



JAHRESTAGUNG

der Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung e. V.

Ökonomische Bildung und Transformation

Book of Abstracts

24.-26. Februar 2025 in Frankfurt

2025

Mit freundlicher Unterstützung der



Session 1

Wiklicky-Leitner, S.

Transformative Bildung für eine nachhaltige Zukunft – Eine Analyse von Kompetenzmodellen für Lehrende

Um den globalen Herausforderungen unserer Zeit zu begegnen, braucht es eine Veränderung des menschlichen Verhaltens hin zu einer nachhaltigen Entwicklung (Kropp 2019: 5; World Commission on Environment and Development 1987: 46). Bildung nimmt in diesem Transformationsprozess eine zentrale Rolle ein (Vilmala et al. 2022: 3). Um Lernende zu befähigen, im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zu handeln und zentrale Transformationskompetenzen zu erwerben, müssen Lehrende zunächst selbst entsprechende Kompetenzen entwickeln (Hellberg-Rode/Schrüfer 2016: 26; Reinke 2017: 241; UNESCO 2014: 20).

In der Literatur wird seit einigen Jahren intensiv darüber diskutiert, welche Schlüsselkompetenzen Lehrende benötigen und wie diese in Bildungsprogramme integriert werden können (Imara/Altinay 2021: 2). Daraus entstanden unterschiedliche Kompetenzmodelle und -rahmenwerke für Lehrende, wie beispielsweise das CSCT-Modell (Sleurs 2008), der UNECE-Kompetenzrahmen (UNECE 2012), das KOM-BiNE-Modell als Weiterentwicklung des CSCT-Modells oder der RSP-Kompetenzrahmen als

Weiterentwicklung des UNECE-Kompetenzrahmens sowie weitere Ansätze auf Basis des Modells der professionellen Handlungskompetenz von Lehrenden, wie beispielsweise Ansätze nach Bertschy et al. (2013), Hellberg-Rode und Schrüfer (2016), Brandt et al. (2019) oder List (2024). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche dieser Modelle für die Wirtschaftsbildung am besten geeignet sind.

Der Beitrag gibt einen Überblick über die theoretischen Grundlagen der transformativen Bildung und der Bildung für nachhaltige Entwicklung, stellt relevante Kompetenzmodelle für Lehrende vor und analysiert deren Potenzial für die Integration in die Wirtschaftsbildung. Abschließend werden offene Fragestellungen diskutiert, die weiteren Forschungsbedarf aufzeigen.

Literatur

Bertschy, Franziska / Künzli, Christine / Lehmann, Meret (2013): Teachers' Competencies for the Implementation of Educational Offers in the Field of Education for Sustainable Development. In: Sustainability, 5/12/5067-5080.

Brandt, Jan-Ole / Bürgener, Lina / Barth, Matthias / Redman, Aaron (2019): Becoming a competent teacher in education for sustainable development: Learning outcomes and processes in teacher education. In: International Journal of Sustainability in Higher Education, 20/4/630–653.

Hellberg-Rode, Gesine / Schrüfer, Gabriele (2016): Welche spezifischen professionellen Handlungskompetenzen benötigen Lehrkräfte für die Umsetzung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)? In: Zeitschrift für Didaktik der Biologie (ZDB) - Biologie Lehren und Lernen, 20/-/1–29.

Imara, Kifah / Altinay, Fahriye (2021): Integrating Education for Sustainable Development Competencies in Teacher Education. In: Sustainability, 13/22/12555.

Kropp, Ariane (2019): Grundlagen der Nachhaltigen Entwicklung: Handlungsmöglichkeiten und Strategien zur Umsetzung. In: essentials, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

List, Marit Kristine / Schönenberger, Stephan / Hartig, Johannes (2024): Spezifizierung des COACTIV-Modells der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften für den Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft.

Reinke, Verena (2017): Professionelle Handlungskompetenz von BNE-Akteuren. In: Altmeyden, Klaus-Dieter / Zschaler, Frank / Zademach, Hans-Martin / Böttigheimer, Christoph / Müller, Markus (Hrsg.): Nachhaltigkeit in Umwelt, Wirtschaft und Gesellschaft: Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 241–255.

UNECE (2012): Learning for the Future: Competences in Education for Sustainable Development. In: Journal of Education for Sustainable Development.

UNESCO (Hrsg.) (2014): UNESCO-Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms Bildung für nachhaltige Entwicklung. 4. Auflage, Bonn: Dt. UNESCO-Kommision.

Vilmala, Berry / Karniawati, Ida / Suhandi, Andi / Permanasari, Anna / Khumalo, Minehle (2022): A Literature Review of Education for Sustainable Development (ESD) in Science Learning: What, Why, and How. In: Journal of Natural Science and Integration, 5/1/35.

World Commission on Environment and Development (1987): Our Common Future: Report of the World Commission on Environment and Development.

Sleurs, Willy (2008): Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers. A framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes.

Session 1

Allbauer-Jürgensen, M./Steier-Fahldieck J.

Circular Literacy und transformative ökonomische Bildung. Transformationskompetenzen am Beispiel von Kreislaufwirtschaft und Reparaturkultur

Circular Literacy umfasst normative, analytische und systemische Dimensionen zur Bewältigung komplexer Herausforderungen kreislaufwirtschaftlicher Transformationen im Kontext nachhaltiger Entwicklung (Zwiers et al. 2020). Die zugrundeliegenden Transformationsprozesse basieren auf Effizienz-, Konsistenz- und Suffizienzstrategien zur Reduktion von Ressourcenverbräuchen in möglichst geschlossenen ökonomischen bzw. technischen Kreisläufen. Neben Konsum- und Produktionsstrategien zur Verlängerung von Produktlebenszyklen (z.B. Wiederverwendung, Reparatur, Produktdesign oder nachhaltige Industrieparks) umfasst das Konzept der Kreislaufwirtschaft auch eine systemische Ebene im Sinne einer „Circular Society“ (Hans-Sauer-Stiftung 2023; Kirchherr et al. 2017; Stahel 2016; Webster 2019).

Während sich Circular Literacy an Ansätzen transformativen Lernens und Bildung für nachhaltige Entwicklung orientiert, steht die fachdidaktische Einordnung in die ökonomische Bildung bis dato noch aus. Das Denken in Interdependenzen und Kreislaufzusammenhängen (vgl. u.a. Krol et al. 2006; Kruber 2000) gehört etwa zu den Grundlagen der Disziplin, vordergründig werden darunter allerdings keine Ressourcenkreisläufe verstanden, sondern Modellzusammenhänge von Wirtschaftskreisläufen. Um fachdidaktische Anknüpfungspunkte für eine Erweiterung um kreislaufwirtschaftlich relevante Bezüge zu identifizieren, verknüpfen wir in diesem Beitrag zunächst (Kompetenz-) Ansätze aus den Bereichen Circular Literacy, transformatives Lernen und ökonomische Bildung. Anschließend werden Erklärungsansätze der ökonomischen Bildung für ein domänenspezifisches Verständnis von Circular Literacy diskutiert. Diese Diskussion erfolgt exemplarisch am Beitrag der Mikro-Makro-Problematik zur Analyse sozialer Dilemmata des Reparierens.

Die konzeptionellen Überlegungen fließen in ein von der Deutschen Bundesstiftung Umwelt gefördertes transdisziplinäres Projekt (TransREPAIRent) ein. In diesem Projekt werden Reparaturworkshops der technischen Bildung mit Unterrichtsexperimenten zu Dilemmata von Reparatursentscheidungen verknüpft. Die Ergebnisse werden in die Diskussion um domänenspezifische Beiträge der ökonomischen Bildung zu Circular Literacy eingeordnet.

Literatur

Hans-Sauer-Stiftung; social design lab (Hrsg.) (2023): Roadmap to a circular society. Ein Co-DesignProjekt zur inhaltlichen und organisatorischen Weiterentwicklung der Circular Society. Berlin /München.

Kirchherr, J.; Piscicelli, L.; Bour, R.; Kostense-Smit, E.; Muller, J.; Huibrechtse-Truijens, A.; Hekkert, M. (2018): Barriers to the circular economy. Evidence from the European Union. In: *Ecological Economics*, 150, 264–272.

Krol, G.-J.; Loerwald, D.; Zoerner, A. (2006): Ökonomische Bildung, Praxiskontakte und Handlungskompetenz. In Weitz, B.O. (ed.), *Kompetenzentwicklung, -förderung und -prüfung in der ökonomischen Bildung*. Hobein, Bergisch-Gladbach, 61-110.

Kruber, K.-P. (2000): Kategoriale Wirtschaftsdidaktik – der Zugang zur ökonomischen Bildung. *Gegenwartskunde*, 49(3), 285–295.

Mak, V.; Terryn, E. (2020): Circular economy and consumer protection. The consumer as a citizen and the limits of empowerment through consumer law. In: *Journal of Consumer Policy* 43, 227–248.

Stahel, W.R. (2019): History of the Circular Economy. The historic development of circularity and the Circular Economy. In: Eisenriegler, S. (Hrsg.): The Circular Economy in the European Union. Springer. Cham, 7-20.

Weber, T.; Stuchtey, M. (2019): Pathways towards a German circular economy. Lessons from European strategies. München.

Webster, K. (2019): Economic Futures. The circular economy surfs a wave of change. But can it be part of changing the wave? What is implied by the slogan 'Regenerative by design'? In: Eisenriegler, S. (Hrsg.): The Circular Economy in the European Union. Springer. Cham, 21-30.

Zwiers, J.; Jaeger-Erben, M.; Hofmann, F. (2020): Circular literacy. A knowledge-based approach to the circular economy. In: Culture and Organization 26(2), 121-141.

Session 1

Dr. Michael Koch

Konzeption und Realisierung eines interaktiven Bildungsevents zur Stärkung der Verbraucher*innenresilienz in Zeiten multipler Transformationsprozesse

Verbraucher*innen sehen sich heute zahlreichen neuen Herausforderungen gegenüber, die aus den fundamentalen gesellschaftlichen Transformationsprozessen resultieren. Exemplarisch zu nennen ist die zunehmende Digitalisierung des Konsumalltags in all ihren Facetten. Der angemessene Umgang mit diesen Herausforderungen hängt in hohem Maß davon ab, ob bei den Individuen entsprechende Kompetenzen zur Bewältigung komplexer Lebenssituationen vorhanden sind bzw. über Lernprozesse herausgebildet werden können. Ein wichtiger Ansatzpunkt, um Verbraucher*innen für relevante Entscheidungssituationen handlungsfähig zu machen, ist die individuell ausgerichtete Stärkung von Verbraucher*innenkompetenzen für mehr Resilienz. Hierfür bildet die Auseinandersetzung mit dem Resilienz begriff sowie die Herausarbeitung der Charakteristika einer Verbraucher*innenresilienz im 21. Jahrhundert die notwendige Voraussetzung. Das IÖB in Oldenburg hat im Rahmen eines Projektes der niedersächsischen Förderlinie „Zukunftsdiskurse“, die den Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in öffentliche Diskurse unterstützt, im Sommer 2024 ein ganztägiges Präsenz-Bildungsevent konzipiert und realisiert. Ziel war es, Schulen und interessierter Bevölkerung einen mehrperspektivischen, interdisziplinären und interaktiven Zugang zum Thema Verbraucher*innenresilienz zu eröffnen. Parallel wurde ein Impulspapier mit dem Titel „Verbraucher*innen-Resilienz im 21. Jahrhundert – Begriffsbestimmung und Analyse ausgewählter Konsumbereiche“ erstellt und veröffentlicht. Im Rahmen der konzeptionellen Vorarbeiten wurden eine Onlinebefragung mit 1.046 Bürger*innen ab 17 Jahren zwecks Bedarfserhebung sowie vier Expert*innenworkshops zu den Bereichen Finanzentscheidungen, nachhaltiger sowie digitaler Konsum durchgeführt. Deren Ergebnisse flossen in die Erstellung der multiplen Bildungsangebote (interaktive Messestände, Lecture-Nuggets, Experimente, Informationsangebote etc.) ein, die auch im Nachgang der Veranstaltung Schulen und interessierten Bürger*innen online zur Verfügung stehen (<https://ioeb.de/de/cons-you-me-r-bildungsevent-2024-verbraucher-innenresilienz.html>). Der Vortrag konkretisiert die konzeptionelle Vorgehensweise im Projektvorhaben, stellt ausgewählte Ergebnisse und Angebote vor und reflektiert diese. In diesem Zusammenhang geht er auch auf das zugrunde gelegte Verständnis einer modernen Verbraucher*innenresilienz ein. Der Beitrag soll dem Oberthema „Transformation“ zugeordnet werden (Aspekte: konzeptionelle Ansätze für eine zeitgemäße ökonomische Bildung, didaktisch-methodische Lehr-Lern-Arrangements, Transformation in den Teilbereichen nachhaltige Entwicklung, finanzielle Bildung und digitale Transformation).

Session 2

Carmela Aprea, Tabea Bucher-Koenen, Dirk Loerwald

Metavorhaben Finanzielle Bildung (MetaFin)

Metavorhaben sind ein Förderinstrument im Rahmen von BMBF-Förderlinien, die die Forschungshintergründe, Forschungsprozesse und Ergebnisse der Einzelvorhaben im Sinne einer Synthese zusammenführen sollen. Insbesondere sollen verallgemeinerbare Erkenntnisse und Beispiele guter Praxis herausgearbeitet sowie in geeigneter Form für Forschung, Politik und Bildungspraxis aufbereitet werden. Ziel ist dabei, die Anschlussfähigkeit zu wissenschaftlichen, praktischen und gesellschaftlichen Kontexten herzustellen und eine Übertragbarkeit zu ermöglichen. Im Vortrag wird das aktuell gestartete Metavorhaben zur Finanziellen Bildung (MetaFin) dargestellt. Es handelt sich um ein Kooperationsprojekt der Mannheim Institute for Financial Education (MIFE) und des Instituts für Ökonomische Bildung Oldenburg (IÖB).

Eine zentrale Herausforderung im Projekt MetaFin besteht darin, dass es sich bei der finanziellen Bildung um einen interdisziplinären und transdisziplinären Forschungsgegenstand handelt, der von verschiedenen Fachrichtungen und Akteuren bearbeitet wird. Die zentralen Aufgaben im Metavorhaben MetaFin liegen in der Zusammenführung der Prozesse und Ergebnisse aus den Einzel- und Verbundprojekten, der internen und externen Vernetzung der beteiligten Akteure, der Bearbeitung übergreifender Forschungsfragen, der Erarbeitung professioneller Grundlagen für Forschung (Clearing-House Finanzbildungsforschung) und der Aufbereitung relevanter Ergebnisse der geförderten Projekte (Wissenstransfer).

Im Vortrag werden die drei Handlungsfelder des Metavorhabens vorgestellt: (A) „Vernetzung“, (B) „Begleitforschung“ und (C) „Wissenstransfer und -kommunikation“. Diesen Handlungsfeldern sind konkrete Maßnahmen zugeordnet, die Synergien zwischen den Einzelprojekten ermöglichen, neue Erkenntnisse generieren und die Sichtbarkeit der Ergebnisse aus den Projekten der Förderrichtlinie verbessern sollen.

Session 2

Suna, M./ Aperia, C.

Förderung von finanzieller Resilienz und Vorsorgekompetenz in Zeiten von Transformation und multiplen Krisen: Design und Evaluation eines gamifizierten Lernangebots

Der demografische Wandel, die fortschreitende Digitalisierung und die zunehmende Komplexität von Finanzdienstleistungen und -produkten stellen immer mehr Menschen vor die Herausforderung, komplexe und risikobehaftete Finanzentscheidungen zu treffen. Zudem sorgen die multiplen Krisen der jüngeren Vergangenheit und Gegenwart für eine weitere Zunahme der Unsicherheit, der sich die Menschen gegenübersehen. Um den aus dieser Situation resultierenden Herausforderungen erfolgreich zu begegnen und das eigene finanzielle Wohlergehen langfristig zu sichern, ist der Aufbau finanzieller Resilienz von zentraler Bedeutung. Finanzielle Resilienz kann durch gezielte Vorsorgemaßnahmen wie regelmäßiges Sparen, Diversifizierung von Einkommensquellen oder Aufbau eines finanziellen Polsters für Notfälle gestärkt werden. Damit Menschen solche Maßnahmen umsetzen und die richtigen Entscheidungen treffen können, ist jedoch eine ausreichende Vorsorgekompetenzerforderlich.

In Deutschland gibt es derzeit zahlreiche Lernangebote zum Thema Vorsorge. Diese Angebote sind allerdings nicht immer frei von Marketing- oder Verkaufsinteressen. Zudem stützen sie sich meist nicht auf verfügbares theoretisches und empirisches Wissen der Bezugsdisziplinen und sind in den seltensten Fällen wissenschaftlich belastbar evaluiert (Aperia & Suna, 2024).

Vor diesem Problemhintergrund zielt die hier präsentierte Studie darauf ab, ein neutrales und evidenzbasiertes Lernangebot für junge Erwachsene, insbesondere am Berufseinstieg zu entwickeln, das ihr Interesse am Thema weckt und ihr Verständnis fördert. Die zentrale Forschungsfrage lautet dabei: Wie soll ein Lernangebot gestaltet sein, um Lernende beim Erwerb von Wissen und Können zum Thema Vorsorge effektiv zu unterstützen?

Zur Beantwortung dieser Frage wurden in Anlehnung an den Design-Based Research-Ansatz (Armstrong, Dopp & Welsh, 2020) mehrere Forschungszyklen durchlaufen, in denen ein Lernangebot unter Nutzung aktueller Befunde der Lehr-Lernforschung konzipiert, evaluiert und auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse verbessert wurde. An der Erprobung waren neben Expertinnen und Experten unterschiedlicher Fachrichtungen auch Studierende und Berufseinsteigende aus verschiedenen Berufsgruppen beteiligt. Die Datenerhebung erfolgte mittels halbstrukturierter Interviews und Fragebögen.

Als Ergebnis der Studie wurde der so genannte Vorsorgeparcours entwickelt, ein gamifiziertes Lernangebot, das auf dem Prinzip des Stationenlernens basiert. An bisher acht Stationen können sich junge Erwachsene selbstorganisiert Wissen zu verschiedenen Vorsorgethemen aneignen, zu dessen Anwendung sie anschließend aufgefordert werden.

Session 2

Haag, L./ Oberrauch, L./ Brahm, T.

Geschlechterunterschiede in der Finanzkompetenz – Die Rolle des Selbstbewusstseins der Lernenden

Ausgeprägte Finanzkompetenzen sind essenziell, um im komplexen Wirtschaftsgeschehen fundierte finanzielle Entscheidungen zu treffen. Dabei hängt Finanzkompetenz mit dem Finanzverhalten zusammen, z.B. mit dem Sparverhalten und der Rentenvorsorge (Bucher-Koenen et al., 2021). Studien zeigen weiterhin einen Geschlechterunterschied in der Finanzkompetenz zugunsten von Männern (Lusardi et al., 2014). Dieses Ergebnis ist vor dem Hintergrund der Geschlechtergerechtigkeit auch praktisch besorgniserregend. Eine mögliche Erklärung des Gender Gaps besteht im unterschiedlichen Selbstbewusstsein dergestalt, dass Frauen häufiger die „ich weiß nicht“-Option wählen als Männer (Bucher-Koenen et al., 2017). Hier knüpft die vorliegende Studie an und untersucht geschlechtsspezifische Unterschiede in der Finanzkompetenz von Lernenden der 10. Klasse in Baden-Württemberg (N=1958). Da vorherige Studien sich hauptsächlich auf Erwachsene konzentrieren, liefert die vorliegende Studie neue Ergebnisse bezüglich des Geschlechterunterschieds bei Jugendlichen. Ein besonderer Fokus liegt auf dem Selbstbewusstsein als potenzieller Erklärung für den Gap. Den Teilnehmenden wurden in einem randomisierten Design entweder eine „ich weiß nicht“- Option in den Multiple-Choice-Fragen zur Finanzkompetenz gezeigt oder nicht. Die Ergebnisse zeigen einen substantiellen Geschlechterunterschied zugunsten der Jungen. Im folgenden Schritt wird das Selbstvertrauen als Erklärung für den Geschlechterunterschied näher untersucht, erste Ergebnisse werden bis zur Tagung vorliegen. Insgesamt leistet die Studie einen Beitrag zum tieferen Verständnis des Geschlechterunterschieds in der Finanzkompetenz. Die Thematik ist relevant, um zukünftig Interventionen zu entwickeln, die Geschlechterungleichheiten entgegenwirken und das finanzielle Wohlergehen aller stärken.

Literatur

Bucher-Koenen, T., Alessie, R., Lusardi, A., & van Rooij, M. (2021). Fearless Woman: Financial Literacy and Stock Market Participation. National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w28723>

Bucher-Koenen, T., Lusardi, A., Alessie, R., & van Rooij, M. (2017). How Financially Literate Are Women? An Overview and New Insights. *Journal of Consumer Affairs*, 51(2), 255–283. <https://doi.org/10.1111/joca.12121>

Lusardi, A., Mitchell, O. S., & Curto, V. (2014). Financial literacy and financial sophistication in the older population. *Journal of Pension Economics & Finance*, 13(4), 347–366. <https://doi.org/10.1017/S1474747214000031>

Symposium I

Hermann, T./ Ring, M./ Schroth, D./ Rehse, J./Kirchner, V.

Symposium: Erklärvideos und Videocasts in der ökonomischen Bildung – Nutzung von Lehrpersonen, interaktive Elemente und unterrichtliche Umsetzungsbeispiele

Spätestens seit der Corona-Pandemie wurde Digitalisierung nicht mehr nur gefordert, sondern auch aktiv an den Schulen umgesetzt. Dabei haben Medien einen Bedeutungsgewinn erfahren, die asynchron und von Lehrpersonen unabhängig genutzt werden können. Zu diesem Medientypen gehören auch Erklärvideos und Videocasts. Damit diese tatsächlich zu einem Lernzuwachs führen können, müssen sie nicht nur gut gestaltet, sondern didaktisch passend eingebettet werden (Beispiele in Brahm & Wiepcke, 2023). Wichtig ist dabei, dass Schülerinnen und Schüler die Inhalte nicht nur passiv verarbeiten, sondern auch aktiv bearbeiten (Chi & Wylie, 2014), z.B. durch die Kombination mit kognitiv anspruchsvollen Aufgaben. Wie der bisherige Einsatz im Wirtschaftsunterricht charakterisiert werden kann und welche Möglichkeiten zur didaktischen Einbettung und Verknüpfung mit Aufgaben möglich sind, zeigt das geplante Symposium auf.

Der erste Beitrag fokussiert den derzeitigen Einsatz. Malte Ring und Theresa Hermann (Universität Tübingen) zeigen anhand einer Umfrage, welche 2023/24 mit Wirtschaftslehrpersonen durchgeführt wurde, auf, wie Erklärvideo bisher im Unterricht eingesetzt werden. Zudem wurde auch erfragt, wie der Einsatz in Zukunft aussehen könnte bzw. welche Themen für mögliche Erklärvideos sich Lehrpersonen wünschen.

Im zweiten Beitrag, von Daniel Schroth (Pädagogische Hochschule Weingarten), wird die Rolle von interaktiven Merkmalen von Erklärvideos, wie beispielsweise integrierten Fragen, in den Blick genommen. Dabei wird mithilfe eines Systematic Literature Review untersucht, welche interaktiven Merkmale in bisherigen Studien zu einem Lernzuwachs führen können und was sich daraus für die ökonomische Bildung ableiten lässt.

Abschließend thematisiert der dritte Beitrag die konkrete Umsetzung im Unterricht, indem ein Unterrichtsmodul von Vera Kirchner und Jessica Rehse (Universität Potsdam) zum Thema Videocasts in der Beruflichen Orientierung vorgestellt wird. Dieses wurde im Design-Based Research Verfahren erstellt und getestet, wodurch praxistaugliche Einsatzmöglichkeiten von Edu- und Videocasts exemplarisch aufgezeigt werden können.

Literatur

Brahm, T., & Wiepcke, C. (2023). Potenziale digitaler Instrumente in der Ökonomischen Bildung. In *Handbuch digitale Instrumente der Ökonomischen Bildung* (S. 9–20). Wochenschau Verlag.

Chi, M. T. H., & Wylie, R. (2014). The ICAP Framework: Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219–243. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823>

Symposium I

Hermann, T./ Ring, M.

Erklärvideos im Wirtschaftsunterricht - Einsatz und Bedarf aus Sicht der Lehrpersonen

Erklärvideos sind längst Teil der Lebensrealität der Schüler:innen, vor allem im schulischen Kontext (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2020). Auch auf der anderen Seite des Klassenzimmers geben zwischen 70% und 80% an, Erklärvideos im Unterricht einzusetzen. Meist geschieht dies mit schon vorhandenen Erklärvideos, da nur wenige selbst digitale Inhalte wie Videos erstellen (Bertelsmann Stiftung, 2017). Obwohl für den Wirtschaftsunterricht erste Entwürfe und konzeptionelle Überlegungen zum Einsatz von Erklärvideos vorliegen (z.B. Bonfig & Krüger, 2023), gibt es bisher kaum Zahlen über die fachspezifische Nutzung. Um herauszufinden, wie Erklärvideos im Wirtschaftsunterricht eingesetzt werden, haben wir in unserem Teilprojekt deshalb n=124 praktizierende Wirtschaftslehrpersonen befragt. Das Projekt ist Teil des Projektverbundes WÖRLD, welcher wiederum Teil des Kompetenzverbundes lernen:digital ist. Der Fokus der Umfrage lag dabei auf der Nutzungshäufigkeit, den Gründen für die Nutzung, der Verknüpfung mit Aufgaben, sowie thematischen Wünschen für neu- zu- erstellende Erklärvideos. Die Ergebnisse zeigen einen regelmäßigen Einsatz, vor allem von bestehenden Videos. Als Hauptgründe für die Nutzung werden „Mehr visuelle Möglichkeiten“, sowie „Abwechslung im Medieneinsatz“ genannt. Bemängelt wird hingegen, dass es teils keine geeigneten Erklärvideos gibt bzw. die die es gibt, von zu schlechter Qualität sind oder die Suche zu lange dauert. Die in populären Diskussionen oft genannte mangelnde technische Ausstattung scheint hingegen kaum Gewicht zu haben. Der Einsatz erfolgt am häufigsten im Plenum mit Aufgaben, welche größtenteils Reproduktionsleistungen umfassen. Lehrpersonen wünschen sich insbesondere Videos, die typische Methoden (z.B. Analyse von Statistiken) darstellen. Inhaltlich sind Videos zu Modellen wie beispielsweise dem Konjunkturzyklus gewünscht. Die Ergebnisse lassen einen Überblick über die Nutzung zu und lassen vermuten, dass es eine Lücke an geeigneten Erklärvideos gibt.

Literatur

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). (2017, September 15). Monitor Digitale Bildung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/monitordigitale-bildung-9>

Bonfig, A., & Krüger, J. (2023). Webvideos in der (Sozio-)Ökonomischen Bildung. In T. Brahm & C.

Wiepcke (Hrsg.), Handbuch digitale Instrumente der Ökonomischen Bildung (S. 255–271). Wochenschau Verlag. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2020). JIM-Studie 2020. Jugend, Information und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2020/>

Symposium I

Schroth, D.

Zur Lernwirksamkeit von interaktiven Elementen in interaktiven Videos. Erkenntnisse aus anderen Disziplinen für die ökonomische Bildung – ein systematischer Literaturüberblick

Die Frage nach einem modernen Lernsetting, das digitale Medien beinhaltet, wird immer mehr für den Wirtschaftsunterricht gefordert (Brahm & Wiepcke, 2023). In diesem Zusammenhang werden häufig Videos als Unterrichtsmaterial diskutiert (Ring, 2023). Für die meisten SuS gehören Erklärvideos bzw. Tutorials zum Alltag, sie nutzen sie oft als Ergänzung zum Unterricht oder zum Lernen anderer Tätigkeiten (Feierabend et al., 2020). Sablić et al. (2021) sehen im videobasierten Lernen eine Technologie, die zukunftsweisend ist. Interaktive Lernvideos sind lernwirksamer als klassische Videos ohne Interaktion (bspw. Delen et al., 2014). Aus diesem Grund sollte die Ökonomische Bildung interaktive Lernvideos genauer betrachten und als Lernmedium in das Repertoire aufnehmen. Im Zentrum steht die Frage, welche Elemente in interaktiven Videos zu einem höheren Lernerfolg führen. Zusätzlich wird untersucht, welches Setting den Lernerfolg von interaktiven Videos unterstützt.

Die Fragestellung wird anhand einer systematischen Literaturrecherche beantwortet, die mit dem PRISMA flow diagram (Page et al., 2020) dokumentiert wurde. Die Datenbanken EconBiz, ERIC, FIS Bildung, ScienceDirect und Teacher Reference wurden als Datenbanken verwendet. Als Syntax kam in Abwandlungen "interactive video" OR „interaktiv* Video*" AND ("Sekundarstufe" OR "secondary school" OR "Primarstufe" OR "Elementary School") zum Einsatz. Zeitlich wurden die letzten 20 Jahre (2004-2024) betrachtet. In der folgenden Tabelle sind die interaktiven Elemente aufgelistet, die einen positiven Effekt ($d \geq 0.72$ oder $p < .05$) auf den Lernerfolg haben.

Interaktivität: →	Interaktive Notizen	Zusatzmaterial über Links	Quizfunktion/ Übungsfragen	Hervorhebungen oder Textphrasen	Interne Videolinks	Reflexive Pausen	Kontrollfunktion (Video, Start-Stop, Vor- Zurück)
Autor*innen: ↓							
Delen et al. (2014)	x	x	x				x
Taban & İmamoğlu (2023)			x (Single- und Multiple-Choice-Fragen)				x
Palaigeorgiou & Papadopoulou (2018)		x Externe Videolinks und Zusatzmaterial	x	x	x	x	x
Kuhail & Aqeil (2020)	x	x Externe Videolinks und Zusatzmaterial	x (Diverse Fragetypen)				x
Schwan & Riempp (2004)				x			x
Zhan et al. (2006)	x (Notizen wurden bereitgestellt)						x

Eigene Darstellung

Die Ergebnisse lassen sich nur in einem Lernsetting erreichen, indem die Lernenden ein Endgerät zur eigenen Verfügung haben und selbstgesteuert die interaktiven Videos nutzen können.

Literatur

Brahm, T. & Wiepcke, C. (2023). Potenziale digitaler Instrumente in der Ökonomischen Bildung. In Brahm, T. & Wiepcke, C. (Hrsg.), *Handbuch digitale Instrumente der Ökonomischen Bildung* (S. 9-19). Wochenschauverlag.

Delen, E., Jeffrey L. & Victor W. (2014). Effects of interactivity and instructional scaffolding on learning: Self-regulation in online video-based environments. *Computers & Education*, 78, 312–320.

Feierabend, S., Rathgeb, T., Kheredmand, H. & Glöckler, S. (2020): JIM-Studie 2020. Online: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf (Abgerufen am: 01.01.2024).

Kuhail, A. A. & Aqel, M. S. (2020). Interactive Digital Videos and Their Impact on Sixth Graders' English Reading and Vocabulary Skills and Retention. *International Journal of Information & Communication Technology Education*, 16(3), 42-56.

Page M., McKenzie J., Bossuyt P., Boutron I., Hoffmann T., Mulrow C., et al. (2020). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ* 2021;372:n71. doi: 10.1136/bmj.n71

Palaigeorgiou, G., & Papadopoulou, A. (2019). Promoting self-paced learning in the elementary classroom with interactive video, an online course platform and tablets. *Education and Information Technologies*, 24(1), 805– 823.

Ring, M. (2023). Erklärvideos in der ökonomischen Bildung. In Brahm, T. & Wiepcke, C. (Hrsg.), *Handbuch digitale Instrumente der Ökonomischen Bildung* (S. 131-143). Wochenschauverlag.

Sablić, M., Miroslavljević, A., & Škugor, A. (2021). Video-based learning (VBL)—Past, present and future: an overview of the research published from 2008 to 2019. *Technology Knowledge and Learning*, 26, 1061–1077.

Schwan, S. & Riempp, R. (2004). The cognitive benefits of interactive videos: Learning to tie nautical knots. *Learning and Instruction*, 14 (3), 293-305.

Taban, Z. & İmamoğlu M. (2023). The Effect of interactive videos on volleyball education. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 8(2), 267-75.

Zahn, C., Beatriz B., & Schwan, S. (2004). Learning with hyperlinked videos: Design criteria and efficient strategies for using audiovisual hypermedia. *Learning and Instruction*, 14(3), 275–291.

Symposium I

Rehse, J./Kirchner, V.

Die Videocast-Reihe „Lohnt sich das?“ als digital-gestützter Reflexionsanlass zur Beruflichen Orientierung – Ergebnisse und (Praxis-)Erfahrungen aus einem DBR-Prozess zur Unterrichtsmaterialentwicklung

Lehrkräfte stehen im Rahmen der Beruflichen Orientierung vor einer Reihe von didaktischen sowie pädagogischen Herausforderungen: Die in hohem Maße voranschreitende Digitalisierung der Arbeitswelt fachlich aufzugreifen, damit Heranwachsende den Veränderungen auf den Arbeitsmärkten später nicht ausgeliefert sind, sondern stattdessen dazu befähigt werden, ihre berufliche Zukunft nach ihren eigenen Vorstellungen kompetent und mündig mitzugestalten, ist dabei eine zentrale Aufgabe. Dabei gilt es sich auch methodisch auf die Lebensrealität(en) der in einer zunehmend digital geprägten Gesellschaft aufwachsenden Jugendlichen einzulassen. Um Lernende dazu zu motivieren, ihre individuellen Vorstellungen in Beziehung mit den zahlreichen (externen) Faktoren, die die Berufswahl ebenfalls beeinflussen können, zu setzen, sind geeignete, idealerweise digital-gestützte Reflexionsanlässe (vgl. Kirchner 2020; 2023) zu finden. Einen Ansatz zur Umsetzung eines solchen Vorhabens bietet die bestehende Videocast-Reihe „Lohnt sich das?“ (Bayrischer Rundfunk, o. J.), die im Rahmen eines dazu entwickelten Unterrichtsmoduls als Reflexionsfolie eigener beruflicher Vorstellungen genutzt werden kann.

Das Potsdamer Teilprojekt des zum Kompetenzverbund lernen:digital zugehörigen Verbundprojekts WÖRLD hat sich zum Ziel gesetzt, Pod-, Edu- und eben auch Videocasts zum Thema Berufs- und Arbeitswelt für die Berufliche Orientierung an allgemeinbildenden Schulen nutzbar zu machen, Einstellungen von Lehrkräften hierzu zu erforschen sowie Unterrichtsszenarien als OER-Materialien zu veröffentlichen. Im geplanten Vortrag geben wir anhand eines konkreten Unterrichtsmoduls, welches die Videocast-Reihe didaktisch und methodisch flankiert, exemplarisch Einblick in die Projektarbeit und schwerpunktmäßig die Praxiserprobung der Unterrichtsmaterialien im Rahmen eines Design-Based-Research-Prozesses (vgl. Euler 2014) in Brandenburg.

Da die erfolgreiche Umsetzung bedarfsorientierter Beruflicher Orientierung eine gemeinsame Aufgabe von Forschung und Praxis darstellt (vgl. Ohlemann 2021) wurden die entwickelten Unterrichtsmaterialien im engen Austausch mit verschiedenen Akteur:innen aus Forschung und Bildungspraxis in drei Iterationen erstellt und überarbeitet und werden nun zur Konzeption eines entsprechenden Online-Fortbildungsangebots für Lehrpersonen genutzt.

Literatur

Bayrischer Rundfunk (o. J.). Lohnt sich das? <https://www.ardmediathek.de/sendung/lohnt-sichdas/Y3JpZDovL2JyLm-RIL2Jyb2FkY2FzdFNlcmllcy9mYzkyMWQxMC1iY2VjLTQxZmYtOWY3ZC05ODI0YzMOZDY1MmY.> Zugegriffen: 06.11.2024.

Euler, D. (2014). Design-Research – a paradigm under development. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Beihefte, 27, S. 15–44.

Kirchner, V. (2020). Entscheiden: Mehr Reflexion in beruflichen Orientierungsprozessen. Anregungen zur methodischen und differenzierenden Umsetzung im Unterricht. Pädagogik, 1(20), S. 23–26.

Kirchner, V. (2023). Digitale Reflexionsanlässe: Lassen sich YouTube-Formate zur Beruflichen Orientierung nutzen? In B. Knickrehm, T. Fletemeyer & B.-J. Ertelt (Hrsg.), *Berufliche Orientierung und Beratung. Aktuelle Herausforderungen und digitale Unterstützungsmöglichkeiten* (S. 297–304). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40601-1_17

Ohlemann, S. (2021). *Berufliche Orientierung zwischen Heterogenität und Individualisierung. Beschreibung, Messung und Konsequenzen zur individuellen Förderung in der Schule*. Wiesbaden: Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-33039-2>

Session 3

Fletemeyer, T./Lembke, L.

Wandel der Arbeitswelt - Schüler:innenvorstellungen zur Bedeutung von Fähigkeiten und Fertigkeiten im Rahmen einer dualen Ausbildung

Die Arbeitswelt wandelt sich und damit auch die Art und Weise wie Menschen zusammen arbeiten. Gleichzeitig ändern sich Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für berufliche Tätigkeiten erforderlich sind. Der Strukturwandel erfordert u. a. eine Anpassung der Berufstätigen und das Erlernen neuer Kompetenzen. In der Literatur werden als future skills sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen herausgestellt, die als relevant für den aktuellen und zukünftigen Arbeitsmarkt gelten (vgl. Amann 2023, Ehlers 2022, Klemme et al. 2024, OECD 2020, Ziegler 2022). In einer Studie von Langer et al. 2023 zeigte sich beispielsweise, dass sich vor allem die in einer Ausbildung erworbenen kognitiven, sozialen und digitalen Kompetenzen positiv für den Erfolg auf dem Arbeitsmarkt herausstellten (vgl. ebd., 34).

Wie verhält es sich aber mit den erforderlichen Kompetenzen für eine duale Ausbildung? Bei der Beantwortung dieser Frage gehen die Meinungen von Unternehmen und Jugendlichen zum Teil auseinander. Beispielsweise wird die Bedeutung von Schulabschlüssen in einer Befragung seitens der Unternehmen schwächer bewertet als von den Jugendlichen (vgl. Arndt et al. 2024, 16). Vielmehr gewinnen personale und soziale Kompetenzen gegenüber formalen Abschlüssen an Bedeutung. Liegen aber seitens der Schüler*innen nicht mit der Realität übereinstimmende Vorstellungen über den Beruf und den erforderlichen Kompetenzanforderungen vor, kann es zum Mismatch führen, woraus vorzeitig gelöste Ausbildungsverträge resultieren können (vgl. BIBB 2023).

Aus der pädagogisch-psychologischen Perspektive und der Fachdidaktik stellen Vorstellungen einen relevanten Faktor für Lernerfahrungen dar. Vorstellungen werden nach Gropengießer (2008) als subjektive gedankliche Prozesse und Dispositionen verstanden, die Einfluss auf das Lernen und den Erwerb neuen Wissens haben. Sie werden von der Person selbst konstruiert, die sie in eine Lernsituation mit hineinbringen (vgl. Hammann/Asshoff 2015, 15). Als Ausgangspunkt von Vorstellungen können eigene Erfahrungen oder übermittelte Annahmen und Eindrücke dienen. Vorstellungen bilden den Ausgangspunkt der Aufnahme und des Verständnisses neuer Lerninhalte, weshalb die Kenntnis individueller Schüler*innenvorstellungen für die Entwicklung von Lernangeboten unerlässlich ist (vgl. Hammann/Asshoff 2015, 15).

In diesem Beitrag sollen Ergebnisse einer Interviewstudie mit 20 Schüler*innen der Sekundarstufe I vorgestellt und diskutiert werden. Die beteiligten Schüler*innen wurden in problemzentrierten Einzel-Interviews mittels deduktivem Kategoriensystem und Begleitmaterialien (Zuordnungsaufgabe) zu ihren Vorstellungen erforderlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten für eine duale Ausbildung befragt (vgl. Witzel 1985). Die Erkenntnisse sollen Hinweise für die Ausgestaltung von Lehr-Lernmaterialien im Wirtschaftsunterricht geben.

Literatur

Amann, E. G. (2023): „Future Skills trainieren: Kompetenzentwicklung für die neue Arbeitswelt“. Haufe Lexware Verlag.

Arndt, F./Herzer, P./Risius, P./Werner, D. (2024): Vom Mismatch zum Match: Wie sich Jugendliche und Unternehmen auf dem Ausbildungsmarkt suchen und finden (können), Bertelsmann Stiftung, online: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Ausbildung-Match-2024.pdf

Bundesinstitut für Berufsbildung (2023): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Online: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2023_11102023.pdf

Ehlers, U.-D. (2022): Future Skills – Zukunft der Hochschule und Zukunft des Lernens. Karlsruhe.

Gropengießer, H. (2008): Wie man Vorstellungen der Lerner verstehen kann (Bd. 4). Oldenburg: Didaktisches Zentrum.

Hammann, M./ Asshoff, R. (2015): Schülervorstellungen im Biologieunterricht: Ursachen für Lernschwierigkeiten. 2. Aufl. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Klemme, L./ Noack, M. (2024): Kompetenzen für morgen – Diese Future Skills suchen Unternehmen schon heute. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Langer, C./ Peiffer, J./ Wiederhold, S. (2023): Durch eine Ausbildung erworbene Kompetenzen zahlen sich auf dem Arbeitsmarkt aus. ifo Schnelldienst, 7/2023. 76. Jahrgang, 32-36. Online: <https://www.ifo.de/DocDL/sd-2023-07-langer-peiffer-wiederhold-kompetenzen-arbeitsmarkt.pdf>

OECD (2020): OECD-Lernkompass 2030. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030. Rahmenkonzept des Lernens. Online: https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/user_upload/OECD_Lernkompass_2030.pdf

Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview, in: Jüttemann, G. (Hg.): Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundlagen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder, Weinheim: Beltz, 227-255.

Ziegler, M. (2022): Transversale Kompetenzen als berufliche Anforderungen – Literaturübersicht, aktuelle Debatte und Herausforderungen. Expertise im Auftrag der Bertelsmann Stiftung Humboldt Universität zu Berlin. Online: <https://www.psychology.hu-berlin.de/de/prof/dia/publikationen/tscuebersicht-psydia-humboldt-universitaet-zu-berlin-im-auftrag-bertelsmann-stiftung.pdf>

Session 3

Frese, I./ Senn, C.

Transformation der Arbeit – Prä- und Postkonzepte von Schülerinnen und Schülern zum Thema ‚Arbeit‘ im Fach Wirtschaft, Arbeit, Haushalt

Arbeit zählt neben Wirtschaft zu den zentralen inhaltlichen Erweiterungen, die das Fach Wirtschaft, Arbeit, Haushalt (WAH, früher Hauswirtschaft) mit der Einführung des Lehrplans 21 auf der Sekundarstufe I in der Schweiz erfahren hat. Ziel des Fachs WAH ist es, Schüler*innen zu einer gelingenden Lebensführung und -gestaltung zu befähigen. Die Transformation der Arbeit ist dabei ein wichtiges Thema, das die Schüler*innen auf die Anforderungen einer sich schnell wandelnden Welt vorbereitet. Damit Lernprozesse entsprechend initiiert und evaluiert werden können, ist es zentral die Prä- und die Postkonzepte zum Thema Arbeit zu kennen. Ziel der Studie ist es, die Konzepte der Schüler*innen zum Thema Arbeit zu erfassen, bevor sie Unterricht in WAH haben, und wie diese sich nach dem Besuch des Unterrichts weiterentwickelt haben. Die Studie wurde als qualitative Fragebogenstudie im Frühsommer 2022 zur Erhebung der Präkonzepte und im Sommer 2024 zur Erhebung der Postkonzepte durchgeführt. Es wurden je 3 Klassen verschiedener Leistungsniveaus im 7. Schuljahr vor Beginn des Unterrichts im Fach WAH befragt. Die gleichen Klassen wurden im 9. Schuljahr im Sommer 2024 ein weiteres Mal befragt. Die erhobenen Daten wurden anhand der strukturierten Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2026) ausgewertet. Für spezifische wirtschaftliche Themen sind Studien zu Schüler*innenvorstellungen vorhanden (z.B. Friebel, Kirchner & Loerwald 2016; Szoncsitz 2020). Auch existieren Studien zu den Themen Arbeit und Arbeitslosigkeit (Baumgardt 2011; Gläser 2002; Hungerland et al. 2005; Kölzer, 2014) sowie zum Arbeitsmarkt (Böhmer & Cebulla 2011). Diese fokussieren aber andere Fragestellungen und zum Teil auch andere Schulniveaus. Studien zu Schüler*innenvorstellungen der ökonomischen Bildung im Rahmen von WAH auf der Sekundarstufe I in der Schweiz fehlen. Die Ergebnisse der Studie zeigen auf, dass sich die Konzepte der Schüler*innen zum Thema Arbeit weiterentwickelt haben und sie nach dem Unterricht über differenziertere Vorstellungen verfügen. Sie liefern damit wertvolle Impulse für die Weiterentwicklung des WAH-Unterrichts.

Literatur

Baumgardt, Iris (2011): Der Beruf in den Vorstellungen von Grundschulkindern. In: Lange, Dirk; Fischer, Sebastian (Hg.): Politik und Wirtschaft im Bürgerbewusstsein. Untersuchungen zu fachlichen

Konzepten von Schülerinnen und Schülern in der Politischen Bildung, Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 179–198.

Böhmer, Nicole/Cebulla, Björn (2011): Arbeitsmarktvorstellungen von Schülern. In: Lange, Dirk; Fischer, Sebastian (Hg.): Politik und Wirtschaft im Bürgerbewusstsein. Untersuchungen zu den fachlichen Konzepten von Schülerinnen und Schülern in der Politischen Bildung, Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 163–178.

Friebel, Stephan; Kirchner, Vera; Loerwald, Dirk (2016): Schülervorstellungen zum Handel mit Strom.

Eine qualitative Interviewstudie im Feld der ökonomischen Energiebildung. In: Zeitschrift für ökonomische Bildung, Heft 5, S. 169–189.2

Gläser, Eva (2002): Arbeitslosigkeit aus der Perspektive von Kindern. Eine Studie zur didaktischen Relevanz ihrer Alltagstheorien. Dissertation, Rieden.

Hungerland, Beatrice; Liebel, Manfred; Liesecke, Anja; Wihstutz, Anne (2005): Bedeutungen der Arbeit von Kindern in Deutschland. Wege zu partizipativer Autonomie? In: Arbeit. Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik, Jg. 14, Heft 2. S. 77–93.

Kölzer, Carolin (2014): „Hauptsache ein Job später“. Arbeitsweltliche Vorstellungen und Bewältigungsstrategien von Jugendlichen mit Hauptschulhintergrund. Bielefeld: Trascript Verlag.

Kuckartz, U. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3., überarbeitete Ausgabe. Weinheim: Beltz

Szoncsitz, Julia (2020): Ökonomische Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe. Eine empirische Studie zu Vorstellungen von Wirtschaft und Wirtschaftsunterricht. Wien: Facultas.

Session 4

Wiemann, D./ Köhler, E.

Finanzbildungskompetenz von Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland. Ergebnisse einer Pilot Studie

Wenn die finanzielle Bildung ihren Platz in der Schulbildung finden soll, müssen Lehrkräfte bedarfsgerecht fortgebildet werden. Doch wie genau? Gelten hier ebenfalls Heterogenitätsbedingungen, wie in der schulischen Bildung (Dubs 2008)? Wie ist die Prävalenz der „Big Three“ bei Lehrkräften, die das Fach „Wirtschaft“ an allgemeinbildenden Schulen unterrichten? Bestehen hier ähnliche Unterschiede wie in der Gesamtbevölkerung, wie es in der PHF Database der Bundesbank (2024) ersichtlich ist? Ist es also so, dass weibliche Lehrkräfte (bzw. mit Migrationshintergrund) ein niedrigeres Niveau im finanziellen Bildungswissen aufweisen?

Die Auswertung eines Pre-Tests (N=75), der zufällig an 4775 Schulen in Deutschland versendet wurde, zeigt, dass weibliche Lehrkräfte mit Migrationshintergrund die Big Three Fragen signifikant schlechter beantwortet haben als Lehrkräfte ohne Migrationshintergrund..

Diese Evidenz sollte in einer repräsentativen Studie näher untersucht werden, da hier wichtige Bedingungsfaktoren für eine Finanzbildungsstrategie an Schulen zu ermitteln sind. Dieses Papier gibt über den Pre-Test dieser Studie Auskunft.

Der Beitrag untersucht die Heterogenität im Finanzbildungswissen von Lehrkräften, das wir entlang der sog. „Big Three“ von Lusardi und Mitchell (2014) in einem Survey gemessen haben. Daran angeknüpft leitet sich die Forschungsfrage ab, ob die Lehrkräfte aufgrund Ihres finanziellen Wissens den Anforderungen gerecht werden, um den wachsenden Bedarf an finanzieller Bildung zu erfüllen. Wenn die finanzielle Bildung innerhalb der Schulbildung intensiver umgesetzt werden soll, so ist es von entscheidender Bedeutung, zu untersuchen, ob die Lehrkräfte über ein finanzielles Basiswissen verfügen, um den Lehrbedarf gerecht zu werden. Wenn Finanzwissen heterogen verteilt ist, sollten Fortbildungen keinesfalls einem standardisierten Verfahren folgen, sondern auf unterschiedlichen Kompetenzebenen Inhalte anbieten. Ebenfalls wäre über eine genderspezifische Fortbildung zu diskutieren, wenn sich die hier vorgelegte nicht-repräsentativen Ergebnisse erhärten.

Literatur

Dubs, Rolf. 2008. Lehrerverhalten. Steiner, Stuttgart.

Lusardi, Annamaria, and Olivia S. Mitchell. 2014. "The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence." *Journal of Economic Literature*, 52 (1): 5–44.

Session 4

Friebel-Piechotta, S./ Reußner, M.

Fachbezogene motivationale Merkmale von Wirtschaftslehrpersonen

Motivationale Merkmale sind eine Dimension professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften (vgl. für viele Baumert/ Kunter, 2006, 481) und als solche vor allem auch deswegen fachdidaktisch bedeutsam, da sie in Teilen domänenspezifisch sind (vgl. Fischer et al. 2020, 16; Kunter 2011, 262; Retelsdorf et al. 2014, 98; Strauß et al. 2019, 250). Aus der Domänenspezifität folgt wiederum, dass sich die Ausprägungen von motivationalen Merkmalen wie Fachinteresse, Selbstkonzept oder Fachenthusiasmus zwischen den Fächern, die eine Lehrkraft unterrichtet, unterscheiden können (vgl. Fischer et al. 2020, 16; Strauß et al. 2019, 250). Im Falle von Integrationsfächern, in denen die ökonomische Bildung in der Regel verankert ist (z. B. Politik-Wirtschaft), kann demzufolge angenommen werden, dass die Ausprägungen motivationaler Merkmale zwischen den Disziplinen, die das Integrationsfach umfasst (bei Politik-Wirtschaft: Politik- und Wirtschaftswissenschaften), divergieren.

Diese Motivationen sind mit Blick auf die Lehrkräftebildung erstens relevant, weil sie das Wahlverhalten und die Auseinandersetzung mit den Studieninhalten beeinflussen (vgl. Fischer et al. 2020, 16) und damit mittelbar das Fachwissen der Studierenden determinieren (vgl. Weißeno et al. 2015, 145). Neben diesem indirekten Einfluss auf die Unterrichtsqualität kann zweitens auch ein direkter Einfluss auf diese angenommen werden, weil Motivation ein Einfluss auf unterrichtliche Entscheidungen und Handlungen zugesprochen wird (vgl. Reichhart 2018, 58; Retelsdorf et al. 2014, 98).

Die Untersuchung und die darauf aufbauende gezielte Förderung fachbezogener motivationaler Merkmale von (angehenden) Lehrkräften kann ausgehend von den skizzierten Überlegungen einen Beitrag zur Verbesserung der Unterrichtsqualität bzw. zur Optimierung der unterrichtlichen Realisierung ökonomischer Bildung leisten. Vor diesem Hintergrund wurden mit Hilfe von in einer Pilotstudie validierten Skalen (vgl. Betker/ Friebel-Piechotta 2024/ im Erscheinen) verschiedene motivationale Merkmale (Fachinteresse, Fachenthusiasmus und Selbstkonzept) von Studierenden (n=297) verschiedener Ankerfächer der ökonomischen Bildung an insgesamt sechs Hochschulstandorten erhoben. Im Vortrag werden u. a. signifikante Unterschiede der Motivation der Studierenden unterschiedlicher Fächergruppen dargestellt.

Literatur

Baumert, J./Kunter, M. (2006): Professionelle Kompetenz von Lehrpersonen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4), S. 469–520.

Betker, K./ Friebel-Piechotta, S. (2024/ im Erscheinen): Fachbezogene motivationale Merkmale von Wirtschaftslehrkräften – Eine Pilotstudie zu Fachinteresse, Fachenthusiasmus und Selbstkonzept von (Politik-)Wirtschaftsstudierenden, in: Loerwald, D./ Goldschmidt, N.: Digitalisierung in der Ökonomischen Bildung.

Fischer, B. et al. (2020): Interesse und Selbstkonzept von Lehramtsstudierenden mit dem Studienfach Sport, in: Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft 3 (2), S. 15-22.

Kunter, M. (2011): Motivation als teil der professionellen Kompetenz – Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften, in: M. Kunter et al. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster; New York, NY; München; Berlin: Waxmann, S. 259-275.

Reichhart, B. (2018): Lehrerprofessionalität im Bereich der politischen Bildung – Eine Studie zu motivationalen Orientierungen und Überzeugungen im Sachunterricht, Wiesbaden: Springer.

Retelsdorf, J. et al. (2014): Erfassung berufsbezogener Selbstkonzepte von angehenden Lehrkräften (ERBSE-L), in: Diagnostica 60(2), S. 98-110.

Strauß, S. et al. (2019): Fachdidaktisches Wissen, Überzeugungen, Enthusiasmus und Selbstwirksamkeit: Prüfung der Struktur von Merkmalen professioneller Kompetenz von angehenden Englischlehrkräften, in: Unterrichtswissenschaft 47, S. 243–266.

Weißeno, G. et al. (2015): Überzeugungen, Fachinteresse und professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Politik, in: G. Weißeno/ C. schelle (Hrsg.): Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken – Ergebnisse und Perspektiven, Wiesbaden: Springer, S. 139-154.

Session 5

Bentz, A./ Hauser, J./ Wiepcke, C.

Hochschule: Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Institut für Ökonomie und ihre Didaktik

Der rasant wachsende technische Fortschritt sowie die Digitalisierung in allen Fachgebieten, insbesondere in den MINT-Fächern, wirkt sich auf die Berufs- und Arbeitswelt von Jugendlichen aus. Um Schüler:innen auf eine digitale Welt mit vielfältigen gesellschaftlichen Herausforderungen vorzubereiten, sind innovative Lehr- Lernszenarien erforderlich, die sowohl unternehmerisches Denken und Handeln als auch Denkweisen der Informatik und Technik im Sinne von interdisziplinären Problemlösungskompetenzen ausbilden.

Unter Entrepreneurship, d.h. der Anwendung von unternehmerischem Denken und Handeln, wird ein Bündel aus Prinzipien, Entscheidungslogiken und Techniken verstanden, dass sich jeder bzw. jede zu einem gewissen Grad erschließen und somit ausbilden kann (Sarasvathy & Venkataraman 2011). Zu den Lehr-Lern-Arrangements, die unternehmerische Denken und Handeln fördern und komplexe Probleme unter Ungewissheit zu lösen versuchen, zählt Design Thinking (Mittelstädt & Wiepcke 2018). In der Informatikausbildung hat sich Computational Thinking etabliert. Computational Thinking beschreibt ebenfalls einen Problemlösungsansatz, der Denkweisen und Techniken aus der Informatik anwendet, indem Probleme in kleinere Teile zerlegt, Muster erkannt, relevante Details abstrahiert und algorithmische Lösungen entwickelt werden (Wing 2016).

Obwohl die einzelnen Kompetenzbereiche in der einschlägigen Forschung gut dokumentiert sind, sind Lehr-Lern-Szenarien, die unternehmerische mit der IT-Bildung kombinieren, unterrepräsentiert. Der Beitrag geht der Frage nach, wie unternehmerische Bildung und IT-Bildung in einem Lehr-Lern-Arrangement zusammengeführt und methodisch umgesetzt werden können (Bentz et al., 2024). Dabei werden die unterschiedlichen Aspekte und Herangehensweisen der beiden Fachdisziplinen an die Problemlösung erörtert. Neben den theoretischen Grundlagen von Entrepreneurship Education und Computational Thinking wird Design-Thinking als Problemlösungsinstrument eingeführt. Darauf aufbauend wird das aktuelle Projekt der PH Karlsruhe #EntreCoThink „Unternehmerische IT-Bildung an Schulen“ beschrieben. Der projektbasierte Lehr-Lern-Ansatz basiert auf der Hackathon-Methode, bei dem die Schüler:innen eine Lösung für eine vorgegebene Problemstellung aus dem MINT-Bereich entwickeln und pitchten.

Literatur

Bentz, A., Krasowski, J., Standl, B., & Wiepcke, C. (2024). Empowering K–12 pupils: Fostering problem-solving skills through sustainable entrepreneurship and computational thinking. *Journal of the International Council for Small Business*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/26437015.2024.2403030>

Mittelstädt, E. & Wiepcke, C. (2018). Grundlagen zum Design Thinking. In *Unterricht Wirtschaft/ Politik* 4/ 2018.

Sarasvathy, Saras D. & Venkataraman, Sankaran (2011). Entrepreneurship as method - open questions for an entrepreneurial future. In: *Entrepreneurship Theory and Practice*, 35, 113-135.

Session 5

Apelojg, B.

Ein körperintegrierender Ansatz zur Förderung von Transformationskompetenzen in der ökonomischen Bildung: theoretische Grundlagen und didaktische Überlegungen

Bildung als Konstrukt von Gesellschaften unterliegt seit jeher einem gewissen Zeitgeist. Als stabile Komponente kann die Tendenz angesehen werden, dass dem Geist bzw. Bewusstsein/Kognitionen ein höherer Wert beigemessen wird (Kant 1799/1784; Herbart 1804/1806; Hamann 1982) als dem Körper (Abraham 2013: 18; Macha 1989: 8; Wehren 2020: 12). Auch in der ökonomischen Bildung hat sich ein kognitives Paradigma (vgl. Arndt 2015) etabliert und durchgesetzt. Der vorliegende Beitrag stellt einen körperintegrierenden lerntheoretischen Ansatz vor und erläutert dessen Nutzbarmachung am Beispiel didaktisch-methodischer Ansätze zur Förderung von Transformationskompetenzen als Element ökonomische Bildung.

Der OECD-Lernkompass 2030 beschreibt drei Transformationskompetenzen für die Herausforderungen im aktuellen Jahrhundert: „Schaffung neuer Werte, Ausgleich von Spannungen und Dilemmata sowie Verantwortungsübernahme (OECD 2019, S. 43). Transformationskompetenzen als übergreifende Kompetenzen beziehen sich u.a. auf die Fähigkeiten mit Unsicherheiten umzugehen oder Verantwortung zu übernehmen (ebd. S. 44) und berühren sowohl implizit als auch explizit Aspekte des Körpers. Um dies zu belegen werden verschiedene Argumente vorgebracht, welche die Beziehung von ökonomischer Bildung, Körper, Geist und Lernen am Beispiel transformatorischer Kompetenz umreißen. Relevante theoretische Bezüge kommen sowohl aus der Neurobiologie (Damasio 2013) und der Psychologie (Tschacher 2017) als auch aus der Philosophie (Polanyi 1985), welche zu einer körperintegrierenden Theorie Lernender Systeme (Apelojg 2023) verdichtet wurden. Lernen als einen Prozess zu betrachten, der im, mit und durch den Körper (ebd. S. 81) hervorgebracht wird, kann Implikationen für Gestaltung didaktischer Konzeptionen zur Förderung von Transformationskompetenzen haben. Diese werden im Rahmen des Beitrags aufgezeigt und anhand konkreter didaktischer Anwendungsbeispiele aus der ökonomischen Bildung zur Diskussion gestellt

Literatur

Abraham, Anke (2013): „Wie viel Körper braucht die Bildung? Zum Schicksal von Leib und Seele in der Wissensgesellschaft.“ Körper, Bewegung und Schule. Teil 1: Theorie, Forschung und Diskussion, hrsg. von Reiner Hildebrandt Stramann et al., Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag, 16–35.

Apelojg, Benjamin (2023): Körper, Geist und Schule. Eine Entdeckungsreise zum lebendigen Lernen. Bielefeld: wbv-Media.

Arndt, Holger (Hrsg.) (2015): Kognitive Aktivierung in der ökonomischen Bildung. Schwalbach, Taunus: Wochenschau Verlag

Damasio, Antonio (2013): Selbst ist der Mensch: Körper, Geist und die Entstehung des menschlichen Bewusstseins. Siedler: München. Kindle-Version

Hamann, Bruno (1982): Pädagogische Anthropologie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Herbart, Johann Friedrich (1804): Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung. In: Ders.: Pädagogische Schriften, hrsg. von Walter Asmus. 3 Bände Düsseldorf, München 1964–1965. Bd. 1.

Macha, Hildegrad (1989): Pädagogisch-anthropologische Theorie des Ich. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. OECD (2019): Lernkompass 2030. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030 Rahmenkonzept des Lernens. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/oecdlerntkompass-2030-all> (Zugriff, 8.10.2024)

Polanyi, Michael. (1985): Implizites Wissen. Frankfurt am Main: Suhrkamp-Verlag.

Tschacher, Wolfgang (2017): Wie Embodiment zum Thema wurde. In Storch, M., Can8eni, B., Hüther, G., & Tschacher, W., (Hrsg.). Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen. Pos 112-682, Bern: Hans Huber verlag

Wehren, Sylvia. (2020): Erziehung – Körper – Entkörperung. Forschungen zur pädagogischen Theorieentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Session 6

Gössing, B.

Hashtag ‚Traumjob‘ – Die Rolle sozialer Medien für die Berufsorientierung von Jugendlichen

Die digitale Transformation führt zu tiefgreifenden Veränderungen der Berufsorientierung. Soziale Medien spielen in diesem Zusammenhang eine zunehmende Rolle (z. B. Großegger et al. 2022, Ohlemann et al. 2019). Es ist allerdings noch weitestgehend unklar, in welchem Umfang es zu einer Beeinflussung der Berufswahlentscheidungen von Jugendlichen kommt (Gehrau 2020, Jahncke et al. 2020). Daher haben wir ausgehend von der neueren sozialkognitiven Karriere-Theorie nach Lent/Brown (2019) sowie der sozial-kognitiven Theorie (Bandura 2008) der Massenkommunikation den Einfluss berufsbezogener Inhalte untersucht, die auf sozialen Medien kommuniziert werden. In 16 Fokusgruppeninterviews (Schulz et al. 2012) haben wir insgesamt 88 Jugendliche mit Postings konfrontiert, die die Algorithmen von Instagram und TikTok anzeigen, wenn man auf Hashtags wie „Traumjob“ oder „Berufswahl“ klickt. Die Antworten führten zu 18.180 Zeilen Transkriptmaterial, das wir inhaltsanalytisch ausgewertet haben (Mayring 2022). Die Ergebnisse zeigen, dass Jugendliche berufsbezogene Inhalte von sozialen Medien selbst dann kennen, wenn sie gar nicht aktiv danach suchen. Berufsbezogene Inhalte werden ihnen angezeigt, weil Algorithmen dies auf Basis der erfassten User Daten berechnet haben. Die befragten Jugendlichen sind jedoch keineswegs passive Konsumenten sozialer Medien. Sie löschen angezeigte Inhalte, die sie nicht sehen wollen, aktiv. Sie beabsichtigen damit auch den Algorithmus ihren Präferenzen entsprechend zu „trainieren“. Weiterhin setzten sie sich aktiv mit dem Wahrheitsgehalt angezeigter Berufswahlinformationen auseinander, was zu sehr divergentem Nutzungsverhalten führt. Die möglichen Effekte sozialer Medien auf die Berufsorientierung hängt insbesondere von den Jugendlichen selbst ab, die sehr unterschiedlich agieren. Das hat uns dazu geführt 3 Typen zu unterscheiden: Freizeit-Typ, Gelegenheits-Typ und Fokus-Typ. Am Ende des Vortrags werden die Implikationen der Forschungsergebnisse für die Entwicklung von Medien- und Berufsorientierungskompetenz diskutiert, die Jugendliche in virtuellen Lebenswelten, die stark durch soziale Medien geprägt sind, brauchen.

Literatur

Bandura, Albert (2008): Social cognitive theory of mass communication. In: Bryant, Jennings / Oliver, Mary Beth (Hrsg.): Media effects. Advances in theory and research. 3rd Edition. New York and London: Routledge. S. 94-124.

Gehrau, Volker (2020): Medialisierung und Digitalisierung der Berufsorientierung. In: Driesel-Lange, Katja / Weyland, Ulrike / Ziegler, Birgit (Hrsg.): Berufsorientierung in Bewegung. Themen, Erkenntnisse und Perspektiven. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW). Beiheft 30. S. 63-77.

Großegger, Beate / Rohrer, Matthias / Gferer, Natali (2022): Social Media als Einflussfaktor für die Berufswahlentscheidung. Wien: Arbeitsmarktservice Österreich. Online: <https://ams-forschungsnetzwerk.at/pub/13659>

Jahncke, Heike / Berding, Florian / Rebmann, Karin / Logemann, Sirka / Albers, Katharina (2020): Die Rolle der Social-Media-Anwendung Instagram bei der Berufswahlentscheidung von Jugendlichen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW). Band 116. Heft 1. S. 57-90. <https://doi.org/10.25162/zbw-2020-0003>

Lent, Robert W. / Brown, Steven D. (2019): Social cognitive career theory at 25. Empirical status of the interest, choice, and performance models. In: Journal of Vocational Behavior. Volume 115. 103316. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.06.004>

Mayring, Philipp (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 13., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.

Ohlemann, Svenja / Diesel-Lange, Katja / Weyland, Ulrike / Ittel, Angela (2019): Individualised career education as a means to equal opportunity – a research approach. Paper presented at the 43rd IAEVG International Conference, Bratislava.

Schulz, Marlen / Mack, Birgit / Renn, Ortwin (2012) (Hrsg.): Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft. Von der Konzeption bis zur Auswertung. Wiesbaden: Springer

Session 6

Lange-Pitsoulis, A./ Pitsoulis, A.

Hemmnis Pessimismus? Wie Zukunftserwartungen die schulische Berufsorientierung beeinflussen.

Unsere Zeit ist krisengeprägt: Corona-Pandemie, Flüchtlingskrise, Ukrainekrieg und Klimakrise sind Begriffe, die immer mehr unseren Alltag prägen. Das kommt auch bei der jungen Generation an und beeinflusst sie in verschiedenen Lebensbereichen. Mit Bezug auf die Trendstudie *Jugend in Deutschland 2024* (vgl. <https://simon-schnitzer.com/trendstudie-jugend-in-deutschland-2024/>) berichtet die Tagesschau vom Pessimismus der heutigen Jugend (Wundersee, 2024). Dieses Ergebnis beschreiben auch Görtz und Langness (2024) auf Basis einer internationalen Vergleichsstudie. Hier wird deutlich, dass Jugendliche wenig positive Entwicklungen in diversen Lebensbereichen erwarten. Optimismus und Pessimismus stehen im Zusammenhang mit dem Empfinden von psychischen Belastungen, Lebensqualität und adaptiver Bewältigung von Herausforderungen (z.B. Wortmann, 2023).

Es ist zu vermuten, dass sich in Krisenzeiten verstärkt zeigt, wie grundsätzliche Einstellungen zur Zukunft die Ausbildungs- und Berufswahl junger Menschen beeinflussen können. Welche Konsequenzen ein Anstieg pessimistischer Grundeinstellungen für die schulische Berufsorientierung hat, ist indes bisher wenig reflektiert und kaum untersucht. In unserem Beitrag wollen wir die Konsequenzen theoretisch erkunden und eine erste Studie zum Zusammenhang zwischen Optimismus/Pessimismus und dem Gelingen schulischer Berufsorientierung präsentieren. Im Rahmen der Studie wurden 31 SchülerInnen aus zwei integrierten Gesamtschulen schriftlich befragt. Die SchülerInnen besuchen den achten bis neunten Jahrgang ihrer Schule und sind zwischen 13 und 16 Jahre alt. Neben Optimismus und Pessimismus wurden vier Subskalen der Adaptabilität, als eine Komponente der Berufswahlkompetenz, erfasst, sowie eine Subskala der Resilienz, als weitere Komponente der Berufswahlkompetenz. Die Items zur Berufsorientierung wurden an die Skalen von Ratschinski (2014) angelehnt, und zur Operationalisierung von Optimismus/Pessimismus wurde die Skala von Kemper et al. (2014) angepasst.

Die Ergebnisse zeigen deutliche Differenzen zwischen optimistischen und pessimistischen SchülerInnen: Pessimistische SchülerInnen äußern geringere Ergebniserwartungen in Bezug auf berufsbezogenes Handeln, geringere berufsorientierungsbezogene Selbstwirksamkeit und tendenziell eine geringere Laufbahnplanung und entsprechend wenig positive Erwartungen an den Erfolg ihrer beruflichen Entscheidungen. Eine pessimistische Zukunftsstimmung scheint mit einem geringeren gedanklichen Engagement in die eigene zukünftige Berufslaufbahn einherzugehen, der Pessimismus wirkt hier scheinbar inaktivierend. Wenn sich dies zukünftig bestätigen lässt und zugleich die pessimistische Grundstimmung insgesamt zunimmt, erfordert dies unserer Meinung nach deutliche Anpassungen in den Maßnahmen schulischer Berufsorientierung. Es gilt, Bewältigungsmöglichkeiten und Anpassungsmöglichkeiten in Bezug auf die eigene berufliche Laufbahn deutlich(er) zu machen, SchülerInnen mit pessimistischen Zukunftsperspektiven besonders zu aktivieren, Hoffnungslosigkeiten zu thematisieren und Bedenken zielgerichtet aus dem Weg zu räumen. Schulische Berufsorientierung heißt in unseren Zeiten dann auch, Hoffnung auf die Gestaltbarkeit der eigenen (beruflichen) Laufbahn zu schüren und Perspektiven für jeden einzelnen SchülerIn zu schaffen.

Literatur

Görtz, R. v., & Langness, A. (2024). Jung. Kritisch. Demokratisch. Perspektiven junger Erwachsener auf die Herausforderungen unserer Zeit [Policy Brief]. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/jung-kritisch-demokratisch>

Kemper, C. J., Beierlein, C., Kovaleva, A., & Rammstedt, B. (2014). Skala Optimismus-Pessimismus-2 (SOP2) [Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS)]. GESIS. <https://doi.org/10.6102/zis185>

Ratschinski, G. (2014). Berufswahlbereitschaft und -fähigkeit als Metakompetenz aus Identität, Adaptabilität und Resilienz: Eine neue Konzeptualisierung der Zielgröße von Berufsorientierungsmaßnahmen. *bwp@ Berufs-und Wirtschaftspädagogik – online*, 27, 1-29. www.bwpat.de/ausgabe27/ratschinski_bwpat27.pdf

Wortmann, A. (2023). Fortführung der Online-Befragung zur Lebensqualität und psychischen Belastung junger Erwachsener in Deutschland ab 2023 anhand der Variable Optimismus-Pessimismus [Masterarbeit, MSH Medical School Hamburg]. https://opus.bszbw.de/msh/frontdoor/deliver/index/docId/669/file/MSH_MA_Wortmann_11092023.pdf

Wundersee, P. (2024/04/23). Studie "Jugend in Deutschland": So pessimistisch wie noch nie. Meldung der Tagesschau. <https://www.tagesschau.de/inland/gesellschaft/studie-jugend-100.ht>

Session 7

Remmele, B./ Kern, A./ Hertrich, C./ Espinoza, F./ Birke, F.

Systemisches Denken im Wirtschaftsunterricht

Das Verständnis von Transformationen im wirtschaftlichen Bereich ist voraussetzungsreich. Zum einen betrifft dies den prozessualen bzw. zeitlichen Aspekt der Veränderung, zum anderen richtet es sich häufig auf systemische ökonomische Phänomene. Das Verständnis systemischer ökonomischer Phänomene ist als Lernhürde in der ökonomischen Bildung gut dokumentiert.

Im Rahmen des BMBF-Projekts SYSDER (Systemisches Denken in der ökonomischen Bildung fördern mit digitalisierten Escape Rooms) wurde in einem ersten Schritt eine Klärung des systemischen Denkens in der ökonomischen Bildung herbeigeführt, um bildungsplanrelevante ökonomische systemische Phänomene vor diesem Hintergrund klarer analysieren und Lehrkräfte zu befähigen, den Unterricht besser auf die Überwindung der damit einhergehenden Lernhürden zuschneiden zu können.

Es hat sich gezeigt, dass die Bestimmung systemischer Phänomene und systemischen Denkens, - nicht nur im ökonomischen Bereich – miteinander verwoben ist. So gelten sowohl bestimmte Formen des Denkens als auch bestimmte Phänomene als "systemisch". Dabei erlernt man typischerweise systemisches Denken anhand von domänen-spezifischen Systemen, und umgekehrt erkennt man Systeme als solche, wenn man in diesem Bereich systemisch denken kann.

Aus diesem Wechselverhältnis ergibt sich, dass systemisches Denken nur je domänenspezifisch zu präzisieren ist. Aus der Komplexität, inkl. Prozessualität, und der Vielfalt möglicher systemischer Phänomene, folgt als weitere Bestimmung, dass es multi-dimensional zu konzipieren ist, wobei die Zahl und die genaue Definition der Dimensionen sich pragmatisch ergibt.

Für die gegebenen Zwecke schlagen wir folgende Liste vor:

- mit Blick auf die innere Systemstruktur: Selbstorganisation, Systemversagen, Interdependenz und Aggregation
- mit Blick auf die Prozessualität: Dynamisches Denken und ‚Zeitunstimmigkeiten‘
- mit Blick auf die Systemgrenzen bzw. Außenverhältnis: Denken in Modellen, Vernetztes Denken und System-Reflexivität

In dem Beitrag wird diese Kategorisierung als Instrument vorgestellt, um bildungsplanrelevante ökonomische Phänomene als systemisch zu identifizieren und im Unterricht adressieren zu können.

Was nun Transformationsprozesse betrifft, so kann die vorliegende Analyse zum einen bei der Klärung helfen, (ob und) unter welcher Perspektive/Dimension es sich um systemische Phänomene (z.B. Transformation auf der Ebene der Systemelemente, der Prozessgeschwindigkeit, des Gleichgewichtsbereichs) handelt, sowie zum anderen, welche Form die Veränderung (ein kontinuierlicher Prozess oder ein Systembruch) hat.

Session 7

Vochatzer, V./ Ring, M./ Brahm, T.

Wirtschaftsethik im Zeitalter des Wertewandels – Förderung ökonomischer Kompetenzen durch forschendes Lernen

Theoretischer Hintergrund

Gesellschaftliche Probleme wirtschaftlicher Aktivitäten zu erkennen und Alternativen abzuwägen, ist Kern der Wirtschaftsethik (Loerwald, 2010). Durch die Digitalisierung ergeben sich zusätzliche Herausforderungen. Um wirtschaftsethische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern zu fördern, wurde vom Institut für ökonomische Bildung in Oldenburg, unterstützt durch die PwC-Stiftung, eine auf forschendem Lernen basierende, digitale Lernplattform (Wi.Fo!-Lab) entwickelt. Bisherige Forschung zeigt positive Effekte des Einsatzes von forschendem Lernen beispielsweise auf Engagement und Lernergebnisse, wobei eine digitale Umsetzung den Erfolg erhöhen soll (De Jong et al., 2014). Diese Ergebnisse konzentrieren sich jedoch vor allem auf naturwissenschaftliche Fächer. Die vorliegende Arbeit untersucht daher die Wirkung des Einsatzes der Lernplattform auf die ökonomischen und wirtschaftsethischen Einstellungen, Kompetenzen und das Interesse von Schüler:innen der achten Klasse allgemeinbildender Schulen.

Methodik

Mithilfe etablierter Skalen wurden Pre- und Posttests mit Experimental- und Kontrollgruppen durchgeführt (quasi-experimentelles Design). Die Experimentalklassen nutzten die Plattform ein Schulhalbjahr im Schuljahr 23/24, während die Kontrollgruppe Regelunterricht hatte. Insgesamt nahmen $n = 445$ Schüler:innen teil ($n=293$ Intervention; $n=152$ Kontrolle). Unter Berücksichtigung der Mehrebenen-Struktur wurden die Daten mittels verschiedener Regressionsanalysen und eines Propensity-Score-Matchings untersucht.

Vorläufige Ergebnisse und Diskussion

Die Analysen zeigen keinen übergreifenden Effekt auf die Kompetenzentwicklung, weisen aber auf Geschlechtsunterschiede hin: Mädchen in der Experimentalgruppe entwickeln ein signifikant höheres ökonomisches Interesse verglichen mit Mädchen in der Kontrollgruppe ($\beta=0,235$; $p=0,013$). Bei männlichen Jugendlichen hingegen ist dies umgekehrt ($\beta=-0,333$; $p=0,006$). Weiterhin sind Mädchen nach der Teilnahme intrinsisch motivierter als Mädchen in der Kontrollgruppe ($\beta=0,461$; $p=0,002$). Dies könnte darauf hindeuten, dass die Lernplattform stärker auf die Bedürfnisse von Mädchen ausgerichtet scheint, wobei offen bleibt, ob die ausbleibenden Haupteffekte auf zu geringe Stichprobenzahl oder eine fehlende Wirksamkeit zurückzuführen sind. Insgesamt zeigt die digitale Vermittlung wirtschaftsethischer Inhalte mithilfe des forschenden Lernens Potential, bedarf jedoch weiterer Forschung. (2.459/2.500)

Literatur

De Jong, T., Sotiriou, S., & Gillet, D. (2014). Innovations in STEM education: The Go-Lab federation of online labs. *Smart Learning Environments*, 1(1), 3. <https://doi.org/10.1186/s40561-014-0003-6>.

Loerwald, D. (2010). Wirtschaftsethik im Ökonomieunterricht. Zum Spannungsverhältnis von ethischer Ökonomie und ökonomischer Ethik aus wirtschaftsdidaktischer Sicht. In A. Fischer & G.

Hahn (Hrsg.), Schule—Der Zukunft voraus. Was wäre, wenn...? Lese- und Lehrbuch für zukunftsorientierte Ansätze in der beruflichen Bildung. Schneider-Verl. Hohengehren.

Session 8

Klusmeyer, J./ Schadow, S./ Thiel de Grafeneco, M.

Vernetzung in Forschungsverbänden –Einblicke in Vernetzungs- und Transferstrukturen, -möglichkeiten und -hindernisse am Beispiel des BMBF Verbundprojektes WÖRLD

Die Bildung von und die Zusammenarbeit in Forschungsverbänden ist ein Kennzeichen moderner Wissenschaft und ein zentrales Element der Förderpolitik im Bildungsbereich. Entsprechend setzen die wettbewerblichen Förderlinien im Kontext der Lehrer:innenbildung auf größere Verbundstrukturen mit Forschungs- und Lehrbezug (vgl. Qualitätsoffensive Lehrerbildung, lernen:digital, Qualitätspakt Lehre), um neues Wissen und Praxisinnovationen mit größerer Wirkung zu generieren (vgl. Rothgang & Lagemann, 2011). So betonen Hückstädt et al.: „Durch die Verknüpfung von Kompetenzen und Erfahrungen, die gemeinsame Nutzung kostenintensiver Ressourcen und die Zusammenführung unterschiedlicher disziplinärer Sichtweisen werden Synergieeffekte erzeugt und innovative Forschungsvorhaben befördert“ (Hückstädt et al., 2022, S. 2). Die Realisierung solcher positiven Effekte setzt in einem Verbund spezifische Organisationsstrukturen voraus, die am Beispiel des Verbundprojekts „WÖRLD – Wirtschaftspädagogik und Ökonomische Bildung: Lehrkräftebildung und Unterricht digital“ dargelegt und zur Diskussion gestellt werden sollen. In WÖRLD werden 14 digitalisierungsbezogene Fortbildungsangebote für Lehrpersonen des allgemeinbildenden als auch des beruflichen Schulwesens entwickelt. Beteiligt sind 12 Hochschulstandorte zweier Wissenschaftsdisziplinen aus sieben Bundesländern. Hinzu kommen auf der Abnehmerseite der Fortbildungsprodukte die Institutionen der zweiten (Studienseminare) und dritten Phase (Landesinstitute) der Lehrer:innenbildung. Das Zusammenspiel dieser unterschiedlichen Akteure und Akteurskonstellationen wird im Verbund über das „WÖRLD-House“ betitelte Transfer House Konzept (SWK, 2022) begleitet. Bislang liegen kaum Konzepte und Erfahrungswerte zum Aufbau und zur Arbeit von Transfer Houses vor. Dieses Desiderat soll im Vortrag aufgegriffen werden. Dies geschieht auf Basis etablierter Netzwerktheorien (bspw. dem Collective Impact Approach; Kania & Kramer, 2011) und empirischer Daten, die im Rahmen einer ersten internen Evaluation des Verbundes mittels problemzentrierter Gruppeninterviews (Witzel & Reiter, 2012) erhoben und entlang eines inhaltsanalytischen Vorgehens in Anlehnung an Kuckartz (2012) ausgewertet wurden. Eröffnet wird somit ein Einblick in den Aufbau konzeptioneller Transfer House Strukturen von Akteursnetzwerken in der Lehrer:innenbildung, deren Leistungsmöglichkeiten und Problembereiche mit empirischen Daten unterlegt und illustriert werden

Literatur

- Hückstädt, M., Janßen, M., Oberschelp, A., Wagner, N., Weinmann, C., & Winde, M. (2022). Forschungsk Kooperation im Verbund. Diskussionspapier 6. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V.
- Kania, J., & Kramer, M. (2011). Collective impact. *Stanford Social Innovation Review*, S. 36-41.
- Kuckartz, U. 2012. *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Rothgang, M., & Lageman, B. (2011). Innovationspolitischer Mehrwert durch Vernetzung? Cluster und Netzwerkförderung als Politikinstrument auf Bundes- und Länderebene. *Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung*, 80(3), 143-165.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2022). *Digitalisierung im Bildungssystem: Handlungsempfehlungen von der Kita bis zur Hochschule. Zusammenfassung*. <http://dx.doi.org/10.25656/01:25274>
- Witzel, A., & Reiter, H. (2012). *The Problem-Centred Interview: Principles and Practice*. SAGE Publications Ltd.

Session 8

Müller, H.

Conjecture Maps und Design Principles als Instrumente im ko-konstruktiven Designprozess im Projekt WiDiX

Die digitale Transformation der Lehrkräftebildung erfordert eine enge Kooperation zwischen Wissenschaft, schulischer Praxis und Bildungspolitik sowie den gezielten Ausbau empirisch fundierter Fortbildungsangebote. Mit Blick auf die ökonomische Bildung besteht vor den Herausforderungen der digitalen Transformation ein doppelter Professionalisierungsbedarf. Zum einen wird Wirtschaftsunterricht häufig von fachfremden Lehrkräften mit unzureichenden Fachkenntnissen erteilt (Retzmann & Bank, 2013; Koch, 2023). Zum anderen erfordert der lernwirksame Einsatz digital gestützter Fachmethoden (z. B. Classroom Experiments) von (angehenden) Fachlehrkräften entsprechende digitalitätsbezogene fachdidaktische Kompetenzen. Es ist davon auszugehen, dass auch diese bei den (angehenden) Fachlehrkräften nur unzureichend vorhanden sind und in Qualifizierungsmaßnahmen bisher nur bedingt berücksichtigt werden. Für eine gelingende Zusammenführung von Wissenschaft und Praxis ist es erforderlich, dass neben der Entwicklung von Transferprodukten für die schulische Praxis auch innovatives, für den wissenschaftlichen Diskurs relevantes Wissen generiert werden kann, so dass auch Wissenschaftsakteure von den Kooperationsvorhaben profitieren können. Da „praktisches Handlungswissen und Wissenschaftswissen [...] zwei Varianten gesellschaftlicher Wirklichkeitskonstruktion [sind]“ (Kondratjuk, 2023, S. 37), ist die gleichzeitige Verfolgung von bildungspraktischen und wissenschaftlichen Zielen aber möglich. Hierfür bedarf es „Scharniere zwischen disziplinärer Wissensproduktion und praxisbasierter Wissensverwendung“ (ebd.).

Im Vortrag wird dargestellt, inwiefern der komplementäre Einsatz von Conjecture Mapping (Sandoval, 2014) und Design Principles (Van den Akker, 2013) für die Domäne der ökonomischen Bildung einen Nutzen bietet. Dies geschieht vor dem Hintergrund ko-konstruktiver Designprozesse zur Realisierung theoretischer und praktischer Ziele gestaltungsorientierter Bildungsforschung. Anhand der drei Qualitätsstandards für Research Through Design-Studien *Fairness in praktisch-intervenierenden Prozessen*, *Robustheit der Folgerungen* und *Anwendbarkeit der entstandenen Artefakte* (Reinmann, 2023), soll der Mehrwert exemplarisch verdeutlicht werden. Das Projekt „WiDiX - Wirtschaft unterrichten mit digitalen Experimenten“ bildet hierfür den inhaltlichen Rahmen.

Literatur

- Koch, M. (2023). Erkenntnistransfer in der ökonomischen Bildung: Voraussetzungen und Herausforderungen im Bereich der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften. In: Loerwald, D. (Hrsg.), *Ökonomische Erkenntnisse verständlich entwickeln. Herausforderungen für Wirtschaftswissenschaften und ökonomische Bildung* (S. 139 – 168). Springer Gabler: Wiesbaden.
- Kondratjuk, M. (2023). Wissenschaftstheoretische Ausdeutungen zum Transfer in der Erziehungswissenschaft. In T. Diederichs & A. K. Desoye (Hrsg.), *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaften: Zwischen Wissenschaft und Praxis* (1. Aufl., S. 33–44). Beltz Juventa.
- Reinmann, G. (2023). Design-Based Research (DBR) als Research Through Design (RTD): Qualitätsstandards für RTD in der Hochschuldidaktik. In (Bd. 7). <https://doi.org/10.15460/eder.7.1.2089>
- Retzmann, T. & Bank, V. (2013). Fachkompetenz von Wirtschaftslehrerinnen und -lehrern. *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, 1, S. 6 – 26.
- Sandoval, W. (2014). Conjecture Mapping: An Approach to Systematic Educational Design Research. *The Journal of the Learning Sciences*, 23(1), 18–36. <http://www.jstor.org/stable/43828332>

Van den Akker, J. (2013). Curricular development research as specimen of educational design research. In T. Plomp & N. Nieveen (Hrsg.), *Educational Design Research: Part A: An introduction* (S. 52–71).

Session 9

Brahm, T./ Ring, M./ Schild, K.

Wirtschaftsdidaktik vermitteln im Kontext der Transformation

Die Gesellschaft ist mit vielfältigen ökonomisch geprägten Transformationsprozessen konfrontiert. Die Digitalisierung und der neuartige Umgang mit KI stellen die Gesellschaft vor neue Herausforderungen (Bock et al., 2024). Um Schüler:innen angemessen darauf vorbereiten zu können, stellen digitale Medien eine Chance für die Ökonomische Bildung dar (Brahm & Wiepcke, 2023). Dafür müssen didaktisch-methodische Lehr-Lern-Arrangements die Entwicklung von Transformationskompetenzen in der ökonomischen Bildung und den Umgang mit Digitalisierung fördern.

Im Kontext der Wirtschaftsdidaktik stellt sich daher die Frage, wie die Lehrer:innenbildung diesem Anspruch gerecht werden kann (z.B. Kerres, 2020). Der schnelle Wandel und die bisher häufig nicht nachvollziehbaren Quellen von KI machen deutlich, dass es zuverlässige, nachvollziehbare und fundierte (Quellen zur) Inhaltsvermittlung für die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen braucht. Gleichzeitig gibt es bisher kaum frei verfügbare Lehrbücher zur Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaft an allgemeinbildenden Schulen. Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Beitrag die Plattform www.wirtschaft-unterrichten.de vorgestellt, die von der Universität Tübingen, gefördert durch die Joachim Herz Stiftung entwickelt wurde. Das Hauptziel der frei verfügbaren Homepage besteht darin, ein Angebot im Bereich der Wirtschaftsdidaktik zu schaffen, mit dessen Hilfe angehende und bereits in der Praxis tätige Lehrpersonen ihre eigene Professionalisierung in wirtschaftsdidaktischen Fragestellungen voranbringen können. Interaktive Elemente in Form von Erklärvideos, Podcastaufnahmen, Grafiken und Quizze können zum selbständigen Wissenserwerb genutzt werden oder in Lehrveranstaltungen integriert werden. Das Angebot ist gekennzeichnet durch wissenschaftlich fundierte theoretische Inhalte wie auch praxisorientierte Word-Vorlagen, die zur Unterrichtsvorbereitung oder in Lehrveranstaltungen genutzt werden können. Es ergänzt bestehende Plattformen, die Unterrichtsmaterial und Unterrichtsplanungen zur Verfügung stellen (z.B. *teachecology*), indem eine Meta-Perspektive auf das Unterrichten eingenommen wird und die Reflexionskompetenz der Lehrpersonen gestärkt wird.

Die Plattform reagiert damit auf die durch die Digitalisierung gestiegenen Anforderungen an Wissensvermittlung in der Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaft und bietet eine frei verfügbare Onlinequelle mit wissenschaftlich fundierten Inhalten und trägt damit zur Professionalisierung der Lehrpersonenbildung in der ökonomischen Bildung bei.

Literatur

Bock, A., Dander, V., & Rau, F. (2024). Raus aus dem <Loop>! Mögliche Zukünfte für Medienbildung with(out) KI. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung*, 21(Jahrbuch Medienpädagogik), 269–291. doi.org/10.21240/mpaed/jb21/2024.09.11.X

Brahm, T., & Wiepcke, C. (2023). Potenziale digitaler Instrumente in der Ökonomischen Bildung. In: Brahm, T., & Wiepcke, C. (Hrsg.). *Handbuch digitale Instrumente der Ökonomischen Bildung*. Wochenschau Verlag. Frankfurt/M., 9-19.

Kerres, M. (2020). Bildung in der digitalen Welt. Eine Positionsbestimmung für die Lehrerbildung. In: Rothland, M., & Herrlinger, S. (Hrsg.). Digital?! Perspektiven der Digitalisierung für den Lehrerberuf und die Lehrerbildung. Waxmann Verlag. Münster, 17-34

Session 9

Heilmann, S.

„Daten als Schlüssel für eine nachhaltige Entwicklung?!“ – Zur Notwendigkeit eines kritisch-reflexiven Datenverständnisses in der sozioökonomischen Bildung aus der Perspektive von Lehrkräften

In Zeiten der Evidenzorientierung bestimmen Daten, Statistiken und ihre Visualisierungen zunehmend gesellschaftliches und ökonomisches Handeln und Entscheiden (Schüller und Busch 2019; Hahn-Laudenberg und Wüste 2021). Die Vereinten Nationen schreiben Daten und der Kompetenz mit Daten kritisch umgehen zu können eine Schlüsselrolle für eine erfolgreiche Transformation hin zu einer nachhaltigen Entwicklung zu. Dabei dienen Daten und Statistiken nicht nur der Objektivierung von Entscheidungen durch konkrete Zahlen (Böhm 2021). Sie sollen explizit auch zur (politischen) Steuerung im Sinne der Erreichung der Sustainable Development Goals (SDG) genutzt werden (United Nations Statistics Division 2022). Das steigende Angebot an öffentlichen Daten und Visualisierungstools führt hierbei zu gesunkenen Transaktionskosten der Datenbeschaffung und -nutzung und vereinfacht die individuellen Möglichkeiten der (Daten-)Partizipation. Dieses Demokratisierungspotential von Statistiken (Egtved 2023) erfordert von allen Beteiligten nicht nur die Notwendigkeit und Bereitschaft sich mit Daten, deren Zusammenhängen und Grundlagen auseinanderzusetzen, sondern diese auch kritisch hinterfragen und kommunizieren zu können.

In der sozioökonomischen Bildung lassen sich zahlreiche Quantifizierungsbereiche identifizieren, in den Daten und Statistiken eine zentrale Rolle spielen (vgl. Heilmann 2024). Dabei müssen sowohl die gesellschaftliche als auch die individuell-psychologische Dimension von Statistiken berücksichtigt werden (vgl. Heilmann 2024). So zeigt die Forschung zu (Fehl-)Wahrnehmung von Fakten und Zusammenhängen, dass diese zu (wirtschafts-)politischen Fehleinschätzungen führen können (Blesse u.a. 2021). Rezeption und Wirkungen von Statistiken hängen eben auch davon ab, wie sie ausgewählt, erhoben, präsentiert oder kontextualisiert werden (Speich Chassé 2021). Der Umgang mit Daten und Statistiken bedarf somit im Sinne des critical thinking als Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts (Zlatkin-Troitschanskaia u.a. 2020) eine kritische Haltung, ohne deren Wert im Zuge der Evidenzbasierung grundsätzlich in Frage zu stellen. Sozioökonomische Bildung erfordert dabei immer eine Reflexivität verschiedener sozialwissenschaftlicher Perspektiven und Ansätze, inklusive der Reflektion von Ideologien und Vorannahmen (Goldschmidt u.a. 2020), so dass die Ausbildung eines kritisch-reflexiven Statistikdenkens notwendig wird.

Unstrittig ist damit, dass der Ausbildung eines kritisch-reflexiven Statistikdenkens eine wichtige Bedeutung in der sozioökonomischen Bildung zukommt. Bisher wird dies in der fachdidaktischen Literatur jedoch wenig thematisiert (Weber-Stein und Engel 2023, Weyland u.a. 2022). Darüber hinaus existieren bisher kaum Studien aus dem Bereich der sozioökonomischen Bildung, die sich mit der fachdidaktischen Bedeutung von Daten und Zahlen aus der Perspektive von Lehrkräften befassen (Burghardt und Ring 2023; Myers 2023; Shreiner und Dykes 2021). Dieser Beitrag greift diese Forschungslücke auf. Vorgestellt werden Ergebnisse einer explorativen qualitativen Erhebung zu den Vorstellungen von Lehrpersonen zu den fachdidaktischen Potentialen und Herausforderungen von Daten und Statistiken in der

sozioökonomischen Bildung. Hierzu wurde im Zeitraum Juli bis September 2024 16 Lehrpersonen an allgemeinbildenden Schulen in NRW mittels task-basierter Leitfadeninterviews befragt. Mit Rückgriff auf eine Systematisierung der spezifischen Anforderungen eines kritisch-reflexiven Datenverständnisses vor dem Hintergrund sozioökonomischen Urteils-, Entscheidungs- und Gestaltungskompetenz (Weber 2016) erfolgt eine Ableitung spezifischer Handlungsempfehlungen für die Lehrkräfteprofessionalisierung.

Literatur

Böhm, Marko (2021): Lösungsansätze umwelt- und institutionenökonomisch analysieren und reflektieren können - Ein Beitrag zur theoretischen Fundierung und empirischen Überprüfung von Bewertungskompetenz. Göttingen.

Burghardt, Yvonne; Ring, Malte (2023): Digitale Schaubilder in der Ökonomischen Bildung: Data Storytelling. In: Taiga Brahm und Claudia Wiepcke (Hg.): Handbuch digitale Instrumente der Ökonomischen Bildung. Frankfurt: Wochenschau Verlag, S. 163–175.

Egtved, Peer (2023): Politische Mündigkeit Durch Digital-Forschendes Lernen Im Politikunterricht. Zum Umgang Mit Offenen Daten und öffentlichen Statistiken. 1st ed. 2023. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Hahn-Laudenberg, Katrin; Wüste, Andreas (2021): Wirtschaft und Politik in Zahlen als Thema im Unterricht. Die Bedeutung von Zahlen für wirtschaftliche und politische Entscheidungen. In: Unterricht Wirtschaft + Politik 11 (1), S. 8–11.

Heilmann, Sven (2024): „Daten als Schlüssel für eine nachhaltige Entwicklung?!“ – Zur Notwendigkeit der Förderung eines kritisch-reflexiven Datenverständnisses in der sozioökonomischen Bildung. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften ZDG, Nr. 2, S. 64-83.

Myers, John P. (2023): Social studies teachers' perceptions of the credibility and meaning of data visualisations for teaching. In: Journal of Visual Literacy 42 (2), S. 146-163.

Shreiner, Tamara und B. Dykes (2021). Visualizing the teaching of data visualizations in social studies: A study of teachers' data literacy practices, beliefs, and knowledge. Theory & Research in Social Education, 49(2), 262–306.

Schüller, Katharina; Busch, Paulina (2019): Data Literacy: Ein Systematic Review. Systematic Review zu Begriffsdefinitionen, Kompetenzrahmen und Testinstrumente (Hochschulforum Digitalisierung, 46). Online verfügbar unter https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_Nr_46_DALI_Systematic_Review_WEB.pdf, zuletzt geprüft am 10.11.2024.

Speich Chassé, Daniel (2021): Quantifizierung der Weltumwelt. Zur Geschichte einer Kommunikationsform. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 73 (S1), S. 253–275. DOI: 10.1007/s11577-021-00748-w.

United Nations Statistics Division (2022): Practical Guide to Data Storytelling. in Voluntary National Reviews and SDG Reporting. Hg. v. United Nations Statistics Division. United Nations, zuletzt geprüft am 10.11.2024.

Weber, Birgit (2016): Wirtschaft unterrichten mit und ohne Politik. Das Für und Wider eines eigenständigen Faches „Ökonomische Bildung“. In: Wochenschau Sonderausgabe, S. 36–43.

Weber-Stein, Florian; Engel, Joachim (2023): Digitale tools zum Einsatz von Statistiken im Politikunterricht. Exploration, Analyse und Visualisierung von sozialwissenschaftlichen Daten. In: GWP 72 (1), S. 111–124. DOI: 10.3224/gwp.v72i1.11.

Weyland, Michael u.a. 2022: Ökonomische Bildung und ökonomisches Denken - eine Einordnung. In:

Brahm, Taiga u.a. (Hg.): Ökonomisches Denken lehren und lernen: Theoretische, empirische und praxisbezogene Perspektiven. Bielefeld, S. 7–23.

Zlatkin-Troitschanskaia, Olga u.a. 2020: The Role of Students' Beliefs When Critically Reasoning From Multiple Contradictory Sources of Information in Performance Assessments. In: Frontiers in psychology, Jg. 11, S. 2192.

Session 9

Püplichhuysen, D./ Schickendanz, K.

Serious Game „The Wave“: Zur Förderung von Future Skills durch Game Based Learning im sozialwissenschaftlichen Unterricht

Die weitreichenden Transformationsprozesse in allen Lebensbereichen können beflügeln oder lähmen, Mut oder Angst machen. Aufgabe der Bildung ist es, junge Menschen zu befähigen, selbstgesteuert als resiliente und mündige Bürger Zukunft mit zu gestalten. (Konrad 2024). Die dafür notwendigen Kompetenzen firmieren oft als Zukunftskompetenzen oder Future Skills (Stifterverband 2021, Ehlers 2020). Die OECD (2019) definiert ihrerseits drei „Transformationskompetenzen“ für Schüler:innen: „Schaffung neuer Werte“, „Ausgleich von Spannung und Dilemmata“ und „Verantwortungsübernahme“. Zur Förderung dieser Transformationskompetenzen erscheinen Lehr-Lernkonzepte der Entrepreneurship Education prädestiniert. Denn zum einen besteht eine hohe Schnittmenge zwischen Entrepreneurship- und Transformationskompetenzen (Europäische Kommission 2016), zum anderen sind die aktivierenden, projekt- und problemorientierten LehrLernansätze der EE zur Förderung der genannten OECD-Kompetenzen besonders geeignet. In unserem Vortrag möchten wir als Maßnahme der EE ein Serious Game für Schüler:innen der Sekundarstufe II vorstellen und diskutieren. Das Spiel ist unter Bezugnahme auf den sozialwissenschaftlichen Kernlehrplan des Landes Nordrhein-Westfalen so konzipiert, dass es idealerweise im Inhaltsfeld 7 eingesetzt werden kann. Ausgehend von einem der Lebensrealität nahen Szenario lernen die Schüler:innen im Spiel ihre persönlichen Transformationskompetenzen individuell und im Team gemeinsam mit der Lehrkraft kennen, reflektieren und entwickeln. Hierfür werden den drei OECD-Transformationskompetenzen konkrete unternehmerische Kompetenzen im Sinne des EntreComp Frameworks (Europäische Kommission 2016) zugeordnet, die sich entsprechend messbar fördern lassen.

Literatur

- Ehlers, U.-D. (2020). Future Skills: Lernen der Zukunft - Hochschule der Zukunft. Wiesbaden: Springer Fachmedien
- Europäische Kommission (2016). EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. LU: Publications Office
- Konrad, K. (2024). Selbstgesteuertes Lernen neu denken. Mit neuen Konzepten von der Lehrersteuerung zum Schülerhandeln. Weinheim: Beltz Juventa
- OECD (2019). OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030. S.59-69.
- Stifterverband (2021). Future Skills 2021. 21 Kompetenzen für eine Welt von morgen. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.

Session 10

Bayard, C./ Liening, A.

Nachhaltigkeit und entrepreneuriale Methoden: Eine bibliometrische Analyse von Design Thinking, Lean Startup und Business Model Canvas

Der Klimawandel ist eine der größten Herausforderungen der Gegenwart, bietet jedoch auch eine Gelegenheit für Fortschritt (IPCC, 2023; United Nations, 2015). Entrepreneurship und Entrepreneurship Education können hier einen Beitrag leisten, z.B. durch die Entwicklung und Verbreitung neuer Technologien und die Befähigung im Umgang mit gesellschaftlichen Herausforderungen (De, 2005; Wiepcke, 2019; World Commission on Environment and Development, 1987).

Entrepreneuriale Methoden sind dabei für entrepreneuriale Aktivitäten von besonderer Bedeutung, da sie einen erfolgreichen Umgang mit der unternehmerischen Unsicherheit ermöglichen (Kriedel, 2017; Liening, 2023; Mansoori & Lackéus, 2020), aber auch in der Entrepreneurship Education sind handlungsorientierte Methoden weit verbreitet (Kirchner & Loerwald, 2014; Wiepcke, 2019), u.a. da sie gut lehr- und lernbar sind und dennoch zu nicht vorhersagbaren Ergebnissen führen können (Neck & Greene, 2011).

Am Beispiel der drei Methoden ‚Design Thinking‘ (Brown, 2008), ‚Lean Startup‘ (Ries, 2011) und ‚Business Model Canvas‘ (Osterwalder & Pigneur, 2010) wird mithilfe einer bibliometrischen Analyse (Aria & Cuccurullo, 2017; Zupic & Čater, 2015) ein Überblick über den Forschungsbereich gegeben, der sich mit dem Einsatz entrepreneurialer Methoden im Kontext nachhaltiger Entwicklung beschäftigt. Mit einer Zitationsanalyse werden wichtige Fachzeitschriften, Autor:innen, Forschungseinrichtungen und Veröffentlichungen des Bereichs identifiziert und mit einer Begriffs-Kozitationsanalyse die Verbindungen zwischen den Methoden und den unterschiedlichen Dimensionen der nachhaltigen Entwicklung untersucht.

Insgesamt werden 187 Artikel aus wissenschaftlichen Fachzeitschriften ausgewertet. Innerhalb dieses Datensatzes weist Design Thinking eine besondere Verbindung zu der sozialen Dimension der nachhaltigen Entwicklung (u.a. Liedtka, 2020) auf, während das Business Model Canvas stärker mit der ökologischen Dimension (u.a. Lewandowski, 2016) und dem Nachhaltigkeitsbegriff allgemein (u.a. Joyce & Paquin, 2016) verbunden wird. Insbesondere in Bezug auf die Lean Startup-Methode besteht weiterer Forschungsbedarf, denn bisher existieren nur wenige Veröffentlichungen (u.a. Peralta & Pyka, 2022) zum Einsatz dieser Methode im Kontext nachhaltiger Entwicklung

Literatur

Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959–975. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007>

Brown, T. (2008). Design thinking. *Harvard Business Review*, 86(6), 84–92.

De, D. A. (2005). *Entrepreneurship: Gründung und Wachstum von kleinen und mittleren Unternehmen*. Pearson Studium.

IPCC. (2023). *Synthesis Report of The IPCC Sixth Assessment Report*. <https://www.ipcc.ch/report/sixth-assessment-report-cycle/>

- Joyce, A., & Paquin, R. L. (2016). The triple layered business model canvas: A tool to design more sustainable business models. *Journal of Cleaner Production*, 135, 1474–1486. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.06.067>
- Kirchner, V., & Loerwald, D. (2014). *Entrepreneurship Education in der ökonomischen Bildung: Eine fachdidaktische Konzeption für den Wirtschaftsunterricht*. Joachim-Herz-StiftungVerl.
- Kriedel, R. (2017). *Systemkompetenz für Entrepreneure*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-18824-5>
- Lewandowski, M. (2016). Designing the Business Models for Circular Economy—Towards the Conceptual Framework. *Sustainability*, 8(1), 43. <https://doi.org/10.3390/su8010043>
- Liedtka, J. (2020). Putting Technology in Its Place: Design Thinking’s Social Technology at Work. *California Management Review*, 62(2), 53–83. <https://doi.org/10.1177/0008125619897391>
- Liening, A. (2023). *Komplexität und Entrepreneurship: Komplexitätsforschung sowie Implikationen auf Entrepreneurship-Prozesse (2. Auflage 2023)*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Mansoori, Y., & Lackéus, M. (2020). Comparing effectuation to discovery-driven planning, prescriptive entrepreneurship, business planning, lean startup, and design thinking. *Small Business Economics*, 54(3), 791–818. <https://doi.org/10.1007/s11187-019-00153-w>
- Neck, H. M., & Greene, P. G. (2011). Entrepreneurship Education: Known Worlds and New Frontiers. *Journal of Small Business Management*, 49(1), 55–70. <https://doi.org/10.1111/j.1540-627X.2010.00314.x>
- Osterwalder, A., & Pigneur, Y. (2010). *Business model generation: A handbook for visionaries, game changers, and challengers*. John Wiley and Sons.
- Peralta, A., & Pyka, A. (2022). Assessing Business Modelling Practices for Sustainability: The Lean Startup Case. *Academy of Management Proceedings*, 2022(1), 13362. <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2022.142>
- Ries, E. (2011). *The lean startup: How constant innovation creates radically successful businesses*. Penguin Business.
- United Nations. (2015, September 25). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf
- Wiepcke, C. (2019). *Social Entrepreneurship Education zur Förderung von Inklusion*. In T. Bijedić, I. Ebbers, & B. Halbfas (Hrsg.), *Entrepreneurship Education: Begriff—Theorie—Verständnis*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- World Commission on Environment and Development (Hrsg.). (1987). *Our common future*. Oxford University Press.
- Zupic, I., & Čater, T. (2015). *Bibliometric Methods in Management and Organization*. *Organizational Research Metho*

Session 10

Ripsas, S.

Herausforderungen bei der Konzeption eines Entrepreneurship Mindset Index – Eine Synopse von Entrepreneurship-Kompetenzen aus 8 Kompetenzmodellen

Der Beitrag befasst sich mit den Kompetenzen, die fächerverbindend für die Förderung der Ausprägung einer unternehmerischen Grundhaltung bei Jugendlichen förderlich sein können. Aktuell sind sowohl der Mindset-Begriff als auch der Entrepreneurship-Begriff nicht einheitlich definiert (vgl. Kuratko et al. 2021; Pidduck et al. 2023), was zu einer Unsicherheit in der praktischen Umsetzung von Bildungsaufgaben in der schulischen Entrepreneurship Education führt.

So bietet es sich an, die Suche nach zu fördernden Kompetenzen auf eine möglichst häufig verwendete Definition des Entrepreneurship-Begriffs zu basieren, z. B. dem EntreComp-Modell. Dieser interdisziplinäre Ansatz der Entrepreneurship Education erweitert den Fokus von der reinen (Finanz-)Ökonomie hin zu kultureller und sozialer Wertschöpfung und von der Objektorientierung (dem Unternehmen) hin zum Subjekt (dem Lernenden) (Bacigalupo et al., 2016, S. 10). Der im EntreComp-Modell verwendete Kompetenzrahmen zeigt, welche Kompetenzen in allgemeinbildenden Schulen durch die Entrepreneurship Education ausgebildet werden können“. Eine unternehmerische Grundhaltung („entrepreneurial mindset“) wird definiert als eine Kombination von Einstellungen, Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Kompetenzen, die mit dem unternehmerischen Handeln verbunden sind. Bei Kuratko et al. (2021, S. 1682) sind diese Konstrukte in „cognitive“, „emotional“ und „behavioral aspects“ unterteilt.

Entrepreneurship-Kompetenzen spielen auch bei der Transformation hin zu einer sozial-ökologischen Marktwirtschaft und der dafür erforderlichen Ausbildung von „Agenten des Wandels“ eine wichtige Rolle (Hasenclever und Ripsas 2013, S. 393). Nicht nur für diese „Nachhaltigkeits-Entrepreneure“ muss der Entrepreneurship-Begriff weit gefasst werden und nicht allein auf Unternehmensgründung und das Erstellen von Businesspläne beschränkt werden, sondern auf das Lösen von gesellschaftlichen Herausforderungen unter Beachtung ökonomischer Determinanten bezogen werden (Social Entrepreneurs) und auch die Entwicklung unternehmerisch denkender MitarbeiterInnen, (Intrapreneure) umfassen. Insgesamt wird ein Lernumfeld angestrebt, das als Möglichkeits- und Ermöglichungsraum für das Erlernen einer unternehmerischen Handlungskompetenz verstanden werden darf und das die Lernenden in die Lage versetzt, eigene Erfahrung in an die UnternehmerInnenaufgabe angelehnte Lehr-/Lernsituationen zu erleben (Ebbers et al. 2024, S. 145).

Das Ziel der modellübergreifenden Kompetenz-Synopse ist es, Bildungsforschenden und Lehrkräften eine gezielte Entwicklung der unternehmerischen Kompetenz als Querschnittsqualifikationen zu ermöglichen. Interessant ist vor allem, wie sich in den Modellen der Anteil von eher ökonomischen zu den allgemein persönlichkeitsbildenden Kompetenzen verhält. So wird ein theorie- bzw. modellübergreifender Vergleich der Bestandteile von Kompetenzmodellen hinsichtlich der Elemente unternehmerischen Denkens und Handelns vorgenommen und der Frage nachgegangen welche Kompetenzen in den Mittelpunkt einer „Education through Entrepreneurship“ zu stellen sind.

In Forschung und Praxis gibt es verschiedene Ansätze und Instrumente, um diesen „Mindset“ empirisch zu messen. In diesem Beitrag werden 8 Kompetenzmodelle und deren Einzelbereiche einer Keyword-Analyse unterzogen. Bei den analysierten Modellen handelt es sich um EntreComp (Europäische Union), Future Skills Framework (Stifterverband), OECD Learning Compass 2030 (s. a. Future Skills Alliance), KODE (Erpenbeck / Heyse), 21st-century Skills (World Economic Forum), Entrepreneurial Mindset Profile (EMP), Entrepreneurial Orientation (Miller/Covin and Slevin) und 21st-century Skills (UNESCO).

Mit diesem Ansatz bei der Konzeption eines Entrepreneurial Mindset Index kann nicht nur eine Vorher-Nachher-Kontrolle (Prä-Post-Vergleich) bei Lerninterventionen zur Messung des Kompetenzzuwachses realisiert werden, es kann zudem ein Qualifizierungsangebot für Lehrkräfte geschaffen werden, welches diese befähigt, das Thema Entrepreneurship umfassend zu erschließen und die Jugendlichen ganzheitlich und wissenschaftlich fundiert dabei zu unterstützen, Selbstorganisation, Kreativität, Handlungsorientierung und Geschäftsmodelldenken zu entwickeln.

Literatur

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). EntreComp: the entrepreneurship competence framework. JRC Publications Repository of the European Union. DOI 10.2791/593884

Ebbers, I., Krüger, J., Ripsas, S., & Bartsch, D. (2024): IniLaLvkreis Entrepreneurship EducaLon (IKEE) – Netzwerk zur bundesweiten Implementierung von Entrepreneurship EducaLon an allgemeinbildenden Schulen. In: Die Qualifizierung für unternehmerisches Denken und Handeln: Ergebnisse der ersten Entrepreneurship EducaLon Fachkonferenz 2023, 142-154. DOI: <https://dx.doi.org/10.18442/011>

Hasenclever, W.-D., & Ripsas, S. (2013). Entrepreneurship Kultur mit nachhaltiger Ausrichtung: Bedingung der Möglichkeit einer Wende zur nachhaltigen Ökonomie. Jahrbuch Nachhaltige Ökonomie 2013/2014, hrsg. v. Binswanger, H.-C., Ekardt, F., Grothe, A., Hasenclever, W.-D., Hauchler, I., Jänicke, M., Kollmann, K., Michaelis, Nina V., Nutzinger, Hans G., Rogall, H., Scherhorn, G.. 381-398. ISBN 978-3-7316-1043-4

Kuratko, D., Fisher, G., & Audretsch, D. (2021). Unraveling the entrepreneurial mindset. *Small Business Economics*. Vol. 57, Issue 4, 1681-1691. DOI 10.1007/s11187-020-00372-6

Pidduck, R., Clark, D., & Lumpkin, G. (2023). Entrepreneurial mindset: Dispositional beliefs, opportunity beliefs, and entrepreneurial behavior. *Journal of Small Business Management*. Vol. 61, Issue 1, 45-79. DOI: 10.1080/00472778.2021.1907582

Session 10

Spitzner, S./ Retzmann, T.

Der Kompetenztest auf unternehmerisches Wissen und Denken (TuWD): Psychometrische Validierung und empirische Ergebnisse

Hintergrund: Die epochaltypischen Schlüsselprobleme (Klafki) in Verbindung mit den vielfältigen Herausforderungen infolge von Digitalisierung, Klimawandel und wirtschaftlichen Krisen erfordern neuartige Problemlösungen in Wirtschaft und Gesellschaft durch innovative Akteure jedweder Couleur. Entrepreneurship hat neben dem einzelwirtschaftlichen Nutzen das Potenzial, zur Transformation der Gesamtwirtschaft als einem wichtigen Teilsystem der Gesellschaft beizutragen. Jedoch gilt die Entrepreneurship Education (EE) seit Jahren als schlechteste entrepreneuriale Rahmenbedingung in Deutschland.

Desiderat: Um Maßnahmen der EE effektiv zu gestalten, bedarf es theoretisch fundierter Rahmenmodelle und validierter Messinstrumente, die den Learning Outcome erheben können, der zu o. g. Impact führen soll. Für die kognitive Kompetenzfacette fehlten diese bislang. Jedoch spielen fachbezogene Fähigkeiten eine zentrale Rolle, da sie als Voraussetzung für die Entwicklung übergreifender Kompetenzen gelten.

Forschungsfrage & Methodik: Auf Basis des eigens konzipierten Rahmenmodells und qualitativer Überprüfungsschritte wurde der Frage nachgegangen, ob sich unternehmerisches Wissen und Denken als eigenständiger Gegenstandsbereich konstruieren und inhaltsvalide als eindimensionales Konstrukt objektiv, differenziert, trennscharf, zuverlässig und fair messen lässt. Dazu wurde die klassische mit der probabilistischen Testtheorie kombiniert und die 1-PL-Rasch-Skalierung inkludiert.

Ergebnisse: In der ersten Validierungsstudie mit 739 Schüler*innen berufsbildender Schulen in NRW wurden die entwickelten Leistungssitems hinsichtlich (Schwierigkeits-)Parameter (Person-Wright-Map), Trennschärfe, Zuverlässigkeit (EAP/PV-Reliabilität), Eindimensionalität (Infit & Outfit) und DIF-Analysen zur Testfairness (Geschlecht & Migration) selektiert. Im Mittelpunkt des Vortrags stehen die Befunde der zweiten Validierungsstudie mit über 430 Proband*innen, die zusätzlich Modellgeltungstests der Item-Response-Theorie zur Überprüfung der Eindimensionalitätsannahme auf Ebene des Gesamttests (Andersen-LR- und Wald-Test) umfasst. Zudem werden auf Basis einer multiplen Regressionsanalyse unter Berücksichtigung relevanter Variablen (Geschlecht, Migrationshintergrund, Bildungsgang und -jahr sowie unternehmerische Vorbilder) die Zusammenhänge unternehmerischen Wissens und Denkens präsentiert sowie erste Statusfeststellungen für die Gesamtstichprobe unter Einbezug der (weiter-)entwickelten Kompetenzstufen.

Implikationen: Nach Testnormierung kann durch Interventionsstudien empirische Evidenz für die effektive Gestaltung von Maßnahmen der EE in der beruflichen Bildung generiert werden. Die für eine substanzielle pädagogische Diagnose entwickelten Kompetenzstufen können der kriteriumsorientierten Interpretation der Testwerte dienen.

Literatur

Spitzner, Steffen (2023): Entwicklung und Erprobung eines kompetenzorientierten Leistungstests auf unternehmerisches Wissen und Denken. Zur Diagnostik der Entrepreneurship Education in der berufsbildenden Schule. Wiesbaden.

Spitzner, Steffen & Retzmann, Thomas (2024): Vorstellung von Rahmenmodell und Kompetenztest zum innovativ-unternehmerischen Wissen und Denken. In: Kristina Kögler, H.-Hugo Kremer, Volkmär Herkner (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2024. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (im Erscheinen)

Session 11

Kröll, M./ Burova-Keßler, K.

Weiterentwicklung von Lernfabriken und KI-basierte Lern- und Assistenzsysteme – Ein Ansatzpunkt zur digitalen Transformation

Der Beitrag knüpft an die Forschungsergebnisse der EU-Projekte „Digitaler Coach“ und „Digitaler Coach Intelligence“ an, die jeweils über 2 ½ Jahre gefördert wurden bzw. werden. Ausgehend von den Ergebnissen des EU-Projekts „Digitaler Coach“ verfolgt das Nachfolgeprojekt Zwei zentrale Motive stehen im Mittelpunkt: (1) Förderung der Implementierung von KI-Lösungen in der Arbeitswelt insbesondere in kleinen und mittelgroßen Unternehmen KMU in Europa und (2) Die Steigerung der Attraktivität der beruflichen Aus- und Weiterbildung.

Das Projekt zielt darauf ab, die erforderlichen Reflexionskompetenzen bzw. Transformationskompetenz zur professionellen Einbettung von KI-Lösungen im jeweiligen organisatorischen Kontext im Sinne der Förderung der digitalen Transformation aus- und aufbauen. Studien zeigen, dass in Deutschland eine Verschärfung des Fachkräftemangels droht. Um dem entgegenzuwirken, wird das Ziel verfolgt, die berufliche Bildung einschließlich der ökonomischen Bildung attraktiver zu gestalten. Dabei nehmen Lernfabriken im Ecosystem der betrieblichen Bildung, die in entsprechenden Kooperationsnetzwerken im Sinne einer umfassenden Lernarchitektur eingebettet sind, (Dehnbostel, 2022) eine besondere Rolle ein. Die Forschungsfragen sind: Welche Widerstände und welche Potentiale ergeben sich im Hinblick auf die Implementierung von KI-basierten Lern- und Assistenzsystemen als soziale, ökologische und ökonomische Herausforderung? Wie können die erforderlichen Transformationskompetenzen im Hinblick auf KI-gestützte Lern- und Assistenzsysteme bei der Organisation und Organisationsmitglieder gewährleistet werden?

Dabei widmet sich das Projekt drei Aufgabenfeldern:

- (1) Entwicklung eines Tools zur Messung des KI-Reifegrads.
- (2) Weiterentwicklung der Lern- und Forschungsfabrik.
- (3) Weiterentwicklung des Aufgabenfelds des Digitalen Coach (DC)

Ausgangspunkt ist dabei, den Lerntransfer von Transformationskompetenzen, die durch Trainings in der Lernfabrik erworben wurden, im Arbeitskontext zu gewährleisten. Dabei fällt dem DC als Prozesspromoter die Aufgabe zu, personalisierte Lernpfade aufzudecken und zu fördern.

Empirische Studien an denen über 80 Personen aus den EU-Ländern Griechenland, Bulgarien, Ungarn, Deutschland teilnahmen, haben gezeigt, dass das Aufgabenfeld des Digitalen Coach auf große Akzeptanz stößt und dass die Industrie- und Handelskammern in Europa entsprechende erfolgreiche Dienstleistungsangebote für KMUs anbieten (Kröll, et. al. 2023).

Session 11

Asperion, P./ Krzyzowski, D./ Remmele, B./ Schneide, B.

Digitales Vertrauen in der ökonomischen Bildung - Fallstudien zu LehrLernarrangements

Die Digitale Transformation unserer Gesellschaft, darin auch unserer Wirtschaft, befindet sich bestenfalls am Anfang; insbesondere die Veränderungen durch die Entwicklung von Künstlicher Intelligenz sind noch kaum abzuschätzen.

Gerade auch vor diesem Hintergrund wird ein Problem allerdings schon zunehmend akut: das Vertrauen im digitalen Raum. Digitales Vertrauen spielt auf verschiedenen Ebenen eine Rolle: z.B. bei Cybersecurity, Datenschutz, gesellschaftlicher und politischer Partizipation.

Damit verändern sich auch die Anforderungen an ökonomische Bildung. Vertrauensprobleme sind hier beispielsweise mit Blick auf Informationsasymmetrie schon erforscht; allerdings, werden Vertrauensproblem mit der zunehmenden technisch intransparenten Kommunikation und Datenverarbeitung auf neue Weise pervasiv.

Dieser Beitrag diskutiert Ansätze aus verschiedenen Projekten zum Umgang mit dem genannten Problem.

Dies sind zum einen die erasmus+ Projekte DataPro und MECyS, in denen unter anderem Studien durchgeführt wurden, um Fehlvorstellungen zum Schutz der Privatsphäre im digitalen Raum zu erhellen (z.B. ‚ich habe nichts zu verbergen‘).

Dies ist zum anderen das Forschungsprojekt «Digital Trust Radar» (DTR) in dessen Rahmen relevante Regulatorien im Zusammenhang mit Künstlicher Intelligenz gesammelt und systematisiert wurden.

Ein Mehrwert des Beitrags sind die aus den Projekten abgeleiteten Empfehlungen, wie das Thema des Digitalen Vertrauens in der ökonomischen Bildung aufgegriffen werden kann

Session 11

Pitsoulis, A.

Das Potenzial generativer KI als Katalysator für die Entwicklung interaktiver ökonomischer Lehrinhalte

Interaktive ökonomische Modelle (IEMs) haben sich als wertvolles Instrument in der ökonomischen Bildung etabliert, da sie komplexe wirtschaftswissenschaftliche Konzepte durch Visualisierung und direkte Manipulation zugänglicher machen. Trotz ihrer Vorteile - wie Interaktivität, unmittelbares Feedback und Förderung des autonomen Lernens - wird ihre breite Implementierung durch technische Hürden, Sprachbarrieren und den hohen Entwicklungsaufwand erschwert.

Dieser Beitrag untersucht, wie generative KI-Systeme als Katalysator für die Entwicklung und Nutzung von IEMs fungieren können. Basierend auf Erfahrungen mit ChatGPT-4 und Wolfram GPT werden drei zentrale Synergiepotenziale identifiziert: (1) die KI-gestützte Interpretation und Erklärung bestehender IEMs für verschiedene Zielgruppen, (2) die semi-automatische Generierung von differenzierten Aufgabenstellungen und Testfragen, sowie (3) die KI-unterstützte Weiterentwicklung der Modelle selbst durch Quellcode-Generierung.

Der Vortrag präsentiert erste Ergebnisse aus der Lehrpraxis und diskutiert, wie diese Synergiepotenziale die identifizierten Implementierungshürden adressieren können. Dabei werden auch kritische Aspekte beleuchtet, insbesondere die Fehleranfälligkeit KI-generierter Inhalte und die hohen Anforderungen an die informatische Expertise der Lehrenden. Diese Herausforderungen erfordern die Entwicklung spezifischer Qualitätssicherungsprotokolle und geeigneter Fortbildungskonzepte. Eine empirische Evaluation dieser Ansätze durch Studierendenbefragungen wird die theoretischen Überlegungen ergänzen.

Das Projekt trägt zur aktuellen Diskussion über die didaktisch sinnvolle Integration von KI in die ökonomische Bildung bei und eröffnet neue Perspektiven für die Entwicklung interaktiver Lehrmaterialien, ohne dabei die Grenzen und notwendigen Rahmenbedingungen des KI-Einsatzes aus dem Blick zu verlieren.

Session 12

Heitzler, J./ Birke, F./ Leuders, T./ Loibl, K.

Preisbildung verstehen: Ein Klassenzimmerexperiment zur Förderung konzeptuellen Wissens im Ökonomieunterricht

Problemstellung und Zielsetzung

Zentrales Element der Sozialen Marktwirtschaft ist der Markt- bzw. Preismechanismus. Zahlreiche wirtschaftspolitische Instrumente, die wichtige Transformationsprozesse anstoßen sollen, stellen sich als Eingriffe in den Prozess der Preisbildung dar oder nutzen dessen Effizienz (z.B. der Zertifikatehandel zur Reduktion von CO₂-Emissionen). Das Verständnis der Preisbildung als systemische Interaktion stellt jedoch eine große Lernhürde im Wirtschaftsunterricht dar. Studien zeigen, dass Lernende häufig unvollständige oder fehlerhafte Vorstellungen über die Preisbildung haben. Der Einsatz eines Klassenzimmerexperiments wie des Apfelmarktexperimentes macht die Preisbildung im Schulunterricht für die Lernenden erfahrbar. In Verbindung mit einer Instruktion können so stabilere konzeptuelle Vorstellungen zur Preisbildung entwickelt werden. In der geplanten Studie soll ein mehrphasiges Unterrichtssetting zur Förderung konzeptueller Wissensfacetten des Themas Preisbildung untersucht werden. Dazu wird das Apfelmarktexperiment in einem mehrphasigen Unterrichtssetting in der Sekundarstufe II einer kaufmännischen Berufsschule in Baden-Württemberg durchgeführt. In einer anschließenden Instruktionsphase werden die Ergebnisse des Apfelmarktexperimentes schrittweise in eine einfache Darstellung des Preis-Mengen-Diagramms überführt. Ziel ist es, den Prozess des Wissenserwerbs beim Thema der Preisbildung besser zu verstehen. Die gewonnenen Erkenntnisse sollen darüber hinaus genutzt werden, um ein digitales Instruktionstool für den Unterricht zum Thema Preisbildung zu entwickeln und untersuchen.

Methoden

Das Unterrichtssetting wird in einem experimentellen Design mit einer Kontrollgruppe durchgeführt. Die Kontrollgruppe erhält einen konventionellen, ebenfalls zweiphasigen Unterricht zur Preisbildung, in dem das Marktgleichgewicht tabellarisch und grafisch hergeleitet wird. Um den Prozess des Wissenserwerbs zu erfassen wird ein Leistungstest mit drei offenen Fragen durchgeführt. Die Antworten werden anhand eines vorgegebenen Kategoriensystems bewertet. Der Test wird zu drei Zeitpunkten – vor dem Unterricht, nach der ersten Unterrichtsphase und nach dem Unterricht – durchgeführt, um die Wissensentwicklung der Lernenden zu analysieren.

Forschungsfragen

1. In welchen Dimensionen des konzeptuellen Wissens über die Preisbildung findet ein Zuwachs statt?
2. In welcher Unterrichtsphase tritt ein Zuwachs welcher Wissensdimension auf?

Es wird ein höherer Zuwachs des konzeptuellen Zielwissens bei der Experimentalgruppe erwartet, da die kognitive Aktivität auf die konzeptuellen Wissens Elemente fokussiert, während die prozeduralen Wissens Elemente des Marktgleichgewichts bewusst reduziert werden, um den ‚extraneous cognitive load‘ gering zu halten.

Präsentation der Ergebnisse

In einem Einzelvortrag im Rahmen der DeGÖB Jahrestagung sollen die Ergebnisse der Studie präsentiert und diskutiert werden.

Session 12

Rehm, M./ Schmidt, A-L./ Fischer, A.

Individuelles Fördern durch ökonomische Experimente?

Handlungsorientierte Methoden werden unter bestimmten Einsatzsettings nicht nur lernförderliche Eigenschaften zugesprochen, die höher zu bewerten sind als bei „herkömmlichem Unterricht“, sondern auch neutral gegenüber Schüler/innen mit unterschiedlich ausgeprägten kognitiven Dispositionen (Weyland 2016, 237). Allerdings ist bisher nicht untersucht, worauf genau diese Neutralität zurückgeht. Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen daher zwei Experimente zu den Inhalten „Marktmechanismus“ und „Wertschöpfung“.

Dabei wird der Frage nachgegangen, in wie weit ökonomische Experimente in der Lage sind, der Heterogenität von Lerngruppen besser gerecht zu werden als „herkömmlicher Unterricht“. Die ausgewählten Experimente wurden in insgesamt drei unterschiedlichen Schulen in verschiedenen Bildungsgängen eingesetzt. In einem Kontinuum zwischen Instruktion und Konstruktion im Unterricht kann dieser „herkömmliche Unterricht“ in der Kontrollgruppe (Parallelklassen) tendenziell dem Pol der Instruktion zugeordnet werden.

Der Förderaspekt im Unterricht wird dadurch operationalisiert, dass 1. der Anteil echter Lernzeit (Meyer 2004) per Beobachtung erhoben wird, 2. die Anzahl der Meldungen insgesamt, 3. die Anzahl der Schüler/innen mit mindestens einer Meldung, also die Breite der Beiträge und 4. die Anzahl der Beiträge, die sich auf Beiträge anderer Schüler/innen bezieht. Dies wird als Indikator dafür angesehen, inwiefern die Methode des ökonomischen Experiments es einer heterogenen Schüler/innenschaft erlaubt, sich in der Breite am Unterricht zu beteiligen statt nur in der Spitze. Die Ergebnisse zeigen, dass man durch die Nutzung ökonomischer Experimente im o.g. Sinn eine hohe Förderwirkung entfalten kann. Im Anschluss wird vorgestellt, welche weiteren Vorhaben geplant sind.

Literatur

Weyland, Michael: Experimentelles Lernen und ökonomische Bildung. Ein Beitrag zur fachdidaktischen Entwicklungsforschung. Wiesbaden 2017.

Meyer, Hilbert: Was ist guter Unterricht? Berlin 2004.

Session 13

Fuhrmann, B./ Rieß, J.

„Mehr Glück als Verstand“ und andere Überzeugungen zum erfolgreichen Investieren in Wertpapiere

Sowohl Deutschland als auch Österreich zählen zu den Ländern, in denen im internationalen Vergleich zu einem hohen Prozentsatz auf niedrigverzinsten Bankkonten gespart und zu einem deutlich geringeren Prozentsatz in Wertpapiere investiert wird. Da das Finanzwissen in diesen beiden Ländern nicht signifikant schlechter als in anderen Ländern, sondern gemäß der jüngst veröffentlichten Ergebnisse der OECD/INFE-Adult Financial Literacy Studie sogar vergleichsweise gut ausgeprägt ist, erscheint eine Analyse der Überzeugungen der Menschen, was ein Investment in Wertpapiere wie Aktien, Anleihen und Fondsanteile ist und was es braucht, um damit erfolgreich sein zu können.

Bei einer Befragung von 1.000 in Österreich lebenden Erwachsenen durch das Gallup Opinion Research Institute kamen 13 Fragen zu Einstellungen und Überzeugungen über den Kapitalmarkt, einschließlich einer Frage zum Interesse an Kapitalanlage und einer weiteren zur Selbsteinschätzung des Wissens über Kapitalanlage zum Einsatz. Des Weiteren wurden den Teilnehmenden neben anderen Fragen sieben Wissensitems über Kapitalanlage und sechs Fragen zu ihrem persönlichen Kapitalanlageverhalten gestellt. Die Ergebnisse zeigen, dass ein Großteil der Befragten davon überzeugt ist (oder zumindest nicht vom Gegenteil überzeugt ist), dass ein Investment in Wertpapiere einem Glücksspiel vergleichbar sei, dass man dazu reich sein müsse und mit kleinen Beträgen nicht in Wertpapiere investieren könne. Neben diesen und weiteren Überzeugungen erklärt auch das auf Wertpapiere bezogene Finanzwissen, ob die Befragten selbst in Wertpapiere investiert haben oder nicht. Damit leistet die Forschungsarbeit einen Beitrag zum Verstehen der Vorbehalte gegenüber Investments in Wertpapiere und bietet eine Grundlage für effektive Finanzbildungsmaßnahmen.

Session 13

Bonfig, A.

Finanzielle Bildung und Nachhaltigkeit? – eine Analyse online verfügbare Bildungsmaterialien

1. Hintergrund

Ungeprüfte, kostenlos, digital verfügbare Bildungsmaterialien werden auch in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern von Lehrkräften im Unterricht eingesetzt. Dies geschieht (wie in anderen Fächern) vor allem aufgrund des einfachen Zugangs, der Anpassbarkeit und der Aktualität der Themen (Neumann, 2015). Besonders für naturwissenschaftlich-technische und ökonomische Fächer werden kostenlose Lehr-/Lernmaterialien bereitgestellt (Balcke/Matthes 2018). Eine Analyse von Autoren der ökonomischen Bildung von exemplarisch ausgewählten Materialien von 73 unterschiedlichen Anbietern zeigte bereits 2015, dass „Private Haushalte (Konsum, Freizeit, Sparen) und Unternehmen (Produktion, Arbeit, Investitionen)“ die dominierenden Themenfelder der Materialien sind und zudem im erstem Themenfeld ein Schwerpunkt auf der finanziellen Allgemeinbildung liegt (Kaminski & Loerwald, 2015, 60). Unternehmensnahen Plattformen stellen das größte Angebot von Lehr-/Lernmitteln für die Ökonomische Bildung/Wirtschaft/Volkswirtschaftslehre (Balcke/Matthes 2018) und somit auch zu dem Thema „Finanzen“. Im Fokus des vom BMBF geförderten Projekts fiBiDigital stand die Frage, inwieweit online verfügbare Bildungsmaterialien die Vielfalt finanzieller Bildung abbilden.

2. Methode

Mittels einer systematische Onlinerecherche wurden über 1400 Bildungsmaterialien zu 75 Themen finanzieller Bildung im Zeitraum von Oktober 2023 bis Januar 2024 zusammengetragen. Die Recherche orientierte sich an der im Rahmen des KoWiMa-Projekts (Hedtke u.a. 2019) erarbeiteten Vorgehensweise, und bildet das Vorgehen von (angehenden) Lehrkräfte für Lehr-Lernmaterialien möglichst alltagsnah ab. Die Themen finanzieller Bildung wurden aus Publikationen zur finanziellen Bildung abgeleitet. Die Materialien wurden systematisiert und kategorisiert, bevor auf der Grundlage einer deskriptiven Auswertung ausgewählte Materialien im Hinblick auf z. B. fachliche Richtigkeit und Kontroversität qualitativ analysiert wurden. Weitere Detailbetrachtungen, wie der Vergleich der tatsächlichen Inhalte der Materialien mit den recherchierten Themen ergänzen schlossen sich an.

3. Ergebnisse

Im Rahmen des Vortrags werden ausgewählte Ergebnisse aus dem Projekt im Hinblick auf u.a. Anbieterstruktur, Themensetzung, Zielgruppe und Kompetenzorientierung präsentiert. Im Weiteren wird näher betrachtet ob, von wem und für welche Zielgruppe der Aspekt der Nachhaltigkeit in den Materialien aufgegriffen wurde.

4. Schlussfolgerungen

Die große Anzahl an Bildungsmaterialien in Verbindung mit der (je nach Thema besonders) einseitigen Anbieterstruktur verdeutlicht bereits die hohe und zugleich notwendige Kompetenz auf Seiten der Lehrkräfte die angebotenen Materialien auszuwählen, wenn Lernende

nicht einseitig informiert und eine nicht eine unzureichende Urteilskompetenz gefördert werden soll.

Literatur

Balcke, D. & Matthes, E. (August 2018). Abschlussbericht zum Teilprojekt „Ökonomisierung von Bildung durch Lehrmittel“: Eine quantitative Analyse.

Hedtke, R., Kahle, P., Middelschulte, H. & Sack, D. (2019). Kontroversität und Wissenschaftlichkeit in Materialien und Vorgaben für die sozioökonomische Bildung (KoWiMa) (FGW-Studie Neues Ökonomisches Denken Nr. 16).

Kaminski, H. & Loerwald, D. (Juli 2015). Unterrichtsmaterialien für die ökonomische Bildung: Aktuelle Entwicklungen und Qualitätsanforderungen. vbw - Die bayersiche Wirtschaft.

Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2013). Verbraucherbildung an Schulen: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.09.2013.

Neumann, D. (2015). Bildungsmedien Online: Kostenloses Lehrmaterial aus dem Internet: Marktsichtung und empirische Nutzungsanalyse. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung.

Session 14

Grotsch, F./ Weyland, M.

Urteilskompetenz im Kontext sozialwissenschaftlicher und ökonomischer Bildung

Eine Gesellschaft, die sich mit Fragen der angemessenen Gestaltung von Transformationsprozessen und der Verteilung knapper Ressourcen auseinandersetzen muss, setzt mündige (Wirtschafts-)Bürger:innen voraus, die sich fachwissenschaftlich und fachdidaktisch basierend auf Antworten auf die folgende Leitfrage ökonomischer Bildung bemühen: „Wie kann eine effiziente und gleichzeitig gerechte Versorgung trotz begrenzter Ressourcen und daraus resultierender Verwendungskonkurrenzen erreicht werden?“ (Bildungsplan BW 2016, S. 3). Insofern gilt „Urteilsbildung“ als Königsdisziplin, aber zugleich auch als Problemkind der sozialwissenschaftlichen und ökonomischen Bildung. Mit dem Ziel der (ökonomischen) Mündigkeit verbunden ist die Befähigung der Schülerinnen und Schüler „ökonomisch geprägte Lebenssituationen zu erkennen, zu bewältigen und zu gestalten sowie ihre Interessen in einer sich verändernden globalisierten Welt selbstbestimmt und selbstbewusst zu vertreten“ (ebd.). Dies setzt eine Form der Urteilskompetenz voraus, die über die bloße Kenntnis von Argumenten in öffentlichen Debatten und die Zuordnung von Sach- und Werturteilkriterien (vgl. Fuchter 2015, Sander 2016) ganz erheblich hinausgeht.

In der fachdidaktischen Debatte dominierten in der Vergangenheit die Gefahr der Indoktrination durch die Lehrkraft oder die Lehrmaterialien (Beutelsbach; Wehling 1977) sowie das Verhältnis von politischer und ökonomischer Bildung insgesamt (integriertes Fach vs. eigenständige Fächer, u.a. Loerwald 2008, Engartner/Engartner 2022) – also die „Makroperspektive“. In der Unterrichtspraxis zeigen sich jedoch ganz andere Probleme: Für viele Schülerinnen und Schüler stellt die Urteilsbildung sowohl eine kognitive als auch eine motivationale Hürde dar. Sie ist (1) kognitiv herausfordernd, da v.a. im Bereich makroökonomischer oder wirtschaftspolitischer Fragestellungen komplexe Anforderungen an die Lernenden gestellt werden; umfangreiches fachliches und methodisches Wissen muss sinnvoll kombiniert und nachvollziehbar versprachlicht werden. Urteilsbildung ist (2) motivational herausfordernd, da die Bildung eines selbstbestimmten Urteils in Konkurrenz steht zu anderen Bedürfnissen (z.B. nach guten Noten, sozialer Anerkennung, Zugehörigkeit). Deshalb bedarf es in diesem Bereich der Erforschung der Frage, was von verschiedenen Akteuren des Bildungsprozesses (Didaktiker:innen, Praktiker:innen, Schüler:innen) unter Urteilskompetenz verstanden wird und wie diese zu erreichen ist.

In unserem Vortrag beleuchten wir zentrale Herausforderungen beim Versuch, „Urteilskompetenz“ im Kontext sozialwissenschaftlicher bzw. ökonomischer Bildung zu realisieren

Literatur

Bildungsplan BW (2016): Bildungsplan für das Schulfach Wirtschaft/ Berufs- und Studienorientierung (WBS) in Baden-Württemberg, Stuttgart.

Birke, Franziska (2017): Mehrperspektivität im Fach Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung in Baden-Württemberg: eine wirtschaftsdidaktische Analyse, in: Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung 3; 41-53.

Engartner, Tim/ Engartner, Christine (2022): Zum Verhältnis von politischer und ökonomischer Bildung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 48/2022, 41-46.

Friedrich, Manuel (2015): Moralische Erziehung oder Indoktrination durch ökonomische Bildung? Bayreuth.

Füchter, Andreas (2015): Grundlagen politischer Urteilsbildung (und der Diagnose politischer Urteile), in: Wirtschaft + Politik 2/2015, 1-11.

Hedtke, Reinhold (2008): Wirtschaft in der Schule?! Ökonomische Bildung als politisches Projekt, in: Gesellschaft - Wirtschaft – Politik 4/2008, 455-461.

Loerwald, Dirk (2008): Multiperspektivität im Wirtschaftsunterricht, in: Loerwald u.a.: Ökonomik der Gesellschaft. Wiesbaden; 232-250.

Sander, Wolfgang (2016): Strukturierte Urteilsbildung als soziale Praxis: Grundlegung mit Hilfe der "Sieben Regeln der Urteilsbildung". <https://www.bpb.de/lernen/angebote/grafstat/krise-und-sozialisation/240822/strukturierte-urteilsbildung-als-soziale-praxis-grundlegung-mit-hilfe-der-sieben-regeln-der-urteilsbildung/>

Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens a la Beutelsbach?, in: Siegfried Schiele/ Herbert Schneider (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S.173-184.

Session 14

Rosenthal, P./ Liening, A.

Psychologische Einflussfaktoren auf das Finanzverhalten

Gesellschaftliche, wirtschaftliche und technologische Veränderungen der letzten Jahrzehnte stellen Individuen vor größere finanzielle Herausforderungen und Verantwortung. Das Finanzverhalten, definiert als jegliches menschliche Verhalten im Zusammenhang mit dem Umgang mit Geld (Xiao, 2008), spielt dabei eine zentrale Rolle. Es beeinflusst maßgeblich das finanzielle und allgemeine Wohlbefinden von Einzelpersonen und wirkt sich darüber hinaus auf die wirtschaftliche Stabilität der Gesellschaft aus. Studien zeigen jedoch, dass unangemessenes Finanzverhalten weit verbreitet ist und stellen die Notwendigkeit nachhaltiger Verbesserungen heraus (Lusardi et al., 2020).

Die Wirksamkeit finanzieller Bildung zur Verbesserung des Finanzverhaltens wird in der Literatur jedoch kontrovers diskutiert (Fernandes et al., 2014, Kaiser et al., 2020). Ein besseres Verständnis der Einflussfaktoren auf das Finanzverhalten ist daher entscheidend, um zielgerichtete und wirksame Maßnahmen zu entwickeln. Neben individuellem Finanzwissen und persönlicher Finanzkompetenz sind demografische und sozioökonomische Merkmale als Einflussfaktoren bekannt (Lusardi&Mitchell, 2014). In jüngeren Studien werden zudem soziale und psychologische Faktoren als wesentliche Einflussgrößen identifiziert, deren Effekt jedoch aufgrund widersprüchlicher Befunde in der wissenschaftlichen Literatur derzeit noch unklar ist (Goyal et al., 2021).

Im Rahmen einer systematischen Literaturanalyse nach den Leitlinien des PRISMA-Statements (Page et al., 2021) wurde daher untersucht, wie verschiedene psychologische Faktoren das allgemeine Finanzverhalten sowie dessen einzelne Aspekte beeinflussen. Die durchgeführte Analyse legt dar, dass Selbstkontrolle, Risikobereitschaft und Selbstwirksamkeit als zentrale Einflussfaktoren des Finanzverhaltens zu betrachten sind. In Bezug auf einzelne Aspekte des Finanzverhaltens konnte festgestellt werden, dass verschiedene psychologische Merkmale einen unterschiedlichen Einfluss haben. So konnte beispielsweise ein positiver Einfluss von Optimismus auf das Investitionsverhalten festgestellt werden, während in einigen Studien negative Effekte von Optimismus auf das Sparverhalten nachgewiesen werden konnten. Eine hohe Risikotoleranz wirkt sich hingegen positiv auf das Planungsverhalten und negativ auf das Schuldenverhalten aus. Die Erkenntnisse liefern wertvolle Grundlagen für die Entwicklung effektiver Bildungsansätze im Hinblick auf die Verbesserung des Finanzverhaltens.

Literatur

FERNANDES, D., LYNCH JR, J. G. & NETEMEYER, R. G. 2014. Financial Literacy, Financial EducaCon, and Downstream Financial Behaviors. *Management Science*, 60, 1861-1883.

GOYAL, K., KUMAR, S. & XIAO, J. J. 2021. Antecedents and consequences of Personal Financial Management Behavior: a systematic literature review and future research agenda. *International Journal of Bank Marketing*, 39, 1166-1207.

KAISER, T., LUSARDI, A., MENKHOFF, L. & URBAN, C. J. 2020. FINANCIAL EDUCATION AFFECTS FINANCIAL KNOWLEDGE AND DOWNSTREAM BEHAVIORS. *NBER WORKING PAPER SERIES*, 27057.

LUSARDI, A. & MITCHELL, O. S. 2014. The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence. *J Econ Lit*, 52, 5-44.

LUSARDI, A., MITCHELL, O. S. & OGGERO, N. 2020. Debt and Financial Vulnerability on the Verge of ReCremment. *Journal of Money, Credit and Banking*, 52, 1005-1034.

PAGE, M. J., MCKENZIE, J. E., BOSSUYT, P. M., BOUTRON, I., HOFFMANN, T. C., MULROW, C. D., SHAMSEER, L., TETZLAFF, J. M., AKL, E. A., BRENNAN, S. E., CHOU, R., GLANVILLE, J., GRIMSHAW, J. M., HROBJARTSSON, A., LALU, M. M., LI, T., LODER, E. W., MAYO-WILSON, E., MCDONALD, S., MCGUINNESS, L. A., STEWART, L. A., THOMAS, J., TRICCO, A. C., WELCH, V. A., WHITING, P. & MOHER, D. 2021. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporCng systemaCc reviews. *BMJ*, 372, n71.

XIAO, J. J. 2008. Applying Behavior Theories to Financial Behavior. *Handbook of Consumer Finance Research*

Session 15

Kröll, M./ Burova-Keßler, K.

KI-basierten virtuellen Lernassistenten und Entrepreneurship Education – Eine Herausforderung für die ökonomische Bildung

Der Beitrag beschäftigt sich mit den wissenschaftlichen Ergebnissen des EU-Projekts „Career Intelligence“, das über 2,5 Jahre gefördert wurde. Im Mittelpunkt des Projekts steht die Entwicklung von KI-basierten Tools einschließlich eines virtuellen Lernassistenten (VLA) sowie einem CBR-basierten Empfehlungssystem um die Nutzung und den Einsatz der digitalen Lernplattform „Career 4.0“, die in vorausgegangenen EU-Projekten entwickelt wurde, auszubauen und weiterzuentwickeln (Hemmler & Iffenthaler, 2024). Intention des Projekts ist es, Jugendliche bei der Entwicklung einer beruflichen Perspektive durch die Entwicklung individualisierter Lernempfehlungen durch das Zusammenspiel zwischen dem KI-basierten virtuellen Lernassistenten (VLA) und dem Lernbegleiter zu unterstützen (Reichow et al., 2022). Dabei kommt das Konzept des persönlichen Entwicklungsplans zum Einsatz, um die individuelle berufliche Zielfindung der Jugendlichen zu fördern im Sinne der Ansätze zum Entrepreneurship Education. Die Jugendlichen erhalten durch die Nutzung speziell für sie entwickelter Assessments und die Bearbeitung von modular aufgebauten Lerneinheiten auf der Lernplattform Career 4.0 gezieltes konstruktives Feedback von Mentoren und Experten (Ninaus & Sailer, 2022). Die Forschungsfragen sind: 1) Inwiefern verändert der Einsatz von KI-basierten VLA die Rolle, Aufgaben und Kompetenzen insbesondere im Kontext der digitalen Transformation von Lernbegleitern im Mentoringprozess? 2) Inwieweit kann der VLA durch seine Interaktion mit den Jugendlichen die Lernbegleiter bei der Erfüllung ihrer Aufgaben unterstützen bzw. entlasten. Gleichzeitig wird untersucht, in welchen Bereichen der VLA die Lernbegleiter herausfordert. 3) Welche Lösungsvorschläge können dazu beitragen, die Potenziale auszuschöpfen und die Widerstände bei der Interaktion mit dem VLA zu überwinden? Zur Beantwortung dieser Fragen wurden mehrere qualitative und quantitative empirische Studien durchgeführt. Um einen Fragebogen zu entwickeln wurden Experteninterviews und -workshops durchgeführt. An der anschließenden quantitativen Studie nahmen über 40 Mentoren aus den EULändern (Finnland, Ungarn, Bulgarien, Griechenland, Deutschland) teil. Ausgehend von den Ergebnissen der Befragung wurden anschließend in Expertenworkshops in den EULändern Lösungsansätze und Strategien zur Überwindung der Herausforderungen bzw. zur Nutzung der Potenziale insbesondere bezogen auf die Förderung der digitalen Transformation herausgearbeitet.

Session 15

Walter, J./ Retzmann, T./ Spitzner, S.

Intentionen von Lehr-Lernarrangements der Entrepreneurship Education in der affektiven Dimension

Hintergrund:

Entrepreneurship hat neben dem ökonomischen Nutzen das Potenzial, zur Transformation der Gesellschaft beizutragen. Die Herausforderungen infolge von Digitalisierung, Klimawandel und wirtschaftlichen Krisen erfordern neuartige Problemlösungen durch innovative Akteure jedweder Couleur. Jedoch gilt die Entrepreneurship Education (EE) seit Jahren als schlechteste entrepreneuriale Rahmenbedingung.

Desiderat:

In der EE kommen verschiedene Lehr-Lernarrangements zum Einsatz, oftmals ressourcenintensive, häufig extracurriculare Schüler*innenunternehmen und entrepreneuriale Wettbewerbe. Hinsichtlich der kognitiven Kompetenzfacette lassen sich die damit verfolgten Lernziele entweder erkennen oder leicht ableiten. Unklar ist jedoch, inwiefern entrepreneuriale Wettbewerbe, an denen immerhin eine nennenswerte Zahl von Schülerinnen und Schülern mit einem recht hohen Zeiteinsatz teilnehmen, Intentionen in der affektiven Dimension gezielt verfolgen, die im Entrepreneurship und der EE eine besondere Rolle einnehmen (RETZMANN & SEEBER 2019).

Forschungsfrage:

Um die Forschung und Entwicklung zur EE in der affektiven Dimension anzuregen, haben RETZMANN & SPITZNER (2024) aus der einschlägigen Literatur zum innovativunternehmerischen Prozess affektive Lernziele abgeleitet und diese taxonomisch hierarchisiert. Diesen Ansatz weitertreibend wird hier die Frage aufgeworfen, ob und in welchem Umfang typische Lehr-Lernarrangements der EE affektive Lernziele bereits explizit anstreben.

Methodik & Ergebnisse:

Mittels einer qualitativ-inhaltsanalytischen Dokumentenanalyse werden (Unterrichts-)Materialien von vier Initiativen zur Förderung von Entrepreneurship und Intrapreneurship (Deutscher Gründerpreis für Schüler*innen, IW Junior, JUGEND GRÜNDET, Projektmanagement macht Schule) kodiert. Als deduktives Kategorienschema dienen die Haupt- und Subklassen der Taxonomie für die Lernziele in der affektiven Dimension (KRATHWOHL et al. 1975) sowie der Kompetenzbegriff nach WEINERT (2014), dessen affektive Facetten auch motivationale, volitionale und moralische Dispositionen beinhalten. Das induktiv erweiterte Kategorienschema weist zehn Haupt- und 48 Unterkategorien aus. Auf dieser Basis soll im Rahmen des Vortrags die Frage beantwortet werden, ob und inwieweit die (Unterrichts-) Materialien der Wettbewerbe auch das Ziel der Förderung entrepreneurialer Einstellungen und Haltungen explizit verfolgen sowie ob dabei möglicherweise Weiterentwicklungsbedarf besteht.

Literatur

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1975): Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich. Übersetzt von Helmut Dreesmann. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.

Retzmann, Th. & Seeber, G. (2019): Kompetenzentwicklung in der ökonomischen Domäne als Beitrag zur Entrepreneurship Education. In: Bijedic, T., Ebbers, I. & Halbfas, B. (Hrsg.): Entrepreneurship Education. Begriff – Theorie – Verständnis. Wiesbaden. Seite 151–169.

Retzmann, Th. & Spitzner, S. (2024): Affektive Lernziele der Entrepreneurship Education und deren taxonomische Hierarchisierung. In: Halbfas, B.; Ebbers, I.; Bijedic-Krumm, T. (Hrsg.): Entrepreneurship Education II. Curriculare Zugänge – Kompetenzorientierung – Inhaltsbetrachtung und -anwendung. SpringerGabler. Wiesbaden.

Weinert, F. E. (2014). Leistungsmessungen in Schulen (3., aktualisierte Aufl.). Beltz.

Session 15

Wenzel, A./ Geiger, J-M./ Liening, A.

Konzeption und Evaluation eines KI-gestützten Conversational Agents zur Förderung der spielbasierten Entrepreneurship Education

Obwohl spielbasiertes Lernen als eine etablierte Methode in der Entrepreneurship Education gilt und seine Lernwirksamkeit vielfach bestätigt wurde (Faisal et al., 2022), besteht zur Steigerung der Effektivität weiterhin Bedarf an ansprechenderen Spielelementen, verbessertem Feedback und erweiterten Reflexionsmöglichkeiten (Bellotti et al., 2014; Fox et al., 2018). Aufgrund begrenzter Ressourcen ist eine intensive Betreuung jedes einzelnen Lernenden jedoch oft nicht praktikabel. Daher wird der Einsatz künstlicher Intelligenz zunehmend als Möglichkeit diskutiert, eine individuelle Förderung Lernender auch in großen Lehr-Lern-Settings zu ermöglichen und die Arbeitsbelastung der Lehrenden zu verringern (Chen et al., 2024). Aktuell liegen jedoch kaum empirische Befunde über den didaktischen Mehrwert künstlicher Intelligenz in der Entrepreneurship Education vor (ebd.), und es mangelt an allgemeingültigem Gestaltungswissen für KI-gestützte Conversational Agents (CA), insbesondere im spielbasierten Lernen (Khosrawi-Rad et al., 2023). Aus diesem Grund wurde mithilfe der Design-Science-Research-Methode (z.B. Gregor und Hevner, 2013) in einem iterativen Designprozess ein CA-Prototyp (Lara) zur individuellen Unterstützung in einem rundenbasierten, kooperativen Unternehmensplanspiel entwickelt. Lara beantwortet in natürlicher Sprache Fragen, moderiert die wöchentliche Entscheidungsfindung und bietet unter Einbezug der Spielergebnisse individuelles Feedback sowie Reflexionsanregungen. Die Ergebnisse eines Workshops mit (n=7) Lehramtsstudierenden und einer explorativen Feldstudie mit (n=95) Teilnehmenden des Unternehmensplanspiels deuten auf eine positive Wahrnehmung von Lara in Bezug auf kognitive und soziale Präsenz, Benutzerfreundlichkeit und Selbstregulation hin. Aktuell untersuchen wir zudem mithilfe eines Zwei-Gruppen-Prä-Post-Untersuchungsdesigns (n=244) den Einfluss von Lara auf kognitive, motivationale, affektive und soziale Prozesse während des Planspiels sowie auf die finale Lernwirksamkeit im Vergleich zur ursprünglichen Planspielversion.

Literatur

- Bellotti, F., Berta, R., De Gloria, A., Lavagnino, E., Antonaci, A., Dagnino, F., Ott, M., Romero, M., Usart, M., & Mayer, I. S. (2014). Serious games and the development of an entrepreneurial mindset in higher education engineering students. *Entertainment Computing*, 5(4), 357-366.
- Chen, L., Ifenthaler, D., Yau, J. Y.-K., & Sun, W. (2024). Artificial intelligence in entrepreneurship education: a scoping review. *Education+ Training*, 66(6), 589-608. <https://doi.org/10.1108/ET-05-2023-0169>
- Faisal, N., Chadhar, M., Goriss-Hunter, A., & Stranieri, A. (2022). Business simulation games in higher education: A systematic review of empirical research. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2022.
- Fox, J., Pittaway, L., & Uzuegbunam, I. (2018). Simulations in entrepreneurship education: Serious games and learning through play. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 1(1), 61-89.
- Gregor, S., & Hevner, A. R. (2013). Positioning and presenting design science research for maximum impact. *MIS quarterly*, 337-355.
- Khosrawi-Rad, B., Grogorick, L., & Robra-Bissantz, S. (2023). Game-inspired pedagogical conversational agents: A systematic literature review. *AIS Transactions on Human-Computer Interaction*, 15(2), 146-192.

Session 16

Heitzhausen, S./ Hantke, H.

Förderung von Transformationskompetenzen im Kontext wirtschaftsberuflichen Handelns – Didaktisch-methodische Gestaltungsansätze eines nachhaltigkeitsorientierten Weiterbildungskonzepts

Im Kontext gesellschaftlicher Transformation stehen Unternehmen unter anderem in der Verantwortung, Arbeits- und Geschäftsprozesse an Nachhaltigkeit auszurichten. Betriebliche Transformationsprozesse können jedoch nur gelingen, wenn das Personal diese mitträgt und handlungsfähig ist, sie mitzugestalten. Daraus resultiert ein Bedarf an entsprechenden Qualifizierungsangeboten.

Anknüpfend an diese Problemstellung ist es Ziel dieses Vortrags, didaktisch-methodische Gestaltungsansätze eines nachhaltigkeitsorientierten Weiterbildungskonzepts zur Förderung von Transformationskompetenzen im Kontext wirtschaftsberuflichen Handelns zu präsentieren und zu diskutieren. Durch die Realisierung dieses Konzepts sollen Ausbilder:innen dazu befähigt werden, Lernenden der wirtschaftsberuflichen Bildung einen Zugang zur Mitgestaltung der Nachhaltigkeitstransformation im Beruf zu ermöglichen. Die Entwicklung dieser didaktisch-methodischen Ansätze wird im Rahmen des Vortrags exemplarisch am wirtschaftsberuflichen Handeln im Ausbildungsberuf Industriekaufmann/-frau entfaltet.

Methodisch basiert das Vorgehen auf folgenden Schritten: Erstens wird das Weiterbildungskonzept konzeptionell auf Basis von qualitativ-empirisch ausgerichteten Dokumentenanalysen sowie der Auswertung eines Scoping-Workshops mit Ausbilder:innen entwickelt. Zweitens wird die Erprobung dieses Konzepts auf Basis von Expert:innengesprächen mit den Teilnehmenden sowie der Auswertung von kompetenzrasterbasierten Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden evaluiert. Hieraus werden Perspektiven zur gelingenden didaktisch-methodischen Gestaltung des Konzepts abgeleitet und mögliche Weiterentwicklungen aufgezeigt.

Struktureller Bezugspunkt des Vortrags ist das Projekt „NiME – Nachhaltigkeit in Berufen der Metall- und Elektroindustrie“, das zurzeit im Rahmen des BMBF- und ESF Plus-Programms „Nachhaltig im Beruf – zukunftsorientiert ausbilden“ umgesetzt wird. Es hat zum Ziel, das Ausbildungskonzept des BBNE-Modellversuchs „NaReLe“ in ein Weiterbildungskonzept zu transferieren. Konkret handelt es sich um ein sogenanntes Train-the-Trainer Weiterbildungskonzept, das paradigmatisch im Rahmen eines Design-Based-Research-Ansatzes entwickelt, erprobt, evaluiert und implementiert wird.

Session 16

Friebel-Piechotta, S.

Lernen über (Wirtschafts-)Wissenschaften in der Lehrkräftebildung als Beitrag zur Transformationskompetenz: Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zum Wissenschaftsverständnis angehender Wirtschaftslehrkräfte

Eine reaktive, aber insbesondere auch eine aktive Partizipation an Transformationsprozessen erfordert in einer Wissensgesellschaft einen mündigen rezeptiven und produktiven Umgang mit wissenschaftsbasiertem Wissen bzw. wissenschaftlicher Expertise. Dies setzt – so die Ausgangsthese dieses Beitrags – nicht nur grundlegende fachlich-inhaltliche, z. B. wirtschaftswissenschaftliche Kompetenzen, sondern auch ein grundlegendes Verständnis der Entstehungsbedingungen, Grenzen und Reichweiten wissenschaftlichen Wissens und damit der Aussagekraft wissenschaftlicher Expertise (Wissenschaftsverständnis) voraus. Deutlich wird diese Notwendigkeit auch mit Blick auf zwei Tendenzen, die u. a. im Kontext der Diskussion der ökologischen Transformation in den letzten Jahren verstärkt zu Tage getreten sind und in denen wissenschaftliches Wissen und dessen Genese explizit thematisiert werden. So wird einerseits die Validität wissenschaftlicher Erkenntnisse und damit verbunden die mit diesen begründete Politik grundsätzlich infrage gestellt (Wissenschaftsskeptizismus/ - feindlichkeit) (vgl. Einwächter 2022) bzw. es werden ihnen alternative (pseudowissenschaftliche) Erklärungen entgegengestellt, die von Bürger:innen als solche erkannt werden müssen. Andererseits werden politische Forderungen (z. B. nach einem CO₂-Preis) mehr oder weniger unmittelbar aus wissenschaftlichen Befunden abgeleitet („follow the science“). Mit dieser Epistemisierung von Politik geht eine Wissenschaftsgläubigkeit einher, die ignoriert, dass gesellschaftliche Herausforderungen sich nicht allein mit wissenschaftlichen Methoden und Erkenntnissen bewältigen lassen (vgl. Bogner 2021).

Vor diesem Hintergrund sollen im Rahmen des Vortrags auf Basis bildungswissenschaftlicher, fachdidaktischer, soziologischer und wissenschaftsphilosophischer Literatur (vgl. u. a. Brahm et al. 2020; Dittmer 2010; Friebel-Piechotta 2022; 2024, i. E.; Rol 2008; Tafner 2021) zentrale Aspekte eines auf die Wirtschaftswissenschaften bezogenen Wissenschaftsverständnisses sowie dessen Relevanz für die Mitgestaltung von gesellschaftlichen Veränderungsprozessen und für die Wirtschaftslehrkräftebildung herausgearbeitet werden. Daran anschließend werden Ergebnisse einer qualitativen Studie (offener Fragebogen) zum fachbezogenen Wissenschaftsverständnis von (angehenden) Wirtschaftslehrkräften (n=102) vorgestellt sowie Implikationen für die Lehrkräftebildung formuliert.

Literatur

- Bogner, A. (2021): Die Epistemisierung des Politischen. Wie die Macht des Wissens die Demokratie gefährdet. Ditzingen.
- Brahm, T. et al. (2020): Mögliche Ausgestaltung der reflexiven Wirtschaftsdidaktik für die Lehrer*innenbildung an allgemeinbildenden Schulen. Zeitschrift für Pädagogik, 66, 873–893.
- Dittmer, A. (2010): Nachdenken über Biologie. Über den Bildungswert der Wissenschaftsphilosophie in der akademischen Biologielehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS.

Einwächter, S. (2022): Feindlichkeit gegenüber Wissenschaftler*innen – Kartierung eines Phänomens. In: R. Becker, I Bohn, S. Einwächter, B. Küpper, T. Reinfrank, S Schmitt (Hrsg.): *Wissenschaftsfeindlichkeit. Angriffe auf Wissenschaft(ler*innen) und ihre Bedeutung für Bildung und Demokratie*. Frankfurt/M., 10–28.

Friebel-Piechotta, S. (2022): Economic models in German textbooks: An analysis of textbooks for teaching economics in upper secondary school. *Journal of social science education*, 21, 81–113.

Friebel-Piechotta, S. (2024/ i. E.): Lernen über (Sozial-)Wissenschaften als Teil einer gesellschaftlichen Bildung – Theoretisch-konzeptionelle Überlegungen zu einem auf Sozialwissenschaften bezogenen Wissenschaftsverständnis und empirische Untersuchung dessen Verankerung in schulischen Curricula für die allgemeinbildende Sekundarstufe II. In: U. Hagedorn, R. Hedtke, G. Tafner (Hrsg.): *Kann Schule gesellschaftlich bilden? – Beiträge der sozioökonomischen Bildung in der Sekundarstufe II*.

Rol, M. (2008): Idealization, abstraction, and the policy relevance of economic theories. *Journal of Economic Methodology*, 15 (1), 69–97.

Tafner, G. (2021): Pluralismus und der Wunsch nach Eindeutigkeit. In C. Fridrich, U. Hagedorn, R. Hedtke, P. Mittnik, & G. Tafner (Hrsg.), *Wirtschaft, Gesellschaft und Politik, Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft* (S. 113–143). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Session 16

Stavermann, K.

Digitale Fort- und Weiterbildungen im Bereich der ökonomischen Bildung: Einstellungen und Perspektiven von Wirtschaftslehrkräften

Vor dem Hintergrund der anhaltenden digitalen Transformation und der zunehmenden Notwendigkeit einer berufsbegleitenden Professionalisierung von Lehrkräften gewinnen digitale Fort- und Weiterbildungsformate zunehmend an Aufmerksamkeit. Die Frage, welche Einstellungen Lehrpersonen gegenüber digitalen Fort- und Weiterbildungen besitzen, unter welchen Umständen diese genutzt werden und welche Ansprüche Lehrpersonen an die Gestaltung und Durchführung stellen, kann bislang nur aus Studien der internationalen Forschung geschlossen werden. Da in Deutschland andere bildungspolitische Rahmenbedingungen bestehen, wächst die Notwendigkeit, sich konkreter mit den Einstellungen von Lehrkräften in Deutschland auseinanderzusetzen. Im Rahmen der vorliegenden Studie wird das bekundete Desiderat aufgegriffen, indem die Einstellungen von Wirtschaftslehrpersonen gegenüber digitalen Fort- und Weiterbildungen analysiert werden. Grundlage dafür bilden Daten von 242 Wirtschaftslehrkräften aus Niedersachsen, die mittels einer quantitativen Online-Umfrage erhoben wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass Wirtschaftslehrpersonen Interesse an digitalen Fort- und Weiterbildungen besitzen und diesen ein hohes Potential zuschreiben. Als zentrale Einflussfaktoren haben sich der Inhalt, die einfache Bedienbarkeit der verwendeten Medien und Tools, die Bereitstellung von Hinweisen zur Gestaltung des Lernprozesses sowie die Unterstützung durch die Schulleitung erwiesen. Im Hinblick auf die tatsächliche Nutzung digitaler Fort- und Weiterbildungen haben sich die Praxisrelevanz der Inhalte sowie Flexibilität als bedeutende Teilnahmevoraussetzungen herausgestellt. Gleichzeitig verdeutlichen die Befunde, dass Wirtschaftslehrpersonen dem Inhalt einer Fort- bzw. Weiterbildung eine höhere Bedeutung zuschreiben als dem Angebotsformat (Präsenz oder digital). Hinsichtlich der Gestaltung digitaler Fort- und Weiterbildungen konnte eine Präferenz für angeleitete Veranstaltungen im Blended Learning-Format festgestellt werden, wobei handlungsorientierte LehrLern-Aktivitäten sowie wissensvermittelnde Vorlesungen besonderen Zuspruch finden. Die Gestaltungsansprüche haben sich innerhalb der Stichprobe jedoch insgesamt als heterogen erwiesen. Im Rahmen des Beitrages werden Konsequenzen für die Entwicklung und Gestaltung digitaler Fort- und Weiterbildungen diskutiert.

Literatur

...

Symposium II

Polly, J./ Kron, R./ Jersak, S./ Weyland, M./ Froitzheim, M.

Symposium Transformationsprozesse in Schulbüchern: Wie gestalten wir Lernaufgaben der ökonomischen Bildung für die Zukunft?

Die umfassenden gesellschaftlichen Transformationsprozesse machen auch vor Lehr- und Lernmitteln nicht halt. Dies betrifft sowohl die inhaltliche Gestaltung als auch die methodischen Ansprüche an Materialien, die den Bedürfnissen der Lehrkräfte und Lernenden gerecht werden und Kompetenzen zur Bewältigung von Transformationsprozessen fördern sollen. Forschende, Lehrkräfte und Verlagshäuser stehen daher vor der Aufgabe, Bildungsinhalte so zu entwickeln und zu evaluieren, dass sie den Anforderungen einer sich wandelnden Welt entsprechen. In diesem Symposium der DeGÖB-Arbeitsgruppe „Lehrerbildung und Curriculum“ beleuchten die Referierenden aus unterschiedlichen Perspektiven, wie Lernaufgaben konzipiert, eingesetzt und evaluiert werden können, um sowohl qualitativen Ansprüchen zu genügen als auch Impulse für eine zukunftsorientierte Lehr-Lern-Materialgestaltung zu geben.

Symposium II

Kron, R.

Beitrag 1: Ideologische Ausrichtungen in Schulbüchern der sozioökonomischen Bildung? Eine Topic-Modeling-Analyse

Diese Schulbuchanalyse untersucht die expliziten und impliziten Themenstrukturen in Schulbüchern der sozioökonomischen Bildung mithilfe von Topic Modeling, um mögliche ideologische Ausrichtungen in der Darstellung sozioökonomischer Konzepte zu identifizieren. Aufbauend auf früherer Forschung, in der qualitativ analysiert wurde, wie Schulbücher Schüler*innen zur eigenständigen Meinungsbildung befähigen (vgl. Goldschmidt et al. 2024), verfolgt diese Studie nun einen quantitativen Ansatz. Topic Modeling ermöglicht eine umfassendere und präzisere Erfassung thematischer Muster und Diskurspositionierungen durch die computergestützte Analyse eines größeren Textkorpus (Slopinski und Selck 2014). Unter Bezug auf den Beutelsbacher Konsens, der u.a. einfordert, dass Lernende nicht überwältigt werden sollen (Wehling 1977), wird die Forschungshypothese geprüft, dass Schulbücher für das Fach Wirtschaft tendenziell wirtschaftliche oder privatwirtschaftliche Lösungsansätze priorisieren, während Bücher der Fächerkombination Politik-Wirtschaft politisch orientierte Lösungsansätze betonen.

Ein besonderer Fokus liegt dabei auf den Lehrkräftebänden und den darin enthaltenen Lösungshorizonten, um zu analysieren, inwiefern diese die Erwartungen an die Meinungsbildung der Lernenden prägen. Die Ergebnisse sollen zur Diskussion über die Rolle schulischer Bildungsmedien in der Förderung einer unabhängigen Urteilsbildung im Sinne des Beutelsbacher Konsenses beitragen.

Literatur

Goldschmidt, Nils; Kron, Romina; Rehm, Marco (2024): Marktwirtschaft und Unternehmertum in Schulbüchern. Eine Analyse der ökonomischen Inhalte in deutschen Schulbüchern. Hg. v. Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit. Potsdam-Babelsberg.

Slopinski, Andreas; Selck, Torsten J. (2014): Wie lassen sich Wertaussagen in Schulbüchern aufspüren? In: *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 6 (1), S. 124–141. DOI: 10.3167/jemms.2014.060107.

Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Siegfried Schiele und Herbert Schneider (Hg.): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*, Stuttgart (Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung, 17), S. 173–184.

Symposium II

Polly, J.

Beitrag 2: Best-Practice-Kriterien im Wandel: Zur Transformation allgemein- und wirtschaftsdidaktischer Qualitätskriterien für Lernaufgaben der ökonomischen Bildung

In einem von Transformation geprägten Bildungsumfeld sind qualitativ hochwertige Lernaufgaben entscheidend, um Schüler:innen die Kompetenzen zur Bewältigung komplexer ökonomischer Herausforderungen zu vermitteln. Die Qualität von Lernaufgaben wird in der ökonomischen Bildung häufig durch allgemein- (Hascher & Hofmann, 2013; Kleinknecht, Bohl, Maier & Metz, 2013) und wirtschaftsdidaktische Kriterien (Gross & Weyland, 2022) bestimmt. Allerdings besteht kein Konsens hinsichtlich der Frage, wie Best-Practice-Beispiele für ökonomische Lernaufgaben konkret ausgestaltet sein sollten und welche Qualitätskriterien dafür von besonderer Bedeutung sind. Es fehlt daher an solchen Best-Practice-Beispielen, die Lehrkräften konkrete Vorbilder liefern und Anhaltspunkte für die Weiterentwicklung zukünftiger Unterrichtsmaterialien bieten könnten. Daraus ergibt sich die folgende Forschungsfrage: *Wie können Best-Practice-Beispiele für Lernaufgaben identifiziert und analysiert werden, und wie lassen sich die daraus gewonnenen Erkenntnisse auf digitale Lernformate übertragen?*

Im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs wird die Qualität von Lernaufgaben häufig über Summen- und Mittelwerte von Qualitätskriterien bewertet. Dieses Vorgehen basiert jedoch oft auf starken Annahmen und verleiht allen Kriterien dasselbe Gewicht. In der Praxis können Lernaufgaben nicht alle Qualitätsanforderungen gleichermaßen erfüllen. Vielmehr erreichen sie je nach Zielsetzung hohe Werte in spezifischen Bereichen. Neue explorative Analysemethoden sind daher unerlässlich, um die Zusammenhänge zwischen den Qualitätskriterien zu verstehen und die Adaption der Qualitätsstandards an digitale Formate zu ermöglichen. Daher wird auf Basis bestehender Kriterien eine explorative Datenanalyse durchgeführt, die Clusteranalysen und Heatmapping umfasst, um Muster und Zusammenhänge zwischen einzelnen Qualitätskriterien zu identifizieren. Dies lässt Rückschlüsse zu, welche Qualitätskriterien für verschiedene Best-Practice-Beispiele besonders relevant sind.

Vorläufige Ergebnisse deuten darauf hin, dass unterschiedliche Lernaufgabentypen spezifische Qualitätskriterien besonders gut erfüllen. Einige Kriterien, wie etwa Offenheit und Differenzierung, lassen sich bei Schulbuchaufgaben schwerer umsetzen, was eine gezielte Adaption für digitale Formate nahelegt. Dementsprechend wird vorgeschlagen, dass digitale Lernformate eine eigenständige und praxisnahe Bewertung erhalten, die den spezifischen Stärken und Schwächen gerecht wird.

Literatur

Gross, A. & Weyland, M. (2022). Aufgaben in der ökonomischen Bildung – ein systematischer Literaturüberblick. Zeitschrift für ökonomische Bildung, (Sondernummer, Jahresband DeGÖB 2021), 42–77. Center of Economic Education in Siegen. <https://doi.org/10.7808/ZFOEB.2021.10004.83>

Hascher, T. & Hofmann, F. (2013). Aufgaben – noch unentdeckte Potenziale im Unterricht. In M. Kleinknecht, T. Bohl, U. Maier & K. Metz (Hrsg.), Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht: fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse (S. 47–64). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Kleinknecht, M., Bohl, T., Maier, U. & Metz, K. (Hrsg.). (2013). Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht: fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Symposium II

Jersak, S./Weyland, M.

Beitrag 3: Anwendung domänenspezifischer Qualitätskriterien für kompetenzorientierte Lernaufgaben am Beispiel der Plattform wbs-unterrichten.de

Simon Jersak und Michael Weyland präsentieren die Ergebnisse eines praxisnahen Forschungsförderungs-Projekts für das Land Baden-Württemberg. Auf der Plattform wbs-unterrichten.de erhalten Studierende und Lehrkräfte des Faches Wirtschaft/ Berufs- und Studienorientierung (WBS) konkrete Hilfestellung und Anregungen für die Gestaltung ihres Unterrichtsalltags in den drei Inhaltsfeldern des Faches: Verbraucher/in, Erwerbstätige/r und Wirtschaftsbürger/in. Die nach Prüfung tausender Online-Aufgaben verbliebenen 100 Aufgabenpakete haben einen umfangreichen Qualitäts-TÜV durchlaufen und wurden an mehreren Schulen erfolgreich erprobt. Sie sind kostenlos verfügbar und frei zugänglich. In forschungsmethodischer Hinsicht orientierten wir uns am gegenstands- und prozessorientierten, iterativ-vernetzten Modell fachdidaktischer Entwicklungsforschung nach Prediger et al. (2014). Die theoretische Basis unserer mehrjährigen Analyse wird in Gross und Weyland (2021), Ralle et al. (2014), Weyland, Pallast und Tiberius (2022) sowie Weyland und Stommel (2016) dargestellt und soll im Rahmen dieses praxisnahen Vortrags nur am Rande beleuchtet werden.



Abb. Systematisierung fachdidaktischer Entwicklungsforschung nach Prediger u.a. (2014)

Literatur

Ralle, B., Prediger, S., Hammann, M., Rothgangel, M. (Hrsg.): Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung. Münster 2014.

Weyland, M., Stommel, P.: Kompetenzorientierung 2.0 – Domänenspezifische Lernaufgaben für die ökonomische Bildung. In: Zeitschrift für ökonomische Bildung (ZföB) Nr. 5/2016, S. 94-118

Symposium II

Pallast, G.

Beitrag 4: Diskussion

Den Abschluss bildet *Gregor Pallast*, der Schulbuchaufgaben ausgehend vom Ist-Zustand (Beitrag 1, Beitrag 3) und dem wünschenswerten Zustand (Beitrag 2, Beitrag 3) aus der Perspektive eines Praktikers betrachtet und die Frage stellt, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit Schulbücher – und damit ihre Aufgaben – besser werden können. Sein Beitrag leitet über zur anschließenden Diskussion, wie Schulbuchaufgaben und deren Analyse angepasst werden müssen, um den aktuellen Transformationsprozessen gerecht zu werden. Pallast arbeitet als Oberstudienrat am Siebengebirgsgymnasium, als teilabgeordneter Lehrer an der Universität Siegen und war Fachmoderator der Bezirksregierung Köln für die Fächer Wirtschaft-Politik und Sozialwissenschaften.

Literatur

Gross, A. & Weyland, M. (2022). Aufgaben in der ökonomischen Bildung – ein systematischer Literaturüberblick. Zeitschrift für ökonomische Bildung, Sondernummer, Jahresband DeGÖB 2021, 42–77. Center of Economic Education in Siegen. <https://doi.org/10.7808/ZFOEB.2021.10004.83>

Weyland, M./ Pallast, G./ Tiberius, V. (2022): Ökonomisches Denken fördern durch kognitiv aktivierende Aufgaben. In: T. Brahm, U. Iberer, Ulrich, T. Kärner, M. Weyland (Hrsg.): Ökonomisches Denken lehren und lernen. Theoretische, empirische und praxisbezogene Perspektiven. wbv-Verlag, Bielefeld 2022, S. 25-47