

*Thomas Köppel/Peter Slepcevic-Zach/Anna Winkelbauer/Elisabeth Friedrich/Hemma Till
(Karl-Franzens-Universität Graz)*

Wirtschaftliches Verständnis und Risiko: Eine empirische Studie über den Zusammenhang zwischen wirtschaftlichem Verständnis und Risiko Jugendlicher

Abstract

Wie wirtschaftlich denken Jugendliche? Wie stehen diese zu Risiko in finanziellen Dingen? Gibt es Unterschiede in den Antworten auf diese beiden Fragen zwischen Jugendlichen aus wirtschaftlich bzw. nicht wirtschaftlich geprägten Schulen? Dieser Beitrag stellt Ergebnisse aus einem laufenden Forschungsprojekt dar, welches vom Institut für Wirtschaftspädagogik der Karl-Franzens-Universität Graz an acht unterschiedlichen Schulen in Graz mit insgesamt 32 Klassen durchgeführt wurde.

1 Einleitung

Im vorliegenden Beitrag werden die Ergebnisse einer Untersuchung, die von Dezember 2008 bis Ende April 2009 vom Institut für Wirtschaftspädagogik durchgeführt wurde, vorgestellt. Kernüberlegung und Motivation war die Frage, ob Unterschiede im Interesse und Verständnis von wirtschaftlichen Sachverhalten sowie Unterschiede in der Einstellung und Bewertung gegenüber bzw. von finanziellem Risiko zwischen Schüler/innen aus wirtschaftlich geprägten (Handelsakademien [HAK] und Humanberufliche Schulen [HUM]) und nicht wirtschaftlich geprägten Schulen (Allgemeinbildende Höhere Schulen [AHS] und Höhere Technische Lehranstalten [HTL]) vorhanden sind. In einer breit angelegten Befragung wurden 649 Schüler/innen aus acht Grazer Schulen aus der jeweils neunten und zwölften Schulstufe zu obigen Themenfeldern befragt. Allen Proband/innen wurden dieselben Fragestellungen zur Bearbeitung vorgelegt, was einen Vergleich ermöglicht und höchst interessante Ergebnisse ergab.

Im Zentrum dieses Beitrages stehen die Ergebnisse zum wirtschaftlichen Verständnis. Zur Definition dieses Begriffes stehen eine sehr große Anzahl unterschiedlicher Begriffserklärungen zur Verfügung. Gnan, Silgoner und Weber (2007) geben einen Überblick über bereits vorhandene Definitionen, wobei sie diese in die Gruppen Wissen, Verstehen, Entscheidungsfähigkeit, Beziehungen zwischen Akteur/innen und schließlich gesellschaftliches Umfeld einteilen. In dieser Untersuchung wird wirtschaftliches Verständnis als Verständnis über die Funktionsweise wirtschaftlicher Zusammenhänge definiert. Da in der HAK und den HUM wirtschaftliche Fächer unterrichtet werden, konnten keine Fragen gestellt werden, die in den jeweiligen Kerncurricula vorkommen, da dies eine Bevorzugung von Schüler/innen aus diesen Schulen bedeutet hätte. Stattdessen orientierten sich die Fragen zur Messung des wirtschaftlichen Interesses am **Test of Understanding College Economics** (vgl. Saunders/Fels/Welsch 1981). Dieses US-amerikanische Testverfahren konzentriert sich auf Verständnisfragen und beinhaltet keine kognitiven Wissensaufgaben. In den folgenden Abschnitten werden die Zielsetzungen und Hypothesen der Untersuchung dargestellt und begründet. Anschließend werden der Ablauf der Studie, der benutzte Fragebogen sowie Detailergebnisse für das wirtschaftliche Verständnis und in geraffter Form Ergebnisse zur Risikoentscheidung besprochen.

2 Zielsetzung und Hypothesen

Ziel dieser Untersuchung ist es, das wirtschaftliche Verständnis und Entscheidungen unter Risiko von Schüler/innen der Sekundarstufe II auf Zusammenhänge insbesondere mit den unterschiedlichen Schultypen zu untersuchen. Zu diesem Zweck wurden folgende Hypothesen mit untenstehenden Begründungen formuliert:

H1: Schüler/innen aus wirtschaftlichen Schulen (HAK und HUM) haben ein besseres wirtschaftliches Verständnis als Schüler/innen nicht-wirtschaftlicher Schulen (AHS und HTL).

Im Leitbild der Handelsakademie wird die Mission des Schultyps als **Kompetenzzentrum für betriebswirtschaftliches und volkswirtschaftliches Know-How** beschrieben, dessen Absolvent/innen unternehmerisch denken und handeln sowie wirtschaftliche und gesellschaftliche Zusammenhänge erkennen sollen (vgl. HAK 2009). Darüber hinaus wird in den Bildungszielen des HAK-Lehrplans der Auftrag der Handelsakademie als die Vermittlung von Allgemeinbildung und kaufmännischer Bildung in integrierter Form formuliert (vgl. HAK Lehrplan 2004, S. 3). Dadurch ergeben sich in weiterer Folge die betriebswirtschaftlichen Kernbereiche des Lehrplans der HAK, die sich grob in die Bereiche Betriebswirtschaft sowie Rechnungswesen und Controlling unterteilen lassen. Auch die humanberuflichen Schulen (HUM) – insbesondere die Höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe (HLW) – definieren sich dahingehend, dass die in diesem Schultyp vermittelten Kenntnisse und Fertigkeiten zur Ausübung von Berufen in den Bereichen Wirtschaft, Verwaltung, Tourismus und Ernährung befähigen (vgl. Berufsbildende Schulen 2009). Ausgehend von diesem Selbstverständnis der wirtschaftlichen Schulen und des sich daraus ableitenden wirtschaftlichen Unterrichts kann in weiterer Folge auch von einem höheren wirtschaftlichen Verständnis von Schüler/innen dieser Schulen ausgegangen werden.

H2: Schüler/innen mit einem höheren wirtschaftlichen Verständnis bewerten Risiko stärker (Risikobewertung)¹.

H3: Schüler/innen mit einem höheren wirtschaftlichen Verständnis sind in ihrer Risikoeinstellung weniger risikoavers.

Diese beiden Hypothesen gehen davon aus, dass Schüler/innen mit höherem wirtschaftlichen Verständnis die in bestimmten Situationen vorherrschenden Risiken besser verstehen und erkennen können als Schüler/innen mit geringerem Verständnis und somit dieses auch stärker bewerten. Umgekehrt kann auch argumentiert werden, dass ein besseres Verständnis hilft, eine riskante Situation besser zu verstehen und zu bewerten. Das Konzept der ambiguity aversion (Unsicherheits-Aversion) besagt, dass Individuen Situationen mit klar definierten Wahrscheinlichkeiten gegenüber unsicheren oder ungewissen Situationen bevorzugen. Ein besseres Verständnis für wirtschaftliche Zusammenhänge hilft daher Individuen subjektive Wahrscheinlichkeiten für Situationen zu finden, was die Unsicherheit verringert. Somit fällt es den Schüler/innen leichter, weniger risikoavers² zu reagieren (vgl. Asparouhova et al. 2009, S. 2).

H4: Es gibt Unterschiede in der Risikobewertung bei Schüler/innen unterschiedlicher Schultypen.

¹ Es werden drei unterschiedliche Informationsmengen hinsichtlich der Verteilung zukünftiger Rückflüsse angenommen. Ungewissheit charakterisiert Zustände, bei denen weder die Höhe der Rückflüsse noch die dazugehörige Eintrittswahrscheinlichkeit bekannt ist. Bei Unsicherheit sind die Rückflüsse bekannt, jedoch kann keine Aussage über die Eintrittswahrscheinlichkeiten gemacht werden. In Situationen des Risikos sind sowohl die Höhe als auch die Eintrittswahrscheinlichkeit der Rückflüsse bekannt (vgl. Bamberg/Coenenberg/Krapp 2008, S. 19 sowie Laux 2007, S. 22f.).

² In dieser Untersuchung wird davon ausgegangen, dass es keine risikofreudigen Akteur/innen gibt. Diese Akteur/innen würden irrationalerweise Schwankungen der Zahlungen als positiven Faktor einer riskanten Situation ansehen und positiv in ihr Entscheidungskalkül einbeziehen (vgl. Copeland/Weston/Shastri 2005, S. 52ff.).

H5: Es gibt Unterschiede in der Risikoeinstellung bei Schüler/innen unterschiedlicher Schultypen.

Bei diesen beiden Hypothesen wird davon ausgegangen, dass die Schüler/innen der unterschiedlichen Schultypen grundsätzlich ähnliche Risikobewertungen und -einstellungen haben. Es ist jedoch wahrscheinlich, dass Schüler/innen mit bestimmten Charaktereinstellungen bestimmte Schultypen bevorzugen. Dies führt dazu, dass in diesem Fall der Schultyp die abhängige Variable und die Risikoeinstellung sowie -bewertung die unabhängigen Variablen darstellen.

3 Ablauf der Untersuchung

Ausgangspunkt der Untersuchung war das Platzen der Immobilienblase in den Vereinigten Staaten und die dadurch ausgelöste weltweite Finanz- und Wirtschaftskrise. Problematisch an dieser Krise war unter anderem das mangelnde Verständnis der Kapitalmarktteilnehmer/innen. Die Heranbildung von wirtschaftlichem Verständnis sollte bereits in den Schulen beginnen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob es hier Unterschiede zwischen den Schultypen der Sekundarstufe II gibt.

Hieraus entstand die Notwendigkeit, einen Fragebogen zu konstruieren, der sowohl für Schüler/innen der 9. sowie für Schüler/innen der 12. Schulstufe geeignet ist. Die bereits angeführten Definitionen von wirtschaftlichem Verständnis und weitere Überlegungen dazu bzw. zu Fragen der Risikoeinstellungen und -bewertungen bildeten das Fundament der Fragebogenkonstruktion. Der erstellte Fragebogen wurde mittels eines Pretests an einer 9. Schulstufe der HLW Weiz getestet. Daraufhin wurde dieser, vor allem was die Formulierungen betrifft, überarbeitet, um ihn für die Schüler/innen besser verständlich zu machen bzw. besser an ihre Lebenswelt anzupassen.

Innerhalb von fünf Wochen wurden 32 Klassen mit insgesamt 649 Schüler/innen in Graz befragt. In dieser Befragungsphase an den Schulen wurden sehr positive Erfahrungen gemacht. Viele Lehrer/innen, aber auch Schüler/innen waren sehr interessiert an dieser Studie. Die wenigen Schüler/innen, die eine ablehnende Haltung gegen diese Befragung einnahmen und dies durch fehlerhaftes Ausfüllen des Fragebogens anzeigten, wurden aus der Auswertung ausgeschlossen. Generell zeigte sich, dass die Schüler/innen nach Ende der Befragung gerne und intensiv über die einzelnen Fragestellungen diskutierten.

4 Fragebogen

Im Folgenden werden ausgewählte Inhalte des Fragebogens kurz dargestellt (auf eine vollständige Abbildung bzw. Ausformulierung aller Antwortmöglichkeiten wird aus Platzgründen verzichtet). Einige Fragen zum wirtschaftlichen Verständnis werden im nächsten Abschnitt genauer beleuchtet und dargestellt.

Demografische Daten: Es wurden Geschlecht, Alter, Beruf der Mutter, Beruf des Vaters, Berufserfahrung und die Muttersprache der Schüler/innen abgefragt. Ebenso wurde erhoben, warum dieser Schultyp besucht wird.

Wirtschaftliches Verständnis: Hier wurden Fragen zum Prinzip von Angebot und Nachfrage, zu Export/Import bzw. Zollpflicht, zum staatlichen Budgetdefizit, zu Wechselkursen und deren Auswirkungen auf Private bzw. Unternehmen, zum Vergleich von Preisnachlässen bzw. von Inflation, zur Einkommenssteigerung und zur Insolvenz gestellt. Es wurde immer darauf geachtet, die Fragen so zu stellen, dass sie von den befragten Schüler/innen aus allen vier Schultypen beantwortet werden konnten. Beispielsweise gab es keine Fragen zu konkreten Buchungssätzen

oder Bilanzierungsregeln, da hier die wirtschaftlichen Schulen (HAK und HUM) natürlich klar im Vorteil wären. Abbildung 1 zeigt eine derartige Fragestellung.

Wenn das Einkommen deiner Mutter um 50 % steigt und die Preise der Waren, die sie einkauft, um 70 % steigen, dann kann sie
<input type="checkbox"/> mehr einkaufen als vor der Steigerung
<input type="checkbox"/> gleichviel einkaufen wie vor der Steigerung
<input type="checkbox"/> weniger einkaufen als vor der Steigerung
<input type="checkbox"/> weiß nicht

Abb. 1: Beispielfrage Einkommenssteigerung – Inflation

Aus den Fragen zum wirtschaftlichen Verständnis wurde in weiterer Folge ein Summenindex gebildet. Dabei ist anzumerken, dass das Konstrukt wirtschaftliches Verständnis sehr schwer zu messen ist und die gewählten Fragen nur einen kleinen Teilbereich davon abtesten können.

Risikoentscheidung: Hier finden sich Fragen zur Risikoeinstellung und -bewertung wieder. Bei den Risikoeinstellungsfragen wurde auf verschiedene Weise gefragt, wie viel die Schüler/innen von ihrem vorgegebenen Kapital in eine riskantere Situation investieren würden, welche dann auch mehr Ertrag bringt, und wie viel Kapital sie lieber sicher, dafür mit weniger Ertrag anlegen. Weiters wurden noch zwei Fragen gestellt, die Situationen unter Unsicherheit beschrieben, d. h., es sind zwar die Geldwerte, die auftreten können, bekannt, aber nicht die Wahrscheinlichkeit, mit der diese auftreten (vgl. Fußnote 1). Für die Risikobewertung wurden die Schüler/innen gebeten das Risiko von mehreren Situationen (Lotterien) zu bewerten.

5 Wirtschaftliches Verständnis

Wirtschaftliches Verständnis ist einer von vielen Begriffen, der für die Beschreibung von unternehmerischen Eigenschaften bzw. die Schaffung von Gründungskompetenz verwendet wird. Auch die Literatur (vgl. Faltin 1998, Fueglistaller/Müller/Volery 2008, bm:ukk 2009) spannt durch den Einsatz unterschiedlicher Termini einen breiten Bogen der Beschreibungsmöglichkeiten, angefangen von Entrepreneurship Education über unternehmerische Kompetenz bis hin zu wirtschaftlichem Handeln auf. Um einen Überblick über die verschiedenen Begrifflichkeiten zu geben und darüber hinausgehend den Zugang zur im Artikel gewählten Auffassung des wirtschaftlichen Verständnisses zu verdeutlichen, werden diese Definitionen kurz vorgestellt:

Unter **Entrepreneurship Education** im weiteren Sinne werden alle Bildungsmaßnahmen zur Weckung unternehmerischer Einstellungen und Fertigkeiten verstanden, die zur Entwicklung bestimmter Werte, bestimmter Haltungen und persönlicher Qualifikationen führen. Entrepreneurship Education bedeutet daher im schulischen Kontext den Unterricht in unternehmerischem Denken und Handeln (vgl. bm:ukk 2009).

Unternehmerische Kompetenz wird als Fähigkeit beschrieben, Ideen in die Tat umzusetzen, was Kreativität, Innovation und Risikobereitschaft erfordert. Ebenso erleichtert unternehmerische Kompetenz das tägliche Leben und ermöglicht Chancen zu ergreifen. Sie ist die Grundlage für die besonderen Fähigkeiten und Kenntnisse, die Unternehmer/innen benötigen, um eine gesellschaftliche oder gewerbliche Tätigkeit zu begründen (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2005, S. 21).

Wirtschaftliches Handeln ist der Beweggrund des Menschen seine Bedürfnisse befriedigen zu können. Da die menschlichen Bedürfnisse unbegrenzt, jedoch die Güter in der Regel knapp sind,

ist wirtschaftliches Handeln darauf ausgerichtet, die unendlichen Bedürfnisse der Menschen und die knappen Ressourcen in Einklang zu bringen (vgl. Homann/ Suchanek 2000, S. 31f.).

Vor diesem ökonomisch gewählten Hintergrund wird, abweichend von den hier vorgestellten Definitionen, für die vorliegende Untersuchung das wirtschaftliche Verständnis der Schüler/innen als Untersuchungsgegenstand gewählt, welches als Verständnis über die Funktionsweise wirtschaftlicher Zusammenhänge definiert wird.

Die weiterführende Untersuchung baut auf diesem Begriffsverständnis auf und es wurden im Rahmen der Auswertung die Indices **Wirtschaftliches Interesse** und **Wirtschaftliches Verständnis** gebildet.

5.1 Index Wirtschaftliches Interesse

Als erster Index wurde der Index Wirtschaftliches Interesse berechnet. Dieser besteht aus sieben Fragen und weist ein sehr gutes Cronbachs Alpha – ein Maß für die Reliabilität von Indices – von 0,746 auf. In Tabelle 1 werden die Ergebnisse der Erhebung dargestellt.

Schultypus	9. und 12. Schulstufe	9. Schulstufe	12. Schulstufe
HTL	6,488	6,119	7,147
AHS	5,610	4,873	6,583
HUM	6,873	5,897	7,682
HAK	7,166	6,439	7,912

Tab. 1: Index Wirtschaftliches Interesse nach Schultypen

Wird der Index Wirtschaftliches Interesse (je höher der Wert, desto höher das wirtschaftliche Interesse der Schüler/innen) betrachtet, zeigt sich, dass die Schüler/innen der AHS grundsätzlich am wenigsten Interesse an wirtschaftlichen Themen aufweisen. Ähnliches – wenngleich auch in abgeschwächter Form – kann auch über die HTL gesagt werden. Schüler/innen der HAK weisen bei diesem Index die höchsten Werte auf, gefolgt von denen der HUM. Nicht überraschend ist der Umstand, dass das wirtschaftliche Interesse in der 12. Schulstufe über alle Schultypen höher als in der 9. Schulstufe ist.

5.2 Index Wirtschaftliches Verständnis

Zur Messung von wirtschaftlichem Verständnis wurden acht Fragen in den Fragebogen aufgenommen. In weiterer Folge wurden jedoch nur sieben Fragen für den Index verwendet, da hierdurch das Cronbachs Alpha zwischen diesen sieben auf 0,522 erhöht werden konnte. In Tabelle 2 werden die Ergebnisse dargestellt.

Schultypus	9. und 12. Schulstufe	9. Schulstufe	12. Schulstufe
HTL	16,741	15,954	18,147
AHS	16,479	15,336	17,986
HUM	16,040	14,852	17,024
HAK	16,018	14,329	17,750

Tab. 2: Index Wirtschaftliches Verständnis nach Schultypen

Die durchaus überraschenden Ergebnisse aus Tabelle 2 zeigen (je höher der Wert, desto höher das wirtschaftliche Verständnis der Schüler/innen), dass Schüler/innen aus der Handelsakademie in der 12. Schulstufe den dritten und in der 9. Schulstufe den letzten Platz des Rankings einnehmen. Weiters schneiden Schüler/innen der 12. Schulstufe offensichtlich besser als ihre Kolleg/innen der 9. Schulstufe ab. Wird die Veränderung des Index über die Zeit betrachtet, so weist die HAK zwar die größte Steigerung des Index auf, jedoch ist hier zu beachten, dass es sich um zwei vollkommen verschiedene Schüler/innengruppen handelt. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Schultypen sind zwar nicht sehr groß, aber zumindest auf dem 0,1 Signifikanzniveau signifikant. Werden die Ergebnisse nach wirtschaftlichen und nicht-wirtschaftlichen Schulen zusammengefasst, zeigt sich, dass die nicht-wirtschaftlichen Schulen signifikant (0,016 Signifikanzniveau) besser abschneiden. Hypothese 1 muss daher verworfen werden.

Beim Vergleich der beiden Indices zeigt sich ein Pearson-Korrelationskoeffizient von 0,148, der zum 0,01 Signifikanzniveau hochsignifikant ausfällt und somit einen schwach positiven Zusammenhang zwischen Interesse und Verständnis zum Ausdruck bringt.

5.3 Weitere Ergebnisse

Unabhängig vom gewählten Schultyp lässt sich erkennen, dass Schülerinnen signifikant niedrigere Werte für die beiden obigen Indices aufweisen als Schüler. Tabelle 3 verdeutlicht diesen Umstand.

	Wirtschaftliches Verständnis		Interesse an Wirtschaft	
	9. Schulstufe	12. Schulstufe	9. Schulstufe	12. Schulstufe
Schülerinnen	14,540	17,1786	5,549	7,270
Schüler	16,310	18,697	6,265	7,555

Tab. 3: Indices nach Geschlecht

Eine weitere Komponente des Fragebogens waren eventuelle Berufserfahrungen. In der 9. Schulstufe gaben 46,04% der Schüler/innen an, bereits über erste Berufspraxis zu verfügen. Diese Schüler/innen wiesen zwar im Mittel höhere Werte beim Index Wirtschaftliches Verständnis auf, jedoch sind diese Unterschiede nicht signifikant. Beim Index Wirtschaftliches Interesse jedoch zeigt sich, dass die Erfahrenen signifikant (Signifikanzniveau: 0,15) höhere Werte aufweisen. In der 12. Schulstufe hatten bereits 92,88 % der Schüler/innen Berufserfahrungen. Auch hier zeigt sich, dass diese Gruppe ein etwas – jedoch nicht signifikant – höheres wirtschaftliches Verständnis aufweist. Auch beim Interesse verhält es sich so, dass hier die Erfahrenen größeres Interesse an der Wirtschaft zeigen.

Den Schüler/innen wurde ferner die Frage gestellt, von wem sie sich Informationen über wirtschaftliche Themen erwarten: Medien, Schule, Eltern, Bekannte, Freunde bzw. niemandem. 94,90 % aller Schüler/innen erwarten sich Informationen über wirtschaftliche Themen von den Medien, 70,70 % wollen von der Schule informiert werden und 33,40 % erhoffen sich diese Informationen von den Eltern, Bekannten und Freund/innen. Bei genauerer Betrachtung der einzelnen Schultypen konnte festgestellt werden, dass sich die Schüler/innen aller Schultypen Informationen über wirtschaftliche Themen am ehesten von den Medien erwarten. Unterschiede sind zwischen den Antwortmöglichkeiten Schule und Eltern, Bekannte bzw. Freund/innen ersichtlich. Schüler/innen der Schultypen HAK und HUM erwarten sich zu einem höheren Anteil (über 80 %) Auskünfte über wirtschaftliche Themen von der Schule als Schüler/innen der AHS (66,50 %) und HTL (54,70 %) – dies lässt sich auf die wirtschaftliche Prägung dieser

Schulen zurückführen. Etwa 40 % der Schüler/innen von HTL und HUM erwarten sich diese Informationen von Eltern, Bekannten bzw. Freund/innen, gefolgt von den Schüler/innen der AHS (32 %) und HAK (28 %).

Weiters wurde erhoben, über welche Medien die Schüler/innen sich selbst Informationen über wirtschaftliche Themen beschaffen. Dabei waren Zeitung und TV an der Spitze, gefolgt von Radio und Internet, wobei das Internet vor allem von HAK- und HTL-Schüler/innen zur Informationsbeschaffung verwendet wird.

Ironischerweise musste gerade die Frage zu Angebot und Nachfrage aus dem Index Wirtschaftliches Verständnis ausgeschlossen werden, da dies eine Steigerung des Cronbachs Alpha auf ein akzeptables Maß bewirkte. Dieser Fragenblock war in zwei Teile geteilt. Zuerst wurde die Frage gestellt, ob den Schüler/innen dieses Prinzip bekannt bzw. nicht bekannt ist. 84,50 % aller Schüler/innen gaben an, das Prinzip von Angebot und Nachfrage zu kennen und 15,50 % aller Schüler/innen war es nicht bekannt. Weiters wurde nach den Auswirkungen des Prinzips von Angebot und Nachfrage gefragt. Hierbei wurden vier Behauptungen angeführt (drei richtige, eine falsche), die sowohl die Angebots- als auch die Nachfrageseite berührten. Schüler/innen der HAK und HUM hatten mit 71,00 % bzw. 80,70 % die Behauptungen als teilweise richtig erkannt. Teilweise richtig bedeutet, dass mindestens eine von drei richtigen Behauptungen angekreuzt wurde. Aber auch in der AHS und HTL hatten mehr als die Hälfte der Schüler/innen (58,70 % bzw., 53,50 %) teilweise richtig geantwortet. Mit 3,50 % weisen die HTL-Schüler/innen die meisten völlig richtigen Antworten auf – richtig bedeutet, dass alle drei richtigen Behauptungen als solche erkannt wurden – HAK und HUM liegen bei 1,20 % bzw. 1,35 %. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die HTL den höchsten Anteil der völlig richtigen Antworten aufweist, gleichzeitig aber der Anteil der falschen Antworten bei 41,8 % liegt und somit doppelt so hoch wie bei HAK und HUM ist. Bei näherer Betrachtung der einzelnen Ergebnisse ist deutlich zu erkennen, dass die Schüler/innen aller Schultypen am häufigsten die Behauptungen aus der Sicht des Nachfragenden ankreuzten, unabhängig von deren Richtigkeit. Prozentuell gesehen wurde die einzig falsche Antwort bei allen Schultypen häufiger angekreuzt als die richtigen Antworten, bei denen es nötig war, die Sicht des Anbietenden einzunehmen.

6 Ergebnisse zur Risikoentscheidungen

Neben dem wirtschaftlichen Verständnis wurden ferner die Entscheidungen der Schüler/innen in riskanten beziehungsweise unsicheren Situationen untersucht. Hierbei wurde auf den Fragebogen, der von Nosić/Weber (2009) konstruiert wurde, zurückgegriffen. Diese Risikoentscheidungen wurden in Risikoeinstellungen und Risikobewertungen untergliedert. Bei den Fragestellungen zur Bereitschaft, selbst Risiko einzugehen, wurden die Grade der Risikoaversion der Schüler/innen untersucht. Nochmals sei darauf hingewiesen, dass es keine risikofreudigen Schüler/innen gibt (vgl. Fußnote 2) und dementsprechend lediglich ein Spektrum der Risikoeinstellungen betrachtet wird, das von absolut risikoavers bis zu risikoneutral reicht. Diese Überlegung basiert auf gängigen Annahmen im Bereich der Risikoforschung. Um ihre Risikoaversion zu ermitteln, wurden die Schüler/innen gefragt, wie viel Prozent ihres Kapitals sie in die riskante Lotterie 1 und wie viel sie in ein Sparbuch mit der sicheren Verzinsung von 3 % investieren würden. Im Schnitt zeigt sich, dass Schüler/innen von Handelsakademien etwa 30 % ihres Kapitals in die Lotterie investieren würden. Gefolgt werden sie von Schüler/innen der AHS mit 27 %, HUM mit 25 % und schließlich Schüler/innen der HTL mit weit abgeschlagenen 10 %. Werden die Ergebnisse mit den Ergebnissen von zwei weiteren Fragen, die aus Platzgründen nicht in diesen Artikel aufgenommen werden konnten, aggregiert, ergibt sich, dass Schüler/innen der HAK

und AHS weniger risikoavers sind als Schüler/innen der HUM und HTL, d. h., die Unterschiede in der Risikoeinstellung ergeben sich nicht daraus, ob die Schüler/innen eine wirtschaftliche oder nicht-wirtschaftliche Schule besuchen, sondern sind von anderen Faktoren, die in dieser Studie nicht untersucht wurden (z. B. Elternhaus, Freundeskreis etc.), abhängig.

Bei den Risikobewertungen mussten die Schüler/innen ihre Einschätzungen zum Risiko zweier Lotterien abgeben, wobei Lotterie 1 weniger risikobehaftet als Lotterie 2 war. Diese Einschätzungen lassen Rückschlüsse auf die Bewertung von Risiko – nicht jedoch die Risikoaversion – der Schüler/innen zu, wobei weniger die tatsächlichen Ausprägungen, sondern vielmehr die Unterschiede zwischen den Schulen von Interesse sind. Hierbei ergab sich, dass für die 12. Schulstufe in der riskanteren Situation keinerlei Unterschiede zwischen den Schulen auftraten. In der weniger riskanten Situation bewerteten die Schüler/innen der AHS das in der Lotterie enthaltene Risiko wesentlich geringer als die Schüler/innen anderer Schultypen.

In Summe ergibt sich, dass die aufgestellte Hypothese 2 verworfen werden muss. Schüler/innen mit höherem wirtschaftlichen Verständnis schätzen das Risiko der beiden Situationen geringer ein. Die Hypothesen 3 und 4 wurden bestätigt. Schüler/innen mit höherem wirtschaftlichen Verständnis sind weniger risikoavers und es ergeben sich signifikante Unterschiede in der Risikobewertung zwischen den Schultypen. Die Ergebnisse der fünften Hypothese sind inkonklusiv. Es konnten keine signifikanten Unterschiede in der Risikoeinstellung zwischen den Schultypen festgestellt werden.

7 Zusammenfassung und Ausblick

Die zentralen Fragestellungen der vorliegenden Studie – gibt es Unterschiede zwischen den Schultypen hinsichtlich (i) der Einstellung der Schüler/innen zu finanziellen Risiken und hinsichtlich (ii) des wirtschaftlichen Verständnisses – konnten beantwortet werden. Das Ergebnis, dass Schüler/innen aus nicht-wirtschaftlichen Schulen ein besseres Verständnis für wirtschaftliche Zusammenhänge haben als Schüler/innen aus wirtschaftlichen Schulen, ist durchwegs überraschend. Im Gegensatz hierzu fiel das Resultat, dass HAK Schüler/innen weniger risikoavers als Schüler/innen anderer Schulen sind, erwartungsgemäß aus.

Literatur

- ASPAROUHOVA, E. et al. (2009): Cognitive Biases, Ambiguity Aversion and Asset Pricing in Financial Markets. Online: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1405415 (21.05.2009).
- BAMBERG, G./COENBERG, A.G./KRAPP, M. (2008): Betriebswirtschaftliche Entscheidungslehre, 14. Auflage. München.
- BERUFSBILDENDE SCHULEN (2009): Webpage der Berufsbildenden Schulen. Online: <http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/de/page.asp?id=10> (21.07.2009).
- BM:UKK (2009): Webpage des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Online: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/bbs/entrepreneurship.xml> (18.06.09).
- COPELAND, T./WESTON, J./SHASTRI, K. (2005): Financial Theory and Corporate Policy, 4. Auflage. New York.
- FALTIN, G./RIPSAS, S./ZIMMER, J. (Hrsg.) (1998): Entrepreneurship. Wie aus Ideen Unternehmen werden. München.

- FUEGLISTALLER, U./MÜLLER, C./VOLERY, T. (Hrsg.) (2008): Entrepreneurship. Modelle – Umsetzung – Perspektiven. Mit Fallbeispielen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. 2. Auflage. Wiesbaden.
- GNAN, E./SILGONER M./WEBER, B. (2007): Volkswirtschafts- und Finanzbildung: Konzepte, Ziele, Messung. In: Geldpolitik & Wirtschaft, Q3/07, S. 30 – 52.
- HAK (2009): HAK.CC. Das Portal der kaufmännischen Schulen. Online: <http://www.hak.cc/node/2> (21.07.2009).
- HAK LEHRPLAN (2004): Lehrplan der Handelsakademie, BGBl. II, Nr. 291. Online: http://www.eduhi.at/dl/598_Anlage_A1.pdf (21.07.2009).
- HOMANN, K./SUCHANEK, A. (2000): Ökonomik. Eine Einführung, Neue ökonomische Grundrisse. Tübingen.
- KAISER, F.J./KAMINSKI, H. (1999): Methodik des Ökonomie-Unterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispiel, 3. Auflage. Bad Heilbrunn/Obb.
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFT (2005): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Brüssel. Online: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_de.pdf (22.06.2009).
- LAUX, H. (2007): Entscheidungstheorie, 7. Auflage, Springer. Berlin, Heidelberg.
- NOSIĆ, A./WEBER, M. (2009): How Risky Do I Invest: The Role of Risk Attitudes, Risk Perceptions and Overconfidence. Online: <http://ssrn.com/abstract=1004002> (24.08.2009).
- SAUNDERS, P./FELS, R./WELSCH, A. (1981): The Revised Test of Understanding College Economics. In: American Economic Review 71, Nr. 2, S. 190 – 194.