Der Index der Vertrautheit hat einen Mittelwert von 0 und eine Standardabweichung von 1.

Viel niedriger als der Durchschnitt der OECD-Länder (47 %) ist hingegen der Prozentsatz der Südtiroler Schüler (29 %), die sich bei der Durchführung von Überweisungen sicher und sehr sicher fühlen.

„Der Fragebogen liefert keine weiteren Informationen darüber, warum sich die Schüler bei der Ausführung bestimmter Tätigkeiten sicherer oder unsicherer fühlen. Es scheint jedoch, als würden sich die Jugendlichen allgemein bei der Ausführung bestimmter Tätigkeiten (zum Beispiel Geldüberweisungen oder Ausfüllen von Bankformularen) oder beim Verstehen von Dokumenten unsicherer fühlen, die sie im Großteil der Länder aufgrund der gesetzbedingten Alterseinschränkungen nicht selbst tun können (zum Beispiel Bankauszüge oder Kaufverträge) (OECD 2020, 121).

Aus der Untersuchung nach Schulart geht hervor, dass die Schüler der Fachoberschulen in Bezug auf die Antworten höhere Prozentsätze als die Schüler von Gymnasien aufweisen. Der Unterschied reicht von 7 Prozentpunkten bei Aspekt 2 bis zu höchstens 23 Punkten bei Aspekt 5. Rund 73 % der Schüler der Fachoberschulen erklären, sich beim Beibehalten des Überblicks über ihren Kontostand sicher oder sehr sicher zu fühlen, gegenüber 50 % der Schüler der Gymnasien. 65 % der Lernenden an den Fachoberschulen schätzen sich bei der Planung der Ausgaben unter Berücksichtigung ihrer Finanzlage als sicher oder sehr sicher ein. Dieser Prozentsatz sinkt hingegen bei den Schülern der Gymnasien auf 54 %.

Was die Aufteilung nach Geschlecht betrifft, zeichnet sich genau wie in den teilnehmenden OECD-Ländern ein Trend ab, bei dem sich die Schüler im Allgemeinen bei allen sechs betrachteten Fragestellungen sicherer als die gleichaltrigen Schülerinnen fühlen. Der größte Unterschied (20 Prozentpunkte in Südtirol, 18 OECD) wird bezüglich des vierten Sachverhaltes verzeichnet (*Einen Kaufvertrag verstehen*).

Die Sicherheit der Schüler im Umgang mit Geldangelegenheiten steigt mit zunehmendem kulturellem und sozioökonomischem Hintergrund bei einigen Aspekten auf bedeutsame Weise (*Kontoauszüge verstehen* – Unterschied zwischen hohem und niederem ESCS-Wert 12 Prozentpunkte; *Den Überblick über meinen Kontostand behalten* – 11 Punkte Unterschied). Wie bei den anderen Fragestellungen ist zu beobachten, dass in Südtirol die Schüler, die sich beim Umgang mit Geldangelegenheiten sicherer fühlen, zu relativ höheren Ergebnissen im kognitiven Test zur finanziellen Grundbildung gelangen: Bei den letzten beiden Aspekten der Fragestellung beträgt der Unterschied zwischen den Punktezahl der Unsicheren und jener, die sich sicher fühlen, jeweils 49 und 42 Punkte.

5.4 Die Sicherheit der Schüler bei der Verwendung digitaler Finanzdienste

Angesichts der zunehmenden Bedeutung der digitalen Finanzdienste in unserer Gesellschaft stellt sich die Frage, inwieweit die Schüler in der Lage sind, Geldangelegenheiten mit digitalen Instrumenten zu tätigen.

Im Fragebogen über die finanzielle Grundbildung der PISA Studie 2018 wurden die Schüler gefragt, ob sie sich *nicht sicher, nicht sehr sicher, sicher* oder *sehr sicher* bei der Ausführung folgender Tätigkeiten fühlen, wenn sie dazu digitale oder elektronische Geräte außerhalb der Bank verwenden:

- > Geld überweisen
- > Den Überblick über den eigenen Kontostand behalten
- > Mit einer Debitkarte statt mit Bargeld bezahlen
- > Mit einem Mobilgerät bezahlen
- > Bei der Nutzung elektronischer Zahlungsmittel oder beim Onlinebanking sicherstellen, dass vertrauliche Informationen geschützt sind

In Tabelle 5.4 sind die Prozentsätze der jeweiligen Antworten der Schüler angeführt.

Tabelle 5.4

„Wie sicher fühlst du dich bei folgenden Dingen?“

Anteil der Schüler, die mit „Sicher“ oder „Sehr sicher“ geantwortet haben, in Prozent (a)

	Südtirol	Trentino	Nordosten	Italien	OECD
Geld überweisen	35,7	26,8	23,8	27,6	49,8
Den Überblick über meinen Kontostand behalten	50,8	32,5	35,0	35,7	65,3
Mit einer Debitkarte statt mit Bargeld bezahlen	49,3	52,7	51,8	51,4	66,7
Mit einem Mobilgerät (z. B. Handy oder Tablet) statt mit Bargeld bezahlen	35,8	34,9	37,4	39,9	49,3
Bei der Nutzung elektronischer Zahlungsmittel oder beim Onlinebanking sicherstellen, dass vertrauliche Informationen geschützt sind	39,1	37,6	37,7	39,0	51,4

(a) Mögliche Antworten: Überhaupt nicht sicher; Nicht sehr sicher; Sicher; Sehr sicher

Quelle: OECD (Datenbank 2018); Ausarbeitung Evaluationsstellen, WIFO

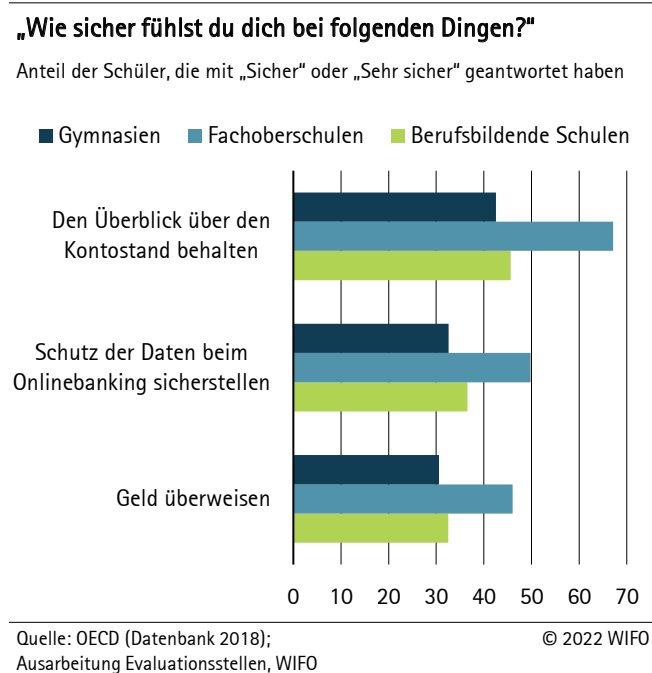
© 2022 WIFO

Die Daten zeigen eine geringe Vertrautheit der italienischen Schüler mit digitalen Finanzdiensten. Im Vergleich zum Durchschnitt der OECD-Länder verzeichnen die fünfzehnjährigen Studenten in Südtirol, genauso wie im Trentino, im Nordosten Italiens und in Italien insgesamt, bei allen fünf digitalen Aktivitäten geringere Werte. Besonders groß ist der Unterschied bei der Verwendung der Debitkarte im Vergleich zum Bargeld: Liegt der Durchschnitt der Schüler in den OECD-Ländern, die mit der Verwendung der Debitkarte für Zahlungen vertraut sind, bei 67 %, so machen die fünfzehnjährigen Südtiroler, die sich bei Zahlungen mit der Debitkarte sicher oder sehr sicher fühlen (49 %) 18 % weniger aus, übereinstimmend mit Italien, das an letzter Stelle der OECD-Länder steht. An erster Stelle finden wir hingegen Finnland mit 81 %.

Die Südtiroler Schüler fühlen sich etwas sicherer beim Überblick über ihren Kontostand (jeder zweite) als die Fünfzehnjährigen aus dem restlichen Italien (jeder dritte), liegen aber in beiden Fällen noch unter dem OECD-Durchschnitt (65 %).

Was die Tätigkeiten *Mit einem Mobilgerät zahlen* und *den Schutz sensibler Daten bei Online-Zahlungsvorgängen gewährleisten* betrifft, verzeichnen die Südtiroler Schüler ähnliche Werte wie die Fünfzehnjährigen im Trentino und im Nordosten Italiens, womit sie um jeweils 13 und 12 Prozentpunkte unter dem Durchschnitt der OECD-Länder liegen.

Abbildung 5.4



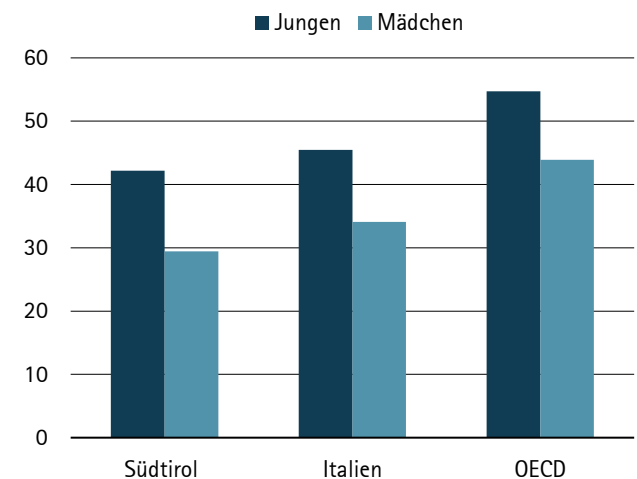
In Südtirol werden je nach Schulart ausgeprägte Unterschiede beim digitalen Umgang mit Geld verzeichnet. Die Schüler der Fachoberschulen zeigen sich vertrauter mit digitalen Transaktionen und verzeichnen im Schnitt 14 Prozentpunkte mehr als ihre Gleichaltrigen in den Gymnasien, mit Spitzen von +15, +25 und +17 Prozentpunkten bei Tätigkeiten wie Geld überweisen, den Überblick über den Kontostand behalten oder beim Onlinebanking den Schutz der Daten sicherstellen.

Bei der Betrachtung dieser Tätigkeiten nach Geschlecht wird auf allen Ebenen – international, national und landesweit – ein stabiler Unterschied zwischen Jungen und Mädchen verzeichnet. Auf Landesebene weisen die Schülerinnen im Schnitt 14 Prozentpunkte weniger als ihre männlichen Kollegen in Bezug auf das Gefühl der Sicherheit bei der Abwicklung der oben beschriebenen Tätigkeiten auf. 45 % der Mädchen fühlen sich bei Bezahlungen mit einer Debitkarte im Vergleich zu 54 % der Jungen sicher oder sehr sicher. 28 % der Schülerinnen gegenüber 43 % der Schüler erklären, mit Geldüberweisungen vertraut zu sein. Ebenso fühlen sich nur 30 % der Schülerinnen dabei sicher, die eigenen Daten bei Onlinediensten schützen zu können (gegenüber 48 % der Schüler).

Abbildung 5.5

„Wie sicher fühlst Du Dich bei Bezahlungen mit einem Mobilgerät (z. B. Handy oder Tablet) statt mit Bargeld?“

Anteil der Schüler, die mit „Sicher“ oder „Sehr sicher“ geantwortet haben



Quelle: OECD (Datenbank 2018); Ausarbeitung Evaluationsstellen, WIFO © 2022 WIFO

Bei der Untersuchung der Antworten aufgrund des sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Status wird deutlich, dass in fast allen OECD-Ländern die Schüler mit höherem Status eher als jene aus Familien mit einem niedrigen ESCS-Index dazu neigen, digitale Finanzdienste zu beanspruchen (OECD 2020). Dies trifft auch auf Landesebene zu, wenn auch mit einigen

Unterschieden. Besonders ausgeprägt ist der Unterschied bei den Aspekten 3 und 5 der Fragestellung: *Mit einer Debitkarte statt mit Bargeld bezahlen* und *bei der Nutzung elektronischer Zahlungsmittel oder beim Onlinebanking sicherstellen, dass vertrauliche Informationen geschützt sind*. In Südtirol beträgt in diesem Fall der Unterschied zwischen den Schülern mit einem hohen ESCS-Wert und jenen mit einem niedrigen ESCS-Wert jeweils 18 % beziehungsweise 15 % (bei den OECD-Ländern 13 % beziehungsweise 9 %).

Beim Vergleich der Antworten der Schüler mit Migrationshintergrund erster und zweiter Generation mit jenen der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund werden hingegen bei allen fünf betrachteten Finanztätigkeiten keine besonderen Unterschiede verzeichnet.

In fast allen OECD-Ländern, einschließlich Italien, weisen die Schüler, die erklärt haben, sich sicher oder sehr sicher im Umgang mit digitalen Finanzdiensten zu fühlen, die besten Ergebnisse im kognitiven Test zur finanziellen Grundbildung auf. Eine Ausnahme bildet hierbei ausschließlich die Tätigkeit *Mit einem Mobilgerät (z. B. Handy oder Tablet) statt mit Bargeld bezahlen*, bei der keine großen Unterschiede deutlich werden. Auf internationaler Ebene tritt der größte Unterschied bei der Antwort *Mit einer Debitkarte statt mit Bargeld bezahlen* auf: Die Schüler, die sich bei diesem Vorgang sicher fühlen, erreichen im Test 521 Punkte, die Unsicheren hingegen 490 Punkte. In Südtirol wird der gleiche Trend beobachtet, wobei das Ergebnis in Bezug auf *Den Überblick über meinen Kontostand behalten* besonders auffallend ist: Die Südtiroler Schüler, die sich dabei sicher fühlen, haben im kognitiven Test 517 Punkte erreicht, die unsicheren 480.

5.5 Die finanziellen Online-Tätigkeiten der Schüler

Heutzutage sind fünfzehnjährige Schüler fast ausnahmslos online aktiv. Die zwei Fragen der Tabelle 5.5 sollen aufzeigen, inwieweit dies auch auf den finanziellen Bereich zutrifft.

Der prozentuelle Anteil der Südtiroler Schüler, die erklären, etwas über das Internet gekauft zu haben (allein oder mit einem Familienmitglied), beläuft sich auf 70 % und ist etwas

niedriger als der entsprechende Prozentsatz der anderen untersuchten Gebiete. Im Vergleich zu den Fünfzehnjährigen in Italien und in den OECD-Ländern erklären weitaus weniger Südtiroler Schüler, etwas mithilfe des Handys bezahlt zu haben (34 %).

Die Schüler der Gymnasien (71 %) und der Fachoberschulen (75 %) in Südtirol geben häufiger als jene der berufsbildenden Schulen (63 %) an, etwas online gekauft zu haben. Umgekehrt verwenden Letztere häufiger das Handy für Zahlungen (42 %) als die Schüler der Gymnasien (29 %) und der Fachoberschulen (35 %).

Die Jungen in Südtirol erklären häufiger (74 %) als die Mädchen (66 %), etwas online gekauft zu haben. Bei Bezahlungen mit dem Handy beträgt der Unterschied 13 Prozentpunkte (Jungen 41 % und Mädchen 28 %). Dieser Unterschied wird in mehr oder weniger ausgeprägtem Maße auch in allen anderen teilnehmenden Ländern verzeichnet (OECD 2020).

Schüler aus sozioökonomisch eher benachteiligten Familien (niedriger ESCS-Wert) erklären seltener als jene aus Haushalten mit hohem ESCS-Wert, etwas online gekauft zu haben (jeweils 60 % und 77 %). Die Antworten in Bezug auf Zahlungen mit dem Handy fallen hingegen relativ gleich aus. Südtirol verzeichnet dabei eine ähnliche Datenlage wie die OECD-Länder. Aus der Untersuchung der Antworten zu den Online-Einkäufen nach Migrationshintergrund geht ein Unterschied von elf Punkten zwischen Schülern mit (60 %) und ohne (71 %) Migrationshintergrund hervor.

Der Vergleich der Testergebnisse in finanzieller Grundbildung mit den Ergebnissen der Befragung zeigt, dass in Südtirol jene Schüler, die in den letzten zwölf Monaten etwas online gekauft haben, 30 Punkte mehr (506) erzielen als jene Schüler, die laut eigener Aussage keine Online-Einkäufe getätigt haben (476). Eine ähnliche Differenz wird auch im Schnitt der OECD-Länder verzeichnet, wo der Unterschied auch bei Untersuchung der Daten nach anderen Merkmalen wie Geschlecht, sozioökonomischem Hintergrund und Migrationshintergrund (18 Punkte) ausgeprägt ist (OECD 2020).

Tabelle 5.5

„Hast du in den vergangenen 12 Monaten folgende Dinge getan?“

Anteil der Schüler, die die Frage bejaht haben, in Prozent

	Südtirol	Trentino	Nordosten	Italien	OECD
Etwas über das Internet gekauft (allein oder mit einem Familienmitglied)	69,8	75,9	75,7	74,1	72,6
Etwas mithilfe des Handys bezahlt	34,4	36,8	38,3	42,4	39,1

Quelle: OECD (Datenbank 2018); Ausarbeitung Evaluationsstellen, WIFO

© 2022 WIFO

Tabelle 5.6

„Hast du in den vergangenen 12 Monaten folgende Dinge getan?“

Anteil der Schüler, die die Frage bejaht haben, in Prozent (a)

	Südtirol	Trentino	Nordosten	Italien	OECD
Beim Einkaufen überprüft, ob das Wechselgeld stimmt	85,7	89,0	88,5	89,9	86,2
Dich beklagt, dass du nicht genügend Geld hast, um dir etwas Bestimmtes zu kaufen	54,6	54,6	53,4	54,5	62,0
Etwas gekauft, das mehr gekostet hat als du ausgeben wolltest	57,6	58,4	57,3	60,5	62,8
Überprüft, wie viel Geld du hast	85,3	85,8	85,1	85,0	88,7

Quelle: OECD (Datenbank 2018); Ausarbeitung Evaluationsstellen, WIFO

© 2022 WIFO

5.6 Das Verhalten der Schüler im Finanzbereich

Wie die Tabelle 5.6 zeigt, unterscheidet sich das Verhalten der Südtiroler Schüler in Bezug auf die hinterfragten Tätigkeiten nicht wesentlich von jenem der Fünfzehnjährigen in Italien, dem Trentino und dem Nordosten Italiens.

Bei Betrachtung des Antwortverhaltens der Südtiroler Schüler nach Schulart zeigen sich keine bemerkenswerten Unterschiede, mit Ausnahme der Frage „Hast du in den vergangenen 12 Monaten etwas gekauft, das mehr gekostet hat als du ausgeben wolltest“, die von 62 % der Schüler an Gymnasien bejaht wurde gegenüber 52 % ihrer Kollegen an den Fachoberschulen. Wie in den OECD-Ländern scheinen auch in Südtirol bei diesem Fragenaspekt keine bedeutenden Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen auf.

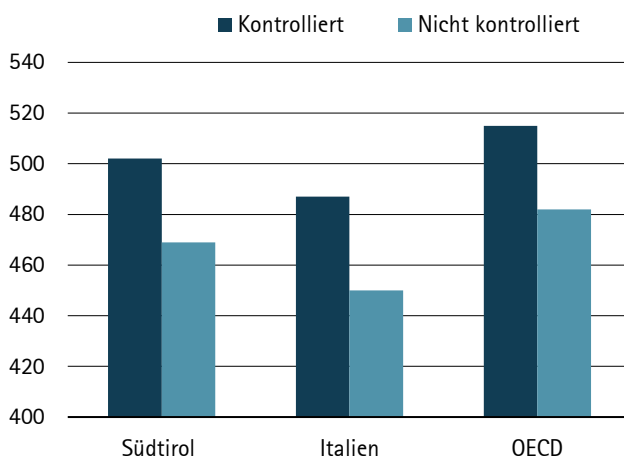
90 % der Südtiroler Schüler, die aus Familien mit einem hohen sozioökonomischen Hintergrund stammen, bestätigen gegenüber 78 % der Jugendlichen mit einem niedrigen ESCS-Wert, das Wechselgeld zu kontrollieren. Dabei handelt es sich nicht um eine lokale Besonderheit. Dieser Trend zeigt sich auch in den OECD-Ländern.

Die Prozentsätze der Antworten auf die Frage „Hast du in den vergangenen 12 Monaten folgende Dinge getan? Dich beklagt, dass du nicht genügend Geld hast, um dir etwas Bestimmtes zu kaufen“ unterschieden sich bezogen auf den sozioökonomischen Hintergrund nicht besonders. Auch auf OECD-Ebene wird kein Zusammenhang zwischen dem ESCS-Wert und den Prozentsätzen der Antworten auf diese Frage erhoben (OECD 2020).

Aus dem Vergleich der Testergebnisse mit den Antworten auf die Fragen über das Verhalten der Schüler im Finanzbereich geht hervor, dass in Südtirol jene, welche das Wechselgeld kontrollieren, eine weitaus höhere Punktezahl (502) erreichen als jene, die das Wechselgeld nicht kontrollieren (469).

Abbildung 5.6

Verhältnis zwischen dem Testergebnis in finanzieller Grundbildung und der Antwort auf die Frage "Hast Du in den letzten 12 Monaten das Wechselgeld kontrolliert, wenn Du etwas gekauft hast?"



Quelle: OECD (Datenbank 2018); Ausarbeitung Evaluationsstellen, WIFO

© 2022 WIFO

Noch größer ist der Unterschied der Punktezahl zwischen jenen, die überprüfen, wie viel Geld sie haben (504), und jenen, die das nicht tun (458). Wie auch im Bericht der OECD (2020) bestätigt, handelt es sich hier um ein allgemein verbreitetes Phänomen. Es besteht somit ein positiver Zusammenhang zwischen dem verantwortungsbewussten Umgang mit Geld und der Punktezahl beim Test zur finanziellen Grundbildung.

5.7 Das Interesse der Schüler für Geldangelegenheiten

Mit der Frage in Tabelle 5.7 soll untersucht werden, wie sehr die fünfzehnjährigen Schüler daran interessiert sind, die Kontrolle über ihr Geld zu übernehmen. Die entsprechenden zwei Fragestellungen lauteten wie folgt:

- > „Ich spreche gern über Geldangelegenheiten“
- > „Geldangelegenheiten sind für mich derzeit nicht wichtig“

Tabelle 5.7

Das Interesse der Schüler für Geldangelegenheiten

Anteil der Schüler, die mit „Stimme zu“ oder „Stimme uneingeschränkt zu“ geantwortet haben, in Prozent (a)

	Südtirol	Trentino	Nordosten	Italien	OECD
Ich spreche gern über Geldangelegenheiten	37,3	37,4	35,9	36,1	51,5
Geldangelegenheiten sind für mich derzeit nicht wichtig	39,9	41,8	43,1	43,6	36,7

(a) Die Frage sah vier mögliche Antworten vor: Stimme uneingeschränkt zu, Stimme zu, Stimme nicht zu, Stimme überhaupt nicht zu.

Quelle: OECD (Datenbank 2018); Ausarbeitung Evaluationsstellen, WIFO

© 2022 WIFO

Bei der ersten Fragestellung verzeichnen Italien, Südtirol, das Trentino und der Nordosten Italiens einen weit unter dem OECD-Durchschnitt liegenden Prozentsatz. Es handelt sich dabei um den absolut niedrigsten Wert im Vergleich zu allen anderen Ländern, die sich an der Studie beteiligt haben. Die höchsten Ergebnisse verzeichnen Portugal (64 %), Finnland und Litauen (58 %), die Vereinigten Staaten und Kanada (53 %).

40 % der Südtiroler Schüler stimmen der Behauptung „*Geldangelegenheiten sind für mich derzeit nicht wichtig*“ zu oder uneingeschränkt zu, womit sie sich nicht besonders vom Trentino, dem Nordosten Italiens und dem OECD-Durchschnitt unterscheiden.

Nach Schulart betrachtet zeigen in Südtirol die Schüler der Fachoberschulen (49 %) mehr Interesse für Geldangelegenheiten als die Lernenden an den Gymnasien und den berufsbildenden Schulen (33 %). Weniger ausgeprägt sind die Unterschiede zwischen Gymnasien (41 %) und Fachoberschulen (43 %) in Bezug auf die zweite Fragestellung in der Tabelle, die jedoch einen geringeren Prozentsatz an Zustimmung der Schüler der berufsbildenden Schulen (34 %) verzeichnet.

Südtirol folgt in Bezug auf die Ausprägung des Interesses an Geldangelegenheiten differenziert nach Geschlecht dem Trend der OECD, wenn auch mit eindeutig größeren Unterschieden: Auf OECD-Ebene geben 12 % mehr Jungen als Mädchen an, gerne über Geldangelegenheiten zu sprechen. In Südtirol beträgt dieser Unterschied sogar 21 Prozentpunkte und in Italien 14 Prozentpunkte. Bei der Antwort „*Geldangelegenheiten sind für mich derzeit nicht wichtig*“ werden nicht so große Unterschiede beobachtet: in Südtirol gibt es keine Differenz, zwei Prozentpunkte in Italien und fünf Prozentpunkte in den OECD-Ländern. In Bezug auf die Leistung beim kognitiven Test erreichen in Südtirol jene, die sich für Geldangelegenheiten interessieren, bessere Ergebnisse als jene, die sich nicht dafür interessieren.

6. EINFLUSSFAKTOREN AUF DIE FINANZIELLE GRUNDBILDUNG DER SÜDTIROLER SCHÜLER

ABSTRACT

In diesem Kapitel werden unter anderem folgende Fragestellungen analysiert: Welche Faktoren beeinflussen die finanzielle Grundbildung und in welchem Ausmaß? Wie stark hängt die finanzielle Grundbildung mit den Mathematik- und Lesekompetenzen der Schüler zusammen? Welche Rolle spielen soziodemografische und sozioökonomische Faktoren wie Geschlecht, Migrationshintergrund und Haushaltseinkommen? Um die komplexen Zusammenhänge und gegenseitigen Abhängigkeiten der Einflussfaktoren zu analysieren und die direkten und indirekten Effekte der Einflussfaktoren auf die finanzielle Grundbildung zu untersuchen, werden mehrere statistische Verfahren verwendet und unter anderem ein Strukturgleichungsmodell geschätzt.

Die wichtigsten Ergebnisse und Erkenntnisse dieser Analysen lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- > Die Mathematik- und Lesekompetenzen weisen den stärksten direkten Einfluss auf die finanzielle Grundbildung auf. Ihr direkter Einfluss auf die finanzielle Grundbildung ist über dreimal so stark wie der direkte Ein-

fluss aller anderen Variablen zusammengenommen. Die Kompetenzen in Mathematik und Lesen können somit als wesentlich für die finanzielle Grundbildung der Südtiroler Schüler angesehen werden.

- > Während der direkte Effekt der soziodemografischen und -ökonomischen Variablen auf die finanzielle Grundbildung äußerst gering ist, gilt dies nicht für die indirekten Effekte und somit auch für die Gesamteffekte. Der sozioökonomische Status der Eltern, das Geschlecht sowie der Migrationshintergrund beeinflussen die Mathematik- und Lesekompetenzen der Schüler und damit auch indirekt die finanzielle Grundbildung.
- > Das Einbeziehen der Eltern bei Fragen der finanziellen Allgemeinbildung, der Besuch eines Kurses zum Umgang mit Geld und die Vertrautheit mit komplexen Finanzkonzepten haben zwar einen signifikanten positiven Effekt auf die finanzielle Grundbildung, spielen aber im Vergleich zu den anderen untersuchten Einflussfaktoren eine untergeordnete Rolle.

Während in den vorhergehenden Kapiteln der Studie die deskriptive Auswertung der PISA-Ergebnisse im Vordergrund stand, werden in diesem Kapitel die komplexen Zusammenhänge zwischen der finanziellen Grundbildung der Südtiroler Schüler und ihren Einflussfaktoren untersucht. Je genauer man die Wirkungszusammenhänge mit und zwischen den Einflussfaktoren versteht, umso besser lassen sich gezielte Empfehlungen für den schulischen und außerschulischen Bereich ableiten, um die finanzielle Grundbildung der Jugendlichen zu verbessern. Daher sollen unter anderem folgende Fragestellungen untersucht werden: Welche Einflussfaktoren wirken auf die finanzielle Grundbildung und in welchem Ausmaß? Wie stark hängt die finanzielle Grundbildung

mit der Mathematik- und Lesekompetenz der Schüler zusammen? Schneiden Jugendliche, die bereits einschlägige Kurse zu Finanzthemen besucht haben, tatsächlich besser bei der finanziellen Grundbildung ab? Welche Rolle spielen soziodemografische und sozioökonomische Faktoren wie Geschlecht, Migrationshintergrund und Haushaltseinkommen?

Um diese Fragen zu untersuchen, wird wie folgt vorgegangen:

- > Zunächst wird mittels einer gezielten Literaturanalyse untersucht, welche Faktoren die finanzielle Grundbildung von Schülern beeinflussen. (Internationalen) Studien zufolge gibt es neben soziodemografischen und -ökonomischen Faktoren wie Geschlecht oder Haus-

haltseinkommen eine Reihe anderer Faktoren, welche die finanzielle Grundbildung von Schülern beeinflussen, beispielsweise der Besuch von Kursen zur Finanzbildung oder das Miteinbeziehen von Eltern oder Freunden bei Fragen der finanziellen Allgemeinbildung.

- > Aufbauend auf die Literaturanalyse werden die Einflussfaktoren näher erörtert und empirisch untersucht. Zu diesem Zweck werden die Südtiroler Ergebnisse der PISA-Befragung verwendet. Die Befragung enthält sehr viele Indikatoren, die zunächst zu einer überschaubaren Menge an unabhängigen Faktoren zusammengefasst werden. Dafür wird als statistisches Verfahren die Faktorenanalyse angewandt. Damit wird gewährleistet, dass diese Faktoren tatsächlich unabhängig sind, und man vermeidet gleichzeitig ein bekanntes Problem bei der nachfolgenden Regressionsanalyse (die sogenannte Multikollinearität). Anschließend wird mittels eines linearen Regressionsmodells untersucht, welche Faktoren einen direkten Einfluss auf die finanzielle Grundbildung der Südtiroler Schüler haben.
- > Neben den direkten Wirkungen gibt es natürlich auch Effekte, welche die finanzielle Grundbildung indirekt beeinflussen: Zum Beispiel beeinflusst der soziale Hintergrund die schulische Leistung und diese wiederum die finanzielle Grundbildung. Um dem Rechnung zu tragen, wird im letzten Abschnitt des Kapitels schließlich – aufbauend auf die Ergebnisse des linearen Regressionsmodells – ein sogenanntes Strukturgleichungsmodell verwendet und geschätzt. Dieses Modell dient dazu, die komplexen Zusammenhänge und gegenseitigen Abhängigkeiten der Einflussfaktoren zu analysieren und die direkten und indirekten Effekte der Einflussfaktoren auf die finanzielle Grundbildung zu ermitteln.

6.1 Literaturanalyse zu den Einflussfaktoren auf die finanzielle Grundbildung von Schülern

In der internationalen Literatur findet man eine Reihe von Faktoren, welche die finanzielle Grundbildung von Schülern und Erwachsenen beeinflussen. Diese Faktoren werden hier kurz zusammengefasst und bilden die Grundlage für die anschließenden Datenanalysen.

Zwischen der finanziellen Grundbildung der Schüler und ihren Mathematik- und Lesekompetenzen besteht ein starker Zusammenhang. Dies gilt sowohl für Südtirol, wo die finanzielle Grundbildung und die Mathematik- und Lesekompetenzen sehr hoch korrelieren (die entsprechenden Korrelationskoeffizienten zwischen der finanziellen Grundbildung und den Mathematik- beziehungsweise Lesekompetenzen liegen bei 0,85 beziehungsweise 0,80), als auch für den gesamten OECD-Raum (0,87

beziehungsweise 0,83; OECD 2020).²³ Rund 20 % der Unterschiede in der Finanzkompetenz sind demzufolge nicht auf die Mathematik- und Lesekompetenzen zurückzuführen, was bedeutet, dass diese Unterschiede mit anderen Aspekten beziehungsweise Faktoren erklärt werden müssen (OECD 2020).

Grundsätzlich lassen sich zwei Arten von Einflussfaktoren unterscheiden: zum einen soziodemografische und -ökonomische Einflussfaktoren wie das Geschlecht, der Migrationshintergrund oder der sozioökonomische Status der Schüler, zum anderen Einflussfaktoren wie etwa der Besuch von Kursen zur Finanzbildung oder das Nutzen von Finanzprodukten wie ein eigenes Bankkonto.

Bei den sozioökonomischen Einflussfaktoren spielen laut Literatur drei wesentliche Größen eine zentrale Rolle: das Geschlecht, der sozioökonomische Status (und damit einhergehend das Haushaltseinkommen und der Bildungsgrad der Eltern) sowie der Migrationshintergrund der Schüler:

- > **Geschlecht:** Jungen erzielen laut vielen empirischen Studien bessere Ergebnisse bei Tests zur finanziellen Grundbildung als Mädchen (Santini et al. 2019, Kadoya und Khan 2017, Arellano et al. 2015, Lusardi und Mitchell 2011, Sekita 2011, Lusardi et al. 2010). Laut Lusardi und Mitchell (2011) finden Frauen im Durchschnitt Finanzberechnungen schwieriger und verfügen im Schnitt über ein geringeres Finanzwissen und damit eine geringere finanzielle Grundbildung als Männer.
- > **Sozioökonomischer Status:** Der sozioökonomische Status wird meist als Index aus mehreren Indikatoren wie dem Einkommen, dem Bildungsgrad und der Berufssituation der Eltern berechnet. Wenig überraschend gilt: je höher der sozioökonomische Status der Eltern der Schüler, desto höher der Grad an finanzieller Grundbildung (Longobardi et al. 2017, OECD 2017, Lusardi 2015). Werden die eben genannten Indikatoren getrennt analysiert, so besteht sowohl für das Haushaltseinkommen (Santini et al. 2019), Atkinson und Messy 2012, Hastings und Mitchell 2011) als auch für den Bildungsgrad (Santini et al. 2019, Lusardi und Mitchell 2011, Chen und Volpe 1998) ein positiver Zusammenhang mit der finanziellen Grundbildung. Als mögliche Ursache wird vermutet, dass Personen mit höherem Einkommen eher in den eigenen Erwerb von Wissen, auch von Finanzwissen, und jenem ihrer Kinder investieren (Monticone 2010).

²³ Ein Korrelationskoeffizient von 1 kennzeichnet einen perfekt positiven Zusammenhang zwischen zwei Variablen, während ein Korrelationskoeffizient von 0 bedeutet, dass sich zwei Variablen völlig unabhängig voneinander bewegen.

- > **Migrationshintergrund:** Als dritter und letzter sozioökonomischer beziehungsweise soziodemografischer Faktor ist schließlich der Migrationshintergrund zu nennen. Jugendliche mit Migrationshintergrund weisen generell im Schnitt schlechtere finanzielle Grundkenntnisse auf als jene ohne Migrationshintergrund (vgl. Gramatki 2017, OECD 2017). Das liegt zum Teil daran, dass Schüler mit Migrationshintergrund über mangelhafte Sprachkompetenzen verfügen oder an der häufig schlechteren beruflichen und wirtschaftlichen Situation ihrer Eltern (Gramatki 2017).

Neben den soziodemografischen und -ökonomischen Faktoren spielen laut Literatur noch weitere Größen für die finanzielle Grundbildung eine Rolle. So schneiden sowohl Jugendliche als auch Erwachsene, die bereits Kurse zur Finanzbildung besucht haben, im Wesentlichen bei der finanziellen Grundbildung besser ab als Personen, die keinen einschlägigen Kurs besucht haben (Amagir et al. 2018, Bruhn et al. 2016, Kaiser und Menkhoff 2016, Atkinson et al. 2015, Miller et al. 2014). Neben der Aneignung von theoretischem Wissen scheinen auch praktische Erfahrungen mit Finanzprodukten für die finanzielle Grundbildung relevant zu sein. So verfügen etwa Personen, die Finanzprodukte wie ein eigenes Bankkonto nutzen, grundsätzlich über höhere finanzielle Grundkenntnisse als Personen, die keine Finanzprodukte nutzen (Grohmann et al. 2017, OECD 2014, 2017, Xu und Zia 2012). Santini et al. (2019) und Remund (2010) bestätigen zudem einen positiven Zusammenhang zwischen der Investitionstätigkeit von erwachsenen Personen und ihren finanziellen Grundkenntnissen. Ebenfalls spielt die Einstellung zu Finanzprodukten eine Rolle. Eine positive Haltung zu Finanzprodukten geht meist mit einer höheren finanziellen Grundbildung einher (Santini et al. 2019, Migheli und Moscarola 2017, OECD/INFE 2013).

Ein weiterer wichtiger Einflussfaktor für die finanzielle Grundbildung ist der Ansprechpartner für Diskussionen zu Finanzthemen: Jugendliche, die mit Eltern und Freunden über Finanzthemen sprechen, haben grundsätzlich ein höheres Niveau an finanzieller Grundbildung als Schüler, die dies nicht tun (CFPB 2016, Whitebread und Bingham 2013).

Auch für die Südtiroler Schülerschaft weisen die deskriptiven Ergebnisse in den vorherigen Kapiteln auf Zusammenhänge zwischen der finanziellen Grundbildung und möglichen Einflussfaktoren hin. So erzielen beispielsweise Jungen im Schnitt bessere Testergebnisse als Mädchen und Lernende ohne Migrationshintergrund bessere Ergebnisse als jene mit Migrationshintergrund.

So wertvoll diese Ergebnisse auch sind, bleibt bei vielen doch die Frage, ob die Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Faktoren und der finanziellen Grundbildung kausal sind und in welche Richtung die Kausalität wirkt. So kann es sein, dass jemand einen Kurs zu finanziellen Themen besucht hat, weil er schon Vorwissen hatte und ihn daher das Thema interessiert. Es kann aber auch umgekehrt sein, dass der Kurs das Wissen und damit auch das Interesse an Geld- und Finanzthemen stimuliert hat.

6.2 Empirische Analyse der Einflussfaktoren auf die finanzielle Grundbildung der Südtiroler Schüler

Aufbauend auf die Literaturanalyse wird in der nachfolgenden Analyse untersucht, ob und in welchem Ausmaß die aus der Literatur bekannten Faktoren die finanzielle Grundbildung der Südtiroler Schüler beeinflussen. Dabei werden drei Gruppen von möglichen Einflussfaktoren auf die finanzielle Grundbildung untersucht:

- > Kompetenzen der Schüler in Mathematik und Lesen.
- > Soziodemografische und sozioökonomische Faktoren der Jugendlichen wie Geschlecht, Migrationshintergrund und sozioökonomische Stellung der Familie.
- > Weitere mögliche Faktoren wie der Besuch von Kursen zur Finanzbildung, das Nutzen von Finanzprodukten wie ein eigenes Bankkonto oder die Ansprechpartner (z. B. Eltern, Freunde) bei Fragen der finanziellen Allgemeinbildung.

Für die Analyse werden die Daten der PISA-Ergebnisse 2018 der Südtiroler Schülerschaft verwendet.²⁴ Während für die zu untersuchenden Faktoren zur Lesekompetenz und mathematischen Kompetenz – sowie für die abhängige Variable „Finanzielle Grundbildung“ – die jeweiligen Testergebnisse verwendet werden, sind jene zu den soziodemografischen und sozioökonomischen Merkmalen wie Geschlecht, Migrationshintergrund und sozioökonomischer Status ebenfalls bereits im PISA-Datensatz in der benötigten Form vorhanden.

Eine Herausforderung für die empirische Analyse stellt die dritte Gruppe der zu untersuchenden Einflussfaktoren (Besuch von Kursen zur Finanzbildung, Nutzen von Finanzprodukten, usw.) dar, die aus den Ergebnissen des Fragebogens zur finanziellen Grundbildung entnommen werden. Aufgrund des großen Umfangs des Fragebogens – er umfasst 85 Fragen – müs-

²⁴ Zusätzlich wurden die PISA-Ergebnisse der Schüler Italiens verwendet, um Robustheitstests durchzuführen und die mit den Südtiroler Daten erzielten Ergebnisse zu validieren. Die Ergebnisse der Analysen mit den Daten der Schüler Italiens entsprechen im Wesentlichen den in diesem Kapitel dargestellten Ergebnissen, die auf den Daten der Südtiroler Schüler beruhen.

sen die einzelnen Fragestellungen des Fragebogens zunächst auf wenige Dimensionen verdichtet beziehungsweise zusammengefasst werden. Zu diesem Zweck wird das statistische Verfahren der Faktorenanalyse angewandt. Die Faktorenanalyse dient primär dazu, aus einer Menge von beobachtbaren (manifesten) Variablen (im vorliegenden Fall die 85 Fragestellungen des Fragebogens) auf wenige zugrunde liegende, nicht beobachtbare (latente) Variablen zu schließen. Diese nicht beobachtbaren Variablen werden als Faktoren bezeichnet (Wolff und Bacher 2010).

Mit der angewandten Faktorenanalyse können die 85 Fragen des Fragebogen zur finanziellen Grundbildung zu 22 (unabhängige) Faktoren zusammengefasst beziehungsweise reduziert werden.²⁵ Die erhaltenen Faktoren umfassen dabei Aspekte wie die finanzielle Bildung im Schulunterricht, die Vertrautheit mit Finanzkonzepten oder das Selbstvertrauen im Umgang mit Geld.²⁶

Grundsätzlich wird angenommen, dass zwischen jenen Größen, die in der Literatur als Einflussfaktoren für die finanzielle Grundbildung bekannt sind (siehe Literaturanalyse 6.1) und die inhaltlich gut begründet werden können, ein möglicher Zusammenhang mit der finanziellen Grundbildung der Südtiroler Schülerschaft besteht. Die folgenden Einflussfaktoren der finanziellen Grundbildung der Südtiroler Schüler werden näher untersucht:

- > **Finanzielle Bildung im Schulunterricht:** Der Schüler hat im vergangenen Jahr Konzepte wie Zweck und Verwendung von Geld, Investieren in Aktien oder Rechte von Verbrauchern im Schulunterricht kennengelernt.
- > **Umgang mit Geld in einem Kurs gelernt:** Der Schüler hat in einem Kurs gelernt, wie er sein Geld verwaltet und damit umgeht.
- > **Vertrautheit mit einfachen Finanzkonzepten:** Der Schüler ist mit einfachen Finanzkonzepten wie Bankdarlehen, Pensionsplan, Budget oder Arbeitslohn vertraut.
- > **Vertrautheit mit komplexen Finanzkonzepten:** Der Schüler ist mit komplexen Finanzkonzepten wie Kapitalrendite, Diversifizierung oder Credit Default Swap vertraut.

²⁵ In der Faktorenanalyse werden beispielsweise die fünf Fragen „Bespreche die folgenden Punkte mit meinen Eltern: (i) Ausgabenentscheidungen, (ii) Sparsentscheidungen, (iii) Familienbudget, (iv) Geld für Dinge, die du kaufen möchtest und (v) Nachrichten zum Thema Wirtschaft und Finanzen“ zum Faktor „Einbeziehung der Eltern in Fragen der finanziellen Allgemeinbildung“ zusammengefasst.

²⁶ Es wurde eine Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation durchgeführt, bei welcher die resultierenden Faktoren voneinander unabhängig sind. Mit den 22 erhaltenen Faktoren können dabei 58 % der Gesamtvarianz der 85 Fragestellungen erklärt werden. Um die Robustheit des Verfahrens zu überprüfen, wurde zudem eine Hauptkomponentenanalyse mit obliquen Rotation (oblimin) durchgeführt, die sehr ähnliche Ergebnisse liefert.

- > **Einbeziehung der Eltern in Fragen der finanziellen Allgemeinbildung:** Der Schüler bespricht Ausgaben- und Sparsentscheidungen, das Familienbudget sowie Nachrichten mit Bezug zu Wirtschaft oder Finanzen mit seinen Eltern.
- > **Medien als Informationsquelle für Finanzangelegenheiten:** Der Schüler bezieht Informationen zu Finanzthemen und Geldangelegenheiten aus Medien wie TV oder Internet.
- > **Extracurriculare Aktivitäten zu Geldangelegenheiten:** Der Schüler ist Problemen zu Geldangelegenheiten während einer außerschulischen Aktivität oder beim Schulunterricht eines externen Referenten begegnet.

Faktoren, für die auf Basis der Literaturanalyse kein Einfluss auf die finanzielle Grundbildung zu erwarten ist, sowie Faktoren, die schlecht interpretierbar sind oder nur einen geringen Informationsgehalt aufweisen, werden für die empirische Untersuchung nicht weiter berücksichtigt.²⁷

Mit den oben aufgelisteten Faktoren sowie den beiden Variablen zu den Mathematik- und Lesekompetenzen der Schüler soll in weiterer Folge mittels einer linearen Regression festgestellt werden, welche der zu untersuchenden Variablen/Faktoren einen Einfluss auf die finanzielle Grundbildung der Südtiroler Schülerschaft haben.²⁸ Im Regressionsmodell wird dabei das Ergebnis in der finanziellen Grundbildung der Südtiroler Schüler auf die Mathematik- und Lesekompetenzen sowie die oben aufgelisteten Faktoren regressiert.²⁹ Die Ergebnisse des linearen Regressionsmodells sind in Tabelle 6.1 zusammengefasst.³⁰ Die angegebenen Koeffizienten, welche die Stärke des Einflusses der jeweiligen Variable auf

²⁷ Eine Auflistung und Beschreibung aller aus der Faktorenanalyse resultierenden Faktoren ist in Tabelle A.1 im Anhang zu finden.

²⁸ Die Regressionsanalyse ist ein Verfahren zur Schätzung des Einflusses einer oder mehrerer Merkmale auf eine abhängige Variable, wobei bei der linearen Regression nur lineare Einflussbeziehungen erfasst werden (Wolf und Best 2010).

²⁹ Die Gruppe der soziodemografischen bzw. sozioökonomischen Variablen (z. B. Geschlecht, Migrationshintergrund) wird in diesem Schritt hingegen (noch) nicht die Analyse miteinbezogen, da bei diesen Variablen zu erwarten ist, dass sie – neben der finanziellen Grundbildung – auch die oben genannten Faktoren sowie die Mathematik- und Lesekompetenzen beeinflussen. Die (möglichen) Effekte der soziodemografischen bzw. -ökonomischen Variablen auf die finanzielle Grundbildung sowie auf die hier genannten Faktoren werden anschließend im Strukturgleichungsmodell (Abschnitt 6.3) näher untersucht.

³⁰ Um zu untersuchen, welche Faktoren bzw. Variablen das Selbstvertrauen der Schüler im Umgang mit Geld bzw. im Nutzen digitaler Finanzdienstleistungen sowie den verantwortungsvollen Umgang mit Geld beeinflussen, wurden weitere Regressionen mit den entsprechenden Faktoren als abhängige Variablen durchgeführt. Da bei diesen Modellen nur ein geringer Anteil der Varianz erklärt werden konnte, wurden diese Ansätze jedoch nicht weiter untersucht.

Tabelle 6.1

Die Einflussfaktoren auf die finanzielle Grundbildung

Abhängige Variable: Ergebnis in finanzieller Grundbildung

Einflussfaktor (unabhängige Variable)	Standardisierter Beta-Koeffizient
Mathematikkompetenz	0,56***
Lesekompetenz	0,35***
Finanzielle Bildung im Schulunterricht	0,00
Umgang mit Geld in einem Kurs gelernt	0,04***
Vertrautheit mit einfachen Finanzkonzepten	0,03
Vertrautheit mit komplexen Finanzkonzepten	0,05***
Einbeziehung der Eltern bei Fragen der finanziellen Allgemeinbildung	0,08***
Medien als Informationsquelle für Finanzangelegenheiten	0,00
Extracurriculare Aktivitäten zu Geldangelegenheiten	0,00

*** Signifikanzniveau des Koeffizienten < 0,01

Quelle: OECD (Datenbank 2018); Ausarbeitung Evaluationsstellen, WIFO

© 2022 WIFO

die finanzielle Grundbildung widerspiegeln, sind dabei aus Gründen der besseren Vergleichbarkeit standardisiert.³¹

Das Regressionsmodell weist einen sogenannten Determinationskoeffizienten R^2 von 0,77 auf, das heißt die unabhängigen Variablen erklären über drei Viertel der Varianz der finanziellen Grundbildung der Südtiroler Schüler.³² Anhand der in der Tabelle angegebenen statistischen Signifikanzen (***) lässt sich erkennen, dass fünf der im Modell vorhandenen Variablen statistisch hochsignifikante (positive) Koeffizienten aufweisen und damit einen positiven Einfluss auf die finanziellen Grundbildung der Südtiroler Jugendlichen haben.³³ Wenig überraschend zeigen sowohl die Mathematik- als auch die Lesekompetenzen einen statistisch signifikanten, positiven Einfluss. Höhere Mathematik- und Lesekompetenzen bewirken demzufolge ein besseres Testergebnis in der finanziellen Grundbildung. Neben den Mathematik- und Lesekompetenzen zeigen auch die drei Faktoren „Vertrautheit mit komplexen Finanzkonzepten“, „Einbeziehung der Eltern in Fragen der finanziellen Allgemeinbildung“ sowie „Umgang mit Geld in einem Kurs

gelernt“ einen statistisch signifikanten, positiven Einfluss auf die finanzielle Grundbildung. Allerdings ist die Stärke ihres Einflusses deutlich geringer. Alle anderen verwendeten Faktoren zeigen hingegen keinen signifikanten Einfluss.

Die Ergebnisse des Regressionsmodells lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- > Die Mathematik- und Lesekompetenzen bilden die beiden Grundpfeiler für das Testergebnis in der finanziellen Grundbildung. Die Ergebnisse zeigen: Je höher die Mathematik- und Lesekompetenzen bei den Südtiroler Schülern sind, desto höher ist auch ihre finanzielle Grundbildung. Es zeigt sich zudem, dass die Mathematikkompetenzen einen etwas stärkeren Einfluss auf die finanzielle Grundbildung haben als die Lesekompetenzen.
- > Die Faktoren „Vertrautheit mit komplexen Finanzkonzepten“, „Einbeziehung der Eltern in Fragen der finanziellen Allgemeinbildung“ sowie „Umgang mit Geld in einem Kurs gelernt“ zeigen zwar einen statistisch signifikanten, positiven Einfluss, dieser ist aber im Vergleich zu den Mathematik- und Lesekompetenzen sehr gering. Der Einfluss der Mathematikkompetenz (Standardisierter Beta-Koeffizient: 0,56) ist beispielsweise etwa zehnmals so hoch wie jener des Faktors „Vertrautheit mit komplexen Finanzkonzepten“ (0,05).
- > Die Ergebnisse zeigen, dass das theoretische Erlernen von Konzepten wie der Zweck von Geld oder das Investieren in Aktien im Schulunterricht keinen signifikanten Einfluss auf die finanzielle Grundbildung aufweist. Sehr wohl scheint es aber einen Einfluss zu haben, ob

31 Ein standardisierter Koeffizient für die Mathematikkompetenz von 0,56 und für die Lesekompetenz von 0,35 bedeutet beispielsweise, dass die mathematische Kompetenz einen deutlich stärkeren Einfluss auf die finanzielle Grundbildung haben als die Lesekompetenz.

32 Dieser Determinationskoeffizient gibt an, wie groß der Anteil der Varianz der abhängigen Variable ist, welcher durch die unabhängigen Variablen im Modell erklärt wird.

33 Ein positiver Koeffizient zeigt an, dass der Wert der abhängigen Variable (Ergebnis in finanzieller Grundbildung) mit steigendem Wert der unabhängigen Variable ebenfalls steigt.

ein Schüler in einem Kurs – in oder außerhalb der Schule – gelernt hat, das eigene Geld zu verwalten und damit umzugehen.

- > Während die Vertrautheit mit komplexen Finanzkonzepten wie Kapitalrendite oder Diversifizierung für die finanzielle Grundbildung der Südtiroler Schüler einen statistisch signifikanten Einfluss aufweist, hat die Vertrautheit mit einfachen Konzepten wie Bankdarlehen, Pensionsplan oder Budget keinen signifikanten Einfluss.
- > Schließlich scheinen die Ansprechpartner für Finanzthemen und Geldangelegenheiten ein wichtiger Faktor für die finanzielle Grundbildung der Südtiroler Schülerschaft zu sein: Während die Einbeziehung der Eltern in Fragen der finanziellen Allgemeinbildung einen positiven Einfluss hat, ist die Informationsbeschaffung zu Finanzthemen und Geldangelegenheiten aus Medien wie TV oder Internet nicht von Bedeutung.

Aufbauend auf die Ergebnisse des Regressionsmodells und die festgestellten Effekte der einzelnen Faktoren auf die finanzielle Grundbildung der Südtiroler Schüler werden im nachfolgenden Abschnitt die komplexen Zusammenhänge der Einflussfaktoren – inklusive der soziodemografischen und sozioökonomischen Variablen – auf die finanzielle Grundbildung mithilfe eines Strukturgleichungsmodells genauer untersucht.

6.3 Strukturgleichungsmodell der Einflussfaktoren der finanziellen Grundbildung

Wie im vorherigen Abschnitt festgestellt, wird die finanzielle Grundbildung der Südtiroler Schüler sowohl von den Mathematik- und Lesekompetenzen, als auch von den Faktoren „Vertrautheit mit komplexen Finanzkonzepten“, „Einbeziehung der Eltern in Fragen der finanziellen Allgemeinbildung“ sowie „Umgang mit Geld in einem Kurs gelernt“ beeinflusst. Neben diesen fünf empirisch festgestellten Einflussfaktoren gibt es eine Reihe von soziodemografischen und sozioökonomischen Faktoren wie das Geschlecht und den finanziellen und sozialen Status der Eltern, welche die finanzielle Grundbildung der Schüler beeinflussen können. Diese Faktoren wurden in der Regressionsanalyse im vorherigen Abschnitt nicht miteinbezogen, da sie – neben der finanziellen Grundbildung – möglicherweise auch andere Einflussfaktoren wie die Mathematik- oder Lesekompetenzen beeinflussen können. So könnte der sozioökonomische Status der Eltern etwa sowohl die finanzielle Grundbildung als auch die Mathematikkompetenzen des Schülers beeinflussen, die wiederum positiv auf die finanzielle Grundbildung wirken können. Um diese komplexen Abhängigkeiten und Zusammenhänge abzubilden und zu schätzen, ist eine spezielle statistische Modellierung notwen-

dig – die sogenannte Strukturgleichungsmodellierung. Anders als bei einem gewöhnlichen Regressionsmodell werden im Strukturgleichungsmodell nicht nur die Effekte geschätzt, die direkt von den unabhängigen Variablen auf eine abhängige Variable wirken, sondern auch jene, die indirekt über sogenannte Mediatorvariablen, also vermittelnde Variablen, auf die abhängige Variable wirken.

INFO BOX

Das Strukturgleichungsmodell

Das Strukturgleichungsmodell ist ein statistisches Modell, das mehrere multivariate Analysetechniken wie die Regressions- und die Faktorenanalyse kombiniert (Ullman 1996). Mithilfe eines Strukturgleichungsmodells können theoretisch hergeleitete, komplexe Kausalzusammenhänge zwischen (latenten) Variablen anhand von empirischen Daten überprüft werden (Reinecke und Pöge 2010). Das Strukturgleichungsmodell ermöglicht es, zwischen direkten und indirekten Effekten zu unterscheiden: Direkte Effekte wirken direkt von einer Variable auf die andere und werden durch die Koeffizienten des Strukturgleichungsmodells ausgedrückt. Indirekte Effekte werden hingegen durch mindestens eine andere Variable (eine sogenannten Mediatorvariable) vermittelt (Reinecke 2014). So kann beispielsweise ein höherer sozioökonomischer Status der Eltern einen indirekten Einfluss auf die finanzielle Grundbildung der Schüler haben, indem er direkt auf die Mathematikkompetenzen (=Mediatorvariable) wirkt, welche wiederum ein besseres Testergebnis in der finanziellen Grundbildung zur Folge haben.

Beim Erstellen eines Strukturgleichungsmodells werden zunächst die vermuteten Beziehungen zwischen den Variablen mit Hilfe eines Pfaddiagramms grafisch abgebildet (vgl. Abbildung 6.1). Diese Visualisierung dient einerseits der leichteren Erfassbarkeit der Problemstellung, andererseits kann aus der grafischen Darstellung die formale Gleichungsstruktur des Modells abgeleitet werden (Görz und Hildebrand 2005).³⁴

Neben den fünf mittels Regressionsanalyse festgestellten Einflussfaktoren fließen im Strukturgleichungsmodell nun zusätzlich die soziodemografischen und sozioökonomischen Variablen „Sozioökonomischer Status der Eltern“, „Geschlecht“ und „Migrationshintergrund“ mit ein.

³⁴ Die Schätzung des Modells erfolgt anschließend mittels einer statistischen Software für die Strukturgleichungsmodellierung, wobei für die vorliegende Studie die Software SPSS Amos verwendet wurde.

Das Strukturgleichungsmodell umfasst folgende drei Gruppen von Variablen:

- > **Abhängige Variable:** Das Testergebnis in der finanziellen Grundbildung der Südtiroler Schüler bildet die abhängige Variable des Strukturgleichungsmodells.
- > **Statistisch signifikante Einflussfaktoren der Regressionsanalyse:** Die fünf Faktoren, für die in der Regressionsanalyse in Abschnitt 6.2 ein statistisch signifikanter Einfluss auf die finanzielle Grundbildung festgestellt worden ist (Mathematische Kompetenz, Lesekompetenz, „Einbeziehung der Eltern in Fragen der finanziellen Allgemeinbildung“, „Umgang mit Geld in einem Kurs gelernt“ sowie „Vertrautheit mit komplexen Finanzkonzepten“) werden im Strukturgleichungsmodell miteinbezogen. Von diesen Faktoren wird im Strukturgleichungsmodell zum einen überprüft, ob und zu welchem Ausmaß sie die finanzielle Grundbildung der Südtiroler Schülerschaft direkt beeinflussen, und zum anderen, von welchen Faktoren sie selbst beeinflusst werden.
- > **Soziodemografische und sozioökonomische Variablen:** Die drei Variablen „Sozioökonomischer Status der Eltern“, das Geschlecht und der Migrationshintergrund sind die einzigen exogenen Variablen des Strukturgleichungsmodells, das heißt sie agieren im Modell aus-

schließlich als unabhängige Variablen und werden nicht durch andere Variablen erklärt. Die soziodemografischen und sozioökonomischen Variablen können die finanzielle Grundbildung sowohl direkt als auch indirekt über die fünf Einflussfaktoren der Regressionsanalyse beeinflussen.

Kurz zusammengefasst verläuft die Wirkungskette des Strukturgleichungsmodells von der Gruppe der soziodemografischen und sozioökonomischen Variablen über die Gruppe der statistisch signifikanten Einflussfaktoren der Regressionsanalyse auf die finanzielle Grundbildung der Schüler. Jede Variable kann dabei auf alle Variablen der darüberliegenden Gruppen wirken, jedoch nicht auf die Variablen der eigenen sowie der darunterliegenden Gruppen. So kann beispielsweise der sozioökonomische Status der Eltern sowohl die Mathematikkompetenzen als auch das Testergebnis in der finanziellen Grundbildung beeinflussen, jedoch nicht das Geschlecht oder den Migrationshintergrund der Jugendlichen. Die einzelnen Variablen, die für das Strukturgleichungsmodell verwendet werden, sind in Tabelle 6.2 zusammengefasst.

Abbildung 6.1 zeigt das Strukturgleichungsmodell sowie die Ergebnisse der Schätzung der direkten Effekte. Die Pfeile ver-

Tabelle 6.2

Verwendete Variablen im Strukturgleichungsmodell

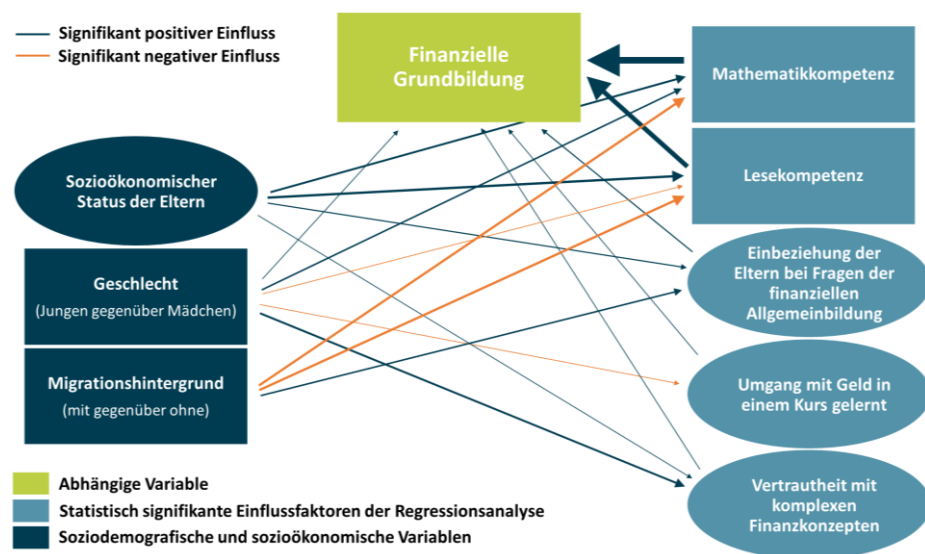
Variablengruppe	Variable	Beschreibung	
Abhängige Variable	Finanzielle Grundbildung	PISA-Testergebnis in finanzieller Grundbildung	
	Statistisch signifikante Einflussfaktoren der Regressionsanalyse	Mathematikkompetenz	PISA-Testergebnis zur mathematischen Kompetenz
		Lesekompetenz	PISA-Testergebnis zur Lesekompetenz
		Einbeziehung der Eltern bei Fragen der finanziellen Allgemeinbildung	Der Schüler bespricht Ausgaben- und Sparsentscheidungen, das Familienbudget sowie Nachrichten mit Bezug zu Wirtschaft oder Finanzen mit seinen Eltern.
		Umgang mit Geld in einem Kurs gelernt	Der Schüler hat in einem Kurs gelernt, das eigene Geld zu verwalten und damit umzugehen.
		Vertrautheit mit komplexen Finanzkonzepten	Der Schüler ist mit komplexen Finanzkonzepten wie Rendite, Diversifizierung oder Kreditausfallversicherung vertraut.
Soziodemografische und sozioökonomische Variablen	Sozioökonomischer Status der Eltern	Faktor, der sich aus dem Bildungs- und Berufsstand der Eltern sowie aus dem im Elternhaus vorhandenen Vermögen zusammensetzt.	
	Geschlecht	Männlich/weiblich. Das weibliche Geschlecht fungiert als Referenzkategorie.	
	Migrationshintergrund	Schüler, die nicht mindestens ein in Italien geborenes Elternteil haben, werden als Schüler mit Migrationshintergrund definiert. Als Referenzkategorie dienen Schüler ohne Migrationshintergrund.	

Quelle: OECD (Datenbank 2018); Ausarbeitung Evaluationsstellen, WIFO

© 2022 WIFO

Abbildung 6.1

Strukturgleichungsmodell und Ergebnisse der Schätzung der direkten Effekte



Quelle: OECD (Datenbank 2018); Ausarbeitung Evaluationsstellen, WIFO

© 2022 WIFO

laufen dabei immer von der Prädiktorvariable (Vorhersagevariable) zum Kriterium, also jener Variable, die vorhergesagt werden soll. Statistisch signifikante, positive (direkte) Effekte sind dabei als blaue Pfeile dargestellt, signifikant negative (direkte) Effekte hingegen als orange Pfeile. Die Dicke der Pfeile ist dabei proportional zur Stärke des geschätzten direkten Effekts gehalten – ein dicker Pfeil steht für einen starken Einfluss der Prädiktorvariable auf das Kriterium, ein dünner Pfeil hingegen für einen schwachen Einfluss. Die entsprechenden standardisierten Koeffizienten der Schätzung der direkten Effekte des Strukturgleichungsmodells sind in Tabelle 6.3 angeführt.³⁵

Die geschätzten direkten Effekte des Strukturgleichungsmodells bestätigen die in der Regressionsanalyse in Abschnitt 6.2 festgestellten Effekte auf die finanzielle Grundbildung. Während die Mathematik- (0,63) und Lesekompetenzen (0,45) einen starken (direkten) Effekt auf die finanzielle Grundbildung aufweisen, zeigen der Einbezug der Eltern in Fragen der finanziellen Allgemeinbildung (0,10), das Erlernen des

Umgangs mit Geld in einem Kurs (0,07) sowie die Vertrautheit mit komplexen Finanzkonzepten (0,07) zwar ebenfalls einen statistisch signifikanten, jedoch einen verhältnismäßig geringen Einfluss auf die finanzielle Grundbildung.

Die soziodemografischen und sozioökonomischen Variablen, also jene Variablengruppe, die im Vergleich zur Regressionsanalyse in Abschnitt 6.2 neu hinzugekommen ist, weisen zusammengefasst einen sehr geringen direkten Einfluss auf die finanzielle Grundbildung auf. Lediglich beim Geschlecht zeigt sich ein signifikanter, jedoch sehr geringer, Einfluss: Jungen erzielen gegenüber Mädchen bessere Ergebnisse in der finanziellen Grundbildung.

Während der direkte Einfluss der soziodemografischen und sozioökonomischen Variablen auf die finanzielle Grundbildung äußerst gering ist, gilt dies nicht für die indirekten Effekte – und in weiterer Folge für die Gesamteffekte – dieser Variablen auf die finanzielle Grundbildung (vgl. Tabelle 6.4). Hier zeigt sich auch der wesentliche Vorteil der Strukturgleichungsmodellierung: Der direkte Effekt einer Variable auf die finanzielle Grundbildung kann zwar vernachlässigbar klein sein, der indirekte Effekt, der über eine Mediatorvariable – also eine vermittelnde Variable – auf die finanzielle Grundbildung wirkt, kann aber dennoch von wesentlicher Bedeutung sein. Dies lässt sich beispielsweise anhand der Wirkungskette „sozioökonomischer Status der Eltern“ > Mathematik- und Lesekompetenz > Finanzielle Grundbildung veranschaulichen: Während der direkte Effekt des sozioökonomischen

³⁵ Die beiden Variablen Geschlecht und Migrationshintergrund sind dichotom, das heißt sie haben zwei mögliche Ausprägungen (z. B. Junge oder Mädchen), wobei eine Ausprägung als Referenzkategorie (z.B. Mädchen) gewählt wird. Ein positiver Koeffizient bedeutet, dass der Wert der abhängigen Variable (Finanzielle Grundbildung) für die Ausprägung, die nicht die Referenzkategorie ist (z. B. Junge), im Schnitt höher ist als für die Referenzkategorie, unabhängig von allen anderen Faktoren. Für alle anderen unabhängigen Variablen gilt: Ein positiver Koeffizient zeigt an, dass der Wert der abhängigen Variable mit steigendem Wert der unabhängigen Variable ebenfalls steigt.

Tabelle 6.3

Ergebnisse der Schätzung des Strukturgleichungsmodells

Signifikante Koeffizienten

Variablengruppe	Prädiktor	Kriterium	Standardisierter Koeffizient
Statistisch signifikante Einflussfaktoren der Regressionsanalyse	Mathematikkompetenz	Finanzielle Grundbildung	0,63***
	Lesekompetenz	Finanzielle Grundbildung	0,454***
	Einbeziehung der Eltern in Fragen der finanziellen Allgemeinbildung	Finanzielle Grundbildung	0,097***
	Umgang mit Geld in einem Kurs gelernt	Finanzielle Grundbildung	0,069**
	Vertrautheit mit komplexen Finanzkonzepten	Finanzielle Grundbildung	0,068***
Soziodemografische und sozioökonomische Variablen	Sozioökonomischer Status der Eltern	Mathematikkompetenz	0,175***
		Lesekompetenz	0,211***
		Einbeziehung der Eltern bei Fragen der finanziellen Allgemeinbildung	0,108**
		Vertrautheit mit komplexen Finanzkonzepten	0,083*
	Geschlecht (Jungen gegenüber Mädchen)	Finanzielle Grundbildung	0,072***
		Mathematikkompetenz	0,15***
		Lesekompetenz	-0,078**
		Umgang mit Geld in einem Kurs gelernt	-0,064*
		Vertrautheit mit komplexen Finanzkonzepten	0,202***
	Migrationshintergrund (mit gegenüber ohne)	Mathematikkompetenz	-0,222***
		Lesekompetenz	-0,209***
		Einbeziehung der Eltern bei Fragen der finanziellen Allgemeinbildung	0,136***

Signifikanzniveau der Koeffizienten: *** < 0,001 ; **<0,01; *<0,1

Quelle: OECD (Datenbank 2018); Ausarbeitung Evaluationsstellen, WIFO

© 2022 WIFO

Status der Eltern auf die finanzielle Grundbildung nicht statistisch signifikant (und damit nicht nachweisbar) ist, hat der sozioökonomische Status einen starken (direkten) Einfluss auf die Mathematik- und Lesekompetenz der Schüler (vgl. Tabelle 6.3).

Die Mathematik- und Lesekompetenzen zeigen wiederum einen starken positiven Effekt auf die finanzielle Grundbildung und vermitteln den Effekt sozusagen vom sozioökonomischen Status der Eltern auf die finanzielle Grundbildung. In Summe ergibt sich aus einem statistisch nicht signifikanten direkten Effekt des sozioökonomischen Status der Eltern auf die finanzielle Grundbildung und einem starken indirekten Einfluss ein Gesamteffekt von 0,21. Damit liegt der Gesamteffekt des sozioökonomischen Status der Eltern deutlich über jenem der Faktoren „Einbeziehung der Eltern bei Fragen der finanziellen Allgemeinbildung“ (0,1), „Umgang mit Geld in

einem Kurs gelernt“ (0,07) sowie „Vertrautheit mit komplexen Finanzkonzepten“ (0,07).

Auch bei den weiteren soziodemografischen und sozioökonomischen Variablen spielt der indirekte Effekt auf die finanzielle Grundbildung eine wesentliche Rolle. Durch die Berücksichtigung der indirekten Effekte verstärkt sich der Gesamteffekt dieser Variablen erheblich. Während der Migrationshintergrund einen negativen Einfluss (-0,25) auf die finanzielle Grundbildung hat, liegt der geschlechterspezifische Gesamteffekt von Jungen gegenüber Mädchen auf die finanzielle Grundbildung bei 0,14. Auch bei diesen soziodemografischen und sozioökonomischen Variablen fungieren im Wesentlichen die Mathematik- und Lesekompetenz als Mediatorvariablen.

Tabelle 6.4

Direkte und Indirekte Effekte auf die finanzielle Grundbildung der Südtiroler Schüler

Art der Variable	Variable	Direkter Effekt	Indirekter Effekt	Gesamteffekt
Soziodemografische und sozioökonomische Variablen	Sozioökonomischer Status der Eltern	-0,02	0,23**	0,21**
	Geschlecht	0,072***	0,07**	0,14**
	Migrationshintergrund	-0,02	-0,22**	-0,25**
Statistisch signifikante Einflussfaktoren der Regressionsanalyse	Mathematikkompetenz	0,63***	-	0,63***
	Lesekompetenz	0,45***	-	0,45***
	Einbeziehung der Eltern bei Fragen der finanziellen Allgemeinbildung	0,10***	-	0,10***
	Umgang mit Geld in einem Kurs gelernt	0,07**	-	0,07**
	Vertrautheit mit komplexen Finanzkonzepten	0,07***	-	0,07***

Signifikanzniveau der Koeffizienten: *** < 0,001 ; **<0,01; *<0,1

Quelle: OECD (Datenbank 2018); Ausarbeitung Evaluationsstellen, WIFO

© 2022 WIFO

Über diese zentralen Punkte hinaus zeigt das Strukturgleichungsmodell für die untersuchten soziodemografischen und sozioökonomischen Variablen noch folgende weitere interessante Erkenntnisse:

- > Der positive geschlechterspezifische Effekt von Jungen gegenüber Mädchen ist bei den Mathematikkompetenzen und der Vertrautheit mit komplexen Finanzkonzepten hervorzuheben. Ein gegenteiliger Effekt (positiver Effekt von Mädchen gegenüber Jungen) ist hingegen bei der Lesekompetenz sowie beim Besuch eines Kurses zum Umgang mit Geld zu beobachten.
- > Ein ansteigender sozioökonomischer Status der Eltern wirkt positiv auf die Mathematik- und Lesekompetenzen sowie in einem geringeren Ausmaß auf die Vertrautheit mit komplexen Finanzkonzepten. Zudem zeigen die Ergebnisse, dass Schüler, deren Eltern einen höheren sozioökonomischen Status haben, eher ihre Eltern in Fragen der finanziellen Allgemeinbildung einbeziehen.
- > Der Migrationshintergrund hat sowohl auf die Mathematik- als auch die Lesekompetenzen einen negativen Einfluss. Hingegen wirkt der Migrationshintergrund auf die Variable „Einbeziehung der Eltern in Fragen der finanziellen Allgemeinbildung“ positiv.

Abschließend lassen sich die wichtigsten Ergebnisse und Erkenntnisse der Strukturgleichungsmodellanalyse wie folgt zusammenfassen:

- > Die Mathematik- und Lesekompetenzen weisen als einzige Variablen einen starken direkten Einfluss auf die finanzielle Grundbildung auf. Berücksichtigt man lediglich die direkten Effekte im Strukturgleichungsmodell, so ist der Einfluss der Mathematik- und Lesekompetenzen auf die finanzielle Grundbildung über dreimal so stark wie der Einfluss aller anderen Variablen zusammengenommen. Die Kompetenzen in Mathematik und Lesen können als wesentlich für die finanzielle Grundbildung der Südtiroler Schülerschaft angesehen werden.
- > Während der direkte Effekt der soziodemografischen und sozioökonomischen Variablen auf die finanzielle Grundbildung äußerst gering ist, gilt dies nicht für die indirekten Effekte und somit auch für die Gesamteffekte. Der sozioökonomische Status der Eltern, das Geschlecht sowie der Migrationshintergrund beeinflussen die Mathematik- und Lesekompetenzen der Schüler und damit auch indirekt die finanzielle Grundbildung.
- > Die Einbeziehung der Eltern in Fragen der finanziellen Allgemeinbildung, der Besuch eines Kurses zum Umgang mit Geld und die Vertrautheit mit komplexen Finanzkonzepten haben zwar einen positiven Effekt auf die finanzielle Grundbildung, spielen aber im Vergleich zu den anderen untersuchten Einflussfaktoren eine untergeordnete Rolle.

7. FAZIT UND SCHLUSSFOLGERUNGEN

Die finanzielle Grundbildung der Fünfzehnjährigen in Südtirol

Wie bedeutend die finanzielle Grundbildung allgemein und wie wichtig ihrer Förderung im Besonderen ist, darauf weist die OECD schon seit über 15 Jahren hin. Zum einen gilt es, Bürgerinnen und Bürger dazu zu befähigen, dass sie die Anforderungen des Alltags in Hinblick auf Finanzen und Wirtschaft bewältigen können, zum anderen sollen sie dazu befähigt werden, im Umgang mit Geld überlegte Entscheidungen zu treffen und riskante oder prekäre Situationen wie Verschuldung oder Altersarmut zu vermeiden. Um diese Zielsetzungen zu erreichen, fordert die OECD ihre Mitgliedstaaten dazu auf, nationale Strategien für den Aufbau finanzieller Grundbildung in der Bevölkerung und im Besonderen bei Kindern und Jugendlichen zu entwickeln (OECD/INFE 2015). Italien ist dieser Aufforderung nachgekommen und hat mit dem Slogan „Finanzielle Kenntnisse und Kompetenzen für alle, um eine sorgenfreie und sichere Zukunft zu gestalten“ eine Vision für den nationalen Strategieplan formuliert.³⁶ Eine der zentralen Zielgruppen des italienischen Strategieplans sind Kinder und Jugendliche; sie sollen vor allem im schulischen Kontext erreicht werden und grundlegende Kenntnisse und Kompetenzen aufbauen, um dann in ihrem Lebensalltag verantwortungsvolle Verhaltensweisen im Zusammenhang mit Geld und Finanzen umsetzen zu können. Da Schule aufgrund dieses strategischen Ansatzes zu einem zentralen Ort für den Aufbau finanzieller Grundbildung geworden ist, hat Italien durch die Teilnahme am Studienmodul der finanziellen Grundbildung in der PISA-Studie seit 2012 auch ein systematisches Monitoring in Bezug auf den Kompetenzaufbau bei den fünfzehnjährigen Jugendlichen verankert.

Die in dieser Studie in knapper Form dargestellten zentralen Ergebnisse aus dem PISA-Studien-Modul zur finanziellen Grundbildung des Jahres 2018 zeigen zunächst, dass die Fünfzehnjährigen in Südtirol Testergebnisse erzielen, die im internationalen Mittelfeld liegen. Ein weiteres wichtiges Ergebnis der Datenanalyse stellt die Tatsache dar, dass 15 % der Fünfzehnjährigen nicht über ein hinreichendes Kompe-

tenzniveau verfügen, um alltägliche Anforderungen in den Bereichen Finanzen und Wirtschaft eigenständig zu bewältigen. Dies ist unter dem Gesichtspunkt der Armutsprävention kritisch zu bewerten. Wie können wir diese Situation verbessern? Um diese Frage zu beantworten, gilt es, die Einflussfaktoren der finanziellen Grundbildung der Südtiroler Schülerinnen und Schüler genauer zu verstehen. Ein zentrales Ergebnis der Analyse ist, dass die mathematischen Fähigkeiten sehr stark mit dem Testergebnis zur finanziellen Grundbildung korrelieren und auch die Lesekompetenz, sprich die Fähigkeit zum sinnerfassenden Lesen, für die finanzielle Grundbildung ähnlich bedeutsam ist. Gleichzeitig scheint der Effekt von zeitlich begrenzten und isolierten Lerneinheiten zur finanziellen Grundbildung an den Schulen von geringer Bedeutung zu sein. Darüber hinaus zeigt sich, dass Jugendliche, die einer sozial und finanziell weniger gut gestellten Familie angehören, deutlich schlechtere Ergebnisse erzielen, ebenso wie Mädchen sowie Jugendliche mit Migrationshintergrund.

Aus den Studienergebnissen lassen sich folgende Schlüsse ableiten.

- > Eine gute mathematische Kompetenz und eine solide Lesekompetenz stellen eine wichtige Voraussetzung für die finanzielle Grundbildung dar.
- > Auch wenn in sich geschlossene und zeitlich begrenzte Lerneinheiten zur finanziellen Grundbildung in den Schulen wenig zielführend scheinen, bedeutet dies, dass diese als alleinige Maßnahmen nicht wirksam sind. Finanzielle Grundbildung muss folglich als fachübergreifende Querschnittsmaterie verstanden werden. Damit dies gelingen kann, muss die Zusammenschau der Fächer geplant, gelebt und verbindlich eingehalten werden. Einzelne Module in verschiedenen Fächern können diesen Ansatz zwar gut unterstützen, für sich allein scheinen sie, wie bereits erwähnt, nicht wirksam zu sein.
- > Die Gesellschaft muss sich um jene Jugendliche, die keine ausreichenden Kompetenzen in der finanziellen Grundbildung aufweisen, bewusst bemühen. Aus der schulischen Perspektive gilt es, für diese Zielgruppe eigene didaktische Herangehensweisen zu entwickeln.

³⁶ Siehe www.quellocheconta.gov.it/it (Stand 17.01.2022)

Die Vermutung, dass man diese Jugendlichen nicht mit Fachbegriffen oder Finanzmathematik erreichen kann, liegt nahe. Verschiedene innovative und spielerische Formen (Brett-, Rollen-, Planspiele usw.) erscheinen sinnvoller. In diesem Zusammenhang wird man sich auch die Frage stellen müssen, welche Aspekte der finanziellen Grundbildung besonders wichtig (z. B. Gefahr der Verschuldung für den laufenden Konsum) und welche weniger bedeutsam sind (z. B. der Unterschied zwischen einer Obligation und einer Aktie). Vielfach wird man diesen Jugendlichen auch nicht die Kompetenz zur Bewältigung finanzieller Frage- oder Problemstellungen vermitteln können. Vielmehr wird man sich darauf beschränken müssen, die Jugendlichen zu befähigen, externe Hilfe in Anspruch zu nehmen und Anlaufstellen zu kontaktieren.

- > Die Schule kann nicht alle Probleme im Zusammenhang mit der finanziellen Grundbildung lösen. Die Eltern einzubinden und sich mit relevanten Institutionen zu vernetzen, sollte daher ein wichtiger Teil der finanziellen Grundbildung sein. Auch Unternehmen, Verbände sowie öffentliche und gemeinnützige Institutionen wie etwa Verbraucherschutzorganisationen sind gefordert.
- > Insbesondere sind zwei große gesellschaftliche Herausforderungen im Zusammenhang mit der Stärkung der finanziellen Grundbildung der Jugendlichen zu beachten, die soziale Durchlässigkeit und die Gerechtigkeit. Es zeigt sich, dass auch in Südtirol die wirtschaftliche und soziale Situation oder ein bestehender Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler sowie ihr jeweiliges Geschlecht einen Einfluss auf deren Lesekompetenzen und Mathematikkompetenzen und damit auch auf deren Testergebnisse zur finanziellen Grundbildung haben.

Um auf die aufgezeigten Herausforderungen zu reagieren, können die folgenden konkreten Maßnahmen und Handlungsempfehlungen für die Vertretungen und Stakeholder der Wirtschafts- und Bildungspolitik, für Schulen und die Wirtschaft angedacht werden.

Gezielte Förderung der Lesekompetenz, der mathematischen Kompetenz und der finanziellen Grundbildung ab der ersten Schulstufe

Die vorliegende Studie zeigt deutlich, dass die mathematische Kompetenz und die Lesekompetenz bedeutende Einflussfaktoren für den Erwerb einer angemessenen finanziellen Grundbildung sind. Obwohl in der PISA-Studie die Kompetenzen der Fünfzehnjährigen erhoben werden, also von Jugendlichen, die die Oberstufe besuchen, zeigen die Studienergebnisse, dass großes Augenmerk auf die unteren Schulstufen gerich-

tet werden muss. Bereits in der Grundschule erwerben Kinder grundlegende Fertigkeiten und Kompetenzen, sei es im Lesen als auch im Rechnen, die als Basis für den Kompetenzerwerb in der Mittel- und Oberschule sowie in den berufsbildenden Schulen anzusehen sind. Der Erwerb von soliden Fähigkeiten im Lesen und im Rechnen, die von Schulstufe zu Schulstufe konsolidiert und erweitert werden, stellt folglich einen zentralen Faktor für den Aufbau einer finanziellen Grundkompetenz dar, die es ab der ersten Klasse der Grundschule spezifisch zu fördern gilt.

Finanzielle Grundbildung planmäßig und nachhaltig aufbauen

Die Studienergebnisse zeigen eindrücklich, dass ein planmäßiges Vorgehen bei der Förderung von Kompetenzen der finanziellen Grundbildung in allen Schulstufen punktuellen Bildungsangeboten vorzuziehen sind. Dies spricht für eine konzeptionelle Verankerung des Themenfeldes der finanziellen Grundbildung in den Rahmenrichtlinien und Curricula aller drei Schulstufen. Denkbar ist einerseits eine Verankerung in den Fachcurricula, andererseits aber auch im Rahmen des fächerübergreifenden Lernbereiches der „Gesellschaftlichen Bildung“, der in Italien mit Staatsgesetz Nr. 92 vom 20. August 2019 eingeführt und in Südtirol durch die Anpassung der Rahmenrichtlinien mit Beschluss der Landesregierung Nr. 244 vom 7. April 2020 übernommen wurde.

Finanzielle Grundbildung als Teil des curricularen Unterrichts und Kompetenzerwerbs verstehen und verankern

Angesichts der Bedeutung der mathematischen Kompetenz und der Lesekompetenz für den Aufbau finanzieller Grundbildung erscheint die systematische Auseinandersetzung mit Themenfeldern aus den Bereichen Wirtschaft und Finanzen in diesen beiden Lernbereichen in allen Schulstufen empfehlenswert. Im Idealfall fördern die Lehrpersonen verschiedener Fachbereiche diesen Kompetenzerwerb als gemeinsam getragenes Anliegen. Der Aufbau finanzieller Grundbildung sollte nicht als zusätzliche Aufgabe und Belastung, sondern als Chance wahrgenommen werden. Diese Sichtweise kann unter anderem dadurch gefördert werden, dass in den Rahmenrichtlinien und Fachcurricula aufgezeigte Kompetenzen an Inhalten aus dem Wirtschafts- und Finanzsektor erarbeitet werden. Als konkrete Beispiele seien der Einsatz von Sach- und Gebrauchstexten zu Wirtschafts- und Finanzthemen in der Leseförderung und die Förderung mathematischer Kompetenzen mittels lebensnaher und altersstufengerechter Aufgabenstellungen zu Geld und Finanzen erwähnt.

Differenzierte didaktische Ansätze und Fokussierung von Basiskompetenzen für Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen

Die Studienergebnisse weisen darauf hin, dass es den Aufbau finanzieller Grundbildung bei besonderen Zielgruppen von Lernenden gesondert zu betrachten gilt. Zu diesen Zielgruppen zählen zum Beispiel Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung, jene mit Lern- oder Entwicklungsstörungen sowie Lernende mit einem besonderen sprachlichen, kulturellen oder sozioökonomischen Hintergrund. Für diese Zielgruppen erscheint es sinnvoll, sowohl die Zielsetzungen als auch die methodisch-didaktischen Ansätze für den Aufbau von Kenntnissen und Kompetenzen der finanziellen Grundbildung zu überdenken und zu adaptieren. Zentrale Instrumente für die schulische Förderung dieser Schülerinnen und Schüler sind die individuellen und personenbezogenen Bildungspläne. In ihnen kann anstelle komplexer kognitiver Zielsetzungen beispielsweise das Bekanntmachen von Anlaufstellen (Verbraucherzentrale, Patronate, Schuldnerberatung usw.) verankert werden, die Jugendlichen und Erwachsenen in finanziellen Fragen und Problemsituationen unterstützen. In didaktischer und methodischer Hinsicht gilt es vermehrt Mittel und Wege zu nutzen, die Kindern und Jugendlichen einen niederschweligen, spielerischen und handlungsorientierten Zugang zur finanziellen Grundbildung ermöglichen, um so den Erwerb unverzichtbarer Basiskompetenzen für den alltäglichen Umgang mit Geld und Finanzfragen zu gewährleisten.

Zur Vorsorge für die Risiken des Lebens sensibilisieren

Die Veränderungen in der Arbeitswelt, eine steigende Lebenserwartung und die Neuausrichtung der Aufgaben des Staates erfordern von den Bürgerinnen und Bürgern zunehmende Selbstverantwortung. Dadurch entstehen neue Herausforderungen für die soziale und finanzielle Absicherung nach dem Erwerbsleben sowie im Falle von Arbeitsunfähigkeit, Krankheit oder Pflegebedarf. Ein grundsätzliches Verständnis dieser Veränderungen ist wichtig, damit es beispielsweise nicht zu einer ungenügenden Absicherung kommt. Neben der Schule, wo diese Einsichten vermittelt werden können, sind auch andere Institutionen in Südtirol, wie die Pensplan Centrum AG oder Banken, dazu aufgefordert, junge Erwachsene über diese Themen zu informieren und sie zu sensibilisieren.

Verbraucherschutz stärken

Die Digitalisierung im Finanzwesen (z. B. Digital Banking, Online-Handel und Online-Kredite), die steigende Verfügbarkeit, aber auch erhöhte Komplexität von Finanzdienstleistungen (z. B. Versicherungen, Handyverträge) ermöglicht zwar einen niederschweligen und breiten Zugang für die gesamte Bevölkerung, bringt aber auch ein erhöhtes Maß an

Unübersichtlichkeit, Risiken und Gefahren (Stichwort Cyberkriminalität) mit sich, gerade für junge Menschen. Neben der Stärkung der finanziellen Grundbildung der Bürgerinnen und Bürger kommt hierbei dem Verbraucherschutz eine besondere Rolle zu: Zum einen ist der Gesetzgeber aufgefordert zu intervenieren, zum Beispiel durch Verbot von wenig transparenten oder gar betrügerischen Finanzdienstleistungen. Zum anderen müssen Verbraucherinnen und Verbraucher wissen, wann und wo sie professionelle Hilfe in Bezug auf gewisse finanziellen Entscheidungen finden können. Wichtige Ansprechpartner hierfür sind die Verbraucherschutzorganisationen.

Unternehmen sowie Unternehmens- und Berufsverbände einbinden

Die Forschung zeigt, dass finanzielle Grundbildung nur gelingen kann, wenn die Jugendlichen in ein stabiles soziales Netz eingebunden sind. Familie und Schule spielen dabei eine besondere Rolle, später auch der Arbeitsplatz. In privaten und öffentlichen Unternehmen kann ökonomisches Grundwissen den jungen Menschen, die zum ersten Mal in den Arbeitsmarkt eintreten, besonders praktisch und anschaulich vorgelebt und vermittelt werden. Außerdem ist es wichtig, eine möglichst hohe finanzielle Grundbildung für die Unternehmerinnen und Unternehmer selbst sicherzustellen, da sie einem besonderen wirtschaftlichen Risiko ausgesetzt sind. Gerade die Vertretungen der Unternehmen sind aufgefordert, die betriebswirtschaftlichen Kompetenzen ihrer Mitglieder zu stärken, etwa im Bereich Rechnungswesen, um einer möglichen Überschuldung oder Zahlungsunfähigkeit entgegenzuwirken. Mit der Dienststelle für Überschuldung (OCC, OCRI und außergerichtlicher Ausgleich) entwickelt sich die Handelskammer Bozen zur kompetenten Anlaufstelle bei Privatinsolvenz, Unternehmenskrise und außergerichtlichem Ausgleich.

Außerschulische Aktivitäten zur Vermittlung von finanzieller Grundbildung nutzen

Junge Menschen können ihre finanzielle Grundbildung über eine Vielzahl von Quellen stärken, darunter ihre Eltern, Freunde, die Schule, außerschulische Aktivitäten und durch persönliche Erfahrungen, wie zum Beispiel beim Einkaufen, bei der Wahl eines Handytarifs oder bei der Eröffnung eines Bankkontos. Bei der Aufgabe, Jugendlichen durch außerschulische Aktivitäten und Initiativen grundlegende Finanzkenntnisse zu vermitteln, kommt öffentlichen und gemeinnützigen Institutionen wie auch privaten Organisationen, etwa Finanzinstituten, eine wichtige Rolle zu. Zu den außerschulischen Aktivitäten, die von externen Organisationen angeboten werden können, gehören die Teilnahme an Veranstaltungen zum Thema Geld oder Sparen, Schulbesuche von Mitarbeitenden von Finanzinstituten, Börsenspiele, Besuche in einem

Geldmuseum oder Veranstaltungen, bei denen die Lernenden ihr eigenes kleines Unternehmen gründen können. Außer-schulische Initiativen können auch von Organisationen wie Jugendgruppen oder Sportvereinen angeboten werden. Sie können Spiele, Comics, Videos, Websites, mobile Apps oder Radioprogramme umfassen.

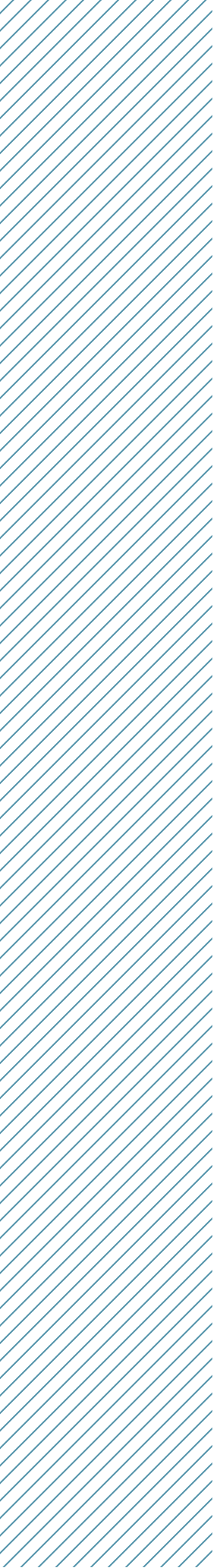
Tabelle A.1

Aus der Faktorenanalyse resultierende Faktoren

Faktor	Beschreibung
Faktoren, die für die Analyse der Einflussfaktoren der finanziellen Grundbildung der Südtiroler Schüler verwendet werden	
Finanzielle Bildung im Schulunterricht	Der Schüler hat im vergangenen Jahr Konzepte wie den Zweck und die Verwendung von Geld, das Investieren in Aktien oder die Rechte von Verbrauchern im Schulunterricht durchgenommen. Die Variablen entsprechen dem gleichnamigen OECD-Index.
Umgang mit Geld in einem Kurs gelernt	Der Schüler hat in einem Kurs gelernt, das eigene Geld zu verwalten und damit umzugehen.
Vertrautheit mit einfachen Finanzkonzepten	Der Schüler ist mit einfachen Finanzkonzepten wie Bankkredit, Altersvorsorge, Budget oder Gehalt vertraut. Die hier enthaltenen Variablen sind Teil des OECD-Index „Vertrautheit mit Finanzkonzepten“.
Vertrautheit mit komplexen Finanzkonzepten	Der Schüler ist mit komplexen Finanzkonzepten wie Rendite, Diversifizierung oder Kreditausfallversicherung vertraut. Die hier enthaltenen Variablen sind Teil des OECD-Index „Vertrautheit mit Finanzkonzepten“.
Einbeziehung der Eltern bei Fragen der finanziellen Allgemeinbildung	Der Schüler bespricht Ausgaben- und Sparentscheidungen, das Familienbudget sowie Nachrichten mit Bezug zu Wirtschaft oder Finanzen mit seinen Eltern. Die Variablen entsprechen dem gleichnamigen OECD-Index.
Medien als Informationsquelle bei Finanzangelegenheiten	Der Schüler bezieht Informationen zu Finanzthemen und Geldangelegenheiten aus Medien wie TV oder Internet.
Extracurriculare Aktivitäten zu Geldangelegenheiten	Der Schüler begegnet Problemen zu Geldangelegenheiten während einer außerschulischen Aktivität oder während der Schulzeit von einem externen Anbieter.
Faktoren, die als abhängige Variablen für Zusatzanalysen verwendet worden sind	
Selbstvertrauen im Umgang mit Geld	Beschreibt das Selbstvertrauen des Schülers bei Bankgeschäften und dem Ausgeben von Geld. Die Variablen entsprechen dem gleichnamigen OECD-Index.
Selbstvertrauen beim Nutzen digitaler Finanzdienstleistungen	Beschreibt das Selbstvertrauen des Schülers bei Online-Bankgeschäften. Die Variablen entsprechen dem gleichnamigen OECD-Index.
Verantwortungsvoller Umgang mit Geld	Der Schüler vergleicht Preise, bevor er ein bestimmtes Produkt kauft und wartet vor dem Kauf ab, bis das Produkt billiger wird,.
Faktoren, die für die empirische Untersuchung nicht weiter berücksichtigt worden sind	
Eigenverantwortung mit Geld	Der Schüler kann selbstständig entscheiden, wofür er das eigene Geld ausgibt und ist für die eigenen Geldangelegenheiten selbst verantwortlich.
Tätigt Online-Zahlungen	Der Schüler tätigt Zahlungen und Käufe online bzw. mit dem Smartphone.
Eltern als Informationsquelle für Finanzangelegenheiten	Der Schüler bezieht Informationen zu Finanzthemen und Geldangelegenheiten von seinen Eltern.
Eigene/s Bankkonto/karte	Der Schüler besitzt ein eigenes Bankkonto bzw. eine eigene Bankkarte.
Verfügbarkeit eigenes Geld	Der Schüler bezieht Geld aus gelegentlichen Jobs, Ferienjobs oder Teilzeitarbeit.
Lehrbücher zu Finanzthemen	Der Schüler hat im vergangenen Jahr Lehrbücher zum Thema Geld/Geldangelegenheiten verwendet.
Wichtigkeit von Geldangelegenheiten aktuell	Geldangelegenheiten sind für den Schüler aktuell wichtig.
Taschengeld für Gegenleistung	Der Schüler bezieht Taschengeld für kleine Gegenleistungen oder Geld aus der Mitarbeit im Familienbetrieb.
Unabhängigkeit bei kleinen Ausgaben	Der Schüler kann kleine Beträge selbstständig ausgeben, muss größere Beträge aber mit Eltern besprechen.
Mehr Geld ausgeben als zur Verfügung	Der Schüler hat im vergangenen Jahr etwas gekauft, das mehr gekostet hat als der Schüler ausgeben wollte.
Freunde als Informationsquelle für Finanzangelegenheiten	Der Schüler bezieht Informationen zu Finanzthemen und Geldangelegenheiten aus dem Freundeskreis.
Taschengeld ohne Gegenleistung	Der Schüler bezieht Taschengeld ohne Gegenleistung.
Faktor nicht interpretierbar	Faktor nicht interpretierbar

Quelle: OECD (Datenbank 2018); Ausarbeitung Evaluationsstellen, WIFO

© 2022 WIFO



Amagir A., Groot W., Maassen van den Brink H., Wilschut A. (2018)

A review of financial-literacy education programs for children and adolescents. *Citizenship, Social and Economics Education* 17(1): 56-80.

Arellano A., Cámara N., Tuesta D. (2015)

Explaining the gender gap in financial Literacy: The role of non-cognitive skills. *Economic Notes* 47(2-3): 495-517.

Atkinson A., Messy F.A. (2012)

Measuring Financial Literacy: Results of the OECD. Cambridge: OECDPublishing.

Atkinson A., Messy F.A., Rabinovich L., Yoong, J. (2015)

Financial Education for Long-term Savings and Investments: Review of Research and Literature. *OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions* 39.

Bruhn M., Leão L.D.S., Legovini A., Marchetti R., Zia B. (2016)

The Impact of High School Financial Education: Evidence from a Large-Scale Evaluation in Brazil. *American Economic Journal: Applied Economics* 8(4): 256-95.

CFPB (2016)

Building blocks to help youth achieve financial capability. A new model and recommendations. Consumer Financial Protection Bureau.

Chen H., Volpe R.P. (1998)

An analysis of personal financial literacy among college students. *Financial services review* 7(2): 107-128.

Deutsche Bildungsdirektion (2020)

PISA-Studie 2018 – Die finanzielle Grundbildung der Fünfzehnjährigen an den deutschsprachigen Schulen Südtirols. Beilage zum INFO-Spezial der Deutschen Bildungsdirektion (2020): PISA-Studie 2018 – Die Kompetenzen der 15- Jährigen an den deutschsprachigen Schulen Südtirols. Bozen.

Direzione Istruzione e Formazione italiana (2020)

OCSE PISA 2018 – Le competenze degli studenti quindicenni nella scuola in lingua italiana dell'Alto Adige. Bozen.

Gramatki, I. (2017)

A comparison of financial literacy between native and immigrant school students. *Education Economics* 25(3): 304–322.

Greimel-Fuhrmann, B. (2014)

Financial Literacy–die schwierige Messung eines „Life Skill“. *Wissenplus Sonderheft Wissenschaft*: 5–13.

Grohmann A., Kluhs T., Menkhoff L. (2017)

Does Financial Literacy Improve Financial Inclusion? Cross Country Evidence. Discussion paper 1682, DIW Berlin.

Hastings J., Mitchell O.S. (2011)

Financial Literacy: Implications for Retirement Security and the Financial Marketplace. Oxford: Oxford University Press.

Hildebrandt, L., Görz N. (2005)

Strukturgleichungsmodelle mit latenten Variablen zur Analyse heterogener Daten. Humboldt-Universität zu Berlin, Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät.

Huston, S.J. (2010)

Measuring financial literacy. *The Journal of Consumer Affairs* 44(2): 296–316.

INVALSI (2019)

OCSE PISA 2018. I risultati degli studenti italiani in lettura, matematica e scienze. Rapporto nazionale. Rom.

INVALSI (2020)

OCSE PISA 2018. Financial literacy: i risultati degli studenti italiani. Rapporto nazionale. Rom.

Kadoya Y., Khan M.S.R. (2017)

Can Financial Literacy Reduce Anxiety About Life at the Old Age? *Journal of Risk Research* 21(12): 1533–1550.

Kaiser T., Menkhoff L. (2016)

Does Financial Education Impact Financial Literacy and Financial Behavior, and if So, When? Discussion paper 1562, DIW Berlin.

Kaminiski H., Eggert K. (2008)

Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II. Bundesverband Deutscher Banken. Berlin.

Longobardi S., Pagliuca M.M., Regoli A. (2017)

Family background and financial literacy of Italian students: the mediating role of attitudes and motivations. *Economics Bulletin* 37(4): 2585–2594.

Lusardi, A. (2015)

Financial literacy skills for the 21st century: Evidence from PISA. *Journal of Consumer Affairs* 49(3): 639–659.

Lusardi A., Mitchell O.S., Curto V. (2010)

Financial literacy among the young. *Journal of Consumer Affairs* 44(2): 358–380.

Migheli M., Moscarola F.C. (2017)

Gender differences in financial education: Evidence from primary school. *De Economist* 165(3): 321–347.

Miller M., Reichelstein J., Salas C., Zia B. (2015)

Can you help someone become financially capable? A meta-analysis of the literature. *The World Bank Research Observer* 30(2) 220–246.

Monticone C. (2010)

How much does wealth matter in the acquisition of financial literacy?. *Journal of Consumer Affairs* 44(2): 403–422.

OECD (2005)

Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education. Paris: OECD Publishing. Verfügbar unter: <https://www.oecd.org/finance/financial-education/35108560.pdf> (Stand 11.11.2021).

OECD (2013a)

PISA 2012. Quadro di Riferimento analitico per la Matematica, la Lettura, le Scienze, il Problem Solving e la Financial Literacy. Versione italiana curata dall'INVALSI. Paris: OECD Publishing. Verfügbar unter: https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2012/documenti/Financial_Literacy.pdf (Stand 11.11.2021).

OECD (2013b)

PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy. Paris: OECD Publishing. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1787/9789264190511-en> (Stand 11.11.2021).

OECD (2014)

PISA 2012 Results: Students and Money (Volume VI): Financial Literacy Skills for the 21st Century. Paris: OECD Publishing. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1787/9789264208094-en> (Stand 11.11.2021).

OECD (2017)

PISA 2015 Results (Volume IV): Students' Financial Literacy. Paris: OECD Publishing. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1787/9789264270282-en> (Stand 11.11.2021).

OECD (2020)

PISA 2018 Results (Volume IV): Are Students Smart about Money?. Paris: OECD Publishing. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1787/48ebd1ba-en> (Stand 11.11.2021).

OECD/INFE (2013)

Financial Literacy and Inclusion: Results of OECD/INFE Survey Across Countries and By Gender. OECD/INFE. Verfügbar unter: https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/TrustFund2013_OECD_INFE_Fin_Lit_and_Incl_SurveyResults_by_Country_and_Gender.pdf (Stand 11.11.2021).

OECD/INFE (2015)

National Strategies for financial Education, OECD-INFE Policy Handbook. Paris: OECD Publishing.

Reinecke J. (2014)

Strukturgleichungsmodelle in den Sozialwissenschaften. München: De Gruyter Oldenbourg.

Reinecke J., Pöge A. (2010)

Strukturgleichungsmodelle. In Wolf C., Best H. (Hrsg.): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden: VS Verlag. S. 775-804.

Remund D.L. (2010)

Financial literacy explicated: the case for a clearer definition in an increasingly complex economy", *Journal of Consumer Affairs* 44(2): 276-295.

Santini F.D.O., Ladeira W.J., Mette F.M.B., Ponchio M.C. (2019)

The antecedents and consequences of financial literacy: a meta-analysis. *The International Journal of Bank Marketing* 37(6): 1462-1479.

Sekita S. (2011)

Financial literacy and retirement planning in Japan. *Journal of Pension Economics and Finance* 10: 637-656.

Ullmann J. (1996)

Structural Equation Modeling, In Tabachnik B. und Fidell L. (Hrsg.): Using Multivariate Statistics. New York: Harper Collins College Publishers. S.709-811.

UNESCO (2005)

Literacy for life. EFA Global Monitoring Report 2006. Paris: UNESCO.

Whitebread D., Bingham S. (2013)

Habit Formation and Learning in Young Children Habit Formation and Learning in Young Children. London: Money Advice Service.

Wolf C, Best H. (2010)

Lineare Regressionsanalyse. In Wolf C., Best H. (Hrsg.): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden: VS Verlag. S. 607-638.

Wolff H.G., Bacher J. (2010)

Hauptkomponentenanalyse und explorative Faktorenanalyse. In Wolf C., Best H. (Hrsg.): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden: VS Verlag. S. 333-365.

Xu L., Zia B. (2012)

Financial literacy around the world: an overview of the evidence with practical suggestions for the way forward. *World Bank Policy Research Working Paper* 6107.

WIFO

Institut für
Wirtschaftsforschung

WIFO - Institut für Wirtschaftsforschung

I-39100 Bozen
Südtiroler Straße 60

T + 39 0471 945 708

F + 39 0471 945 712

www.wifo.bz.it

wifo@handelskammer.bz.it



HANDELS-, INDUSTRIE-,
HANDWERKS- UND LAND-
WIRTSCHAFTSKAMMER BOZEN

