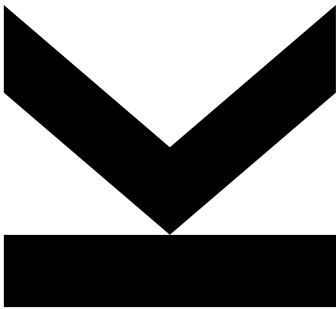


17. ÖSTERREICHISCHER WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK- KONGRESS



PROGRAMMHEFT

Freitag, 26. April 2024

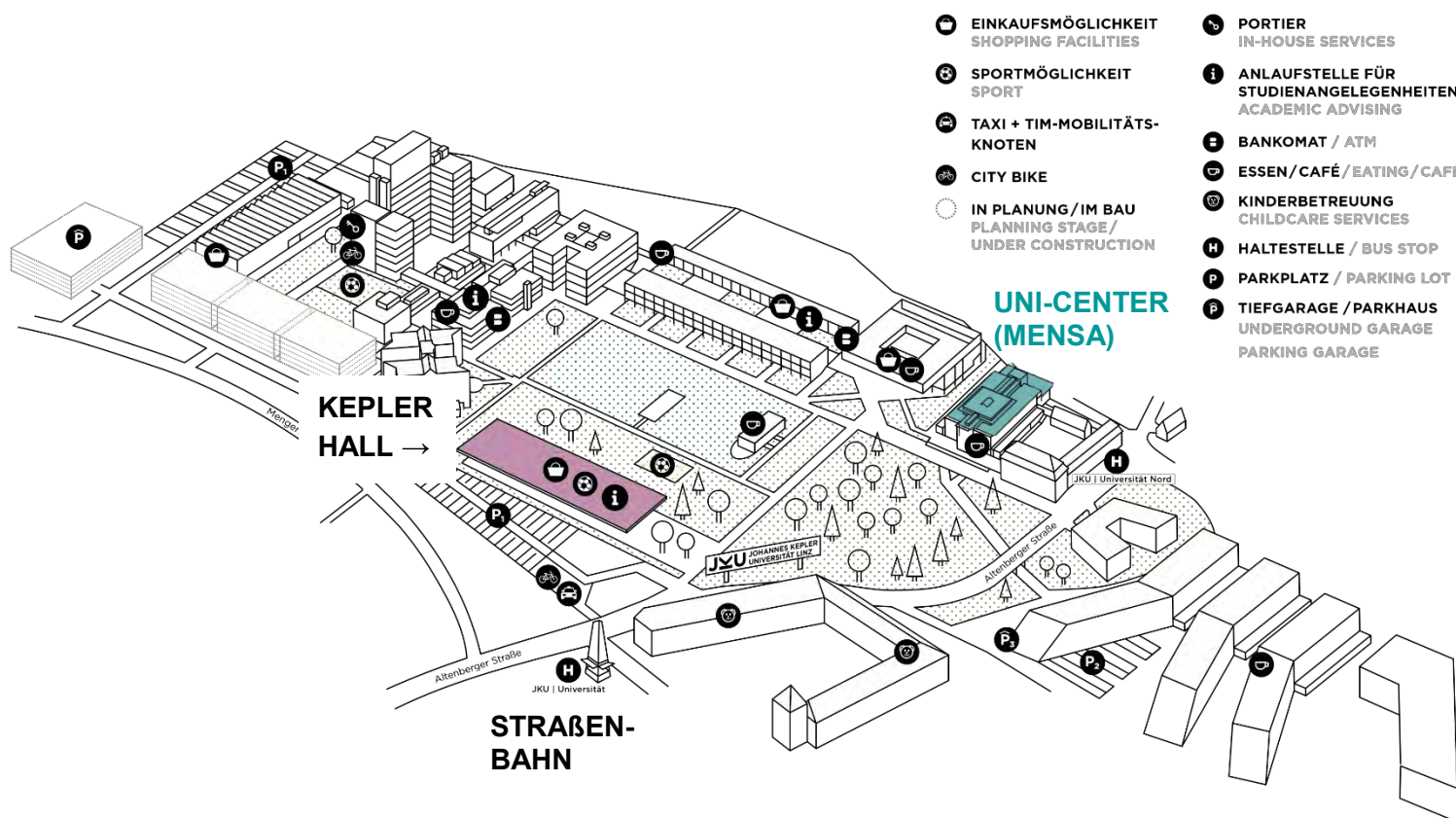
Wir freuen uns, Sie beim 17. österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress begrüßen zu dürfen!

Den Info-Desk finden Sie in der **Kepler Hall**. Dort können Sie für den JKU-Parkplatz Tageskarten um € 3,50/5,00 (Freibereich/Tiefgarage) erwerben. Die Registrierung findet im **Foyer des Uni Centers** (1. Stock) statt. Dort erhalten Sie:

- WLAN-Zugangsdaten
- Eine JKU-Tasche mit den wichtigsten Infos zum Kongress inkl. Teilnahmebestätigung.
- **Achtung:** Lehrkräfte erhalten ihre Teilnahmebestätigung jedoch ausnahmslos via PH-Online.

Wir wünschen einen spannenden Kongress und viele interessante Gespräche!

ORIENTIERUNGSHILFE



VORWORT

Seit dem Jahre 2007 findet der österreichische Wirtschaftspädagogik-Kongress im jährlichen Wechsel an einem der vier Ausbildungsstandorte – an der Wirtschaftsuniversität Wien, an der Johannes Kepler Universität Linz, an der Karl-Franzens-Universität Graz und an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck – statt.

Zum bereits 17. Mal insgesamt und zum nunmehr vierten Mal in Linz präsentiert sich die österreichische Wirtschaftspädagogik auf diesem Kongress als eine Gemeinschaft von Fachleuten aus Forschung, Bildungsverwaltung und Bildungspraxis. Ein herzliches Willkommen also der „Wipäd-Community“ – den Vertreterinnen und Vertretern des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung und der regionalen Schulverwaltungen, den Schulleiterinnen und Schulleitern, den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern und vor allem: den Wirtschaftspädagoginnen und Wirtschaftspädagogen aus den verschiedenen Schulen und Regionen, durch die „die Wipäd“ im Klassenzimmer lebt.

In guter Tradition beginnt die Tagung am Vormittag mit den Keynotes der vier Forschungsstandorte. Im Nachmittagsprogramm können Sie aus 16 Vorträgen in vier parallelen Vortrags-schienen auswählen. Eine Mittags- und eine Nachmittagspause bieten Gelegenheit zur Erholung und zum informellen Austausch.

Besonders hinweisen dürfen wir auf die Informationsangebote unserer Sponsorinnen und Sponsoren. Wir bedanken uns besonders bei der Oberbank, bei Finanz-bildung.at, bei der Stiftung Wirtschaftsbildung, bei der Arbeiterkammer OÖ, bei Linz Tourismus, bei der Volkswirtschaftlichen Gesellschaft OÖ, bei der Wirtschaftskammer, bei den Verlagen Manz, Hölzel und Trauner, bei der Westermann Gruppe, bei der Allgemeinen Sparkasse OÖ, bei Three Coins, Finanzbildung fürs Leben sowie bei BMD. Ohne deren Unterstützung könnte der Kongress in der Form, in der wir ihn heute erleben dürfen, nicht stattfinden. Dafür einen herzlichen Dank.

Wir wünschen Ihnen einen inhaltlich inspirierenden Tag, interessante Gespräche und Begegnungen und in Zeiten vielfältiger Herausforderungen vor allem auch, dass Sie Kraft beziehen können für Ihre Arbeit im Dienste der wirtschaftspädagogischen Anliegen, die uns alle einen!

Das Team der Linzer Wirtschafts- und Berufspädagogik

PROGRAMMÜBERSICHT

08:30 Uhr	Registrierung (Uni Center - 1. Stock: Foyer; Altenberger Straße 69, 4040 Linz)			
09:00 Uhr	Begrüßung (Festsaal A) Univ.-Prof. Dr. Georg Hans Neuweg (JKU Linz) Dekan Univ.-Prof. Dr. Gerald Pruckner (JKU Linz) Sektionschefin Doris Wagner M.Ed., BEd (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung)			
09:30 Uhr	Keynotes (Festsaal A)	<p><i>09:30 Uhr</i> Annette Ostendorf (Innsbruck): Design Thinking als Methode zur Förderung von Kreativität und Innovationsfähigkeit: Theoretische Hintergründe, Anwendungskontexte und didaktische Kritik</p> <p><i>10:00 Uhr</i> Bettina Fuhrmann (Wien): Es ist nicht alles Gold, was glänzt. Sensibilisierung für Finanzbetrug und finanzielles Risiko im Wirtschaftsunterricht</p> <p><i>10:30 Uhr</i> Kaffeepause</p> <p><i>11:00 Uhr</i> Peter Slepcevic-Zach & Michaela Stock (Graz): Wir brauchen Talente! Wie sollen wir sie finden?</p> <p><i>11:30 Uhr</i> Georg Hans Neuweg (Linz): ChatGPT aus didaktischer und pädagogischer Sicht</p>		
12:00 Uhr	Mittagspause (Mensa)			
	Besprechungsraum 3	Besprechungsraum 4	Besprechungsraum 5	Besprechungsraum 6
13:30 Uhr	Andreas Ambros-Lechner & Julia Kernbichler (MEGA Bildungstiftung): Zivilgesellschaftliche Bildungsinitiativen als Impulsgeber für die Wirtschaftsbildung der Zukunft	David Luidold & Peter Slepcevic-Zach (Graz): Design-based Research zum Einsatz von Planspielen	Michael Thoma & Heike Welte (Innsbruck): Vorstellung zu Wissen und Wissenserwerb: Epistemologische Überzeugungen von Studierenden der Wirtschaftspädagogik	Christiane Schopf (Wien): Allgemeine Regel oder Beispiel – Was lernen Schüler:innen aus Lehrer:innenerklärungen? Eine Think-Aloud-Studie
14:00 Uhr	Julia Vlahovic (Three Coins) & Philip List (FLIP): KARDEA! Der Preis für Schüler:innen und ihre Geld-Ideen: Finanzkompetenz spielerisch erlernen	Barbara Dunkl & Julia Rieß (Wien): Gleich und doch anders: Design zweier Untersuchungen zu Gründungsneigung und Verschuldung im Kontext der Theorie des geplanten Verhaltens	Georg Krammer et al. (Linz, Graz): „Die unnötigen Lehrveranstaltungen überstehen“ und andere Empfehlungen, um ein Lehramt zu absolvieren: ein qualitativer Einblick mit hochschuldidaktischen Implikationen	Alexandra Postlbauer & Sonja Lenz (Linz): Effektive Klassenführung als Schlüsselkonzept für Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehungen und Unterrichtsqualität
14:30 Uhr	Nachmittagspause (Foyer)			
	Besprechungsraum 3	Besprechungsraum 4	Besprechungsraum 5	Besprechungsraum 6
15:00 Uhr	Stefan Humer (OeNB): Das Finanzbildungsprogramm der Oesterreichischen Nationalbank	Michael Posch et al. (Wien): Die Finanzbildung von Jugendlichen in Österreich – wesentliche Herausforderungen und effektive Bildungsmaßnahmen	Alexander Pitesser (Wien): Ein moralisches (Bildungs-)Angebot: Organisationale Moralpädagogik als Möglichkeit zur Förderung ethischer Sensibilisierung von Schüler:innen der Handelsakademie	Elisabeth Riebenbauer (Graz): Digitalisierung im Rechnungswesen – Implikationen für den Wirtschaftsunterricht
15:30 Uhr	Matthias Reisinger (SWB) & Stefan Humer (OeNB): Der Schulpilot der Stiftung für Wirtschaftsbildung	Susanne Kamsker et al. (Graz): SPINTeams – From the idea to the market through mentoring and transnational entrepreneurial teams	Silvia Lipp (Graz) & Hannes Hautz (Innsbruck): Kritische Perspektiven auf Learning Analytics: Digitale Diskriminierung und Bildungungerechtigkeit	Peter Krauskopf & Dominik Böck (Wien): Die Rolle der wissenschaftlichen Beratung im Erstellungsprozess des neuen HAK-Lehrplans
16:00 Uhr	Staffelholzübergabe (Foyer)			

Design Thinking als Methode zur Förderung von Kreativität und Innovationsfähigkeit: Theoretische Hintergründe, Anwendungskontexte und didaktische Kritik

Annette Ostendorf
(Universität Innsbruck)

Design Thinking (DT) als Methode wird in verschiedenen Kontexten umgesetzt. Sie gilt als eine Möglichkeit ein ‚Mindset‘ zu fördern, das besonders anschlussfähig ist an die Anforderungen an Arbeitnehmer*innen in dynamischen Veränderungsprozessen (vgl. Glen et al., 2014; Grots & Pratschke, 2009). Ursprünglich insbesondere von der sog. 'd-school' an der Stanford University als Methode zur Förderung von Innovation und Entrepreneurship entwickelt (vgl. Auernhammer & Roth, 2021), gibt es mittlerweile eine Vielzahl von Anwendungen in unterschiedlichsten Feldern und entsprechende Forschungsbefunde.

Dieser Beitrag stellt kurz die theoretischen Hintergründe dieser Methode dar, erläutert aktuelle Forschungsbefunde und charakterisiert unterschiedliche Anwendungsbereiche. Genauer illustriert werden zwei konkrete Beispiele im Kontext der betriebswirtschaftlichen und wirtschaftspädagogischen Hochschullehre, die 2023 an der Universität Innsbruck umgesetzt wurden.

Anschließend erfolgt eine kritische didaktische Analyse hinsichtlich erreichbarer Lernziele, der Zielgruppenpassung, der inhaltlichen Dimension und medialen Erweiterungsoptionen. Der Beitrag schließt mit einem kritischen didaktischen Blick und der Diskussion konkreter Potenziale für die kaufmännische Bildung und die Schulentwicklung.

Literatur

Auernhammer, J. & Roth, B. (2021). The origin and evolution of Stanford University's design thinking: From product design to design thinking in innovation management. *Journal of Product Innovation Management*, 38, 623–644. <https://doi.org/10.1111/jpim.12594>

Glen, R., Suci, C. & Baughn, C. (2014). The Need for Design Thinking in Business Schools. *Academy of Management Learning & Education*, 13(4), 653– 667. <https://doi.org/10.5465/amle.2012.0308>

Grots, A. & Pratschke, M. (2009). Design Thinking – Kreativität als Methode. *Marketing Review St. Gallen*, 2, 18–23. <https://doi.org/10.1007/s11621-009-0027-4>

Es ist nicht alles Gold, was glänzt. Sensibilisierung für Finanzbetrug und finanzielles Risiko im Wirtschaftsunterricht

Bettina Fuhrmann (WU Wien)



By Martin Jordan Fotografie

Die österreichische Finanzmarktaufsichtsbehörde (FMA) verzeichnete im Jahr 2023 einen signifikanten Anstieg von (vermeintlichen) Finanzdienstleistern, die unerlaubt auf dem österreichischen Finanzmarkt agierten (FMA, 2024). Auch die Anzahl der bei der FMA gemeldeten Fälle von Finanzbetrug ist entsprechend gestiegen – mit einer vermutlich sehr hohen Dunkelziffer, da sich viele Betroffene davor scheuen, erlittene Verluste zu melden (Springer & Floh-Weninger, 2023). Die Fähigkeiten, zwischen seriösen und unseriösen Angeboten von Finanzdienstleistungen zu unterscheiden und möglichen Finanzbetrug rasch zu erkennen, zählen daher zu den wesentlichen Kompetenzen finanziell gebildeter Menschen.

Eine wichtige Voraussetzung dafür besteht darin, den Zusammenhang zwischen Risiko und Rendite zu verstehen und sich mit dem Konzept des Risikos auseinanderzusetzen. Sowohl im von der EU und der OECD veröffentlichten "Financial Competence Framework for Adults in the European Union" (EU/OECD, 2022) als auch im "OECD/INFE-Core Competencies Framework on Financial Literacy for Youth" (OECD, 2015) ist dem Inhaltsbereich "Risk and Reward" eines von insgesamt vier Themenfeldern gewidmet. Das Erkennen von Finanzbetrug wird ebenfalls in beiden Werken explizit genannt, und bereits Jugendliche sollen "aware of common financial scams and frauds and the approaches that can be used to safeguard against these" sein (OECD, 2015, 24). Vor diesem Hintergrund ist eine frühzeitige Sensibilisierung für verschiedene Formen von möglichem Finanzbetrug und eine Auseinandersetzung mit dem Konzept des Risikos bereits im schulischen Wirtschaftsunterricht sinnvoll und notwendig.

Im vorliegenden Beitrag werden Grundlagen für diese Sensibilisierung erarbeitet. Es werden verschiedene Formen von Finanzbetrug aufgezeigt und ihre Gemeinsamkeiten sowie charakteristischen Merkmale zusammengefasst. Darüber hinaus wird analysiert, wie und warum diese Betrugsformen (zumindest eine Zeit lang) funktionieren und welche Effekte Finanzbildungsmaßnahmen bei der Aufklärung über Finanzbetrug gezeigt haben. Ein besonderer Fokus wird auf die Merkmale von (Geschäften mit) Krypto-Assets gelegt, nicht nur aufgrund zahlreicher Betrugsfälle in der jüngeren Vergangenheit, sondern auch, weil eine Investition in solche Anlageformen auch ohne Finanzbetrug sehr riskant ist. Daher wird bei solchen Assets besonders deutlich, wie wichtig es ist, dass man den Zusammenhang von Risiko und Rendite versteht und hinterfragt hat, worin man sein Geld anlegt.

Literatur

European Union/OECD. (2022). *Financial competence framework for adults in the European Union*. <https://www.oecd.org/finance/financial-competence-framework-for-adults-in-the-European-Union.htm>

FMA. (2024). *FMA: Zahl unseriöser Anbieter auf dem österreichischen Finanzmarkt nimmt zu. Warnung vor Betrug mit „Promi-Schmäh“* [Presseaussendung der österreichischen Finanzaufsichtsbehörde vom 3.1.2024]. https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20240103_OTS0038/fma-zahl-unserioeser-anbieter-auf-dem-oesterreichischen-finanzmarkt-nimmt-zu-warnung-vor-betrug-mit-promi-schmaeh

OECD. (2015). *OECD/INFE Core competencies framework on financial literacy for youth*. <https://www.oecd.org/finance/Core-Competencies-Framework-Youth.pdf>

Springer, F. & Floh-Weninger, P. (14.12.2023). *Die FMA stellt sich vor* [Unveröffentlichte Vortragsunterlagen]. Vortrag an der Wirtschaftsuniversität Wien.

Wir brauchen Talente! Wie sollen wir sie finden?

Peter Slepcevic-Zach & Michaela Stock
(Universität Graz)



Die Zukunft vorherzusagen ist, gelinde gesagt, mit Problemen behaftet und gilt mit Recht als schwierig. Ungeachtet dessen verlangen wir dieses Kunststück von unseren Jugendlichen bei der Frage, welchen Berufsweg sie einschlagen möchten. Dass die Berufswahl im Jugendalter eine Entscheidung „von ausschlaggebendem und konsequenzenreichem Gewicht“ (Forßbohm, 2014, 1) ist, kann sehr gut nachvollzogen werden. Und selbst wenn die Zeit des *einen und einzigen Lebensberufes* schon lange vorbei ist, und der Berufswechsel heute eher schon die Regel als die Ausnahme ist, schafft die berufliche Erstqualifikation die Basis einer gesellschaftlichen Identität und ist von zentraler Bedeutung.

Die individuelle Berufswahl ist dabei nicht von einem einzelnen Faktor abhängig und es finden sich die unterschiedlichsten Theorien zur Erklärung dieser Entscheidung in der Literatur (vgl. bspw. Dreisiebner, 2019; Mosberger, Schneeweiß & Steiner, 2012). Einen zentralen Aspekt bei der Berufswahl nehmen aber immer diverse Unterstützungssysteme ein und die Berufsorientierung ist somit nicht umsonst eine wichtige Aufgabe der Schule. Sowohl die Lehrkräfte als auch die unterschiedlichen Schultypen meistern diese Aufgabe unterschiedlich gut, und es muss bezweifelt werden, ob Jugendliche immer die für sie optimale Wahl der beruflichen Erstqualifikation wählen (können bzw. dürfen). Dazu kommt, dass die große Anzahl an möglichen Bildungswegen auch Dilemmata hervorrufen kann, da die Wahl für einen Beruf gleichzeitig mit dem Verzicht auf einen anderen respektive viele andere einhergeht.

Wie Berufsorientierung gut begleitet werden kann, zeigt beispielsweise das Talent Center der WKO Steiermark. Hier können an insgesamt 48 Teststationen die Neigungen, Talente und Potenziale jener Menschen untersucht werden, die an der Schwelle einer Entscheidung –entweder für eine weitere schulische Ausbildung im allgemeinbildenden oder berufsbildenden Bereich oder für das Erlernen eines Berufes – stehen.

In diesem Beitrag wird nach einer kurzen theoretischen Einführung zur Berufsorientierung das Talent Center Graz vorgestellt und es werden zentrale Ergebnisse einer Begleitforschungsstudie diskutiert (vgl. zu den ersten Ergebnissen Slepcevic-Zach et al., 2023). Dabei konnten bisher bereits rund 8.000 Jugendliche in der Steiermark befragt werden und es lassen sich auf Basis dieser Daten Aussagen u.a. zu deren Berufswünschen oder Gründungsneigung treffen.

Literatur

Dreieibner, G. (2019). *Berufsfindungsprozesse von Jugendlichen. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie*. Springer VS.

Forßbohm, D. (2014). Berufswahl als Entscheidung. Zur Entwicklung eines Modells von der Berufswahl. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 27. http://www.bwpat.de/ausgabe27/forssbohm_bwpat27.pdf

Mosberger, B., Schneeweiß, S. & Steiner, K. (2012). *Praxishandbuch. Theorien der Bildungs- und Berufsberatung (im Auftrag und mit Unterstützung des AMS Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation)*. AMS Österreich.

Slepcevic-Zach, P., Neubauer, M., Bergner, S. & Heidekum, A. E. (2023). Talente in der (beruflichen) Bildung – Berufsorientierung am Beispiel des Talentcenter Graz. *bwp@ Spezial AT-5: Beiträge zum 16. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress*, 1–20.

ChatGPT aus didaktischer und pädagogischer Sicht

Georg Hans Neuweg
(JKU Linz)



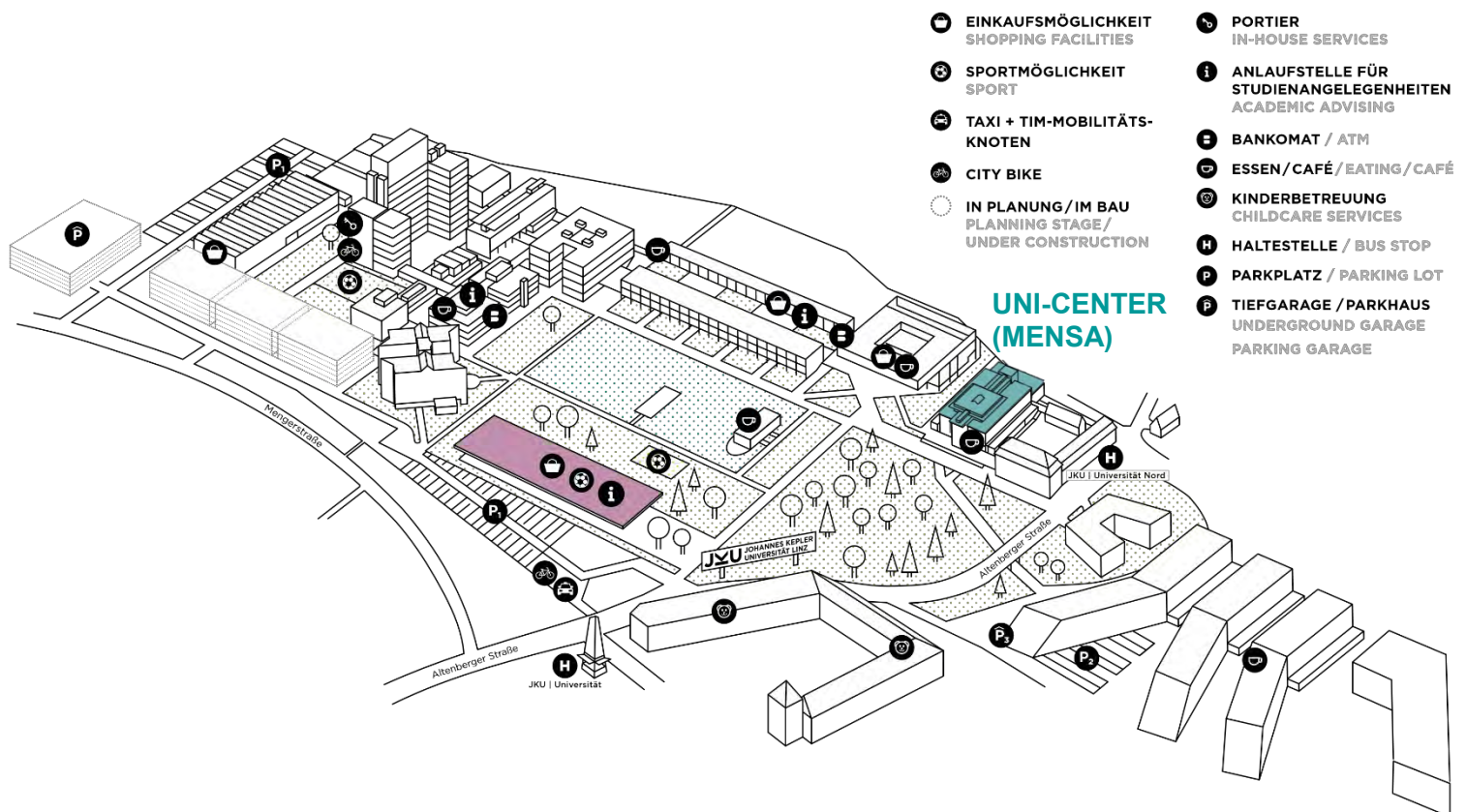
Die kostenlose Freischaltung des Chatbots ChatGPT des US-amerikanischen Unternehmens OpenAI hat das Bildungswesen Ende November 2022 in eine Aufregung versetzt, die bis heute anhält.

Der Vortrag diskutiert die entstandenen Herausforderungen und Chancen auf vier Ebenen: (1) Welche Schlussfolgerungen für die Leistungsfeststellung sind zu ziehen?; (2) Wie kann ChatGPT das Lehren und Lernen erleichtern?; (3) Was bedeutet KI für die Neugestaltung der Lehrpläne?; (4) Vor welchen neuen pädagogischen und philosophischen Herausforderungen stehen wir?

MITTAGESSEN

Das Mittagessen findet gemeinsam in der Mensa statt. Sie finden in der Infomappe, die Teil Ihrer Kongresstasche ist, einen Gutschein für das Mittagessen. Unter Vorlage des Gutscheins können Sie zwischen Menü 1 (veganes Gericht) und Menü 2 (Gericht mit Fleisch) wählen.

Als Ehrengast oder Wipäd-Standortleiterin sind Sie zum Mittagessen in der „Mensarei“ eingeladen.





INTERESSENVERTRETUNG

Als Interessenvertretung sorgen wir für optimale Rahmenbedingungen für das Unternehmertum (z.B. Entlastung von Steuern, Abgaben und Bürokratie, Fachkräftesicherung, ...).

SERVICE

Als Servicepartner bieten wir professionelle Informations- und Beratungsleistungen zur Unterstützung unserer Mitgliedsbetriebe (z.B. Arbeitsrecht, Digitalisierung, Export, ...).

BILDUNG

Als Bildungsexperte sorgen wir für die Qualifikation unserer Mitgliedsbetriebe und deren Mitarbeiter:innen (z.B. WIFI-Kurse, Duale Akademie, Fachvorträge, Webinare, ...).

ALLES UNTERNEHMEN.



Anders, weil:
bei uns jeder Job auch Sinn
und Freude machen soll.

Oberbank
Nicht wie jede Bank

Die Oberbank
Erfolgsleiter.
Gemeinsam Ziele
erreichen.

#ichbinoberbank

Jetzt online
bewerben:

Hier entlang:
oberbank.at/erfolgsleiter

SPARKASSE 
Oberösterreich

Unser Land
braucht Menschen,
die an sich glauben.

Und eine Bank,
die an sie glaubt.



www.sparkasse-ooe.at

#glaubandich



**WIRTSCHAFT
ERLEBEN** 

Wirtschaftsbildung hautnah erleben.
Mit Workshops und Exkursionen in Ihrer Region. Finden Sie über 150 Angebote für die Sekundarstufe I und II.

JETZT INFORMIEREN! 


STIFTUNG
WIRTSCHAFTS
BILDUNG

wirtschaft-erleben.at/angebote

Der Schulpilot der Stiftung für Wirtschaftsbildung

Matthias Reisinger (SWB) & Stefan Humer (OeNB)



Mit dem Schulpilot Wirtschaftsbildung wurde ein außergewöhnliches Projekt geschaffen, dass es so in Österreich noch nicht gab. In diesem Vortrag werden Erfahrungen und Erkenntnisse sowie Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung geteilt.

Die Stiftung für Wirtschaftsbildung

Auf einer breiten gesellschaftspolitischen Basis hat sich im Dezember 2020 eine zivilgesellschaftliche Allianz gebildet, die sich des Themas Wirtschaftsbildung in Österreich annehmen will und so wurde die Stiftung für Wirtschaftsbildung ins Leben gerufen. Ziel dieser Institution ist die nachhaltige Stärkung einer breiten lebensweltbezogenen Wirtschafts- und Finanzbildung in der schulischen Allgemeinbildung in Österreich. Das Spektrum ist dabei groß: von der Fähigkeit, im Alltag informierte und tragfähige ökonomische Entscheidungen zu treffen, bis hin zum Verständnis von Wirtschaft als gestaltbares und veränderbares System, eingebettet in Gesellschaft, Umwelt und Demokratie.

Der Schulpilot

Der Schulpilot Wirtschaftsbildung stellt das umfangreichste Angebot der Stiftung dar. Es handelt sich um ein Begleitprogramm für 60 österreichische Schulen der Sekundarstufe I (Mittelschulen und Allgemeinbildende Höhere Schulen - Unterstufe) die einen inhaltlichen und didaktischen Wirtschaftsbildungs-Schwerpunkt etablieren möchten. Die teilnehmenden Schulen erhalten umfangreiche Unterstützungsmaßnahmen in Form von Lehr- und Lernmaterial, Lehrkräfte-Fortbildung, bis hin zu einer finanziellen Förderung.

Die 28 Pilotschulen der ersten Kohorte sind bereits mit dem Schuljahr 2022/2023 in der 5. Schulstufe gestartet, die 32 Schulen der zweiten Kohorte starteten mit dem Schuljahr 2023/2024.

Neben einer Schwerpunktsetzung im Fach Geografie und Wirtschaftskunde können die Schulen wählen, ob sie ab der 6. Schulstufe eine zusätzliche Vertiefung in Form von fächervernetzenden Projektwochen oder eines neu eingeführten schulautonomen Pflichtgegenstandes umsetzen möchten.

Das Institut für Höhere Studien und die Oesterreichische Nationalbank begleiten das Projekt mit einer umfangreichen wissenschaftlichen Begleitforschung.

Der Vortrag

In diesem Vortrag werden Matthias Reisinger (Stiftung für Wirtschaftsbildung) und Dr. Stefan Humer (Oesterreichische Nationalbank) über die bisherigen Erkenntnisse sowie die ersten Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung berichten.

Design-based Research zum Einsatz von Planspielen

David Luidold & Peter Slepcevic-Zach
(Universität Graz)



Planspiele weisen eine lange Tradition auf und wurden hinsichtlich ihrer Chancen und Herausforderungen vielfach diskutiert. Die Chancen von Planspielen werden häufig im Kontext von beruflicher Handlungskompetenz durch ein performatives Lernen in einem fehlerfreundlichen Raum genannt, bei dem auf Handlungen unmittelbares Feedback erfolgt (Heiden et al., 2011, S. 409; Kriz, 2006, S. 2). Zudem wird das Spielerische in einem Planspiel häufig mit einer erhöhten Lernmotivation in Verbindung gebracht (Vlachopoulos und Makri, 2017; Randel et al., 1992). Es finden sich aber auch einige Nachteile (z.B. die aufwendige Gestaltung (Massing, 2014, S. 166–167) und die hohen Ansprüche an die Spielleitung (Buntrock & Hühn, 2019, S. 12–13), welche in der Entwicklung solcher berücksichtigt werden sollten.

Aus empirischer Sicht ist die Forschung um Planspiele auf Ebene der Metastudien angelangt (Paul, 2019, S. 62). Dabei zeigt sich ein methodologisch-einseitiges Bild von überwiegenden Evaluierungen auf einem niedrigen Niveau (Blötz, 2015, S. 212). Die meisten empirischen Erhebungen sind wirkungsorientiert und stellen dabei den Lernerfolg durch wenige Variablen dar, welche unmittelbar nach dem Planspiel erhoben werden. Dieses methodische Vorgehen ist weit verbreitet, aber auch mehrfach kritisiert, da diese überwiegend kurzfristige Lernerfolge auf Ebene der Reaktion zu messen versuchen (Salas et al., 2022, S. 488; Blötz, 2015, S. 212). Auch die schwere Vergleichbarkeit von Planspielen wird kritisiert (Tafner et al., 2017, S. 129; Blötz, 2015, S. 215). Um bessere Einblicke in Spiel- und Lernprozesse zu gelangen, gilt es daher, die Forschungssichtweise im Planspielkontext zu ändern und den Fokus von der Wirkungs- auf die Gestaltungsforschung zu verlagern. „Denn nur so kann erforscht werden, wie das Planspiel, seine Teilnehmenden und ihre Umgebung miteinander interagieren und welche Ergebnisse ein Planspiel hervorbringt.“ (Zeiner-Fink et al., 2023, S. 44)

Im Rahmen des Vortrags wird ein Planspiel vorgestellt, dessen Entwicklung 2021 gestartet hat. Methodisch wurden dafür drei Prototypen in jeweils mindestens drei Spielen mit jeweils mindestens 6 Personen getestet (n = 66). Jeder Spieldurchgang wurde qualitativ (Fragebogen, externe Beobachtung und Reflexionsmaterial der Spielenden) und quantitativ (Pre- und Post-Tests) analysiert.

Als Ergebnisse können Gestaltungsprinzipien abgeleitet werden, welche einerseits für Planspielentwickler:innen, andererseits aber auch für Anwender:innen wie beispielsweise Lehrkräfte hilfreich sind. Lehrkräfte können damit vorhandene Planspiele auf ihre Qualität beurteilen und vorhandene Planspiele um die dargestellten Gestaltungsparameter erweitern. Als Gestaltungsprinzipien haben sich dabei ein interaktives Briefing, ein didaktisches Element in Form von Aktionskarten, eine spielerische Haptik, eine Form der Emotionalität und ein zielgruppengerechtes Debriefing als besonders förderlich herausgestellt.

Literatur

Blötz, U. (2015). Evaluation und Qualitätssicherung von Planspielen. In U. Blötz (Hrsg.), *Planspiele und Serious Games in der beruflichen Bildung. Auswahl, Konzepte, Lernarrangements, Erfahrungen – aktueller Katalog für Planspiele und Serious Games 2015* (S. 207–238). Bundesinstitut für Berufsbildung.

Buntrock, S. M. & Hühn, C. (2019). PM in a day: Agilität interaktiv erleben. Ein Konzept, viele Einsatzmöglichkeiten. In D. Ternes & C. C. Schnekenburger (Hrsg.), *Labore, Planspiele und Simulationen* (S. 9–22). Zentrum für Hochschuldidaktik und lebenslanges Lernen.

de Salas, K., Ashbarry, L., Seabourne, M., Lewis, I., Wells, L., Dermoudy J., Roehrer E., Springer, M., Sauer, J. D. & Scott, J. (2022). Improving Environmental Outcomes With Games: An Exploration of Behavioural and Technological Design and Evaluation Approaches. *Simulation & Gaming*, 53(5), 470–512. <https://doi.org/10.1177/10468781221114160>

Kriz, W. (2006). Systemkompetenz als Zieldimension komplexer Simulationen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 10, 1–26.

Massing, P. (2014). Planspiele und Entscheidungsspiele. In S. Frech, H. W. Kuhn & P. Massing (Hrsg.), *Methodentraining für den Politikunterricht* (S. 163–194). Wochenschau Verlag.

Paul, C. (2019). Planspiele und Lernerfolg. Metaanalytische Ergebnisse zur Effektivität von Planspielen. In D. Ternes & C. C. Schnekenburger (Hrsg.), *Labore, Planspiele und Simulationen* (S. 61–68). Zentrum für Hochschuldidaktik und lebenslanges Lernen.

Randel, J. M., Morris, B. A., Wetzel, C. D. & Whitehill, B. V. (1992). The Effectiveness of Games for Educational Purposes: A Review of Recent Research. *Simulation & Gaming*, 23(3), 261–276. <https://doi.org/10.1177/1046878192233001>

Tafner, G., Horn, L., Karner, M., Leber C. & Peterlin, A. (2017). Empirie. Evaluierung des Planspiels Demokratiebausteine auf der Basis des Design-Based-Research. In D. Köck & G. Tafner (Hrsg.), *Demokratie-Bausteine. Das Planspiel in Praxis und Theorie* (S. 127–219). Wochenschau Verlag.

Vlachopoulos, D. & Makri, A. (2017). The effect of games and simulations on higher education: a systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), Article 22. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0062-1>

von der Heiden, B., Bock, V., Richert A. & Jeschke, S. (2011). Learning by Playing: Potential von Serious Games zur Steigerung des Intellektuellen Kapitals. In S. Jeschke, I. Isenhardt, F. Hees & S. Trantow, (Hrsg.), *Enabling Innovation* (S. 403–416). Springer.

Zeiner-Fink, S., Geithner, S. & Bullinger-Hoffmann, A. (2023). Lerneffekte und Akzeptanz von Planspielen: Ein systematischer Literatur-Review. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 18(Sonderheft Planspiele), 41–60. <https://doi.org/10.21240/zfhe/SH-PS/03>

Vorstellungen zu Wissen und Wissenserwerb: Epistemologische Überzeugungen von Studierenden der Wirtschaftspädagogik

Michael Thoma & Heike Welte
(Universität Innsbruck)



Ein zentrales Aufgabenfeld von (angehenden) Lehrpersonen ist die Selektion, Aufbereitung und Vermittlung von wissensbasierten Inhalten in unterrichtlichen Zusammenhängen. Dieser Umgang mit gegebenen (Fach-)Wissensbeständen ist i.d.R. durch bestimmte Kriterien (z.B. der Richtigkeit/Korrektheit, der Relevanz und Passung für die konkrete Lerngruppe, der Übereinstimmung mit dem Lehrplan) geleitet. Der Umgang mit Wissen ist aber ebenso von bestimmten epistemologischen Überzeugungen und damit von individuellen Auffassungen zum grundsätzlichen Charakter von (wissenschaftlichem) Wissen geprägt. Als mentalen Konstrukten kommt ihnen eine Filterfunktion für die Wahrnehmung, eine Rahmungsfunktion für die Bewertung und eine Steuerungsfunktion für das unterrichtliche Handeln zu (vgl. Merk, 2020, S. 827).

Die Erforschung epistemologischer Überzeugungen hat v.a. in der pädagogischen Psychologie und auch in einzelnen Fachdidaktiken (v.a. in naturwissenschaftlichen Domänen) eine vergleichsweise lange Tradition. In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik liegen mittlerweile einige Studien zu epistemologischen Überzeugungen vor (vgl. z.B. Zinn, 2012; Berding & Lamping, 2014). Untersuchungen, die Studierende der Wirtschaftspädagogik adressieren, sind jedoch noch vergleichsweise rar (z.B. Sulimma, 2012), obwohl derartige Erkenntnisse gerade für die hochschul(didaktische) Gestaltung der Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagog:innen von hoher Relevanz sein könnten.

Im Vortrag berichten wir Ergebnisse aus einer österreichweit angelegten Erhebung zur Messung epistemologischer Überzeugungen von Studierenden. Verwendet wurde hierbei das ‚Oldenburg Epistemic Beliefs Questionnaire‘ (OLEQ) (Paechter et al., 2013; Berding et al., 2018). Das Konstrukt wird über fünf Dimensionen (Struktur des Wissens, Sicherheit des Wissens, Kontrolle über den Lernprozess, Quelle des Wissens und Geschwindigkeit des Lernprozesses) operationalisiert, wobei jede dieser Dimensionen als Kontinuum aufzufassen ist, das einen Prozess der Entwicklung – von eher wenig ausgeprägten (naiven) bis hin zu elaborierten (differenzierten) Vorstellungen – abbildet (vgl. Müller et al., 2008, S. 5).

Die Ergebnisse zeigen elaborierte epistemologische Überzeugungen im Hinblick auf Aspekte wie Lernfähigkeit oder die lernförderliche Bedeutung eigener Erfahrungen beim Durchdringen einer Lernthematik (Dimension ‚Geschwindigkeit‘). Weniger elaborierte Überzeugungen zeigen sich in Bezug auf die Bedeutung von Theorien, die Komplexität von Wissen (Dimension ‚Struktur‘), die Absolutheit von Wissensbeständen und der Notwendigkeit, Wissen (wie es z.B. in Fachbüchern abgebildet oder von Lehrenden vorgetragen wird), kritisch zu hinterfragen (Dimension ‚Quelle‘).

Literatur

Berding, F. & Lamping, C. (2014). *Epistemologische Überzeugungen als Bestandteil der professionellen Kompetenz von Lehrkräften und ihre Bedeutung für die Auswahl und Bewertung von Lernaufgaben aus Schulbüchern des Wirtschaftslehreunterrichts. Eine explorative Studie*. Nomos.

Merk, S. (2020). *Überzeugungen*. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 825–832). UTB Klinkhardt.

Müller, S., Paechter, M. & Rebmann, K. (2008). Aktuelle Befunde zur Lehr-Lernforschung: Epistemologische Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb. *bwp@*, 14.
https://www.bwpat.de/ausgabe14/mueller_etal_bwpat14.pdf

Paechter, M. R., Rebmann, K., Schloemer, T., Mokwinski, B., Hanekamp, Y., & Arendasy, M. (2013). Development of the Oldenburg Epistemic Beliefs Questionnaire (OLEQ), a German Questionnaire Based on the Epistemic Belief Inventory (EBI). *Current Issues in Education*, 16(1). <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1035>

Sulimma, M. (2012). *Die Entwicklung epistemologischer Überzeugungen von (angehenden) Handelslehrer(inne)n*. Nomos.

Zinn, B. (2012). Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb von Auszubildenden in gewerblich-technischen Berufen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 108(1), 28–42.

Allgemeine Regel oder Beispiel – Was lernen Schüler:innen aus Lehrer:innenerklärungen? Eine Think-Aloud-Studie

Christiane Schopf (WU Wien)



Die „Heuristik des verständlichen Erklärens“ (Schopf/Zwischenbrugger 2015) empfiehlt – auf Basis der modellhaften Beschreibung der Wissensentwicklung und -anwendung nach Fortmüller (1997) – Lehrer:innenerklärungen nach einer Beispiel-Regel-Struktur aufzubauen. Demzufolge sollte das zu vermittelnde Konzept bzw. Prinzip zunächst anhand eines konkreten Beispiels gezeigt und anschließend in Form einer allgemeinen Regel explizit dargelegt werden.

In einem quantitativen Experiment (vgl. Schopf 2021) konnte belegt werden, dass eine derart gestaltete Erklärung im Vergleich zu einer Erklärung, in der nur die allgemeine Regel erläutert wird, von Schüler:innen tatsächlich als verständlicher wahrgenommen wird und auch zu einem höheren Lernerfolg führt. Allerdings schnitt eine Erklärung, die nur das konkrete Beispiel beinhaltet, ebenso gut ab wie die Beispiel-Regel-Erklärung. Aufgrund dessen und aufgrund der Tatsache, dass die Schüler:innen, die mit der Beispiel-Regel- oder mit der Beispiel-Erklärung gelernt hatten, zwar bei einer Anwendungsaufgabe, nicht jedoch bei einer Transferaufgabe signifikant besser performten, ist zu vermuten, dass vielen die Aufgabenlösung in Analogie zum Erläuterungsbeispiel gelang, während die allgemeine Regel meist nicht (vollständig) verstanden wurde.

Dieser Vermutung wurde im Rahmen einer Folgestudie in Form einer qualitativen Think-Aloud-Studie, an der 36 Schüler:innen des II. Jg. HAK teilnahmen, näher nachgegangen. Dazu wurde den Schüler:innen jeweils eine der drei auf Video aufgezeichneten Erklärungsvarianten (Beispiel-Regel-Erklärung, Regel-Erklärung oder Beispiel-Erklärung) gezeigt. Anschließend wurden sie gebeten, die Erklärung zu beurteilen, die Inhalte wiederzugeben sowie eine Anwendungs- und eine Transferaufgabe zu lösen und dabei ihren Denkprozess zu verbalisieren. Im Zentrum stand die Frage, was die Schüler:innen jeweils aus der Erklärung lernen und inwiefern sie sich bei der Lösung der Aufgaben an der allgemeinen Regel bzw. am Erläuterungsbeispiel orientieren. Im Vortrag sollen die zentralen Erkenntnisse vorgestellt und daraus präziserte Empfehlungen für die Gestaltung von Lehrer:innenerklärungen abgeleitet werden.

KARDEA! der Preis für Schüler:innen und ihre Geld-Ideen

Finanzkompetenz ist eine Lebenskompetenz und umso früher man sich damit beschäftigt, umso besser.

Julia Vlahovic (Three Coins) & Philip List (FLiP)



©ThreeCoins



©Lupi Spuma

Warum KARDEA!?

Kinder und Jugendliche wachsen in einer dynamischen, zunehmend digitalen Geld- und Finanzwelt auf. Marketing- und Werbeaktivitäten verfolgen sie auf Schritt und Tritt. Konsumoptionen sind beinahe omnipräsent. Status- und Gruppendruck über Social Media sind für viele deutlich spürbar. Mit Geld verantwortungsbewusst und gut überlegt umgehen zu können, wird darum immer wichtiger. Das hat inzwischen auch die Politik erkannt und eine Nationale Strategie für Finanzbildung entwickelt. Damit wird noch einmal mehr betont, dass der verantwortungsbewusste, reflektierte Umgang mit Geld eine der wichtigsten Kernkompetenzen des 21. Jahrhunderts ist.

Wer steckt hinter KARDEA!?

Die ERSTE Stiftung, der Erste Financial Life Park und das Sozialunternehmen Three Coins haben mit Unterstützung der Wirtschaftsuniversität Wien und unter der Schirmherrschaft des Bundesministeriums für Finanzen diesen Preis mit dem Ziel etabliert, die große Bedeutung fundierter Finanzbildung aufzuzeigen sowie herausragende Ideen und Projekte von Schüler:innen und Lehrkräften prominent zu präsentieren. KARDEA! – der erste österreichweite Finanzbildungspreis für Schüler:innen motiviert dazu, sich Gedanken über Geld zu machen und die eigene Finanzkompetenz zu stärken. Zusätzlich leistet der Preis einen Beitrag, um Finanzbildung in der Schule zu fördern.

Wie funktioniert KARDEA!?

Bei KARDEA! mitmachen können alle Schüler:innen in Österreich, entweder allein, als Gruppe oder im Klassenverband. Die Einreichung erfolgt einfach und unkompliziert auf www.kardea.org. Eingereicht werden kann jeder Beitrag, der zeigt, dass sich Kinder und Jugendliche

dem Umgang mit Geld gewidmet haben: vom selbst gemalten Bild über Videos, Websites, Theaterstücke bis hin zu Social Media-Aktionen. Neben Geldpreisen von bis zu € 1.000 erwartet die Preisträger:innen ein KARDEA!-Tag mit spannenden Ausflügen. Außerdem werden die besten Geld-Projekte bei einer Preisverleihung einem großen Publikum präsentiert und die Preisträger:innen ausgiebig gefeiert.

Seit mittlerweile 5 Jahren wird nun die KARDEA! verliehen und die Zahl der Einreichungen steigt jährlich. 2022/23 wurden von 500+ Schüler*innen in ganz Österreich 80 Projekte eingereicht, die 1.500+ Personen erreichten. Umso mehr freuen wir uns auch, 2024 wieder die besten Geldprojekte auszeichnen zu dürfen.

Gleich und doch anders: Design zweier Untersuchungen zu Gründungsneigung und Verschuldung im Kontext der Theorie des geplanten Verhaltens

Barbara Dunkl (WU Wien) & Julia Rieß (WU Wien)



Dieser Beitrag präsentiert zwei aktuelle empirische Studien, die sich im theoretischen Rahmen der Theorie des geplanten Verhaltens (TPB) bewegen. Beide Untersuchungen wurden an Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II durchgeführt und haben zum Ziel, die Absichten junger Menschen im wirtschaftlichen Kontext zu verstehen. Der Fokus liegt hierbei auf der Gründungsneigung und der Verschuldungsneigung. Die detaillierte Analyse der theoretischen Grundlagen und Entscheidungen beim Design beider Studien hebt Gemeinsamkeiten und Unterschiede hervor.

In der Studie zur Gründungsneigung wurden die Determinanten der TPB indirekt über subjektive Überzeugungen erhoben. Eine detaillierte Analyse dieser Überzeugungen, ergänzt durch Hintergrundfaktoren wie beispielsweise Wirtschaftswissen, Wirtschaftsinteresse und demographische Merkmale, identifizierte Muster, die die Absichten zur Unternehmensgründung beeinflussen. Die Studie zur Verschuldungsneigung hingegen erfasste die Determinanten der TPB, nämlich Einstellungen, Verhaltenskontrolle und subjektive Norm, direkt. Eine vergleichbare methodische Herangehensweise untersuchte, wie diese Faktoren zusammen mit weiteren Hintergrundfaktoren, wie dem verschuldungsbezogenen Wissen, bisherigen Erfahrungen und ebenfalls demographischen Merkmalen, die individuelle Neigung zur Verschuldung beeinflussen.

Der Vergleich beider Studien hebt nicht nur theoretische und konzeptionelle Gemeinsamkeiten hervor, sondern zeigt auch Unterschiede in den Ansätzen und der Konstruktionen beider Studien. Diese Erkenntnisse fördern ein tieferes Verständnis dafür, wie die menschliche Absichtsbildung im wirtschaftlichen Kontext untersucht werden kann. Dieser Vortrag leistet damit einen wichtigen Beitrag zur praktischen Anwendbarkeit der TPB in verschiedenen wirtschaftlichen Kontexten, insbesondere im Bereich der finanziellen Bildung.

„Die unnötigen Lehrveranstaltungen überstehen“ und andere Empfehlungen, um ein Lehramt zu absolvieren: ein qualitativer Einblick mit hochschuldidaktischen Implikationen

Georg Krammer (JKU Linz), Nicole Berger (PH Steiermark), Isabella Bairl (PH Steiermark) & Barbara Pflanzl (PH Steiermark)



Georg Krammer (JKU Linz)

Das Forschungsfeld zu Studienerfolg fokussiert auf Merkmale von Studierenden, die zu einem erfolgreichen Studienabschluss beitragen. Diese Forschungsrichtung hat eine Vielzahl an interindividuellen Unterschieden – kognitiv (Kuncel et al., 2001) und nicht-kognitiv (Richardson et al., 2012) – identifiziert, welche sich auf Studienerfolg auswirken. Gleichzeitig ist über diesen Fokus auf Studierendenmerkmale hinaus nur wenig dazu bekannt, wie Studierende ihr Studium tatsächlich bewältigen. Einblicke in diese Bewältigungsstrategien können uns a) auf der Prozessebene darüber informieren, wie interindividuelle Unterschiede zwischen Studierenden sich entlang ihres Studiums entfalten und zu Studienerfolg beitragen und b) Anstoß sein, um neue und relevante Studierendenmerkmale zu identifizieren.

Vor diesem Hintergrund stellen wir in diesem Beitrag eine Studie vor, in der Absolvent:innen des Bachelorstudiums Lehramt (Primar: n = 78; Sekundar: n = 100) befragt wurden, wie sie ihr Studium bewältigten. Die Erhebung der Bewältigungsstrategien erfolgte qualitativ, lehnte sich an die Erhebung schulischer Bewältigungsstrategien an (vgl. Eder, 1987) und wurde inhaltsanalytisch ausgewertet.

Einerseits bestätigen die Ergebnisse eine Vielzahl der bekannten nicht-kognitiven Merkmale, die zu Studienerfolg beitragen (ca. 2/3 der gegebenen Antworten ließ sich bekannten Merkmalen deduktiv zuordnend). Dabei liefern sie konkrete Erklärungsansätze, wie bekannte Merkmale ihre Wirkung im Studium entfalten. Darüber hinaus zeigten sich Bewältigungsstrategien, die spezifisch auf das Lehramt zugeschnitten sind (z.B. bezogen auf Praktika oder darauf nicht berufsbegleitend zu studieren) oder auf andere Studienrichtungen übertragbar sind (z.B. curriculares Strukturwissen aufzubauen). Schließlich liefern die Antworten der Absolvent:innen konkrete Hinweise aus hochschuldidaktischer Sicht, wie die Qualität eines Lehramtsstudiums gesteigert werden kann.

Literatur

Eder, F. (1987). Schulische Umwelt und Strategien zur Bewältigung von Schule. *Psychologie in Erziehung Und Unterricht*, 34, 100–110.

Kuncel, N. R., Hezlett, S. A., & Ones, D. S. (2001). A comprehensive meta-analysis of the predictive validity of the Graduate Record Examinations: Implications for graduate student selection and performance. *Psychological Bulletin*, 127(1), 162–181.

<https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.1.162>

Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>

Effektive Klassenführung als Schlüsselkonzept für Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehungen und Unterrichtsqualität

Alexandra Postlbauer (JKU Linz) & Sonja Lenz (JKU Linz)



Effektive Klassenführung hat sich in den letzten Jahrzehnten immer wieder als wichtiger Prädiktor von schulischen Lernleistungen erwiesen (vgl. u.a. Kiel et al., 2013; Helmke & Helmke, 2014) und gilt als Basisdimension guten Unterrichts (vgl. u.a. Klieme, 2022; Meyer, 2004). Sie wird auch als entscheidend für den Aufbau von Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden angenommen. Dieser Beitrag vergleicht die Selbst- und Fremdwahrnehmung von Lehramtsstudierenden (Stichprobe 1), die in Blockpraktika erstmals eigenverantwortlich eine heterogene Lerngruppe leiten, mit Lehrkräften aus kaufmännischen BMHS (Stichprobe 2). Im Fokus steht dabei der Vergleich zwischen der Selbstwahrnehmung der Studierenden bzw. Lehrkräfte und der Fremdwahrnehmung der Schüler*innen, welche durch den Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK) erfasst wurden.

Stichprobe 1 setzt sich aus 39 Studierenden des Studiums für das Lehramt Sekundarstufe und 363 Schüler*innen zusammen. Die Studierenden sind überwiegend weiblich (31 weiblich, 7 männlich, 1 keine Angabe) und zwischen 20 und 36 Jahre alt (MW = 22,9 Jahre). Mehr als drei Viertel (79,5 %, 31 Studierende) absolvieren das Bachelorstudium, fünf Studierende das Masterstudium (keine Angabe: 3 Studierende). Die Schüler*innen (48 % männlich, 46 % weiblich, 3 % weder noch, 3 % keine Angabe) waren zwischen 11 und 15 Jahre alt (MW = 12,3 Jahre) alt. *Stichprobe 2* besteht aus 105 Lehrer:innen (55 % weiblich und 45 % männlich) und 2.311 Schüler:innen (60 % weiblich, 40 % männlich) der Sekundarstufe II. Die Lehrer:innen waren zwischen 28 und 63 Jahre alt (MW = 43,1 Jahre).

Ergebnisse: Erste deskriptive Analysen zeigen, dass die Wahrnehmungen in den beiden Gruppen in den Bereichen Beziehung, Kontrolle und Unterricht substanziell übereinstimmen, wobei Lehrende ihre Kompetenz in „Beziehung“ oft höher und in „Kontrolle“ sowie „Unterricht“ niedriger einschätzen als die Schüler*innen. Lehrende bewerten ihre eigene Motivation höher und Schüler*innen ihre Lernstrategien niedriger als die jeweils andere Gruppe. Die Wahrnehmung des Problemverhaltens ist zwischen beiden Gruppen ähnlich. Die Ergebnisse heben die Bedeutung von Blockpraktika als wertvolle Lernumgebung für Studierende und Schüler*innen hervor und bieten wichtige Einblicke in die Effektivität der Klassenführung sowie in die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung.

Literatur

Helmke, A. & Helmke, T. (2014). Wie wirksam ist Klassenführung? Effiziente Klassenführung ist nicht alles, aber ohne sie geht alles andere gar nicht. *Lernende Schule*, 65, 9–12.

Kiel, E., Frey, A. & Weiß, S. (2013). *Trainingsbuch Klassenführung*. UTB Klinkhardt.

Klieme, E. (2022). Unterrichtsqualität. In M. Haring, C. Rohlfes & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 411–426). Waxmann Verlag.

Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht? Studienbuch*. Cornelsen Verlag Scriptor.

Das Finanzbildungsprogramm der Oesterreichischen Nationalbank

Stefan Humer (OeNB)



Ob während der Schulzeit und des Studiums, im Berufsleben oder in der Pension: Geld spielt immer eine wichtige Rolle im Leben. Das Erlernen eines vernünftigen und vorausplanenden Umgangs mit den eigenen Finanzen wird immer wichtiger, denn Finanzkompetenz ist mittlerweile zu einer Schlüsselqualifikation des 21. Jahrhunderts geworden – wie Lesen, Schreiben und Rechnen.

Die Oesterreichische Nationalbank (OeNB) hat es sich damit zur Aufgabe gemacht, die Finanzkompetenz der österreichischen Bevölkerung zu stärken. Unsere Vision lautet wie folgt: „Wir befähigen Menschen durch Finanzbildung dazu, dass sie selbstbestimmt und eigenverantwortlich ihre persönlichen finanziellen Ziele erreichen und so nachhaltig für ihre finanzielle Gesundheit sorgen – für eine Gesellschaft mit mehr Unabhängigkeit und finanzieller Freiheit.“

Der Vortrag gibt einen Überblick über die unterschiedlichen Kanäle über die unsere Finanzbildungstätigkeiten ihre Wirkung entfalten: (i) Durch das breite Angebot für Schulen, Universitäten, Kindergärten und im digitalen Raum fördern wir aktiv die Vermittlung von Finanzbildung. (ii) Durch nationale und internationale Stakeholderzusammenarbeit stellen wir sicher, dass über das Bildungssystem hinausgehend Finanzbildung auch bei der breiten Bevölkerung ankommt. (iii) Mittels Forschung und Evaluation entwickelt die Oesterreichische Nationalbank Finanzbildungsmaßnahmen auf Grundlage wissenschaftlicher Evidenz weiter und trägt dazu bei, dass diese die gewünschten Effekte erzielen.

Die Finanzbildung von Jugendlichen in Österreich – wesentliche Herausforderungen und effektive Bildungsmaßnahmen

Michael Posch (WU Wien), Johanna Seeliger (WU Wien) & Melek Zejnoski-Utku (WU Wien)



Finanzbildung gilt als notwendige Grundlage für die kompetente Bewältigung finanzieller Herausforderungen und das Treffen reflektierter und verantwortungsvoller finanzieller Entscheidungen und ist daher ein wesentlicher Faktor für das Erreichen von finanziellem Wohlbefinden (Fessler et al., 2020, S. 1; Greimel-Fuhrmann et al., 2021, S. 54). Aktuelle Forschungsergebnisse weisen jedoch darauf hin, dass insbesondere Jugendliche, die in der Nationalen Finanzbildungsstrategie für Österreich als zentrale Zielgruppe identifiziert wurden (Bundesministerium für Finanzen, 2021, S. 44), erhebliche Defizite in ihrer finanziellen Bildung, insbesondere in der Gesamtschau von Finanzwissen, Risikobereitschaft und Verhaltensweisen, aufweisen (Fessler et al., 2020, S. 16-17).

Vor dem Hintergrund des bestehenden Mangels an Finanzbildung werden im Rahmen dieses Beitrags Forschungsergebnisse zu den Herausforderungen und Verbesserungsmöglichkeiten für effektive Finanzbildung aus Sicht der Jugendlichen analysiert. Unabhängig von ihrem gewählten Bildungsweg äußerten die befragten Jugendlichen einen klaren Wunsch nach mehr Finanzbildung, vor allem auch in der Schule in praxisnaher und altersgerechter Form. In diesem Zusammenhang stellt der Beitrag das Programm und rezente Evaluierungsergebnisse der Finanzbildungscoaches der Wirtschaftsuniversität Wien vor, die zielgruppen- und anwendungsorientiert Finanzbildung an Schulen gezielt fördern und damit einen Beitrag zur Schließung der identifizierten Bildungslücken leisten.

Literatur

Bundesministerium für Finanzen. (2021). *Nationale Finanzbildungsstrategie für Österreich*. OECD. <https://www.bmf.gv.at/ministerium/nationale-finanzbildungsstrategie/uebersicht-nationale-finanzbildungsstrategie/downloads.html>

Fessler, P., Jelovsek, M. & Silgoner, M. (2020). Finanzbildung in Österreich – Millennials im Fokus. *Monetary Policy & The Economy – First View*, 1–20.

Greimel-Fuhrmann, B., Cechovsky, N. & Riess, J. (2021). Finanzbildung – „Life Skill“ zur Erschließung der Welt? *Pädagogische Rundschau*, 75(1), 47–58.

Ein moralisches (Bildungs-)Angebot: Organisationale Moralpädagogik als Möglichkeit zur Förderung ethischer Sensibilisierung von Schüler:innen der Handelsakademie

Alexander Pittesser
(WU Wien)



Klimawandel, soziale Ungleichverteilung und massive gesellschaftliche Beschleunigung – Jugendliche von heute sind so vielen ethischen Bewertungsmomenten ausgesetzt wie noch keine Generation vor ihnen. Gleichzeitig werden sie als Entscheider:innen von morgen kritische Urteile in einer moralisch komplexen Zeit treffen. Die Handelsakademie nimmt auf dem Weg dorthin aufgrund ihres kaufmännischen Fokus eine Sonderstellung zwischen pädagogischen und wirtschaftlichen Einflüssen auf Schüler:innen ein. Ihrer Rolle als schulische Organisation in der moralischen Prägung dieser Lernenden wurde jedoch bislang, im Gegensatz zu spezifischem Ethik-Unterricht, wenig Beachtung geschenkt.

Ein Versuch, diese Lücke zu schließen, ist die gleichermaßen organisations- wie moralpädagogische Überlegung, wie die Organisationskultur der Handelsakademie auf das ethisch-moralische Bewusstsein ihrer Lernenden wirkt. Die hier durchgeführte Untersuchung möchte durch die Verbindung von Inhalten der Wirtschaftspädagogik, Organisationsforschung, Systemtheorie, Moralphilosophie, Schulkulturforschung und des organisationalen Lernens erste, konkrete Antworten geben. Das Resultat ist eine Theorie organisationaler Moralpädagogik.

Durch die Analyse der bislang erforschten Bedeutung von Ethik, Moral und Menschenwürde für Schulalltag, Schüler:innen, Lehrkräfte, Unterricht(sinhalt) sowie deren Wechselwirkungen entwickelte die hier durchgeführte Studie eine Zielperspektive für ethisches Schüler:innenbewusstsein. Diese wird als moralische Buchhalterin bezeichnet. Anschließend ging sie durch die themenspezifisch erstmalige Verknüpfung von Forschungsergebnissen aus den bereits genannten Wissenschaftsbereichen der Frage nach, wie die Handelsakademie als Organisation ihre Lernenden möglichst nahe an dieses Zielbild heranführen kann, ohne sie dabei zu manipulieren, zu indoktrinieren oder ihre Entscheidungsfreiheit einzuschränken. Als Ergebnis wurden Leitlinien für eine moralisch transparente und bildende Organisation HAK zur Orientierung für alle Organisationsmitglieder abgeleitet.

Durch die neuartige Verbindung aller benannten Blickwinkel auf Moral in der Organisation Schule zeigte sich, dass auch abseits des einschlägigen Unterrichts großes Potenzial in einem ethisch durchdachten Bildungseinsatz der Schulorganisation liegt. Auf Basis elementarer Menschenrechte und verankert in fundierten, organisational etablierten Ethikprinzipien eröffnen sich neue Möglichkeiten zur Förderung schüler:innenseitigen Ethikbewusstseins in höheren kaufmännischen Schulen – stets unter Einbindung der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wirklichkeit der Gegenwart. Notwendig sind dazu vor allem Umgang mit und Nutzung der Besonderheiten der handelsakademischen Organisationskultur. Die Summe der Erkenntnisse dieser Studie kann eine fundierte Basis für weitere Forschungen und eine potenziell daran anschließende, schulpraktische Umsetzung von organisationaler Moralpädagogik sein.

Digitalisierung im Rechnungswesen – Implikationen für den Wirtschaftsunterricht

Elisabeth Riebenbauer
(Universität Graz)



Die digitale Transformation setzt immer weitreichendere Änderungsprozesse in gesellschaftlichen, privaten und beruflichen Lebensbereichen in Gang. Stark betroffen von diesen Veränderungen ist auch das Finanz- und Rechnungswesen, insbesondere durch digitalisierte Arbeitsprozesse und neue Technologien (wie beispielsweise OCR, e-Invoicing, Blockchain, Big Data und Künstliche Intelligenz). Der Technologieeinsatz verändert in der Folge das Aufgabenspektrum und die Anforderungen, die an (künftige) Beschäftigte im Rechnungswesen gestellt werden (vgl. Jordanski, 2020, S. 59–62; Klein & Künst, 2020, S. 83–84).

Vor dem Hintergrund der aktuellen Entwicklung neuer Lehrpläne wird in diesem Vortrag den Fragen nachgegangen, wie sich die Tätigkeiten im Rechnungswesen durch die Digitalisierung wandeln, wie sich dazu Kompetenzanforderungen an (künftige) Fachkräfte im Rechnungswesen verändern und welche Implikationen sich daraus für den Rechnungswesenunterricht sowie für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften ableiten lassen. Ausgangspunkt für die Beantwortung dieser Fragestellungen ist die Diskussion in der Fachwissenschaft, die im Zuge eines systematischen Literaturreviews von 70 nationalen und internationalen Publikationen analysiert wird (vgl. Pargmann et al., 2023). Die Ergebnisse zeigen beispielsweise, dass manuelle und kognitive Routinetätigkeiten insbesondere in der Finanzbuchhaltung kontinuierlich automatisiert werden, während analytische Nicht-Routinetätigkeiten in der Bilanzierung und im Controlling zunehmen. Von Beschäftigten und Lernenden im Rechnungswesen werden vermehrt digitale Kompetenzen gefordert sowie, dass sie fachliche, methodische und informationstechnologische Kompetenzen entsprechend verbinden und im Umgang mit variierenden Daten versiert sind (vgl. Pargmann et al., 2022, S. 6).

Aus dem Literaturreview werden im Vortrag einerseits Schlussfolgerungen für die Ziele und curriculare Verankerung des Rechnungswesenunterrichts an HAK/HLW sowie für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften abgeleitet. Andererseits sollen Ideen für die didaktisch-methodische Umsetzung digitaler Technologien im Rechnungswesen sowohl als Werkzeug (z.B. anhand eines Learning Cockpits) als auch als konkrete Inhalte (z.B. im Rahmen der Digitalisierung von Arbeits- und Geschäftsprozessen) vorgestellt und mit den Teilnehmenden diskutiert werden.

Literatur

Jordanski, G. (2020). Kaufmännische Steuerung und Kontrolle im 4.0 Arbeitsumfeld. Anforderungen an duale Ausbildungsberufe. In F. Berding, H. Jahncke & A. Slopinski (Hrsg.), *Moderner Rechnungswesenunterricht 2020. Status quo und Entwicklungen aus wissenschaftlicher und praktischer Perspektive* (S. 59–82). Springer.

Klein, J. & Küst, C. (2020). Wie die Digitalisierung im Rechnungswesen die Aufgaben und Anforderungen an die Mitarbeiter/-innen verändert. In F. Berding, H. Jahncke & A. Slopinski (Hrsg.): *Moderner Rechnungswesenunterricht 2020. Status quo und Entwicklungen aus wissenschaftlicher und praktischer Perspektive* (S. 83–97). Springer.

Pargmann, J., Riebenbauer, E., Holtsch, D. & Berding, F. (2023). Digitalisation in accounting: a systematic literature review of activities and implications for competences. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 15(1), 1–37. <https://doi.org/10.1186/s40461-023-00141-1>

Pargmann, J., Berding, F., Riebenbauer, E. & Flick-Holtsch, D. (2022). Implikationen der Digitalisierung für die Didaktik des Rechnungswesens – konzeptionelle Überlegungen und Vorstellung eines Learning Cockpits. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 43, 1–30.

Zivilgesellschaftliche Bildungsinitiativen als Impulsgeber für die Wirtschaftsbildung der Zukunft (MEGA Bildungstiftung)

Andreas Ambros-Lechner & Julia Kernbichler

(MEGA Bildungstiftung)



In Zeiten wachsender wirtschaftlicher Herausforderungen durch aktuelle Krisen wie Krieg und Inflation ist die finanzielle Bildung junger Menschen in Österreich von entscheidender Bedeutung. Aktuelle Daten zeigen, dass 20% der Ratsuchenden in der Schuldenberatung unter 30 Jahre alt sind (Österreichische Schuldenberatung, 2023), während rund 60% der Jugendlichen angeben, nur wenig bis gar nichts über Finanzen zu wissen (YEP – Stimme der Jugend, 2022). Das verdeutlicht den dringenden Handlungsbedarf, die finanzielle und wirtschaftliche Bildung zu stärken und zivilgesellschaftliche Initiativen als Impulsgeber einzubinden. Finanz- und Wirtschaftskompetenz ist auch häufig ein Privileg, das sozio-ökonomisch benachteiligten Personen verwehrt bleibt. Außerdem zeigt sich in diesem Bereich langfristig nach wie vor ein gravierender Gender Gap. Vor diesem Hintergrund werden zivilgesellschaftliche Bildungsinitiativen als treibende Kraft für die Wirtschaftsbildung der Zukunft immer wichtiger. Die MEGA Bildungstiftung fördert daher innovative Projekte im Bereich Wirtschaft, Finanzen sowie Entrepreneurship Education, die im Vortrag vorgestellt werden. Diese Initiativen bieten innovative Lehr- und Lernmethoden sowie praxisnahe Ansätze, die die traditionelle Wirtschaftspädagogik ergänzen und bereichern können.

Literatur

Österreichische Schuldenberatung. (2023): *Schuldenbericht*. https://www.schuldenberatung.at/downloads/fachpublikum/asbFactSheet_SR23_Junge_in_SB_0.pdf

YEP – Stimme der Jugend. (2022). *YEP Jugendbericht Wirtschaftsbildung*. <https://www.yep-austria.org/wp-content/uploads/2022/03/YEP-Jugendbericht-Wirtschaftsbildung.pdf>

SPINTeams – From the idea to the market through mentoring and transnational entrepreneurial teams

Susanne Kamsker (Universität Graz), Jakob Stadler (Universität Graz) & Michaela Stock (Universität Graz)



Der Ruf nach (Weiter-)Entwicklung unternehmerischer Kompetenzen der Bürger:innen im Rahmen von lebenslangem Lernen wird immer lauter (vgl. Europäische Kommission, 2005, S. 15) und die Entwicklung einer zeitgemäßen Entrepreneurship Education hat sich über die Jahre hinweg zu einem zentralen Anliegen vieler Bildungsinstitutionen entwickelt (vgl. BMBWF, 2024). Gleichzeitig steigt auch das Bestreben der Förderung von unternehmerischem Denken und Handeln auf individueller und gesellschaftlicher Ebene als entscheidende Voraussetzung für gesellschaftlichen Fortschritt (vgl. Carretero et al., 2017). Bereits Schumpeter zeigte auf, dass Wirtschaftswachstum und gesellschaftliche Weiterentwicklung letztendlich nur mit Entrepreneuren und Intrapreneuren angeregt werden kann (vgl. Schumpeter, 1912, S. 111).

Europäische Hochschulen sind wichtige Innovationsquellen. Die tatsächliche Umsetzung möglicher Ideen sowie von Forschungsergebnissen in nachhaltige Unternehmen bleibt jedoch eine Herausforderung. Diese Problemstellung war Anlass für das Erasmus⁺-Projekt SPINTeams, in welchem Wissen und Erfahrungen von Hochschulen, Unternehmen und Wirtschaftskammern unterschiedlicher Länder vereint wurden. Der Fokus lag auf der Beratung, dem Peer Learning und der Entwicklung von Mentoring-Programmen zur Erhöhung der Bestehensrate von Start-ups und Hochschul-Spin-offs. Es wurden 20 Entrepreneurship Coaches ausgebildet, acht interaktive Webinare für in etwa 1.400 angehende Unternehmer:innen gestaltet sowie eine internationale Kooperationsplattform mit 981 Mitgliedern und 33 Mentor:innen zur Vernetzung und Zusammenarbeit auf globaler Ebene entwickelt. Zudem wurden die Ergebnisse in einem Guide zum Peer Learning von angehenden Unternehmer:innen und einem Handbuch zum Aufbau von Ökosystemen zur Unterstützung des Unternehmer:innentums im Hochschulbereich gesichert (vgl. SPINTeams, 2024).

Im Beitrag sollen das dreijährige Erasmus⁺-Projekt SPINTeams vorgestellt und wesentliche Ergebnisse aus dieser internationalen Zusammenarbeit skizziert werden. Ebenso sollen Ideen zum Theorie-Praxis-Transfer sowie zur weiteren Förderung einer nachhaltig verankerten Entrepreneurship Education im Vortrag präsentiert werden.

Literatur

BMBWF. (2024). *Entrepreneurship Education*.

<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/bmhs/kfm/entrepreneurship.html>.

Carretero, S., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1. The Digital Competence Framework for Citizens: With eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union.

[https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_\(online\).pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf)

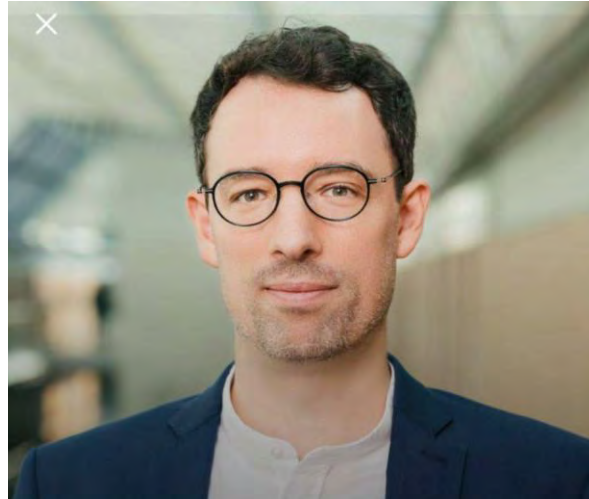
Europäische Kommission. (2005). *Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen*.

Schumpeter, J. A. (1912). *Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung*. Herausgegeben von J. Röpke und O. Stiller (Nachdruck und Ergänzung um eine Einführung der 1. Auflage von 1912). Duncker & Humblot.

SPINTeams (2024). *SPINTeams. From the idea to the market through mentoring and transnational entrepreneurial teams*. <https://www.spinteam.eu/index.html>

Kritische Perspektiven auf Learning Analytics: Digitale Diskriminierung und Bildungsungerechtigkeit

Silvia Lipp (Universität Graz) & Hannes Hautz (Universität Innsbruck)



In jüngster Zeit gibt es vermehrt Bestrebungen, Learning Analytics (LA)-Anwendungen auch für den Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu konzeptualisieren und systematisch umzusetzen (u.a. Berding et al., 2021; Kleimola et al., 2023). Die Einführung von LA verspricht insbesondere eine Verbesserung der Lehr-Lern-Praxis, eine Steigerung der Motivation der Lernenden und eine Senkung der Abbruchquoten. Gleichzeitig werden im aktuellen LA-Diskurs zunehmend Fragen der Fairness und der digitalen Diskriminierung thematisiert (u.a. Deho et al., 2022; Selwyn & Gašević, 2020). Da der Fokus von LA-Anwendungen vor allem auf der Quantifizierung und Analyse messbaren Verhaltens von Lernenden liegt, bleiben komplexe gesellschaftliche Zusammenhänge wie strukturelle und individuelle Benachteiligungen und Privilegien, in die Lehr-Lernsituationen eingebettet sind, weitgehend unberücksichtigt (Nicholson et al., 2019). Die Erhebung, Analyse und Nutzung stark vereinfachter und weitgehend dekontextualisierter Lernendendaten durch LA birgt daher die Gefahr der (Re-)Produktion von Biases und der Verstärkung sozialer Ungleichheiten (Guzmán-Valenzuela et al., 2021).

Vor diesem Hintergrund befasst sich der vorliegende Beitrag mit Aspekten der Fairness und der digitalen Diskriminierung von LA. Im Rahmen eines systematischen Literaturreviews wurden durch die Analyse von 178 Artikeln, die zwischen 2011 und 2022 im Forschungsfeld LA publiziert wurden, Herausforderungen und Bedenken bei der Nutzung von LA identifiziert. Davon setzten sich 94 Artikel explizit mit Facetten digitaler Diskriminierung und Bildungsungerechtigkeit auseinander. Der Beitrag skizziert ausgewählte Aspekte der Literaturanalyse. Diese umfassen insbesondere die Gefahr der (Re-)Produktion von Stereotypen und Biases, die Ungleichbehandlung und Exklusion bestimmter Gruppen von Lernenden sowie die Verwendung nicht-repräsentativer Stichproben bei der Prognose individueller Lernverläufe, was potentiell zur Festschreibung bestehender sozialer Normen und zur Benachteiligung von Minderheiten führt. Ziel des Beitrags ist es, das Gefahrenpotenzial digitaler Diskriminierung durch den Einsatz von LA aufzuzeigen und daraus mögliche Strategien und Implikationen für einen verantwortungsvollen Umgang mit datenbasierten Lehr- und Lernformen für das Feld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik abzuleiten.

Literatur

Berding, F., Jahncke, H. & Holt, K. (2021). Learning Analytics in der Wirtschaftspädagogik. Eine Simulationsstudie für die Anwendung überwachten maschinellen Lernens für Inhaltsanalysen am Beispiel von Grundvorstellungen und (Selbst-)Reflexionskompetenz. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 31*, 237–291.

Deho, O. B., Zhan, C., Li, J., Liu, J., Liu, L. & Duy Le, T. (2022). How do the existing fairness metrics and unfairness mitigation algorithms contribute to ethical learning analytics? *British Journal of Educational Technology*, 53(4), 822–843. <https://doi.org/10.1111/bjet.13217>

Guzmán-Valenzuela, C., Gómez-González, C., Rojas-Murphy Tagle, A. & Lorca-Vyhmeister, A. (2021). Learning analytics in higher education: a preponderance of analytics but very little learning? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 1–19. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00258-x>

Kleimola, R., López-Pernas, S., Väisänen, S., Saqr, M., Sointu, E. & Hirsto, L. (2023). Learning analytics to explore the motivational profiles of non-traditional practical nurse students: a mixed-methods approach. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 15(1). <https://doi.org/10.1186/s40461-023-00150-0>

Nicholson, K. P., Pagowsky, N. & Seale, M. (2019). Just-in-time or just-in-case? Time, learning analytics, and the Academic Library. *Library Trends*, 68(1), 54–75. <https://doi.org/10.1353/lib.2019.0030>

Selwyn, N. & Gašević, D. (2020). The datafication of higher education: Discussing the promises and problems. *Teaching in Higher Education*, 25(4), 527–540. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1689388>

Die Rolle der wissenschaftlichen Beratung im Erstellungsprozess des neuen HAK-Lehrplans

Peter Krauskopf (Vienna Business School Schönborngasse) &
Dominik Böck (BHAK/BHAS Neunkirchen)



Die neue Lehrplangeneration an den BMHS, insb. im Bereich der kaufmännischen Schulen, kommt in die Finalisierungsphase. Für die Curriculumentwicklung wurde erstmals ein ganzheitlicher Ansatz gewählt, der sich durch ein umfassendes und partizipatives Anspruchsgruppenkonzept, hohe Transparenz, Evidenzbasierung und stringente Ableitung der Fachlehrpläne von Bildungszielen auszeichnet. Der gesamte Erstellungsprozess ist durch engen Kontakt zur Wissenschaft, und hierbei insb. zu den vier wirtschaftspädagogischen Lehrstühlen, gekennzeichnet. Das Ziel des Vortrages liegt in der Darstellung dieses – für Österreich neuartigen – Lehrplanerstellungprozesses, dem Aufzeigen konkreter Beispiele der Umsetzung wissenschaftlicher Evidenzen im Lehrplan und einer ersten Vorschau auf die Fachlehrpläne der typenbildenden Unterrichtsgegenstände. Aufgrund des neu definierten Zielbildes, der Änderungen im technischen, gesellschaftlichen, ökologischen und wirtschaftlichen, aber auch im rechtlichen und politischen Umfeld, werden inhaltliche und didaktische Ansatzpunkte aufgezeigt.

WIR BEDANKEN UNS BEI UNSEREN SPONSOREN!

- Oberbank
- Finanz-bildung.at
- Stiftung Wirtschaftsbildung
- Arbeiterkammer OÖ
- Linz Tourismus
- Volkswirtschaftliche Gesellschaft OÖ
- Wirtschaftskammer
- Hölzel Verlag
- Trauner Verlag
- Westermann Gruppe
- Allgemeine Sparkasse OÖ
- Three Coins, Finanzbildung fürs Leben
- BMD