



JAHRESTAGUNG

der Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung e. V.

Teilhabe und Befähigung durch ökonomische Bildung

Book of Abstracts

2026

23.-25. Februar 2026 an der Universität zu Köln

Session 1

Teilhabe und Befähigung durch Entscheidungskompetenz: Das Ludwigsburger Entscheidungsmodell (LUE)

Simon Jersak und Prof. Dr. Michael Weyland (iföb, PH Ludwigsburg)

Die Fähigkeit, kompetente Entscheidungen zu treffen, ist ein wesentlicher Bestandteil unseres Lebens und eine grundlegende Voraussetzung, um aktiv an gesellschaftlichen Prozessen teilzuhaben. Unsere Alltagsentscheidungen haben mitunter erhebliche Auswirkungen auf unsere persönliche Lebenszufriedenheit und Gesundheit (Willet et al. 2019) sowie unsere finanzielle Situation und unseren beruflichen Erfolg (Sutter 2018). Ohne ausreichende ökonomische Entscheidungskompetenz sind Menschen beispielsweise nicht in der Lage, Zinsen oder Kreditverträge angemessen zu bewerten. Finanzielle Fehlentscheidungen können gravierende langfristige Konsequenzen nach sich ziehen, etwa Altersarmut oder Überschuldung (z. B. Lusardi & Tufano 2015). Die Ergebnisse der PISA-Erhebungen und viele weitere Studien weisen darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler mit niedrigem sozioökonomischem Status über eine niedrigere Finanzkompetenz verfügen als Schülerinnen und Schüler mit hohem sozioökonomischem Status (z. B. OECD 2023; Grohmann et al. 2015).

In unserem Beitrag möchten wir auf Grundlage des „Ludwigsburger Entscheidungsmodells (LUE)“ darlegen, wie Entscheidungskompetenz im Wirtschaftsunterricht praxisnah, erfahrungsorientiert und wirksam gefördert werden kann. Im Fokus soll dabei das Lehren und Lernen einfacher Entscheidungsregeln (Heuristiken) stehen. Aufgrund von Komplexität, Zeitdruck, mangelnder Informationen, konfligierender Gründe, Inkommensurabilität und Unsicherheit sind Heuristiken in vielen realen Entscheidungssituationen ein unverzichtbares mentales Werkzeug (z. B. Hechtlinger et al. 2024; Gigerenzer et al. 2016). Gleichzeitig setzt das Erlernen und Anwenden einfacher, aber effizienter Entscheidungsheuristiken nur geringe Vorkenntnisse voraus, was insbesondere für weniger leistungsstarke und sozioökonomisch benachteiligte Lernende von Vorteil ist. Aus unserer Sicht kann die gezielte Förderung ökonomischer Entscheidungskompetenz dazu beitragen, die sozialen Unterschiede in der ökonomischen Bildung zu verringern und die Teilhabechancen von Jugendlichen zu erhöhen.

Literatur

Gigerenzer, G., Hertwig, R., & Pachur, T. (2016). *Heuristics: The foundations of adaptive behavior*. Oxford, New York: Oxford University Press.

Grohmann, A., R. Kouwenberg, and L. Menkhoff. (2015). Childhood Roots of Financial Literacy. *Journal of Economic Psychology* 51, S. 114–133.

Hechtlinger, S., Schulze, C., Leuker, C., & Hertwig, R. (2024). The psychology of life's most important decisions. *American Psychologist*.

Jersak, S., & Weyland, M. (2025). Homo heuristicus: Menschliche Rationalität aus verhaltenswissenschaftlicher Perspektive. In: D. Loerwald & N. Goldschmidt (Hrsg.), *Evidenzbasierter Wirtschaftsunterricht: Jahresband der Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung 2024* (S. 177–192). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Jersak, S., & Weyland, M. (2026). Wirtschaftsunterricht als Entscheidungslehre – Das Ludwigsburger Entscheidungsmodell (LUE). In: D. Loerwald & N. Goldschmidt (Hrsg.), *Ökonomische Bildung und*

Transformation: Jahresband der Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung 2025. Wiesbaden: Springer Fachmedien (im Erscheinen).

Lusardi, A., and P. Tufano. 2015. Debt Literacy, Financial Experiences, and Overindebtedness. *Journal of Pension Economics and Finance* 14, S. 332–368.

OECD (2023). PISA results 2022: Volume I: The state of learning and equity in education. OECD Publishing.

Sutter, M. (2018). Die Entdeckung der Geduld: Ausdauer schlägt Talent. Salzburg: Ecowin.

Weyland, M. (2021): Ökonomische Allgemeinbildung – Befähigung zur Teilhabe, Befähigung zur Erkenntnis, Entfaltung des Menschlichen. In: V. Bank (Hrsg.), Ökonomische Bildung als Allgemeinbildung. *Pädagogische Rundschau*, 1/2021, S. 89-108.

Willett, W., Rockström, J., Loken, B., Springmann, M., Lang, T., Vermeulen, S., Garnett, T., Tilman, D., DeClerck, F., Wood, A., et al (2019). Food in the Anthropocene: the EAT-Lancet Commission on healthy diets from sustainable food systems. *Lancet*, 393(10170), S. 447-492.

Session 1

Flucht, Bildung, Aufstieg? Wahrnehmungen geflüchteter Jugendlicher zu Teilhabe, Gerechtigkeit und ökonomischer Bildung im Längsschnitt

Romina Kron und Sara Köppen (ZÖBIS, Universität Siegen)

Das deutsche Bildungssystem gilt gemeinhin als meritokratisch: Wer Leistung zeigt, soll gesellschaftliche Teilhabe und sozialen Aufstieg erreichen. Zugleich mehren sich Hinweise auf Bruchstellen dieser Erzählung. So belegt die Studie von Köhler & Wiemann (2025), dass selbst Bewerber:innen mit sehr guten Schulnoten Diskriminierung erfahren, wenn ihre Namen auf eine nicht-deutsche Herkunft verweisen. Bildung allein schützt somit nicht zuverlässig vor Ungleichbehandlung. Theoretisch knüpft die Studie an Aladin El-Mafaalani (2020, 2023) an, der Bildungserfolge als ambivalente Aufstiegserzählungen versteht: Teilhabe erzeugt neue Spannungen und macht sichtbar, dass Befähigung und (ökonomische) Bildung stets ausgehandelt werden müssen.

Der Sachverständigenrat für Integration und Migration verweist auch 2025 auf fortbestehende Bildungsungleichheiten. Während „Migration“ in der Bildungsforschung breit adressiert ist, richtet diese Studie den Blick dezidiert auf Flucht. Leitend ist die Frage, welche Bildungserfahrungen im Bezug auf schulische Teilhabe und (ökonomischen) Aufstieg geflüchtete Jugendliche sammeln.

Diese Erfahrungen sind relevant, um sie vor dem Hintergrund objektiver Bildungsungleichheit zu betrachten. Dafür wurden 16 Jugendliche kurz vor ihrem ersten Bildungsabschluss oder einem Schulwechsel befragt. In einer zweiten Erhebungsphase werden dieselben und weitere Personen erneut interviewt, um Perspektivwechsel und biografische Re-Interpretationen sichtbar zu machen.

Methodisch folgt die Studie einem mehrstufigen, rekonstruktiv angelegten Vorgehen, das individuelle Bildungsdeutungen mit strukturellen Mechanismen verschränkt. Ausgangspunkt sind biografisch-narrative Interviews, die mithilfe der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2013) um die Analyse impliziter Orientierungen erweitert werden. Die daraus entstehenden Fallrekonstruktionen werden theoriegenerierend nach Grounded Theory (Strübing 2018) vergleichend verdichtet; Elemente der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2022) dienen der systematischen Strukturierung der induktiv entwickelten Kategorien.

Im Zentrum stehen die von den Jugendlichen artikulierten Deutungen zu Gleichbehandlung und Gerechtigkeit, Aufstiegschancen durch ökonomische Bildung, Sprache als Barriere, Unterstützung durch Schule und Lehrkräfte sowie Arbeit als identitätsstiftendes Ziel. Diese Perspektiven werden im Licht von El-Mafaalanis Bildungsparadoxien analysiert. Abschließend werden die Implikationen für die ökonomische Bildung diskutiert.

Literatur

Bohnsack, Ralf, Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3., aktualisierte Auflage. (Springer VS) Wiesbaden 2013.

El-Mafaalani, Aladin: Das Integrationsparadox. Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt, 4. Aufl., Köln 2023.

Ders.: Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft, 1. Aufl., Köln 2020.

Köhler, Ekkehard A. and Wiemann, Dilara, Field Experimental Evidence on Hiring Discrimination in the German Apprenticeship Market. July 28, 2025.

Mayring, Philipp 2022: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Neuausgabe. (Julius Beltz GmbH & Co. KG) Weinheim 2022.

Sachverständigenrat für Integration und Migration: Ungleiche Bildungschancen. Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem, aktualisierte Fassung vom 23. Januar 2025.

Strübing, Jörg: Grounded Theory: Methodische und methodologische Grundlagen, in: Pentzold, Christian/Bischof, Andreas/Heise, Nele (Hg.): Praxis Grounded Theory, Wiesbaden 2018, S. 27-52.

Session 1

Teilhabe und Befähigung durch Problemlösen: Muss das sein?

Anselm Gross und Prof. Dr. Michael Weyland (iföb, PH Ludwigsburg)

„Problemlösen“ ist eine zentrale Komponente lebenslangen Lernens und wird als Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts bezeichnet. Diese Relevanz hat dazu geführt, dass die Problemlösekompetenz bereits seit den 1960er Jahren verstärkt in das Blickfeld schulischer Bildung gerückt ist und einen, wenn nicht den zentralen Untersuchungsgegenstand der PISA-Erhebungen darstellt. Da die Problemlösefähigkeit auch in den Lehrplänen mittlerweile stark verankert ist und als unverzichtbare Voraussetzung für die vom Rat der Europäischen Union angestrebte „Bürgerkompetenz“ und „unternehmerische Kompetenz für lebenslanges Lernen“ gilt (Rat der Europäischen Union 2018: 10–11), kann die Befähigung zum Problemlösen als zentrale Aufgabe modernen Fachunterrichts verstanden werden. Problemlösen ermöglicht damit die Teilhabe an ökonomischen Problemstellungen.

Auch wenn das Problemlösen als „problem-solving teaching“ in der Meta-Meta-Studie von Hattie zu den (wenigen) Lernmethoden mit hoher Effektstärke zählt, spielt die Methode im Wirtschaftsunterricht der Sekundarstufe I – zumindest außerhalb des Gymnasiums – nach unserer Wahrnehmung bisher eine eher untergeordnete Rolle. Deren Nutzen für leistungsschwächere Lernende wird sogar gelegentlich in Zweifel gezogen. Angesichts des Ziels der ökonomischen Bildung, alle Lernenden zu mündigen Wirtschaftsbürgern zu befähigen und als solche ins Leben zu entlassen, gilt es jedoch, die Fähigkeit zum Problemlösen und damit die Befähigung zur Bewältigung ökonomiespezifischer sowie alltagsorientierter Problemstellungen noch stärker in den Blick zu nehmen und zu fördern, wenn man Teilhabe ermöglichen möchte.

Im Vortrag zeigen wir, wie Problemlösen im Ökonomieunterricht der Sekundarstufe I außerhalb des Gymnasiums realisiert werden kann. Insbesondere leistungsschwächere Lernende, so unsere Erkenntnis, brauchen für das Problemlösen geeignete Lernhilfen, die sie befähigen, die anspruchsvollen Lernziele erreichen zu können. Unser Fokus gilt daher der Frage, welche Lernhilfen in der Sekundarstufe I wirksam im Bereich der ökonomischen Bildung eingesetzt werden können.

Literatur

Holzäpfel, L./ Lacher, M./ Leuders, T./ Rott, B. (2018): *Problemlösen lehren lernen. Wege zum mathematischen Denken*. Seelze: Klett/Kallmeyer.

OECD (2003): Problem Solving. In: OECD (Hrsg.) (2003): *The PISA 2003 Assessment Framework. Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. S. 153–198. Paris: OECD Publishing.

OECD (2013): PISA 2012 Problem-Solving Framework. In: OECD (Hrsg.) (2013): *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework. Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. S. 119–138. Paris: OECD Publishing.

OECD (2017): PISA 2015 collaborative problem-solving framework. In: OECD (Hrsg.) (2017): *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework. Science, Reading, Mathematics, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving, revised edition*. S. 131–188. Paris: OECD Publishing.

Pellegrino, J. W./ Hilton, M. L. (2012): *Education for life and work. Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, DC: The National Academies Press.

Rat der Europäischen Union (2018): Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. *Amtsblatt der Europäischen Union*, 61(C189), 1–13. Verfügbar unter: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV) (zuletzt aufgerufen am 13.10.25)

Stiller, C./ Wilde, M. (2021): Einfluss gestufter Lernhilfen als Unterstützungsmaßnahme beim Experimentieren auf den Lernerfolg im Biologieunterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 24, 743-763.

Sweller, J. (1998): Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning. In: *Cognitive Science*, 12(2), 257–285.

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

Session 2

Economic Literacy

Raphael Brade, Henning Hermes, Tim Kaiser, Sarah Necker, Anke Windisch und Ludger Woessmann

Ökonomische Kompetenzen spielen eine zentrale Rolle für die Ausbildung wirtschaftspolitischer Präferenzen und damit für demokratische Entscheidungsprozesse. Aufbauend auf Forschung zu spezifischen ökonomischen Wissensbereichen – etwa zu Steuern, Handel oder Inflation (Stantcheva 2021, 2022; Binetti, Nuzzi & Stantcheva 2024) – sowie zu Erwartungen und wirtschaftlicher Informationsverarbeitung (Andre et al. 2022, 2025; D’Acunto et al. 2021, 2024) entwickelt der Beitrag ein umfassendes Verständnis darüber, wie grundlegende ökonomische Kompetenzen in der erwachsenen Bevölkerung verteilt sind und welche Rolle sie für politische Einstellungen und Verhaltensmuster spielen.

Wir präsentieren ein neu konstruiertes Testinstrument, das grundlegende ökonomische Prinzipien in fünf Domänen abbildet und auf etablierten Skalen der ökonomischen Bildung basiert (Walstad & Rebeck 2008; Walstad et al. 2013; Kaiser et al. 2020). Mittels IRT-Skalierung wird ein reliables und valides Kompetenzmaß für eine bevölkerungsrepräsentative Stichprobe von Erwachsenen in Deutschland gewonnen. Die Befunde zeigen starke Kompetenzunterschiede zwischen Bevölkerungsgruppen und verdeutlichen, dass ökonomische Kompetenzen zwar mit Bildung, Intelligenz und finanziellen Grundkompetenzen (Lusardi & Mitchell 2014, 2023; Kaiser & Lusardi 2024) korrelieren, jedoch ein als ein eigenständiges kognitives Konstrukt, das Verständnis ökonomischer Mechanismen erfassen.

Im Zentrum des Beitrags stehen die Zusammenhänge zwischen ökonomischen Kompetenzen und politischen Einstellungen. Höhere Kompetenzen gehen systematisch einher mit stärkerer Unterstützung marktbasierter klimapolitischer Maßnahmen, einer differenzierten Bewertung steuer- und wohlfahrtsstaatlicher Instrumente sowie mit größerer Offenheit gegenüber Handel, europäischer Integration und qualifizierter Migration. Zugleich sinkt die Unterstützung regulativer Eingriffe wie Verbote oder Preisregulierungen.

Darüber hinaus fördern ökonomische Kompetenzen politische Kohärenz: Personen mit höheren Kompetenzen weisen konsistentere Verbindungen zwischen ihren grundlegenden Einstellungen, ihren Policy-Präferenzen und ihren Parteipräferenzen auf. Dies zeigt sich sowohl in der Nähe ihrer Positionen zu Parteiprogrammen (Downs 1957; Poole & Rosenthal 1984; Jessee 2009) als auch darin, dass zugrunde liegende normativ-redistributive Präferenzen sich stärker in konkreten politischen Ansichten niederschlagen. Ergänzend reagieren kompetentere Personen stärker auf experimentell gesetzte Informationen zu wirtschaftlichen Zielkonflikten, was bestehende Evidenz zur Rolle ökonomischer Information ergänzt (Ansolabehere et al. 2014; Cavallo et al. 2017; Dal Bó et al. 2018; Nunnari et al. 2024).

Der Beitrag zeigt damit, dass ökonomische Kompetenzen ein bedeutender Faktor für politische Urteilsbildung und demokratische Teilhabe sind.

Literatur

Andre, Peter, Carlo Pizzinelli, Christopher Roth, und Johannes Wohlfart. 2022. “Subjective Models of the Macroeconomy: Evidence from Experts and Representative Samples.” *Review of Economic Studies* 89 (6): 2958–2991.

Andre, Peter, Ingar Haaland, Christopher Roth, Mirko Wiederholt, und Johannes Wohlfart. 2025. “Narratives about the Macroeconomy.” *Review of Economic Studies*, forthcoming.

- Ansolabehere, Stephen, Marc Meredith, and Erik Snowberg. 2014. "Macro-Economic Voting: Local Information and Micro-Perceptions of the Macro-Economy." *Economics & Politics* 26 (3): 380–410.
- Binetti, Alberto, Francesco Nuzzi, and Stefanie Stantcheva. 2024. "People's Understanding of Inflation." *Journal of Monetary Economics* 148: 103652.
- Cavallo, Alberto, Guillermo Cruces, and Ricardo Perez-Truglia. 2017. "Inflation Expectations, Learning, and Supermarket Prices: Evidence from Survey Experiments." *American Economic Journal: Macroeconomics* 9 (3): 1–35.
- Dal Bó, Ernesto, Frederico Finan, and Olle Folke. 2018. "People, Power, and Prestige: Evidence from Sweden." *Journal of Political Economy* 126 (5): 1873–1926.
- D'Acunto, Francesco, Daniel Hoang, Maritta Paloviita, and Michael Weber. 2021. "IQ, Expectations, and Choice." *Review of Economic Studies* 88 (4): 1742–1776.
- D'Acunto, Francesco, Ulrike Malmendier, Juan Ospina, and Michael Weber. 2024. "Exposure to Grocery Prices and Inflation Expectations." *Journal of Finance* 79 (2): 535–576.
- Downs, Anthony. 1957. *An Economic Theory of Democracy*. New York: Harper & Row.
- Jessee, Stephen A. 2009. "Spatial Voting in the 2004 Presidential Election." *American Political Science Review* 103 (1): 59–81.
- Kaiser, Tim, Luis Oberrauch, and Günther Seeber. 2020. "Measuring Economic Competence of Secondary School Students in Germany." *Journal of Economic Education* 51 (3–4): 227–242.
- Kaiser, Tim, and Annamaria Lusardi. 2024. "Financial Literacy and Financial Education: An Overview." NBER Working Paper No. 32355.
- Lusardi, Annamaria, and Olivia S. Mitchell. 2014. "Financial Literacy around the World: An Overview." *Journal of Pension Economics & Finance* 10 (4): 497–508.
- Lusardi, Annamaria, and Olivia S. Mitchell. 2023. "The Importance of Financial Literacy: Opening a New Field." *Journal of Economic Perspectives* 37 (4): 137–154.
- Nunnari, Salvatore, Eugenio Proto, and Aldo Rustichini. 2024. "Cognitive Abilities and the Demand for Bad Policy." IZA Discussion Paper No. 17112.
- Poole, Keith T., and Howard Rosenthal. 1984. "U.S. Presidential Elections 1968–80: A Spatial Analysis." *American Journal of Political Science* 28 (2): 282–312.
- Stantcheva, Stefanie. 2021. "Understanding Tax Policy: How Do People Reason?" *Quarterly Journal of Economics* 136 (4): 2309–2369.
- Stantcheva, Stefanie. 2022. "Understanding Trade." NBER Working Paper No. 30040.
- Stantcheva, Stefanie. 2025. "Coase Lecture—Perceptions, Mindsets and Beliefs Shaping Policy Views." *Economica*, forthcoming.
- Walstad, William B., and Ken Rebeck. 2008. "The Test of Understanding in College Economics." *American Economic Review* 98 (2): 547–551.
- Walstad, William B., Ken Rebeck, and Roger B. Butters. 2013. "The Test of Economic Literacy: Development and Results." *Journal of Economic Education* 44 (3): 298–309.

Session 2

Unterschiede im ökonomischen Wissen von Schüler:innen der gymnasialen Oberstufe – Ergebnisse eines Bundeslandvergleichs

Laura Arndt (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg), Lucy Haag (Eberhard Karls Universität Tübingen), Robert Jahn (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg) und Taiga Brahm (Eberhard Karls Universität Tübingen)

Ökonomische Bildung befähigt Heranwachsende, informierte Entscheidungen in ökonomisch geprägten Lebenssituationen zu treffen und an demokratischen Prozessen teilzuhaben. Schüler:innen verschiedener Bundesländer lernen jedoch unter unterschiedlichen regionalen und durch das dezentral organisierte Bildungssystem in Deutschland auch unter anderen systemischen Voraussetzungen. Die Integration ökonomischer Bildung an allgemeinbildenden Schulen reicht von der Einbettung in andere Fächer über die Verankerung in Kombinationsfächer bis zu einem eigenständigen Fach.

Die vorliegende Studie analysiert die Ergebnisse eines Wissenstests (TEL) im Bereich der ökonomischen Bildung von Schüler:innen der zehnten Klasse in Baden-Württemberg und Sachsen-Anhalt. Die beiden Bundesländer verfolgen ähnliche Fachkonzepte (Wirtschaft als eigenständiges Fach), unterscheiden sich jedoch in der konkreten Fachkonzeption (Wahlfach/ Pflichtfach) sowie hinsichtlich struktureller Merkmale, etwa der Wirtschafts- und Beschäftigungsstruktur.

Im Ergebnis können trotz dieser Ungleichheiten keine statistisch signifikanten Unterschiede im Wissensstand zwischen den beiden Bundesländern nachgewiesen werden. Die Untersuchung prädiktiver Faktoren zeigt erwartungsgemäß, dass unter anderem das Geschlecht, das Interesse an Wirtschaft und der sozioökonomische Status mit dem ökonomischen Wissen zusammenhängen. Darüber hinaus werden informelle Lerngelegenheiten identifiziert, die für den Wissenserwerb bedeutsam zu sein scheinen, darunter das Lernen mit und durch die Eltern, Nachrichten, das Internet und eigene Erfahrungen.

Insgesamt zeigt die Studie, dass Lernende mit dem Schulfach Wirtschaft bei vergleichbarem Curriculum trotz unterschiedlicher Rahmenbedingungen ein ähnliches Wirtschaftswissen aufweisen. Die Studie unterstreicht damit die Relevanz von ökonomischer Bildung in der Schule und legt nahe, dass Lernende mit einem Zugang zum Fach Wirtschaft ähnliche Teilhabechancen an ökonomischer Bildung und den damit verbundenen gesellschaftlichen Befähigungsprozessen haben. Dabei scheint es weniger auf curriculare Details anzukommen als vielmehr darauf, dass alle Lernenden eine ökonomische Bildung erfahren.

Session 2

Der Personal Finance Index: Evidenz aus zehn Erhebungsjahren

Luis Oberrauch (Rheinland-Pfälzische Technische Universität (RPTU))

Der TIAA Institute-GFLEC Personal Finance Index (P-Fin-Index) ist eine seit 2017 jährlich stattfindende Erhebung finanzieller Grundkompetenzen in den USA. Der Index umfasst 28 Items und erfasst praxisrelevantes Finanzwissen in acht Bereichen des finanziellen Alltags. Die Daten mit über 25.000 Teilnehmenden ermöglichen differenzierte Analysen zentraler Ungleichheiten, da sie systematische Unterschiede zwischen Geschlechtern, sozioökonomischen Gruppen und Generationen sowie deren Zusammenhang mit finanzieller Fragilität, finanziellem Verhalten und Altersvorsorge sichtbar machen.

Ziel des Beitrags ist es (1) die dimensionale Struktur des P-Fin Index zu validieren, (2) anhand der jährlichen Erhebungsdaten zentrale Heterogenitäten in der finanziellen Kompetenz abzubilden und (3) mittels der Item-Response-Theorie (IRT) eine kompakte und reliabel messende Kurzsкала zu entwickeln, deren Fähigkeit zur Erfassung dieser Ungleichheiten im Sinne der Kriteriumsvalidität im Vergleich zur Vollversion geprüft wird. Zusätzlich wird (4) die temporale Stabilität der Ergebnisse über alle Erhebungswellen hinweg untersucht.

Die Ergebnisse zeigen, dass die bekannten Heterogenitäten nach Geschlecht, sozioökonomischem Status und Alterskohorten über die Erhebungsjahre hinweg relativ stabil bleiben. Besonders auffällig ist das durchgehend niedrige Kompetenzniveau der jüngsten Generation (Gen Z). Gleichzeitig zeigt sich über alle Erhebungswellen hinweg ein starker Zusammenhang zwischen finanzieller Kompetenz und tatsächlichem Finanzverhalten. Darüber hinaus erweist sich die entwickelte Kurzsкала bestehend aus acht Items als effizient, da sie die psychometrischen Eigenschaften der Vollskala weitgehend erhält und die soziodemografischen Unterschiede nahezu identisch abbildet. Sowohl die Testinformation als auch die Zusammenhänge mit dem finanziellen Verhalten und Indikatoren finanzieller Fragilität bleiben stabil.

Der Beitrag liefert einen methodischen sowie praktischen Impuls zur effizienten Messung finanzieller Grundkompetenzen und deren Heterogenität. Die neue Kurzsкала verbindet testtheoretische Präzision mit effizienter Testökonomie und ermöglicht eine ressourcenschonende Implementierung in groß angelegten Haushaltsbefragungen.

Session 3

Digital Serious Games in der Finanzbildung: Ein Scoping Review und kritische Würdigung

Merve Suna und Carmela Aprea (Universität Mannheim/Mannheim Institute for Financial Education (MIFE))

Seit der Finanz- und Wirtschaftskrise 2007/2008 gilt finanzielle Bildung als zentrale Schlüsselkompetenz. Ihr Bedeutungszuwachs resultiert aus gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklungen, die dazu führen, dass Einzelpersonen immer stärker die Verantwortung für ihre finanziellen Entscheidungen sowie für ihre eigenständige Absicherung gegenüber Risiken tragen müssen. Gleichzeitig werden diese Entscheidungen komplexer und risikoreicher, was die Anforderungen an die finanzielle Entscheidungskompetenz erhöht. Finanzielle Kompetenz umfasst dabei nicht nur die Fähigkeit, die eigene finanzielle Situation erfolgreich zu gestalten, sondern befähigt auch zur aktiven Teilhabe an wirtschaftlichen und politischen Prozessen. Dazu gehört beispielsweise die Mitwirkung an Debatten zu wirtschafts- und politischen Fragen. Zur Stärkung dieser Kompetenz, sind gezielte und gut durchdachte Bildungsprogramme notwendig.

Zwar gibt es mittlerweile viele Finanzbildungsprogramme, deren Qualität und Wirksamkeit jedoch oft unzureichend erforscht sind (Aprea & Suna, 2024). Digital Serious Games gelten als vielversprechend für die Förderung finanzieller Kompetenz. Sie können die Problemlösefähigkeit, das Interesse und die intrinsische Motivation von Lernenden steigern (Wouters et al., 2013). Dieses Potenzial setzt jedoch eine gute didaktische Gestaltung sowie eine sinnvolle Einbettung in eine Lernumgebung voraus. Obwohl bereits zahlreiche Digital Serious Games entwickelt wurden, fehlt bislang eine systematische Evaluation ihrer didaktischen Eignung.

Ziel dieses Beitrags ist es, einen Überblick über bestehende Digital Serious Games im Kontext der Finanzbildung zu geben und diese mithilfe eines Auswertungsrasters (Schultheis & Aprea, 2019) zu analysieren und kritisch zu würdigen.

Zur Identifikation der Games wurden die Suchbegriffe *Financial Literacy Games*, *Financial Education Games* und *Finance Games* in Deutsch und Englisch verwendet. Die Recherche erfolgte über drei zentrale Distributionskanäle: Internet, Google Play Store und Apple App Store. Nach dem Entfernen von Duplikaten und dem Ausschluss ungeeigneter Games wurden 91 Games anhand kontextueller, curricularer, ethischer und game-designbezogener Kriterien analysiert.

Die Analyse zeigt, dass nur wenige Games In-App-Käufe erfordern. Dabei handelt es sich überwiegend um Strategie- und Simulationsspiele, in denen Spielende finanzielle Entscheidungen treffen müssen. Thematisch decken diese Games vor allem die Bereiche „Geld verdienen/einnehmen“, „Geld ausgeben“, „Ausgaben planen“ ab. Einige Herausgebende geben zudem explizite Lernziele an und stellen ergänzendes Unterrichtsmaterial bereit. Alle Games wurden als fair in Bezug auf ihre ethische Gestaltung bewertet und haben eine kurze Spieldauer.

In diesem Beitrag wurden die identifizierten Games analysiert und ihre grundsätzliche Eignung zur Förderung finanzieller Kompetenz bewertet. Auf Basis der Ergebnisse können besonders geeignete Games ausgewählt und einer weiterführenden Input-, Prozess- und Outcome-Evaluation unterzogen werden. So lassen sich Games identifizieren, die sich gezielt in Lernkontexte integrieren lassen und finanzielle Kompetenz wirksam fördern. Darüber hinaus können Best Practices für zukünftige Entwicklungen abgeleitet werden.

Literatur

Aprea, C. & Suna, M. (2024). Finanzbildungsangebote in Deutschland: Bestandsaufnahme, kritische Würdigung und Perspektiven für die nationale Strategieentwicklung. *Zeitschrift für ökonomische Bildung: ZföB*, 2024, 238–335.

Schultheis, J., & Aprea, C. (2019). Entwicklung und Validierung eines Schemas zur Evaluation von Serious Games im Kontext von Financial Literacy. In E. Wittmann, D. Frommberger, & U. Weyland (Eds.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2019* (S. 93– 108). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvqsf3c7.9>

Wouters, P., van Nimwegen, C., van Oostendorp, H., & van der Spek, E. D. (2013). A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of serious games. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 249–265. <https://doi.org/10.1037/a0031311>

Session 3

Die Lust am großen Crash teilzuhaben: Sometimes I just feel like destroying beautiful things

Bernd Remmele

In den letzten Jahren entwickelt sich insbesondere über verschiedene – ‚soziale‘ – Medialkanäle eine eher beunruhigende Mischung an affektiver Teilhabe an ökonomischen insbesondere finanzwirtschaftlichen (Fehl?)Vorstellungen, von denen nicht klar ist, wie ihnen unterrichtlich begegnet werden kann und soll (ein edukativer Ansatz kann in diesem Zusammenhang auch Reaktanz hervorrufen). In einem über das ökonomische bzw. finanzielle hinausgehenden Rahmen geht es um eine destruktive Haltung gegenüber (national)staatlich geregelten Institutionen und anderen Akteuren, insbesondere solchen, die nicht moralisch anspruchslos sind.

Es findet sich ein apokalyptisches Motiv, dass die Gesellschaft insgesamt sowie diese Einrichtungen dem Zusammenbruch geweiht sind bzw. diesen großen Crash, etwa mit Blick auf Abschaffung von Bargeld oder Überschuldung, herbeiführen. Neben dem Erleben-Wollen des Zusammenbruchs handelt es sich um eine wechselnde Mischung u.a. aus Ressentiments gegen verschiedene Eliten, die aus Unvermögen oder verbrämten Eigennutz scheitern müssen, auf Wettbewerb ausgerichtete Selbstoptimierung (Körper und Geist), aggressiver Abgrenzung gegenüber der breiten Gesellschaft und/oder bestimmten marginalisierten bzw. aufstrebenden Gruppen sowie meist einem – physisch aufgeladenen – Antifeminismus.

In Hinsicht auf ökonomische bzw. Finanzbildung ist neben dem spezifischen Crash ein gegen die Komplexität moderner Gesellschaften gerichtetes Unabhängigkeitsmotiv zu betonen. In den sozialen Medien und darüber hinaus finden sich (Fin)Fluencer mit z.T. großer Anhängerzahl, die nach finanzieller – sowie teilweise parallel sexueller – Unabhängigkeit streben. In den betreffenden Gruppen finden sich Finanztipps (häufig gepaart mit verschwörungstheoretischen Aufklärungsnarrativen: Red Pill), die mit Blick auf Eigenständigkeit und den bevorstehenden großen Crash (z.B. Enteignung durch Bargeldabschaffung, gesellschaftlicher Blackout, Hyperinflation usw.) insbesondere Kryptowährungen, Gold oder Immobilien empfehlen. Nur so entkommt man rechtzeitig der Matrix.

Der Beitrag wird u.a. anhand von exemplarischen Proto-Typen die – affektive – Logik der destruktiven Finanznarrative erläutern und mögliche Ansatzpunkte für die ökonomische Bildung diskutieren.

Der Beitrag entsteht im Rahmen des Projekts ‚FiBiFlu - Finanzielle Bildung durch Finfluencer?‘, das durch das Rahmenprogramm ‚Empirische Bildungsforschung‘ gefördert wird.

Das FiBiFlu Projektteam besteht aus:

- PH Freiburg: Franziska Birke, Jana Franke, Bernd Remmele
- Uni Freiburg: Tim Krieger, Maximilian Luppold, Mattias Nückles
- Uni Leipzig: Sandra Binder-Tietz, Julia Blass, Christian Hoffmann, Tina Peter

Symposium I

Symposium „Künstliche Intelligenz in der Ökonomischen Bildung“

Einreichung zur Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung, Jahreskonferenz 2026

Künstliche Intelligenz (KI) gilt als eine der zentralen Technologien des 21. Jahrhunderts, mit weitreichenden Auswirkungen auf Wirtschaft, Gesellschaft und Bildung. KI-Systeme verändern Geschäftsmodelle, Arbeitsmärkte und Wertschöpfungsketten, sie werfen neue Fragen zu Datenschutz, algorithmischer Fairness und ökonomischer Machtkonzentration auf und eröffnen zugleich neue Möglichkeiten für personalisierte Lernprozesse und evidenzbasierte Bildungsentscheidungen. Auch für die Ökonomische Bildung ergeben sich neue Fragen: Welche Kompetenzen, welche kritisch-reflexiven Fähigkeiten und welche methodischen Zugänge brauchen Lernende in einer von KI durchdrungenen Welt? Und welche neuen Möglichkeiten ergeben sich für Lehrende an Schulen und Hochschulen, Ökonomische Bildung mit und durch KI zu gestalten und weiterzuentwickeln? Welche professionellen Kompetenzen sind dafür erforderlich?

Drei Schlüsselkompetenzen nehmen dabei eine zentrale Rolle ein:

Data Literacy bezeichnet die Fähigkeit, Daten kritisch zu verstehen, zu analysieren, zu interpretieren und verantwortungsvoll zu nutzen. In einer Gesellschaft, in sich der datenbasierte Geschäftsmodelle mehr und mehr durchsetzen und Daten zunehmend die Berichterstattung prägen, ist Data Literacy unerlässlich, um aktuelle Entwicklungen nachvollziehen und kritisch beurteilen zu können, mit Daten selbst arbeiten zu können und die Funktionsweise von Algorithmen nachzuvollziehen.

AI Literacy geht darüber hinaus und umfasst das Verständnis von KI-Systemen, ihrer Funktionsweise, Möglichkeiten und Grenzen. Sie befähigt dazu, KI-gestützte Prozesse kritisch zu hinterfragen, ethische und gesellschaftliche Implikationen zu bewerten und KI-Tools kompetent und reflektiert einzusetzen. AI Literacy ist eng verknüpft mit ökonomischer Urteils- und Entscheidungskompetenz und bildet eine wesentliche Voraussetzung für mündige Teilhabe an einer KI-geprägten Wirtschaft und Gesellschaft.

Digital Literacy geht noch weiter darüber hinaus und umfasst Data Literacy und AI Literacy sowie weitere digitalisierungsbezogene Kompetenzen, z.B. den Umgang mit Standardsoftware, Fake News, kollaboratives Arbeiten mit digitalen Systemen etc. (vgl. Baucom et al., 2022).

Mit diesem Symposium möchten wir Rolle und Gestaltung der ökonomischen Bildung im Kontext Künstlicher Intelligenz aus fachdidaktischer Perspektive diskutieren. Leitfragen sind unter anderem:

- Wie kann ökonomische Bildung Lernende befähigen, KI- und datengestützte Wirtschaftspraktiken und -strukturen kritisch zu reflektieren und zu bewerten?
- Welche spezifischen Anforderungen stellt KI an die Förderung von Data Literacy und AI Literacy in der Ökonomischen Bildung und wie lassen sich diese Kompetenzen systematisch und nachhaltig entwickeln?
- Welche didaktischen Potenziale bietet der Einsatz von KI-Tools für die Gestaltung ökonomischer Lehr-Lernprozesse (z.B. adaptive Lernumgebungen, KI-gestützte Simulation, automatisiertes Feedback)? Welche fachdidaktischen Kompetenzen benötigen Lehrende, um diese Potenziale zu nutzen?
- Wie lässt sich die professionelle Kompetenz von Lehrenden im Umgang mit KI in der ökonomischen Bildung konzeptualisieren und fördern?

Wir stellen theoretische, empirische und didaktisch-praktische Beiträge vor, die ausgewählte Fragen adressieren und zur Diskussion anregen. Die folgenden Themen stehen dabei im Mittelpunkt:

- Konzepte und Förderung von Data Literacy und AI Literacy in der Ökonomischen Bildung
- Didaktische Szenarien und Lernumgebungen mit KI-Unterstützung (z.B. intelligente Tutorensysteme, generative KI im Unterricht)
- KI als Gegenstand ökonomischer Bildung: Geschäftsmodelle, Arbeitsmärkte, Plattformökonomie, Regulierung
- Professionalisierung von Lehrkräften: Kompetenzen, Einstellungen und Herausforderungen im Umgang mit KI
- Chancen und Grenzen von KI für ökonomische Urteils- und Entscheidungskompetenzen
- Rolle von KI in Entrepreneurship Education und Financial Education
- Bildungspolitische und normative Perspektiven auf KI in der ökonomischen Bildung
- Empirische Befunde zu Wirkungen und Gelingensbedingungen KI-gestützter ökonomischer Bildung

Das Symposium sieht drei Beiträge à 20 Minuten vor, die als Impulse für eine anschließende, vertiefte Diskussion mit den Teilnehmenden dienen sollen.

Symposium I

Beitrag 1: Erwerb von Kompetenzen zur Gestaltung von KI-Lösungen

Prof. Dr. Martin Kröll und Kristina Burova-Keßler (Ruhr-Universität Bochum)

In diesem Beitrag wird das EU-geförderte Projekt „Digitaler Coach Intelligence“ vorgestellt, das über einen Zeitraum von 2,5 Jahren durchgeführt wird. Beteiligt sind Lernfabriken aus Frankreich, Ungarn und Deutschland, Industrie- und Handelskammern aus Bulgarien und Ungarn sowie eine Unternehmensberatung aus Griechenland. Ziel des Projekts ist es, die Implementierung von KI-Lösungen in kleinen und mittleren Unternehmen Europas zu fördern und die Attraktivität der beruflichen Aus- und Weiterbildung zu steigern.

Im Rahmen eines Zwei-Wege-Ansatzes des Teaching-Factory-Konzepts wird eine Interaktion zwischen Lernfabrik und Klassenzimmer initiiert. Dabei werden den Lernenden durch Dozierende praxisnahe Anwendungsbeispiele, wie etwa die Qualitätskontrolle in der industriellen Fertigung mittels KI, vermittelt und durch gezielte Übungen ergänzt. Die Interaktion erfolgt über Videokonferenzen, wobei die Lernenden Rückmeldungen zur Verständlichkeit und zur Weiterentwicklung der Fragestellung „How to teach AI?“ geben.

Zur Evaluation der Lerneinheiten wird ein speziell entwickelter Fragebogen eingesetzt, der neben der Relevanz der Inhalte Aspekte wie Schwierigkeitsgrad, Nutzen der Videos, Anschaulichkeit und Umfang der Beispiele, Verwendung von Fachbegriffen, Komplexität der Aufgabenstellung sowie die Notwendigkeit eines Wissenstests erfasst.

Eine weitere Zielsetzung des Projekts besteht darin, Jugendliche zu befähigen, im späteren Berufsleben die Nutzung und organisatorische Einbettung von KI-Lösungen aktiv mitzugestalten. Angesichts der Herausforderungen einer digitalisierten Welt wird der Qualifizierung eine zentrale Rolle zugeschrieben, um junge Erwachsene zu einem selbstbestimmten und verantwortungsvollen Handeln zu befähigen. Hierzu zählt auch die Entwicklung von Reflexionsfähigkeit. Es wird darauf hingewiesen, dass die organisatorische Einbettung von KI-Lösungen häufig die zentrale Herausforderung bei deren Implementierung darstellt.

Symposium I

Beitrag 2: Künstliche Intelligenz und interaktive ökonomische Modelle: Chancen und Ansätze für den Wirtschaftsunterricht.

Prof. Dr. Athanassios Pitsoulis und Dr. Astrid Lange-Pitsoulis (Universität Hildesheim)

Dieser Beitrag leistet einen praxisorientierten Beitrag zur Diskussion um den Einsatz generativer KI in der ökonomischen Bildung und zeigt Potenziale wie Herausforderungen für die Professionalisierung von Lehrkräften auf. Untersucht wird das transformative Potenzial generativer KI-Chatbots, insbesondere Wolfram GPT, für die Integration interaktiver ökonomischer Modelle (IEMs) in den Wirtschaftsunterricht. Ausgehend von der Beobachtung, dass IEMs trotz ihres didaktischen Mehrwerts aufgrund ihrer mathematischen Komplexität für viele Lehrkräfte eine erhebliche Zugangshürde darstellen, wird aufgezeigt, wie LLM-basierte Chatbots als "didaktische Assistenzsysteme" diese Barrieren abbauen können.

Anhand eines konkreten Anwendungsbeispiels für den Wirtschaftsunterricht der 8. Klasse an niedersächsischen Gesamtschulen wird eine reproduzierbare Vorgehensweise entwickelt, die von der curricularen Rückbindung über die Identifikation geeigneter IEMs bis zur KI-gestützten Entwicklung differenzierter Aufgabenstellungen reicht. Die Analyse zeigt, dass KI-Chatbots Lehrkräften 2 wertvolle Unterstützung bei der fachwissenschaftlichen Erschließung, didaktischen Aufbereitung und methodischen Integration von IEMs bieten können. Gleichzeitig werden kritische Limitationen identifiziert.

Symposium I

Beitrag 3: Wie gut bestehen aktuelle LLM-Chatbots finanzielle Wissenstests? – Eine empirische Untersuchung mit der HiSpAn-Skala

Prof. Dr. Athanassios Pitsoulis und Dr. Astrid Lange-Pitsoulis (Universität Hildesheim)

Große Sprachmodelle (Large Language Models, LLMs) wie ChatGPT oder Claude zeigen zunehmend beeindruckende Leistungen bei Wissens- und Problemlösungsaufgaben. Erste Studien deuten darauf hin, dass aktuelle Modelle auch bei standardisierten Tests zur Financial Literacy überdurchschnittlich gut abschneiden. Gleichwohl ist bislang weitgehend unerforscht, wie zuverlässig und differenziert LLMs mit domänenspezifischen Items zur Finanzbildung umgehen, insbesondere in nicht-angloamerikanischen Kontexten.

Dieser Beitrag untersucht die Leistungsfähigkeit aktueller LLM-Chatbots bei einem neu entwickelten Testinstrument zum Spar- und Anlagewissen – der HiSpAn-Skala (Hildesheimer Spar- und Anlagewissen-Skala). Aus einem Item-Pool von über 350 validierten Aufgaben wurden mittels testtheoretischer Verfahren (Item-Response-Theorie) 20 repräsentative Items extrahiert, die zentrale Dimensionen der individuellen Finanzbildung abbilden (Zinsverständnis, Risikoerkenntnis, Diversifikation, Liquidität und Anlageentscheidungen). Diese Items werden in mehreren standardisierten Durchgängen verschiedenen LLMs (u. a. GPT-4, Claude 3.5, Gemini und Mistral) präsentiert, um Antwortkonsistenz, inhaltliche Genauigkeit und Begründungstiefe zu messen.

Die Ergebnisse werden mithilfe geeigneter Auswertungsverfahren verglichen und im Kontext menschlicher Referenzgruppen interpretiert. Ziel ist es, die Fähigkeit von LLMs zur Reproduktion und Reflexion finanzökonomischer Wissensstrukturen auszuloten und Implikationen für den Einsatz generativer KI in der ökonomischen Bildung abzuleiten.

Literatur

Baucom, M., Lange, A., Pitsoulis, A., & Prinz, G. (2022). Ökonomische Bildung in der digitalen Welt. In V. Frederking & R. Romeike (Hrsg.), *Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken* (Allgemeine Fachdidaktik Band 3, S. 413-440). Waxmann.

Session 4

Was verrät das Abitur über die Fachkultur in „Sowi“?

Marco Rehm, Nils Goldschmidt und Jürgen Pfannmöller (ZÖBIS, Universität Siegen)

Von Abiturprüfungen sollen im Sinne der Standardsicherung normative Wirkungen auf den Unterricht ausgehen (Maag-Merki 2012, Jäger 2012, Kühn 2010). Dementsprechend bereitet der Unterricht in der Qualifikationsphase und dort vor allem die Klausuren auf die Abiturprüfungen vor. Daher kann man davon ausgehen, dass inhaltliche und methodische Schwerpunkte der Abiturprüfungen solche im Unterricht in der Qualifikationsphase widerspiegeln. Ähnlich wie zum Unterricht ist auch zu zentralen Prüfungsaufgaben der Stand der Forschung, dass deren Entwicklung „durch einen aktiven Gestaltungsanteil der am Prüfungsverfahren beteiligten Akteure multifaktoriell beeinflusst wird“ (Kühn 2016, S.77). Somit sollte sich in den Prüfungsaufgaben so etwas wie der Mainstream der informellen Fachkultur des Faches Sozialwissenschaften in Nordrhein-Westfalen widerspiegeln.

In der vorliegenden explorativen Studie analysieren wir insgesamt 140 Klausuren, die aus den Abiturprüfungen der Jahre 2014 – 2024 der Fächer Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften/Wirtschaft – jeweils aus dem Grund- und dem Leistungskurs – stammen. Zudem analysieren wir die dazugehörigen Erwartungshorizonte für die korrigierenden Lehrkräfte. Die Klausuren werden nach inhaltlichen Schwerpunkten klassifiziert und die verwendeten Operatoren der jeweils drei Aufgaben pro Klausur ausgewertet. Bei den Klausuren mit ökonomischen Anteilen ordnen wir die im Material angesprochenen Inhalte und die Aufgabenstellung in die fachwissenschaftliche Diskussion ein. Zudem analysieren wir anhand der Erwartungshorizonte die Verwendung von Werturteilen.

Die Ergebnisse erweitern die Befunde der Schulbuchstudie von Goldschmidt et al. (2024) hinsichtlich einer textzentrierten Fachkultur. Inhaltlich sind – entsprechend zentralen Inhalten des Kernlehrplans – Teile der Klausuren fachlich veraltet. Im Anforderungsbereich III bestätigt sich der Befund von Podes (2024) für Klausuren in der politischen Bildung in Baden-Württemberg.

Literatur

Goldschmidt, Nils; Kron, Romina, Rehm, Marco (2024): Marktwirtschaft und Unternehmertum in Schulbüchern. Eine Analyse der ökonomischen Inhalte in deutschen Schulbüchern. Studie im Auftrag der Friedrich Naumann Stiftung für die Freiheit und des Verbandes Die Familienunternehmer. Potsdam und Berlin.

Jäger, Daniela J. (2021): Herausforderung Zentralabitur: Unterrichtsinhalte variieren und an Prüfungsthemen anpassen. In: Maag Merki, Katharina: Zentralabitur. Die längsschnittliche Analyse der Wirkungen der Einführung zentraler Abiturprüfungen in Deutschland. Wiesbaden, S. 179-206.

Kühn, Svenja Mareike (2010): Steuerung und Innovation durch Abschlussprüfungen? Wiesbaden.

Kühn, Svenja Mareike (2016): Aufgaben in (zentralen) Abschlussprüfungen. Theoretische und empirische Perspektiven auf ein interdisziplinäres Forschungsfeld. In: Keller, Stefan; Reintjes, Christian (Hrsg.): Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz. Didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde. Münster u. New York, S. 73-89.

Maag Merki, Katharina (2012): Die Leistungen der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in Mathematik und Englisch. In: Maag Merki, Katharina: Zentralabitur. Die längsschnittliche Analyse der Wirkungen der Einführung zentraler Abiturprüfungen in Deutschland. Wiesbaden, S. 263- 292.

Podes, Stephan (2024): Über die Trennung in Sach- und Werturteil in der Fachdidaktik: Wider die Vermischung von Fakten und Werten. In: Zeitschrift für Politik, Bd. 71, Nr. 1, S. 68-77.

Session 4

Einfluss ökonomischer Bildung auf quantitative Fähigkeiten zu Beginn des Wirtschaftsstudiums im Kontext Südafrika

Petros Bengel und Malte Ring

Quantitative Fähigkeiten entscheiden maßgeblich über den Studienerfolg in ökonomischen Studiengängen (Grawe & O'Connell, 2018). Gleichzeitig beginnen viele das Studium mit großen Defiziten (z. B. Ross & Wright, 2018). Bisherige Studien weisen darauf hin, dass besonders Frauen davon betroffen sein könnten (Mosia et al., 2025). Allerdings siedelt sich bisherige Forschung hauptsächlich im universitären Kontext an und beschäftigt sich mit den Auswirkungen von quantitativen Fähigkeiten und (mathematischen) Interventionsmöglichkeiten im Studium. Die vorliegende Arbeit legt den Fokus auf die Rolle von schulischem Vorwissen (ökonomisch, sprachlich, mathematisch) und Geschlechterdifferenzen. Untersucht werden die Auswirkungen auf zwei Teilbereiche quantitativer Kompetenzen bzw. Fähigkeiten: Diagrammkompetenz und mathematische Fähigkeiten.

Die Querschnittsstudie basiert auf Beobachtungsdaten von rund 1000 Studienanfängern in Südafrika. Die Daten umfassen schulische Leistungen in verschiedenen Fächern. Diagrammkompetenz wurde mit einem Test von Ring und Oberrauch (2024) erfasst, mathematische Fähigkeiten mit dem MESA-Test (Orlov et. al, 2021). Erste deskriptive Ergebnisse bestätigen Gender-Unterschiede zugunsten von Männern. Während in bisherigen Studien positive Zusammenhänge zwischen ökonomischem Vorwissen und quantitativen Fähigkeiten festgestellt wurden, stellen erste deskriptive Ergebnisse diesen Zusammenhang infrage. Die weiterführende Analyse zeigt gemischte Zusammenhänge, erweitert das Verständnis von Lernvoraussetzungen und zeigt die Notwendigkeit zur Differenzierung auf: Studierende mit höherem ökonomischem Vorwissen haben höhere Diagrammkompetenzen, schneiden aber im Hinblick auf mathematische Fähigkeiten schlechter ab.

Literatur

Grawe, N., Carleton College, O'Connell, K., & Carleton College. (2018). Using the Quantitative Literacy and Reasoning Assessment (QLRA) for Early Detection of Students in Need of Academic Support in Introductory Courses in a Quantitative Discipline: A Case Study. *Numeracy*, 11(1). <https://doi.org/10.5038/1936-4660.11.1.5>

Mosia, M., Egara, F. O., Nannim, F. A., & Basitere, M. (2025). Factors Influencing Students' Performance in University Mathematics Courses: A Structural Equation Modelling Approach. *Education Sciences*, 15(2), 188. <https://doi.org/10.3390/educsci15020188>

Ring, M., & Oberrauch, L. (2024). Measuring Economic Graph Competence. *International Review of Economics Education*, 47, 100302. <https://doi.org/10.1016/j.iree.2024.100302>

Orlov, G., McKee, D., Foster, I. R., Bottan, D., & Thomas, S. R. (2021). Identifying Students at Risk Using a New Math Skills Assessment. *AEA Papers and Proceedings*, 111, 97–101. <https://doi.org/10.1257/pandp.20211044>

Session 5

Förderung verhaltensökonomischer Kompetenzen durch digitale Lehr-Lern-Experimente: Eine Interventionsstudie zur Entwicklung von Behavioral Economic Literacy und Numeracy

Julian Polly (Pädagogische Hochschule Karlsruhe)

Aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen verdeutlichen den Bedarf an einer ökonomischen Bildung, die Lernende zur reflektierten Teilhabe an wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Prozessen befähigt. Ihre Entscheidungskompetenz bildet dabei eine zentrale Voraussetzung für mündige Teilhabe (Blanck 2025).

Die Verhaltensökonomie bietet einen geeigneten theoretischen Bezugspunkt, da sie empirisch fundierte Einsichten in individuelles Entscheidungsverhalten, heuristische Prozesse, Verzerrungen und soziale Interdependenzen bereitstellt (Tversky & Kahneman, 1974; Thaler, 1982; Beck, 2014). Damit eröffnet sie didaktische Zugänge, welche Reflexionsfähigkeit, Urteilskraft und Entscheidungsbewusstsein fördern können. Diese Potenziale werden im Wirtschaftsunterricht bislang jedoch kaum genutzt.

Die Interventionsstudie „Förderung verhaltensökonomischer Kompetenzen durch digitale Lehr-Lern-Experimente“ (n=350) untersucht daher das Potenzial digitaler Classroom Experiments, die auf Adaptionen klassischer verhaltensökonomischer Experimente beruhen. In diesen begegnen Schülerinnen und Schüler unterschiedlichen Entscheidungssituationen und bearbeiten zentrale verhaltensökonomische Konzepte. Ziel ist die Förderung von Behavioral Economic Competence (BEC), die durch ein neu entwickeltes, Kompetenzmodell strukturiert wird. Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I bearbeiten dazu drei Inhaltsbereiche des Modells in drei unterschiedlichen Formaten, digitalen Experimenten, analogen Experimenten und schulbuchbasierten Aufgaben. Dabei liegt der Studie ein sequenzielles Design zugrunde.

Im Fokus steht die Frage, wie sich die unterschiedlichen Lernaufgabenformate auf den Erwerb verhaltensökonomischer Kompetenzen auswirken. Im Beitrag werden die theoretischen Grundlagen des BEC-Modells, die entwickelten digitalen verhaltensökonomischen Experimente als zentrales Interventionsformat sowie der neu entwickelte Test of Behavioral Economic Competence (ToBEC) vorgestellt. Zudem werden erste empirische Befunde präsentiert, die eine differenzierte Analyse der Wirkung der Formate auf die Entwicklung verhaltensökonomischer Kompetenzen und die Potenziale zur Förderung ökonomischer Teilhabe ermöglichen.

Literatur

Beck, H. (2014). *Behavioral economics: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03367-5>

Blanck, B. (2025). „Sag’ du mir, was ich machen soll!“ – Reflexive Entscheidungen und Förderung von Entscheidungskompetenzen aus erwägungstheoretischer Sicht. *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, 14, 57–80.

Thaler, R. H. (1982). Toward a positive theory of consumer choice. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 1(1), 39–60. [https://doi.org/10.1016/0167-2681\(80\)90051-7](https://doi.org/10.1016/0167-2681(80)90051-7)

Tversky, A., & Kahneman, D. (1974). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. *Science*, 185(4157), 1124–1131. <https://doi.org/10.1126/science.185.4157.1124>

Session 5

Teilhabe und Befähigung durch handlungsorientierte Lernformate: Ergebnisse der Schülerakademie Finanzkompetenz Nordrhein-Westfalen

Dr. Manuel Froitzheim, Jacqueline Dreisbach, Alessia Jahns und Jan Kricks (Universität Siegen)

Ökonomische Teilhabe erfordert finanzielle Handlungskompetenz – also die Fähigkeit, eigene ökonomische Entscheidungen informiert, reflektiert und verantwortlich zu treffen. Die Schülerakademie Finanzkompetenz Nordrhein-Westfalen verfolgt das Ziel, Jugendliche in genau dieser Hinsicht zu befähigen. Das außerschulische Lernformat wird vom Netzwerk Finanzkompetenz Nordrhein-Westfalen und der Universität Siegen getragen und richtet sich an Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I und Berufskollegs. Es verbindet digitale, spielerische und handlungsorientierte Lernstationen, um finanzielle Zusammenhänge erlebbar zu machen und Selbstwirksamkeitserfahrungen im Umgang mit Geld zu ermöglichen.

Im Zentrum der begleitenden Evaluation steht die Frage, inwiefern handlungsorientierte Lernarrangements einen Beitrag zur finanziellen Befähigung und gesellschaftlichen Teilhabe junger Menschen leisten können. Auf Basis eines Pre-Post-Designs mit 4.500 Teilnehmenden an 78 Schulen werden Veränderungen in Wissen, Motivation und wahrgenommener Handlungskompetenz analysiert. Die Ergebnisse zeigen signifikante Wissenszuwächse sowie eine hohe Akzeptanz des Ansatzes.

Besonders bedeutsam im Kontext des Tagungsthemas ist, dass die Schülerakademie Teilhabechancen über soziale Grenzen hinweg eröffnet: Sie erreicht Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Schulformen und sozialer Hintergründe gleichermaßen und ermöglicht Erfahrungen ökonomischer Selbstwirksamkeit unabhängig von Geschlecht oder Herkunft. Damit leistet sie einen Beitrag zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit und ökonomischer Mündigkeit. Der Beitrag diskutiert diese Ergebnisse im Hinblick auf die Frage, wie ökonomische Bildung Jugendliche nicht nur informiert, sondern tatsächlich zur Teilhabe befähigt – im Sinne einer nachhaltigen, demokratisch fundierten Wirtschafts- und Gesellschaftskompetenz.

Session 6

Einfluss von Finfluencer:innen auf das (intendierte) Finanzverhalten der Rezipient:innen und die Rolle der Finanzkompetenz: Ergebnisse eines Scoping Reviews.

Jana Franke, Bernd Remmele, Franziska Birke, Sandra Binder-Tietz, Julia Blass, Christian Hoffmann, Tim Krieger, Matthias Nückles und Maximilian Luppold

Insbesondere seit der Pandemie befassen sich besonders jüngere Menschen deutlich häufiger mit Finanzwissen und drängen an die Kapitalmärkte. Hunderttausende beziehen dabei ihre Finanzbildung aus zumindest teilweise explanativen Videos im Internet, insbesondere von Finanz-Influencer:innen (kurz: Finfluencer:innen). Diese Akteure sehr unterschiedlicher Qualität und Akteurinnen prägen damit das Finanzverhalten und die Finanzbildung der Menschen unterschiedlichen Alters, ohne dass ihre Bildungsangebote einer unabhängigen fachlichen Prüfung unterzogen würden. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage: Welchen Einfluss haben Finfluencer:innen auf das (intendierte) Finanzverhalten ihrer Rezipient:innen und welche Rolle spielt dabei deren wahrgenommene und tatsächliche Finanzkompetenz. Um zur Beantwortung dieser Fragestellung beizutragen und weitere Forschungsdesiderate aufzuzeigen wurde der junge, breite und heterogene Forschungsstand mittels eines Scoping Reviews nach Arksey und O'Malley (2005) und den darauf aufbauenden Verfeinerungen von Levac et al. (2010) durchgeführt und das Vorgehen entsprechend der PRISMA-ScR Kriterien (Tricco et al., 2018) dargestellt. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass der Einfluss der Finfluencer:innen auf das Finanzverhalten ihrer Rezipient:innen beispielsweise über die Glaubwürdigkeit (Fachwissen, Vertrauen, Goodwill/Authentizität) der Finfluencer:innen, Nachahmungseffekte sowie die selbst wahrgenommene Finanzkompetenz der Rezipient:innen vermittelt wird. Der Einfluss der Finfluencer:innen wird zudem durch Moderator-Variablen beeinflusst, darunter beispielsweise Alter, Geschlecht (Gleichgeschlechtlichkeit), Finanzkompetenz der Rezipient:innen, die Streuung der Meinungen zwischen den Rezipient:innen sowie die Volatilität des von den Finfluencer:innen dargestellten Vermögenswerts.

Die gewonnenen Erkenntnisse fließen in das vom BMBF geförderte Projekt FiBiFlu ein, welches untersucht, inwiefern Erklärvideos von Finfluencer:innen zu reflektiertem und konzeptuell fundiertem Finanzlernen im Sekundarbereich beitragen können.

Literatur

Arksey, H./O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32.

Levac, D./Colquhoun, H./O'Brien, K.K. (2019). Scoping studies: advancing the methodology. *Implementation Science*, 5(69), 1-9.

Tricco, A.C./Lillie, E./Zarin, W./O'Brien, K.K./Colquhoun H./Levac D., et al. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467–473.

Session 6

Digitale Verantwortung als eine Basis Grundlage ökonomischer Teilhabe: Internationale Beispiel Beispiele des Lernens durch Spiel im Kontext von Cybersecurity

Ebai, Jäger, Krzyzowski, Remmele und Schneider

Die Nutzung digitaler Werkzeuge zur Wissensvermittlung, sowie KI-basierter Anwendungen zur Unterrichtsvorbereitung und kreativen Unterrichtsgestaltung sind heutzutage fester Bestandteil des Lehr- und Lernalltags. Darüber hinaus ist die Teilhabe am sozialen und öffentlichen Leben ohne den Zugang zu digitalen Netzwerken nahezu undenkbar geworden. Diese Netzwerke und digitalen Dienste befinden sich überwiegend in den Händen großer Technologiekonzerne mit primär kommerziellen Absichten. Die vermeintlich „kostenfreie“ Nutzung der Dienste erfolgt in der Regel in Austausch für persönliche Daten. Die Diskrepanz zwischen der Bedingung des Datenteilens mit den Betreibern und digitale Netzwerke als Bedingung für öffentliche Teilhabe schafft eine Informationsasymmetrie (siehe Zuboff, 2015). Auf der juristischen Dimension setzt hier seit 2016 die Europäische Datenschutzgrundverordnung (DSGVO) an. Die Wahrnehmung der rechtlich geschaffenen Möglichkeiten beruht jedoch vielmals auf Eigeninitiative des Individuums, um Rechte durchzusetzen oder zumindest in den Einstellungen zu verankern. Die Verantwortung für Datenschutz und Datensicherheit lastet somit immer noch in großen Teilen auf den VerbraucherInnen selbst. Des Weiteren häuft sich durch die Zugänglichkeit von KI auch der Datenmissbrauch durch Dritte, etwa durch Fake-News oder Phishing-Attacken. Unter dem übergeordneten Ziel der demokratischen Befähigung und Teilhabe ist es nun Rolle der ökonomischen Bildung, SchülerInnen über die Risiken digitaler Dienste zu informieren und sie zu Digitaler Verantwortung zu befähigen, also zu einem kritischen, reflektierten und fairen Umgang mit digitalen Technologien. Dazu gehört insbesondere, ihnen die Notwendigkeit für und praktische Methoden des Datenschutzes zu vermitteln.

Die in den Lernarrangements erprobten Methoden zeigen, dass für einen sicheren Umgang mit Daten das Verständnis der eigenen Daten als wirtschaftlicher Wert/ „Währung“ Grundlage ist. Bei den Bildungsansätzen handelt es sich um spielerisches Lernen mit digitalen und analogen Tools. Beide Ansätze haben zum Ziel, unabhängig der Kompetenzniveaus von SchülerInnen zu einem souveränen und verantwortungsvollen Umgang mit digitalen Diensten und persönlichen Daten im Netz zu befähigen.

Der erste in diesem Beitrag vorgestellte Bildungsansatz wurde durch das Konsortium des DataPro-Projekts co-entwickelt. Gemeinsam mit Studierenden der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) entstanden zwei öffentlich zugängliche Web-Spiele zu den Themen datensicheres Verhalten im Netz und privatsphären-freundliche Navigation des Internets der Dinge (Internet of Things (IoT)). In den Spielen werden konkrete Datenschutzmethoden angewandt, sowie ein bewusster Umgang mit persönlichen Daten durch Abwägen der Sensibilität der Information erlernt. Parallel hierzu bzw. zur weiteren unterrichtlichen Rahmung werden Materialien zur Bewertung von digitalen Geschäftsmodellen angeboten.

Der zweite Bildungsansatz wurde durch das Forschungsteam des FHNW Competence Centers Digital Trust entwickelt. Er richtet sich an SchülerInnen zwischen 10 und 14 Jahren und basiert auf realistischen Alltagsszenarien zu fünf zentralen Themen der digitalen Verantwortung: Privatsphäre, Betrug, Passwortsicherheit, Meinung versus Information sowie verantwortungsvolles Online-Verhalten. Zu jedem Themenbereich wurden fünf altersgerechte Aufgaben konzipiert, die in einer spielerischen "Challenge" über fünf Runden bearbeitet werden. Die SuS lösen die Aufgaben in Gruppen unter Zeitdruck, sammeln Punkte und erhalten im Anschluss eine gemeinsame Auswertung und die Themen werden reflektiert. Da die Herausforderungen nur durch Austausch, Diskussion und gemeinsames Entscheiden

bewältigt werden können, fördert der Ansatz zugleich Peer Learning und unterstützt ein vertieftes Verständnis verantwortungsbewusster Verhaltensweisen im digitalen Raum.

Die Beschreibung und Diskussion der beiden Spielformate sollen Lehrenden der ökonomischen Bildung als Beispiel dienen, wie die digitale Verantwortung gefördert werden kann und diese einen Beitrag zu ökonomischer Teilhabe leistet.

Workshop A

Entrepreneurship Education für alle? Ausgangspunkte und Perspektiven auf dem Weg zu einer gendersensibl(er)en ökonomischen Bildung

Celine Maerz und Vera Kirchner (Universität Potsdam)

Entrepreneurship Education (EE) kann auf vielfältige Weise als Treiber ökonomischer und gesellschaftlicher Teilhabe fungieren, beispielweise, indem sie Schüler:innen Einblicke in unternehmerisches Handeln eröffnet und zur beruflichen Orientierung beiträgt (Loerwald & Kirchner, 2019). Darüber hinaus kann sie unternehmerische Kompetenzen vermitteln, die auch in anderen Kontexten Wirkung entfalten können (Lindner, 2015). Eine fundierte EE kann nicht nur eine Kultur der Selbstständigkeit fördern, sondern auch Mündigkeit und Verantwortungsbewusstsein stärken, indem sie Lernende ermutigt, eigene Ideen zur Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen zu entwickeln (Aff & Lindner, 2005).

Vor dem Hintergrund des weiterhin bestehenden Gender-Gaps bei deutschen Unternehmensgründungen – insbesondere im Start-up-Bereich, in dem Frauen lediglich rund 19 % der Gründenden ausmachen (Female Founders Monitor, 2025) – erscheint EE als potenziell wirksames Instrument zur Förderung weiblicher Teilhabe in diesem ökonomisch und gesellschaftlich bedeutsamen Feld. Da Unternehmertum häufig mit gesteigertem Wohlstand und Einkommen assoziiert wird (GEM, 2025), kann EE auch als Chance finanzieller Teilhabe begriffen werden. Zugleich zeigt sich derzeit in der Unternehmensfinanzierung eine deutliche Geschlechterdifferenz: Rein weibliche Gründungsteams erhielten 2024 nur rund 1 Prozent des insgesamt investierten Risikokapitals (Start-Up-Barometer, 2025).

Forderungen nach einer Erhöhung der Gründerinnenquote werden häufig mit ökonomischen Argumenten wie der Sicherung von Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit begründet (Piegeler & Heiner, 2015; Meyer et al., 2021; Schiemann et al., 2023). Dieser Argumentation folgend soll das Selbstwirksamkeitsempfinden von Mädchen gestärkt werden, um mehr Unternehmerinnen hervorzubringen (Engels, 2020). Aus fachdidaktischer Perspektive sollte EE jedoch nicht als reines Steuerungsinstrument verstanden werden, sondern vor allem als Möglichkeit zur Teilhabe: Sie sollte allen Schüler:innen unabhängig von Geschlecht und Herkunft den Zugang zu unternehmerischen Kompetenzen ermöglichen.

Derzeit unklar ist, ob die aktuelle EE tatsächlich zu einer Reduktion von Gender-Differenzen beitragen kann oder bestehende Ungleichheiten eher reproduziert. Studien deuten eine bereits früh entstehende Lücke an: 34% der männlichen Gründer, aber nur 16 % der Gründerinnen entwickelten ihr Interesse bereits vor Studienbeginn (Start-up Monitor, 2025). Zudem weisen erste Befunde darauf hin, dass EE-Interventionen moderate negative Effekte auf die Gründungsintention und das Selbstwirksamkeitsempfinden weiblicher Teilnehmerinnen haben können (Brüne & Lutz, 2024). Ob dies Ausdruck bewusster Entscheidungen oder ungünstiger Rahmenbedingungen ist, bleibt offen.

Eine vertiefte Auseinandersetzung mit Gender in der ökonomischen Bildung erscheint daher auf mindestens zwei Ebenen notwendig: (1) Da bislang nur wenige Studien zur Wirkung von Gender im EE-Kontext existieren (u.a. Ebberts, 2009; Beckmann, 2020), besteht ein erhöhter Bedarf an empirischen Daten – insbesondere aus Schule und Unterricht. Analog zur Dynamik in der Forschung zu Finanzieller Bildung (u.a. Haag & Brahm, 2025) und ökonomischer Kompetenz (u.a. Oberrauch & Brahm, 2023) sollte auch in der EE verstärkt untersucht werden, wie Gender(-konstruktionen) im Kontext schulischer und außerschulischer Formate wirken. Ebenso erforderlich ist eine Auseinandersetzung mit pluralen Gendertheorien, um zu vermeiden, dass Geschlecht ausschließlich als Differenzkategorie reproduziert wird, und um unterschiedliche theoretische sowie methodologische Zugänge vergleichbar zu machen. (2) Darüber hinaus bedarf es einer konzeptionellen Grundlage für eine gendersensible ökonomische Bildung. Erste Ansätze liefern Wiepcke (2012) und Ebberts (2012); ein breiterer Diskurs darüber, was

Gendersensibilität in der Unterrichtspraxis bedeutet und welche Konsequenzen sich daraus für Lehrkräftebildung und Wirtschaftsunterricht ergeben, steht jedoch noch aus bzw. bedarf einer zeitgemäßen Aktualisierung.

Ziel des Workshops ist es, bestehende Orientierungspunkte für eine gendersensible Wirtschaftsdidaktik aufzugreifen, Konsens- und Differenzlinien sichtbar zu machen, Forschungs- und Praxisbedarfe zu identifizieren und eine fachdidaktische Debatte darüber anzustoßen, was Gendersensibilität im Wirtschaftsunterricht konkret bedeuten kann – für die Gestaltung von EE-Formaten, für die Lehrer:innenbildung und für die wirtschaftsdidaktische Forschung.

Literatur

Aff, J., & Lindner, J. (2005). Entrepreneurship Education zwischen „small und big ideas“ – Markierungen einer Entrepreneurship Education an wirtschaftsberuflichen Vollzeitschulen. In *Entrepreneurship-Erziehung und Begabungsförderung an wirtschaftsberuflichen Vollzeitschulen* (S. 83–137).

Beckmann, A. K. (2020). *Genderbezogene Erschließungsprozesse in der Ökonomischen Bildung*. Rainer Hampp Verlag.

Brüne, N., & Lutz, E. (2020). The effect of entrepreneurship education in schools on entrepreneurial outcomes: A systematic review. *Management Review Quarterly*, 70(2), 275–305.

Ebbers, I. (2009). Doing Gender in universitären Übungsfirmen. In *Forschungsfelder der Wirtschaftsdidaktik: Herausforderungen – Gegenstandsbereiche – Methoden* (S. 201–218).

Ebbers, I. (2012). Querschnitt – Gender in der Didaktik der beruflichen Bildung. In *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (S. 415–427). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Engels, B. (2020). Frauen in der Start-up-Welt: Ursachen niedriger Gründungsquoten. *IWTrends – Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung*, 47(1), 83–98.

Haag, L., & Brahm, T. (2025). The gender gap in economic and financial literacy: A review and research agenda. *International Journal of Consumer Studies*, 49(2), e70031.

Hirschfeld, A., Gilde, J., & Walk, V. (2025). *Deutscher Startup Monitor 2025*. Bundesverband Deutsche Startups e. V.

Hirschfeld, A., Gilde, J., Walk, V., Teubert, F., & Stellbrink, C. (2025). *Female Founders Monitor 2025*. Bertelsmann Stiftung.

Lindner, J. (2015). Entrepreneurship Education für Jugendliche. *GW-Unterricht*, 140(4), 39–49. www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_140_39_49_lindner.pdf.

Loerwald, D., & Kirchner, V. (2019). Beruf Unternehmer*in? Ansatzpunkte für ein erweitertes Konzept der beruflichen Orientierung. In *Berufliche Orientierung in der Schule: Gegenstand der ökonomischen Bildung* (S. 193–207). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Meyer, D., Meyer, R., & Merz, D. (2021). *Female entrepreneurship: Unternehmensgründungen von Frauen im Fokus* [Forschungsbericht, Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW]. Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW. <https://irf.fhnw.ch/server/api/core/bitstreams/14c7f6a8-7f71-489f-901a876c589fc487/content>.

Oberrauch, L., & Brahm, T. (2023). Ökonomische Kompetenz und Geschlecht: Ausmaß und Hintergründe des Gender Gaps. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26(4), 949–974.

Piegeler, M., & Röhl, K. H. (2015). *Gründungsförderung in Deutschland: Ein Aktionsplan gegen sinkende Gründerzahlen* (IW Policy Paper Nr. 17/2015). Institut der deutschen Wirtschaft.

Schiemann, J., Philipp, J., Zehren, H., & Schwing, M. (2023). Enhancing competitiveness and quality of life in destinations through female entrepreneurship. *The European Journal of Applied Economics*, 20(2), 64–78.

Täube, F., Hundt, C., Gorynia-Pfeffer, N., Bergholz, C., Schauer, J., Baharian, A., & Wallisch, M. (2025). *Global Entrepreneurship Monitor: Unternehmensgründungen im weltweiten Vergleich*. RKW Rationalisierungs- und Innovationszentrum.

Wiepcke, C. (2012). Wirtschaftsdidaktik und Geschlechterforschung. In *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (S. 299–313). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Session 7

Wege in die „MINT-Pipeline“: Eine systematische Literaturanalyse zum Beitrag von MINT-Maßnahmen zur Beruflichen Orientierung in der Sekundarstufe I

Tobias Geike, Josephine Steier-Fahldieck, Tina Fletemeyer (Institut für Ökonomische Bildung)

Die Lebens- und Arbeitswelt befindet sich im stetigen Wandel. Epochaltypische Schlüsselprobleme wie der demografische Wandel erfordern immer mehr technisches Humankapital (vgl. Koppel 2007, S. 2). Hiervon sind insbesondere MINT-Berufe betroffen: In den kommenden fünf Jahren wird ein altersbedingtes Ausscheiden qualifizierter MINT-Fachkräfte von 271.700 Stellen prognostiziert (vgl. Anger et al. 2025, S. 4 f.). Es ist davon auszugehen, dass sich dieser Engpass negativ auf die volkswirtschaftlichen Wachstumschancen auswirken und dadurch zu gesamtgesellschaftlichen Wohlfahrtsverlusten führen wird (vgl. Mohr 2022, S. 2).

Grund für diese Entwicklung ist unter anderem der Effekt der „Leaky STEM Pipeline“ (Rosenzweig et al. 2021). Dieser zeigt auf, dass nicht alle Schüler:innen mit MINT-Interesse auch langfristig in MINT-Berufe gelangen, was zusätzlich die Bedeutung konstanter Beruflicher Orientierung in der Schule verdeutlicht (vgl. Anger et al. 2024, S. 26). Vor diesem Hintergrund initiierte die Bundesregierung 2022 den „MINT-Aktionsplan 2.0“, der zahlreiche Maßnahmen an Schulen umfasst und junge Menschen für naturwissenschaftliche und technologische Zusammenhänge begeistern soll (vgl. BMFTR 2022). Fehlend sind jedoch häufig empirische Evidenzen, die von diesen Projekten ausgehen (vgl. Mohr 2022, S. 28).

An dieser Stelle setzt der vorliegende Beitrag an. Im Rahmen des Projektes „MINT-Matchmaking - Berufsorientierung optimieren“ (gefördert von der NORDMETALL-Stiftung) wurde eine systematische Literaturanalyse entsprechend der PRISMA Leitlinien erstellt (vgl. Page et al. 2021). Ziel des Reviews ist es, zunächst definitorische Klarheit zu schaffen und zu untersuchen, wie der Begriff Berufliche Orientierung im schulischen MINT-Kontext verstanden wird. Folgend werden schulische MINT-Maßnahmen mit BO-Bezug identifiziert sowie anschließend die Wirksamkeit dieser Maßnahmen analysiert. Das Projekt intendiert die Erstellung eines Maßnahmenportfolios, welches auf didaktisch-methodischer Ebene verschiedene Lehr-Lern-Arrangements bündelt und so einen Beitrag zur Förderung der Teilhabe von Schüler:innen an der Arbeitswelt liefert.

Im Rahmen des Vortrages sollen erste Erkenntnisse der Literaturanalyse vorgestellt und Implikationen zur didaktisch-methodischen Ausgestaltung schulischer MINT-Berufsorientierung diskutiert werden.

Literatur

Anger, C., Betz, J., Plünnecke, A. (2024): MINT-Frühjahrsreport 2024. Herausforderungen der Transformation meistern, MINT-Bildung stärken, Gutachten für BDA, MINT Zukunft schaffen und Gesamtmetall, Köln.

Anger, C., Betz, J., Plünnecke, A. (2025): Arbeitsmarktbericht. Gute Gründe für MINT, Gutachten für BDA, MINT Zukunft schaffen und Gesamtmetall, Köln.

Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt (BMFTR) (2022): MINT-Bildung. https://www.bmftr.bund.de/DE/Bildung/FruheBildung/MINT/mint_node.html (01.10.2025).

Koppel, O. (2007): Ingenieurmangel in Deutschland—Ausmaß und gesamtwirtschaftliche Konsequenzen. IWTrends, 2. <https://doi.org/10.2373/1864-810X.07-02-02> (30.09.2025).

Mohr, M. (2022): Geschlechtergerechte MINT-Berufsorientierung: Eine empirische Studie zur Wirksamkeit von didaktischem Lehr-Lern-Material. Springer Gabler.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., & Moher, D. (2021): The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Syst. Rev.* 10, 1–11. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71> (22.10.2025).

Rosenzweig, E. Q., Hecht, C. A., Priniski, S. J., Canning, E. A., Asher, M. W., Tibbetts, Y., Hyde, J. S., Harackiewicz, J. M. (2021): Inside the STEM pipeline: Changes in students' biomedical career plans across the college years. *Sci Adv.*, 7(18):eabe0985. <https://doi.org/10.1126/sciadv.abe0985> (22.10.2025).

Session 7

Zieltheorien und Berufsorientierung: Zusammenbringen, was zusammengehört.

Dr. Astrid Lange-Pitsoulis und Prof. Dr. Athanassios Pitsoulis (Universität Hildesheim)

Psychologische Zieltheorien spielen seit Jahrzehnten eine kontinuierlich große Rolle in der Pädagogischen Psychologie sowie in der Wirtschaftspsychologie. Ihre Bedeutung für das Erreichen von Leistungs- und Lebenszielen steht außer Frage. Doch in die Fachdidaktiken haben sie nicht überall adäquat Einzug gehalten. Insbesondere in der ökonomischen Bildung fehlt bisher eine angemessene Berücksichtigung dieses Themenfeldes. Mitunter finden ausgewählte psychologische Zieltheorien Erwähnung, ohne jedoch systematisch integriert und reflektiert zu werden. Im Rahmen des vorliegenden Beitrages wollen wir wirtschaftsdidaktisch relevante Zieltheorien in Relation zu einem besonders wichtigen Teil der ökonomischen Bildung setzen, nämlich zur Berufsorientierung.

Berufsorientierung spielt eine elementare Rolle in der Befähigung der Lernenden und in der Förderung der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Teilhabe aller BürgerInnen. Berufsorientierung ist dabei ein Prozess, der lebenslang relevante Kompetenzen fördern soll. Obwohl sich die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Berufsorientierung aus vielen verschiedenen Disziplinen und Theoriebereichen speist, spielen in der schulischen Praxis der Berufsorientierung nur ausgewählte theoretische Modelle eine Rolle – was sicherlich zum Teil in den besonderen Zielsetzungen schulischer Berufsorientierung begründet sein mag. Inwiefern sind Erkenntnisse psychologischer Zieltheorien hier schon beachtet? In welchen didaktischen Gestaltungsbereichen können sie dazu beitragen, Berufsorientierung wirksamer zu gestalten?

Psychologische Zieltheorien in die Auseinandersetzungen zur Berufsorientierung zu integrieren, trägt unserer Ansicht nach dazu bei, Berufsorientierung wirksamer zu gestalten – und somit individuelle Befähigung und Partizipation zu erhöhen.

Session 8

„Keiner schaut sich doch freiwillig Statistiken an“ - Data Storytelling als handlungsorientierte Methode in der ökonomischen (Hoch-)Schulbildung

Sven Heilmann (Universität zu Köln)

Die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit statistischen Aussagen und Darstellungen gilt als Schlüsselkompetenz für evidenzbasierte Urteils- und Entscheidungsprozesse sowie gesellschaftliche Teilhabe und ist wichtiger Bestandteil ökonomischer Bildung (vgl. Heilmann 2024). In der unterrichtlichen Praxis ist die Förderung eines kritisch-reflexiven Statistikdenkens jedoch mit Herausforderungen verbunden. Statistiken werden häufig als trocken, schwierig und sogar angstbesetzt erlebt, obwohl sie für demokratische und sozioökonomische Bildungsprozesse von zentraler Bedeutung sind. Lehrkräfte sozialwissenschaftlicher Fächer betonen zwar die Notwendigkeit eines kritisch-reflexiven Statistikdenkens im Unterricht, implementieren dieses in der Praxis jedoch (zu) wenig. Die Auseinandersetzung mit irreführenden Statistiken als Gegenstand interessengeleiteter Argumentationen wird im Unterricht (zu) wenig behandelt (vgl. Myers 2023; Shreiner und Dykes 2021).

Um diesem Theorie-Praxis-Gap bereits in der Hochschulausbildung zu begegnen, werden in diesem Beitrag Erfahrungen mit der handlungsorientierten Methode des Data Storytellings im Rahmen der Methodenausbildung von Lehramtsstudierenden vorgestellt (vgl. Knowles 2018; Burghardt und Ring 2023). Diese wurden in einer Seminareinheit mit angehenden Lehrkräften sozialwissenschaftlicher Fächer in mehreren fachdidaktischen Methodenseminaren erprobt und durch eine Begleiterhebung evaluiert. Im Sinne der (Daten-)Partizipation erstellten Studierende unter Rückgriff auf öffentliche Datensätze der Nachhaltigkeitsberichterstattung sowie digitaler Visualisierungstools eigene manipulative Datengeschichten, reflektierten Strategien der Irreführung und setzten sich mit dem theoretischen und fachdidaktischen Potential der Methode auseinander (vgl. Egtved 2023). Dabei zeigt sich, dass Data Storytelling einen wirkungsvollen Zugang schaffen kann, um kritisch-reflexives Statistikdenken bei Studierenden zu fördern und die Bereitschaft zur Implementierung von Statistiken als Unterrichtsgegenstand steigern und damit demokratische Teilhabe stärken kann.

Literatur

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

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

Heilmann, Sven (2024): „Daten als Schlüssel für eine nachhaltige Entwicklung“. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 15 (2), S. 64–83. DOI: 10.46499/2419.3216.

Knowles, Sam (2018): Narrative by Numbers. How to Tell Powerful and Purposeful Stories with Data. 1. Aufl.: Routledge.

Myers, John P. (2023): Truth or beauty? Social studies teachers' beliefs about the instructional purposes of data visualizations. In: *Theory & Research in Social Education* 51 (2), S. 296–323. DOI: 10.1080/00933104.2022.2144569.

Shreiner, Tamara L.; Dykes, B. M. (2021): Visualizing the teaching of data visualizations in social studies: A study of teachers' data literacy practices, beliefs, and knowledge. In: *Theory & Research in Social Education* 49 (2), S. 262–306. DOI: 10.1080/00933104.2020.1850382.

Session 8

Zwischen Erfahrung und Erkenntnis: Tagebuchbasierte Reflexion als Weg zum Entrepreneurial Mindset

Johanna Heisgen und Sven Ripsas (Hochschule für Wirtschaft und Recht, Berlin)

Entrepreneurship Education setzt zwar verstärkt auf handlungsorientiertes Lernen, unterstützt aber individuelle Reflexionsprozesse, insbesondere zwischen Lehrveranstaltungen, bislang nur wenig systematisch (Hägg, 2021; Kassean et al., 2015). Die Tagebuch-Methode als reflexive Forschungsmethode und pädagogisches Werkzeug kann diese Lücke füllen, indem sie Studierenden und Gründenden Raum gibt, ihre unternehmerischen Erfahrungen, Gedanken, Emotionen und Wertorientierungen in eigenen Worten regelmäßig zu dokumentieren und dadurch tiefergehend zu verarbeiten (Bartlett & Milligan, 2015; Hägg 2021; Unterhitzberger & Lawrence, 2022; Terveen, 2025).

Der konzeptionelle Beitrag geht der Frage nach, wie Tagebuch-Ansätze eine vertiefte Auseinandersetzung mit unternehmerischem Denken und Handeln unterstützen können, auch im Hinblick auf die Entwicklung eines "Entrepreneurial Mindset" (Kuratko et al., 2021; Zabel et al., 2025). Er stützt sich auf mehrere eigene Untersuchungen und Forschungsprojekte im Kontext von Entrepreneurship und Education, darunter eine Tagebuchstudie mit Gründenden (u.a. Test eines digitalen Tagebuch-Tools), eine laufende Fallstudie zum Thema mentale Gesundheit im Gründungskontext (mit täglichen und wöchentlichen qualitativen Reflexionsformaten) sowie die Anwendung der Tagebuchmethode in mehreren unternehmerischen Kursformaten und einem interkulturellen Entrepreneurship-Programm mit Studierenden. Insgesamt nahmen an diesen Studien etwa 100 Teilnehmende teil.

Die Analyse zeigt sowohl Potenziale (z. B. Förderung von Reflexionskompetenz, individuelles Sensemaking, Sichtbarmachung von Lernprozessen und mentaler Belastung) als auch Herausforderungen (z. B. methodische Anleitung, Rolle der Lehrenden, ethische Aspekte) auf (vgl. Essa, 2024; Mohamed et al., 2022; Stephan, 2018; Watson & Wilcox, 2000). Somit erweist sich die Tagebuch-Methode als ein Ansatz für eine inklusivere, individuellere und reflexivere Entrepreneurship Education, die, im Sinne des Mottos "Teilhabe und Befähigung durch ökonomische Bildung" der DeGÖB-Jahrestagung 2026, Teilhabe und Befähigung fördert.

Session 9

Erschließung der ökonomischen Implikationen der Energiewende im Wirtschaftsunterricht: interdisziplinäre und fachdidaktische Ansatzpunkte

Prof. Dr. Rudolf Schröder (Institut für Ökonomische Bildung)

Menschen nehmen in unterschiedlichen Rollen, die oftmals miteinander vernetzt sind, am wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben teil (vgl. Retzmann et. al. 2016, 16). Ausgangspunkt dieses Beitrages ist das Projekt „Perspektiven in der Metropolregion Nordwest - Ausbildung mit Energie“ (<https://ausbildung-mit-energie.de/>), in welchem Schüler*innen als zukünftige Erwerbstätige für Berufe rund um die Energiewende in der Metropolregion Nordwest sensibilisiert und interessiert werden sollen. Eine wichtige Rolle kommt dem Wirtschaftsunterricht zu, um u. a. die Perspektiven im regionalen Wirtschaftsraum zu verdeutlichen. Im Rahmen einer Eingangserhebung zu den Vorstellungen der Schüler*innen zur Energiewende (Gegenstand eines weiteren Abstracts zur Tagung) hat sich gezeigt, dass die Energiewende teilweise kritisch z. B aufgrund steigender Energiepreise und dem Arbeitsplatzabbau insb. bei energieintensiven Unternehmen gesehen wird. Daraus erwächst die Herausforderung, wie die Jugendlichen als mündige Wirtschaftsbürger befähigt werden können, sich ein eigenes, ökonomisch fundiertes Urteil zu einer komplexen und hochemotionalen politischen Debatte zu bilden, in der sich beispielsweise die Schätzungen zur nationalen Finanzierung der Energiewende zwischen den individuellen, monatlichen Ausgaben für Speiseeiskugeln (Trittin 2004) und Billionenbeträgen (Frontier Economics 2025) bewegen.

Der hier eingereichte theoretisch-konzeptionelle Beitrag fokussiert insbesondere zwei Fragestellungen:

- Aus einer interdisziplinären Perspektive wird gefragt, welche politischen und technischen Vorkenntnisse notwendig sind, um die die ökonomischen Implikationen erschließen zu können. Dies betrifft beispielsweise die Nachhaltigkeitsziele sowie Residuallasten von Wind- und Sonnenenergie in Verbindung mit einer dezentralisierten Energieerzeugung.
- Aus einer disziplinären (und primär makroökonomischen und energieökonomischen) Perspektive wird der Frage nachgegangen, wie die ökonomischen Implikationen der Energiewende, insbesondere die damit einhergehenden Kosten und Investitionen systematisch erschlossen werden können. Die Beantwortung dieser Frage erfolgt insbesondere auf der Basis fachdidaktischer Kategorien für den Wirtschaftsunterricht (Dauenhauer 1997, Kruber 2008). Dies betrifft beispielsweise Zielkonflikte (Versorgungssicherheit, Wirtschaftlichkeit, Umweltverträglichkeit) der Energiepolitik, DEGOEB-2026_Abstract-Schroeder_251105 2 Knappheiten in Verbindung mit Residuallasten und Anreizwirkungen in Abhängigkeit von der Ausgestaltung von Märkten (Preisbildung nach dem Merit-Order-Prinzip).

Die Auseinandersetzung mit den ökonomischen Kategorien erfolgt aus zwei Perspektiven: Einerseits wird gefragt, wie das kategoriale, ökonomische Wissen zur Erschließung der neuen Inhalte genutzt werden kann. Andererseits wird der Frage nachgegangen, wie das kategoriale, ökonomische Wissen durch die Auseinandersetzung mit der Energiewende erweitert und kritisch reflektiert werden kann.

Literatur

Dauenhauer, E. (1997): Kategoriale Wirtschaftsdidaktik. Münchweiler /Rod.: Walthari

Frontier Economics (2025): Neue Wege für die Energiewende („Plan B“). Studie im Auftrag des DIHK. Online: <https://www.dihk.de/resource/blob/137196/97f39a33a519ece00c3a65e014fbc707/energie-dihk-energiewende-plan-b-data.pdf> (28.10.2025)

Kruber, K. P. (2008): Kategoriale ökonomische Bildung. In: Hedtke, R.; Weber, B. (Hrsg.): Wörterbuch Ökonomische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 187-190.

Retzmann, T.; Seeber, G.; Remmele, B.; Jongelbloed (2010): Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen – Bildungsstandards - Standards für die Lehrerbildung. Im Auftrag vom Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft. Online: https://wida.wiwi.uni-due.de/fileadmin/fileupload/BWL-WIDA/Publikationen/Retzmann_ua2010_Gutachten.pdf (28.10.2025)

Trittin (2004), zitiert nach: Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit: Erneuerbare-Energien-Gesetz tritt in Kraft. Pressemitteilung vom 30.07.2004. Online: <https://www.bundesumweltministerium.de/pressemitteilung/erneuerbare-energien-gesetz-tritt-in-kraft> (28.10.2025)

Session 9

Der Beitrag informeller Lernkontexte zum Erwerb ökonomischen Wissens

Laura Arndt und Robert W. Jahn (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg)

Ökonomische Bildung soll Lernende befähigen, als mündige Individuen ihr Leben verantwortungsvoll zu gestalten sowie aktiv an wirtschaftlichen wie gesellschaftlichen Prozessen teilzuhaben (u. a. Loerwald, 2020; Oberrauch & Brahm, 2023). Sie fördert damit ökonomische Handlungsfähigkeit und demokratische Mitgestaltung als Ausdruck gesellschaftlicher Verantwortung und Teilhabe. Die Verankerung formaler ökonomischer Bildungsangebote in Lehrplänen der Bundesländer erfolgt in vielfältiger (Kaminski, 2017), wenngleich nicht immer hinreichender Form (Loerwald, 2020). Jedoch kann sich Lernen auch außerhalb von Schule in diversen informellen Kontexten vollziehen. Jugendliche erwerben Wissen über wirtschaftliche Zusammenhänge nicht nur in Schule, sondern auch über Familie, Peers, digitale Medien oder Alltagserfahrungen. Informelles Lernen stellt jedoch einen bislang weniger erforschten Bestandteil ökonomischer Bildung dar. Es werden folgende Forschungsfragen adressiert:

1. Welche informellen Quellen werden von Schüler:innen genutzt, um über Wirtschaft zu lernen?
2. Welche Typen informellen Lernens lassen sich auf Basis der Nutzung dieser Quellen identifizieren?
3. Inwiefern unterscheidet sich das ökonomische Wissen der Schüler:innen in Abhängigkeit von ihrer Zugehörigkeit zu den Typen informellen Lernens, wenn individuelle Merkmale kontrolliert werden?

Grundlage ist eine Befragung von 1.459 Gymnasiast:innen (Jahrgänge 9 bis 12) aus Sachsen-Anhalt. Die Teilnehmenden bewerteten die Nutzungshäufigkeit von 14 potenziellen Lerngelegenheiten (z. B. Eltern, soziale Netzwerke; Rudeloff, 2019). Das ökonomische Wissen der Schüler:innen wird durch den TEL4-G abgebildet (Walstad et al., 2013; Zlatkin-Troitschanskaia, 2023).

Erste Ergebnisse deuten vier Lerntypen an, die sich im Umfang und in der Struktur ihrer informellen Lernaktivitäten unterscheiden. Nach Kontrolle individueller Merkmale verlieren die Effekte der Cluster in der multiplen Regressionsanalyse jedoch weitgehend an Signifikanz, während sich z. B. Geschlecht, Interesse und soziale Herkunft als bedeutungsvolle Prädiktoren erweisen. Der Beitrag diskutiert die Implikationen dieser Befunde im Hinblick auf Teilhabechancen und Befähigung durch ökonomische Bildung: Informelles Lernen scheint weniger ein eigenständiger Wirkfaktor zu sein, sondern spiegelt bestehende Bildungsungleichheiten wider.

Workshop B

Entrepreneurship Education – Plurale Erscheinungsformen und fächerverbindende Perspektiven in der Bildungslandschaft

Jun.-Prof. Dr. Jan-Martin Geiger (Universität Münster), Prof. Dr. Ilona Ebbers (Europa-Universität Flensburg), Prof. Dr. Jana Krüger (Pädagogische Hochschule Schwäbisch-Gmünd), Dr. Dominik Bartsch (Bergische Universität Wuppertal) Prof. Dr. Brigitte Halbfas (Bergische Universität Wuppertal) und Dr. Stefan Spitzner (Universität Duisburg Essen)

Zuletzt haben wir gemeinsam am dritten Sammelband zur Entrepreneurship Education-Reihe gearbeitet, der voraussichtlich Mitte 2026 erscheinen wird. Er richtet sich an alle, die sich der Gestaltung von Entrepreneurship Education in Theorie und Praxis widmen und damit insbesondere an Forschende, Lehrende und Programmverantwortliche auf den unterschiedlichen Ebenen des Bildungs- und Wissenschaftssystems. Im Zuge der Erstellung wurden Beiträge eingereicht, die neue konzeptionelle Räume für plurale und über Gründung und Transfer hinausgehende Erscheinungsformen von Entrepreneurship Education innerhalb der Bildungslandschaft eröffnen. Sie präsentieren neue Ideen für den Umgang mit Entrepreneurship Education in bislang dafür unerschlossenen Bildungsbereichen. Dies hat uns neugierig gemacht, welche weiteren Themen sich im Zusammenhang mit Entrepreneurship Education derzeit abzeichnen oder auch für die Zukunft aktiv gesetzt werden können.

Im hier vorgeschlagenen Workshop möchten wir einen Blick über den Tellerrand der im Band verhandelten Themen einnehmen und Fragestellungen ableiten, die wir unter Einbezug einschlägiger Inputs bearbeiten möchten:

- Welchen Beitrag kann Entrepreneurship Education für den Innovationstransfer in pädagogische Handlungsräume leisten, wo verstellten Unvereinbarkeiten den Blick auf potenzielle Austauschbeziehungen?
- Warum scheint Entrepreneurship Education so anschlussfähig für die Begegnung heterogener Lernvoraussetzungen und -verläufe von Schülern und welche Ansätze existieren hier bereits?
- Wie kann eine Entrepreneurship Education gedacht werden, die Digitalisierungsphänomene methodisch ('lernen durch'), inhaltlich (lernen über) und kompetenzorientiert ('lernen für') verschmilzt?
- Welche bislang unerschlossenen fachübergreifenden und fächerverbindenden Beziehungen kann Entrepreneurship Education adressieren?

Wir freuen uns auf einen Gedankenaustausch und eine angeregte Diskussion in größerer Runde.

Session 10

Finanzielle und mathematische Bildung im Jugendalter: strukturierende Befunde und empirische Perspektiven

Leonie Gerster & Taiga Brahm (Vortragende)

Finanzielle Bildung wird zunehmend als zentral für die gesellschaftliche Teilhabe von Jugendlichen verstanden (Huston, 2010; Klapper & Lusardi, 2020). Gleichzeitig sind mathematische Fähigkeiten von großer Bedeutung für die finanzielle Bildung. Allerdings ist bisher unklar, inwiefern die Wahl der Messinstrumente das Ausmaß des Zusammenhangs zwischen mathematischer und finanzieller Kompetenz beeinflusst. Außerdem ist bisher auch offen, welche mathematischen Teilkompetenzen für die finanzielle Kompetenz besonders relevant sind. An dieser Stelle setzt die vorliegende Studie an.

Das methodische Vorgehen umfasst eine Metaanalyse zu den Zusammenhängen zwischen mathematischen und finanziellen Kompetenzen sowie eine systematische Literaturübersicht. Die Metaanalyse umfasst u.a. eine Kategorisierung der mathematischen Anforderungen der Erhebungsinstrumente (konzeptuelles Wissen, prozedurales Wissen, kein mathematisches Wissen). Für die systematische Literaturübersicht dient die Rahmenkonzeption für Mathematik der OECD (2023) als Grundlage.

Die Ergebnisse der Metaanalyse bestätigen den positiven Zusammenhang von finanziellen und mathematischen Fähigkeiten (Callis et al., 2023; Darriet et al., 2021) im Jugendalter; gleichzeitig bestehen Desiderata hinsichtlich der Erhebungsmethoden mathematischer Fähigkeiten und Erhebungsinstrumente finanzieller Kompetenz. Die Art der Messung der mathematischen Fähigkeiten sowie die mathematischen Anforderungen innerhalb der Erhebungsinstrumente der finanziellen Kompetenz variieren teils deutlich und beeinflussen das Ausmaß des berichteten Zusammenhangs.

Vorläufige Ergebnisse der systematischen Literaturübersicht bezüglich relevanter mathematischer Fähigkeiten deuten auf eine breite Verteilung sowohl hinsichtlich inhalts- als auch prozessorientierter Fähigkeiten.

Auf Basis der Befunde werden Implikationen für die Bildungspraxis und die Curricula abgeleitet, um aufzuzeigen, wie finanzielle Inhalte gezielt in die mathematische Bildung integriert werden können. Damit verbindet die Untersuchung eine differenzierte wissenschaftliche Analyse mit einem praxisorientierten Beitrag zur Weiterentwicklung von Schule und Unterricht.

Literatur

Callis, Z., Gerrans, P., Walker, D. L., & Gignac, G. E. (2023). The association between intelligence and financial literacy: A conceptual and meta-analytic review. *Intelligence*, 100, 101781. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2023.101781>

Darriet, E., Guille, M., & Vergnaud, J.-C. (2021). Financial Literacy and Numeracy. *Université Paris1 Panthéon-Sorbonne (Post-Print and Working Papers)*.

Huston, S. J. (2010). Measuring Financial Literacy. *Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 296–316. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2010.01170.x>

Klapper, L., & Lusardi, A. (2020). Financial literacy and financial resilience: Evidence from around the world. *Financial Management*, 49(3), 589–614. <https://doi.org/10.1111/fima.12283>

OECD. (2023). *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*. OECD. <https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en>

Session 10

Digitale Technologien in der Finanzbildung: Ein Scoping Review

Felix Kuske und Carmela Aprea (Universität Mannheim/Mannheim Institute for Financial Education (MIFE))

Die Digitalisierung wirkt sich auf die Finanzbildung aus und verändert sowohl das finanzielle als auch das pädagogische Umfeld. In den letzten Jahren wurden zahlreiche Interventionsstudien durchgeführt, welche den Einsatz digitaler Technologien, von Videos bis hin zu Robo-Advisorn, untersuchen. Angesichts der Heterogenität der Studien hinsichtlich des pädagogischen Ansatzes, der eingesetzten Technologien, der Zielgruppen, des Studiendesigns und der Kontexte fasst diese Arbeit die Ergebnisse systematisch in Form eines Scoping Reviews zusammen.

Das Review kartiert das Forschungsfeld und analysiert, wie Forschende den Einsatz digitaler Technologien in der Finanzbildung untersuchen. Dabei wird insbesondere betrachtet, welche digitalen Technologien bislang untersucht wurden und wie diese in Lernumgebungen integriert werden. Darüber hinaus wird untersucht, welche entscheidungsrelevanten Faktoren, wie beispielsweise die Skalierbarkeit, in der Literatur diskutiert werden.

Zur Identifikation von Interventionsstudien im Zeitraum von 2015 bis 2025 wurden die Datenbanken EBSCO, Web of Science und Google Scholar genutzt.

Für die Auswertung wurden bibliografische Angaben sowie Informationen zur theoretischen Fundierung, zum Studiendesign und zum Untersuchungskontext genutzt. Darüber hinaus kamen das PICRAT-Modell nach Kimmons et al. (2020) und das Evaluationsmodell nach Kirkpatrick (1996) zum Einsatz.

Im Rahmen des Reviews wurden 36 Interventionsstudien identifiziert, von denen 68 % in OECD-Ländern durchgeführt wurden. Die Studien weisen oft einen Mangel an theoretischer und methodischer Fundierung auf. Zudem gibt es eine Forschungslücke zu digitalen Technologien, die von Verbrauchern häufig genutzt werden, wie Podcasts und künstliche Intelligenz. Die vorliegenden Studien befassen sich mit passiven und interaktiven Lernumgebungen, in denen digitale Technologien eingesetzt werden, um Lernumgebungen ohne die Veränderung des zugrunde liegenden pädagogischen Konzepts weiterzuentwickeln.

Darauf basierend besteht einerseits weiterer Forschungsbedarf hinsichtlich der Konsolidierung des Forschungsstands. Dabei geht es vor allem um die Frage, wie Interventionen auf der Mikroebene wirken und wie digitale Technologien dabei wirkungsvoll eingesetzt werden. Andererseits gibt es Lücken hinsichtlich der Untersuchung innovativer Technologien und transformativer pädagogischer Ansätze.

Literatur

Kimmons, R., Graham, C. R., & West, R. E. (2020). The PICRAT model for technology integration in teacher preparation. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 20(1), 176–198.

Kirkpatrick, D. (1996). Great ideas revisited. *Training & Development*, 50(1), 54–60.

Session 10

Teilhabe und Befähigung durch Finanzbildung – FiBiWELL

Nora Veith (iföb, PH Ludwigsburg und Max-Planck-Institut, Bonn), Maria Ritter und Prof. Dr. Michael Weyland (beide iföb, PH Ludwigsburg) sowie Dr. Manuel Froitzheim (Uni Siegen)

Finanzielle Bildung gilt als Schlüsselkompetenz für gesellschaftliche Teilhabe in einer komplexen Wirtschaftswelt mit steigenden Lebenshaltungskosten, zunehmendem Druck zur privaten Finanzplanung und wachsender individueller Verantwortung (OECD, 2018). Allerdings bestehen diesbezüglich sowohl weltweit (Klapper et al., 2015) als auch deutschlandweit nach wie vor erhebliche Bildungslücken, und zwar insbesondere bei Frauen, älteren Menschen und Personen mit geringerem Einkommen oder Bildungsniveau (Bucher-Koenen & Knebel, 2021). Dem deutschen Schulsystem fehlt es nach wie vor an einem strukturierten Ansatz für die finanzielle Bildung (Kaiser & Menkhoff, 2021). Dennoch zeigen aktuelle Studien, dass schulische Programme die Finanzkompetenz wirksam verbessern können (z.B. Sutter et al., 2023). Doch wie kann dies gelingen? Welche spezifischen Aufgabentypen und -formate der Finanzbildung sind effektiv, und wie wirken sie sich auf das Entscheidungsverhalten aus?

Hier setzt das vom BMBFSFJ geförderte Verbundprojekt „FiBiWELL“ an - ein entwicklungsforschungsgeleiteter Ansatz zur Förderung finanzieller Handlungskompetenz, der auf die ganzheitliche Befähigung zur aktiven und reflektierten Teilhabe an typischen ökonomischen Problemsituationen abzielt. Das Verbundteam von FiBiWELL entwickelt gemeinsam mit Praxispartnern digitale, evidenzbasierte Lern- und Leistungsaufgaben zu klassischen Finanzbildungsthemen für die Sekundarstufe I, die Sekundarstufe II und für die Erwachsenenbildung, testet deren Wirksamkeit experimentell an Schulen in der Region Stuttgart und führt Lehrkräftefortbildungen zur Vertiefung und Verbreiterung der gewonnenen Erkenntnisse durch. Im Vortrag geben wir aktuelle Einblicke in den Entwicklungs- und Forschungsprozess.

Literatur

Bucher-Koenen, T., Knebel, C. (2021): Finanzwissen und Finanzbildung in Deutschland – Was wissen wir eigentlich? Social Science Research Network. <https://doi.org/10.2139/SSRN.3805586>

Kaiser, T., Menkhoff, L. (2021): Financial education measures are effective: Germany should develop a national strategy for financial education. 11(38), 287–294. https://doi.org/10.18723/DIW_DWR:2021-38-1

OECD (2018): PISA 2018 Results (Volume IV), Are Students smart about Money?, PISA, OECD Publishing, Paris. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2018-results-volume-iv_48ebd1ba-en.html

Klapper, L., Lusardi, A., van Oudheusden, P. (2015): Financial Literacy Around the World: Insights from the Standard & Poor's Ratings Services Global Financial Literacy Survey, http://gflec.org/wpcontent/uploads/2015/11/Finlit_paper_16_F2_singles.pdf

Sutter, M., Weyland, M., Froitzheim, M., Schneider, S. O. (2023): Financial literacy, experimental preference measures and field behavior: A randomized educational intervention. ECONtribute Discussion Paper No. 229/2023. https://www.econtribute.de/RePEc/ajk/ajkdps/ECONtribute_229_2023.pdf

Session 11

Berufliche Orientierung an weiterführenden allgemeinbildenden Schulen und Förderschulen in Brandenburg – Ergebnisse einer Befragung der BO-Koordinator:innen

Tina Fletemeyer (Institut für Ökonomische Bildung), Prof. Vera Kirchner (Universität Potsdam) und Jun.-Prof. Isabelle Penning (Universität Potsdam)

Gegenwärtig sind nur vereinzelte Erkenntnisse zur Beruflichen Orientierung an Brandenburger Schulen bekannt (vgl. MBS 2021), insbesondere, wenn die spezifische Perspektive von Lehrpersonen in den Blick genommen wird, die im Wesentlichen die Berufliche Orientierung an den Schulen gestalten. Wie läuft eigentlich die Berufliche Orientierung (kurz: BO) an weiterführenden Schulen in Brandenburg ab? Welche Maßnahmen und Methoden werden im Unterricht eingesetzt? Was ist den Lehrpersonen bei der Umsetzung dieser wichtig? Und vor welchen Herausforderungen stehen sie?

Diesen Desideraten widmet sich die BOB-Brandenburg-Studie, in der die Zielgruppe der für die Berufliche Orientierung maßgeblich verantwortlichen Lehrpersonen (auch als BO-Koordinator:innen bezeichnet) erstmals möglichst vollumfänglich mittels online-gestütztem Fragebogen befragt wurde (geplante Gesamtzahl: 421 angefragte Regel- und Förderschulen in Brandenburg). Hierzu wurden Items aus bestehenden Studien verwendet, die bspw. auf das fachdidaktische Wissen und Können im Rahmen der BO, auf den Aspekt der gendersensiblen BO oder aber auch zu Inhalten und Kompetenzen bei der unterrichtlichen Einbindung von BO eingehen (vgl. Dreer 2018; Pfäffli Schmid 2010; Pfäffli/Bacher 2007; Trojahnner o.A.) und die Einschätzung zu Bedarfen und Herausforderungen bei der Umsetzung einzelner berufs- und studienorientierender Maßnahmen (bspw. Betriebspraktikum) erfragt. Gleichzeitig wurden im Rahmen der Erarbeitung des Erhebungsinstruments auch neue Items entwickelt, die die spezifische Situation an den weiterführenden Schulen in Brandenburg erfassen sollen, ggf. aber auch für andere regionale Kontexte nutzbar sind. Dabei handelt es sich größtenteils um geschlossene Fragenformate, die eine zeitökonomische Durchführung begünstigen. Inhaltlich liegt ein besonderes Augenmerk auf dem Thema Inklusion und ihrer Umsetzung in Hinblick auf die BO. Hierzu wurde die spezifische Situation von Förderschulen berücksichtigt, bei denen der Übergang Schule-Beruf in Hinblick auf die vielfältigen und facettenreich gestalteten Anschlussperspektiven von besonderem Interesse ist (vgl. Penning 2023; Schröder 2018; Jochmaring 2019).

Die BOB-Brandenburg-Studie wurde im Sommer 2025 vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBS) zur Durchführung genehmigt und im Spätsommer/Herbst 2025 durchgeführt. Im Rahmen des geplanten Vortrags werden erste Ergebnisse der Studie vorgestellt.

Literatur

Dreer, B. (2018): Skalen zur Erfassung relevanter Kompetenzen von Lehrkräften im Bereich Berufsorientierung. Erfurt: Universität Erfurt.

Jochmaring, J. (2019): Übergänge von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Berufsausbildung. Eine Auswertung von Sekundärstatistiken, in: Zeitschrift für Pädagogik 65 (2019), 335-354, DOI: 10.25656/01:23946.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2021): Evaluation der Umsetzung schulischer und außerschulischer Maßnahmen zur Entwicklung von Berufswahlkompetenz in der SEK I, online: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/berufs->

_und_studienorientierung/Broschueren/86- 21_anhang_brandenburg_unterstuetzt_berufswahlprozess_von_schuelerinnen_und_schuelern_studie.pdf (Zugriff Oktober 2025).

Penning, I. (2023): *Wirtschaft-Arbeit-Technik. Sonderpädagogischer Schwerpunkt Geistige Entwicklung*. Unter Mitarbeit von Holger Schäfer und Lars Mohr. 1st ed. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Pfäffli, M./Bacher, R. (2007): *Berufswahlvorbereitung in der Schule: Wissen, Einstellungen und Handeln von Lehrpersonen*. Ergebnisse aus der Befragung der Lehrpersonen der Sekundarstufe I, Kanton Basel-Landschaft.

Pfäffli Schmid, M. (2010): *Berufsorientierung in der Sekundarstufe I: Wissen und Handeln von Lehrpersonen*. Eine vergleichende Analyse angehender und im Beruf tätiger Lehrerinnen und Lehrer. Selbstverlag: Bern, online: <https://edudoc.ch/record/98527> (Zugriff: Oktober 2025).

Schröder, R. (2018): *Inklusion in der schulischen Berufsorientierung: Synergien und Herausforderungen*, in: *Zeitschrift für Heilpädagogik* (69), 108-120.

Trojahner, I. (o.A.): *Qualitätskriterien für die Berufs- und Studienorientierung*, online: https://www.landratsamtpirna.de/download/sw_qualitaetskriterien_berufsstudienorientierung.pdf (Zugriff: Oktober 2025).

Session 11

Berufliche Orientierung im Kontext sprachlich heterogener Lerngruppen

Anna-Lena Müller

Die zentrale Aufgabe von Schule im Allgemeinen und ökonomischer Bildung im Besonderen ist es, Schüler*innen Teilhabe am gesellschaftlichen System zu ermöglichen, wozu auch das Arbeitsleben zählt. Empirische Befunde zeigen jedoch, dass der Übergang von der Schule in eine nachschulische Anschlussalternative insbesondere für junge Menschen mit Migrationshintergrund zunehmend eine Herausforderung darstellt. Sie benötigen im Durchschnitt längere Zeit für den Übergang und verbleiben häufiger ohne berufsqualifizierenden Abschluss (vgl. BMBFSJ 2025, 101; 104f.). Als ein wesentlicher Einflussfaktor werden unzureichende sprachliche Kompetenzen gesehen. Sprache fungiert in Bildungskontexten sowohl als Lernvoraussetzung, Lernmedium als auch Lerngegenstand (vgl. Prediger 2013, 167f.). Zahlreiche Studien belegen den engen Zusammenhang zwischen sprachlicher Kompetenz und Bildungserfolg (vgl. Grießhaber 2010, 37; Schmölzer-Eibinger et al. 2013, 19). Es ist also eine zentrale Herausforderung, die sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen entsprechend zu fördern, um ihnen eine Teilhabe an den Maßnahmen der Beruflichen Orientierung zu ermöglichen. Aufgrund der Fachspezifität der hierfür notwendigen ökonomisch geprägten Fachsprache muss diese Förderung fachintegriert stattfinden. Entsprechende Inhalte sind jedoch bislang noch nicht hinreichend in der Wirtschaftslehrkräfteaus- und -fortbildung verankert (vgl. Friebel-Piechotta et al. i.E.).

Bezüglich der spezifischen Anforderungen, die sich für Lehrpersonen bei der Umsetzung Beruflicher Orientierung als Anwendungsfeld der ökonomischen Bildung in sprachlich heterogenen Lerngruppen ergeben, besteht bislang noch ein Forschungsdesiderat. Im Rahmen des Vortrags werden erste Erkenntnisse aus einem kumulativ angelegten Promotionsprojekt an der Schnittstelle zwischen Ökonomischer Bildung und Sprachdidaktik vorgestellt und zur Diskussion gestellt. Dazu zählen Analysen sprachlicher Anforderungen in Unterrichts- und Informationsmaterialien sowie qualitative leitfadengestützte Interviews mit Wirtschaftslehrkräften zu den von ihnen wahrgenommenen Herausforderungen und Fortbildungsbedarfen.

Literatur

Bundesministerium für Bildung, Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSJ) (2025): Berufsbildungsbericht 2025. Abgerufen unter: <https://www.bmbfsj.bund.de/resource/blob/273880/f5330ba9181acb9f5bd87a69da672848/berufsbildungsbericht-2025-data.pdf> [12.11.2025].

Friebel-Piechotta, S./Müller, A-L./Romppanen, J. (i.E.): Sprachbildung in der Wirtschaftslehrkräftebildung – Eine Analyse des Fortbildungsangebots und der Hochschulcurricula für die Ankerfächer der ökonomischen Bildung. In: Ackermann, N./Alt, L./Struger, J./Wittau, F. (Hrsg.): Ökonomiedidaktik und Deutschdidaktik im Dialog.

Grießhaber, W. (2010): (Fach-)Sprache im zweitsprachlichen Fachunterricht. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. 2. aktualisierte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 37-53.

Prediger, S. (2013): Darstellungen, Register und mentale Konstruktion von Bedeutungen und Beziehungen – Mathematikspezifische sprachliche Herausforderungen identifizieren und bearbeiten. In: Becker-Mrotzek, M./Schramm, K./Thürmann, E./Vollmer, H. J. (Hrsg.): Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster u.a.: Waxmann, 167-183.

Schmölzer-Eibinger, S./Dorner, M./Helten-Rita, M-R. (2013): Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Stuttgart: Klett Fillibach.

Session 11

„Ich habe den Begriff noch nicht wirklich gehört. Was ist Energiewende“? – Schüler*innenvorstellungen zur Energiewende und deren Verbindung zu relevanten Berufen

Tina Fletemeyer und Christoph Krause (Institut für Ökonomische Bildung)

Junge Menschen haben insbesondere im Kontext der Energiewende eine Vielzahl an beruflichen Wahlmöglichkeiten. Der aktuelle Ausbildungs- und Arbeitsmarkt bietet zudem aufgrund des zunehmenden Fachkräftemangels vielversprechende Zukunftsaussichten (vgl. BIBB 2023, S. 15). Obgleich die Anzahl neu abgeschlossener Ausbildungsverträge generell ansteigt, verzeichnen die Bereiche der erneuerbaren Energien Rückgänge. Dies unterstreicht die Herausforderung des Fachkräftemangels in diesen zukunftsträchtigen Sektoren (vgl. ebd.). Es ist folglich auch im Sinne einer mündigen Teilhabe am Arbeitsmarkt entscheidend, Schüler*innen umfassend über die Chancen und Herausforderungen relevanter Ausbildungsberufe im Kontext der Energiewende zu informieren und ihre beruflichen Perspektiven zu erweitern.

Vorstellungen stellen einen relevanten Faktor für Lernerfahrungen dar. Sie bilden einen Ausgangspunkt der Aufnahme und des Verständnisses neuer Lerninhalte, weshalb die Kenntnis individueller Schüler*innenvorstellungen für die Entwicklung von Lernangeboten unerlässlich ist (vgl. Hammann/Asshoff 2015, 15). Im Rahmen der Beruflichen Orientierung waren Schüler*innenvorstellungen bislang nur im Hinblick auf ausgewählte Berufe Gegenstand der Forschung (vgl. Haucke 2014; Albertus 2015). Eine Ausrichtung auf die Energiewende stellt ein Desiderat dar. Im Rahmen des Vortrags wird eine Schüler*innenvorstellungstudie aus dem Projekt „Perspektiven im Nordwesten – Ausbildung mit Energie“ vorgestellt, die die Vorstellungen von Schüler*innen zur Rolle der Energiewende in der Metropolregion Nordwest (u.a. zu ökonomischen Bezügen) sowie zu zentralen Ausbildungsberufen in der Energiewende fokussiert. Mittels Mind-Map wurden 243 Schüler*innen in den achten und neunten Jahrgängen niedersächsischer Schulen der Sekundarstufe I und der Berufsbildenden Schulen befragt. Im Rahmen des Vortrags sollen erste Erkenntnisse vorgestellt und Implikationen zur Förderung der Sichtbarkeit und Attraktivität von Ausbildungsberufen mit Relevanz für die Energiewende diskutiert werden.

Literatur

Albertus, M. (2015): Berufliche Orientierung als Bestandteil zeitgemäßen Chemieunterrichts. Eine Interventionsstudie zur Implementierung ausgewählter berufsorientierender Elemente in chemiebezogene Lernumgebungen der Sekundarstufe I. Dissertation, Universität Berlin.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2023): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Online: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2023_11102023.pdf (23.10.2024).

Deutsche Industrie- und Handelskammer (DIHK) (2024): Defossilisierung und Klimaneutralität. Fachkräftebedarf und Fachkräftegewinnung in der Transformation. Online: <https://www.dihk.de/resource/blob/125844/fb44e61c7128505cae35eac05f57d0b6/dihk-prognos-studie-fachkra-fte-fu-r-diedefossilisierung-data.pdf> (22.04.2025).

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

Haucke, K. (2014): Berufsorientierung im Chemieunterricht: Erhebung von Schülervorstellungen zu ausgewählten Berufen und Entwicklung von Konzepten zur Integration von Berufsorientierung in Unterricht und Lehrerbildung. Dissertation, Universität Oldenburg.

Session 12

Marketing, Influencer und Social Media: Argumente zu Kaufentscheidungen in einer digitalen Welt bei Jugendlichen

Pr. Dr. Nicole Ackermann (Pädagogische Hochschule Zürich) und Dr. Fabio Fortunati (Universität Duisburg-Essen)

Im persönlich-finanziellen Lebensbereich und in ihrer Rolle als Verbraucher:in sind Menschen mit ökonomisch geprägten Anforderungssituationen konfrontiert (Ackermann, 2021). Um informierte und begründete Kaufentscheidungen zu treffen, sind gleichsam fachliche und sprachliche Fähigkeiten erforderlich (Ackermann & Kavadarli, 2022; Ackermann & Siegfried, 2022). Die vorliegende Studie untersucht die schriftlichen Argumente von Jugendlichen zu Kaufentscheidungen in einer digitalen Welt. Es werden zwei Fragestellungen bearbeitet: (F1) Wie ist die Argumentqualität hinsichtlich struktureller und inhaltlicher Kriterien ausgeprägt? (F2) Welche Profile der Argumentqualität lassen sich identifizieren und charakterisieren?

Aus dem Forschungsprojekt «ECON 2022» (Winther & Abs, 2023) wurde eine Teilstichprobe mit Gymnasiast:innen gezogen (N = 905, Jahrgang 8, Alter 14, weiblich 50 %) und aus dem Testinstrument TBA-EL (Fortunati et al., 2023) das Item «Smartwatch» ausgewählt. Es ist als argumentative Schreibaufgabe spezifiziert und thematisiert Online-Marketing, Soziale Medien und Kaufverhalten Jugendlicher. Die textuellen Daten wurden einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen (Mayring, 2022). In einem iterativen Verfahren wurde ein domänen- bzw. situationsspezifisches Kategoriensystem entwickelt und erprobt. Es umfasst fünf Kategorien in den Dimensionen Argumentstruktur (*function*) und Argumentinhalt (*accuracy, abstraction, perspective, connection*). Die Inter-Coder-Übereinstimmung war zufriedenstellend (relative Übereinstimmung 89- 98 %, Cohens $\kappa = .75-.96$). Mit den numerischen Daten (Codings) wurden Frequenz- und Clusteranalysen gerechnet.

Auf Ebene der Kategorien werden in *abstraction* am häufigsten allgemeine Argumente formuliert (60 %), gefolgt von situationalen (21 %) und kombinierten (17 %). In *perspective* werden oft die Akteure «Produzent» (79 %) und «Influencer» (70 %) erwähnt, selten «Konsument» (29 %). Innerhalb *consumer* beziehen sich die meisten Argumente auf die informierte Entscheidung (*decision*, 55 %), gefolgt von Bedürfnissen (*needs*, 20 %) und Zugehörigkeit (*belonging*, 20 %); mit Budget wird selten argumentiert (6 %). In *connection* wird am häufigsten die Beziehung «Influencer–Konsument» betont (51 %), gefolgt von «Produzent–Influencer» (27 %) und «Produzent–Konsument» (19 %). Auf Ebene der Fälle lassen sich vier Profile der Argumentqualität statistisch identifizieren und inhaltlich charakterisieren. Die Erkenntnisse dieser Studie können für die Gestaltung komplexer Lehr-Lern-Arrangements in der ökonomischen Bildung sowie für fachdidaktische Lehrveranstaltungen in der Lehrer:innenbildung fruchtbar gemacht werden.

Literatur

Ackermann, N. (2021). Zum Bildungsideal des „mündigen Wirtschaftsbürgers“: Kompetenzmodell für ökonomische Bildung und Domänenanalyse des gesamtgesellschaftlichen/gesamtwirtschaftlichen Lebensbereichs. In C. Fridrich, U. Hagedorn, R. Hedtke, P. Mitnik & G. Tafner (Hrsg.), *Wirtschaft, Gesellschaft und Politik: Sozioökonomische und politische Bildung in Schule und Hochschule* (S. 147–178). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32910-5_7

Ackermann, N. & Kavadarli, B. (2022). Civic argumentation in the economic domain: examining upper high school students' arguments on socio-economic problems in a performance test by applying a

domain-specific analytical framework. *Citizenship, Social and Economics Education*, 21(1), 22–42. <https://doi.org/10.1177/20471734211050283>

Ackermann, N. & Siegfried, C. (2022). A research design for promoting and examining content knowledge and argumentation skills in socio-economic contexts in German-speaking countries. *Journal of Comparative and International Education*, 17(2), 174–195. <https://doi.org/10.1177/17454999221077849>

Fortunati, F., Welsandt, N. J., Abs, H. J. & Winther, E. (2023). Die Entwicklung eines authentischen technologiebasierten Tests zur Erfassung wirtschaftlicher Kompetenz. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 119(3), 455–500. <https://doi.org/10.25162/zbw-2023-0018>

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

Winther, E. & Abs, H. J. (Hrsg.) (2023). *Ökonomische Bildung in Jahrgang 8: Konzeption, Kompetenzen und Einstellungen*. Waxmann. <https://www.waxmann.com/econ2022/>

Session 12

Teilhabe und Befähigung durch virtuelle Erkundungen

Anika Schilling und Prof. Dr. Michael Weyland (iföb, PH Ludwigsburg)

Die Integration immersiver Medien in Bildungskontexte wird seit einigen Jahren als zentraler Bestandteil der digitalen Transformation verstanden (KMK 2021; Vuorikari et al. 2022). Vor diesem Hintergrund lässt sich die Nutzung von Virtual Reality (VR) im Unterricht als Möglichkeit begreifen, sowohl kognitive als auch zugangsbezogene Barrieren des Lernens zu reduzieren und damit unterschiedliche Formen von Teilhabe zu ermöglichen (Freina/Ott 2015; Hellriegel/Čubela 2018). VR-Erkundungen bieten die Möglichkeit, strukturelle Teilhabe herzustellen, indem sie Orte, Prozesse und Phänomene der Realwelt zugänglich machen, die im schulischen Kontext aufgrund organisatorischer, räumlicher oder sozialer Limitationen kaum erreichbar sind (Penning et al. 2023). Empirische und praxisbezogene Analysen deuten jedoch darauf hin, dass die Implementierung immersiver Medien trotz ihres didaktischen Potenzials bislang nur in begrenztem Umfang systematisch erfolgt (bitkom 2021; Schollän 2019).

Im Rahmen des von der Stiftung „Innovation in der Hochschullehre“ geförderten Projekts *PHreiraum: Entwicklung virtueller Welten* wird diese Herausforderung aufgegriffen und fachspezifisch auf das Feld der ökonomischen Bildung übertragen. Virtuelle Erkundungen der Wirtschaftswelt werden in einem theoretisch fundierten, hochschuldidaktischen Strukturmodell verortet. Die Entwicklung und Erprobung von VR-, AR- und 360°-Szenarien stützt sich auf ein kompetenzorientiertes Bildungsverständnis (Weinert 2014; Weyland 2019) und folgt den Prinzipien wirtschaftsdidaktischer Entwicklungsforschung (Weyland 2016). Das M-iVR-LFramework (Mulders et al. 2020) dient als analytische Grundlage zur Strukturierung immersiver Lernprozesse und zur Identifikation lernwirksamer Gestaltungsvariablen. Der zugrunde gelegte Experiential Learning Cycle nach Kolb (2017) ermöglicht die systematische Verschränkung erfahrungsorientierter, reflexiver und konzeptualisierender Lernphasen. Zugleich adressiert die Producer-Rolle der Studierenden zentrale Dimensionen digitaler Professionalisierung (Redecker/Punie 2017) und erweitert deren Teilhabe an der Gestaltung zukünftiger Bildungskulturen.

Im Vortrag stellen wir die Ergebnisse der bisherigen Erprobungen mit Lehramtsstudierenden und Schüler:innen der Sekundarstufe I dar. Diese deuten darauf hin, dass virtuelle Erkundungen nicht nur motivationsförderliche und niedrigschwellige Zugänge zu komplexen ökonomischen Inhalten eröffnen, sondern zugleich für leistungsschwächere Lernende eine spezifische epistemische Unterstützung bieten. Aus einer hochschuldidaktischen Perspektive lässt sich zeigen, dass die aktive Gestaltung immersiver Lernumgebungen Studierende sowohl in digitale als auch in didaktisch-kulturelle Teilhabeprozesse einführt und deren professionelle Handlungssicherheit im Umgang mit digitalen Werkzeugen der ökonomischen Bildung stärkt. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion möglicher Implikationen für eine theoriegeleitete und zugleich praxisorientierte Weiterentwicklung immersiver Lernszenarien in der ökonomischen Bildung.

Literatur

bitkom (2021): Augmented u. Virtual Reality. Potenziale u. praktische Anwendung immersiver Technologien, Berlin.

Freina, L./Ott, M. (2015): A literature review on immersive virtual reality in education: State of the art and perspectives. In: eLearning and Software for Education (eLSE), Bukarest.

Hellriegel, J./Čubela, D. (2018): Das Potenzial von Virtual Reality für den schulischen Unterricht. In: MedienPädagogik 18, 58–80.

KMK (2021): Bildung in der digitalen Welt. Kultusministerkonferenz, Berlin.

Kolb, A. Y./Kolb, D. A. (2017): Experiential Learning Theory as a Guide for Experiential Educators in Higher Education. In: *Experiential Learning & Teaching in Higher Education* 1(1), 7–44.

Mulders, M./Buchner, J./Kerres, M. (2020): A Framework for the Use of Immersive Virtual Reality in Learning Environments. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15(24), 208–224.

Penning, I./Hochmuth, J./Kirchner, V. (2023): Virtual Reality: Virtuelle Trainings, Räume und Entdeckungstouren und ihre Potentiale für die Berufliche Orientierung. In: Brahm, T./ Wiepcke, C. (Hg.): *Handbuch Digitale Instrumente der ökonomischen Bildung*, Frankfurt/M., 177-190.

Redecker, C./Punie, Y. (2017): *European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu)*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.

Schollän, L. (2019): Chancen und Herausforderungen von Virtual Reality in ausgewählten Bildungskontexten. In: *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik* 20, 1–25.

Vuorikari, R./Kluzer, S./Punie, Y. (2022): *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.

Weinert, F. E. (2014): *Leistungsmessungen in Schulen*. 3. Aufl., Weinheim.

Weyland, M. (2016): *Experimentelles Lernen und ökonomische Bildung. Ein Beitrag zur fachdidaktischen Entwicklungsforschung*, Wiesbaden.

Weyland, M. (2019): *Betriebe erkunden – Forschendes Lernen fördern. Ein Diskussionsbeitrag zur Entrepreneurship Education*. In: *Praxisband Entrepreneurship Education*. RKW Kompetenzzentrum und Bundesministerium für Wirtschaft und Energie, Eschborn 2019, 153-165.

Session 12

Engagement und Lernverhalten in digitalen Lernumgebungen: Implikationen für den Wirtschaftsunterricht in der Sekundarstufe

Victoria Estler, Taiga Brahm und Malte Ring (Vortragender)

Theoretischer Hintergrund: Digitale Lernplattformen haben in den letzten Jahren stark an Relevanz gewonnen und ermöglichen personalisiertes, flexibles und interaktives Lernen. Engagement gilt dabei als zentraler Prädiktor für Lernerfolg (z.B. Alrashidi et al., 2016), insbesondere da in digitalen Umgebungen soziale Interaktion und Lehrkraftunterstützung häufig begrenzt sind. Die Analyse von Logdaten zeigt zudem, dass nicht nur das Ausmaß, sondern auch die Art des Engagements relevant ist: Lernende, die Inhalte explorieren und Aufgaben bearbeiten („All-Rounders“), schneiden besser ab als einseitig oder gering Engagierte (Anderson et al., 2014; Li & Baker, 2018). Da diese Befunde überwiegend aus Hochschul- und MOOC-Kontexten stammen, ist bisher offen, inwiefern sie auf schulische Lernumgebungen übertragbar sind, zumal jüngere Lernende andere Voraussetzungen mitbringen (Bergdahl et al., 2020).

Methodik: Über einen Zeitraum von einem Schulhalbjahr arbeiteten Lernende der 8. Klasse (n = 285) mit der digitalen Lernumgebung Wi.Fo! – Lab, wobei Leistungsdaten (Pre-/Posttests) sowie umfassende Logdaten zur Mediennutzung erhoben wurden. Durch die Verknüpfung der Log-Daten mit den Leistungsdaten wird das behaviorale Engagement von Schülerinnen und Schülern untersucht, wobei zur Analyse Mehrebenenregressionen und Profilanalysen durchgeführt wurden.

Ergebnisse und Diskussion: Die Ergebnisse zeigen, dass das behaviorale Engagement – gemessen an der Anzahl der Interaktionen mit der Lernumgebung – positiv mit der Entwicklung von ökonomischer Kompetenz und Wissen zusammenhängt. Zudem sind spezifische Medienformate wie Karikaturen, Trainingsaufgaben, Spacedeck und Etherpad mit einer stärkeren Entwicklung ökonomischer Kompetenz verbunden bzw. stehen in positivem Zusammenhang mit nachhaltigkeitsbezogenen Einstellungen. Auf Grundlage der vier Engagement-Typen erzielten All-Rounder höhere Lernergebnisse in der ökonomischen Kompetenzentwicklung, dem ökonomischen Wissen und den digitalen Kompetenzen. Insgesamt verdeutlichen die Befunde die Relevanz sowohl hoher als auch vielfältiger und aktiver Engagementmuster. Ergebnisse aus der Hochschulforschung wurden erstmals systematisch auf die Sekundarstufe, was mit Implikationen für die Unterrichts- und Lehrerprofessionalisierung in hybriden Lernsettings einhergeht.

Literatur

Alrashidi, O., Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2016). Academic Engagement: An Overview of Its Definitions, Dimensions, and Major Conceptualisations. *International Education Studies*, 9(12), 41. <https://doi.org/10.5539/ies.v9n12p41>

Anderson, A., Huttenlocher, D., Kleinberg, J., & Leskovec, J. (2014). Engaging with massive online courses. In ACM (Ed.), *Proceedings of the 23rd International Conference on World Wide Web* (pp. 687–698). <https://doi.org/10.1145/2566486.2568042>

Bergdahl, N., Nouri, J., Fors, U., & Knutsson, O. (2020). Engagement, disengagement and performance when learning with technologies in upper secondary school. *Computers & Education*, 149, 103783. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103783>

Li, Q., & Baker, R. (2018). The different relationships between engagement and outcomes across participant subgroups in Massive Open Online Courses. *Computers & Education*, 127, 41–65. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.005>

Symposium II

Entrepreneurship Education und die digitale Berufs- und Arbeitswelt

Jun.-Prof. Jan-Marti Geiger (Universität Münster), Prof. Dr. Thomas Retzmann (Universität Duisburg-Essen) und Dr. Steffen Spitzner (Universität Duisburg-Essen)

Moderation: Prof. Dr. Ilona Ebbers

Die Digitalisierung verändert die Arbeitswelt tiefgreifend: Entwicklungen wie Künstliche Intelligenz und Plattformökonomien durchdringen die Wertschöpfungsketten und transformieren Arbeitsabläufe in vielen Organisationen grundlegend. Dieser Wandel vollzieht sich in Industrie und Gewerbe ebenso wie im Bildungsbereich – und wirft dabei sowohl alte als auch neue Gestaltungsfragen auf. So zählen etwa Automatisierung, Delokalisierung und Entzeitlichung zu den Phänomenen einer sich durch digitale Technologien ändernden Arbeitswelt verbunden mit der Frage, wie Menschen auf entsprechende berufliche Tätigkeiten vorbereitet werden können.

In diesem Kontext kommt der Entrepreneurship Education eine zentrale Bedeutung zu. Ihr Ziel liegt nicht nur in der Vermittlung von Gründungskompetenzen, sondern vielmehr in der ganz grundsätzlichen Förderung von Denk- und Handlungsweisen, die eng mit Wertschöpfung verbunden sind und in einer Vielzahl von Innovationskontexten erscheinen – also Fähigkeiten, die im digitalen Zeitalter zunehmend als hochrelevant verhandelt werden. Durch ihre spezifische Perspektive, die in der Aufklärung und Gestaltung von Wertschöpfungsprozessen liegt, kann Entrepreneurship Education einen wichtigen Beitrag zur Vorbereitung auf vielfältige berufliche Situationen an der Schnittstelle von Innovation und Digitalisierung leisten.

Mit diesem Symposium möchten wir dazu einladen, Grundlagen- und Gestaltungsfragen rund um die Entrepreneurship Education im Kontext einer digitalisierten Arbeitswelt zu diskutieren:

- Welche *Intentionen* sollte die schulische, im weiten Sinne verstandene Entrepreneurship Education – also inklusive der Intrapreneurship Education – verfolgen?
- Wie lassen sich *Kompetenzen* adressieren und formulieren, die ihre Gültigkeit nicht mit den nächsten Innovationssprüngen einbüßen?
- Wie muss Entrepreneurship Education *gestaltet* sein, um den digitalen Wandel in der Arbeitswelt adäquat zu adressieren?
- Welche *Inhalte, Methoden und Lernräume* sind notwendig, um digitale Kompetenzen mit unternehmerischem Denken über disziplinäre und institutionelle Grenzen hinweg zu verbinden?

Unter diesen Leitfragen werden Forschungsbeiträge versammelt, die als Input für eine Diskussion unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Symposiums dienen.

Symposium II

Beitrag 1: Entrepreneurship Education und das Metaverse – Lernen im digitalen Spiegel

Anna Wenzel (TU Dortmund), Jun.-Prof. Jan-Martin Geiger (Universität Münster) und Andreas Liening (TU Dortmund)

Hintergrund: Ein zentrales wirtschaftsdidaktisches Anliegen besteht in der Entwicklung von Lernräumen, die ein praxisnahes, problemorientiertes und explorativ ausgerichtetes Ergründen von unternehmerischen Phänomenen erlauben. Virtuelle Lernumgebungen bieten hierbei Möglichkeiten, sich unternehmerische Zusammenhänge erfahrungsorientiert und interaktiv zu erschließen. Das Metaverse eröffnet hier besonders immersive, durch Lehrkräfte individuell anpassbare Lernszenarien, in denen Schülerinnen und Schüler wirtschaftliche Entscheidungen in simulierten Kontexten treffen können (WENZEL et al. 2025). Bisherige Ansätze zur digitalen Wirtschaftsdidaktik fokussieren jedoch vorwiegend auf gamifizierte Lernplattformen oder klassische Simulationen und weniger auf interaktionszentrierte, soziale Lernökosysteme im virtuellen Raum.

Desiderat: Für die ökonomische Lehre besteht ein Bedarf an sicheren, didaktisch fundierten Erprobungsräumen, in denen Lernende betriebswirtschaftliche Abläufe aktiv gestalten und deren Konsequenzen erlebbar nachvollziehen können. Im Hinblick auf digitale Technologien gilt es vor allem darum, eine Verbindung zwischen „lernen mit“- und „lernen über“-Logiken zu gestalten. Es bedarf daher der Entwicklung immersiver Lernumgebungen, deren Zielsetzung – etwa im Hinblick auf das Metaverse – auf ökonomisches Verständnis, Motivation und kollaborative Problemlösefähigkeiten ausgerichtet sind.

Forschungsfrage: Wie muss eine Metaverse Lernumgebung gestaltet sein, um betriebswirtschaftlich-entrepreneuriale Zusammenhänge erfahrungsorientiert und zielgerichtet zu vermitteln?

Methodik & Ergebnisse: Unter Einbezug eines designbasierten Forschungsansatzes (SEIN et al. 2011) wird eine Metaverseumgebung mit der Game Engine „Roblox Studio“ entwickelt und in mehreren Zyklen evaluiert. Erste Analyseergebnisse zeigen, dass die immersive Darstellung betriebswirtschaftlicher Abläufe die wahrgenommene inhaltliche Komplexität reduziert, während plattformspezifische Interaktionsanforderungen zusätzliche Ablenkungen erzeugen können. Aus der Alpha- und Beta-Evaluation werden Designprinzipien abgeleitet, die eine kognitiv effiziente und erfahrungsorientierte Gestaltung metaverse-basierter Lernräume unterstützen. Der Beitrag zeigt damit, wie Metaverse-Technologien sowohl als Lernmedium als auch als inhaltliches Innovationsfeld didaktisch sinnvoll verknüpft werden können und liefert Implikationen für den wirtschaftsdidaktischen Diskurs in Theorie und Praxis.

Literatur

SEIN, M. K., HENFRIDSSON, O., PURAO, S., ROSSI, M. & LINDGREN, R. (2011): Action design research. MIS quarterly, S. 37-56

WENZEL, A., GEIGER, J.-M. & LIENING, A. (2025): Ökonomische Bildung in spielbasierten virtuellen Welten: theoretische Einordnung und praktische Einbettung am Beispiel der Metaverse-Plattform Minecraft Education. In Loerwald & Goldschmidt (Hrsg.): Digitalisierung in der Ökonomischen Bildung: Jahresband der Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung 2023, S. 115-127. Wiesbaden: Springer Gabler.

Symposium II

Beitrag 2: Perspektiven der Weiterentwicklung der Entrepreneurship Education für eine digitale Arbeitswelt

Prof. Dr. Athanassios Pitsoulis und Dr. Astrid Lange-Pitsoulis (Universität Hildesheim)

Hintergrund: Die digitale Transformation der Arbeitswelt konfrontiert junge Menschen mit zunehmender Unsicherheit: Automatisierung, KI-Integration und sich wandelnde Geschäftsmodelle erfordern kontinuierliche berufliche Anpassung, während traditionelle Karrierewege immer seltener werden. Gleichzeitig wird Entrepreneurship Education häufig auf ihre Rolle bei der Förderung von Unternehmensgründungen reduziert. Dabei bleibt ihr breiteres Potenzial zur Entwicklung von Kompetenzen, die für das erfolgreiche Navigieren in einer volatilen, digitalen Arbeitswelt zentral sind, weitgehend unberücksichtigt. Fähigkeiten wie berufliche Anpassungsfähigkeit (career adaptability - SAVICKAS), Innovationskompetenz, lösungsorientiertes Denken und der konstruktive Umgang mit Ungewissheit – Kernelemente entrepreneurialer Bildung – gewinnen für alle Beschäftigten an Bedeutung, unabhängig davon, ob sie gründen oder nicht.

Desiderat: Es fehlt eine systematische theoretisch-konzeptionelle Fundierung der Frage, wie Entrepreneurship Education zur Bewältigung der spezifischen Herausforderungen digitaler Arbeitswelten beitragen kann, wenn man sie über die Gründungsförderung hinausdenkt. Insbesondere bleibt ungeklärt, welche entrepreneurialen Kompetenzen sich als besonders relevant für berufliche Anpassungsfähigkeit und Handlungsfähigkeit in digitalisierten Kontexten erweisen und wie diese gezielt gefördert werden können. Ebenso fehlt es an bildungspolitischen Implikationen für die curriculare Verankerung von Entrepreneurship Education als Querschnittskompetenz.

Forschungsfrage: Welche entrepreneurialen Kompetenzen sind jenseits von Gründung besonders relevant für die erfolgreiche Bewältigung der Anforderungen digitaler Arbeitswelten? Wie trägt Entrepreneurship Education zur Entwicklung von career adaptability, Innovationsfähigkeit und lösungsorientiertem Denken bei, und über welche Wirkmechanismen entfaltet sie diese Effekte? Welche bildungspolitischen und curricularen Konsequenzen ergeben sich aus einer erweiterten Perspektive auf Entrepreneurship Education als Vorbereitung auf digitale Arbeitswelten?

Methodik & Ergebnisse: Der Beitrag entwickelt ein theoretisch-konzeptionelles Framework, das die Verbindungslinien zwischen entrepreneurialer Bildung und den Anforderungen digitaler Arbeitswelten systematisiert. Dabei werden insbesondere Konzepte wie Effectuation, Opportunity Recognition und entrepreneuriales Selbstwirksamkeitserleben auf ihre Relevanz für berufliche Anpassungsfähigkeit und Innovationskompetenz untersucht.

Die Ergebnisse zeigen auf, wie Entrepreneurship Education als breit wirksame Befähigung für digitale Arbeitswelten und als Kompetenzentwicklung für unternehmerisches Denken und Handeln in verschiedenen beruflichen Kontexten konzipiert werden kann. Daraus werden bildungspolitische Empfehlungen abgeleitet: zur Integration von Entrepreneurship Education in allgemein- und berufsbildende Curricula, zur didaktischen Gestaltung entsprechender Lernangebote sowie zur Neuausrichtung von Zielen und Evaluationskriterien für Entrepreneurship-Education-Programme, die auf mehr fokussieren als Gründungsförderung.

Literatur

SAVICKAS, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 247–259. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x>

HUANG, Y., YUAN, Y., SUN, W., & LI, P. (2025). From classroom to workplace: how entrepreneurship education influences university students' employability. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12, 1108 <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05316-7>

Symposium II

Beitrag 3: Digital Entrepreneurship Education: Anforderungsanalyse und Kompetenzmodellierung

Prof. Dr. Thomas Retzmann, Jan Hörsting und Dr. Steffen Spitzner (Universität Duisburg-Essen)

Hintergrund: Die Digitalisierung verändert die Volks- und Betriebswirtschaften tiefgreifend. Sie manifestiert sich in der Entwicklung der Digitalen Wirtschaft, in der Gründungen unter Nutzung digitaler Innovationen und Technologien zunehmen. Deutschland hat zwar im internationalen Vergleich eine geringe Gründungsquote zu verzeichnen, doch sticht unter allen Gründungen der vergangenen Dekade die Branche der Informations- und Kommunikationstechnologie hervor. Ihr Anteil lag in 2023 mit 31,9 % weit vor der zweitplatzierten Branche. Über alle Branchen hinweg gaben ca. 65 % der Startups an, ein digitales Geschäftsmodell umzusetzen. Das Entrepreneurship entwickelt sich somit immer mehr zum ‚Digital Entrepreneurship‘.

Desiderat: Das Digital Entrepreneurship führt mutmaßlich zu neuartigen Anforderungen im entrepreneurialen Prozess und verlangt von Entrepreneurinnen und Entrepreneurern digitale Kompetenzen, die sich in den Intentionen einer zeitgemäßen Entrepreneurship Education niederschlagen sollten. Angesichts der ‚Outcome-Orientierung‘ wird dafür mindestens ein theoretisch fundiertes, besser noch ein empirisch validiertes Kompetenzmodell benötigt, wie es SPITZNER (2023) vorgelegt hat; allerdings bildet es die Digitalisierung des entrepreneurialen Prozesses noch nicht explizit ab. Und die allgemeinen Modelle digitaler Kompetenzen spiegeln nicht jene berufs- und arbeitsweltlichen Anforderungen, die aus einem ‚Digital Venture‘ resultieren. Weder sind derzeit die Anforderungen ermittelt, noch die Kompetenzen für die Digital Entrepreneurship Education modelliert. Das führt zu der nachfolgenden Forschungsfrage.

Forschungsfrage: Welche digitalen Kompetenzen benötigen Entrepreneurinnen und Entrepreneurere in der Digitalen Wirtschaft, um die sich stellenden Anforderungen bewältigen zu können?

Methodik & Ergebnisse: Ausgehend von KOLLMANN (2022) Gesamtmodell des digital-entrepreneurialen Prozesses werden die domänenspezifischen Kompetenzanforderungen der digitalen Wertschöpfung in einer literaturgestützten Partialanalyse ermittelt. Die Wahl fällt darauf, weil die digitale Wertschöpfung als das Differenzierungsmerkmal anzusehen ist, durch das sich das Digital Entrepreneurship abhebt. Der Vortrag stellt diesen erstmaligen Ansatz zu einem eigenständigen Rahmenmodell digital-entrepreneurialer Kompetenzen in der Digitalen Wirtschaft vor, das sich auf eine Analyse sowohl der entrepreneurialen wie auch der digitalen Anforderungen stützt. Damit soll der wissenschaftliche Diskurs zur Weiterentwicklung der ‚Entrepreneurship Education‘ zur ‚Digital Entrepreneurship Education‘ angeregt werden.

Literatur

KOLLMANN, T. (2022). Digital Entrepreneurship. Grundlagen der Unternehmensgründung in der Digitalen Wirtschaft (8. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37260-6>

RETZMANN, Th., HÖRSTING, J. & SPITZNER, S. (2026). Digital Entrepreneurship Education: Anforderungsanalyse und Kompetenzmodellierung. In J.-M. Geiger, I. Ebbers, J. Krüger, D. Bartsch, B. Halbfas & S. Spitzner (Hrsg.), Entrepreneurship Education III: Plurale Erscheinungsformen und fächerverbindende Perspektiven in der Bildungslandschaft. Springer.

SPITZNER, S. (2023). Entwicklung und Erprobung eines kompetenzorientierten Leistungstests auf unternehmerisches Wissen und Denken – Zur Diagnostik der Entrepreneurship Education in der berufsbildenden Schule. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-41591-4>

SPITZNER, S. & RETZMANN, Th. (2024). Vorstellung von Rahmenmodell und Kompetenztest zum innovativ-unternehmerischen Wissen und Denken. In K. Kögler, H.-H. Kremer & V. Herkner (Hrsg.), Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2024 (S. 198–219). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:32096>

Symposium II

Beitrag 4: Digital Intrapreneurship Education: Analyse wirtschaftsberuflicher Kompetenzanforderungen in der Digital Transformation

Jan Hörsting, Prof. Dr. Thomas Retzmann, Dr. Steffen Spitzner (Universität Duisburg-Essen)

Hintergrund: Die Digitalisierung von Wirtschaft, Staat und Gesellschaft wird inzwischen auf den Begriff der ‚Digital Transformation‘ verdichtet. Sie beeinflusst die Berufs- und Arbeitswelt grundlegend, betrifft nahezu alle Beschäftigten, führt zur strategischen Neu- und Umplanung von Organisationen durch eine auf neuartiger Technologie basierende Vernetzung von Akteurinnen und Akteuren sowie zu Innovationen bei Produkten, Arbeitsstrukturen und -prozessen bis hin zu Geschäftsmodellen. Sie eröffnet aber auch neue Räume für das ‚Intrapreneurship‘ (PINCHOT) bzw. das „Mitunternehmertum“ (WUNDERER). Entstanden in der Managementlehre der 1970er Jahre wird diesen Konzepten auch heute noch das Potenzial zugesprochen, Herausforderungen wie die Digital Transformation aktiv (mit-)gestalten zu können (PINCHOT & SOLTANIFAR 2021).

Desiderat: Die Befähigung zum Intrapreneurship im Rahmen einer ‚Entrepreneurship Education‘ wird von der Wirtschaftsdidaktik thematisiert, bezüglich der beruflichen Erstausbildung auch von der Wirtschaftspädagogik – in beiden Fällen noch nicht konsequent im Zusammenhang mit der Digital Transformation, die sich jedoch in einer zeitgemäßen schulischen Bildung niederschlagen muss. Angesichts der ‚Outcome-Orientierung‘ wird dafür mindestens ein theoretisch fundiertes, besser noch ein empirisch validiertes Kompetenzmodell benötigt, doch sind nicht einmal die neuen Anforderungen ermittelt. Dass das ‚digital-intrapreneuriale Mindset‘ und das ‚digital-entrepreneuriale Mindset‘ nicht wesenstypisch verschieden sind, ist mit HISRICH (1990) zwar zu vermuten, doch ersetzt die Vermutung nicht den Nachweis. Das führt zu folgender Forschungsfrage.

Forschungsfrage: Welche digitalen Kompetenzen benötigen Intrapreneurinnen und Intrapreneure zur Bewältigung der Anforderungen, die sich in der Digital Transformation stellen?

Methodik & Ergebnisse: Die wirtschaftsinformatischen Konzepte und Modelle zur Digital Transformation werden aufgearbeitet und die aktuellen Anforderungen an Erwerbstätige in einem Gesamtmodell für das ‚digital-transformative Intrapreneurship‘ differenziert und sequenziert. Es basiert auf dem innovativ-unternehmerischen Prozess, der von Individuen sowohl in unternehmerischer als auch in beruflicher Selbstständigkeit initiiert und protegiert wird. Eine literaturgestützte Partialanalyse ermittelt exemplarisch die Anforderungen der Ideengenerierung zu digital transformierten Kernprozessen von Organisationen. Die Wahl fällt darauf, weil die Ideengenerierung am Anfang des Transformationsprozesses steht und relativ voraussetzungsfrei ist, selbst jedoch die folgenreiche Voraussetzung für deren Formulierung, Umsetzung und Bewertung ist. Der Vortrag stellt den Aufbau des Gesamtmodells und die Ergebnisse der Partialanalyse vor, um Möglichkeiten der Weiterentwicklung zur Digital Intrapreneurship Education zu diskutieren.

Literatur

HISRICH, R. D. (1990). Entrepreneurship / Intrapreneurship. *American Psychologist*, 45(2), 209–222.

PINCHOT, G. III, SOLTANIFAR, M. (2021). Digital Intrapreneurship: The Corporate Solution to a Rapid Digitalisation. In M. SOLTANIFAR, M. HUGHES & L. GÖCKE (Hrsg.), *Digital Entrepreneurship – Impact on Business and Society* (S. 233–262). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-53914-6_12

RETZMANN, Th., HÖRSTING, J. & SPITZNER, S. (2025). Digital Intrapreneurship Education: Analyse wirtschaftsberuflicher Kompetenzanforderungen in der Digital Transformation. (revised and resubmitted)

Session 13

Sprache als Schlüssel zur Teilhabe: Diagnose fachsprachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten in der ökonomischen Bildung

Dr. Stephan Friebel-Piechotta, Anna-Lena Müller, Dr. Miriam Reußner und Janike Romppanen

Sprache im Allgemeinen und Fachsprache im Speziellen sind von zentraler Bedeutung für den Unterricht in Sachfächern wie der ökonomischen Bildung. So werden Lernende hierbei mit vielfältigen (fach-)sprachlichen Anforderungen konfrontiert, wie beispielsweise in Schulbuchtexten oder in der mündlichen Unterrichtskommunikation. Nur wenn sie diese sprachlichen Herausforderungen bewältigen, können sie die fachlich-inhaltlichen Lernziele erreichen. Auch die gesellschaftliche und ökonomische Teilhabe erfordert einen rezeptiven und produktiven Umgang mit Fachsprache. So müssen Bürger:innen in der Lage sein, fachsprachlich geprägte mediale Berichterstattungen oder Finanzinformationen zu verstehen (rezeptive Nutzung von Fachsprache). Zudem sind sie gefordert, in bestimmten Situationen ökonomische Fachsprache aktiv zu nutzen (produktive Nutzung von Fachsprache). So können Verbraucher:innen ihre Fragen und Wünsche z. B. in Beratungs- und Verkaufsgesprächen bei Finanzdienstleistern gezielter artikulieren, wenn sie über finanzsprachliche Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen.

Die Befähigung zur gesellschaftlichen und ökonomischen Teilhabe erfordert daher eine gezielte Adressierung und Förderung fachsprachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten. Grundlage solcher sprachbildenden Maßnahmen ist die Diagnose der fachsprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten der Schüler:innen (vgl. Kniffka 2010). Während Lehrkräfte bei der Planung der sprachbildenden Unterstützungsmaßnahmen auf ein breites Angebot an Methoden und Strategien (vgl. für viele Leisen 2013) zurückgreifen können, liegen bislang keine spezifischen Diagnoseinstrumente für den Wirtschaftsunterricht vor.

Ein Ansatz zur Diagnose (fach-)sprachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten stellen sogenannte C-Tests dar. Dies sind sprachdiagnostische Testverfahren, bei denen Lernende Lücken in authentischen Texten schließen (Textkonstruktionsverfahren/ Textergänzungsverfahren – vgl. Grotjahn 2019: 586). Auf Basis des individuell zu ergänzenden Inhalts der geschlossenen Lücken lässt sich auf das Sprachverständnis und die Sicherheit bei der Verwendung von Fachsprache einer Person schließen.

Im Vortrag wird ein fachsprachlicher C-Test zum Thema Geldanlage, der im Rahmen eines vom Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) geförderten Projekts (FIBIS: <https://meta-fin.eu/2024/12/17/fibis/>) entwickelt und empirisch mit Schüler:innen validiert wurde, präsentiert. Im Fokus soll hierbei die Entwicklung und empirische Validierung des Tests stehen.

Literatur

Grotjahn, R. (2019). C-Tests. In S. Jeuk/ J. Settinieri (Hrsg.), Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache – Ein Handbuch. De Gruyter, S. 585-609.

Kniffka, G. (2010). Scaffolding. Verfügbar unter <http://www.unidue.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf>.

Leisen, J. (2013). Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Unterricht in der Praxis. Ernst Klett Sprachen.

Session 13

Inklusive Berufsorientierung aus Perspektive niedersächsischer Schulleitungen

Dr. Astrid Lange-Pitsoulis, Prof. Dr. Athanassios Pitsoulis und Juliana Jendretzke (Universität Hildesheim)

Mit der inklusiven Berufsorientierung sind zugleich zwei Themenbereiche angesprochen, die schon einzeln betrachtet das Engagement ganzer Schulen benötigen und zusammen gebracht Schulen, Schulleitungen und Lehrende gleichermaßen vor große und zum großen Teil nur vage formulierte Herausforderungen stellen. Inklusion auf allen Ebenen in Regelschulen umzusetzen, wie von der KMK (2011) gefordert, umfasst natürlich auch die schulische Berufsorientierung. Da überrascht es, dass der bisherige theoretische und empirische Erkenntnisstand noch sehr begrenzt ist.

Im Rahmen des vorliegenden Beitrages wird dieser Erkenntnisstand aufbereitet, wobei deutlich wird, dass weder eine übergreifende Theorie noch eine einheitliche Perspektive vorzufinden ist. Da aber Herausforderungen an das Schulsystem oder an einzelne Akteure im Schulsystem gemeinsamer Nenner der bisherigen Analysen darstellen, haben wir eine eigene kleine Studie durchgeführt, die vorgestellt werden soll. Im Rahmen dieser Studie wurden SchulleiterInnen aus Niedersachsen zu den Herausforderungen und dem wahrgenommenen Unterstützungsbedarf interviewt. Die Ergebnisse untermauern, an welchen Stellen noch ein hoher Unterstützungsbedarf besteht. Der Beitrag wird mit Überlegungen zur Umsetzung der Unterstützungsforderungen schließen.

Literatur

Kultusministerkonferenz. (2011). Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011). KMK. Verfügbar unter <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/inklusion.html>

Session 14

Entrepreneurship und Intrapreneurship in Schüler*innenwettbewerben: Eine qualitative Inhaltsanalyse der Intentionen und Inhalte der Lehr-Lern-Materialien

Dr. Steffen Spitzner, Prof. Dr. Thomas Retzmann und Katharina Nohner (Universität Duisburg-Essen)

Hintergrund: Um die Potenziale des innovativen (Mit-)Unternehmer*innentums besser auszuschöpfen, wird von verschiedener Seite gefordert, die Vermittlung innovativunternehmerischer Fähigkeiten und Einstellungen zu verbessern (vgl. CDU/CSU/SPD 2025, OECD 2019). Indes zählt die Entrepreneurship Education (EE) hierzulande wohl zu den verbesserungswürdigsten entrepreneurialen Rahmenbedingungen, wie aktuelle Studien hervorheben (vgl. Ebbers et al. 2025; Goldschmidt et al. 2024; Loerwald et al. 2024).

Desiderat: Als eine Möglichkeit, Lernende auf entrepreneurial und intrapreneuriale Situationen der Arbeitswelt vorzubereiten, gelten extracurriculare Schüler*innenwettbewerbe. Von ihnen verspricht sich nicht nur die KMK (2009), dass sie Lernräume eröffnen, die Kreativität, Eigenständigkeit, Verantwortungsbewusstsein und Motivation fördern und die Entwicklung von Handlungskompetenz und Problemlösungsstrategien auf hohem fachlich-ökonomischen Niveau unterstützen (siehe Kaminski et al. 2011; Köhler et al. 2022). Jährlich nehmen ca. 20.000 Schüler*innen an den Wettbewerben Deutscher Gründerpreis für Schüler*innen, JUGEND GRÜNDET und IW JUNIOR teil, mit denen sich die Fachdidaktik bislang noch nicht theoretisch auseinandergesetzt hat geschweige denn, diese empirisch untersucht hat. Auch vor dem Hintergrund, dass solche Wettbewerbe mit einem hohen Zeit- und Arbeitsaufwand für alle Beteiligten einhergehen, ist dies ein theoretisch wie praktisch bedeutsames Desiderat fachdidaktischer Forschung. Wissenschaftliche Erkenntnisse und empirische Befunde könnten auch Lehrkräften eine für ihre Lerngruppe gezielte Auswahlentscheidung ermöglichen und dadurch die Effektivität der EE verbessern.

Forschungsfrage: Welche fachdidaktischen Intentionen und Inhalte adressieren die Lehr-Lern-Materialien der Schüler*innenwettbewerbe in welchem Umfang?

Methodik & Ergebnisse: Von einschlägigen Theorien und Modellen zur EE ausgehend wurde ein Kategoriensystem entwickelt sowie ein Korpus von über 1.000 Textseiten zusammengestellt. In einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz & Rädiker (2024) wurden die identifizierten Segmente entlang fachdidaktischer Oberkategorien kodiert. Der Kappa-Wert für die IntercoderReliabilität gilt mit 0.82 als „almost perfect“ (Landis & Koch 1977). Der Vortrag stellt die aus den Lehr-Lern-Materialien der drei Schüler*innenwettbewerbe generierten Befunde zu Lehr- und Lernzielen, Situationen, Prozessen, Inhalten und Methoden vergleichend vor.

Literatur

EBBERS, I., KLEIN, S. & KRÜGER, J. (2025). Lehr- und Bildungsplananalyse zur Verifizierung inhaltsbezogener und prozessbezogener Kompetenzen einer Entrepreneurship Education in ausgewählten Bundesländern in der Sekundarstufe I. In B. Halbfas, I. Ebbers, & T. Bijedić- Krumm (Hrsg.), Entrepreneurship Education II (S. 49–68). Springer Gabler.

GOLDSCHMIDT, N., KRON, R. & REHM, M. (2024). Marktwirtschaft und Unternehmertum in Schulbüchern. Eine Analyse der ökonomischen Inhalte in deutschen Schulbüchern. Friedrich-Neumann-Stiftung.

- KAMINSKI, H., MALZ, S. & WOLK, I. (2011). Schülerwettbewerbe in der ökonomischen Bildung. In T. Retzmann (Hrsg.), *Methodentraining für den Ökonomieunterricht II* (S. 141-158). Wochenschau Verlag
- LANDIS, J. R. & KOCH, G.G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. In *Biometrics*, 33, 159. <https://doi.org/10.2307/2529310> (Zugriff am 05.11.2025)
- LOERWALD, D; FRIEBEL-PIECHOTTA, S. & KOCH, M. (2024). OeBiX-Schwerpunktstudie zur Ökonomischen Bildung in Lehrplänen und Curricula. <https://www.flossbachvonstorch-stiftung.de/projekte/oe-bix-studien/> (Zugriff am 12.11.2025)
- KOALITIONSVERTRAG ZWISCHEN CDU, CSU UND SPD (2025): Verantwortung für Deutschland. 21. Legislaturperiode. <https://www.koalitionsvertrag2025.de/> (Zugriff am 09.10.2025)
- KÖHLER, E., REHM, M., & WEYLAND, M. (2022). Können Wettbewerbe ökonomisches Denken fördern? In T. Brahm, T. Kärner, U. Iberer, & M. Weyland (Hrsg.), *Ökonomisches Denken lehren und lernen: Theoretische, empirische und praxisbezogene Perspektiven* (S. 129–144). WBV. <https://doi.org/10.3278/9783763973088> (Zugriff am 28.10.2025)
- STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK). (2009). Qualitätskriterien für Schülerwettbewerbe. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_09_17-Schuelerwettbewerbe_Anlage-2024_09_19.pdf (Zugriff am 22.10.2025)
- OECD. (2019). *Future of education and skills 2030: Conceptual learning framework. Transformative Competencies 2030*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/conceptnotes/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf (Zugriff am 18.09.2025)

Session 14

Unternehmerische Kompetenzen von Schüler:innen. Eine quantitative Erhebung auf Grundlage des EntreComp-Kompetenzrahmens

Simon Stammer, Lili Marlen Wiechert und Robert W. Jahn (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg)

Der Beitrag untersucht ausgehend von der volkswirtschaftlichen Bedeutung unternehmerischer Tätigkeit sowie der fachdidaktischen Relevanz der Entrepreneurship Education für (ökonomische) Mündigkeit und gesellschaftliche Teilhabe, wie unternehmerische Kompetenzen von Schüler:innen empirisch valide mittels eines Selbsteinschätzungsinstrumentes erfasst werden können (Kirchner & Loerwald, 2014). Die valide Diagnostik entsprechender Dispositionen gilt als zentrale Voraussetzung für Forschung und Unterrichtspraxis, um Kompetenzniveaus, Einflussfaktoren und Lernpotenziale sichtbar zu machen und daraus Ansatzpunkte für Curriculumentwicklung und die unterrichtliche Bearbeitung abzuleiten (Weinert, 2001; Klieme & Leutner, 2006). Theoretische Grundlage bildet das von Bacigalupo et al. (2016) entwickelte *Entrepreneurship Competence Framework* (EntreComp), das in Anlehnung an López-Núñez et al. (2022) um die Dimension *Specific Knowledge* erweitert wurde. Darauf aufbauend wurde ein für den deutschsprachigen Raum kontextualisiertes Forschungsinstrument entwickelt und im Rahmen einer quantitativen Querschnittserhebung mit 396 Schüler:innen an Gymnasien in Sachsen-Anhalt eingesetzt.

Die psychometrische Prüfung erfolgte mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse und Item-Response-Theorie (Graded Response Model). Die Ergebnisse weisen auf eine zufriedenstellende Modellpassung und hohe interne Konsistenzen hin. Multivariate Regressionsanalysen identifizieren die unternehmerische Selbstwirksamkeit als stärksten Prädiktor aller vier Dimensionen, gefolgt vom sozioökonomischen Status, der Gründungsabsicht und dem Kontakt zu Unternehmer:innen. Die Befunde unterstützen die Eignung des entwickelten Forschungsinstrumentes zur Erfassung unternehmerischer Kompetenzen im schulischen Kontext. Es erlaubt eine differenzierte Diagnose individueller Kompetenzprofile und bietet aufgrund seiner Validität und Anschlussfähigkeit an objektive Testverfahren eine Grundlage für künftige Untersuchungen, insbesondere zur methodischen Triangulation subjektiver Kompetenzüberzeugungen und performanzbasierter Messverfahren.

Literatur

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y. & van den Brande, L. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Publications Office of the European Union.

Kirchner, V. & Loerwald, D. (2014). *Entrepreneurship Education in der ökonomischen Bildung: Eine fachdidaktische Konzeption für den Wirtschaftsunterricht*. Joachim-Herz-Stiftung-Verl.

Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), S. 876–903. <https://doi.org/10.25656/01:4493>

López-Núñez, M. I., Rubio-Valdehita, S., Armuña, C. & Pérez-Urria, E. (2022). EntreComp Questionnaire: A Self-Assessment Tool for Entrepreneurship Competencies. *Sustainability*, 14(5), 2983. <https://doi.org/10.3390/su14052983>

Weinert, F. E. (Hrsg.). (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Beltz.

Session 15

Deliberation im wirtschaftsberuflichen Unterricht: Eine qualitative Analyse der Wahrnehmungen von Unterrichtsdiskussionen

Dr. Liane Platz (Universität Konstanz), Prof. Dr. Harald Hantke (Leuphana Universität Lüneburg) und Prof. Dr. Sabine Manzel (Universität Duisburg-Essen)

Theoretischer Hintergrund:

Fachbezogene Unterrichtsdiskussionen werden in der berufsbezogenen Didaktik als ein zentrales Mittel betrachtet, um Lernende zu einer reflektierten und begründeten Meinungsbildung zu befähigen. Gerade im kaufmännischen Bereich, in dem die Fähigkeit zu abgewogener Entscheidungsfindung, zu kritischer Analyse und zu verantwortungsvollem Handeln zunehmend wichtiger wird, stellt die Förderung von Urteilskompetenz und Handlungsfähigkeit eine Schlüsselaufgabe für die Demokratie dar (Detjen et al. 2012, Heinrichs et al., 2021; Weber, 2023). Der deliberative Ansatz nach Habermas (2011) bietet zu deren Analyse ein theoretisches Fundament, da er Kommunikation als kooperativen, auf Verständigung ausgerichteten Prozess versteht. Während deliberative Prozesse im Kontext politischer Bildung gut erforscht sind, fehlt es in der wirtschaftsberuflichen Bildung an entsprechender Evidenz.

Fragestellungen:

1. Wie nehmen Auszubildende fachbezogene Unterrichtsdiskussionen in ihrer kaufmännischen Ausbildung wahr und welche subjektiven Bewertungen knüpfen sie daran?
2. In welchem Ausmaß erfüllen diese Diskussionen empirisch validierte Merkmale deliberativer Kommunikation – etwa Gleichberechtigung der Sprecher*innen, Vielfalt und Begründetheit von Argumenten, Reflexivität oder respektvollen Umgang?
3. Welche Anforderungen ergeben sich aus diesen Befunden für ein didaktisches Design, das die Qualität und Wirksamkeit von Unterrichtsdiskussionen gezielt verbessert?

Methode:

Grundlage sind Gruppendiskussionen mit Lernenden der Berufsausbildung „Kaufleute für Groß- und Außenhandelsmanagement“, die in Baden-Württemberg und Niedersachsen durchgeführt wurden. Die Diskussionen wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet, kombiniert aus induktiver Kategorienbildung und deduktiven Kriterien wirksamer Deliberation nach Caluwaerts et al. (2023)

(Erwartete) Ergebnisse und Bedeutung:

Erste Auswertungen zeigen, dass fachbezogene Diskussionen im wirtschaftsberuflichen Unterricht selten sind und deliberative Qualitäten von Lernenden nur begrenzt wahrgenommen werden. Insbesondere werden argumentative Tiefe und Perspektivenvielfalt als unzureichend erlebt. Die Ergebnisse unterstreichen, dass reine Diskussionsphasen nicht ausreichen. Vielmehr braucht es spezifische didaktische Designs, um Deliberation tatsächlich zu fördern. Die Studie liefert damit empirische Grundlagen zur Weiterentwicklung von Unterrichtskonzepten und gibt Hinweise für zukünftige Interventionsstudien.

Literatur

Caluwaerts, D., Bernaerts, K., Kesberg, R., Smets, L., & Spruyt, B. (2023). Deliberation and polarization: A multidisciplinary review. *Frontiers in Political Science*, 5, 1127372.

Detjen, J., Massing, P., Richter, D., & Weißeno, G. (2012). *Politikkompetenz. Ein Modell*. Springer VS

Habermas, J. (2011). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Suhrkamp.

Heinrichs, K., Forster-Heinzer, S., & Holtsch, D. (2021). Analyse und Perspektiven empirischer Forschung zu ökonomisch kompetentem und verantwortungsbewusstem Handeln. In K. Beck & F. Oser (Hrsg.), *Resultate und Probleme der Berufsbildungsforschung: Festschrift für Susanne Weber* (S. 141–160). wbv.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz.

Weber, B. (2023). *Was Jugendliche über Wirtschaft wissen und können sollen*. Wochenschau Verlag.

Session 15

Wissensproduktion und -reproduktion in der ökonomischen Bildung: eine thematische und didaktische Analyse von Lernmedien für die Sekundarstufe 2 in der Schweiz

Prof. Dr. phil. Nicole Ackermann (Pädagogische Hochschule Zürich), Dr. phil. Thomas Ruoss (Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung) und Dr. oec. Luca Moser (Pädagogische Hochschule Zürich)

Obschon das Bildungsideal der ökonomischen Bildung weitgehend unstrittig ist, werden zum einen Fachkonfigurationen und -dotation in der Bildungspolitik, zum anderen Lerngegenstände und Lernprozesse in der Bildungswissenschaft kontrovers diskutiert (Ackermann, 2021). Dieser Diskurs akzentuiert sich in Zeiten gesellschaftlicher Krisen und Konflikte (Ackermann & Struger, angenommen) – und offenbart divergierende Wissensbestände und konfligierende Wertebestände. Lehrpläne und Lernmedien haben eine politisch-normative und programmatisch-deskriptive Funktion (Künzli, 2009; Lehmann, 2016; Steffestun & Graupe, 2020). Sie bieten Lehrer:innen eine pädagogisch-didaktische Orientierung, um wissenschafts- und praxisorientierte Lerngegenstände auszuwählen sowie kompetenzorientierte Lehr-Lern-Arrangements zu gestalten.

Dieser Beitrag untersucht Lernmedien zur ökonomischen Bildung für die Sekundarstufe 2, exemplarisch für die deutschsprachige Schweiz. Es werden zwei Fragestellungen bearbeitet: (F1) Wie lässt sich das Angebot an Lernmedien beschreiben (strukturelle Aspekte)? (F2) Welche Lerngegenstände adressieren die Lernmedien (thematische Aspekte)? Mittels einer systematischen Recherche in Bibliothekskatalogen und einer strukturierten Befragung von Lehrer:innen wurden die aktuell verfügbaren und verwendeten Lernmedien zur ökonomischen Bildung auf der Sekundarstufe 2 in der deutschsprachigen Schweiz inventarisiert und nach strukturellen Merkmalen kategorisiert. Es wurde ein Dokumentenkörper mit ca. 20 repräsentativen Lernmedien zusammengestellt und die Dokumente im deduktiven Verfahren qualitativ analysiert.

Hinsichtlich der strukturellen Aspekte (F1) zeigt sich, dass über 90 % der Lernmedien von privaten Organisationen angeboten werden (i.d.R. Verlage). Hinsichtlich der thematischen Aspekte (F2) zeigt sich, dass die Kategorien des gesellschaftlichen Lebensbereichs [A] breiter abdeckt sind als jene des beruflich-unternehmerischen [B] und persönlich-finanziellen [C]. Die Kategorien zu «Bildung für nachhaltige Entwicklung» [A2, A7, A8] sind in den Lernmedien breit abgedeckt, jedoch zeigen sich qualitative Unterschiede bezüglich sprachlicher und inhaltlicher Komplexität. Weitere und vertiefte Ergebnisse werden auf der Tagung präsentiert und diskutiert. Diese Studie liefert erstmalige empirische Erkenntnisse über die fachdidaktische Konzeption von Lernmedien zur ökonomischen Bildung auf der Sekundarstufe 2.

Literatur

Ackermann, N. (2021). Zum Bildungsideal des „mündigen Wirtschaftsbürgers“: Kompetenzmodell für ökonomische Bildung und Domänenanalyse des gesamtgesellschaftlichen/gesamtwirtschaftlichen Lebensbereichs. In C. Fridrich, U. Hagedorn, R. Hedtke, P. Mittnik & G. Tafner (Hrsg.), *Wirtschaft, Gesellschaft und Politik: Sozioökonomische und politische Bildung in Schule und Hochschule* (S. 147–178). Wiesbaden: Springer VS.

Ackermann, N. & Struger, J. (angenommen). Gesellschaftliche Krisenphänomene und Krisendiskurse in den Didaktiken ökonomischer und sprachlicher Bildung. In N. Ackermann, L. Alt & J. Struger (Hrsg.), *Ökonomie- und Deutschdidaktik im Dialog*. Wiesbaden: Springer VS.

Künzli, R. (2009). Curriculum und Lehrmittel. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Lar-cher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 134–148). Weinheim: Beltz.

Lehmann, L. (2016). *Lehrmittelpolitik: Eine Governance-Analyse der schweizerischen Lehrmittelzulas-sung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Steffestun, T. & Graupe, S. (2020). Vom Schweigen der Lehrbücher: Über die Bedeutung von Sprache für Pluralismus in der ökonomischen Bildung. In C. Fridrich, R. Hedtke & W. O. Ötsch (Hrsg.), *Grenzen überschreiten, Pluralismus wagen – Perspektiven sozioökonomischer Hochschullehre* (S. 159-182). Wiesbaden: Springer VS.

Symposium III

Siegener bildungswissenschaftlicher Apell zur Förderung von Selbstreflexivität in der Lehrkräftebildung - wie durchlässig ist das Schulsystem in Deutschland wirklich?

Dilara Wiemann, Julia Erhage, Julia Niggemeyer und Ekkehard Köhler (Universität Siegen)

Feldexperimentelle Evidenz aus drei Studien über das (Lehrkräfte-)Verhalten an weiterführenden Schulen am Schulstufenübergang und bei der Beantragung von sonderpädagogischem Förderbedarf bei Schulträgern.

Die Daten aus dem OECD Bildungsbericht „[Education at a Glance 2025](#)“ zeigen, dass immer mehr junge Erwachsene über einen tertiären Bildungsabschluss verfügen, während zugleich immer mehr junge Erwachsene keinen Sekundärabschluss nachweisen. Diese „wachsende Kluft bei den Bildungsabschlüssen in Deutschland“ ist in den Worten der OECD (2025) „besonders besorgniserregend“.¹

Diese asymmetrische Entwicklung ist arbeitsmarktökonomisch betrachtet problematisch, da sie Risiken für die Qualifizierung des zukünftigen Beschäftigungspotential ankündigt. Sozioökonomisch betrachtet drängt sich die Fragestellung auf, wie der soziale Zusammenhalt in einer solidarischen Gesellschaft gelingen kann, wenn diese Kluft immer größer wird.

Eine der Selbst-(Reflexivität) verschriebene (sozio-)ökonomische Bildung muss sich zunächst die Frage stellen, ob Lehrkräfte zu dieser Problematik womöglich ursächlich beitragen.² Reflektieren Lehrkräfte die Konsequenzen Ihres Verhaltens am Schulstufenübergang und wie sieht dies überhaupt unter Realbedingungen aus? Drei Feldexperimente über die Untersuchung dieser kognitiven Verzerrungen im Bildungsbereich, die am ZÖBIS seit 2023 durchgeführt werden, geben spannende Einsichten in das Verhalten von Lehrkräften und Mitarbeitenden in der kommunalen (Schul-)Verwaltung.

Literatur

Bertrand, M., Mullainathan S., 2004. Are Emily and Greg More Employable Than Lakisha and Jamal? A Field Experiment on Labor Market Discrimination, *The American Economic Review*, 94(4), 991-1.013.

Kaas, L., Manger, C., 2011. Ethnic Discrimination in Germany's Labour Market: A Field Experiment, *German Economic Review*, 13(1), 1-20.

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR), 2014. Diskriminierung am Ausbildungsmarkt: Ausmaß, Ursachen und Handlungsperspektiven.

¹ In der OECD-Erhebung über die Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) weist Deutschland unter allen teilnehmenden OECD-Ländern die größten Kompetenzdisparitäten zwischen 25- bis 34-Jährigen mit Tertiärabschluss und ohne Abschluss im Sekundarbereich II auf.

² Es ist ein zentrales Anliegen der reflexiven Wirtschaftsdidaktik, die Reflexivität der Lernenden gegenüber den wirtschaftswissenschaftlichen Inhalten zu fördern. Ausgangspunkt der Forderung nach Reflexivität der Lernenden gegenüber wirtschaftlichen Inhalten stellt die Lehrer*innenbildung über alle drei Stufen der Lehrkräftebildung da, so dass hier ein Beitrag zum Ansatz der Meta-Reflexivität (Cramer, Harant, Merk, Drahmman & Emmerich, 2019) als einer möglichen Professionalisierungsstrategie für (zukünftige) Lehrer*innengeleistet wird.

Session 16

Befähigung zur Teilhabe durch Entrepreneurship Education: Befragung von Lehrpersonen der Sekundarstufe in Schleswig-Holstein

Katharina Schild (Pädagogische Hochschule Thurgau, Kreuzlingen, Schweiz)

Gesellschaftliche Transformationsprozesse wie Digitalisierung, Automatisierung und der Wandel der Arbeitswelt erfordern Bildungsansätze, die Lernende zu aktiver Teilhabe und verantwortungsbewusstem Handeln in ökonomischen und gesellschaftlichen Kontexten befähigen (OECD, 2018). Entrepreneurship Education (EE) leistet hierzu einen zentralen Beitrag, da sie Zukunftskompetenzen wie Kreativität, Problemlösefähigkeit, Resilienz und Teamarbeit fördert und damit die Fähigkeit stärkt in komplexen, dynamischen Umgebungen handlungsfähig zu bleiben (Bacigalupo et al., 2016; Freidorfer & Kraus, 2023). Als fachübergreifender, subjektorientierter Bildungsansatz zielt EE über die reine Gründungsbildung hinaus auf die Entwicklung unternehmerischen Denkens und Handelns im Sinne einer Kompetenzorientierung (Lackéus, 2020; Seikkula-Leino et al., 2012).

Die Professionalisierung von Lehrkräften spielt hierbei eine Schlüsselrolle, da ihre Handlungskompetenz maßgeblich die Umsetzung innovativer Bildungsansätze beeinflusst (Baumert & Kunter, 2011). Schleswig-Holstein nimmt mit dem Landeskonzept „EE.SH – Wir unternehmen was!“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, 2021) bundesweit eine Vorreiterrolle bei der curricularen und institutionellen Verankerung von EE ein. Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung durch Lehrpersonen liegen bislang jedoch kaum vor.

Die vorgestellte Studie untersucht (1) wie Lehrpersonen der Sekundarstufe in Schleswig-Holstein ihre Umsetzung von EE einschätzen und (2) welche Bedeutung Studienhintergrund, unternehmerische Erfahrungen und EE-Bezüge in Ausbildung und Vorbereitungsdienst dabei spielen. Grundlage ist eine quantitative Online-Befragung (N = 162) auf Basis des validierten Measurement Tool for Entrepreneurship Education (MTEE; Ruskovaara & Rytkola et al., 2015). Die Ergebnisse zeigen eine hohe Relevanzwahrnehmung (M = 3,79) bei gleichzeitig geringer Umsetzung (Ø 4 Aktivitäten pro Halbjahr). Lehrkräfte mit wirtschaftswissenschaftlichem Hintergrund oder mit EE-Bezügen im Studium realisieren signifikant mehr Aktivitäten.

Die Befunde unterstreichen die Relevanz der Lehrkräfteprofessionalisierung für die nachhaltige Verankerung von Entrepreneurship Education im Bildungssystem. Vor allem eine systematische Einbindung in die Lehrer:innenbildung – sowohl im Studium als auch im Vorbereitungsdienst – erweist sich als entscheidend, um Entrepreneurship Education als fachübergreifenden Ansatz in Schulen zu etablieren.

Literatur

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). EntreComp: The entrepreneurship competence framework. European Commission.

Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter et al. (Hrsg.), Professionelle Kompetenz von Lehrkräften (S. 29–53). Waxmann.

Freidorfer, D., & Kraus, S. (2023). Entrepreneurship Education als Zukunftskompetenz. Zeitschrift für ökonomische Bildung, 12(2), 45–62.

Lackéus, M. (2020). Comparing the impact of three different experiential approaches to entrepreneurship in education. International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research, 26(5), 937–971.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hg.) (2021). *Landeskonzept Entrepreneurship Education in Schleswig-Holstein. Wir unternehmen was! Verantwortung übernehmen und mitgestalten*. Online verfügbar unter https://wir-unternehmen-was.sh/app/uploads/2021/07/landeskonzept_EE.pdf (zuletzt abgerufen am 22.08.25)

OECD. (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030. The Future We Want*. OECD Publishing. Online verfügbar unter: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-futureof-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf (zuletzt abgerufen 22.08.25)

Ruskovaara, E., & Rytkola, T., et al. (2015). Teachers' engagement in entrepreneurship education: Developing a measurement tool. *International Journal of Management Education*, 13(1), 45–55.

Seikkula-Leino, J., Ruskovaara, E., Ikavalko, M., Mattila, J., & Rytkola, T. (2012). Promoting entrepreneurship education: The role of the teacher? *Education + Training*, 54(6), 510– 531.

Session 16

Relevanzwahrnehmungen unternehmerischer Kompetenz – Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden

Dr. Ann-Kathrin Beckmann und Florian Frenz (Europa-Universität Flensburg)

Entrepreneurship Education (EE) zielt auf die Entwicklung polyvalent einsetzbarer Kompetenzen ab (vgl. Bijedić 2019). Diese Polyvalenz zeigt sich darin, dass die im Rahmen einer EE zu fördernden Kompetenzen nicht ausschließlich auf den Erfolg in selbstständiger Erwerbsarbeit ausgerichtet sind. Vielmehr gilt „Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz“ gemäß der Empfehlung der Europäischen Union (EU) aus dem Jahr 2006 als eine von acht Schlüsselkompetenzen des lebenslangen Lernens, die notwendig sind, „um sich flexibel an ein Umfeld anpassen zu können, das durch raschen Wandel und Vernetzung gekennzeichnet ist“ (Europäische Union 2006, S. 13).

Insbesondere eine subjektorientierte EE (vgl. Ebbers 2019), die nicht primär als Instrument zur Erhöhung von Gründungsquoten, sondern als Beitrag zu einer ganzheitlichen Allgemeinbildung verstanden wird, soll Lernende zu eigenständigem, kreativem, verantwortungsvollem und reflektiertem Handeln befähigen. Damit leistet sie zugleich einen Beitrag zur individuellen Persönlichkeitsentwicklung und zur gesellschaftlichen Teilhabe (vgl. Kirchner & Loerwald 2014; Ebbers 2019; Spitzner 2022). Dieser Perspektive folgend, bieten sich neben den weiterführenden Schulen auch Anknüpfungspunkte an die Primarstufe (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2021). Das Entrepreneurship Competence Framework (vgl. Bacigalupo et al. 2016) bietet im Anschluss an eine EE als Beitrag zur Allgemeinbildung eine anschlussfähige Modellperspektive auf die zu fördernden Kompetenzen.

Im schulischen Kontext ist jedoch zu berücksichtigen, dass Unterrichtspraxis maßgeblich von den Überzeugungen der Lehrkräfte beeinflusst wird (vgl. Bryan 2012; Fives & Buehl 2012; Skott 2015). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Relevanz Studierende der Fächer Wirtschaft/Politik sowie Sachunterricht zu Beginn der ersten Phase der Lehrkräfteausbildung der Förderung unternehmerischer Kompetenzen beimessen.

Zur Beantwortung dieser Fragestellung wird ein standardisierter Fragebogen eingesetzt. Die Ergebnisse geben Aufschluss über die kompetenzbezogenen Überzeugungen angehender Lehrkräfte als zukünftige Multiplikator*innen und eröffnen Implikationen für die Sensibilisierung für EE in der ersten Phase der Lehrkräftebildung.

Literatur

Bacigalupo, M., Kamylyis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The entrepreneurship competence framework* (EUR 27939, Scientific and Technical Research Series). Publications Office of the European Union.

Bijedić, T. (2019). Begriffliche und disziplinäre Genese der Entrepreneurship Education. In T. Bijedić, I. Ebbers & B. Halbfas (Hrsg.), *Entrepreneurship Education: Begriff – Theorie – Verständnis* (S. 21–40). Springer Gabler.

Bryan, L. A. (2012). Research on science teacher beliefs. In B. J. Fraser, K. Tobin & C. J. McRobbie (Hrsg.), *Springer international handbooks of education: Vol. 24. Second international handbook of science education* (S. 477–495). Springer Science+Business Media B.V. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9041-7_33

Ebbers, I. (2019). Entrepreneurship Education als Möglichkeits- und Ermöglichungsraum: Eine erste theoretische Annäherung aus fachdidaktischer Perspektive. In T. Bijedić, I. Ebbers & B. Halbfas (Hrsg.), *Entrepreneurship Education: Begriff – Theorie – Verständnis* (S. 43–61). Springer Gabler.

Europäische Union. (2006). Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen (S. 10–18). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=OJ:L:2006:394:FULL>

Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer & M. Zeidner (Hrsg.), *APA educational psychology handbook: Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (S. 471–499). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>

Kirchner, V., & Loerwald, D. (2014). *Entrepreneurship Education in der ökonomischen Bildung: Eine fachdidaktische Konzeption für den Wirtschaftsunterricht*. Joachim Herz Stiftung.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein. (2021). *Landeskonzzept Entrepreneurship Education in Schleswig-Holstein: Wir unternehmen was! Verantwortung übernehmen und mitgestalten*.

Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers’ beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Hrsg.), *International handbook of research on teachers’ beliefs* (S. 13–30). Routledge.

Spitzner, S. (2023). *Entwicklung und Erprobung eines kompetenzorientierten Leistungstests auf unternehmerisches Wissen und Denken*. Springer Gabler.

Session 16

Förderung unternehmerischen Denkens und Handelns im politischen Kontext Ein Ansatz zur theoretisch-konzeptionellen Entwicklung einer Political Entrepreneurship Education

Prof. Dr. Ilona Ebbers (Europa-Universität Flensburg), Florian Frenz (Europa-Universität Flensburg), Prof. Dr. Brigitte Halbfas (Bergische Universität Wuppertal) und Prof. Dr. Jana Krüger (Pädagogische Hochschule Schwäbisch-Gmünd)

Ein freiheitlich-demokratischer Staat ist zwingend auf das partizipatorische Handeln seiner Bürger*innen angewiesen (vgl. KMK 2018). Allerdings scheint es, dass formal institutionalisierte Formen der Beteiligung die junge Generation nicht hinreichend ansprechen und das partizipative Potenzial dieser Bevölkerungsgruppe entsprechend nicht ausschöpfen.

Aus der Perspektive politischer Bildung muss es also u. a. das Ziel der Schule sein, zur Übernahme von Verantwortung und Engagement in Staat und Gesellschaft zu ermutigen und Lerngelegenheiten zu schaffen, die Partizipation und die Übernahme von Verantwortung ermöglichen. An dieser Stelle kann eine Entrepreneurship Education, die auf die polyvalente Befähigung zu unternehmerischem Denken und Handeln ausgerichtet ist (vgl. Bijedic 2013), ein probates Mittel sein, um derartige Lerngelegenheiten zu schaffen. Vor diesem Hintergrund wollen wir in unserem Beitrag die Entrepreneurship Education an die politische Bildung anbinden.

Wir gehen der Frage nach, wie eine solche Anbindung theoretisch und konzeptionell gelingen kann. Das Ziel des Beitrags ist eine Verbindung des methodischen Design Thinking-Ansatzes (vgl. dazu u.a. Simschek & Kaiser 2019), wie er in der Entrepreneurship Education im Rahmen von Problemlösungsprozessen häufig Verwendung findet, mit dem politikwissenschaftlichen Modell des Politikzyklus' (vgl. Hartmann (1995) oder auch Naßmacher (2018)), das in der politischen Bildung zur Erklärung politischer Prozesse genutzt wird. Die Integration beider Ansätze bietet nicht nur die Möglichkeit, die Komplexität politischer Wirklichkeit strukturiert abzubilden und zu analysieren, sondern auch durch die Implementation kreativer und innovativer Elemente die Freude an der Mitgestaltung und Partizipation politischer und gesellschaftlicher Teilhabe - insbesondere bei Schüler*innen - zu fördern.

Daraus resultierende Forschungsdesiderate, etwa die Frage der Nutzung in verschiedenen Schulformen, Schulstufen und für unterschiedliche Zielgruppen, sollen ausgelotet werden.

Literatur

Bijedić, T. (2013). Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit im Rahmen einer Entrepreneurship Education: Didaktische Lehr-Lern-Konzeption und empirische Analyse für die Sekundarstufe II. München, Mering: Rainer Hampp Verlag.

Hartmann, J. (1995). Politikwissenschaft: Eine problemorientierte Einführung in Grundbegriffe und Teilgebiete. G+B Verlag Fakultas.

KMK (Kultusministerkonferenz). (2018). Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018. Abgerufen am 7. August 2024 von https://www.kmk.org/fileadmin/Daten/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf

Naßmacher, H. (2018). Politikwissenschaft (5. bearbeitete und erweiterte Aufl.). Oldenbourg Verlag.

Simschek, R. & Kaiser, F. (2019). Design Thinking. Innovationen effektiv managen. München: Franz Vahlen.

Session 17

Evaluationsraster für sozialwissenschaftlich kontextualisierte Finanzbildung

Franziska Heimrich und Tobias Heinemann (Universität zu Köln)

Der Einzelbeitrag stellt ein Evaluationsinstrument zur Analyse und Bewertung von Unterrichtsmaterialien im Feld sozialwissenschaftlicher Finanzbildung vor und rückt dabei die Frage in den Mittelpunkt, wie Finanzbildung zu gesellschaftlicher Teilhabe befähigen kann. Während finanzielle Bildung häufig auf die Förderung des individuellen Agierens am Finanzmarkt reduziert wird, folgt das in Rede stehende Instrument einem erweiterten sozialwissenschaftlichen Verständnis.

Ausgangspunkt ist das wachsende Angebot online verfügbarer Unterrichtsmaterialien, in dessen Produktion und Distribution sich neben Schulbuchverlagen und Sharing-Plattformen auch Interessengruppen wie Gewerkschaften, Unternehmen sowie privatwirtschaftliche Stiftungen engagieren (u. a. Kaminski & Loerwald, 2015, S. 21). Anders als Schulbücher, für die in elf Bundesländern weiterhin Approbationsverfahren zur Qualitätsprüfung anfallen, können digitale Unterrichtsmaterialien ungefiltert in die Unterrichtspraxis gelangen. Dass Materialien dieser Art inzwischen stark nachgefragt werden, belegt eine aktuelle Erhebung zum Nutzungsverhalten von Lehrkräften (Buntins et al., 2024). Zugleich erfährt der Bereich der finanziellen Bildung derzeit breiten politischen und wirtschaftlichen Rückenwind (BMF, 2024; Höhne, 2024), was die Notwendigkeit qualitätsgesicherter, fachlich und didaktisch reflektierter Materialien zusätzlich unterstreicht.

Das Evaluationsraster basiert auf bereits etablierten Instrumenten wie dem sozialwissenschaftlich-pädagogischen Evaluations- und Analyse-Raster (SPEAR) (Milz & Friedrich, 2024) oder dem *Materialkompass* des Verbraucherzentrale Bundesverbands (Verbraucherzentrale Bundesverband, 2025). Es ermöglicht eine systematische Beurteilung sowohl der fachwissenschaftlichen Fundierung als auch zentraler fachdidaktischer Prinzipien wie Multiperspektivität (Engartner et al., 2021, S. 119–120; Hedtke, 2018, S. 204) und Kontroversität (Beutelsbacher Konsens).

Indem das Instrument nicht nur praxistaugliche Qualitätskriterien bereitstellt, sondern auch die Frage adressiert, welche Vorstellungen von Finanzbildung und Teilhabe Unterrichtsmaterialien transportieren, trägt es dazu bei, eine sozialwissenschaftlich kontextualisierte Finanzbildung zu stärken, die finanzielle Inklusion im Spannungsfeld von individuellen Interessen und kollektivem Wohlergehen unterstützt. Es eröffnet damit einen Reflexionsraum, in dem eine subjektorientierte Finanzbildung im Spiegel der gesellschaftlichen Verhältnisse als Bestandteil sozialwissenschaftlicher Bildung verstanden und weiterentwickelt werden kann.

Literatur

Bundesministerium der Finanzen (BMF) (2024). *Über die Initiative Finanzielle Bildung*. <https://www.mitgeldundverstand.de/fibi/DE/Ueber-uns/ueber-uns.html>

Buntins, K., Diekmann, D., Klar, M., Rittberger, M., & Kerres, M. (2024). Material teilen? Praktiken bei der Entwicklung und Nutzung digitaler Unterrichtsmaterialien von Lehrpersonen in Deutschland. *MedienPädagogik (Occasional Papers)*, 1–33. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2024.01.10.X>.

Engartner, T., Hedtke, R., & Zurstrassen, B. (2021). *Sozialwissenschaftliche Bildung. Politik – Wirtschaft – Gesellschaft*. Verlag Ferdinand Schöningh (utb).

Hedtke, R. (2018). *Das sozioökonomische Curriculum*. Wochenschau.

Höhne, T. (2024). *Finanzbildung als politisches Projekt. Eine kritische Analyse der FDP-Initiative zur finanziellen Bildung*. Ein Projekt der Otto-Brenner-Stiftung in Kooperation mit Attac. https://www.otto-brennerstiftung.de/fileadmin/user_data/stiftung/02_Wissenschaftsportal/03_Publikationen/AP71_Finanzbildung.pdf

Kaminski, H., & Loerwald, D. (2015). *Unterrichtsmaterialien für die ökonomische Bildung. Aktuelle Entwicklungen und Qualitätsanforderungen*. vbw Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V..

Milz, S., & Fridrich, C. (2024): SPEAR: Der Sozialwissenschaftliche Pädagogische Evaluations- und Analyse-Ratser für Unterrichtsbeispiele zur wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Bildung. *GW-Unterricht*, 175(3), 20–36. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht175s20>

Verbraucherzentrale Bundesverband (2025): *Wie funktioniert der Materialkompass? Alle Informationen zum Bewertungsprozess, den Kriterien und dem Expertengremium*. <https://www.verbraucherbildung.de/materialkompass/wie-funktioniert-dermaterialkompass>

Session 17

OECD/INFE-Kompetenzmodellerweiterung mittels subjektiver Kategorienbildung und multidimensionaler Skalierung

Patricia Grage (Europa-Universität Flensburg) und Janine Traub (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd)

Aufgrund der unterschiedlichen Verankerung der finanziellen Bildung in den Bildungsplänen Deutschlands besteht bei den Studierenden in der Studieneingangsphase ein sehr heterogenes Vorwissen (vgl. Happ et al., 2021, S. 48). Da diese Phase oftmals von ersten großen Entscheidungen geprägt ist, ist es nicht überraschend, dass finanzielle Probleme oftmals als Grund für den Abbruch eines Studiums genannt werden (vgl. Heublein et al., 2014, S. 11). Vor diesem Hintergrund setzt das Projekt „EFORBIS“ an, welches im Rahmen der Förderrichtlinie „Finanzielle Bildung“ des BMBFSFJ gefördert wird. Ziel des Projektes ist es, die Forschungs- und Datengrundlage zur finanziellen Bildung in Deutschland in der Lebensphase des Studieneingangs der Lehrer*innenbildung aller Fächer zu verbessern. Im Projektverlauf soll ein innovatives Seminarkonzept samt Materialien entstehen, welches im Rahmen des Design-Based Research-Ansatzes stetig erprobt und evaluiert wird. Durch die Teilnahme an jenem Seminar werden die Studierenden an die relevanten Themen der finanziellen Bildung herangeführt.

Laut Kaminski und Friebel beinhaltet die finanzielle Bildung „neben der Verbraucherperspektive auch die Unternehmensperspektive“ (Kaminski und Friebel, 2012, S. 6), nur so ist „eine multiperspektivische Auseinandersetzung mit dem Finanzwesen, den Finanzprodukten und den darauf bezogenen institutionellen Rahmenbedingungen“ (ebd.) möglich. In dem Modell der OECD/INFE ist auffällig, dass die Kompetenzen zumeist auf die Verbraucherperspektive abzielen (vgl. OECD, 2016), dennoch bietet es einen Überblick über grundlegende Ereignisse, die durch die Förderung der Finanzkompetenz erreicht werden können (vgl. ebd., S. 14ff.), weshalb es als Ausgangsbasis für die Erweiterung der unternehmerischen Perspektive genutzt wurde. Um diese zu integrieren, wurde das EntreComp-Modell verwendet, welches einem breit angelegten Verständnis von Entrepreneurship Education folgt und auf die Förderung unternehmerischen Denkens und Handelns ausgerichtet ist (vgl. Bacigalupo et al., 2016). Aus dem erweiterten Modell werden die Lernziele des Seminars abgeleitet.

Während des Vortrags steht die folgende Forschungsfrage im Vordergrund: Auf welche möglichst unabhängigen, nicht redundanten Dimensionen lässt sich ein umfassend erweitertes Kompetenzmodell finanzieller Bildung abbilden? Ziel des Vortrags ist es, das methodische Vorgehen der Erweiterung zu präsentieren. Dabei steht die Methode „multidimensionale Skalierung“ im Zentrum.

Literatur

BACIGALUPO, M., KAMPYLIS, P., PUNIE, Y. & VAN DEN BRANDE, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*, Luxembourg, Publication Office of the European Union.

GRIESSMAIR, M., STRUNK, G. & AUER-SRNKA, K. J. (2011). Dimensional Mapping: Applying DQR and MDS to Explore the Perceptions of Seniors' Role in Advertising. *Psychology & Marketing*, 28, 1061–1086.

KAMINSKI, H. & FRIEBEL, S. (2012). *Arbeitspapier „Finanzielle Allgemeinbildung als Bestandteil der ökonomischen Bildung“*, Oldenburg, Institut für Ökonomische Bildung an der Universität Oldenburg.

KÖNIG, P. D. (2017). Multidimensionale Skalierung. In: JÄCKLE, S. (ed.) *Neue Trends in den Sozialwissenschaften. Innovative Techniken für qualitative und quantitative Forschung*. Wiesbaden: Springer VS.

Session 17

Heterogene Lebenslagen in Bildungsmaterialien für die finanzielle Bildung

Jun.-Prof. Dr. Anja Bonfig und Gina Meimann (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd)

Im Rahmen von Finanzbildung gilt es die Heterogenität von Lerngruppen zu berücksichtigen, die aus unterschiedlichen Lebenslagen, Ressourcen etc. resultiert. Lebenslage als multidimensionales sozialwissenschaftliches Konzept, umfasst sowohl die konkreten wirtschaftlichen sowie materiellen und immateriellen als auch die gesellschaftlichen und kulturellen Lebensbedingungen von Personen oder Gruppen sowie deren individuelle oder kollektive Deutung (Deppe 2022; Mogge-Grotjahn, 2018).

Ein Indikator für Lebenslage von Kindern und Jugendlichen ist der Bildungsabschluss der Eltern. 2023 lag in Deutschland die Armutsgefährdungsquote von Kindern und Jugendlichen, deren Eltern über einen niedrigeren Bildungsabschluss (z. B. Haupt- oder Realschulabschluss) hatten, bei 36,8% (Statistisches Bundesamt et al. 2024; Mikrozensus 2023). Die Eltern von 17 bis 35% der Lernenden an Haupt- und Realschulen sowie an sonstigen allgemeinbildenden Schulen (z. B. Gesamtschulen) haben keinen beruflichen Abschluss oder keine Hochschulreife. An Gymnasien trifft dies nur auf 6% der Lernenden zu (Statistisches Bundesamt et al. 2024). An diesen Schulformen sind somit häufiger Lernende zu finden, deren Lebenslagen von erheblicher materieller und sozialer Entbehrung geprägt sind.

Im Sinne der Subjektorientierung gilt es, die unterschiedlichen Lebenslagen der Lernenden zu berücksichtigen und ernst zu nehmen (Hedtke 2018). Zudem gilt es sowohl individuelle Handlungsräume auf der Mikroebene als auch gesellschaftliche Gestaltungsmöglichkeiten und gegebenenfalls -notwendigkeiten kritisch zu hinterfragen und zu reflektieren. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwieweit die Heterogenität der Lebenslagen in Unterrichtsmaterialien für die finanzielle Bildung tatsächlich abgebildet wird. Um dieser Frage näher zu kommen, erfolgt im ersten Schritt eine quantitative Analyse online verfügbarer Bildungsmaterialien für die finanzielle Bildung, die systematisch in den Jahren 2023, 2024 und 2025 zusammengetragen wurden (Bonfig 2025, under review). Diese Daten bilden die Grundlage für den zweiten Schritt: die qualitative Analyse der Materialien zur Repräsentation von Lebenslagen. Hierfür werden online verfügbare, im Jahr 2024 veröffentlichte Materialien herangezogen. Zentrale Kriterien für die Auswahl der Materialien sind Herausgeber sowie Zielgruppen (Schulform) (repräsentative Stichprobe).

Im Rahmen des Vortrags werden zentrale Erkenntnisse aus beiden Analyseschritten präsentiert und deren Auswirkungen auf die unterrichtliche Praxis diskutiert.

Literatur

Bonfig, A. (2025 – under review)

Deppe, U. (2022). Kindheit, Jugend und Lebenslagen. In H.-H. Krüger, C. Grunert, & K. Ludwig (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 1409–1427). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24777-5_57

Statistisches Bundesamt, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung & Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (Hrsg.). (2024). *Sozialbericht 2024: Ein Datenreport für Deutschland*. bpb. https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/Sozialbericht_2024_bf_k2.pdf

Hedtke, R. (2018). *Das Sozioökonomische Curriculum. Sozioökonomische Bildung: Band 1. Wochenschau Verlag.*

Mogge-Grotjahn, H. (2018). Gesellschaftliche Ein- und Ausgrenzung. In E.-U. Huster, J. Boeckh, & H. MoggeGrotjahn (Hrsg.), *Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung* (S. 59–75). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19077-4_3

Session 18

Mehr Vertrauen in Algorithmen als in Menschen? Implikationen für die Finanzbildung bei der Balancierung von Vertrauen und Misstrauen

Bernd Gössling (Universität Innsbruck)

Finanzielle Entscheidungssituationen sind durch Unsicherheit und Komplexität geprägt. Unter Bedingungen dieser Art setzt Handlungsfähigkeit Vertrauen voraus (vgl. Loerwald/Meyer 2013). Neben dem Vertrauen in das eigene Finanzwissen und in institutionelle Beratungsangebote von Banken sowie anderen Finanzdienstleistern, spielt auch die Möglichkeit, Finanzentscheidungen im Vertrauen auf KI-basierte Robo Advisors umzusetzen, eine zunehmende Rolle (vgl. Trinh et al. 2025, Hildebrand/Bergner 2020, Oehler/Horn 2024). Aktuelle Forschungsergebnisse weisen allerdings auf ambivalente Effekte hin. Einerseits zeigen sich Objektivierungen, weil das Vertrauen in technische Systeme gegenüber dem Vertrauen in Menschen nicht von attribuiertem Wohlwollen, sondern vor allem von Kompetenzzuschreibung abhängig ist (Hildebrand/Bergner 2020). Diese Kompetenzzuschreibungen sind mitunter sehr hoch, weil die Systeme als leistungsfähig gelten. In Studien zeigte sich, dass die von KI-basierten Robo Advisors empfohlenen Portfolios selbstverwaltete Portfolios bei den risikobereinigten Renditen um 7,2% übertreffen können, was insbesondere mit einer verringerten kognitiven Verzerrung zu tun hat – der Overconfidence Bias sinkt um 41,3% und Dispositionseffekte gehen um 37,8% zurück (vgl. Trinh et al. 2025, 78). Auf der anderen Seite kann das affektive Vertrauen in dialogische Robo Advisors allerdings auch dazu führen, selbst objektiv falsche Portfolioempfehlungen zu akzeptieren (Hildebrand/Bergner 2020, 669). Fehler dieser Art ergeben sich unter anderem dadurch, dass KI-basierte Investitionsempfehlungen auf Modellen basieren, deren Effektivität beim Auftreten externer Schocks, wie Finanzkrisen oder Pandemien, deutlich zurückgeht (Horn et al. 2020). Während KI-basierte FinTech aus Sicht von Verbraucherinnen und Verbrauchern durchaus dazu führen kann, dass Entscheidungsverzerrungen reduziert werden, besteht die Gefahr, einem neuen, technischen Bias zu unterliegen, der aufgrund der hohen Vertrauenszuschreibungen nicht rechtzeitig erkannt wird (Gössling 2025, 138). Im Vortrag wird das Vertrauen in technische Systeme problematisiert, um zu zeigen, dass in der Finanzbildung auch Wissen um technologische Verzerrungen von FinTech Angeboten berücksichtigt werden sollte und es bei zunehmender Komplexität darauf ankommt die Fähigkeit zu entwickeln, Vertrauen und Misstrauen in Einzelpersonen, soziale Institutionen und technische Systeme auszubalancieren.

Literatur (Auswahl)

Gössling, Bernd (2025): KI-Mündigkeit in der Finanzwelt. Selbstständig denken und handeln in finanziellen Entscheidungssituationen mit und trotz künstlicher Intelligenz (KI). In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (zdg). Band 16. Heft 2. S. 132- 152. <https://doi.org/10.46499/2608.3615>

Hildebrand, Christian / Bergner, Anouk (2020): Conversational robo advisors as surrogates of trust: onboarding experience, firm perception, and consumer financial decision making. In: Journal of the Academy of Marketing Science (2021) 49:659–676. <https://doi.org/10.1007/s11747-020-00753-z>

Horn, Matthias / Oehler, Andreas / Wendt, Stefan (2020): FinTech for Consumers and Retail Investors. Opportunities and Risks of Digital Payment and Investment Services. In: Walker, Thomas et al. (Hrsg.): Ecological, Societal, and Technological Risks and the Financial Sector. Palgrave Macmillan, Cham. S. 309-327. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38858-4_14

Loerwald, Dirk / Meyer, Christian (2013): Vertrauen ist gut, Kontrolle oft nicht besser! In: Unterricht Wirtschaft + Politik. Ausgabe 1/2013. S. 2-7.

Oehler, Andreas / Horn, Matthias (2024): Does ChatGPT provide better advice than roboadvisors? Finance Research Letters, Volume 60, 104898, <https://doi.org/10.1016/j.frl.2023.104898>

Trinh, Toan Khang / Jia, Guancong / Cheng, Caiqian / Ni, Chunhe. (2025): Behavioral responses to AI financial advisors: Trust dynamics and decision quality among retail investors. In: Applied and Computational Engineering, 144, 69-79. <https://doi.org/10.54254/2755-2721/144/2025.21859>

Session 18

„Denken in Ordnungen“ in Zeiten multipler Krisen – Herausforderungen aus fachlicher und fachdidaktischer Perspektive

Arne Stemmann (Institut für Ökonomische Bildung)

In Zeiten multipler Krisen und einer großen Veränderungsdynamik in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft werden etablierte Ordnungen und Systeme in Theorie und Praxis neu herausgefordert. Die Unsicherheit in verschiedenen Bereichen führt teils zu einer Erosion von Vertrauen und einer gewissen Orientierungslosigkeit in Bezug auf die Wirtschaftsordnung und das politische System, da vermeintliche Gewissheiten zunehmend ins Wanken geraten (Stichwort: „Zeitenwende“).

Das „Denken in Ordnungen“ ist ein wesentlicher Bestandteil der ordoliberalen Konzeption von Walter Eucken (1952), die wiederum eine wichtige theoretische Basis für die Soziale Marktwirtschaft als Wirtschaftsordnung der Bundesrepublik Deutschland darstellt. Auch in wirtschaftsethischen Konzeptionen findet sich das Denken in Ordnungen wieder, wie beispielsweise im institutionenethischen Ansatz von Homann/Blome-Drees (1992), wo die Rahmenordnung als „systematische[r] Ort der Moral“ beschrieben wird. Und schließlich wird das „Denken in Ordnungszusammenhängen“ auch als wichtiges fachdidaktisches Prinzip gesehen (siehe hierzu z. B. Kaminski/Eggert 2008). Die ökonomische Bildung als integraler Bestandteil der Allgemeinbildung leistet einen Beitrag zur gesellschaftlichen Teilhabe und Mitgestaltung, indem sie u. a. Struktur- und Funktionswissen vermittelt und das Systemverständnis fördert, damit die Wirtschaftsbürgerinnen und -bürger selbstbestimmt handeln und an ökonomischen, politischen und gesellschaftlichen Veränderungsprozessen aktiv mitwirken können.

Im Rahmen des Vortrags soll anhand ausgewählter konzeptioneller Ansätze die Relevanz des Denkens in Ordnungen bzw. Ordnungszusammenhängen aus fachlicher und fachdidaktischer Perspektive rekonstruiert werden. Darüber hinaus steht im Fokus der Betrachtung, welche Herausforderungen sich aus den gegenwärtigen Umbrüchen in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft für die Gestaltung einer Rahmenordnung ergeben. In diesem Zusammenhang ist von besonderem Interesse, welchen Einfluss das Verhalten von einzelnen Akteuren oder von Akteursgruppen beispielsweise auf das Gleichgewicht auf Märkten oder die systemische Stabilität hat, wenn rationales oder irrationales bzw. erratisches Verhalten angenommen wird. Abschließend sollen Anregungen für die Gestaltung von ökonomischen Lehr-Lern-Prozessen skizziert und der Beitrag des Denkens in Ordnungen zur Förderung von Struktur- und Funktionswissen sowie zur Wertebildung exemplarisch veranschaulicht werden.

Symposium IV

Lernen mit ökonomischen Diagrammen: Prozesse & Diagnose im Themenbereich Preisbildung.

Das Verständnis wirtschaftlicher Konzepte wie der Preisbildung gilt als zentrales Lernziel der ökonomischen Bildung und ist zugleich herausfordernd für Lernende. Um Lernenden die Preisbildung näher zu bringen, werden unterschiedliche Repräsentationsformen eingesetzt, allen voran das Preis-Mengen-Diagramm. Dabei stehen die Inhalte und deren Repräsentationen in einem komplexen Verhältnis: Repräsentationen bilden ökonomische Zusammenhänge nicht nur ab, sondern strukturieren zugleich deren Verständnis, indem sie bestimmte Aspekte oder Perspektiven hervorheben und andere ausblenden. Teilweise wird der Umgang mit den Repräsentationen selbst als Fachkompetenz verstanden. Gerade dieses Zusammenspiel von ökonomischem Konzept und Repräsentationsform stellt Lehrende wie Lernende vor besondere Herausforderungen: Schwierigkeiten können sowohl aus dem ökonomischen Inhalt als auch aus der verwendeten Darstellungsweise entstehen – oder aus deren Wechselwirkung. Vor diesem Hintergrund widmet sich das Symposium der Frage, wie Lernende ökonomische Zusammenhänge im Kontext Preisbildung verstehen, wie didaktische Ansätze dieses Verständnis unterstützen können und wie Lernprozesse datenbasiert diagnostiziert werden können.

Mit dem übergeordneten Ziel, die Voraussetzungen für das erfolgreiche Lernen (mit Diagrammen) in der ökonomischen Bildung besser zu verstehen, untersuchen wir den Zusammenhang zwischen ökonomischen Diagrammen und konzeptionellem Verständnis. Dafür vereint das Symposium drei empirische Beiträge, die Prozesse und Diagnosen des Lernens mit ökonomischen Diagrammen im Themenfeld der Preisbildung aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten.

Der erste Beitrag untersucht mithilfe einer Think-Aloud-Studie kognitive Prozesse des Diagrammverstehens und zeigt individuelle, zyklische sowie geschlechts- und kontextabhängige Unterschiede. Der zweite Beitrag untersucht experimentell, wie Lernende ausgehend von einer konkreten Markterfahrung schrittweise über drei aufeinanderfolgende Repräsentationsebenen ein abstraktes Verständnis der Preisbildung entwickeln und wie verbale Hinweise sowie Selbsterklärungsprompts diesen Prozess unterstützen. Der dritte Beitrag stellt im Kontext eines intelligenten Tutorsystemprototypen für das Fach Wirtschaft vor, wie Lernprozesse zur Preisbildung adaptiv und datenbasiert unterstützt werden können. Insbesondere die Diagnose des Fachkonzepts unabhängig von der verwendeten Repräsentation ist hierbei von Interesse. Somit eröffnet das Symposium insgesamt neue Perspektiven auf das Lernen mit ökonomischen Diagrammen, auf die Diagnose zugrunde liegender kognitiver Prozesse sowie auf didaktische Ansätze zur Förderung des Verständnisses von Preisbildungsmechanismen.

Symposium IV

Beitrag 1: Wie gehen Studierende der Wirtschaftswissenschaft mit Diagrammen um? Ergebnisse einer Think-Aloud-Studie.

Jana Franke (Pädagogische Hochschule Freiburg), Malte Ring (Eberhard Karls Universität Tübingen) und Volker Schoer (University of the Witwatersrand)

Als visuelle Repräsentation fachlicher Modelle spielen Diagramme in der Wirtschaftswissenschaft und somit auch in der ökonomischen Bildung eine zentrale Rolle (Ring, 2020). Ein typisches Beispiel ist das Preis-Mengen-Diagramm. Dabei führt die Auseinandersetzung mit ökonomischen Diagrammen in Hochschule und Schule zu verschiedenen Herausforderungen (Cohn et al., 2001). Beispielsweise unterstützt das Preis-Mengen-Diagramm Schüler:innen der Sekundarstufe zwar im Modellwissen, nicht aber im Umgang mit ökonomischen Modellen und somit bei der Bearbeitung von lebensweltlichen Aufgaben (Franke, 2024). Darüber hinaus weisen empirische Ergebnisse darauf hin, dass insbesondere weibliche Studierende schlechtere Leistungen als ihre männlichen Mitstudierenden bei der Auseinandersetzung mit Diagrammen zeigen, selbst bei Kontrolle der mathematischen Fähigkeiten (Ring & Oberrauch, 2024). Allerdings bleibt die Frage nach dem Prozess des Diagrammverstehens insbesondere bei offenen Fragestellungen weitgehend ungeklärt.

Um erste Einblicke in diesen Prozess zu bekommen, wurde eine Think-Aloud-Studie mit 10 Studierenden (5 weiblich, 5 männlich) im frühen Stadium des Wirtschaftswissenschaftsstudiums durchgeführt. Neben der Identifikation von kognitiven Prozessschritten der Diagrammverarbeitung hatte diese auch die Analyse der Elaboration und des Sicherheitsgefühls der Ausführungen der identifizierten Prozessschritte sowie die Betrachtung von Geschlechterunterschieden in allen genannten Bereichen zum Ziel. Dafür wurden den Studierenden verschiedene Diagramme vorgelegt, die sich in ihrer fachwissenschaftlichen Ausrichtung unterscheiden (Diagramm ohne fachlichen Kontext, Breakeven-Analyse und Preis-Mengen-Diagramm). Die Transkripte wurden anschließend durch eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2025), mithilfe der Software MAXQDA, ausgewertet. Die Ergebnisse lassen vermuten, dass der Prozess des Diagrammverstehens zwar abhängig vom Fachkontext des Diagramms und vom Geschlecht ist, in jedem Fall aber individuell und zyklisch verläuft. Dabei lassen sich die folgenden vier kognitiven Prozessschritte qualitativ unterscheiden: beschreiben, analysieren, interpretieren und transferieren. Darüber hinaus sind Elaboration und Sicherheitsgefühl vermutlich miteinander verflochten, sodass Studierende mit zunehmender Sicherheit tendenziell kürzere, aber elaboriertere Bearbeitungen der Prozessschritte zeigen.

Literatur

Cohn, E., Cohn, S., Balch, D. C., & Bradley, J. (2001). Do Graphs Promote Learning in Principles of Economics? *The Journal of Economic Education*, 32(4), 299–310. <https://doi.org/10.1080/00220480109596110>

Franke, J. (2024). *Achsendiagramme in der ökonomischen Bildung: Lernschwierigkeiten von Schüler:innen mit dem Preis-Mengen-Diagramm (Dissertation)*. Springer.

Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 13. Auflage, Weinheim, Beltz Verlag.

Ring, M. (2020). *Visual Representations in Economic Education From an Interdisciplinary Perspective [Doctoral Dissertation, Tübingen University]*. Universität Tübingen. <https://doi.org/10.15496/publikation-51233>

Ring, M., & Oberrauch, L. (2024). Measuring economic graph competence. *International Review of Economics Education*, 47, 100302. <https://doi.org/10.1016/j.iree.2024.100302>

Symposium IV

Beitrag 2: Von der Markterfahrung zum Modell: Die Wirkung von verbalen Hinweisen und Selbsterklärungsprompts auf die Entwicklung eines abstrakten Verständnisses der Preisbildung.

Jonathan Heitzler, Franziska Birke, Katharina Loibl und Timo Leuders (Pädagogische Hochschule Freiburg)

Die Preisbildung auf Wettbewerbsmärkten stellt ein zentrales Konzept der ökonomischen Bildung dar (Retzmann et al., 2010). Lernende haben jedoch häufig Schwierigkeiten, die individuelle Interaktion von Marktteilnehmenden mit der in der Ökonomie üblichen, abstrakten Darstellung im Preis-Mengen-Diagramm zu verknüpfen (Franke, 2024). Klassenzimmerexperimente wie das Apfelmarktexperiment können dazu beitragen, solche Verständnisprobleme zu reduzieren, insbesondere wenn sie durch eine instruktionale Phase ergänzt werden, in der die konkreten Erfahrungen der Lernenden gezielt in abstraktes Wissen überführt werden (Weyland, 2016; Loibl et al., 2024). Die vorliegende Studie untersucht, wie Lernende in einem dreiphasigen Ansatz mit zunehmender Abstraktion ein vertieftes Verständnis der Preisbildung entwickeln. Aufbauend auf dem Konzept des Concreteness Fading (cf. Concreteness Fading: Fyfe et al., 2014; Fyfe and Nathan, 2019) erwerben die Lernenden in einer ersten Phase durch das Apfelmarktexperiment erfahrungsbasiertes Wissen. In einer zweiten Phase erfolgt eine Instruktion mithilfe einer Simulation des Experiments, bevor in der dritten Phase das Preis-Mengen-Diagramm eingeführt wird. Es wird angenommen, dass die Lernenden zwischen diesen Repräsentationen Verbindungen herstellen, indem sie zentrale Elemente aus der konkreten Situation auf abstraktere Darstellungen mappen (Renkl, 2014; Renkl, 2017; Kokkonen & Schalk, 2020; Gentner, 2010).

Untersucht wird, inwiefern explizite verbale Hinweise und Selbsterklärungsprompts diesen Prozess des Mappings und der Integration unterstützen und somit den Aufbau eines vertieften Verständnisses der Preisbildung fördern. Zudem wird geprüft, ob diese Effekte durch das intermediäre Wissen nach dem Apfelmarktexperiment moderiert werden. Die Studie wird in einem experimentellen 2×2-Design mit Lernenden der Sekundarstufe II an kaufmännischen Gymnasien in Baden-Württemberg durchgeführt. Die Ergebnisse der Studie ermöglichen ein besseres Verständnis dafür, wie der Aufbau abstrakten Wissens ausgehend von konkreten Handlungssituationen gefördert werden kann. Daraus ergeben sich Implikationen für die Gestaltung digitaler Lernumgebungen. Beispielsweise hinsichtlich des Einsatzes von Unterstützungsmaßnahmen und der Einbindung digitaler Simulationen in den (Wirtschafts-) Unterricht.

Literatur

Franke, Jana (2024): Achsendiagramme in der ökonomischen Bildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Fyfe, Emily R.; McNeil, Nicole M.; Son, Ji Y.; Goldstone, Robert L. (2014): Concreteness Fading in Mathematics and Science Instruction: a Systematic Review. In: *Educ Psychol Rev* 26 (1), S. 9–25. DOI: 10.1007/s10648-014-9249-3.

Fyfe, Emily R.; Nathan, Mitchell J. (2019): Making “concreteness fading” more concrete as a theory of instruction for promoting transfer. In: *Educational Review* 71 (4), S. 403–422. DOI: 10.1080/00131911.2018.1424116.

- Gentner, Dedre (2010): Bootstrapping the mind: analogical processes and symbol systems. In: *Cognitive Science* 34 (5), S. 752–775. DOI: 10.1111/j.1551-6709.2010.01114.x.
- Kokkonen, Tommi; Schalk, Lennart (2021): One Instructional Sequence Fits all? A Conceptual Analysis of the Applicability of Concreteness Fading in Mathematics, Physics, Chemistry, and Biology Education. In: *Educ Psychol Rev* 33 (3), S. 797–821. DOI: 10.1007/s10648-020-09581-7.
- Loibl, Katharina; Leuders, Timo; Glogger-Frey, Inga; Rummel, Nikol (2024): CID: a framework for the cognitive analysis of composite instructional designs. In: *Instr Sci*. DOI: 10.1007/s11251-024-09665-9.
- Renkl, Alexander (2014): Toward an instructionally oriented theory of example-based learning. In: *Cognitive Science* 38 (1), S. 1–37. DOI: 10.1111/cogs.12086.
- Renkl, Alexander (2017): Learning from worked-examples in mathematics: students relate procedures to principles. In: *ZDM Mathematics Education* 49 (4), S. 571–584. DOI: 10.1007/s11858-017-0859-3.
- Retzmann, Thomas; Seeber, Günther; Remmele, Bernd; Jongbloed, Hans-Carl (2010): *Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards - Standards für die Lehrerbildung. Abschlussbericht an den Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft*. Essen, Lahr, Kiel.
- Weyland, Michael (2016): *Experimentelles Lernen und ökonomische Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Symposium IV

Beitrag 3: Adaptives Lernen im Themenbereich Preisbildung durch ein Intelligentes Tutorsystem (Adaptive Learning in Economic Education)

Felix Dietrich, Dr. Michael Koch, Prof. Dr. Dirk Loerwald und Dr. Kristin Stavermann (Institut für Ökonomische Bildung)

Die im Vortrag dargelegten Erkenntnisse sind in dem Projekt "Adaptive Learning in Economic Education" (ALEE) entstanden, welches auf die Entwicklung eines digitalen, adaptiven Lernplattform-Prototypen für die Ökonomische Bildung abzielt.

Lernende unterscheiden sich substantiell, unter anderem in ihren fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, in ihren bildungssprachlichen Fähigkeiten und kognitiven Eigenschaften (vgl. u.a. Trautmann & Wischer 2011). In der Schulpraxis erwächst daraus die zentrale Frage, wie angesichts dieser vielschichtigen Heterogenität individuelle Lernprozesse adaptiv erfolgreich gestaltet werden können. Intelligente Tutorsysteme (ITS) versprechen hier eine individuelle Lernunterstützung durch makroadaptive Aufgabensequenzierung und mikroadaptive Unterstützung der Lernenden während der Aufgabebearbeitung in ihrer entwicklungsproximalen Zone (Vygotsky 1986).

Im Themenbereich „Preisbildung“ wird das Preis-Mengen-Diagramm inklusive seiner dem vollkommenen Markt zugehörigen Annahmen traditionell eingesetzt (Cohn & Cohn 1994). Über einen ersten modellorientierten Zugang soll in diesem Sinne ein Konzeptwandel im Sinne eines Schwellenkonzepts ausgelöst werden (Davies & Mangan 2007). Zudem muss jedoch nach aktuellem Erkenntnisstand davon ausgegangen werden, dass das Operieren mit Achsendiagrammen spezifische (Diagramm-)Kompetenzen voraussetzt. Sind diese nicht gegeben, kann dies das Lernen mit voraussetzungsreichen Repräsentationen behindern (vgl. u.a. Jägerskog 2020).

Vor diesem Hintergrund findet im Lernsystemprototypen zusätzlich ein didaktisch reduziertes, zyklisches Schaubild im Themenbereich „Preisbildung“ Anwendung. Das Ziel besteht darin, eine niedrigschwelligere Alternative zum Preis-Mengen-Diagramm zu bieten. (Schaubild nach ebd.). Im Rahmen der anstehenden Evaluationsstudie des Lernsystems erfolgt die Erhebung von Interaktionsdaten zu beiden Visualisierungen sowie die Durchführung eines Prä-/Post-Leistungstests, welcher derzeit validiert wird. Insbesondere die Diagnose entwickelter Kompetenzen im Zuge der Nutzung einer der beiden Repräsentation erfordert ein validiertes Instrument zum Vergleich des Kompetenzzuwachses im Themenbereich „Preisbildung“. Aus den beobachteten Lernendencharakteristika werden schließlich Ansatzpunkte zur adaptiven Nutzung der beiden Repräsentationsformen abgeleitet.

Literatur

Cohn, E. & Cohn, S. (1994). Graphs and learning in principles of economics. *The American Economic Review* 84(2), 197–200.

Davies, P. & Mangan, J. (2007). Threshold Concepts and the Integration of Understanding in Economics. *Studies in Higher Education*, 32(6), 711-726.

Jägerskog, A.-S. (2020). Making Possible by Making Visible: Learning through Visual Representations in Social Science. Department of Humanities and Social Sciences Education, Stockholm University.

Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). Heterogenität in der Schule – Ein kritische Einführung. Springer

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