



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA'S THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma's Thesis

„Einfluss schulischer finanzieller Ausbildung auf den
späteren Umgang mit Geld bei Emerging Adults“

verfasst von / submitted by

Marie-Therese Kladler, BSc MSc

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 190 299 406

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Psychologie und
Philosophie UF Mathematik

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Ulrike Sirsch

Danksagung

Ich möchte mich zunächst besonders bei Frau Ass.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Sirsch dafür bedanken, dass Sie sich dazu bereiterklärt hat, die Betreuung dieser Diplomarbeit zu übernehmen. Des Weiteren bin ich dankbar dafür, dass sie es mir ermöglicht hat, an einer internationalen Forschungskoooperation mitzuwirken und meine Arbeit im Rahmen ebendieser zu verfassen. Ich möchte an dieser Stelle auch hervorheben, dass die Betreuung in einer sehr angenehmen Atmosphäre stattgefunden hat, welche durch stets motivierendes und kompetentes Feedback seitens meiner Betreuerin gekennzeichnet war.

Zusätzlich möchte ich Žan Lep aus dem slowenischen Team meinen Dank dafür aussprechen, dass er die Kooperation durch sein Know-how und seine Bereitschaft dieses mit uns zu teilen durch effiziente Hilfestellungen im Hinblick auf die Fragebogenkonstruktion bereichert hat.

Weiters möchte ich mich bei Karin Staltner, BSc, bedanken, dass sie uns vor allem bei der Rekrutierung immer wieder unterstützt hat und uns damit dabei geholfen hat, die geplante TeilnehmerInnenzahl problemlos und zeiteffizient zu erreichen.

Natürlich möchte ich auch meiner Familie, meinem Freund und all meinen FreundInnen meinen Dank aussprechen, die jede Phase des Entstehens dieser Diplomarbeit mitverfolgt haben und mich dabei, aber vor allem im Laufe meines gesamten Studiums, immer wieder motiviert und unterstützt haben. Ein besonderer Dank gilt auch meiner Mama, die sich dazu bereiterklärt hat, diese Diplomarbeit Korrektur zu lesen.

Zu guter Letzt möchte ich noch Lucija Polenek, BSc, danken, dass sie genau im richtigen Augenblick in das Projekt miteingestiegen ist und dass sie mir durch ihre slowenischen Sprachkenntnisse, aber auch durch ihr Durchhaltevermögen bei der Rekrutierung von TeilnehmerInnen stets motivierend zur Seite gestanden hat.

Plagiatserklärung

"Hiermit erkläre ich, die vorgelegte Arbeit selbstständig verfasst und ausschließlich die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt zu haben. Alle wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommenen Textpassagen und Gedankengänge sind durch genaue Angabe der Quelle in Form von Anmerkungen bzw. In-Text-Zitationen ausgewiesen. Dies gilt auch für Quellen aus dem Internet, bei denen zusätzlich URL und Zugriffsdatum angeführt sind. Mir ist bekannt, dass jeder Fall von Plagiat zur Nicht-Bewertung der gesamten Arbeit führt und der Studienprogrammleitung gemeldet werden muss. Ferner versichere ich, diese Arbeit nicht bereits andernorts zur Beurteilung vorgelegt zu haben."

Eisenstadt, 29.05.20, Marie Uradlov

Ort, Datum, Unterschrift

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	9
1. Finanzielle Sozialisation bei Emerging Adults	11
1.1 Emerging Adulthood	11
1.2 Finanzielle Sozialisation	12
1.2.1 Einflussbereiche auf finanzielle Sozialisation	13
1.2.2 Einfluss der Schule und Überblick der österreichischen Lehrpläne	17
1.2.2.1 Neue Mittelschule (NMS)	18
1.2.2.2 Allgemeinbildende höhere Schule (AHS)	19
1.2.2.3 Berufsbildende höhere Schule (BHS)	20
1.3 Zielsetzung und Fragestellung	21
2. Methodik	23
2.1 Durchführung	23
2.2 Stichprobenbeschreibung	24
2.2.1 Geschlecht	24
2.2.2 Alter	25
2.2.3 Nationalität	25
2.2.4 Wohnsituation	25
2.2.5 Ausbildungsstatus	25
2.2.6 Höchste abgeschlossene Ausbildung der Emerging Adults	25
2.2.7 Beruflicher Status der Emerging Adults	26
2.2.8 Beziehungsstatus und Kinder	26
2.2.9 Höchste abgeschlossene Ausbildung der Mutter	26
2.2.10 Höchste abgeschlossene Ausbildung des Vaters	27
2.2.11 Beschäftigungsstatus der Mutter	27
2.2.12 Beschäftigungsstatus des Vaters	27
2.2.13 Sozioökonomischer Status	27
2.2.14 Einkommen	28
2.3 Versuchsplan	28
2.4 Darstellung des Messinstruments	29
2.4.1 Soziodemografische Variablen	30
2.4.2 Finanzielle Zufriedenheit der Emerging Adults	31
2.4.3 Finanzielles Verhalten der Eltern	33

2.4.4 Direkte Kommunikation mit den Eltern über adäquaten Geldumgang	33
2.4.5 Schulische finanzielle Ausbildung und subjektive Relevanz	34
2.4.6 Finanzielle Selbstkontrolle der Emerging Adults.....	36
2.4.7 Finanzielles Verhalten der Emerging Adults	36
2.4.8 Finanzielles Wissen der Emerging Adults	37
3. Ergebnisse	38
3.1 Statistische Auswertung.....	38
3.1.1 Schulische finanzielle Ausbildung.....	40
3.1.2 Überprüfung des Model-Fits	46
4. Diskussion	52
4.1 Diskussion der Ergebnisse.....	52
4.1.1 Vergleich AHS/BHS in Bezug auf die schulische finanzielle Ausbildung ..	52
4.1.2 Hat die Schule einen Einfluss?	53
4.2 Limitationen.....	54
4.3 Ausblick.....	55
5. Literaturverzeichnis.....	56
6. Abbildungsverzeichnis	61
7. Tabellenverzeichnis.....	62
8. Anhang	65
8.1 Abstract (deutsch).....	65
8.2 Abstract (englisch)	66
8.3 Zusätzliche Tabellen	67
8.3.1 Stichprobenbeschreibung.....	67
8.3.2 Überblick: Inhalte des Erhebungsinstruments	74
8.3.3 Faktorenanalysen und teststatistische Kennwerte.....	75
8.3.4 Abkürzungsverzeichnis.....	83
8.3.5 Besucher Schultyp.....	84
8.3.6 Tabellen zur Modellprüfung	85
8.4 Screeplots	89

Einleitung

„Mehr als die Hälfte der ÖsterreicherInnen schätzen ihr Finanzwissen als sehr/eher schlecht ein“: dies geht aus einer Studie des Gallup Instituts Österreich im Juli 2017 hervor. Dieses Wissen umfasst unter anderem die genaue Bedeutung von Finanzbegriffen wie beispielweise von Anleihen (IMAS, 2018). Im Oktober 2018 zeigen Ergebnisse der Sparstudie des Marktforschungsinstituts IMAS im Auftrag der Ersten Bank Österreich, dass 91 % der befragten Personen ebendiesen Begriff nicht adäquat beschreiben respektive erklären können (IMAS, 2018). Banken- und Schuldner-ExpertInnen fordern Schulen verstärkt dazu auf, diesen Mangel an Finanzwissen in Angriff zu nehmen und den Fokus im Unterricht auch vermehrt auf Themen wie Finanzen und Wirtschaft zu legen (DiePresse, 2018).

Daraus lässt sich ableiten, dass der Bildungsauftrag in österreichischen Schulen als eine zentrale Stütze zur Ausbildung und Entwicklung von adäquatem Finanzverhalten angesehen werden kann (DiePresse, 2018). Durch die gezielte Schulung dieser alltagsnahen Problematik und die Sensibilisierung für den späteren Umgang mit Geld, können junge Erwachsene eventuell beim Übergang zur finanziellen Selbstständigkeit in stärkerem Ausmaß unterstützt werden (Arnett, 2000). Durch die bessere Vorbereitung auf diese Herausforderung im Zuge des Erwachsenwerdens und durch konkrete Maßnahmen an Schulen zur gezielten Vermittlung von Wissen über Finanzen, könnte Problemen, wie beispielsweise der Verschuldung, bereits in jungen Jahren vorgebeugt werden (Arnett, 2000; DiePresse, 2018). Dieses Thema versucht die vorliegende Diplomarbeit unter anderem aufzugreifen und zielt weiters darauf ab, den Sozialeinfluss von Schulbildung auf den späteren Umgang mit Geld bei jungen Erwachsenen durch eine aktuelle Erhebung zu ermitteln.

In der vorliegenden Diplomarbeit werden zunächst die theoretischen Hintergründe geklärt, um eine Basis für die weitere Vorgehensweise zu schaffen. Dazu werden diejenigen Begriffe wie beispielsweise Emerging Adulthood erläutert, welche für das Verständnis der nachfolgenden Abschnitte wesentlich sind. Hierbei werden auch zentrale Modelle sowie ein Überblick der Lehrpläne der österreichischen Schultypen von einem theoretischen Standpunkt aus angeführt. An dieser Stelle soll auch der Anlass für das Forschungsinteresse und die daraus resultierenden Fragestellungen respektive Ziele dieser Diplomarbeit notiert werden. Im Anschluss an die theoretischen Erläuterungen wird die Methodik und vor allem auch die internationale Kooperation vorgestellt, welche den Rahmen für die Entstehung der

Diplomarbeit darstellt. Im Zuge dessen wird auch das Erhebungsinstrument mit Fokus auf die für diese Arbeit relevanten Aspekte im Detail betrachtet. Im darauffolgenden Abschnitt werden die Ergebnisse sowohl deskriptiv als auch inferenzstatistisch dargeboten. Als Abschluss dieser Diplomarbeit wird eine Diskussion der resultierten Ergebnisse fungieren, welche durch die Darbietung der Einschränkungen dieser Untersuchung und einem Ausblick für zukünftige oder weiterführende Studien zu dieser Problematik abgerundet wird.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die vorliegende Diplomarbeit im Rahmen der Erhebung eines größer angelegten Projektes entstanden ist und ebendiese einen Teilbereich davon umfasst. Dieses Projekt zur länderübergreifenden Erforschung der Thematik der finanziellen Sozialisation bei jungen Erwachsenen erfolgt in internationaler Kooperation unter anderem mit Italien, einem Team in Slowenien sowie dem österreichischen Team rund um Ass.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Ulrike Sirsch. Dieses Team umfasst unter anderem, Lucija Polenek, BSc, aus Slowenien sowie Karin Staltner, BSc, und die Autorin der vorliegenden Diplomarbeit. Es handelt sich hierbei bereits um das zweite Projekt, welches diesen Forschungsschwerpunkt in Österreich untersucht. Im Rahmen des ersten Projektes ist bereits die Basis des eingesetzten Erhebungsinstrumentes entwickelt worden. An den damit einhergehenden Arbeitsschritten waren unter anderem Sirsch, Friedlmeier (2014), Reiber (2017), Siderits (2019) sowie Levec (2018) beteiligt. Die Items sind zum Teil eigens erstellt oder ins Deutsche übersetzt worden. Im weiteren Verlauf dieser Diplomarbeit werden all jene Teile, welche im ersten Projekt entstanden sind, mit PROJEKT 1 gekennzeichnet. Die Adaptierung, Generierung und Translation, welche im Zuge des aktuellen, weiterführenden Projektes stattgefunden hat, wird mit PROJEKT 2 hervorgehoben.

Das Ziel der vorliegenden Diplomarbeit ist es, ein Modell zu erstellen und zu prüfen, in dem neben dem Einfluss der Eltern ebenfalls der schulische Einfluss auf den Umgang mit Geld der teilnehmenden Personen integriert ist. Hierzu sollen die Ergebnisse hinsichtlich der Schultypen aufgeschlüsselt werden.

1. Finanzielle Sozialisation bei Emerging Adults

Gerade am Übergang von der Abhängigkeit als Jugendliche hin zur Unabhängigkeit als junge Erwachsene ist es von besonderer Bedeutung (vgl. Arnett, 2001; Jorgensen, Rappleyea, Schweichler, Fang & Moran, 2017), dass diese über das grundlegende Wissen und die Fähigkeiten verfügen, adäquate finanzielle Entscheidungen zu treffen (vgl. Chen & Volpe, 1998; Jorgensen & Savla, 2010). Studien zeigen jedoch, dass es vielen jungen Erwachsenen an finanziellem Allgemeinwissen (*Financial Literacy*) mangelt (Jorgensen & Savla, 2010). us diesem Grunde liegt der Fokus dieser Diplomarbeit auf dem Finanzwissen von Emerging Adults.

1.1 Emerging Adulthood

Ein Begriff, welcher im Zusammenhang mit den Herausforderungen junger Menschen beim Übergang in die Selbstständigkeit vermehrt zur Sprache kommt, ist die von Arnett (2000) eingeführte Bezeichnung *Emerging Adulthood*. Der englische Begriff *Emerging* lässt sich auf Deutsch mit entstehend, entwickelnd oder aufkommend beschreiben. Emerging Adulthood kann folglich als aufkommendes Erwachsenenalter bezeichnet werden (Freund & Nikitin, 2018, S. 269). Diese wortwörtliche Übersetzung führt bereits zu der eigentlichen Wortbedeutung, welche Arnett (2000) mit diesem theoretischen Konzept ausdrücken wollte. Es handelt sich hierbei folglich um einen dynamischen, veränderbaren Prozess am Übergang zum Erwachsenenalter (Arnett, 2000). Dieser Begriff lässt sich einerseits von einer ausgedehnten oder verlängerten Adoleszenz abgrenzen, da diese Periode ferner von elterlicher Kontrolle in der Erfahrung von Unabhängigkeit liegt (Arnett, 2000; 2015). Andererseits wird Emerging Adulthood auch von dem jungen Erwachsenenalter differenziert, da dies für ein bereits erreichtes Stadium steht, wohingegen dieses beim Emerging Adulthood noch versucht wird zu erreichen und folglich einen Übergang darstellt (Arnett, 2000; 2015). Dieses Konzept einer Entwicklungsperiode beziehungsweise einer Lebensphase junger Menschen aus ökonomisch entwickelten Ländern bezieht sich auf eine Altersspanne ab 18 Jahren bis hin zu den mittleren bis späten Zwanzigern, wobei der Fokus zwischen 18 und 25 Jahren liegt (Arnett, 2000; 2015). Hierbei gibt es bei manchen AutorInnen Ansätze zur Kritik, dass diese Altersgrenzen zu eng gewählt worden sind (Sirsch, 2018). Buhl und Lanz (2007) weisen ebenfalls darauf hin, die Altersspanne für

Menschen aus Europa zu erweitern und beispielsweise Emerging Adults zwischen 18 und 29 Jahren zu betrachten (vgl. Sirsch, 2018).

Im Zuge der Thematik Emerging Adulthood stellt sich zumeist auch die Frage, welche Kriterien als erfüllt betrachtet werden sollten, damit von dem Erreichen des Erwachsenenstatus gesprochen werden kann. Arnett (2015) nennt hierzu drei zentrale Kriterien, welche unabhängig von der Wohnsituation oder vom Beziehungsstatus dazu beitragen, eine Person als erwachsen bezeichnen zu können. Diese drei großen Übergangskriterien umfassen das Übernehmen von Verantwortung, das Treffen eigener, unabhängiger Entscheidungen sowie die finanzielle Unabhängigkeit (Arnett, 2015).

1.2 Finanzielle Sozialisation

Das Erstreben dieser finanziellen Unabhängigkeit gilt als eine wesentliche Aufgabe der Emerging Adults und geht mit dem zentralen Begriff der sogenannten *finanziellen Sozialisation* einher.

Durch Sozialisationsprozesse, welche in der Auseinandersetzung mit der Umwelt und den damit gesammelten Erfahrungen und Lernprozessen entstehen, können sich bestimmte Einstellungen zu finanziellen Belangen respektive zu Geld bei Individuen entwickeln, welche sich in einem spezifischen Umgang mit Geld und Finanzen widerspiegeln können (Barry, 2014). Sozialisation betrifft nicht ausschließlich Erfahrungen in der Kindheit, sondern ist vielmehr als lebenslanger Prozess zu verstehen, der von äußeren Veränderungen und immer wieder wechselnden Bezugsgruppen gesteuert wird (vgl. Barry, 2014; Gudmunson & Danes, 2011). Rosenberg und Hovland (1960) haben in einem Drei-Komponenten-Ansatz die Einstellungen zu Geld auf drei Ebenen beschrieben (vgl. Barry, 2014). Neben einer kognitiven und einer affektiven beziehungsweise emotionsbezogenen Komponente, gibt es auch eine Verhaltenskomponente, welche sich im konkreten Umgang mit Geld äußert (Barry, 2014). Der Begriff der finanziellen Sozialisation lässt sich dem Überbegriff der ökonomischen beziehungsweise wirtschaftlichen Sozialisation unterordnen (vgl. Gudmunson & Danes, 2011) und ist nach Danes (1994) ein Prozess des Erwerbs und der Entwicklung von Werten, Einstellungen, Normen, Wissen und Verhaltensweisen in Bezug auf finanzielle Belange und das Wohlbefinden von Individuen (vgl. Gudmunson & Danes, 2011).

Diese Thematik ist zu Zeiten der weltweiten Finanz- und Wirtschaftskrise um das Jahr 2008 herum in diversen Literaturquellen vermehrt besprochen und diskutiert worden. In den USA ist besagte Krise Ansatzpunkt für viele theoretische und empirische Forschungsarbeiten gewesen. Dazu kommt, dass vor allem junge Personen zum Teil riskante, finanzielle Verhaltensweisen pflegen, woraus eine hohe Verschuldungsrate resultieren kann, welche sich wiederum im ökonomischen und persönlichen Wohlbefinden widerspiegelt (vgl. Gudmunson & Danes, 2011; Shim, Barber, Card, Xiao & Serido, 2010). Diese Schulden ergeben sich speziell in Ländern mit einem leichteren Zugang zu Kreditkarten und der daraus resultierenden Möglichkeit das eigene Budget zu überziehen (Shim et al., 2010).

An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Auswirkungen der internationalen Finanz- und Wirtschaftskrise in Österreich derzeit zwar nicht mehr in so hohem Ausmaß wahrnehmbar sind, da die Wirtschaft in einigen Bereichen wieder einen Aufschwung erlebt (Ruthus, 2013). In den vergangenen Jahren hat es jedoch auch in Österreich einige Veränderungen gegeben, welche die Relevanz der Thematik und der Intervention und Prävention von Maßnahmen zur Förderung finanzieller Sozialisation nahelegen (BMBF, 2015). Zu diesen Veränderungen zählen beispielweise das vergleichsweise hohe Angebot an Produkten und Dienstleistungen, die Möglichkeit zur stärkeren Einflussnahme über Medien, das Internet und Peers sowie der Mangel beziehungsweise das aus den eingangs beschriebenen, empirischen Studien herauszulesende Defizit in der ökonomischen Grundbildung der österreichischen Bevölkerung (BMBF, 2015). Weiters gestaltet sich die Orientierung in der Wirtschaft in Zeiten der Globalisierung und einem von Beschleunigung charakterisierten, technischen Wandel ohnehin schon schwierig (BMBF, 2015). All diese beschriebenen Faktoren können die Entwicklung finanzieller Einstellungen oder Verhaltensweisen beeinflussen.

1.2.1 Einflussbereiche auf finanzielle Sozialisation

Nun stellt sich weiters die Frage, welche Einflussfaktoren es im Rahmen dieses Konzeptes abseits der erläuterten kulturellen Einflüsse geben kann. Dazu werden die folgenden zwei, empirisch geprüften Modelle zur finanziellen Sozialisation im Detail betrachtet:

- *Structural model of the hierarchical financial socialization processes* (Shim, Barber, Card, Xiao & Serido, 2010)
- *Conceptual model of family financial socialization processes and outcomes* (Gudmunson & Danes, 2011)

Shim et al. (2010) haben mit ihrem hierarchischen Strukturmodell der finanziellen Sozialisation bereits versucht alle möglichen Einflussbereiche im Detail in ein Modell zusammenzufassen. Der Fokus dieses Modells liegt auf den potenziell einflussnehmenden Rollen der Eltern, eigener Arbeitserfahrung sowie der schulischen Bildung und der Vernetzung ebendieser Faktoren mit dem finanziellen Lernen, den Einstellungen und dem Verhalten (Shim et al., 2010). Konzeptuell basiert dieses Strukturmodell von Shim et al. (2010) auf der Theorie der Sozialisation von KonsumentInnen (*theory of consumer socialization*; Moschis, 1987) und auf der Theorie des geplanten Verhaltens (*theory of planned behavior*; Ajzen, 1991). Zur besseren Übersicht wird dieses Modell in *Abbildung 1* visualisiert.

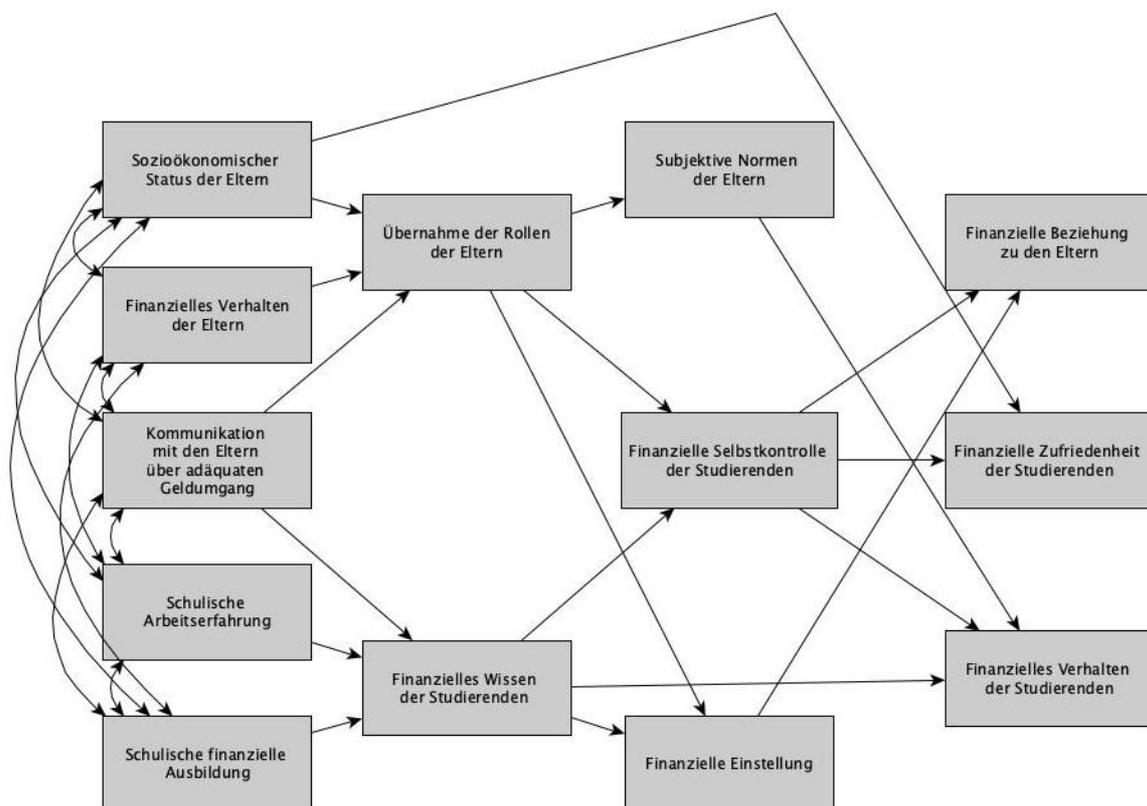


Abbildung 1. Modell zur finanziellen Sozialisation von Shim et al. (2010).

In den Ergebnissen der Modelltestung spiegeln sich beide Basistheorien wider (Shim et al., 2010). Die Sozialisationstheorie von KonsumentInnen wird dadurch bestätigt, dass sowohl das beobachtende Lernen als auch das formale Lernen über alle vorhergehenden Sozialisationsinstanzen vorhergesagt wird (Shim et al., 2010).

Dieses empirisch bestätigte Modell soll nun überblicksmäßig erläutert werden. Auf der einen Seite stehen die Eltern als möglicher Einflussfaktor auf Einstellungen,

Zufriedenheit und Verhalten in finanziellen Belangen (Shim et al., 2010). Diese Einflussnahme kann (entsprechend dem Imitationslernen von Bandura) über die mögliche Modellfunktion der Eltern erfolgen. Das Verhalten der Eltern, deren sozioökonomischer Status sowie deren normative Vorstellungen können hierbei beispielweise eine Rolle spielen (Shim et al., 2010). Eltern können aber auch über direkte Kommunikation mit den Kindern über den adäquaten Geldumgang Einfluss auf das finanzielle Wissen beziehungsweise *Financial Knowledge* nehmen (Shim et al., 2010).

Auf der anderen Seite steht der Einfluss der Schule beziehungsweise auch der bisher gesammelten Arbeitserfahrung als potenzielle Einflussquelle auf das finanzielle Wissen, die Einstellung sowie auf das Verhalten und die Zufriedenheit in finanziellen Angelegenheiten (Shim et al., 2010). Das finanzielle Wissen hängt in diesem Modell mit dem jeweiligen Ausmaß an finanziellen Inhalten in der Schule oder bei Praktika zusammen (Shim et al., 2010). Dies kann als Indiz dafür gesehen werden, dass die schulische finanzielle Ausbildung durchaus einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung von Wissen in finanziellen Belangen leisten kann (Shim et al., 2010).

Dieses finanzielle Wissen kann indirekt über finanzielle Einstellungen und dem Ausmaß an wahrgenommener Verhaltenskontrolle, aber auch direkt Einfluss auf das finanzielle Verhalten nehmen (Shim et al., 2010). Zusammengefasst wird das finanzielle Wissen durch eine Kombination aus den drei beschriebenen Sozialisationsagenten aus Eltern, eigener Arbeitserfahrung und Schule geprägt (Shim et al., 2010).

Ein weiteres Modell, welches familiäre finanzielle Sozialisationsprozesse und -auswirkungen miteinander kombiniert, ist von Gudmunson und Danes 2011 publiziert worden und ist in *Abbildung 2* visualisiert worden.

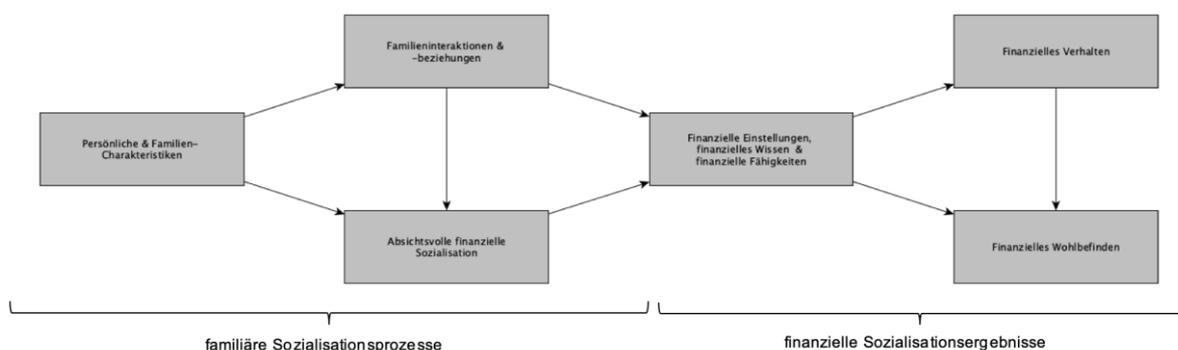


Abbildung 2. Modell familiärer finanzieller Sozialisationsprozesse und -auswirkungen von Gudmunson & Danes (2011).

Bei globaler Betrachtung dieser Zusammenhänge, kann das Modell von Gudmunson und Danes (2011) grob in zwei Bestandteile gegliedert werden. Zunächst finden familiäre Sozialisationsprozesse statt, welche über demografische Charakteristiken, den Beziehungen zueinander und der impliziten oder absichtsvollen finanziellen Sozialisation in finanziellen Sozialisationsauswirkungen resultieren (Gudmunson & Danes, 2011). Diese Auswirkungen können zum einen sowohl Einstellungen, Wissen und Fähigkeiten in finanziellen Belangen umfassen. Zum anderen können sich diese Auswirkungen im konkreten Umgang mit Finanzen und dem Ausmaß des Wohlbefindens in finanzbezogenen Situationen äußern (Gudmunson & Danes, 2011).

Gudmunson und Danes (2011) betrachten weiters die einzelnen Pfade dieses Modells im Detail und legen den Fokus zunächst auf demografische Eigenschaften innerhalb einer Familie. Dazu zählen sowohl individuelle Charakteristiken wie beispielsweise Geschlecht oder Alter, als auch Eigenschaften auf gesamtfamiliärer Ebene, welche zum Beispiel die Haushaltsgröße oder den sozioökonomischen Status umfassen (Gudmunson & Danes, 2011).

Die demografische, familiäre Struktur kann einerseits implizit einen Einfluss auf Interaktionen und Beziehungen innerhalb der Familie nehmen. Andererseits kann die jeweilige demografische Konstellation auch eine Wirkung darauf haben, welche willentlichen und gezielten Maßnahmen getroffen werden, um den Umgang mit finanziellen Belangen in der Familie zu kommunizieren und weiterzugeben (Gudmunson & Danes, 2011). Hierzu wird berücksichtigt, dass auch die Art und Weise der Beziehungen zueinander und die Kommunikationen miteinander darauf wirken kann, inwiefern und welche Maßnahmen zur finanziellen Sozialisation getroffen werden (Gudmunson & Danes, 2011).

Interaktionen und Beziehungen innerhalb der Familie, aber auch die absichtsvolle, finanzielle Sozialisation können gleichermaßen auf die Einstellungen, das Wissen und die Fähigkeiten bezüglich finanzieller Situationen einwirken (Gudmunson & Danes, 2011).

Das Ausmaß des finanziellen Wissens, der finanziellen Fähigkeiten und Einstellungen kann wiederum einen Einfluss auf den Umgang mit Finanzen respektive das finanzielle Verhalten, aber auch auf das finanzielle Wohlbefinden haben (Gudmunson & Danes, 2011). Das finanzielle Wohlbefinden kann jedoch ebenfalls durch das Finanzverhalten beeinflusst werden (Gudmunson & Danes, 2011).

Die Erhebung von finanziellem Wissen ist inzwischen auch schon zu einem Bestandteil der PISA-Studie (Programme for International Assessment) geworden. Aus den Ergebnissen der PISA-Studie 2015 geht hervor, dass 22 % aller getesteten, 15-jährigen TeilnehmerInnen unter oder gerade dem Level 1 entsprechend über finanzielles Wissen verfügen und somit gerade das Basislevel erreichen (OECD, 2017). Aus diesem Grunde soll im nachfolgenden Abschnitt der Fokus auf dem Einfluss der Schule über einen Vergleich der Lehrpläne gelegt werden.

1.2.2 Einfluss der Schule und Überblick der österreichischen Lehrpläne

Bei genauerer Betrachtung der möglichen Quellen des Finanzwissens geht aus der eingangs erwähnten Studie von Gallup (2017) hervor, dass von den TeilnehmerInnen Bildungsinstitutionen wie Schulen (24 % der Befragten) oder Universitäten (7 %) „beim Erwerb von“ finanziellem Wissen „eine wesentlich geringere Rolle“ zugeschrieben wird, als beispielsweise Banken und Versicherungen (44 %) oder Medien (39 %) und informellen Wegen wie FreundInnen oder Familien (36 %). Weiters lässt sich der Bedarf an Maßnahmen seitens der Bildungseinrichtungen zur Reduzierung der Wissenslücken in finanziellen Belangen aus den Resultaten ablesen, da 50 % der befragten ÖsterreicherInnen die Forderung einer verstärkten finanziellen Ausbildung an Schulen beziehungsweise 21 % an Universitäten stellen (Gallup, 2017).

Im Jahr 2015 hat das Bundesministerium für Bildung und Frauen einen Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Wirtschafts- und VerbraucherInnenbildung „für alle Schulstufen aller Schularten“ veröffentlicht. Das angestrebte Richtziel zur Bewältigung von „ökonomisch geprägten Alltagssituationen“ lautet in diesem wie folgt:

„Sie fördert den Erwerb von Kompetenzen, die zu einer aktiven und reflektierten Teilnahme am Wirtschaftsleben als Konsument/in, als Erwerbstätige/r, als Steuerzahler/in und Transferempfänger/in und als wahlberechtigte/r Wirtschaftsbürger/in und Selbständige befähigen.“ (BMBF, 2015, S. 3).

Die Realisierung dieses Ziels kann unter anderem durch eine Interaktion beziehungsweise ein „Zusammenwirken mit anderen Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen“, wie beispielsweise der Behandlung des Themenfeldes Geld und Währung im Zuge der politischen und europapolitischen Bildung, erfolgen (BMBF, 2015). Diesen Ausführungen ist zu entnehmen, dass die Förderung des Erwerbs von finanziellem Wissen in der österreichischen Schulbildung einerseits übergeordnet verankert und andererseits, wie in der nachfolgenden Übersicht festgehalten, auch in den einzelnen Lehrplänen enthalten ist.

1.2.2.1 Neue Mittelschule (NMS).

Die Neue Mittelschule kann in Österreich nach der Absolvierung der Volksschule besucht werden und reicht von der fünften bis zur achten Schulstufe. Der Lehrplan der Neuen Mittelschule beinhaltet die Thematik des Geldumganges in mehreren Facetten. Grundsätzlich ist der Lehrplan so aufgebaut, dass zunächst die allgemeinen Bildungsziele angeführt werden und im Anschluss daran allgemeine didaktische Grundsätze gefolgt von Grundsätzen zur Schul- und Unterrichtsplanung dargeboten werden (RIS, 2019c). Konkrete Bezüge zum Themenbereich Geld lassen sich beispielsweise bei den Unterrichtsgegenständen Lebende Fremdsprachen, Mathematik, Ernährung und Haushalt sowie Geografie und Wirtschaftskunde finden. Unter dem Pflichtgegenstand Lebende Fremdsprache wird unter den didaktischen Grundsätzen unter dem Punkt vielfältige Kommunikationssituationen und Themenbereiche der Umgang mit Geld explizit benannt (RIS, 2019c). Im Pflichtgegenstand Mathematik wird bereits in der ersten Klasse unter dem Punkt Arbeiten mit Modellen und Statistik das Erkennen direkter Proportionalitäten angegeben, bei dem Warenmengen und Geld als Beispiel fungieren (RIS, 2019c). In der dritten Klasse werden im Unterrichtsgegenstand Mathematik Zinssätze als ein mögliches Beispiel für lineare Wachstums- und Abnahmeprozesse vorgeschlagen (RIS, 2019c).

Im Unterrichtsgegenstand Ernährung und Haushalt befinden sich unter den Bildungs- und Lehraufgaben die beiden Themenbereiche Haushalt und Gesellschaft sowie VerbraucherInnenbildung und Gesundheit. In ersterem soll unter anderem die ökonomische Bedeutung privater Haushalte für die Gesellschaft vermittelt werden (RIS, 2019c). Im zweiten Themenbereich werden unter dem „ökonomisch orientierten Umgang mit Ressourcen im Haushalt“ Geld und Güter als Beispiel angeführt (RIS, 2019c, S. 108). Ganz generell soll in diesem Unterrichtsgegenstand die Fähigkeit entwickelt werden, Aufgaben im privaten Haushalt zu bewältigen, „wobei der Haushalt in seiner Gesamtheit als Versorgungs-, Wirtschafts- und Sozialbereich zu sehen ist“ (RIS, 2019c, S. 108). Im Unterrichtsgegenstand Geografie und Wirtschaftskunde soll ein Beitrag zum Bildungsbereich Mensch und Gesellschaft geleistet werden, indem unter anderem Inhalte zur Einsicht in ökonomische Zusammenhänge übermittelt werden (RIS, 2019c). Abseits der geplanten Lehrinhalte nach Klassen gibt es leitende Themen, die im Laufe aller Schulstufen immer wieder aufgegriffen werden sollen (RIS, 2019c). Eines dieser Themen ist das „Wechselspiel zwischen Produktion und Konsum

bzw. Angebot und Nachfrage sowie ihr Zusammenwirken für die Preisbildung“ (RIS, 2019c, S. 59). Weiters soll in der dritten Klasse unter dem Punkt Wirtschaft im privaten Haushalt die Planung der Ausgaben den finanziellen Möglichkeiten entsprechend vermittelt werden (RIS, 2019c).

1.2.2.2 Allgemeinbildende höhere Schule (AHS).

Die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen beinhalten sowohl die Unterstufe, von der fünften bis zur achten Schulstufe, und als auch die Oberstufe, von der neunten bis zur zwölften Schulstufe.

Im Lehrplan der Unterstufe gleicht die Einbettung der Thematik Geld dem Lehrplan der Neuen Mittelschule (RIS, 2019a; 2019c). In den Unterrichtsgegenständen Lebende Fremdsprache und Mathematik ist die Benennung des Themenbereichs Geld analog zu oben notiert und wird, um Redundanz zu vermeiden, hier nicht noch einmal im Detail niedergeschrieben (RIS, 2019a).

Bei den Lehrplänen zur Oberstufe gilt es zwischen den alten und den neuen Lehrplänen zu differenzieren. Nach dem alten Lehrplan, welcher bis zum Sommer 2018 gültig war, sollten beispielweise in der achten Klasse die Themen Geld und Währung anhand einer Analyse der internationalen Geldströme und zentraler Anlageform vermittelt werden (RIS, 2017). Im Unterrichtsgegenstand Mathematik sollte in der sechsten Klasse im Zuge der Thematik der Folgen bei der Beschreibung diskreter Prozesse in anwendungsorientierten Bereichen besonders auf das Geldwesen Bezug genommen werden (RIS, 2017). Weiters zählt die Vermittlung der „Bedeutung von Geld- und Finanzkapital für die globale Wirtschaft und für die persönliche Lebensplanung“ zum Lehrstoff des Wahlpflichtfaches Geografie und Wirtschaftskunde (RIS, 2017).

Die neuen, semestrierten Lehrpläne für die Oberstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen sind mit dem Schuljahr 2018/19 in Kraft getreten (RIS, 2019a). Nach diesen soll zum Beispiel im Unterrichtsgegenstand Geografie und Wirtschaftskunde in der achten Klasse das Thema Geld und Währung analysiert werden (RIS, 2019a). Weiters soll im Gegenstand Haushaltsökonomie und Ernährung in der fünften Klasse im ersten und zweiten Semester ein verantwortungsbewusstes Ressourcenmanagement vermittelt werden, in dem als Beispiel für die Vielfalt von Ressourcen in privaten Haushalten Geld und Güter angegeben worden sind (RIS, 2019a).

1.2.2.3 Berufsbildende höhere Schule (BHS).

Als aktuelle Lehrpläne der berufsbildenden höheren Schulen werden die Handelsakademie und die Handelsschule, welche ab der neunten Schulstufe besucht werden können, als Grundlage für den Analyseüberblick herangezogen. In diesem Lehrplan wird das Thema Geld im Vergleich zu den bisherigen Lehrplänen, der NMS und AHS, deutlich öfter explizit benannt (RIS, 2019a; 2019b; 2019c). Hier soll nun eine Auswahl der einzelnen Unterrichtsgegenstände angeführt werden, in denen das Thema Geld in den Lehrplänen der BHS behandelt werden sollte. Im Gegenstand Wirtschaft und Management wird unter dem Lehrstoff von Wirtschaft und Gesellschaft unter anderem das Thema ethische Geldanlage angeführt (RIS, 2019b). Weiters zählt im Unterrichtsgegenstand Volkswirtschaft der Bereich Geld und Finanzwirtschaft im neunten Semester zu den Bildungs- und Lehraufgaben und findet sich im Lehrstoff wieder (RIS, 2019b). Hierbei reichen die Themen von Geldentwicklung, Eigenschaften von Geld, Geldschöpfungsprozessen bis hin zu Geldpolitik (RIS, 2019b). Das Thema Geldwäsche wird zum Beispiel im fünften Semester im Ausbildungsschwerpunkt Finanz- und Risikomanagement sowohl in der Bildungs- und Lehraufgabe als auch im Lehrstoff angeführt (RIS, 2019b). Das Thema Zinsen und Prozentrechnungen sind im Lehrstoff und den Bildungszielen des Unterrichtsgegenstandes Unternehmensrechnung verankert (RIS, 2019b).

Bei einem kurzen Resümee der Lehrpläne zeigt sich, dass das Thema Geld durchaus im Lehrstoff aller drei Schultypen vertreten ist. Der aktuelle Lehrplan der BHS weist auf den ersten Blick häufigkeitstechnisch eine umfangreichere Einbindung der Thematik Geld in den Lehrplan auf. Bei einem Vergleich des alten und neuen Lehrplans der allgemeinbildenden Schule zeigt sich in der Oberstufe, dass das Thema Geld zwar in beiden Lehrplänen enthalten ist, aber in unterschiedlicher Gewichtung. Wo im alten Lehrplan der Begriff Geld und die Thematik rund um Finanzen nur vage und als zusätzliches Beispiel verankert ist, lässt sich im neuen Lehrplan ein ganz konkreter Namensbezug auffinden, welcher nahelegt, dass das Thema Geld als eigenständiger Akteur zu unterrichten ist und nicht bloß als Randkomponente unter anderen Themenbereichen.

1.3 Zielsetzung und Fragestellung

Im Hinblick auf den eben erläuterten Vergleich der österreichischen Lehrpläne zeigt sich, dass Themen wie Geld und Finanzen durchaus als Bildungsauftrag an österreichischen Schulen zu verstehen sind (RIS, 2019a; 2019b; 2019c). Arnett (2000) zufolge stellt die Entwicklung eines Finanzbewusstseins nur eine der Herausforderungen dar, mit denen junge Erwachsene mit zunehmendem Alter konfrontiert werden. Ein inadäquater Umgang mit Geld könnte unter gewissen Umständen und ohne zusätzliche, externe Unterstützung zu Verschuldung führen und somit einen negativen Effekt auf das persönliche Wohlbefinden haben (vgl. Gudmunson & Danes, 2011; Shim et al., 2010). Da ein adäquater Umgang mit Geld folglich einen zentralen Bestandteil des Lebens als eigenständige, erwachsene Personen in der österreichischen Gesellschaft darstellt, könnte es von bedeutsamen Interesse sein, ob bereits während der Schulzeit ein Einfluss auf die Entwicklung eines qualifizierten Umgangs mit Finanzen genommen werden kann (vgl. Gallup, 2017; IMAS, 2018).

Die schulische finanzielle Ausbildung könnte folglich ein wichtiger Einflussfaktor im Umgang mit Geld bei jungen Erwachsenen beziehungsweise Emerging Adults sein. Abgeleitet davon lässt sich die zentrale Forschungsfrage dieser Diplomarbeit somit folgendermaßen formulieren:

Wie beeinflusst die schulische finanzielle Ausbildung den späteren Umgang mit Geld von Emerging Adults?

Im Rahmen dieser Diplomarbeit soll in weiterer Folge zunächst der Frage nachgegangen werden, ob beziehungsweise inwiefern Schulbildung einen Einfluss auf den späteren Umgang mit Geld hat. Des Weiteren soll der Fokus auf etwaige Unterschiede hinsichtlich allgemeinbildender und berufsbildender Schulen in Österreich und die damit einhergehenden Lehrpläne und Curricula gelegt werden.

Anhand des entwickelten Fragebogens soll im Zuge der Entstehung dieser Diplomarbeit ein Modell getestet werden, welches analog zu dem von Shim et al. (2010) neben den Eltern als Einflussquelle vor allem den Einfluss der Schule auf den späteren Umgang mit Geld der Emerging Adults untersuchen soll. Dazu wird angelehnt an Shim et al. (2010) ein spezifischer Pfad des Gesamtmodells mit dem Fokus auf den Einfluss der schulischen finanziellen Ausbildung betrachtet. In *Abbildung 3* ist dieser Pfad für den besseren Überblick mit farbiger Hervorhebung veranschaulicht. Diese

Diplomarbeit befasst sich folglich damit, inwiefern zunächst die Eltern und die Schule einen Einfluss nehmen können. Der Einfluss der Eltern zeigt sich im zu testenden Modell durch das finanzielle Verhalten der Eltern und durch die direkte Kommunikation über einen adäquaten Geldumgang mit den Eltern. Der Einfluss der Schule wird durch die schulische finanzielle Ausbildung operationalisiert. Es wird zunächst betrachtet, inwiefern Schule und Eltern das vorhandene finanzielle Wissen respektive *Financial Knowledge* der Emerging Adults beeinflussen. Das finanzielle Wissen der Emerging Adults zeigt sich durch eine subjektive Gesamteinschätzung. Der Pfad setzt sich weiter über den Einfluss auf die finanzielle Selbstkontrolle der Emerging Adults fort, welche wiederum anhand einer subjektiven Gesamteinschätzung realisiert wird. Je nachdem, inwiefern Emerging Adults über Selbstkontrolle hinsichtlich finanzieller Belange verfügen, kann dies eine Wirkung auf das generelle, subjektive finanzielle Wohlbefinden und das finanzielle Verhalten der Emerging Adults nehmen.

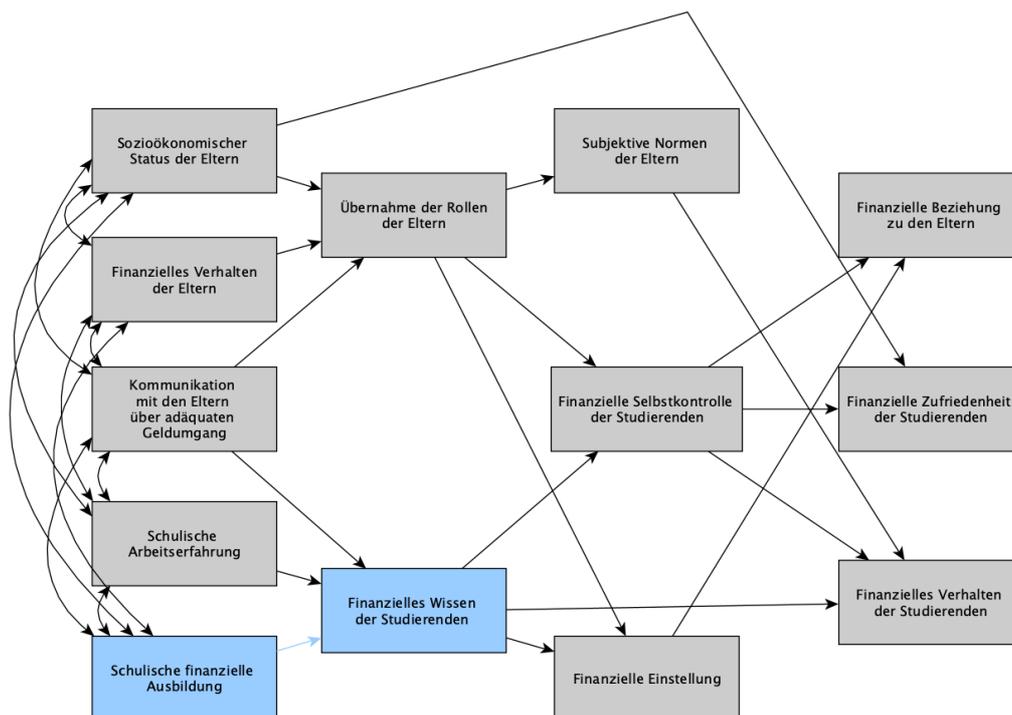


Abbildung 3. Hervorhebung des fokussierten Pfades im Rahmen der Diplomarbeit.

2. Methodik

Dieser Teil der vorliegenden Diplomarbeit befasst sich im Detail mit dem methodischen Vorgehen im Rahmen der Durchführung der Online-Befragung. Zunächst wird der Versuchsplan der Erhebung genauer erläutert und die Stichprobe beschrieben. Im Anschluss daran wird das im Rahmen der Diplomarbeit verwendete Erhebungsinstrument für den besseren Überblick zunächst in seinen Einzelteilen aufgelistet. Danach werden diejenigen Abschnitte des Fragebogens detaillierter beleuchtet, welche in der vorliegenden Diplomarbeit im Fokus stehen.

2.1 Durchführung

Die quantitative Erhebung, welche im Rahmen des beschriebenen Projekts durchgeführt worden ist und dessen Daten ebenfalls für die vorliegende Diplomarbeit ausgewertet werden, hat am 11.04.2019 begonnen und ist am 11.07.2019 geschlossen worden. Daraus ergibt sich eine Feldphase von circa 12 Wochen beziehungsweise drei Monaten. Der dazu generierte beziehungsweise teilweise adaptierte Fragebogen ist als Online-Erhebung über das slowenische Umfragetool 1ka programmiert worden. Bevor die Datensammlung offiziell gestartet worden ist, ist eine fünftägige Pretest-Phase von 06.04.2019 bis 10.04.2019 zur Prüfung der Funktionsweise und der korrekten Schreibweise beziehungsweise zum Ausmachen etwaiger Tippfehler vorangestellt worden. Die Rekrutierung der TeilnehmerInnen ist auf vielfältige Weise realisiert worden. Zum einen ist der Link zum Fragebogen über das private und universitäre Umfeld der Verfasserin dieser Diplomarbeit sowie aller in Österreich beteiligten Personen des Projektes verbreitet worden. Des Weiteren sind zu bestimmten Gelegenheiten Flyer an potenzielle InteressentInnen ausgehändigt worden. Zum anderen ist ein erheblicher Teil der Stichprobe auch durch das Internet über die Verbreitung in sozialen Medien sowie über Webseiten zur zeiteffizienten Gewinnung von UmfrageteilnehmerInnen, wie beispielsweise *SurveyCircle*, *PollPool* oder *SurveySwap*, gewonnen worden. Diese Vorgehensweise entspricht insofern der anvisierten Gelegenheitsstichprobe, dass der Fragebogen willkürlich an beliebige Internetnutzende adressiert worden ist (Bortz & Döring, 2016).

2.2 Stichprobenbeschreibung

Die Stichprobe dieser Diplomarbeit lässt sich als Gelegenheitsstichprobe klassifizieren, da sich diese aus Personen zusammensetzt, die momentan verfügbar sind und die Auswahl ebendieser somit willkürlich erfolgt ist (Bortz & Döring, 2016). Insgesamt haben 1333 Personen den Link zum Fragebogen angeklickt und haben somit die Einleitung der Befragung geöffnet. Von diesen 1333 Personen haben 718 (53.94 %) Personen den Fragebogen teilweise bearbeitet. Für die vorliegende Analyse sind ausschließlich TeilnehmerInnen berücksichtigt worden, die bei der Bearbeitung des Fragebogens mindestens bis zur subjektiven Einschätzung des Financial Knowledge gekommen sind und somit erst beim letzten Abschnitt, dem objektiven Wissenstest, ausgestiegen sind. Vor diesem Hintergrund sind 252 Personen ausgeschlossen worden. Die Durchsicht des vorhandenen Datensatzes und der damit einhergehende Plausibilitätscheck haben weiters dazu geführt, dass 28 Personen, welche aufgrund der Altersangabe nicht in die Zielgruppe gepasst haben, ebenfalls für die weitere Analyse ausgeschlossen werden mussten, da sie angegeben haben unter 18 respektive 30 oder mehr Jahre alt zu sein. Des Weiteren werden 23 Personen, welche bei der Frage nach der Nationalität weder Österreich noch Deutschland angeführt haben, nicht für die weitere Analyse berücksichtigt und deshalb ausgeschlossen, da aufgrund der Anzahl in den drei Nationalitätsgruppen, Österreich, Deutschland und Andere, zahlenmäßig nur ein Vergleich zwischen den ersten beiden Ländern zulässig ist. Nach der Post-hoc-Datenbereinigung und dem Plausibilitätscheck resultieren $n = 415$ Personen (31.13 % der 1333 Personen), die den Voraussetzungen der angestrebten Stichprobe entsprechen und welche somit die Stichprobengröße der nachfolgenden Analysen darstellt.

In den folgenden Abschnitten wird die Zusammensetzung der gesamten Stichprobe hinsichtlich der demografischen Angaben im Detail erläutert. Die zugehörigen Tabellen werden für eine bessere Übersicht im Anhang dargestellt.

2.2.1 Geschlecht

Von den insgesamt 415 TeilnehmerInnen sind 311 Personen (74.94 %) weiblich und 104 Personen (25.06 %) männlich. Aus der Verteilungsprüfung ergibt sich ein signifikanter Unterschied zwischen Männern und Frauen, woraus zu schlussfolgern ist, dass Frauen in dieser Stichprobe überrepräsentiert sind ($\chi^2 = 103.25$, $df = 1$, $p < .001$; *Tabelle 8*, Anhang).

2.2.2 Alter

Das Durchschnittsalter in der Gesamtstichprobe der 18- bis 29-jährigen TeilnehmerInnen ($n = 11$) beträgt $M = 23.32$ Jahre ($SD = 2.76$). Hierbei zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Geschlechtern hinsichtlich des Alters ($t = 4.38$; $df = 413$; $p < .001$; M (männlich) = 24.33, SD (männlich) = 2.81; M (weiblich) = 22.98, SD (weiblich) = 2.67; *Tabelle 9*, Anhang).

2.2.3 Nationalität

271 der 415 Personen der Gesamtstichprobe haben bei der Frage nach der Nationalität Österreich angegeben. Dies entspricht mit 65.30 % dem Großteil der betrachteten Gesamtstichprobe. Die Weiteren 34.70 % haben Deutschland als Nationalität angegeben. Die Verteilungsprüfung resultiert hierbei in einem signifikanten Ergebnis ($\chi^2 = 38.87$, $df = 1$, $p < .001$; *Tabelle 10*, Anhang).

2.2.4 Wohnsituation

Bei der Frage nach der aktuellen Wohnsituation haben 222 Personen (53.49 %) angeführt, dass sie getrennt von ihren Eltern leben ($Mdn = 1.00$, $IQR = 1.00$). 21.93 % haben bei der Frage nach der Wohnsituation die Antwortmöglichkeit angekreuzt, dass sie bei ihren Eltern leben. 24.58 % der Gesamtstichprobe haben angegeben, dass sie die meiste Zeit des Jahres getrennt von ihren Eltern leben ($\chi^2 = 76.34$, $df = 2$, $p < .001$; *Tabelle 11*, Anhang).

2.2.5 Ausbildungsstatus

Der aktuelle Ausbildungsstatus der Emerging Adults in der Gesamtstichprobe verteilt sich insofern, dass mit 62.17 % der Großteil aktuell einem Bachelorstudium nachgeht ($Mdn = 2.00$, $IQR = 1.00$). Mit 27.23 % der Befragten gibt ein weiterer, großer Teil der Befragten an, derzeit ein Masterstudium zu verfolgen ($\chi^2 = 552.87$, $df = 4$, $p < .001$; *Tabelle 12*, Anhang).

2.2.6 Höchste abgeschlossene Ausbildung der Emerging Adults

Bei der Frage nach der höchsten abgeschlossenen Ausbildung der Emerging Adults hat mit 61.93 % der Gesamtstichprobe der Großteil angegeben, dass sie die Matura beziehungsweise das Abitur abgeschlossen haben ($Mdn = 2.00$, $IQR = 1.00$). Am zweithäufigsten haben 29.88 % der Gesamtstichprobe angegeben, dass sie bereits ein Bachelorstudium abgeschlossen haben. Ein abgeschlossenes Masterbeziehungsweise Magisterstudium haben den Angaben zufolge 4.82 % der

TeilnehmerInnen. Die restlichen Personen (3.37 %) haben angegeben, dass sie die Pflichtschule, eine Lehre oder die berufsbildende mittlere Schule (BMS) abgeschlossen haben ($\chi^2 = 375.56$, $df = 3$, $p < .001$; *Tabelle 13*, Anhang).

2.2.7 Beruflicher Status der Emerging Adults

Die Verteilung hinsichtlich des beruflichen Status der Emerging Adults zeigt sich wie folgt: 34.94 % der TeilnehmerInnen geben an, dass sie Teilzeit beschäftigt sind (Mdn = 3.00, IQR = 2.00). Am zweithäufigsten haben 34.22 % der Gesamtstichprobe angeführt, dass sie einer unregelmäßigen Beschäftigung nachgehen. 18.31 % haben angegeben, nicht erwerbstätig zu sein. Am seltensten (12.53 %) ist eine Beschäftigung im Vollzeitausmaß angegeben worden ($\chi^2 = 63.74$, $df = 3$, $p < .001$, *Tabelle 14*, Anhang).

2.2.8 Beziehungsstatus und Kinder

Beim Beziehungsstatus hat mit 41.93 % die Mehrheit der Gesamtstichprobe angegeben, in keiner Beziehung respektive Single zu sein (Mdn = 2.00, IQR = 2.00). Weitere 30.12 % der TeilnehmerInnen sind laut Angaben in einer Beziehung, aber wohnen getrennt vom Partner beziehungsweise der Partnerin. 25.30 % sind in einer Beziehung und wohnen zusammen mit dem Partner beziehungsweise der Partnerin. Die übrigen Personen haben angeführt verheiratet zu sein (2.17 %) oder haben einen anderen Beziehungsstatus (0.48 %) angegeben, wie beispielweise, dass sie verlobt sind oder die Hälfte der Woche mit dem Partner beziehungsweise der Partnerin zusammenleben ($\chi^2 = 271.88$, $df = 4$, $p < .001$; *Tabelle 15*, Anhang).

Mit 98.90 % hat folglich die klare Mehrheit der TeilnehmerInnen angegeben, keine Kinder zu haben. Fünf Personen (1.20 %) haben laut Angaben bereits Kinder ($\chi^2 = 395.24$, $df = 1$, $p < .001$; *Tabelle 16*, Anhang).

2.2.9 Höchste abgeschlossene Ausbildung der Mutter

Der Großteil der TeilnehmerInnen (47.23 %) hat angegeben, dass die höchste abgeschlossene Ausbildung ihrer Mutter die Pflichtschule, Lehre oder BMS ist (Mdn = 2.00, IQR = 2.00). Am zweithäufigsten wird die Matura von 21.69 % der Gesamtstichprobe angeführt. Der Master beziehungsweise Magister folgt mit 17.83 %. 7.71 % geben an, dass die höchste abgeschlossene Ausbildung ihrer Mutter ein Bachelor ist. Die übrigen 5.54 % haben hierbei das Doktorat angekreuzt ($\chi^2 = 230.12$, $df = 4$, $p < .001$; *Tabelle 17*, Anhang).

2.2.10 Höchste abgeschlossene Ausbildung des Vaters

Bei der höchsten abgeschlossenen Ausbildung des Vaters liegt mit 45.06 % die Mehrheit der Angaben bei der abgeschlossenen Pflichtschule, Lehre oder BMS (Mdn = 2.00, IQR = 3.00). Mit 22.65 % der TeilnehmerInnen ist die Matura am zweithäufigsten genannt worden. Einen Master- beziehungsweise Magisterabschluss des Vaters haben 19.28 % angeführt. Die übrigen Personen haben einen Doktoratsabschluss (8.19 %) beziehungsweise Bachelorabschluss (4.82 %) des Vaters angekreuzt ($\chi^2 = 208.63$, $df = 5$, $p < .001$; *Tabelle 18*, Anhang).

2.2.11 Beschäftigungsstatus der Mutter

Beim Beschäftigungsstatus der Mutter haben 50.36 % angegeben, dass einer Vollzeit-Beschäftigung nachgegangen wird (Mdn = 2.00, IQR = 1.00). Weitere 25.30 % haben eine Teilzeit-Beschäftigung der Mutter angeführt. 9.40 % geben an, dass ihre Mutter nicht erwerbstätig ist. 7.23 % haben angegeben, dass ihre Mutter bereits in Pension ist. Weitere 4.82 % haben eine andere Beschäftigungsform angeführt, welche nach Analyse der offenen Antworten unter anderem bedeuten kann, dass die Mutter selbstständig oder bereits verstorben ist. Die restlichen Personen (2.89 %) haben eine unregelmäßige Beschäftigung der Mutter angegeben ($\chi^2 = 418.80$, $df = 5$, $p < .001$; *Tabelle 19*, Anhang).

2.2.12 Beschäftigungsstatus des Vaters

Die Frage nach der Beschäftigung des Vaters ist mit 70.29 % vom Großteil der TeilnehmerInnen mit Vollzeit beantwortet worden (Mdn = 2.00, IQR = 1.00). 12.08 % haben angegeben, dass der Vater bereits pensioniert ist. Eine andere als die angeführten Arten der Beschäftigung des Vaters haben 10.63 % angeführt, welche analog zu den Angaben der Mutter beispielsweise für Selbstständigkeit stehen können oder bedeuten, dass der Vater bereits verstorben ist. 3.86 % haben eine Teilzeit-Beschäftigung angegeben und 2.17 % haben angegeben, dass ihr Vater nicht erwerbstätig ist. Die restlichen Personen (0.97 %) geben eine unregelmäßige Beschäftigung an. Eine Person hat diese Frage nicht beantwortet ($\chi^2 = 882.67$, $df = 5$, $p < .001$; *Tabelle 20*, Anhang).

2.2.13 Sozioökonomischer Status

Bei der Frage nach dem sozioökonomischen Status hat der Großteil der TeilnehmerInnen (53.98 %) den Durchschnitt angeführt (Mdn = 3.00, IQR = 1.00).

34.94 % haben einen überdurchschnittlichen sozioökonomischen Status angegeben. Weitere 6.26 % haben diese Frage mit unterdurchschnittlich beantwortet und 3.13 % haben angegeben, im Vergleich einen hohen sozioökonomischen Status zu haben. Die übrigen Personen (1.69 %) geben einen niedrigen sozioökonomischen Status an ($\chi^2 = 453.61$, $df = 4$, $p < .001$; *Tabelle 21*, Anhang).

2.2.14 Einkommen

Bei der Frage nach der Höhe des von den Eltern monatlichen aufgebrauchten Geldes ergibt sich mit einer Spannweite von $s = 2000$ € ein Durchschnittswert von $M = 487.57$ € ($SD = 328.17$ €). Mit 23.13 % ist ein monatliches Einkommen zwischen 801 € und 1200 € am häufigsten genannt worden ($Mdn = 5.00$, $IQR = 3.00$; *Tabelle 22*, Anhang).

2.3 Versuchsplan

Die geplante Erhebung wurde, wie weiter oben bereits angedeutet, im Rahmen einer internationalen Kooperation mit Italien, einem Team aus Slowenien sowie dem österreichischen Team rund um Ulrike Sirsch durchgeführt.

Für die Entwicklung des Erhebungsinstrumentes ist in allen drei Ländern von einer englischen Grundversion der Items ausgegangen worden. Die Translation und Adaptierung der Items sind bei der österreichischen Version über mehrere Arbeitsschritte realisiert worden. Zunächst sind diejenigen Items, welche bereits im Rahmen vorhergehender Untersuchungen respektive Projekte verwendet sowie evaluiert worden sind, in der vorhandenen deutschen Übersetzung (PROJEKT 1) und in Anlehnung an Shim et al. (2010) in den Fragebogen aufgenommen worden. Neben den bereits bestehenden Items sind die einzelnen Fragen sowie Antwortmöglichkeiten aus der Grundversion vom Englischen ins Deutsche übersetzt worden. Da das österreichische Team durch eine Kollegin aus Slowenien komplettiert worden ist, war es an dieser Stelle möglich, die slowenischen Items ebenfalls ins Deutsche zu transferieren (PROJEKT 2). Danach hat ein Abgleich der beiden Fassungen stattgefunden. Es ist insbesondere darauf geachtet worden, dass diese zwei Versionen sich inhaltlich bezüglich der Bedeutung der Items nicht voneinander unterscheiden. Durch diesen zusätzlichen Arbeitsschritt sollte eine höhere Vergleichbarkeit der erhaltenen Daten gewährleistet werden.

Da das Forschungsinteresse dieser Diplomarbeit auf dem schulischen Einfluss auf den Umgang mit Geld bei Emerging Adults liegt, sind Items zur schulischen

finanziellen Ausbildung eigens für diese Befragung erstellt worden. Im Zuge dessen wurde ein Item in den Fragebogen integriert, mit welchem eine Post-hoc-Zuteilung zu den unterschiedlichen österreichischen Schultypen, wie Neue Mittelschule (NMS), allgemeinbildende höhere Schule (AHS) sowie berufsbildende höhere Schule (BHS), ermöglicht werden sollte. Im nachfolgenden Abschnitt werden diejenigen Bereiche des Erhebungsinstruments im Detail betrachtet, welche für die aktuelle Diplomarbeit von Relevanz sind.

2.4 Darstellung des Messinstruments

In der nachfolgenden *Tabelle 1* werden alle für die Fragestellung der Diplomarbeit relevanten Teilbereiche des Erhebungsinstrumentes angeführt und im Anschluss daran im Detail erläutert. Im Anhang befindet sich gesondert ein Überblick über alle Teile der Fragebogenbatterie der österreichischen Fassung (*Tabelle 23*, Anhang). In eckiger Klammer ist jeweils angegeben, in welchem Rahmen die Translation der englischen Ausgangsitems ins Deutsche durchgeführt worden ist.

Tabelle 1

Chronologischer Überblick der für die Diplomarbeit relevanten Fragebogenteile.

Bezeichnung	Quelle	Itemanzahl
Soziodemografische Variablen	Sorgente & Lanz, 2018 [PROJEKT 2]	10 Items 6 Items
Finanzielle Zufriedenheit der Emerging Adults	Sorgente & Lanz, 2019 [PROJEKT 2]	25 Items
Finanzielles Verhalten der Eltern	Shim, Barber, Card, Xiao & Serido, 2010 [PROJEKT 1]	4 Items
Kommunikation mit den Eltern über adäquaten Geldumgang	Shim, Barber, Card, Xiao & Serido, 2010 [PROJEKT 1]	3 Items
Schulische finanzielle Ausbildung	Kladler & Sirsch, 2019 [PROJEKT 2]	8 Items

Finanzielle Selbstkontrolle der Emerging Adults	Shim, Barber, Card, Xiao & Serido, 2010 [PROJEKT 1]	1 Item (subjektiv)
Finanzielles Verhalten der Emerging Adults	Shim, Barber, Card, Xiao & Serido, 2010 [PROJEKT 1]	4 Items
Finanzielles Wissen der Emerging Adults	Shim, Barber, Card, Xiao & Serido, 2010 [PROJEKT 1]	1 Item (subjektiv)

Neben den soziodemografischen Fragen, welche einen zentralen Teil der späteren Auswertung respektive Analyse darstellen, werden vor allem jene Elemente des Fragebogens beleuchtet, die im oben beschriebenen, zu testenden Modell vorkommen. Diese umfassen die finanzielle Zufriedenheit der Emerging Adults, das finanzielle Verhalten der Eltern, die direkte Kommunikation mit den Eltern über den adäquaten Geldumgang, die schulische finanzielle Ausbildung, die finanzielle Selbstkontrolle der Emerging Adults (subjektiv), das finanzielle Verhalten der Emerging Adults sowie das finanzielle Wissen der Emerging Adults auf subjektiver Ebene. Da die Antwortmöglichkeiten beziehungsweise die Fragestellungen teilweise sehr ausführlich formuliert worden sind, werden diese bei der methodischen Beschreibung inhaltlich kürzer zusammengefasst und somit nur überblicksmäßig dargestellt. Zum genauen Nachlesen werden die, für die vorliegende Untersuchung notwendigen Items, in den jeweiligen Tabellen im Anhang dokumentiert.

2.4.1 Soziodemografische Variablen

Die soziodemografischen Fragen haben 16 Items umfasst, welche zum Teil aus der englischen Grundversion übersetzt und um sechs Items erweitert worden sind (PROJEKT 2). Neben Fragen zum Geschlecht (männlich/weiblich) und dem Alter in Jahren und Monaten hat es direkt zu Beginn auch eine Frage nach der Nationalität (Österreich/Deutschland/Andere) gegeben. Weiters gab es eine Frage nach der Wohnsituation der TeilnehmerInnen, wo danach gefragt worden ist, ob diese vollkommen getrennt, die meiste Zeit des Jahres für die Ausbildung getrennt von den Eltern leben oder ob diese hauptsächlich bei den Eltern wohnen.

Im Anschluss daran folgte eine Frage zum aktuellen Ausbildungsstatus der TeilnehmerInnen, wo diese zwischen Schule oder Studium (Bachelor/Master/Doktorat) wählen konnten beziehungsweise wo sie auch angeben konnten, dass sie ihre

Ausbildung bereits abgeschlossen haben. Danach hatten die TeilnehmerInnen bei der höchsten abgeschlossenen Ausbildung die Möglichkeit anzugeben, ob sie die Pflichtschule (Lehre/berufsbildende mittlere Schule) oder Matura beziehungsweise Abitur gemacht haben oder ob sie bereits einen Hochschulabschluss (Bachelor/Master/Doktorat) haben.

An diese Frage anschließend folgte ein Item zum beruflichen Status der TeilnehmerInnen, wo diese zwischen Vollzeit, Teilzeit oder geringfügig beschäftigt sowie nicht erwerbstätig differenzieren konnten. Danach wird der Beziehungsstatus abgefragt. Bei diesem konnten die TeilnehmerInnen zwischen Single, in einer Beziehung (und zusammenlebend) oder verheiratet wählen. Bei dieser Frage gab es noch ein offenes Antwortfeld, um jegliche andere Beziehungskonstellation zu notieren. Des Weiteren folgte eine Frage danach, ob die TeilnehmerInnen bereits Kinder haben oder nicht.

Nachfolgend wurden die TeilnehmerInnen nach dem Beschäftigungsstatus und der höchsten abgeschlossenen Ausbildung ihrer Eltern getrennt nach Mutter und Vater gefragt. Im Vergleich zu den Angaben zur eigenen Person gab es in Bezug auf die Eltern auch die Möglichkeit Pension als Beschäftigungsstatus anzugeben. Zusätzlich gab es noch ein offenes Antwortfeld, um eine andere Form von Beschäftigung anzuführen. Die letzte Frage der soziodemografischen Daten bezog sich auf den sozioökonomischen Status der TeilnehmerInnen. Hier konnten diese zwischen niedrig, unter oder über beziehungsweise exakt dem Durchschnitt entsprechend sowie hoch abstufen. Diese fünf Items sowie die Frage nach der Nationalität sind vom österreichischen Team ergänzt worden (PROJEKT 2).

Weiters sollten die Emerging Adults ihr durchschnittliches, monatliches Einkommen anhand von vorgegebenen Betragsbereichen einordnen (Sorgente & Lanz, 2018). Hierbei hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit zwischen 0 € beziehungsweise keinem, persönlich zur Verfügung stehenden Einkommen und mehr als 5000 € abzustufen (Sorgente & Lanz, 2018). Zusätzlich wurden die Emerging Adults mit einem offenen Textfeld danach gefragt, wie viel Geld ihre Eltern pro Monat für sie ausgeben (Sorgente & Lanz, 2018).

2.4.2 Finanzielle Zufriedenheit der Emerging Adults

Das latente Konstrukt der finanziellen Zufriedenheit der Emerging Adults aus dem obigen, im Rahmen dieser Diplomarbeit zu testenden Modell wurde versucht über die multidimensionale, subjektive Skala zum finanziellen Wohlbefinden

(*Multidimensional Subjective Financial Well-being Scale*; Sorgente & Lanz, 2019) zu operationalisieren beziehungsweise messbar zu machen. Diese Skala, welche im Englischen kurz als *MSFWBS* bezeichnet wird, bestand aus 25 Items, welche sich auf fünf Dimensionen aufteilen lassen. Diese Dimensionen umfassen das generelle, subjektive finanzielle Wohlbefinden (*GS*), die finanzielle Zukunft (*FF*), die Situation Geld zu haben (*HM*), das Geldmanagement (*MM*) sowie den Vergleich mit gleichaltrigen Personen in ähnlichen Situationen beziehungsweise *Peers* (*PC*; Sorgente & Lanz, 2019). Die TeilnehmerInnen konnten auf einer fünfstufigen Antwortskala von „1 = vollkommen falsch“ bis „5 = vollkommen wahr“ angeben, in welchem Ausmaß diese auf die eigene Person zutreffen. Die Items der einzelnen Dimensionen sind vom österreichischen Team für die aktuelle Befragung eigens ins Deutsche übersetzt worden. Für die Betrachtung der finanziellen Zufriedenheit der TeilnehmerInnen wird vor allem die Dimension generelles, subjektives finanzielles Wohlbefinden fokussiert. Ein Beispielitem hierzu lautete wie folgt: „*Ich habe genug Geld, um das zu tun, was ich möchte.*“ (PROJEKT 2). Bei der Faktorenanalyse kann hierbei ein besonders starker Faktor in Form der Items des generellen, subjektiven finanziellen Wohlbefindens abstrahiert werden, wobei der Screeplot für mehr als eine Komponente spricht (*Tabelle 24* und *Abbildung 7*, Anhang). Es können hierfür gesamt, anders als bei Sorgente und Lanz (2019), vier der fünf Faktoren extrahiert werden (*Abbildung 7*). Durch Exklusion der Dimension zum generellen, subjektiven finanziellen Wohlbefinden (*GS*), können bei einer erneuten Faktorenanalyse drei von drei Faktoren abstrahiert werden (*Tabelle 25*, Anhang). Dies spricht dafür, dass die Komponenten hierbei nicht ident mit jenen von Sorgente und Lanz (2019) zu identifizieren sind. Die Dimension des generellen, subjektiven finanziellen Wohlbefindens (*GS*), welche die höchste Trennschärfe aufweist und die stärkste Komponente in der Faktorenanalyse darstellt, wird in das später postulierte Pfadmodell integriert und kann als eigenständiger Bereich angesehen werden, dessen zehn Items in der vorliegenden Diplomarbeit zu einer Skala zusammengefasst werden. In der aktuellen Erhebung ergibt sich hierfür ein Cronbachs $\alpha = .93$ (*Tabelle 26*, Anhang). Diese Dimension erhält auf der fünfstufigen Antwortskala einen Gesamtmittelwert von $M = 3.85$ ($SD = 0.79$, *Tabelle 26*, Anhang). Die Reliabilitäten sowie Mittelwerte der übrigen Dimensionen können in *Tabelle 27* bis *29* im Appendix nachgelesen werden.

2.4.3 Finanzielles Verhalten der Eltern

Das finanzielle Verhalten der Eltern wurde über vier Items, angelehnt an Shim et al. (2010), erhoben. Den TeilnehmerInnen stand an dieser Stelle eine fünfstufige Antwortskala zur Verfügung, wobei „1 = stimme überhaupt nicht zu“ und „5 = stimme sehr zu“ bedeutete. Bei diesen Items hatten die Teilnehmenden zusätzlich die Möglichkeit, bei jedem Item „nicht sicher“ anzukreuzen, falls sie unsicher sind. Alle vier Items sind getrennt nach Mutter und Vater zu beantworten gewesen. Des Weiteren befand sich direkt vor diesen vier Items ein Hinweis darauf, dass sie die nachfolgenden Angaben darauf beziehen sollten, bevor sie zu studieren begonnen haben. Ein Item dieser Fragengruppe lautete beispielsweise folgendermaßen: *„Die Ausgaben meiner Eltern waren in ihrem finanziellen Rahmen.“* (vgl. Friedlmeier, 2014; PROJEKT 1). Im Zuge der Faktorenanalyse kann jeweils ein Faktor für die Mutter und einer für den Vater extrahiert werden (*Abbildung 8 bis 10 sowie Tabelle 30, Anhang*). Im Rahmen der Reliabilitätsanalyse ist bei beiden Elternteilen jeweils ein Item aufgrund zu niedriger Trennschärfe ($r_{t_Mutter} = .40$, $r_{t_Vater} = .35$; *Tabelle 31, Anhang*; vgl. Sirsch, Zupančič, Poredoš, Levec & Friedlmeier, 2019) ausgeschlossen worden (*„Meine Eltern verfolgten ihre monatlichen Ausgaben.“*; vgl. Friedlmeier, 2014; PROJEKT 1). In der Analyse der Reliabilitäten resultiert für die übrigen drei Items ein Cronbachs $\alpha = .81$ für die Mutter und Cronbachs $\alpha = .83$ für den Vater (*Tabelle 31, Anhang*). Der Gesamtmittelwert ist bei der aus drei Items bestehenden Skala für die Mutter $M = 3.99$ ($SD = 1.03$) und für den Vater $M = 4.11$ ($SD = 0.99$; *Tabelle 31, Anhang*).

2.4.4 Direkte Kommunikation mit den Eltern über adäquaten Geldumgang

Für die direkte Kommunikation mit den Eltern über einen adäquaten Umgang mit Geld sind drei Items angelehnt an Shim et al. (2010) in den Fragebogen aufgenommen worden. Den Teilnehmenden stand wieder eine fünfstufige Antwortskala von „1 = stimme überhaupt nicht zu“ bis „5 = stimme sehr zu“ zur Verfügung. Bei diesen drei Fragen, sollten die TeilnehmerInnen die Fragen erneut auf Situationen beziehen, als sie aufgewachsen sind. Als Beispielitem dieser Itemgruppe fungiert das Folgende: *„Meine Eltern sprachen mit mir über die Wichtigkeit von Sparen.“* (vgl. Friedlmeier, 2014; PROJEKT 1). Im Zuge der Faktorenanalyse kann getrennt für Mutter und Vater erneut eine Komponente abstrahiert werden (*Abbildung 11 bis 13 sowie Tabelle 32, Anhang*). In der Reliabilitätsanalyse zeigt sich für die Mutter ein Cronbachs $\alpha = .61$ und für den Vater ein Cronbachs $\alpha = .70$ (*Tabelle 33, Anhang*). Der Gesamtmittelwert liegt

auf der 5-stufigen Antwortskala bei der Mutter bei $M = 3.42$ ($SD = 0.87$) und beim Vater bei $M = 3.27$ ($SD = 0.95$; *Tabelle 33*, Anhang).

2.4.5 Schulische finanzielle Ausbildung und subjektive Relevanz

Die schulische finanzielle Ausbildung aus dem obigen Modell wurde über selbst erstellte Items des österreichischen Teams (Kladler & Sirsch, 2019; PROJEKT 2) operationalisiert. Neben Angaben zur eigenen Erfahrung von Wissensvermittlung zum Umgang mit Geld im Schulkontext wurden die TeilnehmerInnen im Anschluss daran auch nach ein paar subjektiven Einschätzungen zur Relevanz von schulischer finanzieller Ausbildung gefragt.

Zunächst wurden die TeilnehmerInnen danach gefragt, welchen Schultyp sie besucht haben. Dazu standen ihnen die Antwortmöglichkeiten Neue Mittelschule (NMS), allgemeinbildende höhere Schule (AHS) sowie berufsbildende höhere Schule (BHS) zur Auswahl. Da diese Erhebung nicht ausschließlich aus TeilnehmerInnen bestand, die in Österreich aufgewachsen sind und da es auch andere Schultypen innerhalb von Österreich gibt, wurde den TeilnehmerInnen die Möglichkeit geboten, in einem offenen Antwortfeld einen anderen Schultypen zu notieren.

In der nächsten Frage wurde versucht herauszufinden, in welchem Unterrichtsfach die TeilnehmerInnen bereits mit dem Thema Umgang mit Geld oder mit finanziellen Belangen konfrontiert worden sind. In Anlehnung an die österreichischen Lehrpläne sind fünf Unterrichtsfächer herausgefiltert worden, in denen der Recherche im Zuge dieser Arbeit zufolge Wissen über Finanzen hätte vermittelt werden sollen. Diese umfassen den Mathematikunterricht, den Fremdsprachenunterricht, Geografie und Wirtschaftskunde, Ernährung und Haushalt sowie Volkswirtschaft beziehungsweise Betriebswirtschaft. Diejenigen Fächer, bei welchen die TeilnehmerInnen angegeben hatten, dass sie in diesen mit dem Umgang mit Geld in Berührung gekommen sind, folgte mittels Filterfunktion die Nachfrage nach dem jeweiligen Ausmaß der Wissensvermittlung in finanziellen Belangen. Hierzu hatten die TeilnehmerInnen die Möglichkeit auf einer fünfstufigen Antwortskala von „1 = sehr wenig“ bis „5 = sehr viel“ zu differenzieren. Da die oben abgefragten Unterrichtsfächer nur eine für die vorliegende Diplomarbeit getroffene Auswahl darstellen, wurde im nächsten Item Folgendes abgefragt: *„Gab es darüber hinaus noch weitere Unterrichtsfächer, welche Wissen über Finanzielles/Umgang mit Geld vermittelt haben?“* (Kladler & Sirsch, 2019; PROJEKT 2). Die TeilnehmerInnen konnten diese Frage mit Nein oder Ja beantworten, wobei sie bei der Zustimmung

darum gebeten wurden, diese Unterrichtsfächer zu notieren. Dieses Antwortschema wurde analog beim nächsten Item angewendet: *„Haben Sie darüber hinaus noch Praktika gemacht, welche Wissen über Finanzielles/Umgang mit Geld vermittelt haben?“* (Kladler & Sirsch, 2019; PROJEKT 2). Die Erfahrungen der TeilnehmerInnen mit der schulischen finanziellen Ausbildung wurden durch ein weiteres Item erhoben. In diesem sollten die TeilnehmerInnen bei sechs möglichen Quellen für die Gewinnung von Wissen in finanziellen Belangen eine Prozentangabe treffen. Die Frage ist folgendermaßen formuliert worden: *„Woher stammt Ihr eigenes Verständnis bzw. Wissen über Finanzielles/Umgang mit Geld?“* (Kladler & Sirsch, 2019; PROJEKT 2). Weiters wurde den TeilnehmerInnen instruiert, dass eine Prozentangabe gefordert wird, welche in Summe über alle Quellen hinweg 100 % ergeben sollte. Die Summenberechnung erfolgte automatisiert. Als Quellen wurden den TeilnehmerInnen der Schulunterricht, die Eltern, andere Familienmitglieder, FreundInnen und das Internet angeboten. Falls die TeilnehmerInnen ihr finanzielles Wissen aus anderen Quellen erhalten haben sollten, gab es als sechste Antwortmöglichkeit auch noch „Andere“. In einer Filterfrage konnten die TeilnehmerInnen auch angeben, um welche Quelle es sich bei dieser Angabe gehandelt hat.

Die bisherigen Fragen bezogen sich auf die gesammelten, schulischen Erfahrungen der TeilnehmerInnen in Bezug auf die finanzielle Ausbildung. Hierzu sind jedoch noch drei weitere Items generiert worden, welche die Erwartungen und Einschätzungen zur Wichtigkeit dieser Wissensvermittlung in finanziellen Anliegen betroffen hat. Dazu wurde zunächst folgende Frage gestellt, welche auf einer fünfstufigen Antwortskala von „1 = überhaupt nicht wichtig“ bis „5 = sehr wichtig“ beantwortet werden konnte: *„Welchen Stellenwert hat die Vermittlung von Wissen über Finanzielles/Umgang mit Geld für Sie?“* (Kladler & Sirsch, PROJEKT 2). Das nächste Item ist analog zum obigen Item der Quellen von Finanzwissen in Prozent aufgebaut worden. An dieser Stelle wurde jedoch danach gefragt, welche Quellen diese Wissensvermittlung ihrer Meinung nach zu welchen Prozentanteilen übernehmen sollten. Das Item zur schulischen finanziellen Ausbildung ist folgendermaßen formuliert worden: *„Inwiefern empfinden Sie dasjenige Wissen, das Sie durch die schulische finanzielle Ausbildung übermittelt bekommen haben, als relevant für Ihre Zukunft?“* (Kladler & Sirsch, 2019; PROJEKT 2). Den TeilnehmerInnen stand zur Beantwortung wieder eine fünfstufige Skala zur Verfügung, wobei an dieser Stelle „1 = überhaupt nicht relevant“ und „5 = sehr relevant“ bedeutet.

2.4.6 Finanzielle Selbstkontrolle der Emerging Adults

Die Operationalisierung der finanziellen Selbstkontrolle der TeilnehmerInnen wurde über ein Item in Form einer subjektiven Gesamteinschätzung realisiert. Die TeilnehmerInnen wurden an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass sie die Frage darauf beziehen sollten, wie die Situation jetzt gerade ist und nicht, während sie aufgewachsen sind. Dieser Hinweis war an dieser Stelle vonnöten, da es in denjenigen Teilen, die für die aktuelle Diplomarbeit nicht vorrangig fokussiert werden, Fragen gab, die spezifisch auf die Situation, während sie aufgewachsen sind, Bezug nehmen. Das Item zur subjektiven, finanziellen Selbstkontrolle ist, aufbauend auf Shim et al. (2010) in der deutschsprachigen Fassung, in den Fragebogen aufgenommen worden. Ausformuliert lautete dieses Item wie folgt: *„Bitte geben Sie an, wie einfach/schwierig es für Sie ist, sich in Bezug auf den Umgang mit Geld an Ihre Pläne zu halten.“* (vgl. Friedlmeier, 2014; PROJEKT 2). Die TeilnehmerInnen hatten hier die Möglichkeit auf einer fünfstufigen Skala zwischen „1 = schwierig“ bis „5 = einfach“ zu unterscheiden.

2.4.7 Finanzielles Verhalten der Emerging Adults

Das finanzielle Verhalten der TeilnehmerInnen ist über vier Items, welche angelehnt an Shim et al. (2010) in deutscher Version und adaptiert von Friedlmeier (2014; PROJEKT 1) vorgegeben worden sind, messbar gemacht worden. Um diese zu beantworten, gab es eine fünfstufige Antwortskala, wobei „1 = nie“ und „5 = sehr oft“ entspricht. Diese Items bezogen sich wieder auf die jetzige Situation und wurden beispielsweise folgendermaßen erfragt: *„Ich bleibe in meinem finanziellen Rahmen.“* (vgl. Friedlmeier, 2014). Diese Skala hatte in der Originalfassung von Shim et al. (2010) ein Cronbachs $\alpha = .65$. Die Faktorenanalyse ergibt eine zu extrahierende Komponente (*Abbildung 14* sowie *Tabelle 34*, Anhang). Analog zum finanziellen Verhalten der Eltern ist hier ebenfalls ein Item aufgrund zu niedriger Trennschärfe ($r_t = .29$; *Tabelle 35*, Anhang; vgl. Sirsch et al., 2019) ausgeschlossen worden (*„Ich verfolge meine monatlichen Ausgaben.“*, vgl. Friedlmeier, 2014; PROJEKT 1). In der aktuellen Erhebung zeigt sich für diese Skala mit drei Items ein zur Originalfassung vergleichbares Cronbachs $\alpha = .65$ (*Tabelle 35*, Anhang). Wie ebenfalls in *Tabelle 35* (Anhang) ersichtlich beträgt der Gesamtmittelwert auf der fünfstufigen Antwortskala hierzu $M = 3.62$ ($SD = 0.88$).

2.4.8 Finanzielles Wissen der Emerging Adults

Zur Erhebung des finanziellen Wissens der TeilnehmerInnen beziehungsweise des Financial Knowledge ist im Rahmen dieser Diplomarbeit ein Item in Form einer subjektiven Gesamteinschätzung herangezogen worden. Dieses ist über die deutsche Version des von Shim et al. (2010) generierten Items auf einer fünfstufigen Antwortskala von „1 = sehr niedrig“ bis „5 = sehr hoch“ abgefragt worden. Ausformuliert lautete dieses Item wie folgt: *„Wie würden Sie insgesamt Ihr eigenes Verständnis mit Geld umzugehen bewerten?“* (Friedlmeier, 2014; PROJEKT 1).

3. Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden die für die vorliegende Diplomarbeit relevanten Ergebnisse der ausgewerteten Daten aufgelistet. Vorab werden die verwendeten Auswerteverfahren überblicksmäßig dargestellt. Danach folgt eine intensive, deskriptive Analyse desjenigen Fragebogenteils, welcher sich mit der schulischen finanziellen Ausbildung befasst hat. Im Anschluss daran wird eine inferenzstatistische Analyse der übrigen, dem Forschungsinteresse dieser Diplomarbeit entsprechenden Teile des Fragebogens angeführt. An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Auswertung über das Statistikprogramm SPSS (Statistical Package for Social Science, Version 23) von IBM sowie über das zugehörige Zusatzpaket AMOS (Analysis of Moment Structures, Version 26) durchgeführt worden ist.

3.1 Statistische Auswertung

Hier sollen nun alle für die Beantwortung der Fragestellung relevanten Auswerteverfahren mit jeweiligen Interpretationswerten dargestellt werden. In diesem Abschnitt werden aus Gründen der besseren Lesbarkeit Abkürzungen für Kenngrößen verwendet, welche in *Tabelle 36* im Anhang zusammen mit den vollständigen Bezeichnungen erläutert werden. Weiters werden, ebenfalls um den Textfluss nicht zu unterbrechen, in diesem Kapitel nur jene Tabellen und Abbildungen dargestellt, welche für die Interpretation der Ergebnisse unbedingt von Relevanz sind und nicht bereits im Text ausformuliert worden sind. Alle übrigen Berechnungen werden detailliert im Anhang aufgelistet.

Als Irrtumswahrscheinlichkeit ist in allen Berechnungen ein α von 5 % festgesetzt worden, was weiters bedeutet, dass Ergebnisse mit $p \leq .05$ als statistisch signifikant bezeichnet werden können (vgl. Field, 2013; Bortz & Döring, 2016). P-Werte kleiner als .01 werden in weiterer Folge als hochsignifikant bezeichnet (vgl. Field, 2013; Bortz & Döring, 2016). Nachfolgend werden für jedes Item beziehungsweise jede Skala auch die Effektstärken angegeben. Nach Cohen (1992) ist ein r-Wert ab .10 ein schwacher, ab .30 ein mittlerer und ab .50 ein starker Effekt.

Für die Berechnung der internen Konsistenzen der Skalenitems sind Reliabilitätsanalysen durchgeführt worden. Für die einzelnen Skalen sind Faktorenanalysen samt Screeplots herangezogen worden. Zur Ermittlung von Verteilungsunterschieden sind Chi-Quadrat-Tests gerechnet worden. Zusammenhänge sind mittels Pearson-Korrelationen berechnet worden.

Für die Pfadanalysen sind zunächst noch die Voraussetzungen überprüft worden. Dazu sind die Variablen einer Kollinearitätsprüfung unterzogen worden und der Variance Inflation Factor (VIF) und die Toleranz sind zur Prüfung auf Multikollinearität herangezogen worden (vgl. Weiber & Mühlhaus, 2014). Die Analyse ergibt hierbei, dass keine Multikollinearität vorliegt, da der festgelegte Cutoff-Wert von $VIF > 3$ (Toleranz > 0.3) in keiner der Variablen überschritten worden ist (vgl. Weiber & Mühlhaus, 2014).

Im Zuge der Pfadanalyse mittels AMOS sind zur Überprüfung des Model-Fits die folgenden Werte im Detail betrachtet worden: CMIN/DF, PCLOSE, RMSEA, CFI, TLI und NFI (vgl. Weiber & Mühlhaus, 2014). Für einen guten Model-Fit sollte der CMIN/DF (Minimum Discrepancy/Degrees of Freedom) kleiner 5.00, der PCLOSE (Closeness of Fit) größer als .05 sowie der RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) kleiner als .05 sein, wobei ein Wert kleiner .08 noch als akzeptabel angesehen wird (vgl. Weiber & Mühlhaus, 2014). Des Weiteren sollte der CFI (Comparative Fit Index), der TLI (Tucker-Lewis Index) sowie der NFI (Normed Fit Index) zumindest größer .90 sein, um einen guten Model-Fit schlussfolgern zu können (vgl. Weiber & Mühlhaus, 2014). Ein Wert größer .95 spricht für einen sehr guten Model-Fit (vgl. Weiber & Mühlhaus, 2014). Weiters werden die Zusammenhänge in den Pfadanalysen mittels standardisierten totalen Abweichungen β angegeben, welche der Pearson-Korrelation r entsprechen (vgl. Weiber & Mühlhaus, 2014). Bei beiden Maßen werden Werte ab .10 als schwacher, ab .30 als mittelhoher und ab .50 als starker Zusammenhang bezeichnet (vgl. Cohen, 1992; Field, 2013).

Um die eingangs formulierte Fragestellung zu beantworten, ist zunächst eine intensive deskriptive Analyse der Items zur schulischen finanziellen Ausbildung gewählt worden. Für die Überprüfung, ob sich die einzelnen Skalen bei den Teilnehmenden der AHS und BHS signifikant voneinander unterscheiden, sind nicht-parametrische U-Tests (Mann-Whitney-U-Test) herangezogen worden. Diese Entscheidung für ein nicht-parametrisches Testverfahren ist vor dem Hintergrund getroffen worden, dass zwei unabhängige Gruppen paarweise miteinander verglichen werden sollen, welche zwar metrisches Skalenniveau aufweisen, aber die Voraussetzung der Normalverteilung und Varianzhomogenität nicht erfüllen (vgl. Field, 2013; Bortz & Döring, 2016). Diese sind jeweils anhand des Kolmogorov-Smirnov-Tests und dem Levene-Test ermittelt worden (vgl. Field, 2013; Bortz & Döring, 2016).

3.1.1 Schulische finanzielle Ausbildung

Die Ergebnisse derjenigen Items des eingesetzten Erhebungsinstruments, welche einen Schulbezug aufweisen, werden an dieser Stelle überblicksmäßig dargeboten. Die Resultate werden gesamt sowie getrennt nach den beiden interessierenden Schultypen, AHS und BHS, in Übersichtstabellen angeführt. Die für die weitere Analyse relevanten Ergebnisse aus den Tabellen werden im Vergleich an dieser Stelle zusätzlich ausformuliert.

Für die deskriptive Analyse in diesem Abschnitt ist anzumerken, dass ausschließlich jene Personen berücksichtigt werden, welche entweder den Schultyp AHS oder BHS angegeben haben. All jene Personen, die einen anderen Schultyp angeführt haben oder sowohl AHS und BHS angekreuzt haben, werden hierbei vernachlässigt, damit ein eindeutiger Vergleich ebendieser gewährleistet werden kann. Sofern bei den offenen Nennungen ein Schultyp genannt wurde, welcher bereits Teil der vorgegebenen Kategorien ist, wie beispielsweise das Gymnasium, so sind diese im Rahmen der Datenplausibilisierung nachcodiert worden. Daraus resultiert die folgende Verteilung: Insgesamt sind dies 376 Personen, von denen 279 Personen (74.20 %) eine AHS und 97 Personen (25.80 %) eine BHS besucht haben ($\chi^2 = 88.10$, $df = 1$, $p < .001$; *Tabelle 37*, Anhang).

Bei der Frage, in welchen Unterrichtsfächern Wissen über Finanzielles vermittelt worden ist, ist von den TeilnehmerInnen aus der AHS der Unterrichtsgegenstand Geografie und Wirtschaftskunde (53.33 %) am häufigsten genannt worden (*Tabelle 2*). An zweiter Stelle wird dicht gefolgt das Unterrichtsfach Mathematik (52.55 %) angeführt. Bei den TeilnehmerInnen der BHS ist das Top-Unterrichtsfach hinsichtlich der Vermittlung von Wissen über den Umgang mit Geld Volkswirtschaft beziehungsweise Betriebswirtschaft (82.42 %). Häufigkeitstechnisch auf dem zweiten Platz liegt hierbei ebenfalls der Unterrichtsgegenstand Mathematik (41.76 %).

Von denjenigen, die diese Fächer ausgewählt haben und die Zusatzfrage beantwortet haben, in welchem Ausmaß die Vermittlung von Finanzwissen in diesem Fach stattgefunden hat, liegt der Mittelwert des Unterrichtsfaches Geografie und Wirtschaftskunde bei der AHS auf der fünfstufigen Skala bei $M = 2.19$ ($SD = 1.15$) und im Fach Mathematik bei $M = 1.98$ ($SD = 1.08$; *Tabelle 3*). Bei den TeilnehmerInnen der BHS ordnet sich der Mittelwert bei dieser Zusatzfrage im Unterrichtsgegenstand

Volkswirtschaft/Betriebswirtschaft bei $M = 3.28$ ($SD = 1.42$) und für Mathematik bei $M = 2.76$ ($SD = 1.12$) ein.

Von den Teilnehmenden aus der AHS haben 3.25 % angegeben, dass es darüber hinaus noch weitere Unterrichtsfächer gegeben hat, in welchen Wissen über Finanzielles vermittelt worden ist (*Tabelle 4*). Bei der BHS sind dies rund 25.77 % der Befragten. Auch hierzu sind zwei offene Antworten in die bestehenden Kategorien nachcodiert worden. Die Analyse der offenen Nennungen ergibt unter anderem den Unterrichtsgegenstand Rechnungswesen und Controlling.

6.50 % der Befragten aus der AHS und 13.54 % aus der BHS haben angegeben, dass sie darüber hinaus noch Praktika gemacht haben, welche Wissen über Finanzielles vermittelt haben. Bei genauerer Betrachtung der offenen Nennungen zeigt sich hierbei ein Praktikum in einer Bank als häufigste Angabe.

Sowohl bei der AHS ($Mdn = 65.00$ %, $IQR = 40.00$ %) als auch bei der BHS ($Mdn = 70.00$ %, $IQR = 40.00$ %) sind die Eltern als diejenige Informationsquelle bezüglich Finanzwissen angegeben worden, welche am häufigsten zum eigenen Verständnis beigetragen hat (= Ist-Zustand, *Tabelle 5*). Der Schulunterricht nimmt hierzu einen Median gleich 5.00 % ($IQR = 10.00$ %) in der AHS und 10.00 % ($IQR = 20.00$ %) in der BHS ein. Bei der Frage, welche Quellen zu welchem Prozentanteil Wissen über Finanzielles vermitteln sollen (= Soll-Zustand), sind erneut die Eltern auf Platz eins (AHS: $Mdn = 50.00$ %, $IQR = 30.00$ %; BHS: $Mdn = 50.00$ %, $IQR = 25.00$ %). Hier zeigt sich, dass den Befragten zufolge der Schulunterricht in etwa ein Drittel des Wissens über den Umgang mit Geld vermitteln sollte (AHS/BHS: $Mdn = 30.00$ %, $IQR = 30.00$ %).

Für TeilnehmerInnen der AHS liegt der Stellenwert der Vermittlung von Finanzwissen auf der fünfstufigen Skala bei $M = 4.05$ ($SD = 0.87$). Bei Teilnehmenden der BHS resultiert ein Mittelwert von $M = 4.13$ ($SD = 0.91$, *Tabelle 5*).

Auf die Frage, inwiefern dasjenige Wissen, das die Teilnehmenden durch die schulische finanzielle Ausbildung übermittelt bekommen haben, relevant für die Zukunft ist, ergibt sich auf der ebenfalls fünfstufigen Antwortskala ein Mittelwert von $M = 2.23$ ($SD = 1.02$) für die TeilnehmerInnen der AHS und $M = 2.98$ ($SD = 1.11$) für die BHS.

Für die weiteren Analysen ist ein Skalenmittelwert berechnet worden, durch welchen versucht wird, einen Gesamtscore über das vermittelte Wissen über Finanzen durch die schulische finanzielle Ausbildung zu ermitteln. Die Berechnung setzt sich

aus der Anzahl der genannten Schulfächer multipliziert mit dem jeweiligen Ausmaß zusammen und bildet gemeinsam mit den zusätzlich genannten Fächern sowie der Wissensvermittlung in Praktika eine Gesamtsumme für jede Person. Je höher die resultierende Zahl ist, welche maximal den Wert 27.00 betragen kann, desto höher ist die Erfahrung beziehungsweise desto mehr Wissen über Finanzen ist im schulischen Kontext vermittelt worden. Hierbei ergibt sich bei Teilnehmenden der AHS ein Gesamtscore von $M = 3.00$ ($SD = 2.50$, $s = 13.00$) mit einem Maximalwert von 14.00 und bei Befragten der BHS ein $M = 5.24$ ($SD = 3.90$, $s = 17.00$) mit einem Maximum von 18.00 (*Tabelle 4*).

Tabelle 2

Übersicht der schulischen finanziellen Ausbildung gesamt sowie getrennt nach AHS und BHS (FE_2).

FE_2: In welchen Unterrichtsfächern ist Wissen über Finanzielles/Umgang mit Geld vermittelt worden? (n = 346)											
Schultyp	Fächer	Mathematik		Fremdsprachen		Geografie und Wirtschaftskunde		Ernährung und Haushalt		Volkswirtschaft/ Betriebswirtschaft	
		Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja
AHS		121	134	239	16	119	136	245	10	203	52
		(47.45 %)	(52.55 %)	(93.73 %)	(6.27 %)	(46.67 %)	(53.33 %)	(96.08 %)	(3.92 %)	(79.61 %)	(20.39 %)
BHS		53	38	88	3	73	18	80	11	16	75
		(58.24 %)	(41.76 %)	(96.70 %)	(3.30 %)	(80.22 %)	(19.78 %)	(87.91 %)	(12.09 %)	(17.58 %)	(82.42 %)
Gesamt		174	172	327	19	192	154	325	21	219	127
		(50.29 %)	(49.71 %)	(94.51 %)	(5.49 %)	(55.49 %)	(44.51 %)	(93.93 %)	(6.07 %)	(63.29 %)	(36.71 %)

Tabelle 3

Übersicht der schulischen finanziellen Ausbildung gesamt sowie getrennt nach AHS und BHS (FE_2.1).

FE_2.1a: Inwiefern wurde in diesen Unterrichtsfächern Wissen über Finanzielles/Umgang mit Geld vermittelt? (n = 168)						
Mathematik	1 = sehr wenig	2 = wenig	3 = mittel	4 = viel	5 = sehr viel	M (SD)
AHS	58 (44.27 %)	34 (25.95 %)	26 (19.85 %)	10 (7.63 %)	3 (2.29 %)	1.98 (1.08)
BHS	6 (16.22 %)	8 (21.62 %)	14 (37.84 %)	7 (18.92 %)	2 (5.41 %)	2.76 (1.12)
Gesamt	64 (38.10 %)	42 (25.00 %)	40 (23.81 %)	17 (10.12 %)	5 (2.98 %)	2.15 (1.13)
FE_2.1b: Inwiefern wurde in diesen Unterrichtsfächern Wissen über Finanzielles/Umgang mit Geld vermittelt? (n = 19)						
Fremdsprachen	1 = sehr wenig	2 = wenig	3 = mittel	4 = viel	5 = sehr viel	M (SD)
AHS	6 (37.50 %)	5 (31.25 %)	5 (31.25 %)	0 (0.00 %)	0 (0.00 %)	1.94 (0.85)
BHS	0 (0.00 %)	0 (0.00 %)	3 (100.00 %)	0 (0.00 %)	0 (0.00 %)	3.00 (0.00)
Gesamt	6 (31.58 %)	5 (26.32 %)	8 (42.11 %)	0 (0.00 %)	0 (0.00 %)	2.05 (0.84)
FE_2.1c: Inwiefern wurde in diesen Unterrichtsfächern Wissen über Finanzielles/Umgang mit Geld vermittelt? (n = 153)						
Geografie/WIKU	1 = sehr wenig	2 = wenig	3 = mittel	4 = viel	5 = sehr viel	M (SD)
AHS	52 (38.52 %)	29 (21.48 %)	35 (25.93 %)	15 (11.11 %)	4 (2.96 %)	2.19 (1.15)
BHS	1 (5.56 %)	2 (11.11 %)	6 (33.33 %)	9 (50.00 %)	0 (0.00 %)	3.28 (0.90)
Gesamt	53 (34.64 %)	31 (20.26 %)	41 (26.80 %)	24 (15.69 %)	4 (2.61 %)	2.30 (1.16)

FE 2.1d: Inwiefern wurde in diesen Unterrichtsfächern Wissen über Finanzielles/Umgang mit Geld vermittelt? (n = 21)						
Ernährung und Haushalt	1 = sehr wenig	2 = wenig	3 = mittel	4 = viel	5 = sehr viel	M (SD)
AHS	3 (30.00 %)	1 (10.00 %)	2 (20.00 %)	3 (30.00 %)	1 (10.00 %)	2.92 (1.38)
BHS	2 (18.18 %)	2 (18.18 %)	4 (36.36 %)	2 (18.18 %)	1 (9.09 %)	2.82 (1.25)
Gesamt	5 (23.81 %)	3 (14.29 %)	6 (28.57 %)	5 (23.81 %)	2 (9.52 %)	2.81 (1.36)
FE 2.1e: Inwiefern wurde in diesen Unterrichtsfächern Wissen über Finanzielles/Umgang mit Geld vermittelt? (n = 129)						
Volkswirtschaft/ Betriebswirtschaft	1 = sehr wenig	2 = wenig	3 = mittel	4 = viel	5 = sehr viel	M (SD)
AHS	20 (37.04 %)	8 (14.81 %)	13 (24.07 %)	7 (12.96 %)	6 (11.11 %)	2.46 (1.40)
BHS	13 (17.33 %)	8 (10.67 %)	19 (25.33 %)	15 (20.00 %)	20 (26.67 %)	3.28 (1.42)
Gesamt	33 (25.58 %)	16 (12.40 %)	32 (24.81 %)	22 (17.05 %)	26 (20.16 %)	2.91 (1.44)

Tabelle 4

Übersicht der schulischen finanziellen Ausbildung gesamt sowie getrennt nach AHS und BHS (FE_3, FE_4 und schulische finanzielle Ausbildung - gesamt).

Schultyp	FE_3: Gab es darüber hinaus noch weitere Unterrichtsfächer, welche Wissen über Finanzielles/Umgang mit Geld vermittelt haben? (n = 374)		FE_4: Haben Sie darüber hinaus noch Praktika gemacht, welche Wissen über Finanzielles/Umgang mit Geld vermittelt haben? (n = 373)	
	Nein	Ja	Nein	Ja
AHS	268 (96.75 %)	9 (3.25 %)	259 (93.50 %)	18 (6.50 %)
BHS	72 (74,23 %)	25 (25.77 %)	83 (86.46 %)	13 (13.54 %)
Gesamt	340 (90.91 %)	34 (9.09 %)	342 (91.69 %)	31 (8.31 %)
Gesamtscore – Schulische finanzielle Ausbildung				
n = 374	M (SD)		s	
AHS	3.00 (2.50)		13.00	
BHS	5.24 (3.90)		17.00	
Gesamt	3.61 (3.09)		17.00	

Tabelle 5

Übersicht der schulischen finanziellen Ausbildung gesamt sowie getrennt nach AHS und BHS (FE_5, FE_6, FE_7 und FE_8).

FE_5: Woher stammt Ihr eigenes Verständnis bzw. Wissen über Finanzielles/Umgang mit Geld? (n = 279 - 411)						
Schultyp	Schulunterricht	Eltern	Andere Familienmitglieder	FreundInnen	Internet	Andere
AHS	Mdn = 5.00 % (IQR = 10.00 %)	Mdn = 65.00 % (IQR = 40.00 %)	Mdn = 5.00 % (IQR = 20.00 %)	Mdn = 10.00 % (IQR = 15.00 %)	Mdn = 5.00 % (IQR = 15.00 %)	Mdn = 0.00 % (IQR = 10.00 %)
BHS	Mdn = 10.00 % (IQR = 20.00 %)	Mdn = 70.00 % (IQR = 40.00 %)	Mdn = 10.00 % (IQR = 15.00 %)	Mdn = 5.00 % (IQR = 10.00 %)	Mdn = 5.00 % (IQR = 20.00 %)	Mdn = 0.00 % (IQR = 5.00 %)
Gesamt	Mdn = 10.00 % (IQR = 8.00 %)	Mdn = 60.00 % (IQR = 40.00%)	Mdn = 10.00 % (IQR = 20.00 %)	Mdn = 10.00 % (IQR = 15.00 %)	Mdn = 5.50 % (IQR = 15.00 %)	Mdn = 0.00 % (IQR = 10.00 %)
FE_6: Welche Quellen sollen, Ihrer Meinung nach, das Wissen über Finanzielles/Umgang mit Geld vermitteln? (n = 242 - 406)						
Schultyp	Schulunterricht	Eltern	Andere Familienmitglieder	FreundInnen	Internet	Andere
AHS	Mdn = 30.00 % (IQR = 30.00 %)	Mdn = 50.00% (IQR = 30.00 %)	Mdn = 5.00 % (IQR = 10.00 %)	Mdn = 1.00 % (IQR = 10.00 %)	Mdn = 5.00 % (IQR = 10.00 %)	Mdn = 0.00 % (IQR = 5.00 %)
BHS	Mdn = 30.00 % (IQR = 30.00 %)	Mdn = 50.00 % (IQR = 25.00 %)	Mdn = 5.00 % (IQR = 10.00 %)	Mdn = 0.00 % (IQR = 10.00 %)	Mdn = 5.50 % (IQR = 13.75 %)	Mdn = 0.00 % (IQR = 1.50 %)
Gesamt	Mdn = 30.00 % (IQR = 30.00 %)	Mdn = 50.00 % (IQR = 30.00 %)	Mdn = 5.00 % (IQR = 10.00 %)	Mdn = 2.00 % (IQR = 10.00 %)	Mdn = 5.00 % (IQR = 10.00 %)	Mdn = 0.00 % (IQR = 5.00 %)
FE_7: Welchen Stellenwert hat die Vermittlung von Wissen über Finanzielles/Umgang mit Geld für Sie? (n = 375)						
Schultyp	1 = überhaupt nicht wichtig	2 = nicht wichtig	3 = teils teils	4 = wichtig	5 = sehr wichtig	M (SD)
AHS	4 (1.44 %)	9 (3.24 %)	46 (16.55 %)	129 (46.40 %)	90 (32.37 %)	4.05 (0.87)
BHS	2 (2.06 %)	2 (2.06 %)	16 (16.49 %)	38 (39.18 %)	39 (40.21 %)	4.13 (0.91)
Gesamt	6 (1.60 %)	11 (2.93 %)	62 (16.53 %)	167 (44.53 %)	129 (34.40 %)	4.07 (0.88)
FE_8: Inwiefern empfinden Sie dasjenige Wissen, das Sie durch die schulische finanzielle Ausbildung übermittelt bekommen haben, als relevant für Ihre Zukunft? (n = 374)						
Schultyp	1 = überhaupt nicht relevant	2 = nicht relevant	3 = teils teils	4 = relevant	5 = sehr relevant	M (SD)
AHS	70 (25.09 %)	89 (31.9 %)	87 (31.18 %)	28 (10.04 %)	5 (1.79 %)	2.32 (1.02)
BHS	12 (12.63 %)	14 (14.74 %)	42 (44.21 %)	18 (18.95 %)	9 (9.47 %)	2.98 (1.11)
Gesamt	82 (21.93 %)	103 (27.54 %)	129 (34.49 %)	46 (12.30 %)	14 (3.74 %)	2.50 (1.07)

In der nachfolgenden *Tabelle 6* sind die Ergebnisse der Unterschiedsanalyse zwischen AHS und BHS hinsichtlich der einzelnen Skalen veranschaulicht.

Tabelle 6

Mann-Whitney-U-Test der einzelnen Skalen für die beiden Gruppen AHS/BHS.

Skala	n	U	p	z	Effektstärke r
Generelles, subjektives finanzielles Wohlbefinden (GS)	375	13012.50	.608	-0.51	.05
Finanzielles Verhalten der Eltern - gesamt	260	6355.00	.581	-0.55	.06
Direkte Kommunikation mit den Eltern über adäquaten Umgang mit Geld - gesamt	343	10209.50	.245	-1.16	.07
Schulische finanzielle Ausbildung	338	6871.00	.001	-5.44	.32
Finanzielle Selbstkontrolle der Emerging Adults - subjektiv	374	12825.00	.551	-0.60	.03
Finanzielles Verhalten der Emerging Adults	371	11879.00	.169	-1.37	.07
Finanzielles Wissen der Emerging Adults - subjektiv	376	11173.50	.006	-2.76	.15

Ein hochsignifikanter Unterschied zwischen den beiden Schultypen zeigt sich bei der Gesamtskala zur schulischen finanziellen Ausbildung ($U = 6871.00$; $p = .001$). Dieser Effekt von $r = .32$ kann nach Cohen (1992) als mittelhoch klassifiziert werden.

3.1.2 Überprüfung des Model-Fits

In diesem Abschnitt wird zunächst das Pfadmodell, welches im Rahmen dieser Diplomarbeit untersucht werden soll, anhand der entsprechenden Werte analysiert. Danach ist anhand theoretischer Überlegungen und unter Berücksichtigung der Modification Indices eine Erweiterung des Modells vorgenommen worden. Für die nachfolgenden Pfadanalysen sind lediglich jene Fälle berücksichtigt worden, welche in den betrachteten Skalen keine fehlenden Werte beinhalteten ($n = 249$).

Nachfolgend wird die Interkorrelationstabelle (Tabelle 7) der Skalen des betrachteten Pfadmodells dargestellt.

Tabelle 7
Interkorrelationstabelle der Skalen aus dem Modell.

	deskriptiv	1	2	3	4	5	6	7
1. Sozioökonomischer Status	M = 3.38 SD = 0.72							
2. Finanzielles Verhalten der Eltern - gesamt	M = 4.06 SD = 0.90	.36**						
3. Direkte Kommunikation mit den Eltern über adäquaten Geldumgang - gesamt	M = 3.40 SD = 0.85	.24**	.52**					
4. Schulische finanzielle Ausbildung	M = 3.66 SD = 3.15	-.01	.15*	.21**				
5. Finanzielles Wissen der Emerging Adults - subj., Gesamteinschätzung	M = 3.67 SD = 0.80	.10	.21**	.23**	.18**			
6. Finanzielle Selbstkontrolle der Emerging Adults - subj., Gesamteinschätzung	M = 3.54 SD = 0.98	.08*	.21**	.26**	.15	.41**		
7. Finanzielles Verhalten der Emerging Adults	M = 3.64 SD = 0.85	.01	.21**	.27**	.16**	.51**	.43**	
8. Generelles, subjektives finanzielles Wohlbefinden	M = 3.86 SD = 0.78	.21**	.21**	.28**	.11	.31**	.54**	.33**

Anmerkung. * $p < .05$. ** $p < .01$; $n = 249$.

Ein mittlerer Zusammenhang zeigt sich sowohl zwischen dem finanziellen Verhalten der Eltern und dem sozioökonomischen Status ($r = .36$) als auch zwischen der finanziellen Selbstkontrolle der Emerging Adults und der Gesamteinschätzung zum finanziellen Wissen der Emerging Adults (subjektiv; $r = .41$). Weiters besteht zwischen dem finanziellen Verhalten der Emerging Adults und der Gesamteinschätzung zur finanziellen Selbstkontrolle (subjektiv; $r = .43$) ein mittlerer Zusammenhang. Zwischen dem generellen, subjektiven finanziellen Wohlbefinden der

Emerging Adults und der Gesamteinschätzung zum finanziellen Wissen der Emerging Adults (subjektiv; $r = .31$) sowie dem finanziellen Verhalten der Emerging Adults ($r = .33$) lässt sich ebenfalls ein mittlerer Zusammenhang feststellen.

Ein starker Effekt nach Cohen (1992) ergibt sich zwischen der direkten Kommunikation mit den Eltern über adäquaten Geldumgang und dem finanziellen Verhalten der Eltern ($r = .52$) sowie zwischen dem finanziellen Verhalten der Emerging Adults und der Gesamteinschätzung zum finanziellen Wissen (subjektiv; $r = .51$). Des Weiteren besteht ein starker Zusammenhang zwischen dem generellen, subjektiven finanziellen Wohlbefinden und der Gesamteinschätzung zur finanziellen Selbstkontrolle der Emerging Adults (subjektiv; $r = .54$). Die schulische finanzielle Ausbildung korreliert mit den übrigen Skalen nur schwach bis gar nicht.

Angelehnt an Shim et al. (2010) wird ein Modell postuliert, welches die finanzielle Sozialisation von Emerging Adults anhand eines Teilmodells der im ursprünglichen Modell festgestellten Pfade untersucht, um herauszufinden, ob die schulische finanzielle Ausbildung einen Einfluss darauf nimmt. Das postulierte Modell wird in der nachfolgenden *Abbildung 4* veranschaulicht.

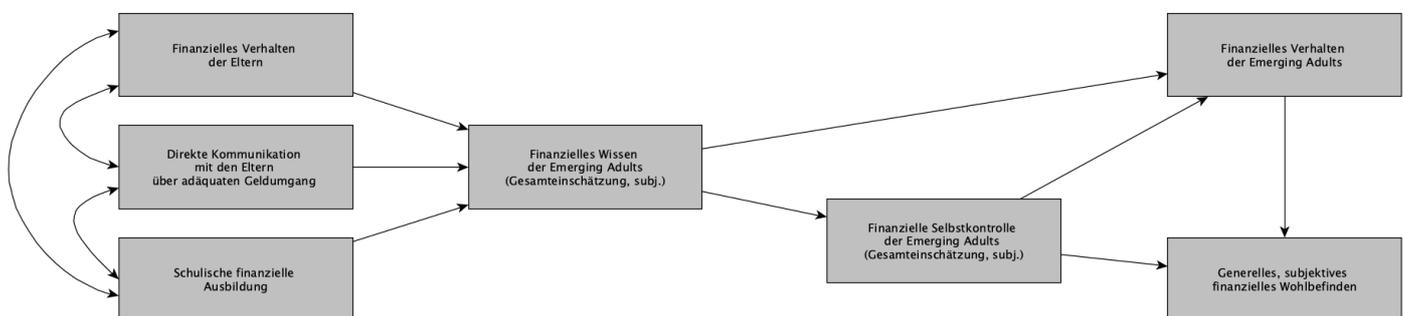


Abbildung 4. Postuliertes Modell im Rahmen der Diplomarbeit.

Die finanzielle Sozialisation wird hier, analog zu Shim et al. (2010), durch das finanzielle Verhalten der Eltern und die direkte Kommunikation mit den Eltern über adäquaten Geldumgang ($\beta = .43$) zusammen mit der schulischen finanziellen Ausbildung realisiert, welche jeweils einen direkten Einfluss auf das finanzielle Wissen der Emerging Adults nehmen können. Hierbei liegt ein besonderes Augenmerk auf dem Einfluss der schulischen finanziellen Ausbildung, welche im Modell von Shim et al. (2010) im Vergleich zu den Eltern nur einen schwachen, direkten Einfluss auf das finanzielle Wissen genommen hat und im deutschsprachigen Raum bisher noch nicht näher erforscht worden ist. Die schulische finanzielle Ausbildung wird über den im

Zuge dieser Diplomarbeit ermittelten Gesamtscore realisiert und wird nicht wie bei Shim et al. (2010) in schulische Arbeitserfahrung ($\beta = .13$) und schulische Ausbildung ($\beta = .26$) unterteilt. Weiters wird, ident zu Shim et al. (2010), die direkte Auswirkung des finanziellen Wissens auf die finanzielle Selbstkontrolle und das finanzielle Verhalten der Emerging Adults analysiert. Die finanzielle Selbstkontrolle soll in weiterer Folge einen direkten Einfluss auf das finanzielle Verhalten der Emerging Adults und auf das generelle, subjektive finanzielle Wohlbefinden nehmen. Aufgrund theoretischer Überlegungen wird, anders als bei Shim et al. (2010), jedoch analog zu dem Modell von Gudmunson und Danes (2011), weiters eine direkte Beeinflussung durch das finanzielle Verhalten der Emerging Adults auf das generelle, subjektive finanzielle Wohlbefinden angenommen.

In der nachfolgenden *Abbildung 5* werden die Pfade des postulierten Modells im Rahmen der Diplomarbeit mit den zugehörigen standardisierten Regressionsgewichten (β) beschriftet.

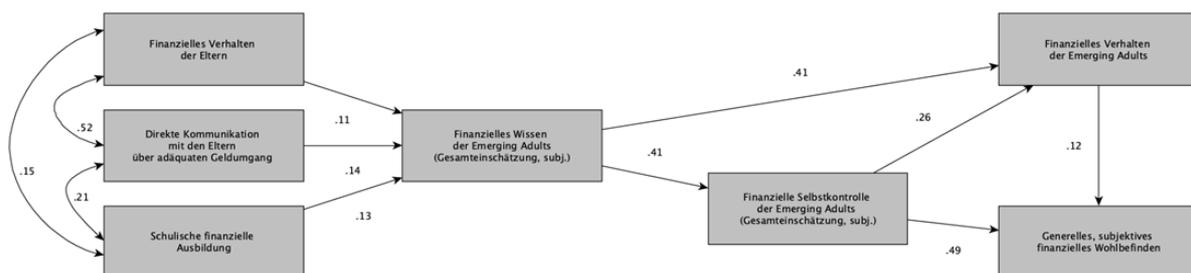


Abbildung 5. Aufgestelltes Modell im Rahmen der Diplomarbeit; $n = 249$; Pfade mit standardisierten Regressionsgewichten (β) beschriftet.

Bei der Überprüfung des Model-Fits via AMOS ergibt sich ein CMIN/DF = 2.28 ($\chi^2 = 22.82$, $df = 10$, $p = .011$), ein RMSEA = .07 sowie ein PCLOSE = .16. In den übrigen Werten resultiert ein CFI = .96, ein TLI = .92 und ein NFI = .94. Bei Betrachtung dieser Resultate mit den oben definierten Richtwerten für einen guten Model-Fit, zeigt sich, dass sowohl der CFI, der TLI und der NFI größer als .90 sind. Dies spricht für einen guten bis sehr guten Model-Fit, da der CFI sogar größer .95 ist. Der CMIN/DF ist kleiner 5.00 und der PCLOSE größer als .05. Diese beiden Werte würden auf einen guten Model-Fit hindeuten. Der RMSEA ist zwar größer als .05, aber mit .07 kleiner als .08 und resultiert somit in einem noch akzeptablen Model-Fit. Dieses Modell kann folglich schon als akzeptabel bis gut angesehen werden, wenngleich der RMSEA noch nicht ganz für eine Interpretation als guten Model-Fit spricht. Der Großteil der Pfade aus dem Modell von Shim et al. (2010) kann mit der vorliegenden Untersuchung somit

bestätigt werden. In den *Tabellen 38 bis 41* (Anhang) können die standardisierten indirekten Effekte, die erklärten Varianzanteile sowie die standardisierten totalen Effekte und die Kovarianzen abgelesen werden.

Um den Model-Fit nun noch weiter zu optimieren und da die Modification Indices an dieser Stelle auf einen weiteren Einflussfaktor hindeuten, ist das Modell aufgrund theoretischer Überlegungen angelehnt an das ursprüngliche Modell von Shim et al. (2010) erweitert worden. Der sozioökonomische Status der Emerging Adults ist als antizipatorische Variable hinzugefügt worden. Analog zu Shim et al. (2010) ist hierzu ein direkter Effekt auf das generelle, subjektive finanzielle Wohlbefinden postuliert worden. Die erweiterten Pfade sind in der nachfolgenden *Abbildung 6* in Blau hervorgehoben. Anschließend sind die Werte bezüglich des Model-Fits erneut analysiert worden.

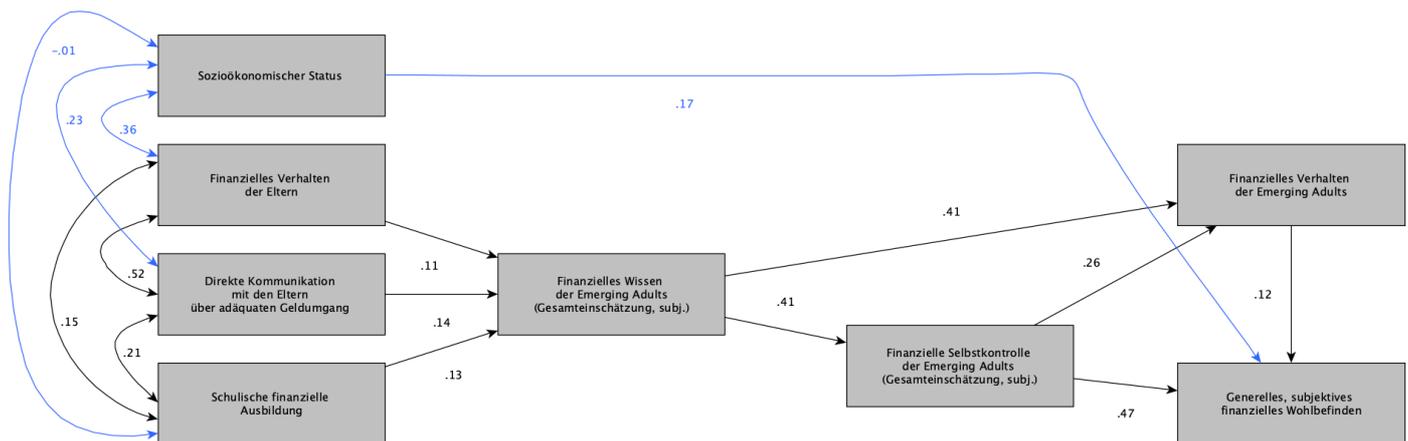


Abbildung 6. Erweitertes Pfadmodell im Rahmen der Diplomarbeit; $n = 249$; Pfade mit standardisierten Regressionsgewichten (β) beschriftet.

Bei Betrachtung der einzelnen Werte im erweiterten Modell zeigt sich nun ein $CMIN/DF = 1.73$ ($\chi^2 = 22.55$, $df = 13$, $p = .047$), ein $RMSEA = .05$ sowie ein $PCLOSE = .38$. Da somit der $CMIN/DF$ kleiner 5.00, der $RMSEA$ kleiner .05 und der $PCLOSE$ größer .05 sind, deutet dies auf einen guten Model-Fit hin. Auch in den übrigen Werten zeigt sich eine ähnliche Tendenz: der CFI ist gleich .98 und sowohl der TLI als auch der NFI sind gleich .95. Diese drei Werte sind alle größer als .90 und ebenfalls größer .95. Somit sprechen alle relevanten Werte dieses Pfadmodells für einen sehr guten beziehungsweise guten Model-Fit, weswegen dieser als gegeben angenommen werden kann.

Die standardisierten indirekten und totalen Effekte sowie die Kovarianzen des erweiterten Pfadmodells können im Anhang in den *Tabellen 42 bis 44* nachgelesen werden.

Bei einem Vergleich der Pfade des erweiterten Modells im Rahmen dieser Diplomarbeit mit jenen Ergebnissen aus Projekt 1 (Sirsch et al., 2019) zur finanziellen Sozialisation in Österreich zeigen sich in den mit dem vorliegenden Modell vergleichbaren Pfaden zum Teil ähnliche Ergebnisse. Die Einflüsse des sozioökonomischen Status auf das finanzielle Wohlbefinden ($\beta = .17$), der direkten Kommunikation der Eltern auf das finanzielle Wissen ($\beta = .15$) sowie des finanziellen Verhalten der Emerging Adults auf das generelle, subjektive finanzielle Wohlbefinden ($\beta = .17$) weisen ähnlich hohe Pfadkoeffizienten auf (Sirsch et al., 2019). Des Weiteren sind bei denjenigen indirekten Pfaden im Modell aus Projekt 1, welche mit jenen aus dem vorliegenden Modell (*Tabelle 42*, Anhang) inhaltlich vergleichbar sind, ebenfalls Ähnlichkeiten feststellbar (Sirsch et al., 2019). Die indirekten Pfade von der direkten Kommunikation mit den Eltern über das finanzielle Wissen hin zu der finanziellen Selbstkontrolle der Emerging Adults (.07) sowie der vom finanziellen Wissen über die finanzielle Selbstkontrolle zum finanziellen Verhalten der Emerging Adults (.20) zeigen mit *Tabelle 42* (Anhang) vergleichbare Werte (Sirsch et al., 2019).

4. Diskussion

An dieser Stelle werden die Ergebnisse der quantitativen Analyse reflektiert und entsprechend der erhaltenen Werte interpretiert. Im Anschluss daran werden Einschränkungen der durchgeführten Untersuchung angeführt und durch einen Ausblick für künftige und weiterführende Studien abgerundet.

4.1 Diskussion der Ergebnisse

4.1.1 Vergleich AHS/BHS in Bezug auf die schulische finanzielle Ausbildung

Bei einem Vergleich aller durchgeführten Analysen zeigt sich, dass zwischen den beiden fokussierten Schultypen, AHS und BHS, sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten auffindbar sind. Der Vergleich der beiden Lehrpläne vermittelt eine stärkere Verankerung finanzbezogener Themenbereiche in den berufsbildenden höheren Schulen.

Dies spiegelt sich auch im Gesamtscore der schulischen finanziellen Ausbildung wider. Die Analyse mittels nicht-parametrischer Testverfahren zeigt einen hochsignifikanten Unterschied zwischen den beiden Schultypen hinsichtlich der schulischen finanziellen Ausbildung. Bei der BHS ist der Gesamtscore höher und die im Vergleich zur AHS größere Spannweite schließt mit einem höheren Maximalwert ab.

Bei der BHS wird der am häufigsten genannte Unterrichtsgegenstand (Volks-/Betriebswirtschaft), in welchem Wissen über Finanzielles vermittelt worden ist, von mehr als drei Viertel der Befragten angegeben. Beim Unterrichtsfach Geografie und Wirtschaftskunde liegt dieser Wert nur knapp bei der Hälfte aller Befragten der AHS.

Die TeilnehmerInnen der BHS führen weiters ein höheres Ausmaß an Wissensvermittlung über den Umgang mit Geld an. Im Unterrichtsgegenstand Volkswirtschaft/Betriebswirtschaft lässt sich der mittlere Wert auf der fünfstufigen Skala zwischen einer mittleren bis hohen Wissensvermittlung einordnen. In Mathematik entspricht der Durchschnittswert einer geringen bis mittleren Vermittlung von Wissen über Finanzielles im Unterricht. Bei der AHS hingegen gibt der mittlere Wert beim Fach Geografie und Wirtschaftskunde ein geringes bis mittleres Ausmaß an Wissensvermittlung wieder. Der Mittelwert beim Unterrichtsfach Mathematik ist auf

der fünfstufigen Skala zwischen einer sehr geringen bis geringen Wissensvermittlung zu verorten.

Die Diskrepanzen zwischen Ist- und Soll-Zustand der Informationsquellen zum Wissen über Finanzen gestaltet sich bei beiden Schultypen ähnlich. Die Top-Informationsquellen sind in beiden Fällen die Eltern gewesen. Diese sollen den Befragten beider Schultypen zufolge auch zukünftig in etwa die Hälfte der Wissensvermittlung übernehmen. Die Ist-Standanalyse der Schule (inkl. LehrerInnen) als Informationsquelle ergibt sowohl bei der AHS als auch bei der BHS einen deutlich geringeren Prozentwert. In beiden Gruppen wird eine Beteiligung am Finanzwissen der Schule von in etwa einem Drittel gefordert und weicht vom angegebenen Ist-Stand der Teilnehmenden in knapp einem Viertel ab.

Der Stellenwert der Wissensvermittlung wird von beiden Gruppen ähnlich hoch eingestuft und der jeweilige Mittelwert lässt sich auf der fünfstufigen Antwortskala zwischen wichtig bis sehr wichtig einordnen.

Die tatsächlich gesammelte Erfahrung durch die schulische finanzielle Ausbildung ist sowohl bei der AHS als auch bei der BHS als niedrig zu klassifizieren. Die Mittelwerte entsprechen auf der 5-stufigen Skala einer Einschätzung zwischen nicht bis teilweise relevant.

Zusammengefasst zeigt sich, dass die tatsächlich gebotene Wissensvermittlung sowohl in den allgemeinbildenden als auch berufsbildenden höheren Schulen nicht mit dem gewünschten Ausmaß der TeilnehmerInnen übereinstimmt, wenngleich die Verankerung und Vermittlung in der BHS eine intensivere ist als in der AHS. Da dasjenige Wissen, welches vermittelt wird, von den Teilnehmenden mit einer geringen Relevanz versehen wird und die Wichtigkeitseinschätzung diesbezüglich jedoch als hoch wahrgenommen wird, sollte dies als Ansatzpunkt für eine noch stärkere Einbindung in die Lehrpläne der beiden Schultypen gesehen werden.

4.1.2 Hat die Schule einen Einfluss?

Der Gesamtscore der schulischen finanziellen Ausbildung ergibt in der Analyse nur maximal schwach positive Korrelationen mit den anderen Skalen aus dem betrachteten Modell. Sowohl im Ausgangsmodell als auch in der Erweiterung zeigt sich direkt sowie indirekt nur ein geringer Einfluss der schulischen finanziellen Ausbildung auf die übrigen damit verknüpften Variablen. Dieses Ergebnis deckt sich mit jenen aus dem Modell von Shim et al. (2010), da die Schule sowohl durch die im Zuge dessen gesammelte Arbeitserfahrung aber auch durch die finanzielle Ausbildung in diesem

Modell einen ähnlich geringen Einfluss auf das finanzielle Wissen zeigte. Hierzu sollte jedoch weiters angemerkt werden, dass der Einfluss durch die direkte Kommunikation mit den Eltern über einen adäquaten Geldumgang in der vorliegenden Diplomarbeit nur einen geringfügig höheren Einfluss als die Schule auf das finanzielle Wissen der Emerging Adults zu haben scheint. Dieser Einfluss ist im Vergleich zum Modell von Shim et al. (2010) deutlich geringer, entspricht jedoch den Resultaten aus Projekt 1 zur finanziellen Sozialisation in Österreich von Sirsch et al. (2019).

Unter Berücksichtigung aller im Rahmen dieser Diplomarbeit durchgeführten Analysen kann nun die eingangs formulierte Fragestellung, wie die schulische finanzielle Ausbildung den späteren Umgang mit Geld von Emerging Adults beeinflusst, insofern beantwortet werden, dass diese auf Basis der vorliegenden Daten zwar kaum einflussnehmend ist. Es hierbei jedoch anzumerken ist, dass die TeilnehmerInnen die Schule als Informationsquelle von Wissen über Finanzielles hinsichtlich der ermittelten Ist-Soll-Divergenz durchaus als wichtiger erachten als diese derzeit an Wissen beiträgt. Weiters wird jenes Wissen, welches durch die schulische finanzielle Ausbildung übermittelt worden ist, von den Teilnehmenden mit einer geringen Relevanz für die Zukunft wahrgenommen. Bei Gegenüberstellung mit dem generellen Stellenwert der Wissensvermittlung über Finanzielles wird dieser mit einer hohen Wichtigkeit versehen. In Relation zu den Daten aus der Analyse des Modells, könnte dies eine mögliche Erklärungsursache für den erhobenen, geringen Einfluss von schulischer finanzieller Ausbildung sein. In den Daten beider Schultypen ergibt sich eine geringe Einbindung der Übermittlung von Wissen über Finanzielles. Da das daraus resultierende, ohnehin gering vorhandene Wissen im Rahmen der schulischen finanziellen Ausbildung von den Teilnehmenden zusätzlich als nicht relevant für die Zukunft klassifiziert wird, trägt womöglich dazu bei, dass der Einfluss der Schule in diesem Modell nicht gerade als hoch bezeichnet werden kann. Durch das Eingehen auf die Forderung der Teilnehmenden nach einer stärkeren, gezielteren Einbindung der Wissensübermittlung zum Umgang mit Geld in den Unterricht, könnte der Einfluss der Schule jedoch künftig gesteigert werden.

4.2 Limitationen

Eine der zentralen Einschränkungen der Untersuchung der vorliegenden Diplomarbeit lässt sich dadurch beschreiben, dass durch die Kooperation im Rahmen des Projekts und die damit einhergehende überdurchschnittlich hohe

Bearbeitungsdauer des Fragebogens, die TeilnehmerInnen möglicherweise aufgrund von Übermüdung gegen Ende des Fragebogens diesen mit verringerter Motivation ausgefüllt haben. Eine kürzere Version des Fragebogens könnte in einer geringeren Abbruchquote und somit in einer größeren Stichprobe resultieren.

Des Weiteren lässt sich anmerken, dass in der gesamten Erhebung mit 74.94 % Frauen und 25.06 % Männern eine starke Überrepräsentation von Frauen besteht. Diese Limitation sollte sich bei der Interpretation der Ergebnisse immer wieder vor Augen geführt werden.

4.3 Ausblick

In einer weiteren Erhebung zu dieser Thematik, könnte darauf geachtet werden, eine höhere Anzahl an männlichen Teilnehmenden anzustreben, um valide geschlechtsspezifische Analysen durchführen und eventuell unterschiedliche Modelle für Männer und Frauen untersuchen zu können. Da aufgrund der Rekrutierung über spezielle Webseiten zur zeiteffizienten Gewinnung von StudienteilnehmerInnen und das Verteilen von Flyern an Universitäten, die Stichprobe mit 91.33 % aus Studierenden besteht, wäre es in weiterführenden Untersuchungen zur finanziellen Sozialisation eventuell anzuraten, auch mehr Emerging Adults zu rekrutieren, welche bereits vorrangig erwerbstätig sind.

Im Hinblick auf die österreichischen Lehrpläne und die in dieser Diplomarbeit beschriebenen Unterschiede und Gemeinsamkeiten könnten eventuell Implikationen für die Praxis abgeleitet werden. Vor allem vor dem Hintergrund, dass die TeilnehmerInnen der vorliegenden Untersuchung ausschließlich nach den alten Lehrplänen unterrichtet worden sind, wäre es spannend herauszufinden, inwiefern die Ergebnisse variieren würden, wenn ein Unterricht nach den neuen Lehrplänen stattgefunden hat. So könnte in Zukunft erforscht werden, ob sich bereits getroffene Maßnahmen und Änderungen in den Lehrplänen auch im Output und dem Wissen der Lernenden widerspiegeln.

5. Literaturverzeichnis

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211. doi: 10.1016/0749-5978(91)90020-T
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480. doi: 10.1037//0003-066X.55.5.469
- Arnett, J. J. (2001). Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence through midlife. *Journal of Adult Development*, 8, 133-143.
- Arnett, J. J. (2015). Emerging adulthood. The winding road from the late teens through the twenties (2nd edition). New York: University Oxford Press. doi; 10.1093/acprof:oso/9780195309379.001.0001
- Barber, B. L., Card, N., Serido, J. & Shim, S. (2011, November). *Financial identity of United States and Australian college students*. Paper presented at the National Council of Family Relations Conference, Orlando, FL.
- Barry, D. (2014). *Die Einstellung zu Geld bei jungen Erwachsenen*. Eine Grundlegung aus wirtschaftspädagogischer Sicht. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bertrams, A. & Dickhäuser O. (2009). Messung dispositioneller Selbstkontroll-Kapazität. Eine deutsche Adaption der Kurzform der Self-Control Scale (SCS-K-D). *Diagnostica*, 55, 2-10. doi: 10.1026/0012-1924.55.1.2
- BMBWF (2015). *Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung*, Bundesministerium für Bildung und Frauen. Abgerufen von: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2015_15.html [27. Mai 2019].
- Bortz, J. & Döring, N. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage). Berlin/Heidelberg: Springer Verlag.
- Buhl, H. M. & Lanz, M. (2007). Emerging adulthood in Europe: Common traits and variability across five European countries. *Journal of Adolescent Research*, 22, 439-443. doi: 10.1177/0743558407306345
- Chen, H. & Volpe, R. P. (1998). An analysis of personal financial literacy among college students. *Financial Services Review*, 7, 107-128.

- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- Danes, S. M. (1994). Parental perceptions of children's financial socialization. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 5, 127-149.
- Diener, E. D., Emmons. R. A., Larsen. R. J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75. doi: 10.1207/s15327752jpa4901_13
- DiePresse (Oktober 2018). *91 Prozent der Österreicher wissen nicht, was Anleihen sind.* Die Presse. Abgerufen von: <https://diepresse.com/home/wirtschaft/boerse/5514739/91-Prozent-der-Oesterreicher-wissen-nicht-was-Anleihen-sind> [23. Oktober 2018].
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4. Auflage). London: SAGE.
- Freund, A. M. & Nikitin, J. (2018). Junges und mittleres Erwachsenenalter. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie* (8., überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 265-289.
- Friedlmeier, M. (2014). *Financial socialization of emerging adults: The roles of parents, work and personal values.* Unpublished Project Proposal. Grand Valley State University, Grand Rapids, Michigan, USA.
- Gallup (Juli 2017). *Wer ist für die Vermittlung von Finanzwissen zuständig.* Eine quantitative Untersuchung (Auszug aus den Ergebnissen). Das österreichische Gallup Institut. Abgerufen von: https://www.gallup.at/fileadmin/documents/PDF/Gallup_ZustaendigkeitFinanzwissen_Kurzversion.pdf [27. Mai 2019]
- Gudmunson, C. G. & Danes, S. M. (2011). Family financial socialization: Theory and critical review. *J Fam Econ Iss*, 32, 644-667. doi: 10.1007/s10834-011-9275-y
- IMAS (Oktober 2018). *Das Sparverhalten der ÖsterreicherInnen 2018.* Erste Group Bank AG. IMAS International. Abgerufen von: <https://www.erstegroup.com/de/news-media/presseaussendungen/2018/10/17/sparstudie-2018> [31. Mai 2019]

- Jorgensen, B. L., Rappleyea, D. L., Schweichler, J. T., Fang, X. & Moran, M. E. (2017). The financial behavior of emerging adults: a family financial socialization approach. *J Fam Econ Iss*, 38, 57-69. doi: 10.1007/s10834-015-9481-0
- Jorgensen, B. L. & Savla, J. (2010). Financial literacy of young adults: The importance of parental socialization. *Family Relations*, 59, 465-478. doi: 10.1111/j.1741-3729.2010.00616.x
- Kladler, M.-T. & Sirsch, U. (2019). *Finanzielle Bildung in der Schule (FBS)*. Unveröffentlichter Fragebogen, Fakultät für Psychologie, Universität Wien.
- Komidar, L., Zupančič, M. & Sirsch, U. (Mai, 2018). *Validation of the Individuation Test for Emerging Adults–Short (ITEA-S) in Austrian and German emerging adults*. Paper presented at the SSEA Thematic Conference: Self and Identity Conference in Emerging Adulthood, Cluj-Napoca, Romania.
- Levec, K. (2018). *Modelllernen à la Mastercard: Eine Untersuchung zum intergenerationalen Finanzverhalten von studierenden Emerging Adults*. Masterarbeit, Fakultät für Psychologie, Universität Wien.
- Lown, J. M. (2011). 2011 Outstanding AFCPE ® Conference Paper: ^[1]Development and Validation of a Financial Self-Efficacy Scale. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 22, 54-63.
- Moschis, G. P. (1987). *Consumer socialization: A life-cycle perspective*. Massachusetts: Lexington Books.
- OECD (2017). *PISA 2015 results (Volume IV): Students' financial literacy*. PISA. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/9789264270282-en
- Poredoš, M., Lep, T., Lep, Ž. & Spruk, R. (2019). *Financial Literacy Test*. Unpublished manuscript. Ljubljana: University of Ljubljana.
- Reiber, C. (2017). *Ich bin jung und brauche das Geld*. Die Rolle der Arbeit für studierende Emerging Adults. Masterarbeit, Fakultät für Psychologie, Universität Wien.
- RIS (August 2017). *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*. Rechtsinformationssystem des Bundes. Abgerufen von: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2017-08-31> [29. Mai 2019].

- RIS (Mai 2019a). *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*. Rechtsinformationssystem des Bundes. Abgerufen von: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> [29. Mai 2019].
- RIS (Mai 2019b). *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – Handelsakademie und Handelsschule*. Rechtsinformationssystem des Bundes. Abgerufen von: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008944> [29. Mai 2019].
- RIS (Mai 2019c). *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – Neue Mittelschulen*. Rechtsinformationssystem des Bundes. Abgerufen von: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20007850/Lehrpläne%20-%20Neue%20Mittelschulen%2c%20Fassung%20vom%2029.05.2019.pdf> [29. Mai 2019].
- Ruthus, J. (2013). *Employer of Choice der Generation Y*. Herausforderungen und Erfolgsfaktoren zur Steigerung der Arbeitgeberattraktivität. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Rosenberg, M. J. & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. In J. M. Rosenberg, C. I. Hovland, W. J. McGuire, R. P. Abelson & J. W. Brehm. *Attitude organization and change. An analysis of consistency among attitude components* (1-14). New Haven: Yale University Press.
- Shim, S., Barber, B. L., Card, N. A., Xiao, J. J. & Serido, J. (2010). Financial socialization of first-year college students: The roles of parents, work, and education. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 1457–1470. doi: 10.1007/s10964-009-9432-x
- Shim, S., Serido, J. & Sun-Kyung, L. (2018). Problem-solving orientations, financial self-efficacy, and student-loan repayment stress. *Journal of Consumer Affairs*. doi: 10.1111/joca.12228
- Siderits, J. (2019). *Egoistisch, verantwortungs- und ziellos? Von wegen! Freiwilligenarbeit bei studierenden Emerging Adults*. Masterarbeit, Fakultät für Psychologie, Universität Wien.

- Sirsch, U. (2018). Challenges regarding the concept of emerging adulthood. In M. Zupančič & M. Puklek Levpušček (Hrsg.). *Prehod v odraslost: Sodobni trendi in raziskave* (51-80). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Sirsch, U., Zupančič, M., Poredoš, M., Levec, K. & Friedlmeier, M. (2019). Does parental financial socialization for emerging adults matter? The case of Austrian and Slovene first-year university students. *Emerging Adulthood*. doi:10.1177/2167696819882178
- Sorgente, A. & Lanz, M. (2018). *Cross-cultural validation of scales evaluating emerging adults' financial issues*. Unpublished working paper. Milan: University of the Sacred Heart.
- Sorgente, A. & Lanz, M. (2019). The Multidimensional Subjective Financial Well-Being Scale for Emerging Adults: Development and validation studies. *International Journal of Behavioral Development*, 43, 466-478.
- Weiber, R. & Mülhau, D. (2014). *Strukturgleichungsmodellierung*. Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS (2. Auflage). Berlin Heidelberg: Springer Gabler. doi: 10.1007/978-3-642-35012-2

6. Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1.</i> Modell zur finanziellen Sozialisation von Shim et al. (2010).	14
<i>Abbildung 2.</i> Modell familiärer finanzieller Sozialisationsprozesse und -auswirkungen von Gudmunson & Danes (2011).	15
<i>Abbildung 3.</i> Hervorhebung des fokussierten Pfades im Rahmen der Diplomarbeit. 22	
<i>Abbildung 4.</i> Postuliertes Modell im Rahmen der Diplomarbeit.	48
<i>Abbildung 5.</i> Aufgestelltes Modell im Rahmen der Diplomarbeit.	49
<i>Abbildung 6.</i> Erweitertes Pfadmodell im Rahmen der Diplomarbeit	50
<i>Abbildung 7.</i> Screeplot zur Faktorenanalyse der Items zum finanziellen Wohlbefinden der Emerging Adults.	89
<i>Abbildung 8.</i> Screeplot zur Faktorenanalyse der Items zum finanziellen Verhalten der Eltern - gesamt.	89
<i>Abbildung 9.</i> Screeplot zur Faktorenanalyse der Items zum finanziellen Verhalten der Eltern - Mutter.	90
<i>Abbildung 10.</i> Screeplot zur Faktorenanalyse der Items zum finanziellen Verhalten der Eltern - Vater.	90
<i>Abbildung 11.</i> Screeplot zur Faktorenanalyse der Items zur direkten Kommunikation mit den Eltern über adäquaten Geldumgang - gesamt.	91
<i>Abbildung 12.</i> Screeplot zur Faktorenanalyse der Items zur direkten Kommunikation mit den Eltern über adäquaten Geldumgang - Mutter.	91
<i>Abbildung 13.</i> Screeplot zur Faktorenanalyse der Items zur direkten Kommunikation mit den Eltern über adäquaten Umgang mit Geld - Vater.	92
<i>Abbildung 14.</i> Screeplot zur Faktorenanalyse der Items zum finanziellen Verhalten der Emerging Adults.	92

7. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 <i>Chronologischer Überblick der für die Diplomarbeit relevanten Fragebogenteile.</i>	29
Tabelle 2 <i>Übersicht der schulischen finanziellen Ausbildung gesamt sowie getrennt nach AHS und BHS (FE_2).</i>	43
Tabelle 3 <i>Übersicht der schulischen finanziellen Ausbildung gesamt sowie getrennt nach AHS und BHS (FE_2.1).</i>	43
Tabelle 4 <i>Übersicht der schulischen finanziellen Ausbildung gesamt sowie getrennt nach AHS und BHS (FE_3, FE_4 und schulische finanzielle Ausbildung - gesamt).</i>	44
Tabelle 5 <i>Übersicht der schulischen finanziellen Ausbildung gesamt sowie getrennt nach AHS und BHS (FE_5, FE_6, FE_7 und FE_8).</i>	45
Tabelle 6 <i>Mann-Whitney-U-Test der einzelnen Skalen für die beiden Gruppen AHS/BHS.</i>	46
Tabelle 7 <i>Interkorrelationstabelle der Skalen aus dem Modell.</i>	47
Tabelle 8 <i>Stichprobenbeschreibung: Geschlecht.</i>	67
Tabelle 9 <i>Stichprobenbeschreibung: Alter nach Geschlecht (t-Test).</i>	67
Tabelle 10 <i>Stichprobenbeschreibung: Nationalität.</i>	67
Tabelle 11 <i>Stichprobenbeschreibung: Wohnsituation.</i>	68
Tabelle 12 <i>Stichprobenbeschreibung: Ausbildungsstatus der Emerging Adults.</i>	68
Tabelle 13 <i>Stichprobenbeschreibung: Höchste abgeschlossene Ausbildung der Emerging Adults.</i>	69
Tabelle 14 <i>Stichprobenbeschreibung: beruflicher Status der Emerging Adults.</i>	69
Tabelle 15 <i>Stichprobenbeschreibung: Beziehungsstatus der Emerging Adults.</i>	70
Tabelle 16 <i>Stichprobenbeschreibung: Vorhandensein von Kindern der Emerging Adults.</i>	70
Tabelle 17 <i>Stichprobenbeschreibung: Höchste abgeschlossene Ausbildung der Mutter.</i>	71

Tabelle 18 <i>Stichprobenbeschreibung: Höchste abgeschlossene Ausbildung des Vaters.</i>	71
Tabelle 19 <i>Stichprobenbeschreibung: beruflicher Status der Mutter.</i>	72
Tabelle 20 <i>Stichprobenbeschreibung: beruflicher Status des Vaters.</i>	72
Tabelle 21 <i>Stichprobenbeschreibung: Sozioökonomischer Status der Emerging Adults.</i>	73
Tabelle 22 <i>Verteilung des Einkommens der Emerging Adults auf die jeweiligen Beträge.</i>	73
Tabelle 23 <i>Chronologischer Überblick der österreichischen Fassung des gesamten Erhebungsinstrumentes im Rahmen der internationalen Kooperation.</i>	74
Tabelle 24 <i>Faktorenanalyse der Items zur finanziellen Zufriedenheit der Emerging Adults.</i>	75
Tabelle 25 <i>Faktorenanalyse zur finanziellen Zufriedenheit der Emerging Adults ohne die Items zum generellen, subjektiven finanziellen Wohlbefinden.</i>	76
Tabelle 26 <i>Teststatistische Kennwerte zu den Items der Skala finanzielle Zufriedenheit der Emerging Adults - Dimension General Subjective Financial Wellbeing (GS).</i>	77
Tabelle 27 <i>Teststatistische Kennwerte der Items des zweiten Faktors (finanzielle Zufriedenheit).</i>	78
Tabelle 28 <i>Teststatistische Kennwerte der Items des dritten Faktors (finanzielle Zufriedenheit).</i>	79
Tabelle 29 <i>Teststatistische Kennwerte der Items des vierten Faktors (finanzielle Zufriedenheit).</i>	79
Tabelle 30 <i>Faktorenanalyse der Items zum finanziellen Verhalten der Eltern - Mutter/Vater.</i>	80
Tabelle 31 <i>Teststatistische Kennwerte zu den Items der Skala finanzielles Verhalten der Eltern - Mutter/Vater.</i>	80
Tabelle 32 <i>Faktorenanalyse der Items zur direkten Kommunikation mit den Eltern über adäquaten Umgang mit Geld - Mutter/Vater.</i>	81

Tabelle 33 <i>Teststatistische Kennwerte zu den Items der Skala direkte Kommunikation mit den Eltern über adäquaten Umgang mit Geld - Mutter/Vater</i>	81
Tabelle 34 <i>Faktorenanalyse der Items zum finanziellen Verhalten der Emerging Adults</i>	82
Tabelle 35 <i>Teststatistische Kennwerte zu den Items der Skala finanzielles Verhalten der Emerging Adults</i>	82
Tabelle 36 <i>Abkürzungsverzeichnis</i>	83
Tabelle 37 <i>Besuchter Schultyp der Emerging Adults</i>	84
Tabelle 38 <i>Standardisierte indirekte Effekte im Ausgangsmodell</i>	85
Tabelle 39 <i>Erklärte Varianzanteile (R^2) im Ausgangsmodell</i>	86
Tabelle 40 <i>Standardisierte totale Effekte im Ausgangsmodell</i>	86
Tabelle 41 <i>Kovarianzen im Ausgangsmodell</i>	87
Tabelle 42 <i>Standardisierte indirekte Effekte im erweiterten Pfadmodell</i>	87
Tabelle 43 <i>Standardisierte totale Effekte im erweiterten Pfadmodell</i>	88
Tabelle 44 <i>Kovarianzen im erweiterten Pfadmodell</i>	88

8. Anhang

In diesem Teil wird zunächst der Abstract in deutscher und in englischer Fassung angeführt. Danach folgt eine Auflistung der übrigen im Rahmen der Auswertung dieser Diplomarbeit relevanten Tabellen. In diesen werden diejenigen Items des Erhebungsinstruments integriert, welche für das Forschungsinteresse der vorliegenden Diplomarbeit von Relevanz gewesen sind und welche auch in der Auswertung analysiert worden sind.

8.1 Abstract (deutsch)

Besonders in den letzten Jahren ist in diversen Studien gezeigt worden, dass das Finanzwissen der österreichischen Bevölkerung großteils als ausbaufähig zu klassifizieren ist. Gerade junge Erwachsene, welche sich im aufkommenden Erwachsenenalter (*Emerging Adulthood*) am Übergang zur Selbstständigkeit befinden, werden unter anderem mit der für sie neuen Herausforderung der finanziellen Unabhängigkeit konfrontiert. Angelehnt an Shim et al. (2010) können sowohl Eltern als auch Schulen dazu beitragen, inwiefern junge Erwachsene in ihrem späteren Leben über finanzielles Wissen verfügen, welches wiederum einen Einfluss auf das Verhalten und das Wohlbefinden in finanziellen Belangen nehmen kann. Aus diesem Grunde hat sich die vorliegende Diplomarbeit mit der Forschungsfrage befasst, wie die schulische finanzielle Ausbildung den späteren Umgang mit Geld von Emerging Adults beeinflusst. Weiters ist im Zuge dieser Erhebung ein Vergleich zwischen den Lehrplänen der allgemeinbildenden (AHS) und der berufsbildenden höheren Schulen (BHS) hergestellt worden. Zur Beantwortung der Fragestellungen ist ein Erhebungsinstrument für eine Online-Befragung (n = 415) generiert worden, welches im Rahmen eines größer angelegten Projektes zur internationalen Erforschung der finanziellen Sozialisation bei jungen Erwachsenen entstanden ist. Aus dem getesteten Modell geht hervor, dass die schulische finanzielle Ausbildung einen geringen bis keinen Einfluss auf den späteren Umgang mit Geld der Emerging Adults hat. Aus den Ergebnissen lässt sich des Weiteren ableiten, dass bezüglich der schulischen finanziellen Ausbildung zwischen AHS und BHS zwar zum Teil hochsignifikante Unterschiede zu verzeichnen sind, beide Schultypen aber dennoch Anlass zu einer stärkeren Einbindung der Vermittlung von Wissen über Finanzielles in den Unterricht haben.

Schlüsselbegriffe: Finanzielle Sozialisation - Schulische finanzielle Ausbildung

8.2 Abstract (englisch)

In recent years in particular, various studies have shown that the financial literacy of the Austrian population shows room for improvement. Especially young adults who are during the emerging adulthood in the transition to autonomy are confronted with the new challenge of financial independence. According to Shim et al. (2010), both parents and schools can contribute to the extent to which young adults have financial knowledge, which in turn can influence their behavior and well-being in financial matters. For this reason, this thesis has addressed the research question of how high school financial education influences the later handling of money by emerging adults. In addition, the survey has compared the curricula of general (AHS) and vocational secondary schools (BHS). To answer the research questions, an instrument for an online survey (n = 415) was generated, which was developed within the framework of a larger project on international research on financial socialization among young adults. The tested model shows that the high school financial education has little to no influence on emerging adults' later handling with money. The results also show, that although there are highly significant differences in financial education between AHS and BHS, both types of school have reason to integrate financial literacy more strongly into the classroom.

Keywords: Financial Socialization - High School Financial Education

8.3 Zusätzliche Tabellen

8.3.1 Stichprobenbeschreibung

Tabelle 8

Stichprobenbeschreibung: Geschlecht.

Geschlecht	Häufigkeit	Prozent	Erwartete Häufigkeit	Residuum
männlich	104	25.06 %	207.50	-103.50
weiblich	311	74.94 %	207.50	103.50
Gesamt	415	100.00 %		

Anmerkung. Überprüfung mittels χ^2 -Test: $\chi^2 = 103.25$, $df = 1$, $p < .001$

Tabelle 9

Stichprobenbeschreibung: Alter nach Geschlecht (t-Test).

Geschlecht/Alter	Häufigkeit	M	SD
männlich	104	24.33	2.81
weiblich	311	22.98	2.67

Anmerkung. Überprüfung mittels t-Test: $t = 4.38$, $df = 413$, $p < .001$)

Tabelle 10

Stichprobenbeschreibung: Nationalität.

Nationalität	Häufigkeit	Prozent	Erwartete Häufigkeit	Residuum
Österreich	271	65.30 %	207.50	63.50
Deutschland	144	34.70 %	207.50	-63.50
Gesamt	415	100.00 %		

Anmerkung. Überprüfung mittels χ^2 -Test: $\chi^2 = 38.87$, $df = 1$, $p < .001$

Tabelle 11

Stichprobenbeschreibung: Wohnsituation.

Wohnsituation	Häufigkeit	Prozent	Erwartete Häufigkeit	Residuum
Ich bin bereits ausgezogen. Ich wohne getrennt von meinen Eltern bzw. Personen, bei denen ich aufgewachsen bin (z. B. Verwandte).	222	53.49 %	138.33	83.67
Die meiste Zeit im Jahr lebe ich wegen meiner Ausbildung/meines Studiums getrennt von meinen Eltern bzw. Personen, bei denen ich aufgewachsen bin (z. B. Verwandte).	91	21.93 %	138.33	-47.33
Die meiste Zeit im Jahr (oder das ganze Jahr) lebe ich bei meinen Eltern bzw. Personen, bei denen ich aufgewachsen bin (z. B. Verwandte).	102	24.58 %	138.33	36.33
Gesamt	415	100.00 %		

Anmerkung. Überprüfung mittels χ^2 -Test: $\chi^2 = 76.34$, $df = 2$, $p < .001$

Tabelle 12

Stichprobenbeschreibung: Ausbildungsstatus der Emerging Adults.

Ausbildungsstatus der Emerging Adults	Häufigkeit	Prozent	Erwartete Häufigkeit	Residuum
Ich gehe (noch) zur Schule (Oberstufe, ...).	6	1.44 %	83.00	-77.00
Ich bin StudentIn in einem Bachelorstudiengang.	258	62.17 %	83.00	175.00
Ich bin StudentIn in einem Masterstudiengang oder Diplomstudiengang.	113	27.23 %	83.00	30.00
Ich bin StudentIn in einem Doktoratsstudium (PhD) oder mache eine postgraduelle Ausbildung/jede andere Form der Spezialisierung nach dem (Master-)Studium.	8	1.93 %	83.00	-75.00
Ich bin nicht mehr im Ausbildungsprozess/Ich habe meine Ausbildung bereits abgeschlossen.	30	7.23 %	83.00	-53.00
Gesamt	415	100.00 %		

Anmerkung. Überprüfung mittels χ^2 -Test: $\chi^2 = 552.87$, $df = 4$, $p < .001$

Tabelle 13

Stichprobenbeschreibung: Höchste abgeschlossene Ausbildung der Emerging Adults.

Höchste abgeschlossene Ausbildung der Emerging Adults	Häufigkeit	Prozent	Erwartete Häufigkeit	Residuum
Pflichtschule, Lehre oder berufsbildende mittlere Schule	14	3.37 %	103.75	-89.75
Matura/Abitur	257	61.93 %	103.75	153.25
Bachelor	124	29.88 %	103.75	20.25
Master oder Magister bzw. Magistra	20	4.82 %	103.75	-83.75
Gesamt	415	100.00 %		

Anmerkung. Überprüfung mittels χ^2 -Test: $\chi^2 = 375.56$, $df = 3$, $p < .001$

Tabelle 14

Stichprobenbeschreibung: beruflicher Status der Emerging Adults.

Beruflicher Status der Emerging Adults	Häufigkeit	Prozent	Erwartete Häufigkeit	Residuum
Nicht erwerbstätig	76	18.31 %	103.75	-27.75
Vollzeit beschäftigt	52	12.53 %	103.75	-51.75
Teilzeit beschäftigt	145	34.94 %	103.75	41.25
Andere Form von Beschäftigung/unregelmäßig beschäftigt (z. B. Gelegenheitsjobs, Ferienjobs, ...)	142	34.22 %	103.75	38.25
Gesamt	415	100.00 %		

Anmerkung. Überprüfung mittels χ^2 -Test: $\chi^2 = 63.74$, $df = 3$, $p < .001$

Tabelle 15

Stichprobenbeschreibung: Beziehungsstatus der Emerging Adults.

Beziehungsstatus der Emerging Adults	Häufigkeit	Prozent	Erwartete Häufigkeit	Residuum
Ich bin in keiner Beziehung/Single	174	41.93 %	83.00	91.00
Ich bin in einer Beziehung, aber wir wohnen nicht zusammen	125	30.12 %	83.00	42.00
Ich bin in einer Beziehung und wir wohnen zusammen	105	25.30 %	83.00	22.00
Verheiratet	9	2.17 %	83.00	-74.00
Anderer	2	0.48 %	83.00	-81.00
Gesamt	415	100.00 %		

Anmerkung. Überprüfung mittels χ^2 -Test: $\chi^2 = 271.88$, $df = 4$, $p < .001$

Tabelle 16

Stichprobenbeschreibung: Vorhandensein von Kindern der Emerging Adults.

Vorhandensein von Kindern	Häufigkeit	Prozent	Erwartete Häufigkeit	Residuum
Nein	410	98.80 %	207.50	202.50
Ja	5	1.20 %	207.50	-202.50
Gesamt	415	100.00 %		

Anmerkung. Überprüfung mittels χ^2 -Test: $\chi^2 = 395.24$, $df = 1$, $p < .001$

Tabelle 17

Stichprobenbeschreibung: Höchste abgeschlossene Ausbildung der Mutter.

Höchste abgeschlossene Ausbildung der Mutter	Häufigkeit	Prozent	Erwartete Häufigkeit	Residuum
Pflichtschule, Lehre oder berufsbildende mittlere Schule	196	47.23 %	83.00	113.00
Matura/Abitur	90	21.69 %	83.00	7.00
Bachelor	32	7.71 %	83.00	-51.00
Master oder Magister bzw. Magistra	74	17.83 %	83.00	-9.00
Doktorat, PhD oder eine postgraduelle Ausbildung/jede andere Form der Spezialisierung nach dem (Master-) Studium	23	5.54 %	83.00	-60.00
Gesamt	415	100.00 %		

Anmerkung. Überprüfung mittels χ^2 -Test: $\chi^2 = 230.12$, $df = 4$, $p < .001$

Tabelle 18

Stichprobenbeschreibung: Höchste abgeschlossene Ausbildung des Vaters.

Höchste abgeschlossene Ausbildung des Vaters	Häufigkeit	Prozent	Erwartete Häufigkeit	Residuum
Pflichtschule, Lehre oder berufsbildende mittlere Schule	187	45.06 %	83.00	104.00
Matura/Abitur	94	22.65 %	83.00	11.00
Bachelor	20	4.82 %	83.00	-63.00
Master oder Magister bzw. Magistra	80	19.28 %	83.00	-3.00
Doktorat, PhD oder eine postgraduelle Ausbildung/jede andere Form der Spezialisierung nach dem (Master-) Studium	34	8.19 %	83.00	-49.00
Gesamt	415	100.00 %		

Anmerkung. Überprüfung mittels χ^2 -Test: $\chi^2 = 208.63$, $df = 5$, $p < .001$

Tabelle 19

Stichprobenbeschreibung: beruflicher Status der Mutter.

Beruflicher Status der Mutter	Häufigkeit	Prozent	Erwartete Häufigkeit	Residuum
Nicht erwerbstätig (Hausfrau)	39	9.40 %	69.17	-30.17
Vollzeit beschäftigt	209	50.36 %	69.17	139.83
Teilzeit beschäftigt	105	25.30 %	69.17	35.83
Andere Form von Beschäftigung/unregelmäßig beschäftigt (z. B. Gelegenheitsjobs, Ferienjobs, ...)	12	2.89 %	69.17	-57.17
Pension/Rente	30	7.23 %	69.17	-39.17
Anderer	20	4.82 %	69.17	-49.17
Gesamt	415	100.00 %		

Anmerkung. Überprüfung mittels χ^2 -Test: $\chi^2 = 418.80$, $df = 5$, $p < .001$

Tabelle 20

Stichprobenbeschreibung: beruflicher Status des Vaters.

Beruflicher Status des Vaters	Häufigkeit	gültige Prozent	Erwartete Häufigkeit	Residuum
Nicht erwerbstätig (Hausmann)	9	2.17 %	69.00	-60.00
Vollzeit beschäftigt	291	70.29 %	69.00	222.00
Teilzeit beschäftigt	16	3.86 %	69.00	-53.00
Andere Form von Beschäftigung/unregelmäßig beschäftigt (z. B. Gelegenheitsjobs, Ferienjobs, ...)	4	0.97 %	69.00	-65.00
Pension/Rente	50	12.08 %	69.00	-19.00
Anderer	44	10.63 %	69.00	-25.00
Gesamt	414	100.00 %		

Anmerkung. Überprüfung mittels χ^2 -Test: $\chi^2 = 882.67$, $df = 5$, $p < .001$; eine Person hierbei macht keine Angabe.

Tabelle 21

Stichprobenbeschreibung: Sozioökonomischer Status der Emerging Adults.

Sozioökonomischer Status der Emerging Adults	Häufigkeit	Prozent	Erwartete Häufigkeit	Residuum
niedrig	7	1.69 %	83.00	-76.00
unter dem Durchschnitt	26	6.26 %	83.00	-57.00
Durchschnitt	224	53.98 %	83.00	141.00
über dem Durchschnitt	145	34.94 %	83.00	62.00
hoch	13	3.13 %	83.00	-70.00
Gesamt	415	100.00 %		

Anmerkung. Überprüfung mittels χ^2 -Test: $\chi^2 = 453.61$, $df = 4$, $p < .001$

Tabelle 22

Verteilung des Einkommens der Emerging Adults auf die jeweiligen Beträge.

Einkommen der Emerging Adults	Häufigkeit	Prozent
Ich habe kein eigenes Einkommen/kein eigenes Geld zur Verfügung.	12	2.89 %
1 € - 200 €	25	6.02 %
201 € - 400 €	68	16.39 %
401 € - 600 €	62	14.94 %
601 € - 800 €	58	13.98 %
801 € - 1200 €	96	23.13 %
1201 € - 1600 €	38	9.16 %
1601 € - 2000 €	33	7.95 %
2001 € - 2500 €	15	3.61 %
2501 € - 3000 €	0	0.00 %
3001 € - 5000 €	6	1.45 %
Mehr als 5000 €	2	0.48 %
Gesamt	415	100.00 %

8.3.2 Überblick: Inhalte des Erhebungsinstrumentes

Tabelle 23

Chronologischer Überblick der österreichischen Fassung des gesamten Erhebungsinstrumentes im Rahmen der internationalen Kooperation.

Bezeichnung	Quelle	Itemanzahl
Soziodemografische Variablen	Sorgente & Lanz, 2018 [PROJEKT 2]	10 Items 6 Items
Abhängigkeit von den Eltern	Sorgente & Lanz, 2018	2 Items
Finanzielle Identität	Barber, Card, Serido & Shim, 2011	12 Items
Finanzielle Zufriedenheit der Emerging Adults	Sorgente & Lanz, 2019	25 Items
Ökonomische Verstrickung	Sorgente & Lanz, 2019	1 Item
Lebenszufriedenheit	Diener, Emmons, Larson & Griffen, 1985	5 Items
Individuation	Komidar, Zupančič & Sirsch, 2018	2 Items 21 Items getrennt nach Mutter/Vater
Finanzielle Selbstwirksamkeit	Lown, 2011 Shim, Serido & Sun-Kyung, 2018	6 Items 2 Items
Finanzielles Verhalten der Eltern	Shim, Barber, Card, Xiao & Serido, 2010	4 Items getrennt nach Mutter/Vater
Kommunikation mit den Eltern über adäquaten Geldumgang	Shim, Barber, Card, Xiao & Serido, 2010	3 Items getrennt nach Mutter/Vater
Schulische finanzielle Ausbildung	Kladler & Sirsch, 2019	8 Items
Finanzielle Selbstkontrolle der Emerging Adults	Shim, Barber, Card, Xiao & Serido, 2010 Bertrams & Dickhäuser, 2009	1 Item (subjektiv) 6 Items (Skala)
Finanzielles Verhalten der Emerging Adults	Shim, Barber, Card, Xiao & Serido, 2010	4 Items
Finanzielles Wissen der Emerging Adults	Shim, Barber, Card, Xiao & Serido, 2010 Poredoš, T. Lep, Ž. Lep & Spruk, 2019	1 Item (subjektiv) 11 Items (Skala)

8.3.3 Faktorenanalysen und teststatistische Kennwerte

Tabelle 24

Faktorenanalyse der Items zur finanziellen Zufriedenheit der Emerging Adults.

Item	Finanzielle Zufriedenheit der Emerging Adults			
	1	2	3	4
1. Ich bin mit der Art und Weise, wie ich mein Geld verwalte, zufrieden		.81		
2. Meine finanzielle Situation ist besser als die von Gleichaltrigen				.78
3. Ich habe genug Geld, um das zu tun, was ich möchte.	.57	.32		.43
4. Ich bin zufrieden damit, wie ich mein Geld ausbebe		.78		
5. Ich habe weniger Geld als ich benötige	.69			.37
6. Ich kann mich nicht über meine finanzielle Situation beschweren	.63	.30		.38
7. Meine finanzielle Situation ist schlechter als die meiner FreundInnen	.40			.73
8. Ich bin damit zufrieden, wie mein Leben finanziell verläuft	.49	.51		.29
9. Manchmal fehlt mir das Geld, um mir Dinge zu kaufen, die ich benötige	.77			
10. Ich bin tagtäglich gestresst wegen meiner finanziellen Situation	.74			
11. Ich werde in der nahen Zukunft genug Geld haben, um meine Pläne zu verfolgen		.31	.53	.38
12. Ich bin über meine finanzielle Situation nicht besorgt	.49	.40		
13. Ich finde, dass ich mit meiner finanziellen Situation umgehen kann		.70		
14. Ich kann einige Dinge mit meinen FreundInnen nicht tun, weil ich das Geld dafür nicht habe	.59			.47
15. Ich habe genug Geld für alles, was ich benötige	.70			.31
16. Ich bin zufrieden mit meiner momentanen finanziellen Situation	.60	.39		.31

17. Ich erwarte, dass ich mit meiner zukünftigen finanziellen Situation, die ich dank meines Einsatzes erreichen werde, sehr zufrieden sein werde			.85	
18. Gleichaltrige haben gewöhnlich mehr Geld für Freizeitaktivitäten zur Verfügung als ich	.38			.74
19. Meine gegenwärtige finanzielle Situation lässt mich ruhig schlafen	.67	.32	.33	
20. Der Ausbildungs-/Berufsweg, den ich gewählt habe, wird mich eine finanziell zufriedenstellende Position erreichen lassen			.78	
21. Ich habe genug Geld, um mein Leben zu genießen	.66			
22. Ich bin damit zufrieden, wie ich mich darauf vorbereite, langzeitliche finanzielle Ziele (z. B. ein Auto zu kaufen) zu erreichen		.41	.57	
23. Manchmal habe ich kein Geld, um mir zu kaufen, was ich benötige	.78			
24. Ich bin am richtigen Weg, um meine finanziellen Ziele zu erreichen			.76	
25. Ich bin damit zufrieden, wie ich mit meiner finanziellen Situation umgehe		.69		
Erklärte Gesamtvarianz	42.10 %	11.42 %	6.19 %	4.30 %

Anmerkung. Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse; Rotationsmethode: Varimax; n = 415; Ladungen < .30 nicht berücksichtigt

Tabelle 25

Faktorenanalyse zur finanziellen Zufriedenheit der Emerging Adults ohne die Items zum generellen, subjektiven finanziellen Wohlbefinden.

Item	Finanzielle Zufriedenheit der Emerging Adults		
	2	3	4
1. Ich bin mit der Art und Weise, wie ich mein Geld verwalte, zufrieden		.83	
2. Meine finanzielle Situation ist besser als die von Gleichaltrigen	.67		

3. Ich bin zufrieden damit, wie ich mein Geld ausbebe		.78	
4. Meine finanzielle Situation ist schlechter als die meiner FreundInnen	.82		
5. Manchmal fehlt mir das Geld, um mir Dinge zu kaufen, die ich benötige	.71		
6. Ich werde in der nahen Zukunft genug Geld haben, um meine Pläne zu verfolgen	.31		.57
7. Ich finde, dass ich mit meiner finanziellen Situation umgehen kann		.75	
8. Ich kann einige Dinge mit meinen FreundInnen nicht tun, weil ich das Geld dafür nicht habe	.78		
9. Ich erwarte, dass ich mit meiner zukünftigen finanziellen Situation, die ich dank meines Einsatzes erreichen werde, sehr zufrieden sein werde			.85
10. Gleichaltrige haben gewöhnlich mehr Geld für Freizeitaktivitäten zur Verfügung als ich	.83		
11. Der Ausbildungs-/Berufsweg, den ich gewählt habe, wird mich eine finanziell zufriedenstellende Position erreichen lassen			.78
12. Ich bin damit zufrieden, wie ich mich darauf vorbereite, langzeitliche finanzielle Ziele (z. B. ein Auto zu kaufen) zu erreichen		.44	.57
13. Manchmal habe ich kein Geld, um mir zu kaufen, was ich benötige	.73	.32	
14. Ich bin am richtigen Weg, um meine finanziellen Ziele zu erreichen			.76
15. Ich bin damit zufrieden, wie ich mit meiner finanziellen Situation umgehe		.75	.31
Erklärte Gesamtvarianz	36.84 %	16.77 %	9.91 %

Anmerkung. Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse; Rotationsmethode: Varimax; n = 415; Ladungen < .30 nicht berücksichtigt

Tabelle 26

Teststatistische Kennwerte zu den Items der Skala finanzielle Zufriedenheit der Emerging Adults - Dimension General Subjective Financial Wellbeing (GS).

Finanzielle Zufriedenheit - generelles, subjektives finanzielles Wohlbefinden (GS)			$\alpha = .93$
Item	M	SD	r_t

1. Ich habe genug Geld, um das zu tun, was ich möchte.	3.82	1.07	.73
2. Ich habe weniger Geld als ich benötige	3.82	1.17	.68
3. Ich kann mich nicht über meine finanzielle Situation beschweren	4.04	1.07	.77
4. Ich bin damit zufrieden, wie mein Leben finanziell verläuft	3.59	1.06	.72
5. Ich bin tagtäglich gestresst wegen meiner finanziellen Situation	4.28	0.98	.62
6. Ich bin über meine finanzielle Situation nicht besorgt	3.42	1.16	.63
7. Ich habe genug Geld für alles, was ich benötige	4.06	1.05	.74
8. Ich bin zufrieden mit meiner momentanen finanziellen Situation	3.73	1.04	.80
9. Meine gegenwärtige finanzielle Situation lässt mich ruhig schlafen	4.15	0.92	.75
10. Ich habe genug Geld, um mein Leben zu genießen	4.01	0.92	.74
Gesamt	3.85	0.79	

Tabelle 27

Teststatistische Kennwerte der Items des zweiten Faktors (finanzielle Zufriedenheit).

Finanzielle Zufriedenheit - zweiter Faktor				$\alpha = .87$
Item	M	SD	r_t	
1. Meine finanzielle Situation ist besser als die von Gleichaltrigen	3.49	0.97	.59	
2. Meine finanzielle Situation ist schlechter als die meiner FreundInnen	3.58	1.16	.71	
3. Manchmal fehlt mir das Geld, um mir Dinge zu kaufen, die ich benötige	3.92	1.18	.65	
4. Ich kann einige Dinge mit meinen FreundInnen nicht tun, weil ich das Geld dafür nicht habe	3.94	1.14	.68	
5. Gleichaltrige haben gewöhnlich mehr Geld für Freizeitaktivitäten zur Verfügung als ich	3.43	1.12	.70	
6. Manchmal habe ich kein Geld, um mir zu kaufen, was ich benötige	4.08	1.10	.69	
Gesamt	3.66	0.83		

Tabelle 28

Teststatistische Kennwerte der Items des dritten Faktors (finanzielle Zufriedenheit).

Finanzielle Zufriedenheit - dritter Faktor (MM)				$\alpha = .84$
Item	M	SD	r_t	
1. Ich bin mit der Art und Weise, wie ich mein Geld verwalte, zufrieden	3.86	0.86	.70	
2. Ich bin zufrieden damit, wie ich mein Geld ausbebe	3.78	0.89	.66	
3. Ich finde, dass ich mit meiner finanziellen Situation umgehen kann	4.14	0.78	.68	
4. Ich bin damit zufrieden, wie ich mit meiner finanziellen Situation umgehe.	3.94	0.86	.66	
Gesamt	3.94	0.70		

Tabelle 29

Teststatistische Kennwerte der Items des vierten Faktors (finanzielle Zufriedenheit).

Finanzielle Zufriedenheit - vierter Faktor (FF)				$\alpha = .81$
Item	M	SD	r_t	
1. Ich werde in der nahen Zukunft genug Geld haben, um meine Pläne zu verfolgen	3.55	1.00	.51	
2. Ich erwarte, dass ich mit meiner zukünftigen finanziellen Situation, die ich dank meines Einsatzes erreichen werde, sehr zufrieden sein werde	3.97	0.89	.67	
3. Der Ausbildungs-/Berufsweg, den ich gewählt habe, wird mich eine finanziell zufriedenstellende Position erreichen lassen	3.79	1.01	.57	
4. Ich bin damit zufrieden, wie ich mich darauf vorbereite, langzeitliche finanzielle Ziele (z. B. ein Auto zu kaufen) zu erreichen	3.55	1.07	.57	
5. Ich bin am richtigen Weg, um meine finanziellen Ziele zu erreichen	3.77	0.85	.70	
Gesamt	3.73	0.73		

Tabelle 30

Faktorenanalyse der Items zum finanziellen Verhalten der Eltern - Mutter/Vater.

Item	Finanzielles Verhalten der Eltern	
	Mutter	Vater
1. Meine Eltern verfolgten ihre monatlichen Ausgaben.	.60	.54
2. Die Ausgaben meiner Eltern waren in ihrem finanziellen Rahmen.	.84	.84
3. Meine Eltern sparten jeden Monat Geld für die Zukunft.	.85	.86
4. Meine Eltern investierten regelmäßig in langfristige finanzielle Ziele.	.80	.83
Erklärte Gesamtvarianz	60.70 %	60.12 %

Anmerkung. Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse; n = 415; Ladungen < .30 nicht berücksichtigt

Tabelle 31

Teststatistische Kennwerte zu den Items der Skala finanzielles Verhalten der Eltern - Mutter/Vater.

Finanzielles Verhalten der Eltern - Mutter/Vater	Mutter			Vater		
	$\alpha = .76 (.81)$			$\alpha = .75 (.83)$		
	M	SD	r_t	M	SD	r_t
1. Meine Eltern verfolgten ihre monatlichen Ausgaben.	3.56	1.46	.40	3.48	1.51	.35
2. Die Ausgaben meiner Eltern waren in ihrem finanziellen Rahmen.	4.25 (4.25)	1.11 (1.10)	.66 (.66)	4.27 (4.27)	1.13 (1.12)	.63 (.66)
3. Meine Eltern sparten jeden Monat Geld für die Zukunft.	4.00 (3.98)	1.23 (1.24)	.65 (.70)	4.11 (4.09)	1.17 (1.19)	.65 (.73)
4. Meine Eltern investierten regelmäßig in langfristige finanzielle Ziele.	3.78 (3.77)	1.26 (1.26)	.59 (.65)	3.98 (3.99)	1.15 (1.15)	.61 (.67)
Gesamt	3.88 (3.99)	0.95 (1.03)		3.94 (4.11)	0.93 (0.99)	

Anmerkung. In Klammer sind immer jene Werte angegeben, welche sich nach Exklusion des 1. Items ergeben

Tabelle 32

Faktorenanalyse der Items zur direkten Kommunikation mit den Eltern über adäquaten Umgang mit Geld - Mutter/Vater.

Item	Direkte Kommunikation mit den Eltern über adäquaten Geldumgang	
	Mutter	Vater
1. Meine Eltern diskutierten finanzielle (Familien) Angelegenheiten mit mir.	.58	.68
2. Meine Eltern sprachen mit mir über die Wichtigkeit von Sparen.	.84	.85
3. Meine Eltern brachten mir bei, wie man klug (ausgewogenes Preis-Leistungs-Verhältnis) einkauft.	.82	.83
Erklärte Gesamtvarianz	57.44 %	62.77 %

Anmerkung. Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse; n = 415; Ladungen < .30 nicht berücksichtigt

Tabelle 33

Teststatistische Kennwerte zu den Items der Skala direkte Kommunikation mit den Eltern über adäquaten Umgang mit Geld - Mutter/Vater.

Direkte Kommunikation mit den Eltern - Mutter/Vater	Mutter			Vater		
	$\alpha = .61$			$\alpha = .70$		
Item	M	SD	r_t	M	SD	r_t
1. Meine Eltern diskutierten finanzielle (Familien) Angelegenheiten mit mir.	2.92	1.21	.29	2.74	1.24	.40
2. Meine Eltern sprachen mit mir über die Wichtigkeit von Sparen.	3.66	1.31	.52	3.59	1.19	.59
3. Meine Eltern brachten mir bei, wie man klug (ausgewogenes Preis-Leistungs-Verhältnis) einkauft.	3.69	1.14	.48	3.47	1.20	.56
Gesamt	3.42	0.87		3.27	0.95	

Tabelle 34

Faktorenanalyse der Items zum finanziellen Verhalten der Emerging Adults.

Item	Finanzielles Verhalten der Emerging Adults
1. Ich verfolge meine monatlichen Ausgaben.	.55
2. Ich bleibe in meinem finanziellen Rahmen.	.63
3. Ich spare jeden Monat Geld für die Zukunft.	.81
4. Ich investiere regelmäßig in langfristige finanzielle Ziele.	.76
Erklärte Gesamtvarianz	48.11 %

Anmerkung. Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse; n = 415; Ladungen < .30 nicht berücksichtigt

Tabelle 35

Teststatistische Kennwerte zu den Items der Skala finanzielles Verhalten der Emerging Adults.

Finanzielles Verhalten der Emerging Adults		$\alpha = .63 (.65)$		
Item	M	SD	r_t	
1. Ich verfolge meine monatlichen Ausgaben.	3.93	1.10	.29	
2. Ich bleibe in meinem finanziellen Rahmen.	4.24 (4.24)	0.81 (0.81)	.37 (.29)	
3. Ich spare jeden Monat Geld für die Zukunft.	3.65 (3.65)	1.30 (1.30)	.54 (.62)	
4. Ich investiere regelmäßig in langfristige finanzielle Ziele.	2.99 (2.99)	1.27 (1.27)	.49 (.52)	
Gesamt	3.70 (3.62)	0.78 (0.88)		

Anmerkung. In Klammer sind immer jene Werte angegeben, welche sich nach Exklusion des 1. Items ergeben

8.3.4 Abkürzungsverzeichnis

Tabelle 36

Abkürzungsverzeichnis.

Abkürzung	vollständige Bezeichnung
AHS	Allgemeinbildende höhere Schulen
α	Cronbachs α (Reliabilitätsanalysen)
BHS	Berufsbildende höhere Schulen
BMS	Berufsbildende mittlere Schulen
β	Standardisiertes Regressionsgewicht (Pearson-Korrelation r)
CFI	Comparative Fit Index
CMIN/DF	Minimum Discrepancy/Degrees of Freedom
IQR	Interquartilsabstand
M	Mittelwert
Mdn	Median
n	Stichprobengröße
NFI	Normed Fit Index
p	Prüfgröße/Signifikanzwert
PCLOSE	Closeness of Fit
RMSEA	Root Mean Square Error of Approximation
r	Effektstärke (Korrelationskoeffizient r)
r_t	Trennschärfe
R^2	Erklärter Varianzanteil
s	Spannweite
SD	Standardabweichung
TLI	Tucker-Lewis Index
U	Mann-Whitney-U-Test
VIF	Variance Inflation Factor
χ^2	Chi-Quadrat
z	Standardisierter Wert

8.3.5 Besucher Schultyp

Tabelle 37

Besucher Schultyp der Emerging Adults.

Schultyp der Emerging Adults	Häufigkeit	Prozent	Erwartete Häufigkeit	Residuum
AHS	279	74.20 %	188.00	91.00
BHS	97	25.80 %	188.00	-91.00
Gesamt	376	100.00 %		

Anmerkung. Überprüfung mittels χ^2 -Test: $\chi^2 = 88.10$, $df = 1$, $p < .001$; 39 Personen haben hierbei einen anderen Schultyp oder AHS und BHS angegeben

8.3.6 Tabellen zur Modellprüfung

Tabelle 38

Standardisierte indirekte Effekte im Ausgangsmodell.

Finanzielles Verhalten der Eltern	→	Finanzielles Wissen der Emerging Adults	→	Finanzielle Selbstkontrolle der Emerging Adults		.05	
Finanzielles Verhalten der Eltern	→	Finanzielles Wissen der Emerging Adults	→	Finanzielle Selbstkontrolle der Emerging Adults	→	Finanzielles Verhalten der Emerging Adults	.06
Finanzielles Verhalten der Eltern	→	Finanzielles Wissen der Emerging Adults	→	Finanzielle Selbstkontrolle der Emerging Adults	→	Finanzielles Wohlbefinden der Emerging Adults	.03
Direkte Kommunikation mit den Eltern	→	Finanzielles Wissen der Emerging Adults	→	Finanzielle Selbstkontrolle der Emerging Adults		.06	
Direkte Kommunikation mit den Eltern	→	Finanzielles Wissen der Emerging Adults	→	Finanzielle Selbstkontrolle der Emerging Adults	→	Finanzielles Verhalten der Emerging Adults	.07
Direkte Kommunikation mit den Eltern	→	Finanzielles Wissen der Emerging Adults	→	Finanzielle Selbstkontrolle der Emerging Adults	→	Finanzielles Wohlbefinden der Emerging Adults	.04
Schulische finanzielle Ausbildung	→	Finanzielles Wissen der Emerging Adults	→	Finanzielle Selbstkontrolle der Emerging Adults		.05	
Schulische finanzielle Ausbildung	→	Finanzielles Wissen der Emerging Adults	→	Finanzielle Selbstkontrolle der Emerging Adults	→	Finanzielles Verhalten der Emerging Adults	.07
Schulische finanzielle Ausbildung	→	Finanzielles Wissen der Emerging Adults	→	Finanzielle Selbstkontrolle der Emerging Adults	→	Finanzielles Wohlbefinden der Emerging Adults	.03
Finanzielles Wissen der Emerging Adults	→	Finanzielle Selbstkontrolle der Emerging Adults	→	Finanzielles Verhalten der Emerging Adults		.11	
Finanzielles Wissen der Emerging Adults	→	Finanzielle Selbstkontrolle der Emerging Adults	→	Finanzielles Wohlbefinden der Emerging Adults		.26	
Finanzielle Selbstkontrolle der Emerging Adults	→	Finanzielles Verhalten der Emerging Adults	→	Finanzielles Wohlbefinden der Emerging Adults		.03	

Anmerkung. n = 249; signifikante Pfade werden fettgedruckt hervorgehoben.

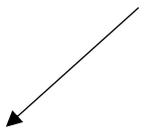
Tabelle 39

Erklärte Varianzanteile (R²) im Ausgangsmodell.

	R ²
Gesamteinschätzung zum finanziellen Wissen der Emerging Adults (subjektiv)	.08
Gesamteinschätzung zur finanziellen Selbstkontrolle der Emerging Adults (subjektiv)	.17
Finanzielles Verhalten der Emerging Adults	.32
Generelles, subjektives finanzielles Wohlbefinden	.30

Tabelle 40

Standardisierte totale Effekte im Ausgangsmodell.

	Finanzielles Verhalten der Eltern	Direkte Kommunikation	Schulische finanzielle Ausbildung	Finanzielles Wissen der Emerging Adults	Finanzielle Selbstkontrolle der Emerging Adults	Finanzielles Verhalten der Emerging Adults
Finanzielles Wissen der Emerging Adults	.11	.14	.13			
Finanzielle Selbstkontrolle der Emerging Adults	.05	.06	.05	.41		
Finanzielles Verhalten der Emerging Adults	.06	.07	.07	.51	.26	
Finanzielles Wohlbefinden der Emerging Adults	.03	.04	.03	.26	.52	.12

Anmerkung. n = 249; signifikante Pfade werden fettgedruckt hervorgehoben.

Tabelle 41
Kovarianzen im Ausgangsmodell.

	Direkte Kommunikation mit den Eltern	Schulische finanzielle Ausbildung
Finanzielles Verhalten der Eltern	.40	.43
Direkte Kommunikation mit den Eltern		.57

Anmerkung. n = 249; signifikante Pfade werden fettgedruckt hervorgehoben.

Tabelle 42
Standardisierte indirekte Effekte im erweiterten Pfadmodell.

Finanzielles Verhalten der Eltern	→	Finanzielles Wissen der Emerging Adults	→	Finanzielle Selbstkontrolle der Emerging Adults		.05	
Finanzielles Verhalten der Eltern	→	Finanzielles Wissen der Emerging Adults	→	Finanzielle Selbstkontrolle der Emerging Adults	→	Finanzielles Verhalten der Emerging Adults	.06
Finanzielles Verhalten der Eltern	→	Finanzielles Wissen der Emerging Adults	→	Finanzielle Selbstkontrolle der Emerging Adults	→	Finanzielles Wohlbefinden der Emerging Adults	.03
Direkte Kommunikation mit den Eltern	→	Finanzielles Wissen der Emerging Adults	→	Finanzielle Selbstkontrolle der Emerging Adults		.06	
Direkte Kommunikation mit den Eltern	→	Finanzielles Wissen der Emerging Adults	→	Finanzielle Selbstkontrolle der Emerging Adults	→	Finanzielles Verhalten der Emerging Adults	.07
Direkte Kommunikation mit den Eltern	→	Finanzielles Wissen der Emerging Adults	→	Finanzielle Selbstkontrolle der Emerging Adults	→	Finanzielles Wohlbefinden der Emerging Adults	.04
Schulische finanzielle Ausbildung	→	Finanzielles Wissen der Emerging Adults	→	Finanzielle Selbstkontrolle der Emerging Adults		.05	
Schulische finanzielle Ausbildung	→	Finanzielles Wissen der Emerging Adults	→	Finanzielle Selbstkontrolle der Emerging Adults	→	Finanzielles Verhalten der Emerging Adults	.07
Schulische finanzielle Ausbildung	→	Finanzielles Wissen der Emerging Adults	→	Finanzielle Selbstkontrolle der Emerging Adults	→	Finanzielles Wohlbefinden der Emerging Adults	.03
Finanzielles Wissen der Emerging Adults	→	Finanzielle Selbstkontrolle der Emerging Adults	→	Finanzielles Verhalten der Emerging Adults		.11	
Finanzielles Wissen der Emerging Adults	→	Finanzielle Selbstkontrolle der Emerging Adults	→	Finanzielles Wohlbefinden der Emerging Adults		.26	
Finanzielle Selbstkontrolle der Emerging Adults	→	Finanzielles Verhalten der Emerging Adults	→	Finanzielles Wohlbefinden der Emerging Adults		.03	

Anmerkung. n = 249; signifikante Pfade werden fettgedruckt hervorgehoben.

Tabelle 43

Standardisierte totale Effekte im erweiterten Pfadmodell.

	Sozioökonomischer Status	Finanzielles Verhalten der Eltern	Direkte Kommunikation	Schulische finanzielle Ausbildung	Finanzielles Wissen der Emerging Adults	Finanzielle Selbstkontrolle der Emerging Adults	Finanzielles Verhalten der Emerging Adults
Finanzielles Wissen der Emerging Adults		.11	.14	.13			
Finanzielle Selbstkontrolle der Emerging Adults		.05	.06	.05	.41		
Finanzielles Verhalten der Emerging Adults		.06	.07	.07	.51	.26	
Finanzielles Wohlbefinden der Emerging Adults	.17	.03	.04	.03	.26	.50	.13

Anmerkung. n = 249; signifikante Pfade werden fettgedruckt hervorgehoben.

Tabelle 44

Kovarianzen im erweiterten Pfadmodell.

	Direkte Kommunikation mit den Eltern	Schulische finanzielle Ausbildung	Sozioökonomischer Status
Finanzielles Verhalten der Eltern	.40	.43	.23
Direkte Kommunikation mit den Eltern		.57	.14
Schulische finanzielle Ausbildung			-.03

Anmerkung. n = 249; signifikante Pfade werden fettgedruckt hervorgehoben.

8.4 Screeplots

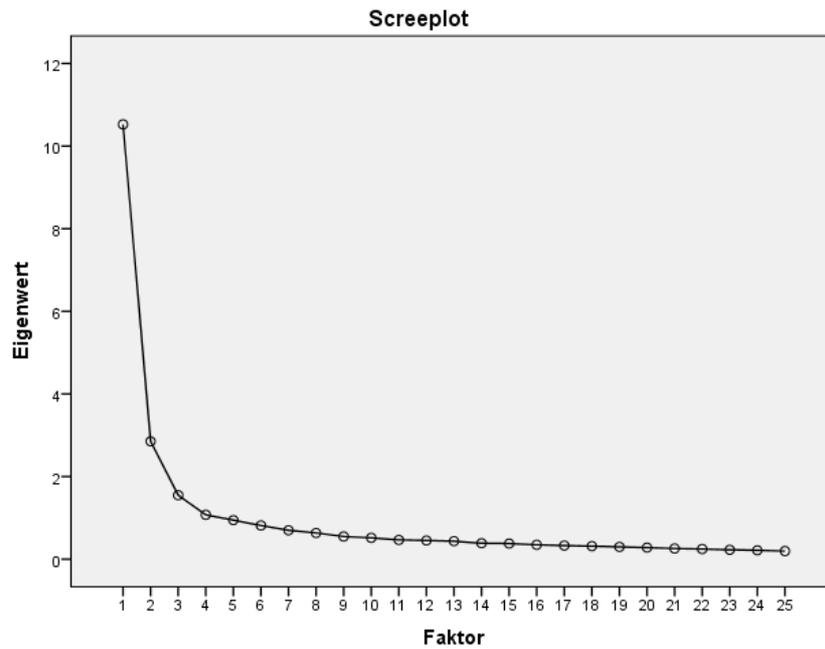


Abbildung 7. Screeplot zur Faktorenanalyse der Items zum finanziellen Wohlbefinden der Emerging Adults.

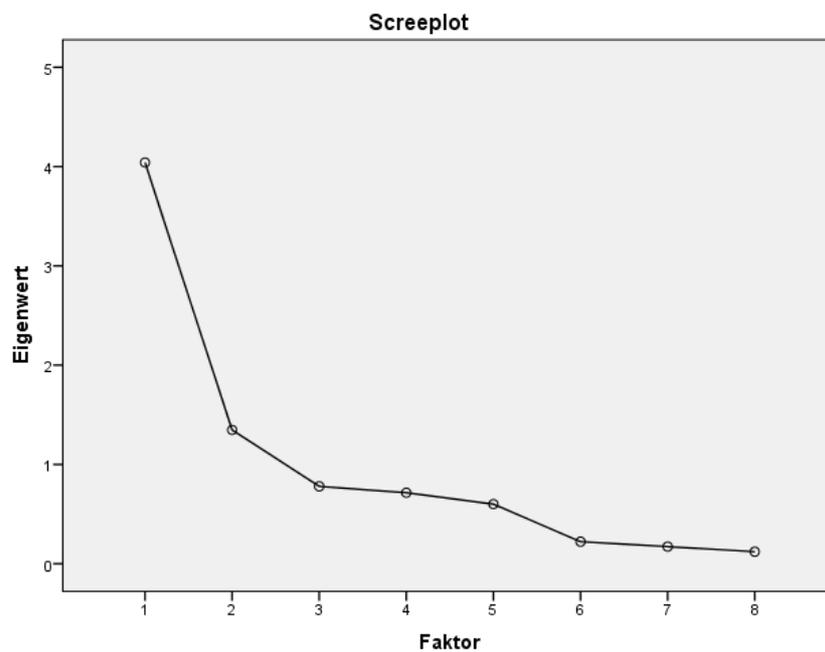


Abbildung 8. Screeplot zur Faktorenanalyse der Items zum finanziellen Verhalten der Eltern - gesamt.

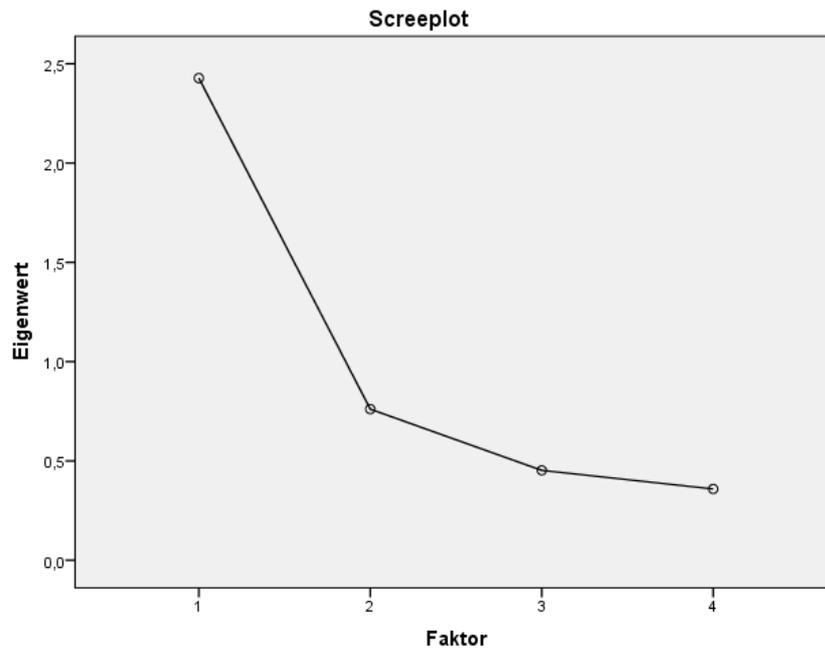


Abbildung 9. Screeplot zur Faktorenanalyse der Items zum finanziellen Verhalten der Eltern - Mutter.

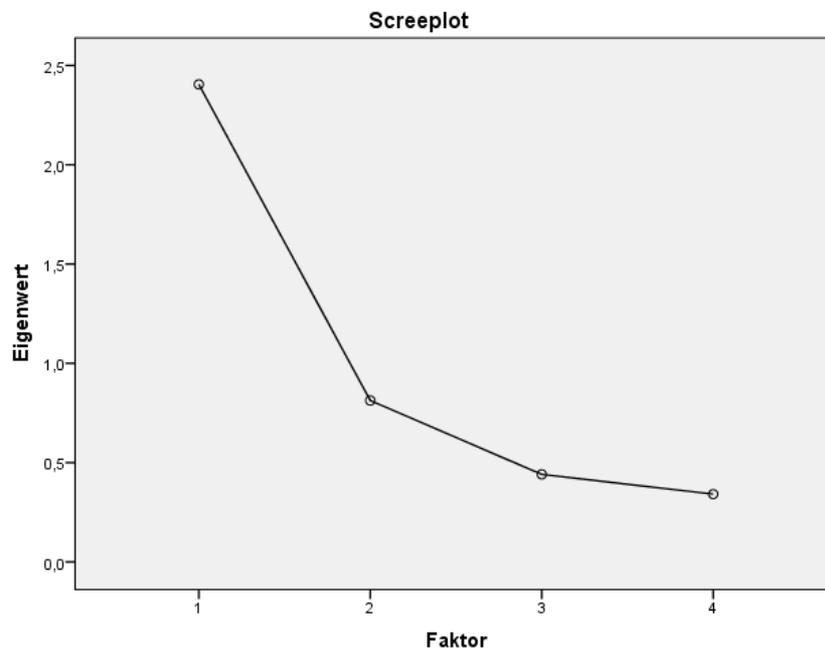


Abbildung 10. Screeplot zur Faktorenanalyse der Items zum finanziellen Verhalten der Eltern - Vater.

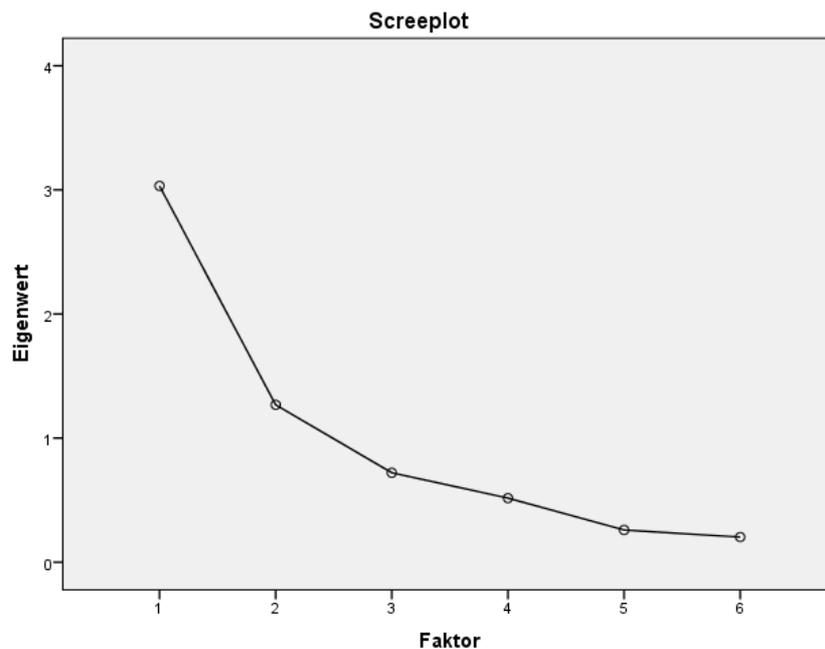


Abbildung 11. Screeplot zur Faktorenanalyse der Items zur direkten Kommunikation mit den Eltern über adäquaten Geldumgang - gesamt.

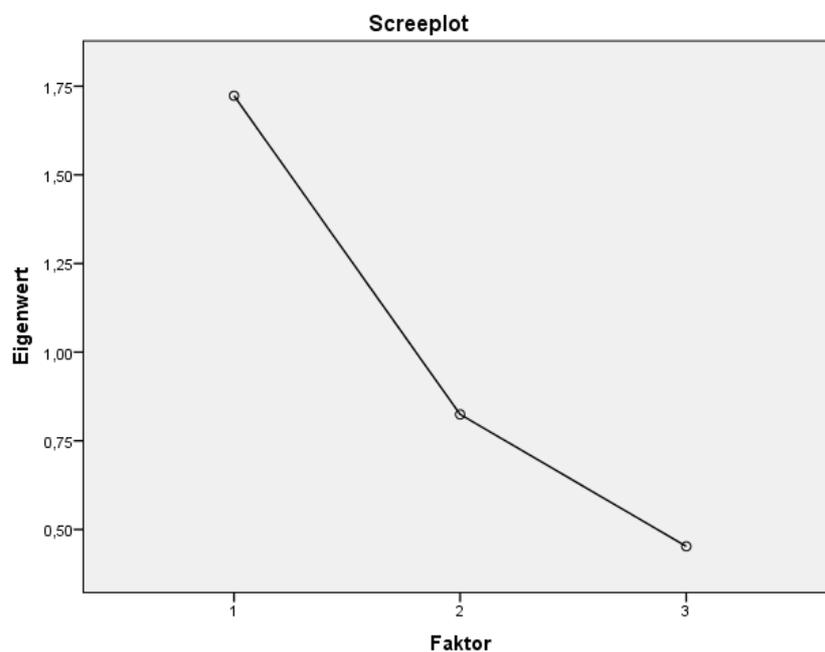


Abbildung 12. Screeplot zur Faktorenanalyse der Items zur direkten Kommunikation mit den Eltern über adäquaten Geldumgang - Mutter.

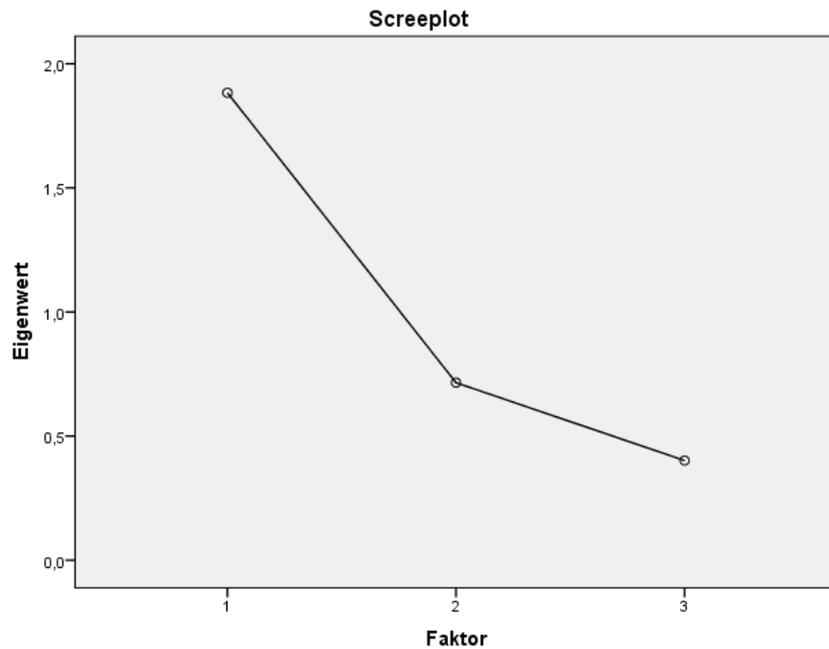


Abbildung 13. Screeplot zur Faktorenanalyse der Items zur direkten Kommunikation mit den Eltern über adäquaten Umgang mit Geld - Vater.

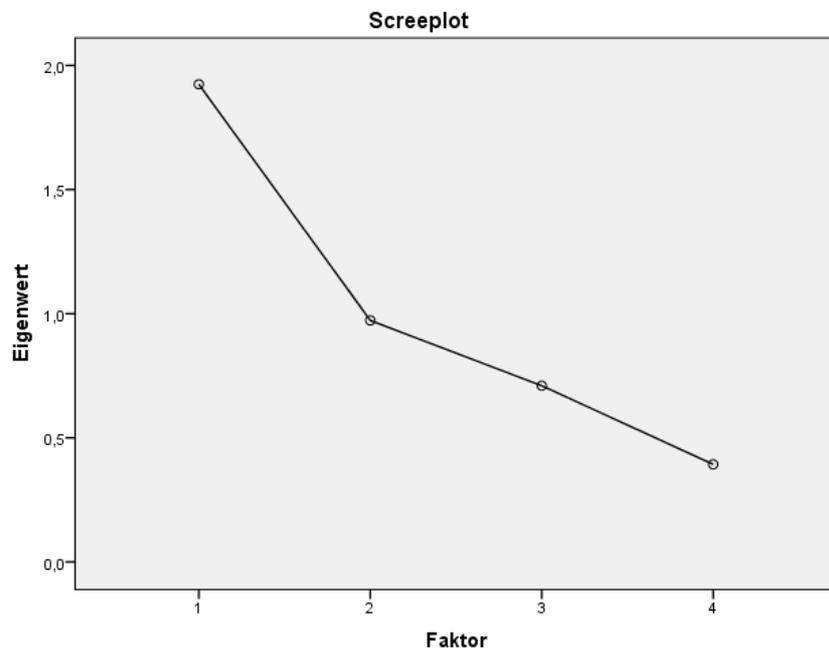


Abbildung 14. Screeplot zur Faktorenanalyse der Items zum finanziellen Verhalten der Emerging Adults.