

degöb

JAHRESTAGUNG

der Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung e. V.

Digitalisierung in der ökonomischen Bildung

13.–15. Februar, Eberhard Karls Universität Tübingen

2023

BOOK OF ABSTRACTS

Mit freundlicher Unterstützung der



sowie



Montag, 13. Februar 2023

Session 1: Digitalisierung (Alte Aula)

Erstellung von Erklärvideos als Lerngelegenheit für angehende Wirtschaftslehrkräfte

Malte Ring (Uni Tübingen)

Lehrpersonen setzen zunehmend Erklärvideos zur Inhaltsvermittlung ein (Findeisen, Horn & Seifried, 2019). Sie greifen dabei sowohl auf bereits bestehende Videos von einschlägigen Plattformen zurück sowie entwickeln teilweise auch eigene Videos, die dann explizit auf die Bedürfnisse ihrer Lernengruppe und die Ziele ihres Unterrichts zugeschnitten sind (Dorgerloh & Wolf, 2020).

Damit Erklärvideos bei Lernenden zur Entwicklung von Fachkompetenz beitragen, spielt die inhaltliche Gestaltung eine zentrale Rolle (Kulgemeyer, 2018). Für den optimalen Effekt sollte ein Erklärvideo Elemente von guten Erklärungen (Findeisen, 2017) mit denen einer effektiven Gestaltung im Hinblick auf das multimediale Design (Überblick in Mayer, 2014) verbinden. In dieser Studie wird der Frage nachgegangen, ob Lehramtsstudierende bei der Entwicklung von hochwertiger Erklärvideos unterstützt werden können.

Zu diesem Zweck wird die Qualität von Erklärvideos analysiert, die N = 24 Studierende im Rahmen eines Fachdidaktik-Seminars vor und nach einer Trainingsphase erstellt haben. Im Rahmen des Trainings erhalten die Studierenden Informationen zu Qualitätskriterien, analysieren zunächst öffentliche Videos und geben sich dann gegenseitig zu den eigenen Videos Feedback. Nach der Besprechung des Peer-Feedbacks überarbeiteten die Studierenden ihr Erklärvideo.

Die Qualität der Erklärvideos wurde mithilfe eines Kriterienkatalogs für Erklärvideos eingeschätzt (Ring & Brahm, 2022). Der Katalog beinhaltet zwölf Kriterien, die aus der Forschung zu für instruktionale Erklärungen als auch aus der Forschung zur Gestaltung von multimedialem Unterrichtsmaterial abgeleitet sind.

Für die Analyse wurden die insgesamt 48 Videos in zufälliger Reihenfolge mithilfe des Katalogs von zwei Personen gerated, die nicht über das Untersuchungsziel informiert waren. Für die zwölf Kriterien wurde ein Rating auf einer vierstufigen Skala (voll erfüllt, größtenteils erfüllt, teilweise erfüllt, kaum/nicht erfüllt) vorgenommen. Im Mittel über alle Videos zeigen sich leichte Verbesserung im Hinblick auf ein einzelnes Kriterium (Struktur der Erklärung) als auch im Hinblick auf die gesamte Qualität (Summe alle Qualitätskriterien).

Im Rahmen der DeGÖB-Tagung soll die Erstellung von Erklärvideos als fachdidaktische Lerngelegenheit für angehende Wirtschaftslehrkräfte diskutiert werden.

Literatur

Dorgerloh, S. & Wolf, K. D. (Hrsg.). (2020). *Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos*. Weinheim: Julius Beltz.

Findeisen, S. (2017). *Fachdidaktische Kompetenzen angehender Lehrpersonen. Eine Untersuchung zum Erklären im Rechnungswesen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Findeisen, S., Horn, S. & Seifried, J. (2019). Lernen durch Videos - Empirische Befunde zur Gestaltung von Erklärvideos. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 16-36.

Kulgemeyer, C. (2018). A Framework of Effective Science Explanation Videos Informed by Criteria for Instructional Explanations. *Research in Science Education*, 2441–2462. <https://doi.org/10.1007/s11165-018-9787-7>

Mayer, R. E. (Hrsg.). (2014). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139547369>

Ring, M. & Brahm, T. (2022). A Rating Framework for the Quality of Video Explanations. *Technology, Knowledge and Learning*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10758-022-09635-5>

Didaktische Fallstudien zur exemplarischen Erkundung der digitalen Transformation der Arbeits- und Geschäftsprozesse im Studienfach Wirtschaftswissenschaft für das Lehramt an Berufskollegs

Tobias Jenert, H.-Hugo Kremer, Fabian Ludolph, Niklas Säger (Uni Paderborn)

Als Folge der digitalen Transformation ändern sich Lerngegenstände (KMK, 2021; Sczogiel, Schmitt- Rütth, Göller & Williger, 2019; Sloane et al., 2018). Diese konstituieren sich in der beruflichen Bildung durch zwei verschiedene Referenzsysteme: Einerseits durch eine Fachlogik, die sich an den wissenschaftlichen Disziplinen ausrichtet, andererseits durch eine Sachlogik, die sich an Arbeits- und Geschäftsprozessen orientiert (Kremer & Sloane, 2014).

Mit Blick auf diese Prozessorientierung besteht die Herausforderung für Studierende darin, dass das Lehramtsstudium die digitale Transformation der Arbeits- und Geschäftsprozesse und deren Implikationen selten in der Form behandelt, wie es für die Gestaltung von Wirtschaftsunterricht an berufsbildenden Schulen relevant ist (Windelband, 2021). Studierende sind dadurch gefordert, Inhalte über die digitale Transformation aus den unterschiedlichen Studienbestandteilen zusammenzuführen und einen Bezug zu den beruflichen Handlungsanforderungen der Lernenden im Wirtschaftsunterricht herzustellen (Frommberger & Lange, 2018; Jenert & Kremer, 2021).

Um diese Herausforderung aufzugreifen, haben wir eine Einführungsveranstaltung für das Lehramt an Berufskollegs konzipiert, die wirtschaftswissenschaftliche und fachdidaktische Fragestellungen verknüpft. Das Modul soll es Studierenden einerseits ermöglichen, konkrete Veränderungen in den Arbeits- und Geschäftsprozessen zu analysieren und diese andererseits mit Blick auf die Gestaltung von Wirtschaftsunterricht zu bewerten. Das nach Ansätzen der Fallstudiendidaktik strukturierte Modul rückt bewusst eine gegenständliche Betrachtung der digitalen Transformation in den Fokus. Der Zugang zu fachlichem Wissen erfolgt induktiv über betriebliche Handlungssituationen, welche von Studierenden am authentischen Beispiel des Lebensmitteleinzelhandels „Padermarkt“ in drei Fallstudien erkundet werden:

1. Wie verändern sich Arbeits- und Geschäftsprozesse im Lebensmitteleinzelhandel durch den Einsatz eines KI-basierten Warenwirtschaftssystems?
2. Welche neuen Geschäftsmodelle und Marketingstrategien entstehen durch die Digitalisierung im Lebensmitteleinzelhandel und welche Rolle nehmen dabei Einzelhandelskaufleute ein?
3. Welche wirtschaftsethischen Fragestellungen stellen sich für Einzelhandelsunternehmen als komplexe sozioökonomische Institutionen?

In unserem Vortrag zeigen wir anhand der Modulkonzeption, wie wir die digitale Transformation als gegenständliche Perspektive – hier verstanden als digitale Transformation der Arbeits- und Geschäftsprozesse – für die berufliche Lehrer*innenbildung adressieren.

Literatur

Frommberger, D. & Lange, S. (2018). *Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Befunde und Entwicklungsperspektiven* (WISO Diskurs, 2018, 04). Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik.

Jenert, T. & Kremer, H.-H. (2021). Digitale Prozessintegration in berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiengängen – Überlegungen zur Professionalität und professionellen Entwicklung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, (40), 1–24.

KMK. (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Die ergänzende Empfehlung zur Strategie "Bildung in der digitalen Welt"*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021 (Sekretariat der Kultusministerkonferenz, Hrsg.). Zugriff am 02.03.2022. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren- und-Lernen-Digi.pdf

Kremer, H.-H. & Sloane, P. F. E. (2014). „...Lehrer sein dagegen sehr!“ – Überlegungen im Kontext einer reflexiven Professionalisierung. In N. Naeve-Stoss, S. Seeber & W. Brand (Hrsg.), *bwp@ Profil 3: Digitale Festschrift für Tade Tramm zum 60. Geburtstag*.

Sczogiel, S., Schmitt-Rütth, S., Göller, A. & Williger, B. (2019). *Future Digital Job Skills. Die Zukunft kaufmännischer Berufe* (IHK Nürnberg für Mittelfranken, Hrsg.). Zugriff am 10.05.2021. Verfügbar unter: <https://www.bayreuth.ihk.de/hauptnavigation/positionen/fachkraeftepolitik/studie-4554766>

Sloane, P. F. E., Emmler, T., Gössling, B., Hagemeyer, D., Hegemann, A. & Janssen, E. A. (2018). *Berufsbildung 4.0. Qualifizierung des pädagogischen Personals als Erfolgsfaktor beruflicher Bildung in der digitalisierten Arbeitswelt*. Detmold: Eusl.

Windelband, L. (2021). Eine neue Form der Prozessorientierung in der beruflichen Bildung im

Zeitalter der Digitalisierung. In M. Kohl, A. Dietrich & U. Faßhauer (Hrsg.), *„Neue Normalität“ betrieblichen Lernens gestalten. Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das Bildungspersonal* (Berichte zur beruflichen Bildung, 1. Auflage 2021, S. 199–220). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.

Praktische Einsatzszenarien für Apps im Wirtschaftsunterricht

Martina Baukom, Karina Junker, Athanassios Pitsoulis, Gabriele Prinz, Nadja Wolf (Uni Hildesheim)

In unserer Gesellschaft schreitet die Digitalisierung stetig oder kontinuierlich voran, was sich unter anderem in der Zunahme der internetfähigen mobilen Endgeräte sowie der Zahl und Nutzungsintensität digitaler Anwendungen zeigt. Weltweit gibt es inzwischen über 3,2 Milliarden Smartphone- und 1,14 Milliarden Tablet-Nutzerinnen und Nutzer (O’Dea, 2022). Nach Ansicht von Rösch und Maurer (2014) ist die Schule ein Spiegelbild der Gesellschaft, in der inzwischen Tablets und andere mobile Geräte eine wichtige Rolle spielen. Mobile Informations- und Kommunikationstechnologien wie ein Smartphone oder Laptop können Lehr-Lern-Prozesse verbessern (Döring & Mohseni, 2020, 260; Kohls, 2020, 634), vorausgesetzt der Medieneinsatz im Unterricht erfolgt didaktisch wohlüberlegt (Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig- Holstein, 2018, 13; Middendorf, 2017, 14). Zugleich bieten mobile Endgeräte Lernenden durch orts- und zeitunabhängiges Lernen eine hohe Flexibilität (Döring & Mohseni, 2020, 261). Die dazu benötigten Funktionalitäten werden von Anwendungsprogrammen, sogenannten Apps, bereitgestellt. Der Begriff selbst ist eine Abkürzung des englischen Wortes „Application“, also „Anwendung“ (Albrecht & von Jan, 2016, 53). Auf diese können Nutzerinnen und Nutzer über einen App Store zugreifen (Heitkötter et al., 2012, 1). Mittlerweile steht eine Vielzahl verschiedener Apps für den Unterrichtseinsatz zur Verfügung. Dabei handelt es sich zumeist um allgemeine Apps, die zum Beispiel im Rahmen von Stoffwiederholungen oder Abfragen eingesetzt werden können. Es stehen aber auch spezifische Apps für den Wirtschaftsunterricht zur Verfügung, wie beispielsweise Apps zur Berufsorientierung.

In diesem Beitrag soll herausgearbeitet werden unter welchen Rahmenbedingungen und in welchen Situationen der Einsatz von Apps im Wirtschaftsunterricht zweckmäßig und didaktisch sinnvoll erfolgen kann. Die durchaus komplexe Herausforderung Apps entlang des Prinzips der Lernerinnen- und Lernerorientierung einzusetzen wird anhand konkreter Anwendungsszenarien thematisiert.

Literatur

- Albrecht, Urs.-Vito/von Jan, Ute. (2016): Kapitel 1: Einführung und Begriffsbestimmungen. In: Albrecht, Urs.-Vito. (Hrsg.): Chancen und Risiken von Gesundheits-Apps (CHARISMHA). Medizinische Hochschule Hannover, S. 48-61.
- Döring, Nicola/Mohseni, M. Rohangis (2020): Mobiles Lernen. In: Niegemann, Helmut/Weinberger, Armin (Hrsg.): Handbuch Bildungstechnologie: Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen. Berlin, S. 259-270.
- Heitkötter, Henning/Majchrzak, Tim A./Wolfgang, U./Kuchen, H. (2012): Business Apps: Grundlagen und Status quo. Working Paper No. 4. Münster.
- Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) (2018): Digitale Medien im Fachunterricht. Kronshagen.
- Kohls, Christian (2020): Bildungstechnologie in der Schule. In: Niegemann, Helmut/Weinberger, Armin (Hrsg.): Handbuch Bildungstechnologie: Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen. Berlin, S. 631-643.
- Middendorf, William (2017): Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht – eine Einführung. In: (Hrsg.): Fischer, Christian: Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht. Münster/New York, S. 11-21.
- O’Dea, Simon (2022, February 23): Number of smartphone subscriptions worldwide from 2016 to 2027 [Web Log Post]. Online at <https://www.statista.com/statistics/330695/number-of-smartphone-users-worldwide/> (Zugriff 05.04.2022).
- Rösch, Eike/Maurer, Björn (2014): Apps in der Schule. In: merz. medien + erziehung, 03/2014, S. 25– 30.

Session 2: Lehrer:innenbildung/Curriculum (SR 101)

Wie wirkt die Business Rallye?

Nils Goldschmidt, Romina Kron, Marco Rehm (Uni Siegen)

In einem vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW geförderten Projekt wurde untersucht, inwieweit die Business Rallye – eine für die Sekundarstufe I konzipierte Kurzversion des Schüler/innenfirmen-Wettbewerbs IW Junior – auf gründungsrelevante Einstellungen wirkt.

Dazu wurde eine Ex-Post-Experimental-Kontrollgruppenuntersuchung vorgenommen und der Fragebogen der Gruppe um Oser (2012) zur Erhebung von elf gründungsrelevanten psychologischen Konstrukten in angepasster Form verwendet. Gleichzeitig wurden die so gemessenen Outputs des Programms in Bezug gesetzt zu den Inputs des Programms, indem das Unterrichtsmaterial mitsamt den dazugehörigen Aufgaben anhand von fachdidaktischen Kriterien analysiert wurden (Weyland, Stommel 2016; Kron 2020).

Im Bereich von IW Junior (Hüchtermann, Röhl, 2020) gibt es anekdotische Evidenz (Hüchtermann, Röhl, 2020, S. 459), dass die Teilnahme an IW Junior zu Gründungen führt. Für längere Projekte als die Business Rallye mit einer älteren Zielgruppe (Bijedic 2013; Oser 2012) sind positive Zusammenhänge zwischen der Teilnahme und gründungsrelevanten psychologischen Konstrukten nachgewiesen worden. Schröder (2016) konstatiert zumindest, dass auch kurze EE-Programme eine Wirkung haben können. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass Oser vor allem auf psychologische Konstrukte abzielt, da seiner Erkenntnis nach die Wissensvermittlung im Rahmen von Schüler/innenfirmen keine zentrale Rolle einnimmt.

Wir können zeigen, dass das Material der Business Rallye gewisse Schwächen hat, was sich vor allem auf die Passung zur Lerngruppe bezieht. So wurde die Business Rallye in verschiedenen Verbundfächern (Gesellschaftslehre, Sozialwissenschaften, Wirtschaft-Politik) durchgeführt. Dort trifft das Unterrichtsmaterial auf Lehrkräfte, die unterschiedliche fachwissenschaftliche oder fachdidaktische Qualifikationen aufweisen. Die Wirkung im Bezug auf gründungsrelevante Einstellungen bewegt sich im Vergleich zu einer Kontrollgruppe im nicht messbaren Bereich. Dennoch ergeben sich aufschlussreiche Tendenzen dahingehend, dass bei der Experimentalgruppe eine realistischere Selbsteinschätzung wahrscheinlich ist. Abschließend diskutieren wir anhand der Rahmenbedingungen des Projekts und des Materials, warum die Business Rallye keine messbaren Wirkungen hat, gehen auf die Messungen ein und identifizieren alternative Zielkonstrukte.

Literatur

Teita Bijedic: 'Unternehmerisch handeln macht Schule'. Legitimation, Voraussetzungen und Ergebnisse einer Entrepreneurship Education in der Sekundarstufe II. In: zföb, Nr. 1 2013, S. 44-72

Marion Hüchtermann, Klaus-Heiner Röhl: JUNIOR Programme. Entrepreneurship Education zur Stärkung der Gründerkultur. In: Anabel Ternès von Hattburg, Matthias Schäfer (Hrsg.): Digitalpakt – was nun? Ideen und Konzepte für zukunftsorientiertes Lernen. Wiesbaden 2020. S. 453-461.

Brigitte Halbfas, Verena Liszt-Rohl: Entwicklungslinien und Perspektiven der Entrepreneurship Education – eine Analyse von Definitionen. In: Teita Bijedić, Ilona Ebbers, Brigitte Halbfas (Hrsg.): Entrepreneurship Education. Begriff – Theorie – Verständnis. Wiesbaden 2019.

Verena Kircher, Dirk Loerwald: Entrepreneurship Education in der ökonomischen Bildung. Eine fachdidaktische Konzeption für den Wirtschaftsunterricht. Joachim-Herz-Stiftung 2014

Romina Kron: Handlungsorientierung in Schulbüchern des Berufskollegs im Vergleich. Siegen 2020 (unveröffentlichte Masterarbeit)

Fritz Oser, Cathérine Näpflin, Nuria del Rey, Stefan Mosimann, Thierry Volery, Susan Müller: Abschlussbericht. Entrepreneurship Programm: „Initiative Zukunft“. Eine Interventionsstudie zur Erhöhung des unternehmerischen Kompetenzprofils bei Lernenden der Sekundarstufe II. Freiburg 2012

Rudolf Schröder: Schülerfirmen: eine Methode zwischen universalpädagogischem Heilsversprechen und fachdidaktischer Überforderung. In: Bettina Fuhrmann und Richard Fortmüller (Hg.): Facetten der Entrepreneurship Education. Festschrift für Josef Aff anlässlich seiner Emeritierung. Unter Mitarbeit von Josef Aff. Wien, 2016. Online verfügbar unter <https://core.ac.uk/download/pdf/150173494.pdf>.

Michael Weyland, Philipp Stommel: Kompetenzorientierung 2.0 – Domänenspezifische Lernaufgaben für die ökonomische Bildung. In: Zeitschrift für ökonomische Bildung, Heft 5, 2016, S. 94-118.

Fachbezogene motivationale Merkmale von Wirtschaftslehrpersonen

Katharina Betker, Stephan Friebel-Piechotta (IÖB Oldenburg)

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 unterschiedlichen motivationalen Merkmale sind auch mit Blick auf Lehramtsstudierende relevant: In den Lehramtsstudiengängen für Integrationsfächer, in denen die ökonomische Bildung verankert ist, werden neben Wirtschaftswissenschaften und Wirtschaftsdidaktik auch andere fachliche Disziplinen (bei Politik-Wirtschaft Politikwissenschaften und -didaktik) studiert. In diesen Studiengängen ist es oftmals möglich, innerhalb des Integrationsfaches inhaltliche Schwerpunkte zu setzen und dadurch eine der Fachdisziplinen in einem größeren Umfang zu studieren als die andere Disziplin. Dabei kann angenommen werden, dass u. a. das Fachinteresse und das fachspezifische Selbstkonzept des Lehramtsstudierenden bei der Schwerpunktsetzung eine relevante Rolle spielen (vgl. Fischer et al. 2020, 16). Eine solche Schwerpunktsetzung könnte wiederum zur Folge haben, dass die Studierenden in den jeweiligen Disziplinen des Integrationsfaches ein jeweils unterschiedlich ausgeprägtes Fachwissen entwickeln – eine Annahme, die durch empirische Befunde, nach denen das Fachinteresse einen Einfluss auf das Fachwissen von (angehenden) Lehrkräften hat (vgl. Weißeno et al. 2015, 145), gestützt wird. Neben diesem indirekten Einfluss fachbezogener motivationaler Merkmale auf Unterricht wird motivationalen Merkmalen auch ein direkter Einfluss auf unterrichtliche Entscheidungen und Handlungen zugesprochen (vgl. Reichhart 2018, 58; Retelsdorf et al. 2014, 98). Insofern kann angenommen werden, dass Lehrkräfte innerhalb eines Integrationsfaches entsprechend ihres Fachinteresses im Unterricht inhaltliche Schwerpunkte zu (Un-)Gunsten einer fachlichen Disziplin des Faches setzen.

Die Untersuchung und die darauf aufbauende gezielte Förderung fachbezogener motivationaler Merkmale von (angehenden) Lehrkräften kann ausgehend von den skizzierten Überlegungen insbesondere bei Integrationsfächern einen Beitrag zur Verbesserung der Unterrichtsqualität bzw. zur Optimierung der unterrichtlichen Realisierung ökonomischer Bildung leisten. Vor diesem Hintergrund wurden mit Hilfe von aus anderen Fachdidaktiken adaptierter, validierter Skalen (vgl. Baumert et al. 2008; Fischer et al. 2020; Kauper et al. 2012; Retelsdorf et al. 2014) verschiedene motivationale Merkmale (Fachinteresse, Fachenthusiasmus und Selbstkonzept) von (Politik-)Wirtschaftsstudierenden (n=151) erhoben. Einen Schwerpunkt des Vortrags wird die Präsentation der Ergebnisse zu den sich unterscheidenden Ausprägungen der jeweils auf Wirtschaft und auf Politik bezogenen motivationalen Merkmale von Lehramtsstudierenden darstellen.

Literatur

- Baumert, J. et al. (2008): Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV): Dokumentation der Erhebungsinstrumente, Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Professionelle Kompetenz von Lehrpersonen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4), S. 469–520.
- 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.
- Kauper, T. et al. (2012): PaLea – Panel zum Lehramtsstudium – Skalendokumentation und Häufigkeitsverteilungen des BMBF-Projektes, online verfügbar: https://www.palea.uni-kiel.de/wp-content/uploads/2012/04/PaLea%20Skalendokumentation%202_%20Welle.pdf
- 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.
- Weschenfelder, E. (2014): Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften. Eine Studie zu Wissen und Überzeugungen. Wiesbaden: Springer.

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.

Achsendiagramme als Hilfsmittel und Hürde in der ökonomischen Bildung

Franziska Birke, Jana Franke (PH Freiburg)

Achsendiagramme werden in der ökonomischen Bildung als Visualisierungsform mathematischer Modellierungen ökonomischer Modelle vielfältig eingesetzt, beispielsweise um systematische Zusammenhänge eines Modells aufzuzeigen oder als Instrument zur Analyse von Situationen und Problemen (Davies & Mangan, 2007). Eines der bekanntesten Beispiele eines Achsendiagramms ist das Preis-Mengen-Diagramm, welches die systemische Interaktion von Angebot und Nachfrage bei der Preisbildung auf Märkten darstellt. Trotz der Relevanz von Grafiken für die ökonomische Bildung zeigen Forschungserkenntnisse, dass diese per se nicht lernförderlich, unter gegebenen Umständen sogar lernhinderlich sein können (Cohn et al., 2001). Grund dafür sind Lernschwierigkeiten, die sich aus Diskrepanzen der auf Basis des Achsendiagramms entwickelten Vorstellungen der Lernenden und dem fachlichen Modell ergeben. Da Forschungserkenntnisse aus anderen Fachrichtungen aufgrund der empirisch belegten Kontextabhängigkeit des Grafikverständnisses nicht ohne Weiteres auf die ökonomische Bildung übertragen werden können wurde analysiert, welche Lernschwierigkeiten 29 Schüler:innen der Sekundarstufe 2 beim Denken in Modellen auf Grundlage des Preis-Mengen-Diagramms haben. Das mit Hilfe der Kombination aus der Methode des lauten Denkens und des leitfadengestützten Interviews (Van Someren et al., 1994) mit der Legetechnik erhobene Datenmaterial wurde mittels einer induktiven, qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) ausgewertet. Dadurch wurden Lernschwierigkeiten in allen Bereichen des Denkens in ökonomischen Modellen identifiziert. Zu diesen Bereichen gehören das Wissen und das Urteil über sowie der Umgang mit ökonomischen Modellen.

Literatur

Cohn, Elchanan / Cohn, Sharon / Blach, Donald / Bradley, James (2001). Do graphs promote learning in principles of economics?. *Journal of Economic Education*, 32 (4), 299-310. Davies, Peter / Mangan, Jean (2007). Threshold concepts and the integration of understanding in economics. *Studies in Higher Education*, 32 (6), 711–726.

Mayring, Philipp (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz, Weinheim, Basel.

Van Someren, Maarten / Barnard, Yvonne / Sandberg, Jacobijn (1997). *The Think Aloud Method: A practical guide to modelling cognitive processes*. London, Academic Press.

Dienstag, 14. Februar 2023

Session 3: Digitalisierung (Alte Aula)

YouTube & Co – Inwiefern nutzen Schüler:innen Erklärvideos zur Aneignung wirtschaftlicher Inhalte?

Philipp Raffer, Christiane Schopf (WU Wien)

Im Internet verfügbare Erklärvideos haben in den letzten Jahren für die Lernprozesse von Jugendlichen stark an Bedeutung gewonnen. Wie die aktuelle JIM-Studie (mpfs 2021) zeigt, nutzen 87 % der 12-19-Jährigen regelmäßig YouTube; 19 % sehen sich auch regelmäßig YouTube-Videos zu schulrelevanten Themen an. Laut einer repräsentativen Umfrage des Rats für Kulturelle Bildung 2019 bewerten sogar fast die Hälfte der Sekundarstufen-Schüler:innen YouTube-Videos als wichtig bis sehr wichtig für schulische Zwecke. Sie nutzen diese für die Wiederholung nicht verstandener Inhalte, zur Vertiefung ihres Wissens und für die Vorbereitung auf Prüfungen. In die gleiche Richtung weisen auch die Befunde von Rummler/Wolf (2012) und Cwielong/Kommer (2020).

Erklärvideos bergen großes Potenzial, da insbesondere Lernende mit geringem Vorwissen und Interesse in der Regel eher motiviert sind, Videos anzusehen als Lehrtexte zu lesen (vgl. z. B. Bishop/Verleger 2013), und Videos, die die Möglichkeit zur selbstbestimmten Rezeption bieten, vergleichbare oder sogar bessere Lernerfolge ermöglichen wie/als entsprechende Texte (Merkt et al. 2011). Durch die Corona-bedingte zeitweise Umstellung auf Distance Learning dürfte der Stellenwert von Erklärvideos zuletzt noch zugenommen haben.

Vor diesem Hintergrund geht der Beitrag der spezifischen Frage nach, wie häufig und zu welchen Zwecken Erklärvideos aktuell von Handelsakademie-Schüler:inne/n zur Aneignung wirtschaftlicher Inhalte genutzt werden und welche Faktoren die Akzeptanz (im Sinne der Nutzungsabsicht) beeinflussen.

Zur Untersuchung der zweiten Frage wird die Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT) herangezogen, die Leistungserwartung, Aufwandserwartung, sozialen Einfluss und begünstigende Bedingungen als wesentliche Prädiktoren für die Verhaltensabsicht beziehungsweise das Nutzungsverhalten beschreibt (Venkatesh et al. 2003). Auf dieser Basis und in Anlehnung an bisherige, vergleichbare Studien (z. B. Bardakci 2019) wurde ein Fragebogen entwickelt. Dieser wurde von insgesamt 688 Schüler:inne/n unterschiedlicher Jahrgänge aus fünf Handelsakademien in Wien und Niederösterreich beantwortet (bereinigte Stichprobe).

Die Ergebnisse der Befragung geben einerseits Aufschluss über das aktuelle Nutzungsverhalten und ermöglichen andererseits eine Analyse der Bedeutung verschiedener Einflussfaktoren. Daraus können letztlich Handlungsempfehlungen für den Umgang mit Erklärvideos im schulischen Kontext abgeleitet werden.

Literatur

Bardakci, Salih (2019): Exploring High School Students' Educational Use of YouTube. In: International Review of Research in Open and Distributed Learning, 20/2/260-278

Bishop, Jacob L. / Verleger, Matthew A. (2013): The Flipped Classroom: A Survey of the Research. 120th ASEE Annual Conference & Exposition. Atlanta

Cwielong, Ilona A. / Kommer, Sven (2020): Alles Simple (Club-)Bildung in der digitalen vernetzten Welt? Erste Ergebnisse einer Marktanalyse im Feld der Erklärvideos und Tutorials. In: Medienpädagogik, Themenheft Nr. 39, 196-210. Bezogen unter: <https://www.medienpaed.com/article/view/846> (letzter Zugriff: 07.11.2022)

Mpfs – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2021): JIM-Studie 2021. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Bezogen unter: http://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie_2021_barrierefrei.pdf (letzter Zugriff: 07.11.2022)

Merkt, Martin / Weigand, Sonja / Heier, Anke / Schwan, Stephan (2011): Learning with videos vs. learning with print: The role of interactive features. In: Learning and Instruction, -/21/687-704

Rat für Kulturelle Bildung (2019): Jugend / Youtube / Kulturelle Bildung. Horizont 2019. Bezogen unter: https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/Studie_YouTube_Webversion_final.pdf (letzter Zugriff: 07.11.2022)

Rummler, Klaus / Wolf, Karsten D. (2012): Lernen mit geteilten Videos: Aktuelle Ergebnisse zur Nutzung, Produktion und Publikation von Onlinevideos durch Jugendliche. In: Sützl, Wolfgang / Stalder, Felix / Maier, Ronald / Hug, Theo (Hrsg.): Medien – Wissen – Bildung: Kulturen und Ethiken des Teilens, Innsbruck: innsbruck university press, 253-266

Venkatesh, Viswanath / Morris, Michael G. / Davis, Gordon B. / Davis, Fred D. (2003): User Acceptance of Information Technology: Toward a Unified View. In: MIS Quarterly, 27/3/425-478

Der Einsatz von Educasts in der ökonomischen Bildung – Potentiale, Herausforderungen und erste Ergebnisse aus dem innovativen Lehrprojekts "VWL-Educ@sts"

Jörg Hochmuth, Vera Kirchner (Uni Potsdam)

Als Educasts werden für Bildungszwecke und mit Lernzielen verknüpfte Podcasts bezeichnet (Schulze et al. 2007; Raunig et al. 2008) - gewissermaßen Podcasts, die mit der Absicht Kompetenzerwerb zu ermöglichen, produziert und eingesetzt werden. In Hinblick auf unterrichtliche Kontexte ökonomischer Bildung sind beide Möglichkeiten interessant: So lassen sich sowohl Podcasts mit einer entsprechenden Fragestellung und geeigneten Aufgaben flankiert als Medium zu Lernzwecken einsetzen und können so den Kanon an Unterrichtsmedien auch im Wirtschaftsunterricht mit einem Schwerpunkt auf das auditive Wahrnehmen erweitern. Dies ist auch bezüglich einer Differenzierung von Lernwegen eine interessante Option. Als weitere Möglichkeit können Podcasts/Educasts auch von Schüler:innen selbst in Form eines Projekts konzipiert und produziert werden. Spannend ist hierbei, dass sich Podcasts/Educasts lehr-lern-theoretisch sowohl instruktiv als auch konstruktiv verorten und einsetzen (Zorn et al. 2011) sowie Produktion und /oder Rezeption sich als zwei unterrichtliche Wege auch verbinden lassen. Insbesondere seit Beginn der Corona-Pandemie ist in Deutschland ein gewisser Podcast-Boom festzustellen (Frühbrodt/Auerbacher 2021), wobei das (fach-)didaktische Potential des Mediums noch nicht annähernd ausgelotet erscheint (Hochmuth/Kirchner 2023; Schmidt 2014).

Im Rahmen des geplanten Beitrags werden Potentiale und Herausforderungen von Educasts als digitale Instrumente für die ökonomische Bildung reflektiert sowie das innovative Lehrprojekt „VWL-Educ@sts für den WAT-Unterricht“² vorgestellt, in dem Lehramtsstudierende des Faches Wirtschaft – Arbeit – Technik (WAT) selbst Educasts zu volkswirtschaftlichen Themen für die Zielgruppe Schüler:innen der Sekundarstufe I produziert haben. Im Rahmen eines begleitenden Prä-Post-Forschungsdesigns (Online-Fragebogen) wurden grundlegende Einstellungen der Studierenden zu Medium/Methode Educasts sowie mögliche Einstellungsänderungen durch das Lehrangebot erhoben, die im Rahmen des Vortrags präsentiert werden.

So werden verschiedene, für das Tagungsthema relevante Fragestellungen adressiert, da Educasts als digitale Instrumente bisher kaum zur Unterstützung des Lernens in der ökonomischen Bildung eingesetzt werden und dementsprechend bisher keine Erkenntnisse dazu vorliegen, inwiefern und inwieweit sie sich zum Lehren und Lernen ökonomischer Bildung als effektiv erweisen. Neben der Frage ihrer Eignung zum Erwerb fachlicher Kompetenzen sind sie auch in Hinblick auf den Erwerb digitaler Kompetenzen von Lehrenden und Lernenden vor dem Hintergrund der jeweiligen europäischen Referenzrahmen (DigCompEdu und DigComp 2.2) interessant. Mit einem Überblick zu dem innovativen Lehrprojekt stellen wir außerdem ein exemplarisches Beispiel dazu vor, wie die Aus- und Weiterbildung von zukünftigen Lehrpersonen gestaltet werden können, damit sie in der Lage sind, solche digitalen Instrumente kompetent in ihrem zukünftigen ökonomischen Unterricht einzusetzen.

Literatur

- Europäische Kommission (2017): Europäischer Rahmen für die digitale Kompetenz Lehrender (DigCompEdu). URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu> (letzter Aufruf: 06.10.2022).
- Frühbrodt, L.; Auerbacher, R. (2021): Den richtigen Ton treffen. Der Podcast-Boom in Deutschland. URL: https://www.otto-brennerstiftung.de/fileadmin/user_data/stiftung/02_Wissenschaftsportal/03_Publikationen/AH106_Podcast_s.pdf (letzter Aufruf: 06.10.2022).
- Hochmuth, J.; Kirchner, V. (erscheint 2023): Hörst Du noch – oder produziert ihr schon? Podcasts/Educasts und ihr Potential für den Wirtschafts- und Politikunterricht. In: Unterricht Wirtschaft + Politik.
- Raunig, M.; Ebner, M.; Thallinger, S.; Ritsch, W. (Hrsg.) (2008): Lifetime Podcasting. Proceedings der ersten österreichischen Fachtagung für Podcast. Graz.
- Schmidt, C. (2014): Podcasts in pädagogischen Kontexten: Einsatzmöglichkeiten und effektive didaktische Ausgestaltung innovativer Audiomedien. Hamburg.
- Schulze, L.; Ketterl, M.; Gruber, C.; Hamborg, K.-C. (2007): Gibt es mobiles Lernen mit Podcasts? – Wie Vorlesungsaufzeichnungen genutzt werden. In: Eibl, C.; Magenheimer, J.; Schubert, S.; Wessner, M. (Hrsg.): DeLFI 2007: 5. e-Learning Fachtagung Informatik (S. 233-244). Bonn.
- Zorn, I.; Auwärter, A.; Krüger, M.; Seehagen-Marx, H. (2011): Educating. Wie Podcasts in Bildungskontexten Anwendung finden. In: Ebner, M.; Schön, S. (Hrsg.): Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien (S. 257-265). 2. Auflage. Berlin.
- Vuorikari, R.; Kluzer, S.; Punie, Y. (2022): DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes, EUR 31006 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

Einblicke in die Wahrnehmung und das Denken von Schüler:innen, Lehrer:innen und Unternehmer:innen zwischen wirtschaftlicher Realität und humaner Ökonomie**Harald Hantke (Uni Graz), Georg Tafner (HU Berlin)**

Fragestellung:

Wie nehmen Schüler:innen, Lehrer:innen und Unternehmensvertreter:innen (Unternehmer:innen und Manager:innen) die wirtschaftliche Realität wahr und welche Vorstellungen haben sie von einer humanen Ökonomie?

Inhalt:

An der Humboldt-Universität zu Berlin wurde in Kooperation mit der Karl-Franzens-Universität Graz ein Lehr- Forschungs-Projekt (vgl. Sonntag et al. 2016; Wildt 2009) durchgeführt. Ziel dieses Projekts war es, dass sich Studierende der Wirtschaftspädagogik und Lehramtsstudierende der Geographie und Wirtschaftskunde forschungsbasiert (vgl. Healey/Jenkins 2009, 7) mit der Frage auseinandersetzen, wie Schüler:innen, Lehrer:innen und Unternehmensvertreter:innen die wirtschaftliche Realität wahrnehmen und was sie über eine humane Ökonomie denken (vgl. Tafner 2021; Tafner 2020). Differenziert standen unter anderem folgende Fragen im Mittelpunkt der Auseinandersetzung:

1. 1) Wie werden reale Wirtschaft und reales Wirtschaften von den Proband:innen wahrgenommen?
2. 2) Wie stellen sich die Proband:innen eine humane Ökonomie vor?
3. 3) Was müsste nach Vorstellungen der Proband:innen geschehen, wenn die subjektiven Theorien einer humanen

Ökonomie nicht mit der wahrgenommenen wirtschaftlichen Realität übereinstimmen, damit die real wahrgenommene Wirtschaft zu einer humanen Ökonomie wird?

Im Prozess der Auseinandersetzung mit diesen Fragen wurden der subjektive Erkenntnisprozess des Lernens und der wissenschaftliche Erkenntnisprozess des Forschens miteinander verknüpft (vgl. Huber 2009). Hierzu setzten sich die Studierenden zunächst mit Ideen einer humanen Ökonomie (vgl. Nida-Rümelin 2011) auseinander und wählten auf dieser Basis – im Sinne der Methodentriangulation – verschiedene Herangehensweisen zur Umsetzung ihrer individuellen Forschungsvorhaben (z. B. Leitfadeninterview, Fragebogenbefragung, Arbeitsauftragsbearbeitung) (vgl. exemplarisch Bortz/Döring 2006; Meuser/Nagel 1991). Die Antworten der Proband:innen werteten die Studierenden qualitativ empirisch im Sinne einer qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010; Kuckartz 2016) sowohl mit Hilfe deduktiver Hauptkategorien als auch induktiver Subkategorien aus. Die Ergebnisse dieser Triangulationen wurden auf einer Metaebene zusammengefasst.

Im Rahmen dieses Beitrags wird die konzeptionelle Anlage des Lehr-Forschungs-Projekts und die Ergebnisse des Projekts vorgestellt und zur Diskussion gestellt.

Literatur

- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, 4. überarbeitete Auflage, Heidelberg.
- Healey, Mick/Jenkins, Alan (2009): Developing undergraduate research and inquiry. Heslington.
- Huber, Ludwig (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Ludwig Huber/Julia Hellmer/Friederike Schneider (Hg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld, S. 9–35.
- Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Weinheim und Basel.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 11. Auflage, Weinheim und Basel.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion, in: Detlef Garz/Klaus Kraimer (Hg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen, Opladen, 441–471.
- Nida-Rümelin, Julian (2011): Die Optimierungsfalle: Philosophie einer humanen Ökonomie. München.
- Sonntag, Monika/Rueß, Julia/Ebert, Carola/Friederici, Kathrin/Deicke, Wolfgang (2016): Forschendes Lernen im Seminar. Ein Leitfaden für Lehrende. Berlin.
- Tafner, Georg (2020): Wirtschaftshermeneutik einer reflexiven Wirtschaftspädagogik. Lebensweltliche Ökonomie und wissenschaftliche Ökonomie im Kontext von Moral und Ethik. In: Zeitschrift für Unternehmens- und Wirtschaftsethik (zfwu), Jahrgang 21, Heft 3, 2020, S. 224–249.
- Tafner, Georg (2021): Pluralismus und der Wunsch nach Eindeutigkeit. Über die Bedeutung von Anschauungen und Ambiguitätstoleranz für die sozioökonomische Bildung. In: Christian Fridrich/Udo Hagedorn/Reinhold Hedtke/Philipp Mitnik/Georg Tafner. (Hg.): Wirtschaft und Gesellschaft. Herausforderungen für Sozioökonomie sowie sozioökonomische und politische Bildung. Wiesbaden, S. 113–143.
- Wildt, Johannes (2009): Forschendes Lernen: Lernen im „Format“ der Forschung. Journal Hochschuldidaktik, 20, S. 4–7.

Session 4: Entrepreneurship Education (SR 101)

Quantitative Evaluation eines kompetenzorientierten Leistungstests auf unternehmerisches Wissen und Denken. Diagnostik als Basis effektiver Entrepreneurship Education (EE) in der Schule

Steffen Spitzner, Thomas Retzmann (Uni Duisburg-Essen)

Entrepreneurship wird neben dessen ökonomischer Bedeutung das Potenzial zugeschrieben, zur Entfaltung der Gesellschaft beizutragen (Fritsch 2019). Die aktuellen Herausforderungen infolge der Digitalisierung, des Klimawandels und wirtschaftlichen Versorgungskrisen erfordern neuartige Problemlösungen vonseiten innovativer Akteure jedweder Couleur (Faltin 2018). Jedoch ist das Gründungsgeschehen hierzulande gering ausgeprägt; die EE wird seit Jahren als schlechteste entrepreneuriale Rahmenbedingung identifiziert (Sternberg et al. 2022). Um Maßnahmen der EE zielführend und effektiv zu gestalten, bedarf es empirisch belastbarer Rahmenmodelle und darauf fußender Messinstrumente, die den Learning Outcome erheben können, der zu dem o. g. Impact führen soll. Für die non-kognitive Kompetenzfacette finden sich erste Ansätze (Grewe 2020; Kriedel 2017); für die kognitive Dimension kann – mit Ausnahme erster Arbeiten von Retzmann et al. 2017 – bisher nicht auf entsprechende Instrumentarien zurückgegriffen werden. Allerdings spielen fachbezogene Fähigkeiten und fachbezogenes Wissen eine zentrale Rolle, wenn die Entwicklung übergreifender Kompetenzen das Vorhandensein gut ausgeprägter Fachkompetenzen voraussetzt (Klieme et al. 2007).

Auf Basis des eigens konzipierten Rahmenmodells und qualitativer Überprüfungsschritte mit Expertengruppen wurde den zwei Thesen nachgegangen, (1) dass sich unternehmerisches Wissen und Denken als eigenständiger Gegenstandsbereich konstruieren und (2) inhaltsvalide als eindimensionales Konstrukt objektiv, differenziert, trennscharf, zuverlässig und fair messen lässt. Im Mittelpunkt des Vortrags stehen die Ergebnisse der quantitativen Evaluation des neu entwickelten Leistungstests. Diese erfolgte mit über 700 Schüler*innen berufsbildender Schulen. Die Itemselektion rekuriert auf die Parameter (Person-Wright-Map), korrigierte Trennschärfe sowie die Zuverlässigkeit des Tests (EAP/PV-Reliabilität). Die Eindimensionalität wurde anhand relevanter Fit-Werte überprüft, ehe unter Einbezug von Teilungskriterien Analysen zum Differential Item Functioning erfolgten, um die Testfairness zu gewährleisten. Die für eine aussagekräftige Diagnose entwickelten Kompetenzstufen dienen der kriteriumsorientierten Interpretation der Testwerte. Abschließend erfolgt neben einer kritischen Würdigung ein Ausblick auf den nächsten Schritt der Testnormierung, um durch weitergehende Forschung zunehmende Evidenz für die effektive Gestaltung von Maßnahmen der EE zu generieren.

Literatur

Faltin, G. (2018): Entrepreneurship: Problemlagen und Handlungsansätze. In: Faltin, G. (Hrsg.): Handbuch Entrepreneurship. Wiesbaden. Seite 3-36.

Fritsch, M. (2019): Entrepreneurship. Theorie, Empirie, Politik. Berlin.

Grewe, U. (2020): Developing Entrepreneurial Competences in Student Companies. An Empirical Study in the Field of Entrepreneurship Education. Tübingen.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn.

Kriedel, R. (2017): Systemkompetenz für Entrepreneure. Entwicklung der entrepreneurialen Systemkompetenz und eines Diagnoseinstruments. Wiesbaden.

Retzmann, Th. (2017): Losleger – Die Potenzialanalyse zum unternehmerischen Denken und Handeln. Berufliche Orientierung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Unter Mitarbeit von Anh Phuong Dinh und Sabrina Patitz. Hamburg.

Sternberg, R., Gorynia-Pfeffer, N., Stolz, L., Schauer, J., Baharian, A. & Wallisch, M. (2022): Global Entrepreneurship Monitor. Unternehmensgründungen im weltweiten Vergleich. Länderbericht Deutschland 2021/22. Online: <https://www.rkw-kompetenzzentrum.de/publikationen/studie/global-entrepreneurship-monitor-20212022/>. Aufgerufen am 28.06.2022.

Wie würden Entrepreneur*innen Entrepreneurship lehren?

Victor Tiberius (PH Ludwigsburg)

Entrepreneurship wird eine große volkswirtschaftliche Bedeutung zugeschrieben. Daher zielt eine mittlerweile große Zahl von universitären Entrepreneurship-Programmen darauf ab, künftige Entrepreneur*innen in die Lage zu versetzen, ein Startup zu gründen (Rideout & Gray, 2013). Die Curricula solcher Programme werden von Hochschuldidaktiker*innen auf der Grundlage theoretischen Wissens über Entrepreneurship entwickelt, d.h. Lehr-/Lernziele, Lehr-/Lerninhalte und die Lehr-/Lernmethoden einschließlich der Methoden der Lernerfolgskontrolle definiert.

Allerdings ist Entrepreneurship in erster Linie eine praktische Tätigkeit. Daher bietet es sich an, auch praxisnahen Einsichten von erfolgreichen Entrepreneur*innen bei der Curriculumsentwicklung einzubeziehen. Vor diesem Hintergrund stelle ich folgende Forschungsfrage: Wie sollte Entrepreneurship aus Sicht von Entrepreneur*innen an Hochschulen gelehrt werden? Das Erkenntnisziel ist dementsprechend die Erstellung eines rein praxisorientierten Curriculums, das genutzt werden kann, um bestehende Curricula kritisch zu reflektieren und ggf. anzupassen.

Um das Erkenntnisziel zu erreichen, wurden 73 qualitative, halbstrukturierte Interviews (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006; Qu & Dumay, 2011; Tong et al., 2007) mit Entrepreneur*innen und Entrepreneur*innen durchgeführt. Aktuell läuft die Codierung der Antworten, die noch nicht abgeschlossen ist. Zahlreiche Codes stehen in einem Verhältnis von Ober- und Unterbegriff zueinander, etwa „Vortrag“ mit Unterbegriffen „Vorlesung“, „Studierendenpräsentation“ und „Praktikervortrag“.

Da die Codierung noch nicht abgeschlossen ist, liegen die Ergebnisse noch nicht vor. Geplant ist eine Darstellung der Häufigkeitsverteilung der Vorschläge zu Lehr-/Lernzielen, Lehr-/Lerninhalten und Lehr-/Lernmethoden einschließlich der Methoden der Lernerfolgskontrolle. In der Diskussion sollen diese Erkenntnisse gewürdigt und der aktuellen Hochschuldidaktik der Entrepreneurship Education gegenübergestellt werden.

Literatur

DiCicco-Bloom, B., Crabtree, B. F., 2006. The qualitative research interview. *Med. Educ.*, 40 (4), 314–321.

Qu, S. Q., Dumay, J., 2011. The qualitative research interview. *Qual. Res. Account. Manag.*, 8 (3), 238–264.

Rideout, E.C., & Gray, D.O. (2013). Does entrepreneurship education really work? A review and methodological critique of the empirical literature on the effects of university-based entrepreneurship education. *Journal of Small Business Management*, 51(3), 329-351.

Tong, A., Sainsbury, P., Craig, J., 2007. Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *Int. J. Qual. Health Care*, 19 (6), 349–357.

Geschlechterimages im Bereich digitaler Unternehmensgründung – Implikationen für didaktische Maßnahmen in der Hochschulbildung

Vera Engelbart (DHBW Ravensburg), Claudia Wiepcke (PH Karlsruhe)

Junge Frauen nehmen weniger an digitalen Projekten teil und sind weniger in digitalisierungsbezogenen Studiengängen und Berufen vorzufinden (Hild & Kramer 2022). Nur 15,7% Frauen sind an Unternehmensgründungen in der Digitalbranche beteiligt (Andres et al. 2020). Obwohl das Geschlecht keinen Einfluss auf die Begabungen hat und digitalisierungsbezogenen Berufen sowie Unternehmensgründungen gute Perspektiven zugesprochen werden, meiden Frauen diese Berufsrichtungen (Kampshoff & Wiepcke 2016, S. 125).

Zentrale Ursachen werden in den Images sowie in der Selbstwirksamkeitserwartung bei den Geschlechtern gesehen. Digitale Berufe gelten für Frauen als unattraktiv, mit der Familie unvereinbar und sind mit stereotypen Vorurteilen und Vorbehalten verbunden (Schwarze et al. 2021, De Sombre 2022). Ferner zeigt eine Studie, dass Geschlecht und digitale Affinität zentrale Prädiktoren für gründungsbezogenes Handeln sind (Andres et al. 2020, S. 25). Frauen haben höhere Erwartungen an sich, trauen sich im digital-technischen Bereich weniger zu und sind wettbewerbs- sowie risikoaverser als Männer (Schulte 2019, S.172-173). Aufgrund der Frauen zugeschriebenen Familienbetreuung gründen sie vornehmlich im Nebenerwerb (Hild & Kramer 2022). All diese Faktoren führen zu einem perpetuellen Wirkprozess aus Image und Verhalten.

Ein höherer Anteil von Gründerinnen in der Digitalbranche kann jungen Frauen ein breiteres Spektrum perspektivischer Berufe ermöglichen, dem Fachkräftemangel begegnen sowie digitale Innovationen in der Gesellschaft fördern. Die Hochschulbildung spielt hierbei eine bedeutende Rolle. Ausgründungen aus der Wissenschaft haben ein hohes Potenzial für den wirtschaftlichen Fortschritt, sind jedoch viel zu selten (Fey & Weber 2022).

Um weibliche Gründungen im Digitalbereich zu fördern werden daher geschlechtersensible didaktische Lösungen für den Hochschulbereich notwendig. Ansatzpunkte für Gestaltungskriterien im Lehr-Lern-Prozess bieten etwa Erkenntnisse der

Mediendidaktik (Heidkamp-Kergel 2022), der Female Entrepreneurship Education (Birkner et al. 2018) sowie der geschlechtergerechten Didaktik (Kampshoff & Wiepcke 2021). Eine Zusammenführung steht noch aus.

Der Vortrag geht auf die Relevanz einer geschlechtergeprägten Betrachtungsweise von Unternehmertum im digitalisierungsbezogenen Bereich ein und legt ausgewählte theoretische Erklärungsansätze zu diesem Phänomen dar. Da der Hochschulbildung eine zentrale Bedeutung zukommt, allen Personengruppen eine gleichberechtigte Teilhabe auf dem Arbeitsmarkt und insbesondere im Gründungsbereich zu ermöglichen, stellt sich die Frage, wie eine geschlechtersensible Hochschulbildung gestaltet sein sollte, um Images abzubauen sowie Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu stärken. Zu diesem Zweck wird ein geplantes Studiendesign und -setting vorgestellt, das an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg umgesetzt werden soll.

Literatur

- Andres A., Groß W., Kelterborn, P., Kudernatsch, W., Wessels, J. (2020): Female Founders in der Digitalbranche – Gründungsbarriere Rollenbilder
- Birkner, S., Ettl, K., Welter, F., Ebbers, I. (2018). Women's Entrepreneurship in Europe: Research Facets and Educational Foci. In: Birkner, S., Ettl, K., Welter, F., Ebbers, I. (Hrsg.) Women's Entrepreneurship in Europe. FGF Studies in Small Business and Entrepreneurship. Springer, Cham.
- De Sombre, S. (2022): Mars und Venus: Kaum Angleichung der Männer- und Frauenwelten. Institut für Demoskopie Allensbach, Präsentation. Online verfügbar: www.ifd-allensbach.de/fileadmin/AWA/AWA_Praesentationen/2022/04_AWA_2022_deSombre_Frauen_und_Maenner_Handout.pdf abgefragt am 8.8.2022.
- Fey, S., Weber, J. (2022): Stellungnahme – 8 Punkte für mehr Ausgründungen aus der Wissenschaft. Online verfügbar: https://www.bitkom.org/sites/main/files/2021-11/positionspapier_8-punkte-fur-mehr-ausgruendungen_getstarted_0.pdf abgefragt am 07.11.2022
- Heidkamp-Kergel, B. & Kergel, D. (2022): Diversitätssensible Didaktik mit digitalen Medien. Theoretische Fundierung eines Kompetenzmodells für eine diversitätssensible und digital gestützte Lehre. MedienPädagogik 48 (Digitalisierung als Katalysator): 13–29. Online verfügbar: <https://doi.org/10.21240/mpaed/48/2022.06.04.X> abgefragt am 31.10.2022
- Hild, J. & Kramer, A. (2022): Should I stay or should I go? Frauen arbeiten nach einem MINT-Studium seltener in einem MINT-Beruf als Männer. In: IAB Forum 17. März 2022. Online verfügbar: www.iab-forum.de/shoud-i-stay-or-should-i-go-frauen-arbeiten-nach-einem-mint-studium-seltener-in-einem-mint-beruf-als-maenner. abgefragt am 8.8.2022.
- Kampshoff, M. & Wiepcke, C. (2016): Zur Wirksamkeit geschlechtergerechter Interventionen in der MINT Berufsorientierung. In: Arndt, Holger (Hrsg.): Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der ökonomischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 125-136.
- Kampshoff, M. & Wiepcke, C. (Hrsg.) (2021): Gender und MINT-Didaktik. In: Vielfalt in Schule und Unterricht – Konzepte und Debatten im Zeichen der Heterogenität. Stuttgart: Kohlhammer, S. 64-73
- Schulte, B. (2019): Unternehmensnachfolgen und Entrepreneurship Education - Eine empirische Analyse im Kontext der Effectuation-Theorie. Wiesbaden: Springer
- Schwarze, B.; Funk, L.; Kempf, U.; Mellies, S. (2021): Digital Gender Gap,- eine Studie der Initiative D21, durchgeführt von Kantar TNS. Online erhältlich: <https://initiated21.de/d21index20-21/> abgefragt am 12.10.2021

Session 5: Digitalisierung (Symposium) (SR 108)

Digitales adaptives Lernen in der ökonomischen Bildung

Kordula De Kuthy, Detmar Meurers (Uni Tübingen); Lasse Hinrichs, Michael Koch, Dirk Loerwald (IÖB Oldenburg)

Die Entwicklung adaptiver digitaler Lernsysteme ist in unterschiedlichen Fachdomänen zu einem zentralen Thema geworden, um die wachsende Heterogenität der Schülerschaft in allen Schulformen adäquat adressieren zu können. Anders als herkömmliche digitale Angebote bieten solche Systeme nicht allein Texte und Aufgaben an, die Schülerinnen und Schülern selbst auswählen bzw. von Lehrkräften zugewiesen bekommen. Adaptive digitale Lernsysteme erfassen vielmehr automatisiert das Antwortverhalten von Lernenden und werten dieses aus, um individuell ausgerichtetes Feedback, dem Leistungsstand entsprechende Aufgaben oder individuelle Lernwege anzubieten. Sie versprechen eine automatische Differenzierung auf Lernenden-Ebene, die Lehrkräfte häufig so nicht leisten können.

Die Entwicklung digitaler adaptiver Systeme steckt in der ökonomischen Bildung noch in den Anfängen. Das Institut für Ökonomische Bildung, An-Institut der Universität Oldenburg, die Abteilung Computerlinguistik der Universität Tübingen und die Abteilung Maschinelles Lernen der Leuphana Universität Lüneburg haben daher 2021 mit Unterstützung der Joachim Herz Stiftung das Projekt „ALEE – Adaptive Learning in Economic Education“ ins Leben gerufen, mit dem Ziel, den Prototypen einer adaptiven digitalen Lernplattform für die ökonomische Bildung zu entwickeln und zu erproben.

Das Symposium führt in den Begriff adaptiven Lernens ein, fragt, wie adaptives digitales Lernen auch in der ökonomischen Bildung ermöglicht werden kann und stellt erste Projektergebnisse vor. Thematisiert werden sowohl fachdidaktisch-theoretisch fundierte Fragestellungen (z. B.: Was ist adaptives Lernen? Welche domänenspezifischen Besonderheiten sollten Fachdidaktiker*innen bedenken, wenn sie adaptive Systeme in der ökonomischen Bildung entwickeln wollen?) als auch konkrete Überlegungen zur praktischen Konzeption einer solchen Plattform.

Das Symposium beinhaltet drei Vorträge mit anschließenden Diskussionen:

Einführung in adaptives Lernen

Prof. Dr. Detmar Meurers (Eberhard Karls Universität Tübingen)

Adaptivität kann im Bildungskontext verstanden werden als „the ability of a learning system to diagnose a range of learner variables, and to accommodate a learners' specific needs by making appropriate adjustments to the learner's experience with the goal of enhancing learning outcomes.“ (Plass & Pawar 2020, S. 276).

Adaptiver Unterricht definiert sich vor diesem Hintergrund in Abgrenzung zu einem traditionellen Unterricht, in dem das Lernangebot kaum an die unterschiedlichen Lernenden angepasst wird (u.a. Alevin et al. 2017). Seit vielen Jahren wird zwar aufgrund der großen individuellen Unterschiede auf die Notwendigkeit von Binnendifferenzierung in der Klasse hingewiesen, diese ist jedoch in der Schulpraxis für Lehrkräfte kaum systematisch zu bewerkstelligen, da hierfür sowohl Zeit und Kompetenzen für die Diagnose, adaptive Auswahl von Materialien und Begleitung des Lernens fehlen. Es fehlen hierfür auch systematisch komplexitätsparametrisierte Materialien, welche in den einschlägigen Dimensionen der Heterogenität (wie die fachlichen, sprachlichen, kognitiven und sozialen Voraussetzungen) berücksichtigen. Digitale **adaptive Lernplattformen** können hier prinzipiell für die Lehrkräfte eine Unterstützung bieten, wenn sie in Ergänzung zum lehrerorchestrierten Unterricht Aspekte des individuell adaptiven Förderns und Forderns übernehmen (vgl. Meurers et al. 2019).

Der Vortrag führt in den Begriff des adaptiven Lernens sowie adaptiver digitaler Lernplattformen und der hierfür benötigten KI-Methoden ein und skizziert Chancen und Herausforderungen des digital unterstützten, adaptiven Lernens.

Literatur (Auswahl)

Plass, J. & Pawar, S. (2020): Toward a taxonomy of adaptivity for learning. *Journal of Research on Technology in Education*. 52 (3). S. 275-300.

Alevin, V., McLaughlin, E. A., Glenn, R. A., & Koedinger, K. R. (2017). Instruction based on adaptive learning technologies. In R. E. Mayer & P. Alexander (Hrsg.): *Handbook of research on learning and instruction* (2nd ed.). New York: Routledge. S. 522-560.

Meurers, D., De Kuthy, K., Möller, V., Nuxoll, F., Rudzewitz, B., & Ziai, R. (2019). Digitale Differenzierung benötigt Informationen zu Sprache, Aufgabe und Lerner. Zur Generierung von individuellem Feedback in einem interaktiven Arbeitsheft. *FLuL– Fremdsprachen Lehren und Lernen*. 47(2). S. 64-82.

Adaptives Lernen in der ökonomischen Bildung – Stand, Chancen, Herausforderungen

Dr. Michael Koch und Lasse Hinrichs (IÖB)

Nachdem im ersten Vortrag („Einführung in adaptives Lernen“ – Prof. Dr. Detmar Meurers) die Grundidee hinter adaptivem Lernen und adaptiven digitalen Lernplattformen skizziert wurde, wird in diesem Vortrag der diesbezügliche Forschungs- und Entwicklungsstand in der ökonomischen Bildung analysiert. Hieran anknüpfend werden die Vorgehensweise, Zielsetzungen und bislang erzielten Ergebnisse des 2021 gestarteten Projekts „Adaptive Learning in Economic Education“ (ein Kooperationsprojekt des Instituts für Ökonomische Bildung Oldenburg, der Eberhard Karls Universität Tübingen und der Leuphana Universität Lüneburg mit Unterstützung der Joachim Herz Stiftung) dargelegt. Im Mittelpunkt des Vortrags stehen dem entsprechend folgende Fragen:

- Was ist der Forschungsstand zu adaptivem Lernen in der ökonomischen Bildung (u.a. Liening 1992)?
- Welche Chancen und Herausforderungen bietet adaptives (digitales) Lernen speziell für die ökonomische Bildung? Welche domänenspezifischen Besonderheiten sollten Fachdidaktiker*innen berücksichtigen, wenn sie adaptive Systeme in der ökonomischen Bildung entwickeln wollen (u.a. Le et al. 2013; Fournier-Viger et al. 2010; VanLehn 2006)?
- Wie trägt das Projekt „Adaptive Learning in Economic Education“ zur Forschung bei und was sind erste Projektergebnisse?

Literatur (Auswahl)

Fournier-Viger, P., Nkambou, R. & Nguifo, E. M. (2010): Building intelligent tutoring systems for ill- defined domains. In: Nkambou, R., Bourdeau, J. & Mizoguchi, R. (Hrsg.): Advances in Intelligent Tutoring Systems (Bd. 308). Berlin-Heidelberg: Springer. S. 81– 101.

Le, N.-T., Loll, F. & Pinkwart, N. (2013): Operationalizing the Continuum between Well-Defined and Ill-Defined Problems for Educational Technology. IEEE Transactions on Learning Technologies. 6 (3). S. 258-270.

Liening, A. (1992): Intelligente Tutorielle Systeme (ITS). Eine kritische Analyse unter besonderer Berücksichtigung ihrer Einsatzmöglichkeiten in der Wirtschaftsdidaktik. Münster/ Hamburg: Lit Verlag

VanLehn, K. (2006). The Behavior of Tutoring Systems. International journal of artificial intelligence in education. 16 (3). S. 227–265.

Aufgabenkomplexität in der ökonomischen Bildung

Dr. Kordula De Kuthy (Eberhard Karls Universität Tübingen) und Lasse Hinrichs (IÖB)

Eines der zentralen Elemente adaptiver Lernplattformen ist die adaptive Aufgabenauswahl. Lernenden sollen aus dem Gesamtpool der Aufgaben auf der Plattform automatisiert jene Aufgaben zugewiesen werden, die in der „Zone der proximalen Entwicklung“ (Vygotsky 1986) angesiedelt, also für den Lernenden weder zu einfach noch zu schwer sind und einen maximalen Lernzuwachs ermöglichen.

Die Wahrnehmung des Schwierigkeitsgrades einer Aufgabe ist dabei individuell verschieden. Um adaptiv „passende Aufgaben“ zuweisen zu können, müssen die im adaptiven System angebotenen Aufgaben daher entlang vordefinierter Komplexitätsparameter eingeordnet werden (z. B. „mathematisches Niveau“ oder „sprachliches Niveau“). Die Aufgabenzuweisung erfolgt dann auf Basis eines Abgleichs zwischen dem jeweiligen Lernenden und den Aufgaben entlang dieser Parameter.

Doch was macht eine Aufgabe in der ökonomischen Bildung „leicht oder schwer“? Der Vortrag gibt einen Überblick über den Stand der Forschung zu Aufgaben-Komplexitätsparametern in der ökonomischen Bildung und stellt den ersten Entwurf eines für das Projekt „Adaptive Learning in Economic Education“ entwickelten Komplexitätskatalogs vor. Der Fokus liegt dabei auf Komplexitätsparametern zu geschlossenen Aufgaben und – vor dem Hintergrund der im Projekt verankerten interdisziplinären Zusammenarbeit mit der Computerlinguistik-Abteilung der Eberhard Karls Universität Tübingen – sprachlichen Parametern (u.a. Schumann & Eberle 2011; Vajjala & Meurers 2014).

Literatur (Auswahl)

Vygotsky, L. S. (1986). Thought and Language. Cambridge, MA: MIT Press

Schumann, S. / Eberle, F. (2011): Bedeutung und Verwendung schwierigkeitsbestimmender Aufgabenmerkmale für die Erfassung ökonomischer und beruflicher Kompetenzen.

Vajjala, S. & Meurers, D. (2014). Readability Assessment for Text Simplification: From Analyzing Documents to Identifying Sentential Simplifications. International Journal of Applied Linguistics, Special Issue on Current Research in Readability and Text Simplification 165(2), 142–222.

Session 6: Digitalisierung (Alte Aula)

Spielerisches Lernen im Wirtschaftsunterricht mit Hilfe digitaler Medien – Ein digitaler Educational Escape Room im Bereich der Sustainable Entrepreneurship Education

Jürgen Frentz, Marie Tuchscherer, Claudia Wiepcke (PH Karlsruhe)

Digitalisierung stellt gegenwärtig einen gesellschaftlichen Megatrend dar, der alle Lebensbereiche durchdringt und Transformationsprozesse hervorruft (Kerres 2018; Vuorikari et al. 2022). Um an diesen Transformationsprozessen partizipieren zu können, wird dem Umgang mit digitalen Medien und Werkzeugen der Status einer Schlüsselkompetenz zugesprochen. Dies verdeutlichen aktuelle Strategiepapiere oder Kompetenzrahmen wie z.B. ‚Bildung in der digitalen Welt‘ (KMK 2016), ‚International Computer and Information Literacy Studie‘ (ICILS) 2013 (Bos et al. 2014) oder das im Auftrag der EU-Kommission entwickelte Kompetenzmodell ‚DigComp‘ 2.2. (Vuorikari et al. 2022). In den Kompetenzrahmen werden zentrale Kompetenzbereiche der digitalisierungsbezogenen Kompetenzen postuliert, über die Schüler*innen verfügen sollen. Digitale Bildung ist daneben auch in der Leitperspektive Medienbildung des Bildungsplans in Baden-Württemberg enthalten und auf das Fach Wirtschaft (Berufs- und Studienorientierung) anzuwenden (KM BW 2016). Digitalen Medien werden Potenziale zugesprochen, wie die Förderung des selbstgesteuerten Lernens, der Individualisierung oder der Motivationssteigerung von Lernenden (Kergel & Heidkamp-Kergel 2020). Durch den Gamification-Ansatz können Lehr-Lernumgebungen spielerisch und motivationsfördernd gestaltet werden und mit Hilfe des Einsatzes digitaler Medien die Potenziale integrieren (Ceker & Ozdamh 2017). Ein digitaler Educational Escape Room hat das Potenzial, um Kompetenzen einer Fachdomäne sowie die der digitalen Bildung zu fördern.

Sustainable Entrepreneurship umfasst den Prozess des Erkennens, der Evaluierung und der Nutzung nachhaltigkeitsorientierter Geschäftsgelegenheiten und zielt auf eine simultane ökonomische, soziale und ökologische Wertschöpfung ab (Hölzle & Gerhardt 2020). Die Sustainable Entrepreneurship Education zielt darauf, unter Berücksichtigung der Dreidimensionalität der Nachhaltigkeit, das unternehmerische Denken und Handeln von Lernenden zu fördern sowie eine unternehmerische Persönlichkeitsentwicklung zu ermöglichen (Sharma 2020). Die Entwicklung von Kompetenzen im Bereich der Sustainable Entrepreneurship stellt neben der digitalen Bildung eine relevante Aufgabe der schulischen Bildung dar. Obwohl digitalen Educational Escape Rooms große Lernpotenziale zugesprochen werden, existieren bislang keine validierten Beispiele im Bereich der schulischen Sustainable Entrepreneurship Education (Frentz et al. 2022). Daraus leitet sich die Frage ab, wie ein digitaler Educational Escape Room gestaltet sein kann, um Kompetenzen der Sustainable Entrepreneurship Education sowie der digitalen Bildung zu fördern.

Im Vortrag wird zu Beginn auf die Grundzüge der digitalen Bildung wie auch der Sustainable Entrepreneurship Education eingegangen. Es wird der Gamification-Ansatz und die Methode des digitalen Educational Escape Rooms in Bezug auf Kompetenzförderung vorgestellt. Des Weiteren werden Kompetenzen für digitale Educational Escape Rooms in der Sustainable Entrepreneurship Education präsentiert und ausgehend vom sog. Star-Modell (Botturi & Babazadeh 2020) ein Prototyp eines solchen digitalen Educational Escape Rooms vorgestellt. Der Vortrag endet mit Vorschlägen für Validierungsansätze dieser Methode.

Literatur

- Bos, W./ Lorenz, R./ Endberg, M./ Schaumburg, H./ Schulz-Zander, R./ Senkbei, M. (2015): Schule digital - der Länderindikator 2015: Vertiefende Analysen zur schulischen Nutzung digitaler Medien im Bundesländervergleich. Waxmann Verlag.
- Botturi, L./ Babazadeh, M. (2020): Designing educational escape rooms: Validating the star model. In: International Journal of Serious Games, 7(3), 41–57.
- Ceker, E./ Ozdamh, F. (2017): What "gamification" is and what it's not. In: European Journal of Contemporary Education, 6(2), 221ff.
- Frentz, J./ Tuchscherer, M./ Wiepcke, C. (2022): Gamified Sustainable Entrepreneurship Education – A digital Educational Escape Room for Economy Classes in German High Schools, 1st Startplay Conference, University of Koblenz. In Print.
- Hölzle, K./ Gerhardt, F. (2020): Sustainable Entrepreneurship – Eine Begriffsdefinition und Forschungsagenda, In: Hölzle, K./ Tiberius, V./ Surrey, H. (Hrsg.): Perspektiven des Entrepreneurships. Unternehmerische Konzepte zwischen Theorie und Praxis, Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 403-413.
- Kergel, D./ Heidkamp-Kergel, B. (2020): E-Learning, E-Didaktik und digitales Lernen. Wiesbaden: Springer.
- Kerres, M. (2018). Bildung in der digitalen Welt - Wir haben die Wahl. In: denk-doch-mal.de, Online-Magazin für Arbeit-Bildung-Gesellschaft, Ausgabe 02-18 (Berufliches) Lernen in digitalen Zeiten. 10.13140/RG.2.2.28438.04160.
- KM BW - Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016): Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I, Wirtschaft, Studien- und Berufsorientierung (WBS), online verfügbar.
- KMK - Kultusministerkonferenz 2016: Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Online Verfügbar.

Sharma, S./ Goyal, D.P./ Singh, A. (2020): Systematic review on sustainable entrepreneurship education (SEE): a framework and analysis. *World Journal of Entrepreneurship, Management and Sustainable Development*, 1-24. DOI: <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1108/WJEMSD-05-2020-0040>

Vuorikari, R./ Kluzer, S./ Punie, Y. (2022): *DigComp 2.2. The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Luxembourg: European Union.

Anwendung und Validierung digitaler Escape Games in der Entrepreneurship Education

Ewald Mittelstädt (FH Südwestfalen), Lisa-Marie Pütz (PH Karlsruhe)

Gamification ist in der vergangenen Dekade zu einem Trendthema in der Hochschulbildung (Fischer et al., 2016; Caponetto et al., 2014) geworden. Im Fokus steht die höhere Lerneffektivität, die durch eine spielerische Lernumgebung und deren Elemente geschaffen werden (Burke 2014; Caponetto et al., 2014; Fotaris et al. 2016; Landers & Landers, 2014). Lernprozesse werden aus einer Game-Design-Perspektive betrachtet und mit Gaming-Elementen verbunden, sodass eine veränderte Version des Lernprozesses von den Lernenden als spielerisch wahrgenommen wird (Landers et al., 2018). Eine besonders innovative Herangehensweise bieten digitale Escape Games, bei denen das kollaborative Lernen unter Zeitdruck im Vordergrund steht (Clarke et al., 2017). Zunächst als Freizeitaktivität entwickelt, haben Lehrende ein enormes Potenzial für den Einsatz in der (Hochschul-)Bildung erkannt. Durch Educational Escape Games (EEG) werden neben fachlichen Lernzielen relevante Fähigkeiten wie Teamarbeit, Führung, kreatives Denken, Zeitmanagement und Kommunikation gefördert (vgl. Pan et al., 2017; Wiemker et al., 2015; Wu et al., 2017). Obwohl der Einsatz von Serious Games in der Entrepreneurship Education weit verbreitet ist (vgl. Michelacci, 2003; Smith et al., 2007), sind Educational Escape Games bisher kaum vorzufinden (Martina & Göksen, 2020). Andere Domänen wie z.B. in der MINT-Bildung können bereits einen stärkeren Einsatz von Educational Escape Games vorweisen (Dimov, 2016). Der vorzustellende Beitrag nimmt sich dieser Mangellage an, zeigt exemplarisch wie Educational Escape Games in der Entrepreneurship Education gestaltet werden können und welche prototypisch validierten Design-Prinzipien besonders zu beachten sind. Der Vortrag wird ebenfalls Workshop-Charakter aufweisen.

Literatur

Burke, B. (2014): *Gamify: how gamification motivates people to do extraordinary things*. Brookline, MA: Bibliomotion.

Caponetto, I., Earp, J. & Ott, M. (2014): *Gamification and Education: A Literature Review*. In: Busch, C. (Ed.): *Proceedings of the 8th European Conference on Game Based Learning – ECGBL 2014*. Reading, UK: Academic Conferences and Publishing International Limited, pp. 50–57.

Clarke, S. J., Peel, D. J., Arnab, S., Morini, L., Keegan, H., & Wood, O. (2017). *EscapED: A framework for creating educational escape rooms and interactive games to for higher/further education*. *International Journal of Serious Games*, 4(3), 73–86.

<https://doi.org/10.17083/ijsg.v4i3.180>

Dimov, D. (2016). *Toward a design science of entrepreneurship*. In J. A. Katz & A. C. Corbett (Ed.), *Models of Start-up Thinking and Action: Theoretical, Empirical and Pedagogical Approaches (Advances in Entrepreneurship, Firm Emergence and Growth, Vol. 18, pp. 1–31)*. Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1074-754020160000018001>

Fischer, H., Schlenker, L. & Folkert, F. (2016). *Gamifying Higher Education. Beyond Badges, Points and Leaderboards*. In T. Köhler, E. Schoop & N. Kahnwald (Hrsg.), *Knowledge Communities in Online Education and (Visual) Knowledge Management (93–104)*. TUDpress.

Fotaris, P., Mastoras, T., Leinfellner, R. & Rosunally, Y. (2016): *Climbing up the leaderboard: An empirical study of applying gamification techniques to a computer programming class*. *Electronic Journal of E-Learning*, 14 (2).

Landers, R. N., & Landers, A. K. (2014). *An empirical test of the theory of gamified learning: The effect of leaderboards on time-on-task and academic performance*. *Simulation & Gaming*, 45(6), 769–785. <https://doi.org/10.1177/1046878114563662>.

Landers, R. N., Auer, E. M., Collmus, A. B., & Armstrong, M. B. (2018). *Gamification science, its history and future: Definitions and a research agenda*. *Simulation & Gaming*, 49(3), 315–337 <https://doi.org/10.1177/1046878118774385>.

Martina, R. A. & Göksen, S. (2020). *Developing Educational Escape Rooms for Experiential Entrepreneurship Education*. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 1–23. <https://doi.org/10.1177/2515127420969957>

Michelacci, C. (2003). *Low returns in R&D due to the lack of entrepreneurial skills*. *The Economic Journal*, 113(484), 207–225. <https://doi.org/10.1111/1468-0297.00095>

Pan, R., Lo, H. & Neustaedter, C. (2017). *Collaboration, awareness, and communication in real-life escape rooms*. *Proc. Conf. Des. Interact. Syst*, 1353-1364.

- Smith, W. L., Schallenkamp, K., & Eichholz, D. E. (2007). Entrepreneurial skills assessment: An exploratory study. *International Journal of Management and Enterprise Development*, 4(2), 179–201. <https://doi.org/10.1504/IJMED.2007.011791>
- Wiemker, M., Elumir, E. & Clare, A. (2015). Escape Room Games: Can you Transform an Unpleasant Situation Into a Pleasant One. [Online]. Verfügbar: <https://thecodex.ca/wp-content/uploads//00511Wiemker-et-al-Paper-Escape-Room-Games.pdf>
- Wu, C., Wagenschutz, H. & Hein, J. (2018). Promoting leadership and teamwork development through escape rooms. *Med. Educ.* 52(5), 561-562.

Wirtschaftsunterricht im Bereich „gesamtwirtschaftliche Wertschöpfung“ mit der Minecraft Education Edition

Jan-Martin Geiger, Andreas Liening, Anna Wenzel (TU Dortmund)

Als Vertreter digitaler Lernmittel lassen *Serious Games* aufgrund ihrer Eigenschaft als Bindeglied zwischen Unterhaltungstechnologien und dem institutionellen Bereich ein hohes Potenzial für den (ökonomischen) Bildungsbereich vermuten (vgl. Metz und Theis 2011). Dabei grenzen sich *Serious Games* insofern von konventionellen Spielen ab, als dass sie einen ausdrücklichen Bildungszweck verfolgen und nicht ausschließlich zur Unterhaltung gedacht sind (vgl. Abt 1971). Insbesondere für Inhaltsbereiche, die sich durch ein vielschichtiges Beziehungsgefüge auszeichnen und für Lernende dadurch konzeptionelle Schwierigkeiten bereiten können, wird *Serious Games* aufgrund ihres realitätsnahen Charakters didaktisches Potenzial zugesprochen. Neben einem Zuwachs an fachlichem Wissen beinhaltet dieses Potenzial auch die Förderung motivationaler Aspekte, die im Kontext (ökonomischen) Lernens eine unterstützende Rolle ausfüllen. Gleichwohl existieren bislang nur vereinzelte Studien, die die Bedeutung dieses spezifischen Zugangs innerhalb ökonomischer Gegenstandsbereiche untersuchen.

Um Schlussfolgerungen über die Lernwirksamkeit hinsichtlich Wissenszuwachs sowie motivationaler Aspekte von *Serious Games* im ökonomischen Kontext zu ziehen, thematisiert der vorliegende Beitrag eine Studie, die unter Einbezug der *Minecraft Education Edition (MEE)* durchgeführt wurde. In Einklang mit bestehenden Studien (vgl. Kiili 2005; Williamson und Sandford 2011; Wagner und Mitgutsch 2008; Bourdeau et al. 2021) wurde in einem Längsschnittdesign untersucht, inwieweit sich der Einsatz von *MEE* auch im Wirtschaftsunterricht förderlich auf den fachspezifischen Wissenszuwachs sowie die Lernendenmotivation auswirkt. Indem Lernende innerhalb einer Lernumgebung in simulierten Wirtschaftsbetrieben aushelfen, sind sie in Wertschöpfungsaktivitäten eingebunden und unterstützen so den Aufbau einer Stadt. Dies ermöglicht ihnen einen Einblick in die Wertschöpfung aus volkswirtschaftlicher Sicht und darauf aufbauend auf Maßzahlen der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit wie beispielsweise dem Bruttoinlandsprodukt.

Im Rahmen der Untersuchung können erste positive Tendenzen hinsichtlich der lernförderlichen Wirkung von *MEE* für den Wirtschaftsunterricht beobachtet werden. Dies lässt sich sowohl hinsichtlich der Motivation als auch des subjektiv wahrgenommenen Kompetenzzuwachs feststellen. Basierend auf diesen Befunden diskutiert der vorliegende Beitrag, welche Potenziale und Grenzen mit einem Einsatz von *Serious Games* und insbesondere der *MEE* im Wirtschaftsunterricht verbunden sein können.

Literatur

- Abt, Clark C. (1971): *Ernstes Spiel. Lernen durch gespielte Wirklichkeit*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Bourdeau, Simon; Coulon, Thibaut; Petit, Marie-Claude (2021): Simulation-Based Training via a „Readymade“ Virtual World Platform: Teaching and Learning With Minecraft Education. In: *IT Professional*, 23(2), S.33-39.
- Kiili, Kristian (2005): *On educational game design. Building blocks of flow experience*. Dissertationsschrift. Tampere University of Technology, Tampere. Online verfügbar: <https://cris.tuni.fi/ws/portalfiles/portal/2651590/kiili.pdf> (zuletzt abgerufen: 01.07.2022).
- Metz, Maren; Theis, Fabienne (2011): *Digitale Lernwelt - SERIOUS GAMES. Einsatz in der beruflichen Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
- Wagner, Michael; Mitgutsch, Konstantin (2008): *Didaktische Szenarien des Digital Game Based Learning. Endbericht des Projekts*. Donau-Universität Krems.
- Williamson, Ben; Sandford, Richard (2011): Playful Pedagogies. Cultural and Curricular Approaches to Game-Based Learning in the School Classroom. In: Patrick Felicia (Hg.): *Handbook of Research on Improving Learning and Motivation through Educational Games*. Hershey PA: IGI Global, S. 846–859.

Session 7: Berufsorientierung (SR 101)

Passgenau und zielgruppengerecht? Erkenntnisse zum Einsatz digitaler Angebote in der beruflichen Orientierung

Tina Fletemeyer (IÖB Oldenburg)

Die berufliche Orientierung ist eine zentrale Entwicklungsaufgabe von Jugendlichen, die individuell verläuft und sich in der Annäherung und Abstimmung der eigenen Interessen, Wünsche und Können sowie der Möglichkeiten, Bedarfe und Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt zeigt (vgl. Butz/Deeken 2014, 99; Müller 2002, 180). Hierbei nehmen Praxiskontakte eine bedeutende Rolle ein. Sie ermöglichen den Schüler*innen ihre Region als Gegenstands- und Erfahrungsbereich zu erleben, in der ihnen ein Einblick in die Arbeitswelt gegeben wird und sie eigene Erfahrungen sammeln können (vgl. Fletemeyer/Friebel-Piechotta 2019, 144; zur Verankerung von Praxiskontakten im Unterricht: vgl. Loerwald 2008; Schröder 2019; Malz 2019).

In der Digitalisierung von Praxiskontakten liegt ein wesentlicher Vorteil im Überschreiten des regionalen Wirtschaftsraums. So ist es nicht ausschlaggebend, in welcher regionalen Nähe sich Schulen und Unternehmen befinden. Die Jugendlichen können sich über regionale Grenzen hinweg praxisbezogen über die Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten informieren, ohne auf das berufsorientierende Angebot vor Ort begrenzt zu sein. Damit kann sowohl ein Beitrag zur individuellen Förderung als auch zur Chancengleichheit hinsichtlich des beruflichen Werdegangs geleistet werden.

Im Rahmen des Vortrags sollen erste Ergebnisse aus der begleitenden Evaluation des Projekts BODIG (Digitale Angebote zur beruflichen Orientierung im Nordwesten Niedersachsens) präsentiert und diskutiert werden. Im Fokus stehen Rückmeldungen von 400 Schüler*innen und ihren Lehrpersonen zur Bewertung der digitalen Angebote sowie zur Einschätzung ihres Unterstützungsgehalts (Förderung der Selbstreflexion; Informationen über berufliche Möglichkeiten) hinsichtlich des persönlichen Standpunktes im Berufswahlprozess. Darüber hinaus werden auch die bevorzugten Informationswege sowie der persönliche Unterstützungsbedarf der Jugendlichen erfasst und mit dem Standpunkt des Berufswahlprozesses in Verbindung gebracht. Damit soll ein Beitrag zur Individualisierung der beruflichen Orientierung geleistet werden.

Literatur

Butz, B./Deeken, S. (2014): Subjektbezogene Berufsorientierung – Individueller Lernprozess und kooperative Aufgabe. In: Pötter, N. (Hrsg.): Schulsozialarbeit am Übergang Schule – Beruf. Wiesbaden: Springer, 97-114.

Fletemeyer, T./ Friebel-Piechotta, S. (2019): Regionale Bezüge im Rahmen der Beruflichen Orientierung und des Wirtschaftsunterrichts - Potenziale und Herausforderungen. In: Schröder, R.: Berufliche Orientierung in der Schule - Gegenstand der ökonomischen Bildung. Wiesbaden, 143-161.

Müller, W. (2002): Abitur – und dann? Berufsorientierung in der Gymnasialen Oberstufe. In: Schudy, J. (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 175-190.

Loerwald, D. (2008): Kooperationen zwischen Schule und Wirtschaft: Praxiskontakte als handlungsorientiertes Lehr-Lern-Konzept Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig, Stand und Perspektiven Bad Heilbrunn, 341-356.

Schröder, R. (2019): Fachdidaktische Erschließung der Wirtschafts- und Arbeitswelt als Querschnittsthema des Wirtschaftsunterrichts. In: Schröder, R. (Hrsg.): Berufliche Orientierung in der Schule. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 179-192.

Malz, S. (2019): Branchen im Wirtschaftsunterricht und ihr Beitrag zur Beruflichen Orientierung. In: Schröder, R. (Hrsg.): Berufliche Orientierung in der Schule. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 163-179.

#BO2teach: Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Kontext Beruflicher Orientierung - Eine qualitative Längsschnittstudie

Annina Mohr (Uni Trier)

Aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen auf dem Arbeitsmarkt erfordern neue transformative Professionalisierungsmaßnahmen für Lehrpersonen (vgl. Dengler/Matthes 2021; Brüggemann/Rahn 2020). Hier setzt der vorliegende Beitrag an. In dem Forschungsprojekt TrigitalPro1 wurde ein digitalgestütztes Professionalisierungsangebot für Lehramtsstudierende konzipiert, in dem zunächst mittels eines Basismoduls allgemeine digitalisierungsbezogene Kompetenzen gefördert werden. Nach erfolgreicher Absolvierung vertiefen sie ihre erworbenen Kompetenzen anhand des gesellschaftlich relevanten Querschnittsthemas Beruflicher Orientierung (vgl. Trigital Pro 2022).

Der Beitrag zeigt zum einen, auf welche Weise ein wirkungsvolles Fortbildungsangebot in der ersten Phase der Lehrerausbildung bzgl. Berufsorientierung in Verbindung mit der Förderung digitalisierungsbezogener Kompetenzen geschaffen werden kann, damit einerseits angehende Lehrpersonen auf die digitalen Herausforderungen vorbereitet sind und andererseits befähigt werden, Schüler:innen mittels einer zukunftsfähigen Berufsorientierung auf die Arbeitswelt bestmöglich vorzubereiten (vgl. TrigitalPro 2022). Zum anderen fokussiert der Beitrag das an das Seminar angebundene Forschungsprojekt, welches sich der Fragestellung annimmt, inwieweit sich die individuelle professionelle Entwicklung der Studierenden im Kontext Beruflicher Orientierung rekonstruieren lässt. Hier wird besonders der Frage nachgegangen, warum sich die Studierenden intrinsisch mit dem Thema Berufsorientierung auseinandersetzen und welche eigentheoretischen Vorstellungen sie bzgl. Berufsorientierung mitbringen. Ferner wird im Prä-Post-Design ermittelt, inwieweit sich die eigentheoretischen Vorstellungen nach erfolgreichem Absolvieren des Seminars verändert haben (vgl. Thiersch 2020). Hierzu wurden berufsbiographisch-narrative Interviews geführt, die mit Hilfe der Dokumentarischen Methode ausgewertet wurden (vgl. Schütze 1983; Nohl 2012). Sowohl einige Seminarergebnisse als auch erste Forschungsergebnisse werden präsentiert. Außerdem wird die Übertragbarkeit des Seminarkonzeptes auf andere Universitäten oder Hochschulen thematisiert.

Literatur

Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (2020): Zur Einführung in die 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage: Der Übergang Schule-Beruf als gesellschaftliche Herausforderung und professionelles Handlungsfeld, in: Tim Brüggemann/Sylvia Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*, Münster/New York: Waxmann, S. 11-24.

Butz, Bert (2008): Grundlegende Qualitätsmerkmale einer ganzheitlichen Berufsorientierung, in: Gerd-Ewald Famulla (Hrsg.), *Berufsorientierung als Prozess – Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Ergebnisse aus dem Programm „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“*, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 42-63.

Bylinski, Ursula (2014): *Gestaltung individueller Wege in den Beruf. Eine Herausforderung an die pädagogische Professionalität*, Bielefeld/Bonn: Bertelsmann.

Dengler, Katharina/Matthes, Britta (2021): Folgen des technologischen Wandels für den Arbeitsmarkt: Auch komplexere Tätigkeiten könnten zunehmend automatisiert werden, IAB-Kurzbericht, No. 13/2021, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Nürnberg.

Dreer, B. (2013): *Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung. Beschreibung, Messung und Förderung*. Wiesbaden: Springer VS.

Diesel-Lange, Katja/Hany, Ernst/Kracke, Bärbel/Schindler, Nicola (2010): Ein Kompetenzentwicklungsmodell für die schulische Berufsorientierung, in: Ursula Sauer-Schiffer/Tim Brüggemann (Hrsg.), *Der Übergang Schule-Beruf. Beratung als pädagogische Intervention*, Münster: Waxmann, S. 157-175.

Diesel-Lange, Katja/Kracke, Bärbel/Hany, Ernst/Kunz, Nicola (2020b): Entwicklungsaufgabe Berufswahl. Ein Kompetenzmodell zur Systematisierung berufsorientierender Begleitung, in: Tim Brüggemann/Sylvia Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*, Münster/New York: Waxmann: S. 57-72.

Famulla, Gerd-Ewald (2008): Berufsorientierung im Strukturwandel von Arbeitsmarkt und Beruf, in: Gerd-Ewald Famulla (Hrsg.), *Berufsorientierung als Prozess – Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Ergebnisse aus dem Programm „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“*, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 26-41.

Fletemeyer, T. (2021): *Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrpersonen zur Beruflichen Orientierung. Eine qualitative Studie an allgemeinbildenden Schulen*. Wiesbaden: Springer VS.

Frank, Carolin (2020): Studien- und Berufsorientierung im Fachunterricht. Eine fachdidaktische Perspektive, in: Tim Brüggemann/Sylvia Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*, Münster/New York: Waxmann, S. 473-483.

Hägele, Sandra (2018): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften im Berufsorientierungsunterricht. Die Berufsbiographie als Einflussgröße?!, in: Holger Arndt (Hrsg.), *Intentionen und Kontexte ökonomischer Bildung*, Frankfurt a. M.: Wochenschau Wissenschaft, S. 212-225.

Lembke, R. (2021): *Berufliche Orientierung in der Schule. Bedeutung und Anspruch für die Professionalisierung von Lehrpersonen in gymnasialen Schulformen*. Wiesbaden: Springer VS.

- Lüdemann, J. (2020): Der Weg zur Tänzerin und zum Tänzer. Eine qualitative Längsschnittuntersuchung. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2012): Interview und dokumentarische Methode. Anleitung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Savickas, M.L. (1997): Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. In: Career Development and counseling: Putting theory and research to work. Hoboken, NJ: John Wiley, S. 42-70.
- Schröder, R./Lembke, R. (2017): Berufsorientierung als schulische Gesamtaufgabe: Anforderungen an das fachdidaktische Wissen der Lehrkräfte. In: Seelhorst, B./Taubert, B. (2017): Didaktik und Methodik der Fächer – SEMINAR – Lehrerbildung und Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 104-115.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und das narrative Interview. Neue Praxis, 13 (3), 283-293.
- Thiersch, S. (2020) (Hrsg.): Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- TrigitalPro (2022): Berufliche Orientierung. Online: https://www.trigitalpro.uni-trier.de/af02_lehre/tp-04/ [Stand: 07.12.2022].

Job Shadowings – Chancen und Ansatzmöglichkeiten zur digitalen Beruflichen Orientierung

Manfred Mohr (PH Karlsruhe)

Die Vertragslösungsquote der dualen Berufsausbildung befindet sich seit über einem Jahrzehnt in einem Aufwärtstrend und lag im Jahr 2022 bei 25,1% (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2022, S. 89). Ein vergleichbares Bild zeigt sich in der Studienabbruchquote im Bachelorstudium im Jahr 2020 von 28% (Heublein et al 2022). Ein entscheidender Beitrag zur Beruflichen Orientierung sowie auch zu einer erhöhten Berufswahlkompetenz kann durch die Absolvierung betrieblicher Praktika erzielt werden (Beinke 1999, S. 61; Rademacker 2012, S. 231). Zur grundsätzlichen Ausgestaltung und Planung von Schülerpraktika in einer analogen Welt stehen für die ökonomische Bildung gut etablierte Vorschläge bereit (Gmelch 2011; Loerwald 2011). Im Einklang mit sich geänderten und zunehmend digitalen Lebenswelten von Schülerinnen und Schülern, sind entsprechend angepasste und digitale Vermittlungswege berufsorientierender Maßnahmen angezeigt und von den Berufswählenden zugleich gewünscht (Hurrelmann et al. 2019, S. 82; Jasper et al. 2009, S. 20). Das aus dem angloamerikanischen Raum entlehnte Konzept der Job Shadowings bietet Schülerinnen und Schülern ein niederschwelliges Angebot, Beschäftigte für meist einen oder wenige Tage während ihrer Arbeitszeit zu beobachten (Mader et al. 2017). Für den deutschsprachigen Raum besteht mit der digitalen Plattform shadow-your-future.com ein adaptiertes Konzept. Damit soll für die Generation Z ein kommunikativ ansprechendes Angebot etabliert werden, welches in Verknüpfung mit Social Media einen zielgenauen und niederschweligen Matchingprozess zwischen Jugendlichen und Unternehmen herstellt (Hollender & Mohr 2022). Eine Evaluation zum Erfolg der Berufsorientierungsmaßnahme steht bislang aus. Entsprechend ergibt sich die Frage, inwiefern Job Shadowings und hierfür zielgruppenspezifisch digital gestaltete Anbahnungsprozesse einen Beitrag zu einer erhöhten Berufswahlkompetenz von Jugendlichen leisten können. Der Beitrag gibt erste Einblicke zu Chancen und Möglichkeiten einer zeitgemäßen Ausgestaltung betrieblicher Praxiskontakte in Form von Shadowings und zeigt deren Möglichkeiten anhand des Beispiels und der Plattform Shadow Your Future auf.

Literatur

- Beinke, L. (1999). Zielsetzung der Arbeitslehre. In: Beinke, L.; Richter, H.; Wiegang, U. (Hrsg.): Didaktik der Berufs- und Arbeitswelt. Osnabrücker Hefte zur Arbeitslehre, 3–4.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2022). Berufsbildungsbericht 2022. <https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2022/berufsbildungsbericht-2022.pdf> (04.11.2022).
- Gmelch, A. (2011). Arbeitsplatzerkundung/-beschreibung in der ökonomischen Bildung. In: Retzmann, T. (Hrsg.): Methodentraining für den Ökonomieunterricht II. Wochenschau. 7–24.
- Heublein, U., Hutzsch, C. & Schmelzer, R. (2022). Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland. https://doi.org/10.34878/2022.05.dzhw_brief (04.11.2022).
- Hurrelmann, K., Köcher, R. & Sommer, M. (2019). Kinder der Einheit: McDonald's Ausbildungsstudie 2019. <https://www.change-m.de/wp-content/uploads/2022/08/McDonalds-Ausbildungsstudie-2019.pdf> (04.11.2022).
- Jasper, G., Richter, U., Haber, I., Vogel, H. (2009). Ausbildungsabbrüche vermeiden – neue Ansätze und Lösungsstrategien. Band 6 der Reihe Berufsbildungsforschung.
- Loerwald, D. (2011). Das Schülerbetriebspraktikum - Betriebe als außerschulische Lernorte. In: Retzmann, T. (Hrsg.): Methodentraining für den Ökonomieunterricht II. Wochenschau. S. 125–140.
- Mader, F., Mader, D. & Alexander, E. (2017). Job Shadowing Experiences as a Teaching Tool: A New Twist on a Tried and True Technique. Atlantic Marketing Journal, 5(3), 113–120.

Mohr, M. & Hollender, J. (2022). The German shortage of skilled workers and how we can counter it. <https://innovation-forum.org/the-german-shortage-of-skilled-workers-and-how-we-can-counter-it/> (04.11.2022).

Rademacker, H. (2012). Berufsorientierung als Bildungsherausforderung für Jugendhilfe und Schule. In G. Ratschinski & A. Steuber (Hrsg.), Ausbildungsreife (S. 219–243). VS.

Session 8: Lehrer:innenbildung/Curriculum (SR 108)

Sprache im Wirtschaftsunterricht – Eine Analyse der Curricula der Ankerfächer der ökonomischen Bildung

Katharina Betker, Stephan Friebel-Piechotta, Anna-Lena Müller (IÖB Oldenburg)

Sprachliche Kenntnisse und Fähigkeiten bzw. Kompetenzen sind in mehrfacher Hinsicht für das fachliche Lernen und damit aus fachdidaktischer Perspektive bedeutsam:

- - Bildungssprachliche Kompetenzen sind eine wesentliche Voraussetzung für das (fachliche) Lernen und den Bildungserfolg (vgl. u. a. Braun et al. 2017; Schmölzer- Eibinger 2013, S. 25; Thürmann/Vollmer 2013, S. 212). (Inter-)nationale Schulleistungsstudien wie PISA, IGLU und der aktuelle IQB-Bildungstrend zeigen dies.
- - (Bildungs-)sprachliche Kompetenzen sind allerdings nicht nur Teil der Lernvoraussetzungen, sondern auch Teil der Zieldimension von (Fach-)Unterricht. So sieht die KMK (2019) die Entwicklung von bildungssprachlichen Kompetenzen als eine Querschnittsaufgabe aller an schulischer Bildung Beteiligten und von allen Fächern an.
- - Neben allgemeinen bildungssprachlichen Kompetenzen sind auch fachsprachliche Kompetenzen bzw. Fähigkeiten und Kenntnisse sowohl Teil der Lernvoraussetzungen als auch vor allem der Zielsetzungen von Fachunterricht. So ist die produktive und rezeptive Nutzung von Fachbegriffen und fachsprachlichen Strukturen zum einen Voraussetzung für fachliches Lernen (vgl. u. a. Leisen 2009; Michalak/Goeke/Lemke 2015, S. 130). Zum anderen stellt die Fähigkeit zur Verwendung von Fachsprache auch die Basis für die Bewältigung (ökonomisch geprägter) Lebenssituationen sowie der Partizipation an der Gesellschaft dar. Dies zeigt sich bspw. im Umgang mit Informationsmaterialien für Verbraucher*innen oder beim Verständnis und der Einordnung medialer Berichterstattung, die von fachsprachlichen Strukturen geprägt sind.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass fachliches und (fach-)sprachliches Lernen miteinander verknüpft sind, da fachliches Lernen über Sprache stattfindet und fachsprachliche Kenntnisse und Fähigkeiten Teil von Fachkompetenz sind (vgl. u. a. KMK 2019; Michalak/Lemke/Goeke 2015, S. 135; Neuhof/Girnius 2020, S. 110). Mit Blick auf die ökonomische Bildung stellt sich daher die Frage, inwieweit und inwiefern (fach-)sprachliches Lernen im Wirtschaftsunterricht erfolgt. Einen Beitrag zur Beantwortung dieser Frage kann die Analyse von schulischen Curricula leisten. Vor diesem Hintergrund wurden alle Curricula für die Ankerfächer der ökonomischen Bildung an allgemeinbildenden Schulen (N=74) im Rahmen einer deduktiven qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring) untersucht.

Im Vortrag werden nach der Präsentation grundlegender fach- und sprachdidaktischer Überlegungen zum sprachlichen Lernen im Wirtschaftsunterricht und dem Studiendesign zentrale Ergebnisse der Lehrplananalyse vorgestellt. Hierbei wird u. a. gezeigt, dass (fach-)sprachliche Fähigkeiten von den Lernenden zwar implizit verlangt werden, aber nur sehr wenige der analysierten Curricula (fach-)sprachliche Kompetenzen im entsprechenden Maße explizit ausweisen. Ausgehend von den Ergebnissen werden Implikationen für die Curriculumentwicklung, die Lehrkräftebildung und die wirtschaftsdidaktische Forschung formuliert.

Literatur

Leisen, J. (2009). Lesen in allen Fächern. In: Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.). Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze-Velber: Friedrich Verlag. S. 189-197

Michalak, M./Lemke, V./Goeke, M. (2015): Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Neuhof, J./Girnius, L. (2020): Sprachbildung im Fach Politische Bildung – Ein unbespieltes Feld? In: Juchler, I. (Hrsg.): Politik und Sprache. Handlungsfelder politischer Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 109-122.

Schmölzer-Eibinger, S. (2013): Sprache als Medium des Lernens im Fach. In: Becker-Mrotzek, M./Schramm, K./Thürmann, E./Vollmer, H. J. (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster: Waxmann, S. 25-40.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2019): Empfehlung: Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019). Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/20_19_12_05-Beschluss-Bildungssprachliche-Kompetenzen.pdf (Stand: 02.11.2022).

Braun, S./Gökay, B./Gruben, F./Jeschke, T./ Noack, C./Tschudinovski, L./Zahlten, S. (2017):

Bildungssprache und ihre Relevanz für das schulische Lernen – ein Problemaufriss. In: Koch, K./Montanari, E. G./Noack, C./Wittstruck, W. (Hrsg.) (2017): Sprachbewusst unterrichten. Handreichung für den Unterricht an Grund-, Haupt-, Ober- und Realschulen. Hannover: unidruck, S.13-37.

Thürmann, E./Vollmer, H. J. (2013): Schulsprache und Sprachsensibler Fachunterricht. Eine

Checkliste mit Erläuterungen. In: Röhner, C./Hövelbrinks, B. (Hrsg.): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenz. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 212-236.

Man kann nicht nicht wirtschaften. Zur Sensibilisierung von Lernenden für ihr eigenes wirtschaftliches Denken und Handeln

Bettina Fuhrmann (WU Wien)

Der Beitrag greift Forschungsergebnisse aus mehreren empirischen Studien auf, die zeigen, dass ein großer Teil von Jugendlichen sich nicht als Teil der Wirtschaft empfindet und sich des ökonomischen Charakters der eigenen Entscheidungen und Handlungen im Alltag nicht bewusst ist (vgl. Greimel-Fuhrmann 2016, Greimel-Fuhrmann et al. 2016, Szoncsitz 2018, dies. 2020, Rumpold 2020). Eine daran anknüpfende Inhaltsanalyse von ausgewählten Schulbüchern zeigt, dass die in die Thematik Wirtschaft einführenden Kapitel das wirtschaftliche Denken und die den wirtschaftlichen Entscheidungen zugrundeliegenden Überlegungen kaum oder gar nicht thematisieren. Vielmehr fokussieren sie auf die Befriedigung von Bedürfnissen als Motivation für Austauschbeziehungen zwischen den Wirtschaftsteilnehmer/innen, ohne zu problematisieren, welche ökonomisch relevanten Überlegungen dabei angestellt werden und welche ökonomischen Prinzipien sich daraus ableiten lassen (vgl. Stevenson & Wolfers 2020). Der Beitrag stellt schließlich ein Unterrichtskonzept vor, das die Lernenden für genau diese Überlegungen sensibilisiert und ihnen vor Augen führt, worin wirtschaftliches Denken und Handeln besteht. Es berücksichtigt dabei auch die Aspekte des nachhaltigen Wirtschaftens und der Wirtschaftsethik. Basierend auf konkreten Beispielen, die man im Unterricht in der Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern – selbst wenn sie noch keine (betriebs- oder volks-) wirtschaftlichen Vorkenntnisse haben – bearbeiten kann, werden wesentliche ökonomische Prinzipien abgeleitet und mit Überlegungen zum nachhaltigen und ethischen Wirtschaften verknüpft. Der bereits erfolgte Einsatz dieses Unterrichtskonzept bei drei sehr unterschiedlichen Zielgruppen von Lernenden hat gezeigt, dass dieser Zugang nicht nur an ihren Alltagserfahrungen anknüpft, ihr Interesse an den Unterrichtsinhalten weckt und ihnen deutlich vor Augen führt, dass man wirklich nicht „nicht wirtschaften kann“, sondern dass er sich auch in bestehende Konzeptionen zur Einführung in das Thema Wirtschaft gut integrieren lässt.

Literatur

Greimel-Fuhrmann, Bettina (2016). "Wenn ich an Wirtschaft denke ..." - Was Jugendliche in der Sekundarstufe I über Wirtschaft denken und wissen. Wissenplus - Sonderausgabe Wissenschaft, 34(1), S. 17-21.

Greimel-Fuhrmann, Bettina, Grohs-Müller, Stefan & Rumpold, Herwig (2016). Die Vorstellungen von Jugendlichen zu Wirtschaft und Geld - Implikationen für die Entrepreneurship Erziehung. in B. Greimel-Fuhrmann & R. Fortmüller (Hrsg.), Facetten der Entrepreneurship Education, S. 37-51. Manz.

Rumpold, Herwig (2020). [Ökonomisches Wissen in der Sekundarstufe I](#). Entwicklung eines Testinstruments für Schüler/innen der achten Schulstufe. Facultas.

Stevenson, Betsey, Wolfers, Justin (2020). Principles of Economics. Macmillan.

Szoncsitz, Julia (2018). Persönlich fühle ich mich halt nicht betroffen: Über Schüler/innen/vorstellungen von Wirtschaft und Wirtschaftsunterricht. In: Wirtschaftspädagogische Forschung und Impulse für die Wirtschaftsdidaktik. Beiträge zum 12.

Österreichischen Wirtschaftspädagogik-kongress. bwp@ Österreich Spezial. September 2018, S. 1-19. Online unter:

www.bwpat.de/wipaed-at1/szoncsitz_wipaed-at_2018.pdf.

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

Testmotivation und Leistungsdifferenzen in der finanziellen Domäne: Evidenz aus PISA 2018**Luis Oberrauch (Uni Tübingen), Tim Kaiser (Uni Landau)**

Ergebnisse aus standardisierten Leistungsstanderhebungen wie PISA oder TIMMS haben üblicherweise keine negativen Konsequenzen für die Testpersonen. Als Folge hängen elizitierte Testleistungen möglicherweise von konstruktfernden Dispositionen wie beispielsweise der Testmotivation der Proband:innen ab. Leistungsdifferenzen zwischen verschiedenen Ländern oder demographischen Subgruppen sind also nicht ausschließlich auf Unterschiede in der gemessenen Fähigkeit, sondern möglicherweise auch auf die Variation in der intrinsischen Testmotivation zurückzuführen. Methoden zur Messung der Testmotivation haben sich im Zuge der Einführung digitaler Testumgebungen grundlegend weiterentwickelt und sind in einer umfangreichen psychometrischen Literatur dokumentiert (z.B. Kong et al., 2007; Setzer et al., 2013; Wise, 2017). Empirische Arbeiten suggerieren dabei eine Verzerrung der Leistungsunterschiede zwischen Subgruppen (z.B. Gender), sofern die Testmotivation nicht ausreichend berücksichtigt wird (z.B. Aykol et al., 2018; Gneezy et al., 2019; Zamarro et al. 2019). Unerforscht bleibt die Rolle der Testmotivation in domänenspezifischen Testumgebungen. Der vorliegende Beitrag untersucht mithilfe der PISA-Daten aus dem Jahr 2018 mit über 100.000 Teilnehmer:innen Leistungsunterschiede in der finanziellen Grundkompetenz (Financial Literacy) zwischen demographischen Subgruppen und Ländern unter Berücksichtigung eines approximativen Indikators für die Testmotivation. Die Analyse zeigt, dass sich bestehende Leistungsunterschiede entlang der demographischen Merkmale Gender, Muttersprache und sozioökonomischer Hintergrund substantiell verändern, wenn die Testmotivation weitgehend auspartialisiert wird. Ebenso verändern sich die Leistungsunterschiede im internationalen Vergleich der 22 Teilnahmeländer. Der Beitrag schließt mit Implikationen für die Messung kognitiver Leistungsdispositionen in der ökonomischen Domäne.

Literatur

Akyol, Ş. Pelin, Kala Krishna, & Jinwen Wang (2018). Taking PISA Seriously: How Accurate are Low Stakes Exams? National Bureau of Economic Research Working Paper 24930.

Gneezy, Uri, John A. List, Jeffrey A. Livingston, Xiangdong Qin, Sally Sadoff, & Yang Xu. (2019) Measuring Success in Education: The Role of Effort on the Test Itself. *American Economic Review: Insights*, 1 (3): 291-308.

Kong, X. J., Wise, S. L., & Bholá, D. S. (2007). Setting the response time threshold parameter to differentiate solution behavior from rapid-guessing behavior. *Educational and Psychological Measurement*, 67(4), 606–619.

Setzer, J. C., Wise, S. L., van den Heuvel, J. R., & Ling, G. (2013). An investigation of examinee test-taking effort on a large-scale assessment. *Applied Measurement in Education*, 26(1), 34–49.

Wise, S. L. (2017). Rapid-guessing behavior: Its identification, interpretation, and implications. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 36(4), 52–61. doi:10.1111/emip.12165

Zamarro, G., Hitt, C., & Mendez, I. (2019). When students don't care: Reexamining international differences in achievement and student effort. *Journal of Human Capital*, 13(4), 519-552.

Session 9: Digitalisierung (Alte Aula)

Lehrer:inneneinstellungen zum Lehren und Lernen mit digitalen Medien im Wirtschaftsunterricht

Jörg Hochmuth (Uni Potsdam)

Im Zuge des digitalen Wandels von Schule und Unterricht rücken Lehrpersonen immer stärker in den Fokus (KMK 2017/2021), denn sie nehmen im Hinblick auf die Implementierung digitaler Medien und der Umsetzung digitalen Lehrens und Lernens eine zentrale Rolle ein (Lorenz et al. 2022) und gelten als Gatekeeper einer gelingenden Digitalisierung (Tondeur et al. 2019). Lehrpersonen entscheiden maßgeblich, welche Relevanz sie digitalisierungsbezogenen Themen in ihrer Unterrichtsdomäne beimessen und in welcher Form, in welchem Umfang und mit welchen Zielstellungen sie digitale Medien im Unterricht einsetzen, um Lehr-Lern-Settings und -prozesse zu gestalten und zu steuern (Eickelmann; Drossel 2020, S. 349). Neben Wissen und Fertigkeiten im Sinne eines *Technological/Digital Pedagogical And Content Knowledge (TPACK/DPACK)* (Döbeli Honegger 2021) stellen digitalisierungsbezogene Einstellungen¹ von Lehrpersonen einen wesentlichen Prädiktor der fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Potenzialentfaltung digitaler Mediennutzung im Unterricht dar (Lorenz 2018, S. 53). Für die ökonomische Bildung liegen jedoch bislang keine domänenspezifischen Erkenntnisse zu Einstellungen von Lehrpersonen zum Lehren und Lernen mit digitalen Medien vor. Der Vortrag widmet sich der Analyse solcher Einstellungen auf Basis der Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie (N=18), welche im Kontext der Fortbildungsveranstaltung *#Ökonomische Bildung – Wirtschaft Lehren und Lernen digital* durchgeführt und mit Hilfe einer Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) sowie einer anschließenden Typenbildung in Anlehnung an Kuckartz (2016) ausgewertet wurde. Zentrale Forschungsfragen hierbei sind u.a.:

- Welche fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Potentiale sehen Lehrpersonen im Einsatz digitaler Medien im Kontext der ökonomischen Bildung?
- Welchen Problemstellungen, Barrieren und Hindernissen begegnen die befragten Lehrpersonen bei der Konzeption und Durchführung von digital-gestütztem Wirtschaftsunterricht und welche Bedarfe kennzeichnen Sie im Hinblick auf die Bewältigung dieser Herausforderungen?

In den Ergebnissen zeigten sich grundsätzlich drei Typen von Lehrkräften (*Pathfinder, Follower* und *Sceptic Seeker*), welche sich hinsichtlich ihrer selbst zugeschriebenen digitalen Kompetenz, ihrem Repertoire an digitalen Praktiken und ihren Strategien um Umgang mit Herausforderungen des digitalen Medieneinsatzes unterscheiden. Auf der Grundlage der präsentierten Ergebnisse und Typisierungen werden fachdidaktische Implikationen für die Unterrichts- und Fortbildungspraxis in der ökonomischen Bildung diskutiert und digitale Kompetenzen von Wirtschaftslehrpersonen als zukünftiges Forschungsfeld analysiert.

¹ Einstellungen vereinen verschiedene kognitive, affektive und behaviorale Aspekte und werden als nicht-wissenschaftliche Überzeugungen, Vorstellungen oder Motivationen begriffen (vgl. u.a. Oser; Blömeke 2012, Reusser; Pauli 2014).

Literatur

Döbeli Honegger, B. (2021): DPCK statt TPC. In: Beats Blog, 20.03.2021. URL: <http://blog.doebe.li/Blog/DPCKstattTPCK> (letzter Aufruf: 06.10.2022).

Eickelmann, B.; Drossel, K. (2020): Lehrer*innenbildung und Digitalisierung - Konzepte und Entwicklungsperspektiven. In: van Ackeren, I.; Bremer, H.; Kessl, F.; Koller, H. C.; Pfaff, N.; Rotter, C.; Klein, D.; Salaschek, U. (Hrsg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (S. 349-362). Opladen; Berlin; Toronto.

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

Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2017): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF._vom_07.12.2017.pdf (letzter Aufruf: 06.10.22).

Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2021): Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021). URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf (letzter Aufruf: 06.10.2022).

Lorenz, R. (2018): Ressourcen, Einstellungen und Lehrkraftbildung im Bereich Digitalisierung. In: McElvany, N. Schwabe, F.; Bos, W.; Holtappels, H.G. (Hrsg.). Digitalisierung in der schulischen Bildung. Chancen und Herausforderungen (S. 53-68). Münster.

Lorenz, R.; Yotyodying, S.; Eickelmann, B.; Endberg, M. (Hrsg.) (2022): Schule digital – der Länderindikator 2021. Lehren und Lernen mit digitalen Medien in der Sekundarstufe I in Deutschland im Bundesländervergleich und im Trend seit 2017. Münster.

Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim.

Oser, F.; Blömeke, S. (2012): Überzeugungen von Lehrpersonen. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 4, S. 415-421.

Reusser, K.; Pauli, C. (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E.; H. Bennewitz, H.; Rothland, M. (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (S. 642-661). 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster.

Tondeur, J.; Scherer, R.; Baran, E.; Siddiq, F.; Valtonen, T.; Sointu, E. (2019): Teacher educators as gatekeepers: Preparing the next generation of teachers for technology integration in education. In: British Journal of Educational Technology 50 (5), S. 1189-1209.

Mangelnde Technikbereitschaft: Hürde und Bürde in der digitalen Welt

Astrid Lange-Pitsoulis, Athanassios Pitsoulis (Uni Hildesheim)

Spätestens seit dem Digitalisierungsschub in der Corona-Pandemie ist die Digitalisierung nicht nur in aller Munde, sondern auch aus kaum einer Lebenslage wegzudenken. Was brauchen digital mündige BürgerInnen aber, um sich in der digitalisierten Welt zurechtzufinden, um nicht nur zu reagieren, sondern die Welt aktiv mitzugestalten? Eine von vielen Antworten auf diese Frage ist, dass es Technikbereitschaft braucht, als eine Art von Grundeinstellung, die höher oder niedriger ausgeprägt sein kann und die spiegelt, inwiefern wir Technik gut oder schlecht finden und uns hier für kompetent und fähig halten oder nicht.

Wir werden uns in unserem Beitrag dieser Technikbereitschaft nähern und analysieren, inwiefern Technikbereitschaft Voraussetzung für die nächste Generation von Beschäftigten ist. Technikbereitschaft verstehen wir dabei in Anlehnung an Neyer, Felber und Gebhardt (2016) als dreidimensionales Konstrukt, welches aus den Komponenten Technikakzeptanz, Technikkompetenz- und Technikkontrollüberzeugungen besteht.

Wie ausgeprägt ist die Technikbereitschaft in der nächsten Generation von ArbeitsmarktteilnehmerInnen? Sind zukünftige Lehrkräfte, die im Klassenraum kompetent mit digitalen Daten und technischen Geräten umgehen und dies den ganz jungen Menschen motivierend beibringen sollen, kompetent im Umgang mit Technik? Gibt es trotz der wachsenden Allgegenwärtigkeit von Technik und Digitalem noch immer den Geschlechterunterschied? Und hat sich die Grundeinstellung zur Technik sowie die Kontrollüberzeugung im Umgang mit Technik nicht dank des Digitalisierungsschubs in der Corona-Pandemie spürbar verbessert?

Diesen Fragen wollen wir uns mittels einer Reihe von Erhebungen, die zwischen dem Wintersemester 2019/2020 und Wintersemester 2021/2022 an der Universität Hildesheim durchgeführt wurden, annähern. Neben der theoretischen Annäherung an das Konstrukt Technikbereitschaft und deren Bedeutung in unserer digitalen Welt sowie der empirischen Annäherung über die Befragungen Studierender wollen wir mit dem Publikum Handlungs- und Interventionsmöglichkeiten diskutieren, um eine mangelnde Technikbereitschaft zu verändern und so die Befähigung zur Selbstgestaltung des eigenen Lebens in der digitalen Welt zu verbessern.

Literatur

Neyer, F. J., Felber, J., & Gebhardt, C. (2016). Kurzsкала zur Erfassung von Technikbereitschaft (technology commitment). *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS)*. <https://doi.org/10.6102/zis244>

Kompetenzen für Wirtschaftslehrkräfte in der digitalisierten Welt: Annäherung an sich wandelnde Anforderungen

Astrid Lange-Pitsoulis, Athanassios Pitsoulis (Uni Hildesheim)

Welche Kompetenzen benötigen Lehrpersonen, um die Digitalisierung an- gemessen im (Wirtschafts-)Unterricht zu berücksichtigen? Zur Annäherung an eine Antwort an diese Frage zerlegen wir die Fragestellung in mehrere Teilfragestellungen:

1) *Was sind Kompetenzen?* Wir werden uns zuerst damit auseinandersetzen, was Kompetenzen sind, was genau darunter zu verstehen ist. Es wird deutlich werden, dass Kompetenz kein klar und einheitlich verstandenes Konstrukt ist (vgl. z.B. Fleischer et al., 2013; Naumann et al., 2020) und je nach Zwecke der Definition Konstruktstärkungen möglich sind.

2) *Was wissen wir über die Kompetenzen von (Wirtschafts-)Lehrkräften?* An dieser Stelle werden wir zusammentragen, welche Kompetenzen Lehrkräfte und Wirtschaftslehrkräfte allgemein haben sollen und haben. Mit Bezug auf die Kultusministerkonferenz (z.B. 2019) und vielbeachtete Forschungsprogramme (z.B. König, 2016) wird abermals deutlich, dass die Beantwortung der Teilfrage keine simple Aussage sein kann.

3) *Welche Rolle spielt Digitalisierung für den Wirtschaftsunterricht und wie verändert Digitalisierung die Anforderungen an Wirtschaftslehrkräfte?* An dieser Stelle werden wir uns damit befassen, was Digitalisierung meint und wie sich Digitalisierung auf den Wirtschaftsunterricht auswirkt. Dabei referieren wir auf aktuelle Überblicksarbeiten zum Zusammenhang zwischen Digitalisierung und ökonomischer Bildung (vgl. z.B. Baucom et al., 2022). Am Ende können wir konkretisieren, was es eigentlich bedeutet, Digitalisierung angemessen im Wirtschaftsunterricht zu berücksichtigen.

4) *Wie verändern sich Kompetenzanforderungen an Wirtschaftslehrkräfte aufgrund von Digitalisierung?* Hier werden aus den bisherigen drei Antworten Schlussfolgerungen über den digitalisierungsbedingten Wandel der Anforderungen an Lehrkräfte im Wirtschaftsunterricht gezogen. Anhand dieser Anforderungen können wir dann auch ausführen, welche Kompetenzen Wirtschaftslehrende benötigen, um Digitalisierung angemessen im Wirtschaftsunterricht zu berücksichtigen. Wir werden aufbereiten, wie der Stand der Literatur ist, und anschließend verdeutlichen, an welcher Stelle der Erkenntnisstand noch lückenhaft ist und wie diese Erkenntnislücken in den nächsten Jahren geschlossen werden können. Dieser Ausblick in die Forschungsagenda bildet dann auch den Abschluss des Beitrages.

Literatur

Baucom, M., Lange, A., Pitsoulis, A., & Prinz, G. (2022). Ökonomische Bildung in der

digitalen Welt. In V. Frederking & R. Romeike (Eds.), *Fachliche Bildung in der digitalen Welt: Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken* (S. 413-440). Waxman.

Fleischer, J., Koeppen, K., Kenk, M., Klieme, E., & Leutner, D. (2013). Modeling of competencies: structure, concepts and research approaches of the DFG priority program. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 5-22. doi: 10.1007/s11618-013-0379-z

König, J. (2016). Lehrerexpertise und Lehrerkompetenz. In M. Rothland (Ed.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 127-148). Waxmann.

Kultusministerkonferenz. (2019b). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Berlin: KMK. Verfügbar in https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004_/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf

Naumann, A., Köhler, C., & Hartig, J. (2020). Der Beitrag der Kompetenztheorie für die Fachdidaktiken. In G. Weißeno & B. Ziegler (Eds.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (S. 1-15). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29673-5_4-1

Session 10: Berufsorientierung (SR 101)

Aus der Perspektive von Lehrpersonen: Ausgestaltung und Verwendung von Unterrichtsmaterialien zur Beruflichen Orientierung

Tina Fletemeyer, Anna-Lena Müller (IÖB Oldenburg)

Die Berufliche Orientierung (kurz: BO) wird bundesweit an allgemeinbildenden Schulen als „Querschnittsaufgabe“ oder „fächerübergreifender Bildungsauftrag“ betrachtet. Zwar wird den wirtschaftsaffinen Fächern, u. a. aufgrund der engen thematischen Verknüpfungen, eine bedeutsame Rolle zugeschrieben wird, berufs- und studienorientierende Themen sollen gemäß institutioneller Vorgaben aber auch in allen anderen Unterrichtsfächern behandelt werden. Während die BO in den Schulformen der Sekundarstufe I auf eine längere Tradition zurückblicken kann, wird sie in gymnasialen Schulformen – vor allem aus bildungstheoretischen Hintergründen – noch zurückhaltender integriert (vgl. Schröder/Fletemeyer 2019). Verschiedene Studien verdeutlichen, dass sich Lehrpersonen oftmals fachwissenschaftlich und -didaktisch nicht hinreichend ausgebildet fühlen, ihre Qualifikationen im Bereich der BO überschätzen und die Potenziale ihres Fachunterrichts für die BO nicht ausreichend zu kennen scheinen (vgl. Fletemeyer 2021; Dreer 2013). Bezogen auf das Kerngeschäft der Lehrpersonen, das Unterrichten, fehlt es an Studien, die die subjektiven Vorstellungen der Lehrpersonen auf didaktisch- methodischer Ebene fokussieren. Der eingereichte Beitrag setzt an dieser Stelle mit einer in Bremen durchgeführten Fragebogenerhebung (n=100) an und folgt der übergeordneten Fragestellung:

- Wie sollte Unterrichtsmaterial zur Förderung des beruflichen Orientierungsprozesses der Schüler*innen aus Sicht der befragten Lehrpersonen (aus)gestaltet (Ziel, Inhalt, Methode) sein?

Im Rahmen des Vortrags sollen zentrale Erkenntnisse der Studie erläutert und zur Diskussion gestellt werden. Obgleich die Auswertung andauert, zeigt sich bspw., dass die Lehrpersonen ca. 16% ihrer Unterrichtszeit für die BO nutzen. Hauptbezugsquelle für die Materialien sind das Internet bzw. die sozialen Medien (bspw. Videos). Schulbücher und bereitgestellte Materialien (sdw) spielen eine untergeordnete Rolle. In Bezug auf ihre Fächer sehen die Lehrpersonen verschiedenste Anknüpfungspunkte, von fachbezogenen Arbeitsfeldern über das Erstellen von Bewerbungsunterlagen sowie fächerübergreifenden Themen. Bei der Gestaltung der Unterrichtsmaterialien ist ihnen eine strukturierte, übersichtlich sowie alters- und zielgruppengerechte Gestaltung sowie eine einfache Umsetzung im Unterricht wichtig. Im Rahmen des Vortrags sollen ebenfalls schulformspezifische Unterschiede (Gymnasium, Oberschule, BBS) und Auffälligkeiten zur Diskussion gestellt werden.

Literatur

Dreer, B. (2013): Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung, Beschreibung, Messung und Förderung, Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Fletemeyer, T. (2021): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrpersonen zur Beruflichen Orientierung, eine qualitative Studie an allgemeinbildenden Schulen, Wiesbaden: Springer Verlag.

Schröder, R./Fletemeyer, T. (2019) Berufliche Orientierung im allgemeinbildenden Schulwesen vor dem Hintergrund bildungstheoretischer und schulpädagogischer Aspekte, in: Schröder, R. (Hg.): Berufsorientierung in der Schule: Gegenstand der ökonomischen Bildung. Wiesbaden: Springer VS, 9-27.

Möglichkeiten der Förderung digitaler Berufsorientierungskompetenzen bei Lehramtsstudierenden – Ein Teilprojekt im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrer*innenbildung „Digitalisierung in der Lehrer:innenbildung“ vom BMBF

Marie Tuchscherer, Claudia Wiepcke (PH Karlsruhe)

Hervorgerufen durch den Megatrend Digitalisierung finden nicht nur Veränderungsprozesse in Arbeit und Arbeitsanforderungen statt, sondern auch die Berufliche Orientierung zeichnet sich durch eine zunehmende Anzahl digitaler Angebote und Maßnahmen aus (Lange & Pitsoulis 2019, S. 108; Brüggemann et al. 2017, S. 13 ff.; Rübner 2020, S. 495 ff.). Die wachsende unstrukturierte Fülle an Angeboten gleicht jedoch einem undurchschaubaren Labyrinth, was zu einer Desorientierung und Überforderung von Schüler*innen und Lehrpersonen führt (Wiepcke 2022).

Während sich Schüler*innen verstärkt an die digitale Welt anpassen und sich durch digitales Lernen aktiviert fühlen, sind Lehrpersonen auf den gesellschaftlichen Wandel weniger vorbereitet (Albrecht & Revermann 2016, S. 11 ff.). Bildungsexpert*innen schreiben den Hauptgrund des bisher geringen Einsatzes digitaler Medien im Schulunterricht der unzureichenden Ausbildung und Personalentwicklung von Lehrer*innen zu (ebd., S. 15). Vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (2022, S. 3 ff.) werden Anforderungen an die Lehrer*innenbildung formuliert, die das Aufzeigen der Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien und Instrumente im Unterricht sowie den Aufbau digitaler Kompetenzen an Hochschulen umfassen.

Aufbauend auf der Problematik einer fehlenden systematischen Übersicht und Verankerung digitaler Angebote und Maßnahmen in der Fachdidaktik der Beruflichen Orientierung sowie der Anforderung eines systematischen Erwerbs digitaler Berufsorientierungskompetenzen in der Lehrer*innenbildung (BMBF 2022, S. 3ff.; Staden & Howe 2013, S. 3 f.; Dreer & Kracke 2013, S. 2 f.) wird in dem Vortrag das Forschungsprojekt ‚Berufliche Orientierung in einer digitalen Welt (BOdigi)‘ der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe vorgestellt, welches an diesen Stellen ansetzt.

Im Rahmen des Vortrages werden die Ergebnisse der bisher durchlaufenen Projektschritte vorgestellt. Im ersten Schritt wird ein Kompetenzmodell einer digitalen Beruflichen Orientierung hergeleitet, das sich sowohl an den Kompetenzmodellen der Beruflichen Orientierung als auch an den der digitalen Bildung orientiert. Daneben werden die Ergebnisse der systematischen Recherche und Interviewdurchführung von Praxiskontakten der Beruflichen Orientierung zu bisher existierenden digitalen Angeboten und Maßnahmen präsentiert. Auf Basis des Kompetenzmodells einer digitalen Beruflichen Orientierung wurde eine Taxonomie entwickelt, um die digitalen Angebote und Maßnahmen mit Bezug auf die Kompetenzförderung sowie den Grad der Digitalisierung zu strukturieren und für die Lehramtsausbildung zu bewerten. Abschließend wird das darauf aufbauende Modell einer digitalen Beruflichen Orientierung in der Lehramtsausbildung an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe vorgestellt.

Literatur

Albrecht, S. /Revermann, C. (2016): Digitale Medien in der Bildung. Endbericht zum TA- Projekt. On-line verfügbar unter: <https://publikationen.bibliothek.kit.edu/1000103509> (letzter Zugriff am 24.09.2022)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2022). Digitalisierung in der Lehrkräftebildung nach dem Digital Turn. Online verfügbar unter:

https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31700_Digitalisierung_in_der_Lehrkraeftebildung.pdf?__blob=publicationFile&v=10 (letzter Zugriff am 24.09.2022)

Brüggemann, T., Driesel-Lange, K. & Weyer, C. (2017). Maßnahmen der Berufsorientierung. Münster: Waxmann.

Dreer, B. & Kracke, B. (2013). Können Lehrer Berufsorientierung? Kompetenzorientierung von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung erfassen. Abgerufen Januar 2022 unter https://www.bwpat.de/ht2013/ws14/dreer_kracke_ws14-ht2013.pdf

Lange, A. & Pitsoulis, A. (2019): Digitalisierung der Wirtschafts- und Arbeitswelt. In: Schröder, Rudolf (Hg.): Berufliche Orientierung in der Schule. Gegenstand der ökonomischen Bildung. Springer VS, S. 107-123.

Reimann, D., & Bekk, S. (2014). Künstlerisch geleitete Medienbildung mit Portfolios: Potenziale für Jugendliche in berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen: Herausforderungen beim Übergang Schule – Beruf und das Konzept der berufsbiografischen Gestaltungskompetenz. Medienimpulse, 52(2). <https://doi.org/10.21243/mi-02-14-04>

Rübner, M. (2020): Berufsorientierung im Rahmen der Arbeitsförderung (SGB III). Maßnahmen, Forschungsbefunde und Entwicklungsperspektiven. In: Brüggemann, T. & Rahn, S. (Hg.): Berufsorientierung. Münster: UTB, S. 492-504.

Staden, C. & Howe, F. (2013). Digitale Medien und Internet in der Berufsorientierung. In bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Fachtagung 02 (Hrsg.), Friese, M., Benner, I. & Galyschew, A., 1-15. Aufgerufen Dezember 2021 unter http://www.bwpat.de/ht2013/ft02/staden_howe_ft02-ht2013.pdf

Wiepcke, C. 2022: Digitale Berufliche Orientierung. In: Dialog 2022. Karlsruhe.

Session 11: Lehrer:innenbildung/Curriculum (SR 108)

Instruktionssensitivität in Tests als Indiz für die heterogene Kompetenzentwicklung in der ökonomischen Domäne am Beispiel ECON

Fabio Fortunati (Uni Duisburg-Essen)

In der beruflichen Bildungsforschung zeigt sich insbesondere bei den kaufmännisch-verwaltenden Berufen ein prädiktiver Einfluss domänenverbundener wirtschaftliche Kompetenzen auf die Entwicklung berufsspezifischer Kompetenzen (Achtenhagen & Winther, 2008; Winther & Achtenhagen, 2013). Bisherige Assessments im Bereich der wirtschaftlichen Bildung an allgemeinbildenden Schulen fokussieren zumeist auf Schüler*innen der Sekundarstufe II (Seeber et al., 2015). In Deutschland ist die ökonomische Bildung Teil der Allgemeinbildung (KMK, 2008), jedoch ist die curriculare Verankerung aufgrund fehlender Bildungsstandards zwischen den Bundesländern und Schulformen sehr differenziert, was auf ein sehr heterogenes Vorwissen der Schüler*innen schließen lässt (Macha, 2019; Siegfried & Ackermann, 2020).

Der Fokus dieses Artikels liegt darauf, schulformenübergreifend instruktionssensitive Items ökonomischer Grundbildung auf Basis curricularer Annahmen zu identifizieren und mithilfe des technologiebasierten Assessments typische inhaltliche DIF-Unterschiede zwischen Schulformen zu identifizieren. Das Forschungsprojekt ECON 2022 greift dieses Forschungsdesiderat auf und beschäftigt sich insbesondere mit der Entwicklung eines authentischen, möglichst curricular validen technologiebasierten Assessments (TBA) der Jahrgangsstufe 8 in Nordrhein-Westfalen.

Die Entwicklung des Assessments erfolgt auf Grundlage des Logic Assessment Models (Klotz, 2015), welche Elemente aus dem Evidence-centered-Design mit der Assessment-Triangle verbindet. Dabei sind die Items in eine narrative Struktur eingebettet, die reale wirtschaftliche Lebenssituationen in einem möglichst authentischen Setting nachbilden. Die Messung erfolgt mittels der probabilistischen Testtheorie (Moosbrugger & Kelava, 2020; Rost, 2004). Die Datenerhebung für den Feldtest von ECON 2022 wurde computergestützt durchgeführt (N=817). Die Reliabilitätswerte (WLE=0,885) und Itemfit-Werte ($0,85 < wMNSQ < 1,25$) weisen auf ein zuverlässiges Testinstrument hin. Für die Messung gruppenbezogener instruktionaler Sensitivität wird die differential item functioning-Analyse (DIF) mit dem Merkmal Schulform verwendet (Naumann et al., 2019). Die Ergebnisse DIF-Analyse deuten auf eine didaktische Sensibilität von Items zwischen den Schulformen sowohl aus inhaltlicher als auch aus kognitionsbezogener Sicht hin. Diese Ergebnisse können genutzt werden, um Lehr-Lern-Designs zu Beginn der kaufmännischen Berufsausbildung als auch in der Sekundarstufe I differenzierter zu gestalten. So können auf bestehende ökonomische Präkonzepte der Schüler*innen und schulformbedingte Unterschiede hinsichtlich des Kompetenzerwerbs besser eingegangen werden.

Literatur

Achtenhagen, F. & Winther, E. (2008). Wirtschaftspädagogische Forschung zur beruflichen Kompetenzentwicklung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden* (S. 117–140).

Klotz, V. K. (2015). *Diagnostik beruflicher Kompetenzentwicklung: Eine wirtschaftsdidaktische Modellierung für die kaufmännische Domäne*. Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint; Springer Gabler.

KMK. (2008). *Wirtschaftliche Bildung an allgemeinbildenden Schulen*. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_10_19_Wirtschaftl_Bildung.pdf

Macha, K. (2019). Lernziel Ökonomisierung? – Eine computerlinguistische Analyse der Lehrpläne zur ökonomischen Bildung an allgemeinbildenden Schulen aller Bundesländer in Deutschland. http://www.bwpat.de/ausgabe35/macha_bwpat35.pdf (24.03.2019). *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 35, 1–22. http://www.bwpat.de/ausgabe35/macha_bwpat35.pdf

Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2020). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-61532-4>

Naumann, A., Musow, S., Aichele, C., Hochweber, J. & Hartig, J. (2019). Instruktionssensitivität von Tests und Items. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(1), 181–202. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0832-0>

Rost, J. (2004). Psychometrische Modelle zur Überprüfung von Bildungsstandards anhand von Kompetenzmodellen. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.25656/01:4834>

Seeber, S., Schumann, S. & Nickolaus, R. (2015). Ökonomische Kompetenzen: Konzeptuelle Grundlagen und empirische Befunde. In G. Weißenböck & C. Schelle (Hrsg.), *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken* (S. 169–183). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06191-3_12

Siegfried, C. & Ackermann, N. (2020). Die Bedeutung curricularer Lerngelegenheiten im gymnasialen Bereich für die wirtschaftsbürgerliche Kompetenz Eine explorative Studie. *Zeitschrift für ökonomische Bildung* (9), 1–31.

Winther, E. & Achtenhagen, F. (2013). Kompetenzdiagnostik im kaufmännischen Bereich - ein Umsetzungsbeispiel. In R. Nickolaus, J. Retelsdorf, E. Winther & O. Köller (Hrsg.), *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Bd. 26. Mathematisch-*

naturwissenschaftliche Kompetenzen in der beruflichen Erstausbildung: Stand der Forschung und Desiderata (S. 203– 224). Franz Steiner Verlag.

Kompetenzorientiertes Prüfen – eine Aufgabenstellung für jede Fachdisziplin!

Manuel Froitzheim, Louisa Kölzer (Uni Siegen)

Wer kompetenzorientiert lehrt, sollte auch kompetenzorientiert prüfen, möchte man valide Prüfungsergebnisse erzielen. Dieses im Constructive Alignment (vgl. Mappes/ Klink: 2001) formulierte Selbstverständnis wird jedoch häufig nicht umgesetzt, da papierbasierte Prüfungen gewissen Limitationen unterliegen. Zudem gehen die meisten E-Prüfungsplattformen bisher wenig auf die in der ökonomischen Bildung vorhandenen Lehr-Lernkultur, welche auf vielfältigen Methodenarrangements basiert, ein (vgl. Breuer/ Bente: 2010).

Am Beispiel der ökonomischen Bildung wurden zwei Ansätze kompetenzorientierter Prüfungen zur Überprüfung ökonomischer Kompetenz erarbeitet, die von der Digitalen Wirtschaftsbildung am Lehrstuhl für Marketing und Handel der Universität Siegen anhand der entwickelten Prüfungsplattform ECON EAssessment (www.econ-eassessment.de) umgesetzt und getestet wurden (vgl. Sauer/ Froitzheim/ Hoffmann: 2019). Die Kompetenzen, welche in der Lehr-Lernplattform ECON EBook (www.econ-ebook.de) erworben wurden, können somit in der Prüfung überprüft werden, denn kompetenzorientiertes Lernen erfordert die aktive, handelnde und problemorientierte Auseinandersetzung mit Lerngegenständen (vgl. Müller/ Bayer: 2007). Hierfür sind entsprechende Lerngelegenheiten – insbesondere durch aktivierende Lehr-/Lernformen in Form von situierten Aufgaben und Anforderungskontexten – geschaffen worden. Erst die digitalen Lehr-Lernformate ermöglichen die geforderte aktive und handelnde Auseinandersetzung mit Problemstellungen und das Lösen komplexerer Fragestellungen. In diesem Sinne gewinnen interaktive Lehr-Lernaufgaben auch in Prüfungssituationen an Bedeutung.

Die beiden entwickelten Beispiele zeigen deutlich, dass es in der ökonomischen Bildung bei kompetenzorientierter Lehre und Prüfungen darum geht, Aufgaben, Fälle sowie Problemstellungen in einer Weise zu gestalten, dass die Lernenden bei der Bearbeitung und Beantwortung der Aufgaben ihre zuvor erlernten Kompetenzen anwenden müssen (vgl. Schaper/ Hilkenmeier: 2013).

Daraus folgt, dass Lehren, Lernen sowie Prüfen aufeinander aufbauen und miteinander verschränkt sein müssen, um ein kompetenzorientiertes Lernen und Prüfen zu ermöglichen (vgl. Wildt/ Wildt: 2011).

Literatur

Breuer, J./ Bente G. (2010): *Why so serious? On the relation of serious games and learning*. Journal for Computer Game Culture, 4/10, S.7-24.

Mappes, T./ Klink, K. (2001): Constructive Alignment interdisziplinär: ein Beispiel aus dem Maschinenbau. In: Behrendt, B./ Wildt, J./ Szczyrba, B., (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten*. Berlin: Josef Raabe Verlag, S. 1–18.

Müller, F./ Bayer, C. (2007): Prüfungen. Vorbereitung – Durchführung – Bewertung. In: Hawelka, B./ Hammerl, M./ Gruber, H. (Hrsg.): *Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre*. Kröning: Asanger Verlag, S. 223–238.

Sauer, M./ Froitzheim, M./ Hoffmann, A. (2019): Praktische Erfahrungen mit einem elektronischen Prüfungsprozess-Management für eAssessments. In: Pinkwart, N./ Konert, J. (Hrsg.): *DELFI 2019*. Bonn: Gesellschaft für Informatik e.V., S. 217-222.

Schaper, N./ Hilkenmeier, F. (2013): *Umsetzungshilfen für kompetenzorientiertes Prüfen*. HRK-Zusatzgutachten.

Wildt, J./ Wildt, B. (2011): Lernprozessorientiertes Prüfen im „Constructive Alignment“. In: Behrendt, B./ Wildt, J./ Szczyrba, B., (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*. Stuttgart: Josef Raabe Verlag, S. 1-46.

Experimentelle Evidenz und wirtschaftsdidaktische Implikationen über den Effekt von Moral bei angehenden Lehrer:innen

Ekkehard Köhler, Marco Rehm (Uni Siegen), Tim Krieger (Uni Freiburg)

Werturteile stehen in vielen Unterrichtsstunden in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern im Mittelpunkt des Unterrichts. So verlangt der Kernlehrplan Sozialwissenschaften in Nordrhein- Westfalen beispielsweise: Die Schülerinnen und Schülern „bewerten die ethische Verantwortung von Konsumentinnen und Konsumenten sowie Produzentinnen und Produzenten“ und sie „bewerten unterschiedliche Positionen zur Gestaltung und Leistungsfähigkeit der sozialen Marktwirtschaft“. Solche Operationen laufen nicht nur kognitiv, sondern auf der Grundlage von Werten auch affektiv ab. Dementsprechend trägt die ökonomische Bildung zur Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit bei (vgl. Goldschmidt, Keipke, Lenger, Macha 2018; Liening 2019, Tafner 2018, Dubs 2008).

Die moralische Entwicklung und die Urteilsbildung, vor allem die zu Gerechtigkeitsfragen ist in der Wirtschaftsdidaktik bereits untersucht (Seeber 2008). Ein Desiderat bildet allerdings die Untersuchung der moralischen Urteilsfähigkeit der (angehenden) Lehrkräfte, steht doch angesichts geringer Ausbildungsanteile im Fach Ökonomik der Vorwurf im Raum, dass die Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht die Ökonomik im Zweifel moralisieren und damit politisieren (Goldschmidt 2020). Unsere Forschungsfrage lautet daher: Ist es überhaupt der Fall, dass wir unterschiedliche moralische Dispositionen bei Lehrerinnen und Lehrern nachweisen können? Wie reagieren sie, wenn Sie in die Situation versetzt werden, zwischen egoistischem und „gutem“ Verhalten zu entscheiden – also moralisch urteilen sollen? Korreliert diese Disposition mit bestimmten Studienfächern oder gar dem Geschlecht?

Diese Fragestellungen motivieren ein randomisiertes, kontrolliertes Online-Experiment: Auf der Grundlage einer interventionsbasierten Experimentalstudie mit ca. 2.000 angehenden Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg erheben wir Daten aus konkreten Entscheidungssituationen, die innerhalb des Forschungsaufbaus randomisiert variiert wurden.

Die Ergebnisse liefern signifikante Unterschiede zwischen den moralischen Treatments. Wir werden zudem aufzeigen, was dies für die Ausbildung von Lehramtsstudierenden bedeuten kann und welche fachdidaktische Implikationen dies für den Unterricht hat.

Literatur

Tafner: Ökonomische Bildung ist sozioökonomische Bildung. Grundlagen der Didaktik einer reflexiven Wirtschaftspädagogik. In: Engartner, Fridrich, Graupe, Hedtke, Tafner: Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven. Wiesbaden 2018

Goldschmidt, Keipke, Lenger, Macha: Reflexive Wirtschaftsdidaktik: Ökonomische Handlungskompetenz, wirtschaftliches Sinn-Verstehen und moralische Urteile. In: Gesellschaft - Wirtschaft - Politik (GWP), Bd 1, 2018

Liening: Ökonomische Bildung Grundlagen und neue synergetische Ansätze. Wiesbaden 2019

Seeber: Zum Zusammenhang von Gerechtigkeitsurteilen über Marktwirtschaft und ökonomischer Kompetenz. In: Loerwald, Wiesweg, Zoerner: Ökonomik und Gesellschaft. Wiesbaden 2008.

Goldschmidt: Regiert der „Sowi-Filz“? In: Wirtschaftswoche, 33, 2020.

Mittwoch, 15. Februar 2023

Session 12: Digitalisierung (Alte Aula)

Cyber Safety als Thema der ökonomischen Bildung

Franziska Birke, Jessica Peichl, Bernd Remmele (PH Freiburg)

Umfang, Wert und Sensibilität von Daten und digitalen Diensten nehmen zu. Die Sicherheit dieser Daten stellt Organisationen und Privatpersonen vor neue Herausforderungen. Datenschutz und Cybersecurity sind dabei aus Laienperspektive schwer zu trennen, da die praktischen Anforderungen große Ähnlichkeiten aufweisen. Daher wird Cyber Safety hier als Überbegriff verwendet. Gerade KKU sind anfälliger für Gefahren, weil sie weniger gut auf Cyberangriffe vorbereitet sind (OAS 2018). Vor diesem Hintergrund ist Cyber Safety als Thema für die berufliche Bildung schon legitimiert (Remmele/Peichl 2021). Aber inwiefern ist Cyber Safety auch ein Thema für die ökonomische Allgemeinbildung, und welche Kompetenzanforderungen ergeben sich?

Wenn man dem Modell von Seeber/Retzmann/Remmele/Jongebloed (2012) folgt, dann ist Cyber Safety in vielerlei Hinsicht ein Thema für die Allgemeinbildung. Um die Rollen als Verbraucher*in und als Unternehmer*in oder als Arbeitnehmer*in ‚mündig‘ zu bewältigen, sind Kompetenzen zum sachgerechten und verantwortungsvollen Umgang mit Daten und der Abwehr von Gefahren nötig. Im Hinblick auf diese Unterscheidung ergeben sich auch teilweise divergente Perspektiven für Cybersecurity und Datenschutz:

- sachgerechtes Wissen über Cybersecurity betrifft grundlegende Maßnahmen und sicheres Verhalten, um auf die sich ständig weiter entwickelnden Gefahren reagieren zu können;
- Datenschutz betrifft von Vorneherein die Belange anderer. Verantwortliches Handeln ist hier enorm voraussetzungsreich, z.B. generiert das Taggen von Bekannten Informationen, die diese z.B. nicht mit potentiellen Arbeitgebern hätten teilen wollen (Veliz 2021).

In dem vorliegenden Beitrag soll Cyber Safety als Thema für die ökonomische Bildung legitimiert und expliziert werden.

Literatur

OAS (2018): Opportunities and challenges for SMEs in the context of increased adoption of ICTs.

www.oas.org/es/sms/cicte/docs/white-papers/ENG_Digital_-_white_paper_3.pdf

Remmele, B.; Peichl, J. (2021): Structuring a Cybersecurity Curriculum for Non-IT Employees of Micro- and Small Enterprises. ARES 2021. Article No.: 159 <https://doi.org/10.1145/3465481.3469198>

Seeber, G.; Retzmann, T.; Remmele, B.; Jongebloed, H.-C. (2012): Bildungsstandards für die ökonomische Allgemeinbildung. Schwalbach/Ts.

Véliz, C. (2021): Privacy is power: why and how you should take back control of your data. London.

Nachhaltiger Konsum in einer mediatisierten Welt – Potenziale und Herausforderungen aus der Sicht angehender Lehrkräfte

Anja Bonfig (PH Schwäbisch Gmünd), Greta Fexer (Uni Köln)

Verbraucherbildung hat u.a. das Ziel, Lernende zum mündigen Handeln, Urteilen und Gestalten im Kontext des Konsums zu befähigen und setzt an der Reflexivität und Kritikfähigkeit von wirtschaftlichen bzw. sozioökonomischen Phänomenen an (vgl. Fridrich, 2017, 113). Gerade hinsichtlich der Mitgestaltung des eigenen, aber auch gesellschaftlichen (Zusammen-)Lebens müssen, nach Fridrich, insbesondere in der schulischen Umsetzung von Verbraucherbildung die fachdidaktischen Prinzipien „Lebenswelt- und Problembezug, Kompetenz- und Handlungsorientierung sowie Mehrperspektivität und Multidisziplinarität“ (ebd.) Berücksichtigung finden.

Im Positionspapier der Nationalen Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung zum Thema „BNE und Digitalisierung“ ist festgehalten, dass „eine Verzahnung der Kompetenzen für eine digitalisierte Welt und der Kompetenzen für die nachhaltige Gestaltung der Biosphäre, Gesellschaft und Wirtschaft, wie sie in den globalen Nachhaltigkeitszielen beschrieben werden“ (Arbeitsgruppe BNE und Digitalisierung, 2020, 1) erforderlich ist.

Es stellt sich die Frage, ob die Forderung der Nationalen Plattform und die gesellschaftlichen Herausforderungen, die Hintergrund des Positionspapiers sind, Verbraucherbildung vor neue (praktische wie konzeptionelle) Aufgaben stellt. Diese Frage stellt sich zum einen, da Möglichkeiten und Herausforderungen (nicht) nachhaltigen Konsums in einer digitalisierten (Konsum-) Welt ein Lerngegenstand sozioökonomischer Verbraucherbildung ist. Zum anderen ließe sich durch die schulische Verbraucherbildung mittels der Förderungen von Kompetenzen die nachhaltige Entwicklung voranbringen, da Lernende bspw. dazu befähigt werden könnten die Optionen digitaler Technologien zum nachhaltigen Konsum zu nutzen. Da Verbraucherbildung als Teil einer umfassenden (sozio-)ökonomischen Bildung den Fokus nicht einzig auf den (passiven) Prozess des Kaufens und Verbrauchens legt, sondern auch deren immateriellen und ggf. identitätsstiftenden Charakter betrachtet (vgl. Fridrich, 2017, 115) und Konsumententscheidungen in gesamtgesellschaftlichen Zusammenhänge einbettet, ist die Frage nach der praktischen Umsetzbarkeit im Unterricht zu diskutieren, wenn neben der Problem- und Kompetenzorientierung auch das Überwältigungsverbot berücksichtigt wird. Um als Lehrkraft solche komplexen didaktische Entscheidungen treffen zu können, müssen Herausforderungen und Potenziale von Konsum, nachhaltiger Entwicklung und Digitalisierung zunächst erkannt werden.

So bedeuten digitale Technologien „für Menschen, die nachhaltig und achtsam konsumieren möchten (...) einen wahren Quantensprung“ (Lange & Santarius, 2018, 46). Bspw. können Verbraucher*innen auf alternativen Onlinemarktplätzen nachhaltige Produkte kaufen, mit Apps im stationären Handeln Indikatoren zur Umweltwirkung einzelner Produkte abrufen oder mithilfe digitaler Technologien Sharing Angebote nutzen (Lange & Santarius, 2018, 46). Jedoch werden solche Optionen gesamtgesellschaftlich betrachtet bisher wenig genutzt (Lange & Santarius, 2018, DeGÖB-Jahrestagung 2023: Digitalisierung in der ökonomischen Bildung 47). Vielmehr lassen sich u.a. höhere Umweltbelastungen aufgrund neuer Informations- und Kommunikationstechnologien sowie veränderter Infrastruktur beobachten (Kahlenborn et al., 2018, 26) und Rebound-Effekte reduzieren nachhaltige Effekte (Santarius, 2013, 73). Somit bestehen zwischen Digitalisierung, Nachhaltigkeit und Konsum einerseits Zielkonflikte, andererseits ein gesellschaftliches Zielbedürfnis.

Um der Frage nachzugehen, wie (angehende) Lehrkräfte dieses Phänomen sowie dessen Bedeutung für die schulische, (sozio-)ökonomische (Verbraucher-) Bildung einschätzen, wurde im Rahmen einer explorativen Vorstudie eine Gruppendiskussionen mit Master-Lehramtsstudierenden geführt, die zukünftig ökonomische bzw. sozialwissenschaftliche Fächer unterrichten werden. Aufgrund der eigenen Erfahrungen als Verbraucher*in in einer mediatisierten Welt sowie erster unterrichtspraktischen Erfahrungen und einer fast abgeschlossenen hochschulischen Ausbildung sind die Perspektiven dieser Gruppe besonders interessant zur ersten Erschließung der praktischen Herausforderungen in Verbindung mit den theoretischen Zielen sozioökonomischer Bildung. Aufbauend auf den Ergebnissen der Vorstudie und des Forschungsstandes werden aktuell weitere Gruppendiskussionen geführt. Im Vortrag werden erste Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen vorgestellt und diskutiert werden.

Literatur

Arbeitsgruppe "BNE und Digitalisierung" (2020). Positionspapier Digitalisierung. Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bildung für nachhaltige Entwicklung – Ein Kompass im digitalen Wandel unserer Gesellschaft. https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/positions_papier_BNE_Digitalisierung_NP.pdf?__blob=publicationFile&v=4

Fridrich, C. (2017). Verbraucherbildung im Rahmen einer umfassenden sozioökonomischen Bildung. Plädoyer für einen kritischen Zugang und für ein erweitertes Verständnis. In C. Fridrich, R. Hübner, K. Kollmann, M.-B. Piorkowsky & N. Tröger (Hrsg.), Kritische Verbraucherforschung. Abschied vom eindimensionalen Verbraucher (S. 113–160). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Kahlenborn, W., Keppner, B., Uhle, C., Richter, S. & Jetzke, T. (April 2018). Die Zukunft im Blick: Konsum 4.0: Wie Digitalisierung den Konsum verändert: Trendbericht zur Abschätzung der Umweltwirkungen. Dessau-Roßlau. https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/1410/publikationen/fachbroschuere_konsum_4.0_barrierefrei_190322.pdf

Lange, S. & Santarius, T. (2018). Smarte grüne Welt? Digitalisierung zwischen Überwachung, Konsum und Nachhaltigkeit. oekom verlag.

Santarius, T. (2017). Die dunkle Seite des "smart everything". Gesellschaft revolutionieren statt Wachstum generieren. In: agora42. Das philosophische Wirtschaftsmagazin. Ausgabe 02/2017.

Santarius, T. (2013). Der Rebound-Effekt: Die Illusion des grünen Wachstums. Blätter für deutsche und internationale Politik (12), 67–74.

(Digital)Ökonomische Bildung in und durch Crowdwork. Fachliche Grundvorstellungen von Markt, Wertschöpfung und Transformation

Tim Thrun (HSU Hamburg)

Als „Brennglas“ für die Zukunft digitaler Arbeit gilt Crowdwork ([Barth und Fuß 2021, S. 183](#)). Crowdwork beschreibt erwerbsförmige Arbeit, die in Auftragsform geschaltet und einer unbestimmten Gruppe an Personen (=‘Crowd’) angeboten wird ([u.a. Leimeister et al. 2016](#)). Sowohl der Aufruf und die Vergabe durch die Crowdsourcer als auch die Annahme und Durchführung der Arbeitsaufträge durch Crowdworker:innen finden in digitalen Arbeits- und Lernumgebungen statt ([u.a. Margaryan und Hofmeister 2021](#)).

Es besteht eine Vielzahl struktureller Aufstellung von Kompetenzen, die in Crowdwork zugleich abgerufen und erworben werden ([Barnes et al. 2015](#)). Dazu zählen auch „business skills“, unter denen Elbanna und Idowu ([2021, S. 115](#)) jedoch mehr allgemeine „managerial skills“ denn fachlich-ökonomische Kompetenzen verstehen. Obwohl ein (Er)Lernen handlungspraktischen Wissens zu ihren (digital)ökonomischen Zusammenhängen vermutet werden kann, bleibt die Frage nach einer *Ökonomischen Bildung* in und durch Crowdwork bislang aus.

Als Gradmesser dafür werden Grundvorstellungen angesehen. Sie gelten als Scharniere in der Übertragung konkreter Handlungssituationen in fachliche Zusammenhänge und vice versa ([vom Hofe 1995](#)). Indem [Schlömer \(2021, S. 285\)](#) sie auch auf „Begriffe des ökonomischen Denkens und Handelns“ bezieht, können sie als Repräsentanten handlungspraktischen Wissens ökonomischer Zusammenhänge angenommen werden.

Im Einzelvortrag wird ein Ansatz vorgestellt zur Erforschung von Grundvorstellungen von Problemlösung, Wertschöpfung und Markt als fachlich-ökonomische Grundbegriffe von Crowdwork. Als Ergebnisse sollen zunächst fachwissenschaftlich ermittelte Grundvorstellungen der drei Grundbegriffe präsentiert und als fachdidaktisches Referenzmodell für eine digital(isierte) Ökonomie diskutiert werden. Die Ermittlung und Aufbereitung der Grundvorstellungen erfolgt dafür anhand einer disziplinär offenen ([u.a. Hedtke 2018](#)), aber begriffsgeleiteten Literaturanalyse ([Cooper 1988](#)).

Literatur

Barnes, Sally-Anne; Green, Anne; Hoyos, Maria de (2015): Crowdsourcing and work. Individual factors and circumstances influencing employability. In: New Technology, Work and Employment 30 (1), S. 16–31.

Barth, Vanessa; Fuß, Robert (2021): Crowdwork und die Aktivitäten der IG Metall. In: Z. Arb. Wiss. 75 (2), S. 182–186. DOI: 10.1007/s41449-021-00246-x.

Cooper, Harris M. (1988): Organizing knowledge syntheses: A taxonomy of literature reviews. In: Knowledge in Society 1 (1), S. 104–126. DOI: 10.1007/BF03177550.

Elbanna, Amany; Idowu, Ayomikun (2021): Crowdwork as an Elevator of Human Capital. A sustainable human development perspective. In: Scandinavian Journal of Informational System 33 (2), S. 103–136, zuletzt geprüft am 01.11.2022.

Hedtke, Reinhold (2018): Sozialwissenschaftlichkeit als sozioökonomiedidaktisches Prinzip. In: Tim Engartner, Christian Fridrich, Silja Graupe, Reinhold Hedtke und Georg Tafner (Hg.): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 1–26.

Leimeister, Jan Marco; Durward, David; Zogaj, Shkodran (2016): Crowd Worker in Deutschland. Eine empirische Studie zum Arbeitsumfeld auf externen Crowdsourcing-Plattformen. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung (Study / Hans-Böckler-Stiftung Reihe Praxiswissen Betriebsvereinbarungen), zuletzt geprüft am 01.11.2022.

Margaryan, Anoush; Hofmeister, Heather (2021): The Life Course. An interdisciplinary framework for broadening the scope of research on crowdwork. In: HCJ 8 (1), S. 43–75. DOI: 10.15346/hc.v8i1.124.

Schlömer, Tobias (2021): Kaufmännische Grundkompetenzen und Grundvorstellungen zum nachhaltigen Wirtschaften. In: Christian Michaelis und Florian Berding (Hg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Umsetzungsbarrieren und interdisziplinäre Forschungsfragen. Bielefeld: wbv (Wirtschaft - Beruf - Ethik, 31), S. 283–298.

vom Hofe, Rudolf (1995): Grundvorstellungen mathematischer Inhalte. Heidelberg, Berlin, Oxford: Spektrum Akademischer Verlag, zuletzt geprüft am 02.11.2022.

Session 13: Entrepreneurship Education (SR 101)

KI basierte Lernassistenz und Entrepreneurship Education

Kristina Burova-Keßler, Martin Kröll (Uni Bochum)

Der Vortrag beschäftigt sich mit den Ergebnissen des EU-Projekts „Career Intelligence“, das über 2,5 Jahre von der EU gefördert wird. Das Ziel dieses EU-Projekts ist es eine europaweit erprobte Lernplattform „Karriere 4.0“ zur Förderung unternehmerischer Kompetenzen junger Menschen mit einem KI basierten Lernassistenten weiterzuentwickeln (Kröll, M./Burova-Keßler, K. (2022). Auf diese Weise wird ein Beitrag zu einer wirksamen Lernunterstützung junger Menschen im Bereich der „Entrepreneurship Education“ geleistet. Das Projekt strebt die Initiierung eines didaktisch orientierten Innovationsprozesses in der ökonomischen Bildung an und schafft die Voraussetzungen damit Jugendliche und Lernbegleiter (d.h. Mentoren und Experten) die KI-gestützte Lerntechnologien erproben und den Einsatz kritisch reflektieren (Terblanche, N./Molyn, J./Erik de Haan, E./Nilsson, V. O. (2022). Das EU-Projekt „Career Intelligence“ knüpft an die Erkenntnisse aus aktuellen Forschungsprojekten an. Beispielhaft seien genannt: der Einsatz von (1) CBR-basierten Empfehlungssystemen in der Berufsorientierung, (2) die Nutzung von adaptiven Lernsystemen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung oder (3) der Rückgriff auf spezifische Chatbot-Tools, die für Coaching-Prozesse eingesetzt werden (Ifenthaler, D., & Yau, J. (2021); Seufert, S., Guggemos, J., & Ifenthaler, D. (2021). Letztere dienen u.a. dazu arbeitssuchende Jugendliche bezogen auf ihren Zielklärungsprozess zu unterstützen. Die Wirkungsforschung des Einsatzes solcher KI-Tools in der beruflichen bzw. ökonomischen Bildung stehen noch am Anfang. Der vorliegende Beitrag knüpft an diese Forschungslücke an.

Häufig wird die Kompetenz zur Selbstorganisation bei den Lernenden als Voraussetzung gesehen, damit das Lernen mit Hilfe z.B. der oben genannten KI-Tools ermöglicht bzw. der entsprechende Lernerfolg gewährleistet werden kann. Wissenschaftliche Studien haben gezeigt, dass viele Jugendliche nicht bzw. nicht in ausreichender Weise über die entsprechenden Kompetenzen verfügen. So fällt es vielen Jugendlichen schwer, eine geeignete Lernstrategie zu entwickeln und anzuwenden, um sich z.B. unternehmerische Kompetenzen anzueignen. Oft wissen sie nicht, wie sie in geeigneter Weise mit dem Feedback von Dritten, wie z.B. von Mentoren, Experten oder Peers, umgehen sollen. Der Einsatz eines KI basierten Lernassistenten, stellt einen möglichen Ansatz dar, um die unternehmerischen Kompetenzen von den Jugendlichen in der Lernplattform „Karriere 4.0“ weiterzuentwickeln sowie das individuelle, selbstorganisierte und kollaborative Lernen zu fördern und eröffnet die Möglichkeit zur adaptiven Unterstützung von Lernkooperation (Hemmler, Y. M. & Ifenthaler, D. (2022).

Literatur

Hemmler, Y. M. & Ifenthaler, D. (2022): Indicators of the Learning Context for Supporting Personalized and Adaptive Learning Environments. In: Computer Science, Psychology, 2022 International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)

Ifenthaler, D., & Yau, J. (2021): Learning Analytics zur Unterstützung von Lernerfolg. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 31, 215–235

Kröll, M./Burova-Keßler, K. (2022): Use of AI tools in learning platforms and the role of feed-back for learning. In: Nazir, S. et al. (Eds.): Advances in Human Factors in Training, Education, and Learning Sciences Springer Nature Switzerland

Seufert, S., Guggemos, J., & Ifenthaler, D. (2021): Zukunft der Arbeit mit intelligenten Maschinen: Implikationen der Künstlichen Intelligenz für die Berufsbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 31, 9–27.

Terblanche, N./Molyn, J./Erik de Haan, E./Nilsson, V. O. (2022): Comparing artificial intelligence and human coaching goal attainment efficacy. In: PLOS June 21

Erhebung und adaptive Vermittlung digitalisierungsbezogener Kompetenzen in der Eingangsphase des Lehramtsstudiums (Redaktioneller Hinweis: Abbildungen und Zwischenüberschriften wurden aus Platzgründen gekürzt)**Sina Haselmann, Athanassios Pitsoulis, Gabriele Prinz (Uni Hildesheim)**

Dieser Beitrag beschreibt, wie auf Basis eines modernen diagnostischen Verfahrens digitalisierungsbezogene Kompetenzentwicklungsziele von angehenden LehrerInnen im Lehramtsstudium evidenzbasiert adressiert werden können. Eine zu diesem Zweck neu entwickelte Studieneingangsdiagnostik dient dazu, an das heterogene Vorwissen von StudienanfängerInnen anzuknüpfen und die Inhalte adaptiver Inhaltsmodule im Rahmen einer Basisqualifizierung zu verankern. Der in Entwicklung befindliche Modellansatz besteht aus einem Messinstrument, mit dem das individuelle Leistungsniveau der Lernenden in den sechs Kompetenzbereichen der KMK-Strategie zur Bildung in der digitalen Welt (2017, 2021) erfasst wird, und dem darauf aufbauenden, modularen Seminar Digitalisierungsbezogene Basiskompetenzen. Die Entwicklung erfolgt in zwei Teilprojekten des QLB-geförderten Forschungsvorhabens Cu2RVE (Projektkennung: 01JA2030) an der Universität Hildesheim. Im vorliegenden Beitrag sollen erste empirische Befunde aus dem Pre-Test des Wintersemesters 2022/2023 vorgestellt werden. Ebenso wird thematisiert, wie das Messinstrument in der Ökonomischen Bildung eingesetzt werden kann.

Kerres (2020, S. 16) zufolge müssen SchülerInnen digitalisierungsbezogene Kompetenzen in allen vorhandenen Fächern und Stufen erwerben, um an einer von Digitalisierung geprägten Gesellschaft partizipieren zu können und in ihr mündig zu werden. Die systematische Förderung der digitalisierungsbezogenen Kompetenzen bei zukünftigen Lehrkräften ist eine fachübergreifende Aufgabe bei der Anpassung des Lehramtsstudiums an dieses Erfordernis. Mit dem BMBF-Projekt Cu2RVE wird das Ziel verfolgt, die im KMK-Strategiepapier Bildung in der digitalen Welt (KMK, 2017, 2021) geforderten Kompetenzen im Lehramtsstudium an der Universität Hildesheim zu verankern, denn zukünftige Lehrkräfte müssen erst selbst über die entsprechenden Kompetenzen verfügen, bevor sie diese vermitteln können.

Mit dem vorliegenden Beitrag soll die übergeordnete Frage aufgegriffen werden, wie es gelingen kann, die Kompetenzvermittlung adaptiv an die zu Studienbeginn vorliegenden heterogenen digitalen und informatischen Kompetenzen der StudienanfängerInnen im Lehramt anzupassen. Inspiriert durch diese leitende Fragestellung soll auf Basis erhobener Daten diskutiert werden, inwiefern eine im Rahmen des Projekts entwickelte adaptive, digitalisierungsbezogene Qualifizierung auf Basis einer differenzierenden Eingangsdiagnostik eine Blaupause zur Ausbildung von zukünftigen Lehrkräften bieten kann.

Ziel der Eingangsdiagnostik ist die Erhebung relevanter Kompetenzbündel per Online-Assessment zum Studienbeginn. So sollen prozedural genutzte Wissens Elemente zum Umgang mit digitalen Artefakten über die zugrunde liegende deklarative Wissensbasis erfasst und daraus individuelle Kompetenzprofile erstellt werden (vgl. Paechter et al., 2007).

Um der Heterogenität der Zielgruppe Rechnung zu tragen, erfolgt eine Erhebung des individuellen Kompetenzprofils. Auf dieser Basis wird ein Qualifikationsprofil mit Angeboten für adaptive Qualifikationsmaßnahmen erstellt, um bei den Studierenden Kompetenzen auf dem Niveau Regel- und Mindeststandard zu verankern.

Das Seminar *Digitalisierungsbezogene Basiskompetenzen*, in dem sämtliche Qualifizierungsmaßnahmen gebündelt werden, nutzt die Kompetenzprofile der Eingangsdiagnostik für die Zuweisung von KMK-bereichsspezifischen Seminarmodulen, die dem Vorwissen der Studierenden individuell angepasst sind

Erste empirische Ergebnisse aus den Erhebungen der Eingangsdiagnostik sowie der Qualifizierung zum Wintersemester 2022/2023 werden berichtet. Mit dem Ziel der Etablierung eines wiederholt einsetzbaren Verfahrens wird das Diagnoseinstrument gemeinsam mit dem entwickelten Seminarkonzept im weiteren Projektverlauf anhand mehrerer Testläufe optimiert. Zum Ende einer iterativen Konzeptionsphase soll die Studieneingangsdiagnostik mit der adaptiven Qualifizierungsmaßnahme als Pflichtseminar im Curriculum der Lehramtsstudiengänge an der Universität Hildesheim verankert werden.

Literatur

Kerres, M. (2020). Bildung in der digitalen Welt: Über Wirkungsannahmen und die soziale Konstruktion des Digitalen. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 17, 1–32.

Kultusministerkonferenz (KMK). (2017). Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf. Zugegriffen am 10.09.2022.

Kultusministerkonferenz (KMK). (2021). Lehren und Lernen in der digitalen Welt – Die ergänzende Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf. Zugegriffen am 10.09.2022.

Paechter, M., Maier B. & Grabensberger, E. (2007). Evaluation medienbasierter Lehre mittels der Einschätzung des Kompetenzerwerbs. *Zeitschrift für Medienpsychologie*, 19(6), 68–75. <https://doi.org/10.1026/1617-6383.19.2.68>

Cybersafety – Entrepreneurship-Kompetenz?

Jessica Peichl, Bernd Remmele (PH Freiburg)

Forschungsfrage: Ist Cybersafety ein notwendiger, aber in mehrfacher Hinsicht vernachlässigter Aspekt aktueller Entrepreneurship Education?

Informationstechnische Megaunternehmen und illegale Cyberakteure profitieren u.a. von der kognitiven Überforderung derjenigen, mit denen sie Geld verdienen. Dies gilt gerade auch für kleinere Unternehmen ohne eigene IT-Abteilung, d.h. für Entrepreneure und ihre Mitarbeitenden (ggf. Intrapreneure), wobei diese Unternehmen in ihrem Bestand besonders gefährdet sind. Die Digitalisierung erfordert daher in diesem Bereich neue Kompetenzen, die im Rahmen der Entrepreneurship Education abzubilden wären. Diese Anforderung scheint in Entrepreneurship Programmen noch nicht hinreichend berücksichtigt und der größte Teil an Cybersecurity-Fortbildungsprogrammen richtet sich an IT-Expert:innen. Für Datenschutzaspekte gilt zumindest letzteres nicht.

Datenschutz und Cybersecurity sind aus Laienperspektive schwer zu trennen. Die Anforderungen aus diesen Bereichen weisen gerade für Laien in beruflichen bzw. organisatorischen Kontexten große Ähnlichkeiten auf, wobei die spezifischen Lernhürden noch nicht hinreichend geklärt sind. Ferner bergen beide Bereiche erhebliche Risiken für kleinere Unternehmen, z.B. durch Erpressung oder Reputationsschäden. Es erscheint daher legitim sie unter dem Begriff ‚Cybersafety‘ und im Hinblick auf eine curriculare Entwicklung zusammenzufassen.

Neben der Bestimmung von für Entrepreneurship Education relevanter Cybersafety-Kompetenzen und möglicher kognitiver Hürden wird in dem Beitrag das Horizon 2020 Projekt GEIGER vorgestellt, das einen sozio- bzw. edu-technischen Ansatz entwickelt, um der genannten Zielgruppe ein Scaffolding für ihre unternehmerische Praxis zu liefern: Einerseits ermöglicht ein Software-Tool für IT-Laien die Überprüfung von Cybersafety in kleineren Unternehmen, andererseits vermittelt ein teilintegriertes Bildungsprogramm Kenntnisse zu Datenschutz und Cybersecurity.

Literatur

Brockhaus, C., Bischoff, T., Haverkamp, K, Proeger, T. Thonipara, A. (2020): Digitalisierung von kleinen und mittleren Unternehmen in Deutschland – ein Forschungsüberblick. Göttinger Beiträge zur Handwerksforschung 46.

Ausnahmen: Scheponik, T. (2016): How students reason about Cybersecurity concepts. IEEE Frontiers in Education Conference (FIE), 2016, pp. 1-5. Chua, H.; Wong, S.; Low; Chang, Y. (2018): Impact of employees' demographic characteristics on the awareness and compliance of information security policy in organizations. Telematics and Informatics Volume 35, Issue 6, 1770-1780.

Remmele, B.; Peichl, J. (2021): Structuring a Cybersecurity Curriculum for Non-IT Employees of Micro- and Small Enterprises. ARES 2021. Article No.: 159.

<https://project.cyber-geiger.eu/>

<https://cybersecurityventures.com/60-percent-of-small-companies-close-within-6-months-of-being-hacked>

Session 14: Lehrer:innenbildung/Curriculum (Symposium) (SR 108)

Ökonomische Bildung in Deutschland – Vorstellung und Diskussion der OeBiX-Follow-Up-Studien

Katharina Betker, Stephan Friebel-Piechotta, Michael Koch, Dirk Loerwald, Anna-Lena Müller (IÖB Oldenburg)

Mit der OeBiX-Studie (www.oebix.de) wurde 2021 erstmals ein Datensatz vorgelegt, in dem die verfügbaren quantifizierbaren Informationen zur ökonomischen Bildung in Deutschland gesammelt, systematisiert und zu einem Indexwert verdichtet wurden. Ziel der Studie war und ist es, die institutionelle Verankerung der ökonomischen Bildung in Deutschland in den allgemeinbildenden weiterführenden Schulen und in der Wirtschaftslehrkräftebildung abzubilden. Dies erfolgte in einem ersten Schritt anhand verschiedener Indikatoren, wie den für die ökonomische Bildung zur Verfügung stehenden Kontingenzstunden in den Schulen oder der Ausstattung mit wirtschaftsdidaktischen Professuren in der Lehrkräftebildung. In einem zweiten Schritt soll die Datenbasis um weitere Indikatoren, beispielsweise zur Lehrkräftefort- und weiterbildung oder zum Zentralabitur in den Ankerfächern der ökonomischen Bildung, erweitert werden. Hierzu wurden und werden mehrere Follow-Up-Studien durchgeführt, deren Ergebnisse in den Index einfließen werden. Des Weiteren sollen diese Studien die bisher quantitativ ausgerichtete OeBiX-Studie ergänzende qualitative Einsichten in die Verankerung der ökonomischen Bildung in Schule und Wirtschaftslehrkräftebildung ermöglichen. Die Follow-Up-Studien sollen im Rahmen von drei Vorträgen im Symposium präsentiert und diskutiert werden:

Vortrag 1: Ökonomische Bildung im Zentralabitur – Eine Analyse der Zentralabituraufgaben aus den Jahren 2018-2022 (Katharina Betker; Dr. Stephan Friebel-Piechotta)

Vortrag 2: Ökonomische Bildung in schulischen Lehrplänen – Verankerung ökonomischer Inhalte in den Ankerfächern der ökonomischen Bildung (Katharina Betker, Anna-Lena Müller)

Vortrag 3: Ökonomische Bildung in der dritten Phase der Lehrkräftebildung – Eine Analyse des Fort- und Weiterbildungsangebots für Wirtschaftslehrkräfte (Dr. Stephan Friebel-Piechotta, Dr. Michael Koch)