

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Finanzbildung kompetent gestalten“

Eine Studie zur Selbsteinschätzung GW-Lehramtsstudierender bezüglich ihrer (dafür benötigten) fachlichen und fachdidaktischen Voraussetzungen.

verfasst von / submitted by
Johanna Ruhm, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2023 / Vienna 2023

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

UA 199 506 510 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Lehrverbund
UF Deutsch, UF Geographie und wirtschaftliche Bildung

Betreut von / Supervisor:

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Christiane Hintermann

Danksagung

HERZLICHEN Dank möchte ich an Christiane Hintermann aussprechen, die mir als Betreuerin in allen Entstehungsphasen meiner Masterarbeit umsichtig zur Seite stand und immer zum richtigen Zeitpunkt Fragen stellte, die mich in meinen Denkprozessen vorwärts brachten.

DANK gilt der gesamten Arbeitsgruppe Fachdidaktik Geographie und wirtschaftliche Bildung für eure konstruktiven Anregungen und die gemeinsamen Denkphasen (zum Beispiel vor einem unvergesslichen Kegelabend in Oberpullendorf).

FÜR eure Zeit und Rückmeldung danke ich all meinen Studienkolleg*innen, die mir in der Pretestphase Feedback zum Fragebogen gegeben bzw. ihn in der anschließenden Erhebungsphase ausgefüllt haben.

EURE Unterstützung und unser Austausch im Zuge unzähliger Vormittage an der Bibliothek haben mir beim Verfassen dieser Arbeit sehr geholfen. Danke an Clara und all meine Freund*innen, die mich im letzten Jahr immer unterstützt haben und mit mir dann oft noch zum Ausgleich Kaffeetrinken oder auf ein Eis gegangen sind.

UNTERSTÜTZUNG habe ich vor allem auch von meinen Eltern bekommen. Herzlichen Dank, euch beiden, für alles!

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	- 9 -
2. Theoretischer Rahmen.....	- 11 -
2.1. Finanzbildung als Teil wirtschaftlicher Bildung	- 11 -
2.2. Financial Literacy	- 11 -
2.3. Sozioökonomische Bildung	- 13 -
2.4. Finanzlernen vs. Finanzbildung	- 14 -
2.5. Finanzbildung im neuen österreichischen Lehrplan	- 16 -
2.6. Prinzipien zur Gestaltung des GW-Unterrichts.....	- 18 -
2.6.1. Schüler*innen- und Lebensweltorientierung	- 18 -
2.6.2. Aktualitäts- und Zukunftsorientierung	- 19 -
2.6.3. Politische Bildung auf Basis gesellschaftskritischer Reflexionen.....	- 20 -
2.6.4. Handlungsorientierung	- 20 -
2.6.5. Kompetenzorientierung	- 21 -
2.6.6. Orientierung am Prinzip des Exemplarischen	- 22 -
2.6.7. Orientierung an geographischen und ökonomischen Basiskonzepten	- 22 -
2.6.8. Orientierung am Prinzip der inhaltlichen Mehrperspektivität und der Kontingenz.....	- 22 -
2.6.9. Partizipative Unterrichtsmethoden, selbstbestimmtes, individualisiertes und kooperatives Lernen sowie methodische Vielfalt	- 24 -
3. Forschungsdesign	- 25 -
3.1. Rahmenbedingungen und Ziele	- 25 -
3.2. Ablauf und Forschungsdesign.....	- 25 -
3.2.1. Bestimmung des Forschungsinteresses	- 26 -
3.2.2. Entwicklung des Forschungsinstruments	- 26 -
3.2.3. Evaluation des Fragebogens.....	- 27 -
3.2.4. Datenerhebung	- 27 -
3.2.5. Datenauswertung.....	- 28 -
3.2.6. Zusammenschau und Interpretation der Ergebnisse	- 30 -
3.3. Begründung der Forschung	- 30 -
4. Artikel	- 31 -
5. Zusammenfassung der Ergebnisse	- 57 -
5.1. Einschätzung benötigten fachlichen und fachdidaktischen Professionswissens	- 57 -
5.2. Selbstwirksamkeitseinschätzungen	- 60 -
6. Diskussion	- 63 -
7. Fazit und Ausblick.....	- 65 -
8. Literatur	- 66 -
9. Anhang	- 69 -
9.1. Zur Analyse herangezogene Fragen des Erhebungsinstruments.....	- 69 -
9.2. Hypothesenkatalog	- 73 -

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Bedeutungsspektrum von Financial Literacy. (Quelle: eigene Darstellung)	- 15 -
Abbildung 2: Verortung von Finanzbildung innerhalb der sozioökonomisch ausgerichteten wirtschaftlichen Allgemeinbildung. (Quelle: eigene Darstellung)	- 17 -
Abbildung 3: Bereiche der Professionskompetenz einer Lehrkraft. (Quelle: eigene Darstellung nach Blömke et al. 2015: 7)	- 39 -
Abbildung 4: Für GW-Studierende relevante Aspekte schulischer Finanzbildung. (Quelle: eigene Darstellung mittels www.wortwolken.com)	- 43 -
Abbildung 5: Von Befragten mit Finanzbildung verknüpfte übergreifende Themen (n = 1752). (Quelle: eigene Darstellung)	- 45 -

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Ablauf des Forschungsprozesses. (Quelle: eigene Darstellung)	- 26 -
Tabelle 2: Ablauf der Datenauswertung. (Quelle: eigene Darstellung)	- 28 -
Tabelle 3: Stichprobencharakteristik. (Quelle: eigene Darstellung)	- 42 -
Tabelle 4: Häufigste Assoziationen zu relevanten Aspekten schulischer Finanzbildung im Unterrichtsfach GW (n = 1825 der 312 Befragten). (Quelle: eigene Darstellung)	- 44 -
Tabelle 5: Signifikante Mittelwertunterschiede bei der Einschätzung der Bedeutung didaktischer und methodischer Prinzipien: 1 = sehr wichtig bis 4 = gar nicht wichtig. (Quelle: eigene Darstellung)	- 48 -
Tabelle 6: Signifikante Mittelwertunterschiede der Selbstwirksamkeitseinschätzungen: 1 = sehr hohe Selbstwirksamkeit bis 4 = sehr geringe Selbstwirksamkeit. (Quelle: eigene Darstellung)	- 50 -

1. Einleitung

Seit mehr als zwei Jahrzehnten wird Finanzbildung auf globaler Ebene diskutiert. In dem Bemühen, die finanziellen Kompetenzen der Schüler*innen zu erheben, sind in diesem Zeitraum auch Testungen wie beispielsweise PISA entstanden, die sich genau das als Ziel setzen. Dennoch besteht auf internationaler Ebene kein einheitliches Verständnis darüber, welche Form von Finanzbildung anzustreben ist. Orientiert man sich, so wie die vorliegende Masterarbeit, am sozioökonomischen Paradigma, ist Finanzbildung als Teil der sozioökonomisch ausgerichteten wirtschaftlichen Allgemeinbildung zu verstehen bzw. das Themenfeld Finanzen als „unverzichtbarer und integraler Bestandteil der Teildomäne Wirtschaft in der Gesellschaft“ (Hedtke 2018a: 19). Dieses Verständnis liegt auch dem neuen österreichischen Lehrplan für die Sekundarstufe I zugrunde (vgl. BMBWF 2023), im Rahmen dessen Wirtschafts- und Finanzbildung vor allem im Unterrichtsfach Geographie und wirtschaftliche Bildung (GW) eine Vertiefung erfährt.

Vor diesem Hintergrund stellt sich aus fachdidaktischer Sicht die Frage, welche Voraussetzungen (angehende) Lehrpersonen erfüllen müssen, um mit Finanzbildung in Verbindung stehende Lehr- und Lernarrangements gestalten und in ihrem Unterricht umsetzen zu können. Da die bisherige Forschungslage zu Lehrer*innenkompetenzen im Bereich der Finanzbildung (für Österreich) gering ist, verfolgt die vorliegende Masterarbeit einen primär explorativen Ansatz mit dem Ziel, die diesbezügliche Selbsteinschätzung von (angehenden) Lehrkräften zu erheben und folgende Forschungsfrage zu beantworten:

Welche fachlichen und fachdidaktischen Voraussetzungen haben bzw. brauchen GW-Studierende nach Selbsteinschätzung, um Lehr-/ Lernarrangements im Bereich der wirtschaftlichen Bildung im Allgemeinen und im Bereich der Finanzbildung im Speziellen professionell umsetzen zu können?

Die für die Untersuchung benötigten Daten entstammen einer Fragebogenerhebung unter GW-Lehramtsstudierenden der Universität Wien.¹ Je nach Studienfortschritt, Praxiserfahrung oder Alter der Befragten sind dabei differenzierte Ergebnisse zu erwarten. Zusätzlich soll überprüft werden, ob das Geschlecht, dem sich die Befragten zugehörig fühlen, sowie der Schultyp, den sie selbst als Schüler*innen besucht haben, Auswirkungen auf die Selbsteinschätzung der bereits erworbenen bzw. benötigten Fähigkeiten haben (siehe Hypothesenkatalog im Anhang). An

¹ In dieser Masterarbeit wird auf die Daten eines Kooperationsprojekts zwischen der Oesterreichischen Nationalbank und der Universität Wien, Arbeitsgruppe Fachdidaktik Geographie und wirtschaftliche Bildung, zurückgegriffen. Inhaltlich ist die vorliegende Arbeit als völlig unabhängig von dieser Kooperation zu betrachten.

dieser Stelle ist nochmals explizit darauf hinzuweisen, dass es sich bei der vorliegenden Studie nicht um eine Kompetenzmessung der befragten GW-Studierenden handelt. Stattdessen steht deren Selbsteinschätzung im Fokus, die nach Borg (2015: 1) Auswirkungen auf die (zukünftige) Unterrichtspraxis der Befragten hat, wodurch die vorliegende Forschung praktische Relevanz erhält.

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung sind in einen wissenschaftlichen Artikel eingeflossen, der im Zuge dieser „Paper“-Masterarbeit verfasst worden ist. Dies beeinflusst auch den Aufbau der hier vorliegenden Arbeit: Kapitel 2 ergänzt und vertieft die im Artikel aufgegriffenen theoretischen Erläuterungen. Im Bereich der Finanzbildung bedeutende Begrifflichkeiten und Paradigmen werden näher definiert bzw. diskutiert (vgl. OECD 2022; BMF 2021; Fridrich 2021; Hedtke 2018a) und Prinzipien zur Gestaltung von GW-Unterricht näher erläutert (vgl. Pichler et al. 2017), bei denen vorausgesetzt wird, dass sie den Leser*innen der Fachzeitschrift, in welcher der Artikel publiziert worden ist, bekannt sind. Kapitel 3 beschreibt das methodische Vorgehen genauer, zeigt auf, wie der Fragebogen erstellt bzw. getestet worden ist (vgl. Bethmann et al. 2019) und aus welchen Bereichen er sich zusammensetzt. Darüber hinaus wird hier detaillierter als im Artikel beschrieben, wie die Auswertung mit der Statistiksoftware R (vgl. Wickham & Grolemund 2023) vonstatten gegangen ist. Kernstück der vorliegenden Arbeit bildet Kapitel 4, das den Artikel enthält, der im September 2023 bei der Zeitschrift GW-Unterricht eingereicht und für das Peer-review-Verfahren angenommen worden ist. Der Artikel trägt den Titel „Finanzbildung im Fokus: Eine empirische Studie zur Selbsteinschätzung der Professionskompetenz von GW-Lehramtsstudierenden im Bereich der Finanzbildung“ und wird im Heft 172 (4/2023) erscheinen. Die zentralen Ergebnisse der Forschung werden in Kapitel 5 zusammengefasst und in Kapitel 6 diskutiert. Daraus resultiert in Kapitel 7 ein abschließendes Fazit dieser Masterarbeit, das mit einem Ausblick auf zukünftige Forschung abgerundet wird.

2. Theoretischer Rahmen

Finanzbildung ist ein öffentlich und bildungspolitisch kontrovers diskutiertes Thema. Im theoretischen Rahmen dieser Arbeit werden zunächst verschiedene Ansätze und Konzepte unterschiedlicher im Finanzbildungsbereich tätiger Akteur*innen definiert sowie die dahinterstehenden Bildungsziele aufgezeigt und verglichen. Außerdem wird Finanzbildung im österreichischen Schulkontext betrachtet. Die Inhalte des Kapitels fließen in den wissenschaftlichen Artikel ein (siehe Kapitel 4), wenngleich sie dort in anderer Ausführlichkeit dargestellt werden.

2.1. Finanzbildung als Teil wirtschaftlicher Bildung

In der Forschung hat Finanzbildung Ende der 1990er Jahre an Bedeutung gewonnen, wobei ihr Fokus auf der Auseinandersetzung mit Geld und Finanzen liegt (vgl. Goyal & Kumar 2020: 81). Finanzielle Fragen und Entscheidungen beschäftigen die Lernenden ihr Leben lang, denn Schüler*innen konsumieren, leben in einem wirtschaftlich aktiven Haushalt und werden später als Unternehmer*innen oder Arbeitnehmer*innen tätig sein. Dies verdeutlicht, dass Themen wie Konsum, Haushalt oder Arbeitswelt, die originäre Bereiche der wirtschaftlichen Allgemeinbildung sind, nicht ohne Finanzbildung auskommen. Finanzbildung ist demnach kein Ersatz für wirtschaftliche Bildung, sondern stellt vielmehr einen vertiefenden Teilbereich dar (vgl. Reifner & Schelhowe 2010: 33).

2.2. Financial Literacy

Auf OECD-Ebene wird *Financial Literacy* seit den frühen 2000er Jahren als Schwerpunktthema diskutiert. Die aktuelle Definition lautet:

„Financial Literacy: a combination of financial awareness, knowledge, skills, attitudes and behaviours necessary to make sound financial decisions and ultimately achieve individual financial well-being“ (OECD 2022: 6).

Im Zentrum von Finanzbildung steht nach dieser Definition das, was Menschen wissen und können müssen, um wichtige finanzielle Entscheidungen in ihrem eigenen Interesse zu treffen und damit finanzielles Wohlergehen zu erlangen. Laut Fridrich (2021: 87) stehen dabei primär wirtschaftswissenschaftliche Begriffe und zumeist neoklassische Modelle im Fokus, welche die Basis für die angestrebte Ökonomisierung des Denkens und Handelns der Lernenden bilden. *Financial Literacy* wird als Kombination von finanziellem Wissen, Einstellungen und Verhalten

gesehen. Diese Kompetenzdimensionen werden seit 2012 auch bei internationalen PISA-Testungen gemessen und deren Förderung ist unter anderem Ziel des 2008 gegründeten Netzwerkes INFE (*International Network for Financial Education*), dem 130 OECD-Länder bzw. deren Nationalbanken, Finanzministerien oder andere öffentliche Stellen angehören (vgl. Greimel-Fuhrmann et al. 2021: 48; OECD o.J.). Als Auslöser für die Gründung dieses Netzwerkes kann die globale Finanzkrise im Jahr 2008 gesehen werden, welche die (scheinbare) Notwendigkeit der Eigenverantwortlichkeit von Konsument*innen aufgezeigt hat. Zunehmende Privatisierung von Finanzprodukten wie Altersvorsorge, die ursprünglich staatlich organisiert gewesen sind, lässt Finanzbildung notwendig erscheinen. Das Nutzen dieser Finanzdienstleistungen ist laut Reifner und Schelhowe (2010: 32) für private Haushalte zur Voraussetzung für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben geworden. Effiziente finanzielle Entscheidungen der Lernenden werden mit „Tüchtigkeit, Selbstbestimmung und Verantwortlichkeit“ (Greimel-Fuhrmann et al. 2021: 50) in Verbindung gebracht. *Financial Literacy* zielt demnach auf einen „individualistic approach“ (Davies 2015: 300) ab, der die Verantwortung dem bzw. der Einzelnen überträgt.

Gleichwohl ist die obige *Financial-Literacy*-Definition der OECD weit verbreitet. Sie wird beispielsweise in der 2021 verabschiedeten und vom österreichischen Finanzministerium koordinierten nationalen Finanzbildungsstrategie (engl. *Financial Literacy Strategy*) übernommen. Die Strategie zielt darauf ab, „das finanzielle Wohlergehen der österreichischen Bevölkerung zu verbessern und die Effektivität von Finanzbildungsinitiativen in Österreich zu steigern“ (BMF 2021: 3). Dies soll unter anderem in schulischer Bildung passieren, indem etwa die „Vermittlung von Finanzwissen in Schulen“ (BMF 2021: 50) angestrebt wird. Es wird angenommen, dass Finanzwissen nicht nur individuelles Wohlergehen, sondern auch das Wohl der Gesellschaft fördert (vgl. Greimel-Fuhrmann et al. 2021: 49). Wenig oder gar keine Berücksichtigung finden dabei Tatsachen wie soziale Heterogenität oder unterschiedliche Ausgangssituationen bzw. Verwirklichungschancen der Schüler*innen (vgl. Hedtke 2018a: 18; Weber 2017: 37).

International existieren neben *Financial Literacy* vergleichbare Ansätze, wie etwa das Konzept der *Financial Capability*, das von der Weltbank genutzt wird (vgl. World Bank 2021: 6). Es inkludiert neben *Financial Literacy* auch *Financial Inclusion*, was aufzeigt, dass Menschen neben der Fähigkeit, dem erworbenen Wissen entsprechend zu handeln, den Zugang zu ihren Bedürfnissen entsprechenden Finanzprodukten und -dienstleistungen benötigen (vgl. Goyal & Kumar 2020: 81). Teilweise werden die Begrifflichkeiten in der Literatur auch synonym verwendet.

2.3. Sozioökonomische Bildung

Nach dem sozioökonomischen Paradigma erscheint Finanzbildung dann bedeutsam und wirkungsvoll, wenn sie nicht isoliert, sondern gesellschaftlich eingebettet und im sozialwissenschaftlichen Wirkungsgefüge Gesellschaft, Politik, Wirtschaft und Umwelt gesehen wird (vgl. GESÖB o.J.; siehe auch Kapitel 4). Ihr Bildungswert ergibt sich daraus, dass sie die Zusammenhänge des aktuellen und zukünftigen Lebens thematisiert und Schüler*innen zum Um- oder Neudenken des sozioökonomisch Gewohnten führen kann (vgl. Hedtke 2018a: 27). Vor diesem Hintergrund definiert das Positionspapier „Sozioökonomische Bildung“ Wissenschafts-, Subjekt- und Problemorientierung als grundlegende Prinzipien sozioökonomischer Bildung (vgl. Fridrich & Hofmann-Schneller 2017: 55).²

Das Prinzip der Wissenschaftsorientierung zielt darauf ab, mehrere sozialwissenschaftliche Paradigmen in den Blick zu nehmen und sich mit deren Sichtweise auf den Gegenstandsbereich Wirtschaft vertraut zu machen. Sozioökonomische Bildung ist daher multi- und transdisziplinär angelegt (vgl. Hedtke 2015: 26). Die Pluralität lässt nicht nur mehrere Denkweisen zu, sondern ermöglicht auch Perspektivenwechsel (vgl. Hedtke 2018b: 7). Im Zuge dessen kann mit Schüler*innen über bestehende Denk- und Handlungsmuster sowie Alternativen nachgedacht werden.

Eine finanzielle Bildung, die den in Zeiten multipler Krisen gestellten Herausforderungen gerecht werden soll, bedarf laut Fridrich (2021:88) der Ausrichtung auf die Emanzipation und Partizipation der Handelnden. Im Sinne dieser Subjektorientierung sollen Erfahrungen aus der Lebenswelt der Lernenden im Unterricht zum Ausgangspunkt von Lehr-/ Lernprozessen gemacht werden, da Wirtschaft als gesellschaftlich eingebettet und von Schüler*innen mitgestaltbar angesehen wird (vgl. Engartner 2019: 24; Fridrich & Hofmann-Schneller 2017: 56). Das Prinzip zielt darauf ab, auf das Leben außerhalb und nach der Schule vorzubereiten, und leistet somit einen Beitrag zur „selbstreflexiven Entwicklung der persönlichen Welt-, Selbst- und Fremdverhältnisse“ (Hedtke 2018b: 4), wodurch Finanzbildung innerhalb einer sozioökonomischen Bildung Individuen berühren soll und „personale Bildungsrelevanz“ (Hedtke 2018b: 4) erhält. Kritische Reflexion des eigenen Umgangs mit Geld oder das Hinterfragen bestehender Strukturen befähigt die Lernenden, sich in der ökonomisch geprägten Welt zu orientieren (vgl. Fridrich 2021: 81). Selbstbestimmung wird gestärkt.

² Das Positionspapier stammt von der 2016 gegründeten GESÖB (Fachgruppe für geographische und sozioökonomische Bildung) der Österreichischen Geographischen Gesellschaft und beinhaltet zentrale Ziele sowie Prinzipien der sozioökonomischen Bildung.

Das Prinzip der Problemorientierung wird im Sinne der sozioökonomischen Bildung ebenfalls als zentral angenommen. Dabei steht die Beschäftigung mit realen Interessenskonflikten und komplexen Situationen im Zentrum (vgl. Engartner 2019: 24). Beispielsweise sollen strukturelle Problemlagen wie politische, menschenrechtliche bzw. ökologische Folgen bestimmter Geldanlageformen oder finanzielle Ungleichheit reflektiert werden. Eine solche Art des Unterrichtens bzw. der Aufgabenstellung regt gleichzeitig dazu an, individuelle sowie kollektive Lösungsstrategien zu erarbeiten. Fähigkeiten zur eigenen Interessensvertretung werden trainiert (vgl. Weber 2013: 6). Finanzbildung innerhalb einer sozioökonomischen Bildung ist somit immer auch politische Bildung.

Das Vertreten der eigenen finanziellen Interessen schreiben Peters und Roggemann (2021: 134) dem Lernbereich der Verbraucher*innenbildung zu. Finanzbildung kann demnach als Teil der Verbraucher*innenbildung gesehen werden, weil der Bedarf an Gütern und Dienstleistungen immer mit Finanzen in Verbindung steht (vgl. Weber 2017: 28). Gleichzeitig darf, so Weber (2017: 37), Finanzbildung aber nicht auf Verbraucher*innenbildung reduziert werden, da diese nur die individuelle Ebene abdeckt und sich auf persönliches Finanzmanagement beschränkt. Eine sozioökonomisch ausgerichtete Finanzbildung hingegen geht darüber hinaus, da neben individueller auch gesellschaftliche Emanzipation im Sinne Klafkis kritisch-konstruktiver Didaktik angestrebt wird.

2.4. Finanzlernen vs. Finanzbildung

Obwohl innerhalb der Fachdidaktik für ökonomische Bildung also Einigkeit darüber herrscht, dass Finanzbildung notwendig ist, gibt es für deren Ausgestaltung voneinander abweichende idealtypische Vorstellungen. Hedtke (2015: 27) identifiziert ein Kontinuum zwischen den Polen „ökonomistische Finanzerziehung“ und „sozioökonomische Finanzbildung“, wobei Fridrich (2020a: 23) erstere mit *Financial Literacy* gleichsetzt. Das zugrundeliegende Bildungsziel sowie der dahinterstehende Bildungsbegriff der unterschiedlichen Ansätze sind dabei nicht kongruent. Das wird unter anderem dadurch ersichtlich, dass die Terminologie nicht einheitlich verwendet wird. Allein der englische Begriff *Financial Literacy* wird mit unterschiedlichen Bedeutungen ins Deutsche übersetzt (siehe Abbildung 1).



Abbildung 1: Bedeutungsspektrum von *Financial Literacy*. (Quelle: eigene Darstellung)

Allen Auslegungen von *Financial Literacy* ist gemein, dass ihnen eine kritische Haltung gegenüber dem bestehenden Finanzsystem fehlt (vgl. Reifner & Schelhowe 2010: 33). Stattdessen wird angenommen, es gäbe unveränderliche Fakten und Verfahren, die wie feste Spielregeln gelten. Finanzbildung (engl. *Financial Education*) wird in diesem Zusammenhang als Prozess verstanden, im Zuge dessen Finanzkompetenz entwickelt werden soll (vgl. Greimel-Fuhrmann et al. 2021: 51). Daraus ergibt sich die Frage, was die Beschäftigung mit bzw. das Lernen von Finanzthemen zu Finanzbildung macht. Beim Vorgang des Lernens handelt es sich laut Koller (2017: 34) um eine additive Erweiterung von Wissen und Fähigkeiten. Erlernbares Faktenwissen, das zu zielgerichtetem Verhalten führen soll, steht im Mittelpunkt. Im Kontext von Finanzbildung wäre das beispielsweise jenes Wissen, das bei PISA-Testungen (am Output orientierten *Financial-Literacy*-Tests) abgefragt wird.

Wie der Begriff Bildung impliziert, muss Finanzbildung laut Vertreter*innen der sozio-ökonomischen Bildung hingegen mehr als das bloße Informieren über den Status Quo des Finanzsystems oder die Präsentation monokausaler Lösungen von finanziellen Problemen umfassen und somit über die Vermittlung von Finanzwissen hinausgehen. Wissen allein ist nicht primäres Bildungsziel und führt laut Weber (2013: 11) auch nicht automatisch zu rationalem Verhalten. Darüber hinaus ist unser Finanzsystem veränderbar, weshalb es kein dauerhaft stabiles Wissen geben kann (vgl. Goyal & Kumar 2020: 95). Lernen ist demnach lediglich als Grundlage oder Voraussetzung für Bildung zu verstehen.

Im Gegensatz zum Lernen, bei dem der Gegenstand im Mittelpunkt steht, fokussiert Bildung die Person, die im Bildungsprozess etwas über sich selbst und ihr Verhältnis zur Welt erfährt. Im Zuge dessen ändern sich laut Koller (2017: 34) Welt-, Selbst- und Sozialverhältnisse. Anders als beim *Literacy*-Konzept findet dabei ein Rückbezug des Gelernten auf das eigene Selbst, die Umwelt oder soziale Zusammenhänge statt, was ein pädagogisches bzw. bildendes Element beinhaltet. „Bildung betrifft, berührt, bestimmt, vertieft, verändert die Persönlichkeit“ (Hedtker 2018a: 18). Ein Übergang vom Lern- zum Bildungsprozess findet statt, wenn „einmal Gelerntes

unabhängig von der Verfügbarkeit einzelner Wissensbestände [...] müheloser – im Sinn des Wieder-Lernens – reaktiviert werden kann“ (Schneider-Taylor 2009: 108). Notwendig ist das, um etwa vernetzt kritisch zu denken, die Bedeutung von Finanzdienstleistungen zu hinterfragen oder um handlungsfähig zu sein und bestehende Verhältnisse zu verändern und mitzugestalten (vgl. Fridrich 2020b: 74).

2.5. Finanzbildung im neuen österreichischen Lehrplan

Wie Finanzbildung in den österreichischen Lehrplänen verschiedener Schultypen verankert ist, wird im Artikel näher erläutert (siehe Kapitel 4). Im Folgenden wird vor allem auf die Änderungen eingegangen, welche auf die Einführung der neuen Lehrpläne für die Sekundarstufe I (2023) zurückzuführen sind.

Traditionell handelt es sich beim Unterrichtsfach Geographie und wirtschaftliche Bildung (GW) in Österreich um ein sozialwissenschaftliches Integrationsfach (vgl. Fridrich 2018: 81). So sind etwa wirtschaftliche Fragestellungen immer in gesellschaftliche, politische und ökologische Kontexte eingebettet, Themen werden deshalb nicht isoliert, sondern innerhalb des Wirkungsgefüges Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Umwelt sowie im Zusammenspiel mit anderen betrachtet. Dieses integrative Fachverständnis, bei dem der handelnde Mensch im Mittelpunkt steht, ist auch im neuen Lehrplan für die Sekundarstufe I (Mittelschule und AHS-Unterstufe) verankert (vgl. BMBWF 2023). Angestrebt wird dabei auch im Bereich der Finanzbildung ein weitestmöglicher „Verzicht auf abstrakte ökonomische Modelle (oder einen kritischen Umgang mit der Begrenztheit derselben) zugunsten einer Orientierung an den handelnden Akteur*innen“ (Pichler et al. 2023: 45). Anstatt (ausschließlich) auf Angebots- und Nachfragekurven zurückzugreifen, wird Preisbildung im Sinne der sozioökonomisch ausgerichteten wirtschaftlichen Allgemeinbildung lebensnah und praxisorientiert an konkreten Fallbeispielen zugänglich gemacht.

Die Sichtung des neuen GW-Lehrplans der Sekundarstufe I ergibt darüber hinaus, dass Herausforderungen des gesellschaftlichen, ökologischen, ökonomischen und technologischen Wandels ein großer Stellenwert zukommt. Schüler*innen sollen unsere (zukünftige) Welt verantwortungsbewusst mitgestalten können. Dementsprechend liegt der Fokus nicht mehr wie in großen Teilen des 20. Jahrhunderts auf der Lehrstoffvermittlung. Stattdessen steht Zukunftsorientierung im Mittelpunkt und somit ein Set aus Fähigkeiten, das als *21st Century Skills* bezeichnet wird; nämlich „kritisches Denken, Kreativität, Kommunikation und Kollaboration“ (BMBWF 2023: 74). Diese sind auch im Kontext von Finanzbildung mitzudenken.

Eine weitere Neuerung des seit 2023 stufenweise in Kraft tretenden Lehrplans sind sogenannte *übergreifende Themen*, die sich an den zuvor bereits bestehenden Unterrichtsprinzipien orientieren und „in enger inhaltlicher Abstimmung mit den Ausführungen der Grundsatzerteilungen stehen, die sowohl für Unter- als auch Oberstufe gelten“ (BMBWF 2023: 1). Während es in der Oberstufe aktuell jedoch noch keine verbindliche Verknüpfung dieser Themen zu den Fachlehrplänen gibt, sind die neu eingeführten übergreifenden Themen in den Lehrplänen der Sekundarstufe I explizit einzelnen Kompetenzbeschreibungen und Anwendungsbereichen zugeordnet und somit verbindlich im Unterricht aufzugreifen (siehe auch Kapitel 4).

Aus sozioökonomischer Perspektive sind diese neu eingeführten übergreifenden Themen zunächst im Wirkungsgefüge Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Umwelt zu betrachten (siehe Abbildung 2). Die meisten von ihnen decken bestimmte Aspekte der sozioökonomisch ausgerichteten wirtschaftlichen Allgemeinbildung ab. Gleichzeitig weisen die einzelnen übergreifenden Themen auch inhaltliche und thematische Überschneidungen auf. So ist Finanzbildung eng mit anderen im Lehrplan definierten übergreifenden Themen verknüpft, etwa mit *Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung*, *Bildungs-, Berufs- und Lebensorientierung* oder *Medienbildung*.

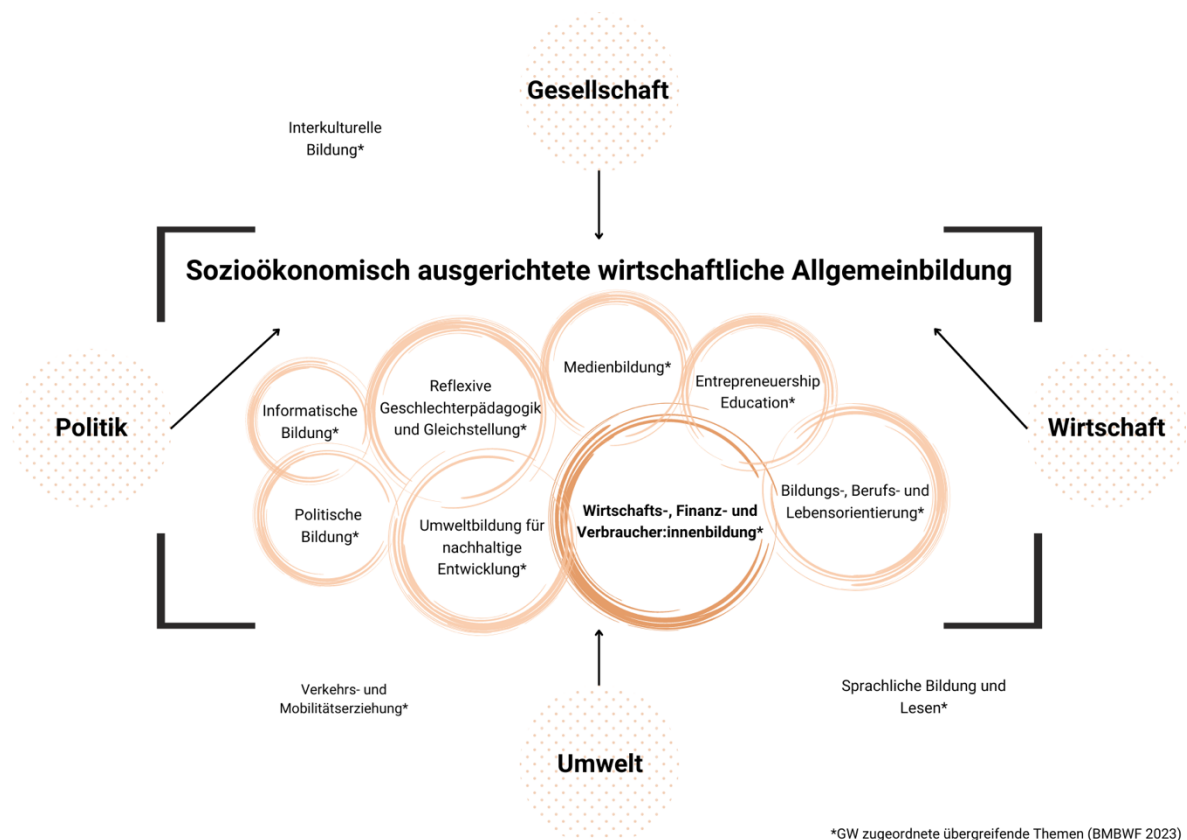


Abbildung 2: Verortung von Finanzbildung innerhalb der sozioökonomisch ausgerichteten wirtschaftlichen Allgemeinbildung. (Quelle: eigene Darstellung)

Dementsprechend sind viele (auf Finanzbildung abzielende) Kompetenzbereiche des neuen Lehrplans mehreren übergreifenden Themen zugeordnet. *Informatische Bildung* ist beispielsweise Voraussetzung für „reflektierte Entscheidungen bei der Nutzung von Bank-, Verkehrs- oder Handelsdienstleistungen“ (BMBWF 2023: 104). Der Kompetenzbereich „Das eigene Ich in einer vernetzten Welt“ verbindet, „eigene Zukunftsvorstellungen, Wünsche und Bedürfnisse [der Schüler*innen] in Bezug auf individuelle Entwicklungsmöglichkeiten, finanzielle Rahmenbedingungen und Handlungsmöglichkeiten“ (BMBWF 2023: 107) mit dem Mitgestalten von politischen Prozessen und deckt somit neben *Wirtschafts-, Finanz- und Verbraucher*innenbildung* auch die Bereiche *politische Bildung* sowie *Entrepreneurship Education* ab.

2.6. Prinzipien zur Gestaltung des GW-Unterrichts

Wie GW-Lehrer*innen allgemein und somit auch im konkreten Fall der Finanzbildung bei der Umsetzung von Lehr-/ Lernarrangements vorgehen können, um einen dem Lehrplan und den fachdidaktischen Grundsätzen entsprechenden Unterricht zu gestalten, wird nachfolgend beschrieben. Ausschlaggebend sind didaktische und methodische Prinzipien, die für das Unterrichtsfach GW im sogenannten fachdidaktischen Grundkonsens (vgl. Pichler et al. 2017) festgehalten sind. Sie unterstützen Lehrkräfte (auch im Bereich der Finanzbildung) bei der Planung von Lehr- und Lernprozessen und setzen es sich in ihrer Gesamtheit als Ziel,

„die Entwicklung von Lernenden zu kritischen und mündigen Gestalterinnen und Gestaltern ihrer vielfältigen (räumlichen, gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen und kulturellen) Umwelten [zu] unterstützen. Erst durch die Umsetzung dieses Anspruchs werden aktuelle Herausforderungen [...] im Unterricht erfahrbar, verhandelbar sowie als veränderbar erkannt“ (Pichler et al. 2017: 60).

Die im Folgenden beschriebenen Prinzipien zur Gestaltung des GW-Unterrichts sind auch für den empirischen Teil dieser Arbeit bedeutsam, da sie in die Fragebogenerhebung integriert worden sind und einige der im Vorfeld definierten Hypothesen auf diesbezüglichen Fragen beruhen (siehe Hypothesenkatalog im Anhang).

2.6.1. Schüler*innen- und Lebensweltorientierung

Das Aufgreifen lebensweltlicher Themen und Herausforderungen im Unterricht soll die „Orientierungs-, Urteils- und Handlungskompetenz“ (BMBWF 2023: 100) der Schüler*innen in Alltagssituationen fördern. Ausgangspunkt von schüler*innenorientierten Lernprozessen sind

Vorstellungen, Vorerfahrungen und Interessen der Lernenden. Diese werden genutzt, um die Lernenden abzuholen und sie mit Hilfe fachlicher Informationen „zu neuen Ufern“ (Schmidt-Wulffen 2004: 63) zu führen. Dabei können lebensweltliche Herausforderungen der Schüler*innen aufgegriffen, diskutiert und gegebenenfalls Handlungsoptionen entwickelt werden, um das Gelernte im eigenen Leben nutzen zu können.

Im Bereich Finanzbildung wäre beispielsweise eine Analyse der eigenen finanziellen Möglichkeiten sowie darauf aufbauend die Auseinandersetzung mit der Bedeutung einer stabilen Währung relevant für das alltägliche Leben der Schüler*innen (vgl. Fridrich 2021: 81). Dabei erwerben die Lernenden nicht nur Grundlagen für die verantwortliche und selbstbestimmte Gestaltung ihrer Finanzen, sondern erkennen auch gesellschaftliche und politische Einflussfaktoren, die kritisch reflektiert werden können. Somit entbindet dieser Zugang „das Individuum nicht von individueller Verantwortung, betreibt aber auch keine Verantwortungszumutung“ (Weber 2013: 15).

Wählt eine Lehrperson einen schüler*innen- und lebensweltorientierten Zugang, fördert dies zumeist die Motivation und Bereitschaft der Jugendlichen, sich mit der jeweiligen Thematik auseinanderzusetzen. Der Ansatz kann eine animierende Wirkung zeigen, jedoch muss die Lehrkraft stets auf die Diversität ihrer Schüler*innen sensibilisiert sein und die verschiedenen Lebensrealitäten berücksichtigen. Darüber hinaus verlangen unterschiedliche Leistungsniveaus der Lernenden gegebenenfalls eine binnendifferenzierte Gestaltung des Unterrichts (vgl. Fridrich & Hofmann-Schneller 2017: 56). Diagnose- und Differenzierungskompetenz stehen demnach in engem Zusammenhang mit Schüler*innen- und Lebensweltorientierung.

2.6.2. Aktualitäts- und Zukunftsorientierung

Für die Auswahl aussagekräftiger und bildungsrelevanter Themen sollten im Sinne der didaktischen Analyse nach Klafki gegenwartsnahe Ereignisse bzw. solche, die zukünftig Bedeutung im Leben der Schüler*innen einnehmen werden, herangezogen werden (vgl. Rinschede & Siegmund 2020: 150). Dieser Zugang entspricht der Bildungsperspektive der sozioökonomischen Bildung, die ebenfalls auf aktuelle Problemlagen und Zusammenhänge fokussiert und sich fragt, worin die gegenwärtige bzw. zukünftige Bedeutung des jeweiligen Themas für die Schüler*innen als handelnde Akteur*innen liegt (vgl. Hedtke 2015: 29). Die Relevanz der Unterrichtsinhalte wird für die Schüler*innen demnach vor allem dann sichtbar, wenn aktuelle Vorkommnisse wie die im Jahr 2023 besonders hohe Inflation aufgegriffen und im Wirkungsgefüge Gesellschaft, Politik, Wirtschaft und Umwelt thematisiert werden. Die

Beschäftigung mit Inhalten, die den Lernenden aktuell und relevant erscheinen, erhöht auch deren Motivation.

Somit spielt die Aktualitäts- und Zukunftsorientierung nicht nur bei der Themenauswahl im Zuge der Unterrichtsplanung eine zentrale Rolle, sondern kann auch gezielt in Lehr-/ Lernarrangements überführt werden. Beispielsweise eignet sie sich für den Stundeneinstieg bzw. die Hinführung zum Thema oder kann im Zuge der Ergebnissicherung zum Einsatz kommen, wenn aus dem Unterricht gewonnene Erkenntnisse auf aktuelle oder zukünftige Gegebenheiten angewendet werden sollen (vgl. Rinschede & Siegmund 2022: 303).

2.6.3. Politische Bildung auf Basis gesellschaftskritischer Reflexionen

Das Unterrichtsfach Geographie und wirtschaftliche Bildung ist eng verknüpft mit politischer Bildung. Im Bereich der Finanzbildung sollen es beispielsweise Debatten um die „zukünftige politische Gestaltung der finanziellen Dimensionen des Lebens der Bürgerinnen und Bürger in einer Demokratie – und nicht zuletzt der Finanzindustrie“ (Fridrich 2021: 78) jungen Menschen ermöglichen, eine aktive Rolle im demokratischen System einzunehmen (vgl. Davies 2014: 300). Diese starke gesellschaftliche Komponente der finanziellen Bildung im Rahmen einer wirtschaftlichen Allgemeinbildung setzt kritisches Denken voraus, zu dem die Schüler*innen durch den Unterricht befähigt werden sollen. Sie lernen, wirtschafts- und finanzpolitische Entscheidungen einzuordnen, zu bewerten und zu hinterfragen. Das bildet die Basis, um politisch und gesellschaftlich mitgestalten zu können (vgl. Weber 2017: 38). Unterricht, in dem nicht nur persönliches Finanzmanagement, sondern auch soziale Gerechtigkeit thematisiert wird, fordert Schüler*innen dazu auf, über ihre eigene finanzielle Zukunft hinausgehend auch über weitreichendere Herausforderungen nachzudenken, die auf dem Weg zu einer gerechteren Gesellschaft zu bewältigen sind (vgl. Pinto & Coulson 2011: 78).

2.6.4. Handlungsorientierung

„Handlungsorientierung bedeutet in der sozialwissenschaftlichen Bildung, Lernende zu befähigen, vollständige politisch, sozial und ökonomisch geprägte Handlungen durchführen zu können“ (Zurstrassen 2021: 125). Somit zielt Handlungsorientierung darauf ab, die Eigenverantwortung und die Selbsttätigkeit der Lernenden zu stärken. Im Sinne einer konstruktivistischen Didaktik ist es die Absicht eines solchen Unterrichts, das frontale Unterrichtsetting aufzubrechen, induktive Lernwege anzubieten und Lernen mit allen Sinnen zu ermöglichen (vgl. Reich 2005: 5). Im Sinne Pestalozzis sollen Kopf, Herz und Hand der

Schüler*innen gleichermaßen zum Einsatz kommen, indem die Lernenden beispielsweise in Gruppen selbstständig materielle oder geistige Handlungsprodukte erstellen, beispielsweise Ausstellungen, Zeitungen, Podcastaufnahmen, Fotostrecken oder Theaterperformances. Für die Umsetzung von Handlungsorientierung im (finanzbildenden) Unterricht ist es notwendig, dass die Lehrkräfte den Schüler*innen Freiräume lassen, ihre eigene Rolle als moderierend oder beratend verstehen und Methoden einsetzen, die von den Lernenden partizipativ (mit-)gestaltet werden können (vgl. Engartner 2021: 234).

2.6.5. Kompetenzorientierung

Damit sich Schüler*innen in der sich stetig wandelnden Welt zurechtfinden und diese mitgestalten können, benötigen sie mehr als deklaratives Faktenwissen. Nach Pichler (2013: 19) könnte Kompetenzorientierung „eine endgültige Abkehr von der Wissensmast sowie von der Reproduktion von Lehrstoff bedeuten“. Das Positionspapier „Sozioökonomische Bildung“ versteht unter dem Begriff Kompetenzen erworbene Qualifikationen „über bloßes Wirtschaftswissen hinaus“ (Fridrich & Hofmann-Schneller 2017: 56). Das Gelernte soll also nicht nur im Sinn reiner Wissensreproduktion wiedergegeben, sondern auch verstanden und im jeweiligen Kontext angewendet werden können.

Die aktuell gültigen Lehrpläne sind ebenfalls kompetenzorientiert formuliert (vgl. BMB 2016, BMBWF 2023). Jede darin enthaltene Kompetenzbeschreibung lässt sich durch sogenannte Operatoren (Handlungsverben) einem der drei Kompetenzbereiche zuordnen: Reproduktion, Reorganisation und Transfer bzw. Reflexion und Problemlösung. Je nach Anforderungsniveau werden die damit verbundenen Aufgabenstellungen komplexer und verlangen von den Schüler*innen zunehmend kritisches Denken, Kreativität oder Argumentationsfähigkeiten. Pichler et al. (2023: 45) weisen in diesem Zusammenhang auf die dringliche Notwendigkeit hin, „neue Aufgabenkulturen in Schulbüchern sowie im Unterricht selbst endlich in die Realität zu bringen“, damit die Kompetenzorientierung flächendeckend im Unterricht Einzug hält.

Mit Blick auf Finanzbildung argumentieren Reifner und Schelhowe (2010: 40), dass es Ziel jeder Finanzbildung sein sollte, neben *Specialist Competence* (Fachkompetenz) *Human Competence* (Reflexion der eigenen Bedürfnisse und Möglichkeiten) sowie *Social Competence* (die gesellschaftliche bzw. politische Dimension von Finanzbildung) zu stärken. Zusammenfassend liegt der Fokus somit nicht allein auf der theoretischen Auseinandersetzung (z.B. mit Modellen), sondern es sollen auch persönliche Aspekte und gesellschaftliche sowie politische Dimensionen von Finanzthemen kompetenzorientiert aufgegriffen werden.

2.6.6. Orientierung am Prinzip des Exemplarischen

Angelehnt an Klafkis exemplarische Bedeutung geht man bei der Orientierung am Prinzip des Exemplarischen davon aus, dass sich ausgewählte repräsentative Beispiele dazu eignen, grundlegende und verallgemeinerbare Erkenntnisse zu gewinnen (vgl. Weber 2013: 7). Aus diesem Grund wird die Arbeit mit Fallbeispielen auch im neuen Lehrplan der Sekundarstufe I gefordert, beispielsweise sollen zentrale fachliche Konzepte mit „geeigneten Fallbeispielen veranschaulicht und vermittelt werden“ (BMBWF 2023: 100). Ein Transfer des am Beispiel Gelernten wird auch im Bereich der Finanzbildung angestrebt, beispielsweise durch ein Lehr-/Lernarrangement, im Zuge dessen die Einnahmen- und Ausgabenrechnung einer fiktiven Person analysiert werden soll. Ziel dieser Sequenz ist es, dass die Schüler*innen erkennen und verstehen, wie Einnahmen bzw. Ausgaben in einem realistischen Szenario zusammenwirken und diese verallgemeinerbare Erkenntnis für die eigene Budgetplanung nutzen können.

2.6.7. Orientierung an geographischen und ökonomischen Basiskonzepten

Die Idee von Basiskonzepten beziehungsweise von zentralen fachlichen Konzepten, wie sie im Lehrplan der Sekundarstufe I (vgl. BMBWF 2023: 101) bezeichnet werden, besteht darin, den Schulunterricht stärker fach- und wissenschaftsorientiert zu gestalten. Basiskonzepte verweisen nicht nur auf den fachlichen Kern der Bezugswissenschaft, sondern ermöglichen auch eine mehrperspektivische Betrachtung einer Thematik (vgl. Pichler & Jekel 2017: 8). Beispielsweise macht es einen Unterschied, ob das Thema „Konsum“ unter dem Blickwinkel „Interessen und Macht“ oder „Leistungserstellung und Nachhaltigkeit“ (BMBWF 2023: 102) betrachtet wird. Je nach Basiskonzept bzw. zentralem fachlichem Konzept stehen andere Fragestellungen im Zentrum der Auseinandersetzung mit ein und derselben Thematik. Ziel ist es dabei, sogenanntes Stofflernen zu vermeiden, die Freiheit der Lehrkräfte zu steigern und einen stärkeren Alltagsbezug des Unterrichts zu ermöglichen (vgl. Pichler & Jekel 2017: 5). Der Ansatz sieht demnach vor, dass Lehrende in eigener Verantwortung professionell handeln und ausgehend von der konkreten Unterrichtssituation ihren Unterricht kompetent gestalten.

2.6.8. Orientierung am Prinzip der inhaltlichen Mehrperspektivität und der Kontingenz

Die Betrachtung eines Sachverhalts aus mindestens zwei Blickwinkeln wird auch als Prinzip der Mehrperspektivität bezeichnet. Der Begriff Perspektive wird dabei verstanden als „Art des Betrachtens/Fragens/Erkennens aus einem Kopf/aus verschiedenen Köpfen heraus, die alle

etwas anderes sehen, sehen wollen, sehen können“ (Rhode-Jüchtern 1995: 35). Ziel eines mehrperspektivischen Unterrichts ist allerdings nicht, Perspektivenwechsel als „Produkt von Erkenntnis und Interesse“ (Rhode-Jüchtern 1995: 45) zu erklären, sondern vielmehr das Bewusstsein für die Perspektivität des gesellschaftlichen Lebens zu schärfen und ein Misstrauen gegenüber monokausalen Lösungsansätzen zu entwickeln. Das Wahrnehmen dieser Pluralität entspricht dem Ansatz der sozioökonomischen Bildung (nicht aber jenem der *Financial Literacy*). Im sozioökonomischen Positionspapier wird Mehrperspektivität „mittels Bewertung von kontroversen Wahrnehmungen, Darstellungen und Interessen insbesondere unter Einbeziehung von unterschiedlichen wirtschaftlichen Paradigmen, Ideologien, Welt- und Menschenbildern“ (Fridrich & Hofmann-Schneller 2017: 56) postuliert. Im Lehrplan steigt der mehrperspektivische Anforderungsgrad mit zunehmender Jahrgangsstufe, da laut Lehrplangruppe davon auszugehen ist, dass dieses komplexere Denken von älteren Schüler*innen in höherem Ausmaß erwartet werden kann als von jüngeren (vgl. Pichler et al. 2023: 51).

Die zunehmende Erwartung von mehrperspektivischem Denken lässt sich an zwei Kompetenzbeschreibungen des neuen Lehrplans für die Sekundarstufe I veranschaulichen: Am Beginn der ersten Klasse sollen Schüler*innen „eigene Wünsche und Bedürfnisse formulieren, vergleichen und reflektieren, deren Umsetzbarkeit überprüfen und erklären“ (BMBWF 2023: 103), während sie am Ende der vierten Klasse „eigene Zukunftsvorstellungen, Wünsche und Bedürfnisse in Bezug auf individuelle Entwicklungsmöglichkeiten, finanzielle Rahmenbedingungen und Handlungsmöglichkeiten, Lebensqualität und gemeinsame Herausforderungen benennen, vergleichen und reflektieren sowie politische Prozesse mitgestalten“ (BMBWF 2023: 107) können sollen. Hier steigert sich bei ähnlicher Thematik nicht nur das Komplexitätsniveau, sondern auch die angestrebten Blickwinkel. Während in der ersten Klasse der Vergleich zwischen mir und meinen Mitschüler*innen im Fokus steht, beschäftigt man sich in der vierten Klasse zusätzlich mit der gesellschaftlichen Perspektive.

Unterricht der Oberstufe zielt darüber hinaus auf das Prinzip der Kontingenz ab. Nach Luhmann (1984: 152) bezeichnet der Begriff Kontingenz „mithin Gegebenes (Erfahrenes, Erwartetes, Gedachtes, Phantasiertes) im Hinblick auf mögliches Anderssein; er bezeichnet Gegenstände im Horizont möglicher Abwandlungen.“ Auf diesem didaktischen Prinzip beruhender Unterricht soll Schüler*innen somit bewusst machen, dass es kein absolut gesichertes Wissen geben kann.

2.6.9. Partizipative Unterrichtsmethoden, selbstbestimmtes, individualisiertes und kooperatives Lernen sowie methodische Vielfalt

Der fachdidaktische Grundkonsens (Pichler et al. 2017) beinhaltet neben eindeutig didaktischen Prinzipien auch Hinweise auf die methodische Umsetzung, um die didaktischen Prinzipien in den Unterricht zu integrieren. Bei der bestehenden Methodenpluralität ist es für die Auswahl der für ein bestimmtes Lehr-/ Lernarrangement oder eine bestimmte Klasse passenden Methode von Bedeutung, dass Lehrpersonen die Vor- und Nachteile der einzelnen didaktischen Optionen kennen und zwischen ihnen gezielt wählen können (vgl. BMBWF 2023: 4).

Partizipative Unterrichtsmethoden und selbstbestimmtes bzw. kooperatives Lernen ermöglichen es beispielsweise, didaktische Prinzipien wie Schüler*innen- oder Handlungsorientierung umzusetzen. Es geht darum, Gelerntes mit der eigenen Lebensrealität in Verbindung zu bringen und aktiv anzuwenden. In Hinblick auf Finanzbildung können darauf abzielende Unterrichtsmethoden selbstbestimmtes finanzielles Handeln fördern. Gleichzeitig wird dadurch eine Teilhabekompetenz der Verbraucher*innen aufgebaut, die Voraussetzung für das gesellschaftliche Leben ist (vgl. Reifner & Schelhowe 2010: 32). Individualisiertes Lernen wiederum bezieht sich auf die Diversität der Schüler*innen und die Vielfalt ihrer Vorerfahrungen (vgl. Fridrich 2019: 9). Es lässt sich mit Lebenswelt- oder Kompetenzorientierung in Verbindung bringen, da individualisiertes Lernen darauf ausgerichtet ist, an die Fähigkeiten und Interessen der Schüler*innen anzuknüpfen. Basierend darauf können Lehrpersonen kompetenzorientierte Lehr-/ Lernarrangements entwickeln, die zum individuellen Kompetenzaufbau der Schüler*innen beitragen.

3. Forschungsdesign

Im Anschluss an den artikelergänzenden theoretischen Rahmen dieser Arbeit gibt Kapitel 3 einen Überblick über das angewandte Forschungsdesign. Es werden die Rahmenbedingungen und Ziele vorgestellt, gefolgt von einer Beschreibung der Methodik sowie des Forschungsablaufes. Abschließend wird die Wahl des Forschungsdesigns begründet.

3.1. Rahmenbedingungen und Ziele

Ziel dieser Masterarbeit ist es, die Einstellung und die Selbsteinschätzung von GW-Lehramtsstudierenden hinsichtlich ihrer (zukünftigen) Lehrtätigkeit im Bereich Finanzbildung zu erheben bzw. folgende Forschungsfrage zu beantworten:

Welche fachlichen und fachdidaktischen Voraussetzungen haben bzw. brauchen GW-Studierende nach Selbsteinschätzung, um Lehr-/ Lernarrangements im Bereich der wirtschaftlichen Bildung im Allgemeinen und im Bereich der Finanzbildung im Speziellen professionell umsetzen zu können?

Die zur Bearbeitung und Beantwortung dieser Forschungsfrage benötigten Daten entstammen einer Fragebogenerhebung, die im Zuge einer Kooperation zwischen der Universität Wien, Arbeitsgruppe Fachdidaktik Geographie und wirtschaftliche Bildung, und der Oesterreichischen Nationalbank durchgeführt worden ist. Das Kooperationsprojekt setzte es sich unter anderem als Ziel zu untersuchen,

- welches Verständnis von Finanzbildung (zukünftige) GW-Lehrpersonen haben.
- wie die Studierenden als (zukünftige) GW-Lehrkräfte bestmöglich dabei unterstützt werden können, Finanzbildung in den GW-Unterricht zu integrieren.

Die vorliegende Masterarbeit setzt nicht nur einen eigenständigen Fokus, sondern ist auch inhaltlich als von der Kooperation unabhängig zu betrachten.

3.2. Ablauf und Forschungsdesign

Ein Blick auf den Ablauf des Forschungsprojekts zeigt, dass die Fragebogenerhebung in einen größeren Forschungskontext eingebettet gewesen ist, der in Tabelle 1 zusammengefasst wird.

Tabelle 1: Ablauf des Forschungsprozesses. (Quelle: eigene Darstellung)

1. Bestimmung des Forschungsinteresses	➤ Festlegen von Fragestellung, Forschungsinteresse und Zielgruppe
2. Entwicklung des Forschungsinstruments	➤ Erstellung des Fragebogens nach wissenschaftlichen Gütekriterien (siehe Anhang)
3. Evaluation des Fragebogens	➤ Durchführung qualitativer Pretest-Interviews
4. Datenerhebung	➤ Aussendung des Fragebogens an die Zielgruppe
5. Datenauswertung	➤ mittels wordcloud.com und R
6. Zusammenschau und Interpretation der Ergebnisse	➤ siehe Kapitel 4 (Artikel), Kapitel 5 (Zusammenfassung der Ergebnisse) und Kapitel 6 (Diskussion)

3.2.1. Bestimmung des Forschungsinteresses

Zu Beginn wurden die allgemeinen Forschungsziele des Kooperationsprojekts sowie die speziell dieser Masterarbeit zugrundeliegende Fragestellung entwickelt. Das Forschungsinteresse bestand darin, zu erheben, wie (zukünftig) GW-Lehrkräfte dem Thema Finanzbildung begegnen. Die Ergebnisse sollen vor allem dazu dienen, das bestehende Lehrveranstaltungsangebot im Rahmen der GW-Lehramtsausbildung an der Universität Wien noch gezielter abstimmen zu können und eventuelle zukünftige Änderungen im Studienplan danach auszurichten.

Als Zielgruppe wurden somit die circa 2000 Lehramtsstudierenden (Bachelor und Master) des Unterrichtsfachs Geographie und wirtschaftliche Bildung der Universität Wien definiert. Ein Teil davon unterrichtet bereits und studiert berufsbegleitend, andere haben noch keine eigenständige Lehrtätigkeit an einer Schule. Aus diesem Grund wird im Folgenden der Begriff (angehende) Lehrpersonen verwendet, um auf die Zielgruppe zu verweisen.

3.2.2. Entwicklung des Forschungsinstruments

Vor diesem Hintergrund wurde in Zusammenarbeit von der Arbeitsgruppe Fachdidaktik Geographie und wirtschaftliche Bildung der Universität Wien und der OeNB ein Fragebogen nach wissenschaftlichen Gütekriterien entwickelt. Dieser besteht aus insgesamt 34 Fragen, die sich in fünf Themenbereiche zusammenfassen lassen:

- Teil A: Kontext und Soziodemographie
- Teil B: Freie Assoziation zu schulischer Finanzbildung im Unterrichtsfach GW
- Teil C: Unterstützendes Angebot für (angehende) Lehrkräfte
- Teil D: Vermittlung von Finanzbildung
- Teil E: Unterschied zwischen Wirtschafts- und Finanzbildung

Neben den in Teil A erhobenen Informationen zur Soziodemographie, Studien- und Unterrichtserfahrung der Befragten wurden auch deren Assoziationen zu schulischer Finanzbildung aus Teil B sowie ihre Angaben zur (Selbst-)Einschätzung im didaktischen Bereich aus Teil D in die Datenauswertung der vorliegenden Masterarbeit einbezogen. Grundlegend für die hier beschriebene Forschung waren somit speziell die Ergebnisse jener Fragen des Erhebungsinstruments, die auf die Selbsteinschätzung der GW-Studierenden abzielten, welche fachlichen und fachdidaktischen Voraussetzungen sie für die Umsetzung von Lehr-/Lernarrangements im Bereich der Finanzbildung bereits erworbenen haben bzw. dafür benötigten. Während der Großteil des Fragebogens einem primär quantitativen Zugang mit geschlossenen Auswahlfragen oder 5-stufigen Likert-Skalen folgte, entsprachen die in Teil B generierten offenen Antworten qualitativer Forschung, was Auswirkungen auf die spätere Datenauswertung hatte.

3.2.3. Evaluation des Fragebogens

Vor der eigentlichen Datenerhebung fand im April 2023 eine Pilotstudie statt. Dabei erhielten insgesamt 17 Personen eine vorläufige Version des Fragebogens und wurden gebeten, diesen unter Beisein der Autorin dieser Masterarbeit auszufüllen. Parallel dazu sollten sie ihre Gedanken laut äußern (*thinking-aloud*) und Unklarheiten verbalisieren. Durch gezieltes Nachfragen (*Probing*) konnten bei geäußerten Problemen zusätzlich Vorschläge für Umformulierungen und dergleichen gewonnen werden (vgl. Bethmann et al. 2019: 162). Ziel der qualitativen Pretest-Interviews war es, den Fragebogen zu optimieren und die Verständlichkeit der einzelnen Items zu überprüfen (vgl. Bethmann et al. 2019: 160).

3.2.4. Datenerhebung

Auf Grundlage des Pretest-Verfahrens konnte das Erhebungsinstrument weiterentwickelt und im Anschluss an die Zielgruppe ausgesendet werden. Zum Erhebungsstart verschickte das zuständige Studienservicecenter der Universität Wien Anfang Mai 2023 ein Massenmail mit dem Link zur Umfrage an alle 1929 zu diesem Zeitpunkt inskribierten GW-Studierenden. Um eine möglichst große Stichprobe zu erreichen, ermöglichten es Lehrveranstaltungsleiter*innen unterschiedlicher fachdidaktischer Bachelor- und Masterlehrveranstaltungen ihren Studierenden, den Fragebogen in der entsprechenden Vorlesung oder im Seminar auszufüllen, sofern sie dies nicht bereits getan hatten. Anfang Juni 2023 wurde die Erhebungsphase beendet.

3.2.5. Datenauswertung

Vor der eigentlichen Analyse erfolgte eine Aufbereitung der Rohdaten. Bei der Bereinigung der insgesamt 412 generierten Datensätze lag der Fokus neben Vollständigkeit auf der Sinnhaftigkeit der Antworten. Vereinzelt wurden Datensätze ausgeschlossen, wenn beispielsweise das im Fragebogen vermerkte Alter unter 18 oder über 60 Jahren lag, da solche Angaben als unglaublich für die Zielgruppe der Studierenden erschienen. Das Ziel der Datenaufbereitung bestand darin, eine hohe Datenqualität sicherzustellen (vgl. Döring 2023: 577).

Insgesamt wurden 312 vollständig ausgefüllte Datensätze zur Analyse herangezogen. Da es sich um eine elektronische Datenverarbeitung handelte, erfolgte die Codierung der Daten automatisch. Eine Umpolung von Items war nur in Einzelfällen notwendig, zum Beispiel bei „Ich weiß nicht, wie ich Schüler*innen für Finanzbildung begeistern kann“.

Die tatsächliche Datenauswertung setzte sich schließlich aus mehreren Teilbereichen zusammen (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Ablauf der Datenauswertung. (Quelle: eigene Darstellung)

a. Auswertung soziodemografischer Merkmale der Teilnehmer*innen in R	• Geschlecht • Alter • Zugangsberechtigung zum Studium • Studienerfahrung • eigenständige Unterrichtstätigkeit
b. Auswertung der Assoziationen zu schulischer Finanzbildung in Excel	• Datengrundlage: Assoziationen der Studierenden bei der Aufgabe „<i>Bitte geben Sie nun bis zu 10 Aspekte zum Unterricht von Finanzbildung an, die Sie für den GW-Unterricht relevant finden.</i>“ • Bereinigung der in Teil B des Fragebogens generierten Nennungen (z.B. Vereinheitlichung, wenn mehrere Schreibweisen oder Synonyme verwendet worden sind) • Separierung von Nennungen, die wie „Arbeitsmarkt, Berufsorientierung“ zwei unterschiedliche Aspekte beinhalten • Visualisierung der Daten mittels wordclouds.com
c. Auswertung der Frage zur Verknüpfung von Finanzbildung mit übergreifenden Themen des neuen Lehrplans der Sekundarstufe I in R	• Datengrundlage: Items der Frage „<i>Welche der folgenden fächerübergreifenden Kompetenzen des GW-Lehrplans sehen Sie mit Finanzbildung verknüpft?</i>“ • Ermittlung der Anzahl der Nennungen bei einzelnen übergreifenden Themen • Visualisierung der Ergebnisse in R
d. Auswertung der Einschätzung der Bedeutung didaktischer und methodischer Prinzipien in R	• Datengrundlage: Items der Frage „<i>Wie wichtig erachten Sie folgende didaktische und methodische Prinzipien für die Umsetzung von Finanzbildungsunterricht?</i>“ (Likert-Skala) • T-Tests, um Unterschiede zwischen mehreren Vergleichsgruppen zu erheben (siehe Artikel bzw. Kapitel 4) • Skalenbildung zur Bewertung didaktischer und methodischer Prinzipien für die Umsetzung schulischer Finanzbildung

e. Auswertung der Angaben zur Selbstwirksamkeit in R	• Datengrundlage: Items von „<i>Wenn Sie an Ihren (zukünftigen) Finanzbildungsunterricht denken, wie sehr stimmen Sie folgenden Aussagen zu?</i>“ (Likert-Skala) • T-Tests, um Unterschiede zwischen mehreren Vergleichsgruppen zu erheben (siehe Artikel bzw. Kapitel 4) • Skalenbildung zur Selbstwirksamkeit
---	---

Für die statistische Auswertung kam das Softwaretool R zum Einsatz, wobei mit *Tidyverse* gearbeitet wurde, einer Sammlung von R-Paketen, die so konzipiert sind, dass sie ineinandergreifen und sich ergänzen (vgl. Wickham & Grolemund 2023). Die Verwendung von *Tidyverse* erhöhte nicht nur die Lesbarkeit der Daten, sondern förderte auch die Konsistenz der Datenstruktur und ermöglichte mittels *ggplot2* die einfache Erstellung von Visualisierungen (vgl. Döring 2023: 1056).

Mit Ausnahme von Analyseabschnitt b. (*Assoziationen zu schulischer Finanzbildung*) wurden alle Analyseschritte in R durchgeführt. Zunächst erfolgte jeweils eine deskriptive Auswertung der Daten, bei der je nach Fragestellung die Häufigkeiten oder die Mittelwerte analysiert wurden. Bei den Analyseschritten d. und e. wurden zudem T-Tests durchgeführt, um mögliche statistisch signifikante Mittelwertunterschiede zwischen den zuvor definierten Vergleichsgruppen festzustellen (siehe Kapitel 4). Diese Berechnungen wurden auf Grundlage von zuvor aufgestellten Hypothesen durchgeführt (siehe Hypothesenkatalog im Anhang).

Zudem wurde geprüft, ob einerseits für die Einschätzung der Bedeutung didaktischer Prinzipien (Analyseabschnitt d.) sowie andererseits für die Selbstwirksamkeitseinschätzung der Befragten (Analyseabschnitt e.) jeweils eine Skalenbildung möglich war. Dazu wurden zunächst relevante Items für die entsprechende potentielle Skala ausgewählt und diese anschließend durch die Berechnung von Cronbachs Alpha auf interne Konsistenz geprüft (vgl. König 2021: 9). Sobald die Skala gebildet worden war, konnten auch damit Berechnungen durchgeführt werden.

Da es sich bei Analyseabschnitt b. (*Assoziationen*) im Gegensatz zu allen anderen Teilen des Fragebogens um die Auswertung einer offenen Frage handelte, unterschied sich hier die Analysemethode. Anstelle von R kam ein Wortwolkengenerator zum Einsatz, in den die zuvor bereinigten Nennungen eingelesen wurden. Ziel war es, die Frage qualitativ zu analysieren, ohne sie zu kategorisieren. Insgesamt wurden alle Nennungen in der Wortwolke abgebildet, je häufiger eine Assoziation auftrat, desto größer wurde sie abgebildet. Die Darstellungsform ermöglichte es somit, die gesamte bei dieser Frage generierte Information in ihrer ursprünglichen Form zu analysieren, ohne die Breite der Antworten zu reduzieren oder wichtige Facetten der Aussagen zu vernachlässigen.

Eine Kategorisierung der Antworten, wie sie ursprünglich vorgesehen war, wäre der Breite der Assoziationen nicht gerecht geworden. Aufgrund der engen Verflochtenheit der Thematik mit allen Aspekten aus dem Wirkungsgefüge Wirtschaft, Politik, Umwelt und Gesellschaft konnten einige Antworten nicht eindeutig einer Kategorie zugeordnet werden. Bei anderen Nennungen stellte sich die Kontextualisierung als äußerst schwierig heraus. Nennungen wie „Umgang mit Geld“ waren in vielerlei Hinsicht mehrdeutig, beispielsweise blieb offen, ob sie sich auf die Schüler*innen- oder Lehrer*innenebene bezogen bzw. ob sie fachliche oder fachdidaktische Aspekte betrafen.

3.2.6. Zusammenschau und Interpretation der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Datenauswertung flossen in den Artikel ein (siehe Kapitel 4), wo sie auch interpretiert wurden. In der Rahmenschrift greifen Kapitel 5 und 6 die Ergebnisse nochmals auf.

3.3. Begründung der Forschung

Nach Borg (2015: 1) wird die Unterrichtspraxis von *Teacher Beliefs*, also dem, was Lehrpersonen denken, wissen und glauben, beeinflusst. Aus diesem Grund erscheint es lohnend, die Fähigkeiten und Einstellungen der (angehenden) GW-Lehrkräfte im Bereich der Finanzbildung zu erheben. In der Professionalisierungsforschung wird davon ausgegangen, dass die damit verbundene Lehrer*innenkompetenz aus mehreren miteinander verknüpften Teilbereichen besteht. Die vorliegende Masterarbeit orientiert sich an einem Kompetenzmodell von Blömke et al. (2015: 7), die zwischen Disposition, situationsspezifischen Fähigkeiten und Performanz unterscheiden (siehe Kapitel 4). Der Fokus dieser Forschung liegt auf der dispositionellen Ebene: Fachliches und fachdidaktisches Professionswissen sowie die Selbstwirksamkeit der (angehenden) Lehrkräfte sind mittels Fragebogen erhoben worden, da davon auszugehen ist, dass diese zur Ausbildung einer Professionskompetenz beitragen (vgl. Blömke et al. 2015) und somit den Befragten helfen, professionelle Lehr-/ Lernsettings im Bereich der Finanzbildung umzusetzen.

4. Artikel

(Schwäzungen, Hervorhebungen und Anmerkungen durch die Autorin dieser Masterarbeit)

Betreff: [GW-Unterricht] **Entscheidung der Redaktion**

Von: [REDACTED]

An: [REDACTED]

Datum: 04.12.2023 14:23

Johanna Ruhm,

wir sind zu einer Entscheidung in Bezug auf Ihre Einreichung für GW-Unterricht „FD Finanzbildung im Fokus: Wie schätzen GW-Lehramtsstudierende ihre erworbenen und benötigten Voraussetzungen zur professionellen Umsetzung von Lehr-/ Lernarrangements im Bereich der Finanzbildung ein?“ gekommen.

Untere Entscheidung lautet: **Der Beitrag wird angenommen.**

LG

[REDACTED]

-- GW-Unterricht Zeitschrift des Vereins für Geographie und wirtschaftliche Bildung <http://www.gw-unterricht.at>

Hinweis zur Lesbarkeit

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in Kapitel 4 die Kapitelnummerierung aus dem Artikel übernommen. Sie fügt sich daher nicht in die Struktur der Rahmenschrift ein. Bei Abbildungen und Tabellen hingegen wird die bisherige Nummerierung der Masterarbeit fortgeführt, da sie dort im Abbildungs- bzw. Tabellenverzeichnis angeführt werden.

Finanzbildung im Fokus: Eine empirische Studie zur Selbsteinschätzung der Professionskompetenz von GW-Lehramtsstudierenden im Bereich der Finanzbildung.

johanna.ruhm@univie.ac.at, Institut für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien

Abstract Deutsch

Die Vertiefung und Erweiterung von Wirtschafts- und Finanzbildung im neuen GW-Lehrplan für die Sekundarstufe I wurde zum Anlass für eine Fragebogenerhebung unter 312 GW-Lehramtsstudierenden der Universität Wien genommen. Ziel war es, die Selbsteinschätzung von (angehenden) Lehrkräften zu erheben, welche fachlichen und fachdidaktischen Voraussetzungen sie bereits erworben haben bzw. benötigen, um Lehr-/ Lernarrangements im Bereich der Finanzbildung professionell im GW-Unterricht gestalten und umsetzen zu können. Die Ergebnisse werden in diesem Beitrag diskutiert.

Keywords: Finanzbildung, Sozioökonomische Bildung, Fragebogenerhebung, Professionalisierungsforschung, Universität Wien

Abstract Englisch

The enhancement and expansion of economic and financial education within the new geography and economic education curriculum for lower secondary schools has served as an opportunity for a survey study conducted with 312 teacher education students at the University of Vienna. The aim was to investigate the self-assessment of (prospective) teachers regarding the subject-specific and pedagogical content knowledge they need or have already acquired to professionally integrate financial education into geography and economic education classes. The results are discussed in this article.

Keywords: Financial Education, Socio-economic Education, Survey Study, Professionalisation Research, University of Vienna

1. Einleitung³

„Steuern“, „Inflation“ und „Umgang mit Geld“; diese Aspekte assoziieren (angehende) Lehrkräfte des Unterrichtsfaches Geographie und wirtschaftliche Bildung (GW) häufig mit schulischer Finanzbildung.⁴ Bildungspolitisch und medial kontrovers diskutiert, erhält die Thematik der Finanzbildung seit der globalen Finanzkrise 2008 verstärkt Aufmerksamkeit (vgl. Pinto & Coulson 2011: 54). In Österreich ist eine Vielzahl an Finanzbildungsangeboten entwickelt worden, diverse Träger (OeNB, Ministerien, Schuldnerberatung, Geschäftsbanken etc.) stellen mit unterschiedlichen Zielsetzungen Bildungsmaterialien und Workshops für Schulen bereit. Zudem liegt seit dem Jahr 2021 für Österreich eine vom Finanzministerium koordinierte nationale Finanzbildungsstrategie vor (vgl. BMF 2021). Zuletzt ist es mit dem Inkrafttreten der neuen Lehrpläne für die Sekundarstufe I (vgl. BMBWF 2023) zu einer Vertiefung und Erweiterung der Wirtschafts- und Finanzbildung gekommen, was die Thematik für GW-Lehrer*innen noch bedeutender macht.

Obwohl bekannt ist, dass die Qualität der Lehrkräfte eine zentrale Rolle für die Leistungen der Schüler*innen spielt und den Lernerfolg stärker als andere messbare Variablen beeinflusst (vgl. Hattie 2009: 72), ist die Studienlage zum Unterrichten von Themenbereichen der Finanzbildung gering (vgl. Compen et al. 2019: 16). Bisher standen primär die Kompetenzen von Schüler*innen im Zentrum des Forschungsinteresses. Im Gegensatz dazu fokussiert dieser Artikel auf die Professionskompetenz von Lehrpersonen. Ziel ist es aufzuzeigen, welche fachlichen und fachdidaktischen Voraussetzungen (angehende) GW-Lehrkräfte nach Selbsteinschätzung haben bzw. annehmen zu brauchen, um schulische Finanzbildung kompetent und professionell gestalten zu können. Die Selbsteinschätzung der Lehrkräfte hat dabei nach Borg (2015: 1) Auswirkungen auf die (zukünftige) Unterrichtspraxis der Befragten, wodurch die vorliegende Forschung praktische Relevanz erhält.

In Kap. 2 wird zunächst ein theoretischer Überblick über die verschiedenen Zugänge zu und Paradigmen von Wirtschafts- bzw. Finanzbildung gegeben. Dabei wird auch aufgezeigt, welche Fähigkeiten Lehrer*innen benötigen, um einen für die Schüler*innen ansprechenden Unterricht zu gestalten. Anschließend wird die Rolle von Finanzbildung in den aktuell gültigen Lehrplänen aufgezeigt, da diese die Grundlage für die Unterrichtsgestaltung der (angehenden)

³ Der vorliegende Artikel entstand im Zuge der Abschlussphase des Masterstudiums „Unterrichtsfach Geographie und wirtschaftliche Bildung“ an der Universität Wien. Gemeinsam mit einer Rahmenschrift wird er von der Autorin als Masterarbeit eingereicht.

⁴ Es handelt sich um Ergebnisse der dieser Masterarbeit zugrundeliegenden Fragebogenerhebung, die an der Universität Wien durchgeführt worden ist (n = 312). In Kap. 4 wird der Forschungskontext näher erläutert.

Lehrer*innen darstellen. Weil diesem Artikel die Annahme zugrunde liegt, dass es sich bei Lehrer*innenkompetenzen um erlernbare Fähig- und Fertigkeiten handelt, die zum Lösen unterrichtlicher Herausforderungen und Aufgaben notwendig sind (vgl. König 2021: 2), wird in Kap. 3 ein Modell vorgestellt, das die Komponenten der Professionskompetenz von Lehrpersonen aufzeigt und die theoretische Basis für den empirischen Teil des Artikels bildet. In Kap. 4 erfolgt eine Beschreibung des Forschungsdesigns. Die (Selbst-)Einschätzung der Studierenden wird in Kap. 5 dargestellt und die Ergebnisse der empirischen Forschung werden unter Berücksichtigung der aufgezeigten theoretischen Zugängen zu Finanzbildung und Professionskompetenz diskutiert. Kap. 6 rundet den Artikel mit einem Fazit ab, in dem die zentralen Erkenntnisse der Forschung zusammengefasst und Implikationen für mögliche curriculare Änderungen im Lehramtsstudium sowie für weiterführende Forschung erörtert werden.

2. Finanzbildung im Unterricht

2.1. Ansätze zur Gestaltung von schulischer Finanzbildung

Die Beschäftigung mit Finanzbildung bedingt eine Auseinandersetzung mit wirtschaftlicher Bildung (vgl. Greimel-Fuhrmann et al. 2021; Walker 2015; Fridrich 2020). Wie ein von Hedtke (2015: 27) definiertes Kontinuum aufzeigt, kann wirtschaftliche Bildung jedoch unterschiedlich ausgelegt werden, wobei sich die Pole „ökonomistische“ und „sozioökonomische Bildung“ gegenüberstehen. Während monoparadigmatisch ausgerichtete ökonomistische Ansätze laut Stieger und Jekel (2019: 4) Wirtschaft als geschlossenes System verstehen, erscheint Finanzbildung nach sozioökonomischer Sichtweise, dessen Grundkonzeption die Autorin des Artikels gemäß der sozialwissenschaftlich geprägten Tradition des Unterrichtsfaches GW teilt, dann bedeutsam und wirkungsvoll, wenn sie nicht isoliert ökonomisch, sondern gesellschaftlich eingebettet und im sozialwissenschaftlichen Wirkungsgefüge von Wirtschaft, Gesellschaft, Politik und Umwelt gesehen wird (vgl. Pichler et al. 2023: 45). Die Ausgestaltung von Finanzbildungsangeboten (Unterrichtsmaterialien, Workshops für Schulklassen etc.) ist letztendlich davon abhängig, welches Verständnis von wirtschaftlicher Bildung ihnen zugrunde liegt.

Je nach wissenschaftlichem, wirtschaftlichem oder politischem Hintergrund verfolgen einzelne Akteur*innen also unterschiedliche Zielsetzungen, was mit Finanzbildung erreicht werden soll. Dies führt dazu, dass keine einheitliche Definition von Finanzbildung existiert (vgl. Björklund 2019: 29). Häufig zitiert wird eine Begriffserklärung der OECD (2022: 6), die *Financial Literacy*

versteht als *“a combination of financial awareness, knowledge, skills, attitudes and behaviours necessary to make sound financial decisions and ultimately achieve individual financial well-being”*. Diese Definition beschreibt Finanzkompetenz als Kombination aus Bewusstsein, Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen, die dem Individuum zu finanziellem Wohlergehen verhelfen sollen, eine „Ökonomisierung des Denkens und Handelns“ (Hedtke 2015: 27) wird angestrebt. Ungeachtet ihrer Ausgangssituation werden „Individuen allein für finanzielles Leid und dessen Lösung verantwortlich gemacht“, was laut Fridrich (2021: 86) aus Sicht der sozioökonomischen Bildung zu kritisieren ist. Dennoch wird beispielsweise auch in der österreichischen Finanzbildungsstrategie auf die OECD-Definition verwiesen. Ergänzt wird die Definition um den Aspekt, dass *Financial Literacy*, was als Finanzbildung übersetzt wird, „zur nachhaltigen Entwicklung von Wirtschaft und Gesellschaft“ (BMF 2021: 17) beitragen soll.

Diese Gleichsetzung von *Financial Literacy* und Finanzbildung ist im deutschsprachigen Raum kein Einzelfall, was insofern problematisch ist, als dadurch die Gefahr einer Begriffs- und Konzeptverwechslung entsteht. Immer wieder werden auch andere Begrifflichkeiten wie Finanzwissen, Finanzkompetenz oder finanzielles Wohlergehen synonym verwendet, obwohl sie andere Zielsetzungen verfolgen (vgl. Stieger & Jekel 2019: 4). Kaminski und Friebe (2012: 4) beschreiben Finanzbildung beispielweise als einen Prozess mit dem Ziel, Finanzkompetenz aufzubauen. Dabei handelt es sich laut Hedtke (2018a: 17) allerdings um einen „bemerkenswert bescheidenen Bildungsbegriff“, da die angestrebten Kompetenzen bloß auf funktional angemessenes Agieren im Finanzbereich abzielen. Was dabei als angemessen akzeptiert wird, ist interessensgeleitet und von außen vorgegeben, es handelt sich um eine Simplifizierung der komplexen Wirklichkeit und Multiperspektivität findet keinen Platz. Standardisierte Tests, mit denen diese erworbene Finanzkompetenz der Bevölkerung erhoben werden soll, zielen nämlich primär auf das Finanzwissen der Proband*innen ab (vgl. Greimel-Fuhrmann et al. 2021: 51). Obwohl es sich dabei um vermeintlich objektive und unpolitische Testungen handelt, werden diesen in der Fachliteratur mehrfach neoliberale Züge attestiert (vgl. Pinto & Coulson 2011; Davies 2014). Wirtschaft wird beispielsweise zumeist als geschlossenes und von der Gesellschaft oder der Politik getrenntes Phänomen gesehen (vgl. Stieger & Jekel 2019: 3) und finanzielle Risiken werden nicht als gesellschaftlich bedingt, sondern als von einzelnen Individuen verursacht dargestellt (vgl. Willis 2017: 25). Weil dieser Zugang der sozioökonomischen Sichtweise auf Bildung widerspricht, grenzen sich Vertreter*innen der sozioökonomisch orientierten Finanzbildung klar von derartigen *Financial-Literacy*-Testungen ab (vgl. Fridrich 2021; Hedtke 2023).

Der Bildungswert von Finanzbildung ergibt sich aus sozioökonomischer Sicht aus der Thematisierung von Zusammenhängen zwischen den Unterrichtsinhalten und dem aktuellen bzw. zukünftigen Lebens der Schüler*innen. Subjekt- und Problemorientierung sind leitende didaktische Prinzipien (vgl. Fridrich 2021: 81). Ein weiteres Merkmal sozioökonomisch orientierter Finanzbildung ist es, dass sozialwissenschaftliche intra- und interdisziplinäre Pluralität altersadäquat genutzt werden, um Inhaltsfelder aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu erschließen (vgl. Hedtke 2018b: 19). Zukunftsfähig wirkt nach dieser Auffassung mehrperspektivischer Unterricht, der beispielsweise verschiedene Ausgangssituationen und Lebensrealitäten innerhalb einer Gesellschaft berücksichtigt. Eine reine Vermittlung von Finanzwissen unter Vernachlässigung sozialer Gerechtigkeitsaspekte würde hingegen die Marginalisierung bereits benachteiligter Gruppen fortsetzen oder sogar verstärken (vgl. Pinto und Coulson 2011: 76).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, was die Auseinandersetzung mit oder das Lernen von Finanzthemen zu Finanzbildung macht. Koller (2017: 34) beschreibt Lernen als additive Erweiterung von Wissen und Fähigkeiten. Bildung stattdessen „betrifft, berührt, bestimmt, vertieft, verändert die Persönlichkeit“ (Hedtke 2018a: 18). In einem den Prinzipien sozioökonomischer Bildung folgenden Unterricht kommt es daher über die Vermittlung von Finanzwissen hinausgehend zum Aufzeigen und zur Erarbeitung verschiedener Handlungsmöglichkeiten, wodurch Schüler*innen dazu ermutigt und befähigt werden sollen, ihre eigenen Interessen zu vertreten (vgl. Fridrich 2021: 88). Darüber hinaus ist Platz für emanzipatorische und transformative Ideen bzw. Umsetzungen, der in monoparadigmatischen Ansätzen nicht gegeben ist (vgl. Jekel & Stieger 2019: 3). In diesem Sinne strebt die sozioökonomisch ausgerichteten Finanzbildung neben der individuellen auch die gesamtgesellschaftliche und politische Emanzipation der Jugendlichen von bisher unhinterfragten Gegebenheiten und Abhängigkeiten im finanziellen Bereich an. Schüler*innen sollen dazu befähigt werden, vernetzt und kritisch zu denken und beispielsweise bestehende Machtverhältnisse oder die Rolle und Bedeutung von Finanzdienstleistungen zu hinterfragen. Um einen dementsprechenden Unterricht gestalten und umsetzen zu können, benötigen Lehrpersonen ein breites fachliches und fachdidaktisches Wissen sowie Selbstwirksamkeit, wenn es um den Einsatz dieses Professionswissens geht.

2.2. Finanzbildung in den aktuell gültigen Lehrplänen

Je nach Schultyp und Schulstufe sind mit Finanzbildung in Verbindung stehende Themen unterschiedlich in den Lehrplänen verankert. Während sie in Österreich in kaufmännischen

Schulen vor allem typenbildenden Gegenständen wie Volkswirtschafts- oder Betriebswirtschaftslehre zugeordnet und teils als konkrete Kompetenzbereiche wie „Geld und Finanzwirtschaft“ (VWL) oder „Finanzmanagement“ (BWL) festgelegt sind, stellt Finanzbildung im 2016 erlassenen Lehrplan für die AHS-Oberstufe keinen Schwerpunkt dar (BMBWF 2021a: 81; 53). Eine Sichtung der AHS-Oberstufenlehrpläne für Geographie und Wirtschaftskunde bestätigt, dass hier Finanzbildung nur indirekt über Kompetenzbereiche der wirtschaftlichen Bildung vorgesehen ist. Im Zuge von „Unternehmen und Berufsfelder analysieren“ werden beispielsweise in der 7. Klasse „Grundzüge der Buchhaltung sowie Einnahmen- und Ausgabenrechnung“ (BMB 2016: 161) thematisiert. Lediglich ein Kompetenzbereich setzt sich explizit mit Geld und Währungen bzw. der Entwicklung internationaler Kapitalströme und Finanzmärkte auseinander. Dieser wird allerdings nur an wirtschaftskundlichen Gymnasien unterrichtet (vgl. BMB 2016). Das persönliche Geld- und Finanzmanagement wird beispielsweise im aktuell gültigen GW-Oberstufenlehrplan für allgemeinbildende höhere Schulen nicht explizit erwähnt.

Die rechtliche Grundlage für die Auseinandersetzung mit Themenbereichen wie „Geld und Währung“ oder „Finanzmärkte, Kapitalmärkte, Derivate, Finanz- und Wirtschaftskrisen“ liefert bisher das fächerübergreifende Unterrichtsprinzip „Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung (sic!)“ (BMBWF 2015). Der entsprechende Erlass ist seit 2015 in Kraft und gilt für alle Schultypen und Schulstufen. Als Richtziel wird „der in einer ökonomisch durchwirkten Lebenswelt orientierungsfähige und in wirtschaftlich geprägten Lebens- und Alltagssituationen handlungskompetente Mensch, der zu einem selbständigen Urteil fähig und bereit ist“ (BMBWF 2015) angegeben. Die Verortung von Finanzbildung innerhalb der wirtschaftlichen Bildung, die angestrebte Urteilsfähigkeit sowie die damit einhergehende Befähigung zur Teilhabe entsprechen der sozioökonomischen Herangehensweise.

Bedingt durch die Annahme einer „zunehmend hohen Bedeutung von Wirtschafts- und Finanzbildung“ (BMBWF 2021: 3) erlangt Finanzbildung nun eine stärkere Gewichtung. Im neuen GW-Lehrplan für die Sekundarstufe I ist Finanzbildung verankert als „Förderung der Orientierungs-, Urteils- und Handlungskompetenz zur Gestaltung der eigenen finanziellen und wirtschaftlichen Lebenslage und zur kompetenten, verantwortungsbewussten und mündigen Mitwirkung an wirtschaftlichen Prozessen“ (BMBWF 2023: 100). Bereits an dieser Zielsetzung wird deutlich, dass die sozioökonomische Bildung, wie von Pichler in einem Interview betont, als theoretischer Bezugsrahmen der Lehrplangruppe gedient hat (vgl. Perlaki 2022). Das damit in Zusammenhang stehende und ebenfalls in den neuen GW-Lehrplan eingeschriebene Wirkungsgefüge „Gesellschaft – Wirtschaft – Politik – Umwelt“ (BMBWF 2023: 101) bietet

Lehrer*innen die Möglichkeit, Finanzbildung integrativ und den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts (Digitalisierung, Globalisierung, Klimawandel etc.) entsprechend zu gestalten. Beispielhaft kann dies anhand des Bereichs „Arbeitswelten“ gezeigt werden, der im neuen Lehrplan für Geographie und wirtschaftliche Bildung unter anderem die Aspekte „unbezahlte und bezahlte Arbeit“, „Sparen“ oder „Finanzieren“ beinhaltet, was zuvor nicht der Fall gewesen ist. Passend dazu ist ein Anwendungsbereich „Sparen und Risiko“ vorgesehen (BMBWF 2023: 104). Eine weitere Kompetenzbeschreibung mit potentielltem Bezug zur Finanzbildung ist beispielsweise „einfache Projektideen zur Erzeugung von Gütern oder zur Bereitstellung von Dienstleistungen unter Analyse von Angebot, Nachfrage, Ressourceneinsatz, Knappheit und Preisgestaltung entwickeln, umsetzen und Auswirkungen reflektieren“ (BMBWF 2023: 104). Themen wie Arbeitswelt, Konsum oder Produktion sind zwar originäre Bereiche der wirtschaftlichen Bildung, beinhalten aber auch finanzielle Komponenten, die den Schüler*innen bewusst gemacht werden sollen.

Zur zusätzlichen Förderung von Finanzbildung in der Sekundarstufe I ist in den neuen Lehrplänen das übergreifende Thema „Wirtschafts-, Finanz- und Verbraucher/innenbildung (sic!)“ (BMF 2021: 51) eingeführt worden, wodurch die Thematik fächerübergreifend in ausgewiesenen Unterrichtsfächern wie Mathematik oder Deutsch verbindlich aufgegriffen werden muss (vgl. BMBWF 2023: 10). Finanzbildung ist demnach in mehreren Fächern vorgesehen. Geographie und wirtschaftliche Bildung wird als Trägerfach angegeben, dennoch sind im konkreten Fall von GW nur vier von insgesamt 85 Kompetenzbeschreibungen bzw. Anwendungsbereichen diesem übergreifenden Thema zugeordnet. Eine Sichtung des GW-Lehrplans ergibt, dass darüber hinaus Kompetenz- und Anwendungsbereiche bestehen, die zwar wie etwa „Sparen und Risiko“, „Verantwortungsvoller Umgang mit Geld“ oder „Arbeit, Einkommen und Konsumentenschutz“ (BMBWF 2023: 104; 106) zu wirtschaftlicher und/oder finanzieller Bildung beitragen, denen jedoch der explizite Verweis zum übergreifenden Thema „Wirtschafts-, Finanz- und Verbraucher/innenbildung (sic!)“ fehlt. Eine dahingehende Rücksprache mit der GW-Lehrplangruppe hat ergeben, dass die Zuordnung der übergreifenden Themen, die sowohl von der Lehrplangruppe selbst als auch vom Ministerium vorgenommen worden ist, exemplarisch und nicht als vollständig zu verstehen ist.⁵

3. Die Bedeutung professioneller Lehrkräfte

Um mit Finanzbildung in Verbindung stehende Lehr- und Lernangebote gestalten bzw. umsetzen zu können, benötigen GW-Lehrkräfte spezifische Kompetenzen. Der Begriff

⁵ Persönliches Gespräch mit Mitgliedern der Lehrplangruppe am 21. September 2023.

Kompetenz wird im Folgenden nach der Definition von Weinert (2002: 27f.) verwendet: Kompetenzen sind „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.⁶ Übertragen auf den Professionalisierungskontext bedeutet dies, dass Lehrkräfte kognitive sowie affektiv-motivationale Fähigkeiten und Eigenschaften benötigen, die als erlern- und veränderbar gelten. Die dispositionelle Ebene wird durch situationsspezifische Fähigkeiten (Wahrnehmen, Interpretieren, Entscheiden) ergänzt, welche professionell agierenden Lehrkräften in der Unterrichtssituation zur Verfügung stehen. Während in der bisherigen Fachliteratur oft nur eine der beiden Sichtweisen (Disposition vs. Situation) berücksichtigt worden ist, schlagen Blömke et al. (2015: 7) ein Modell vor, in dem die Dichotomie überwunden und Kompetenz(-entwicklung) als Kontinuum erkannt wird (siehe Abb. 3).

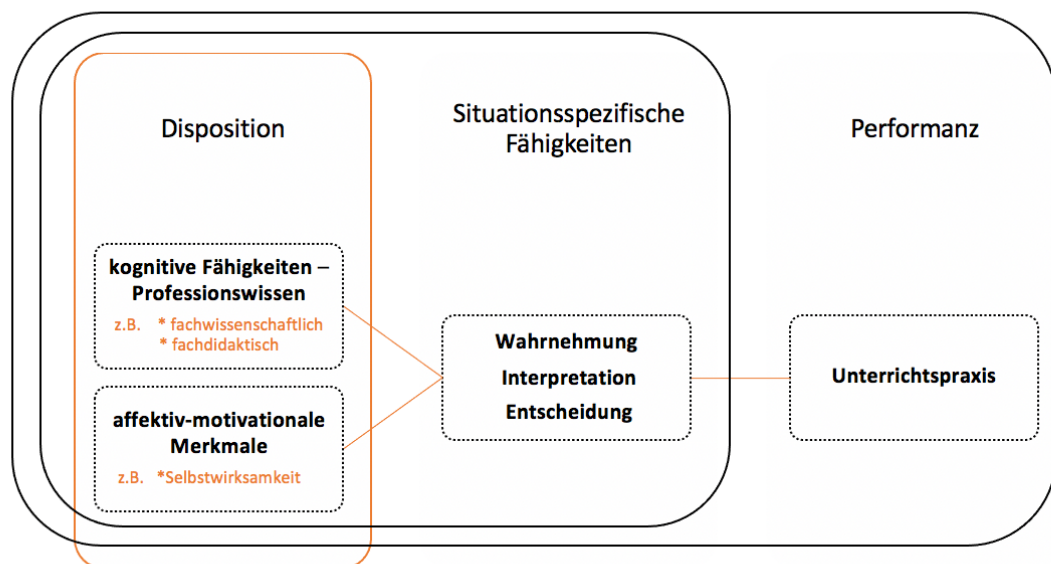


Abbildung 3: Bereiche der Professionskompetenz einer Lehrkraft. (Quelle: eigene Darstellung nach Blömke et al. 2015: 7)

Der vorliegende Artikel folgt diesem Modell von Blömke et al. (2015: 7) und sieht Professionskompetenz als ein in der Unterrichtspraxis beobachtbares Zusammenspiel von Disposition und situationsspezifischen Fähigkeiten. Im empirischen Teil liegt der Fokus jedoch auf der Dispositionsebene (kognitive Fähigkeiten und affektiv-motivationale Merkmale), da die der Masterarbeit zugrundeliegende Forschungsfrage auf die fachlichen und fachdidaktischen

⁶ Da die Kontroversen, welche in der Geographiedidaktik mit dem Kompetenzbegriff einhergehen, nicht dem Fokus des vorliegenden Artikels entsprechen, werden sie an dieser Stelle nicht weiter thematisiert (siehe dazu Dickel 2011; Rhode-Jüchtern 2011; Pichler 2013).

Voraussetzungen abzielt, die (angehende) GW-Lehrkräfte nach Selbsteinschätzung haben bzw. benötigen, um auf Finanzbildung abzielende Lehr-/ Lernarrangements professionell in ihrem Unterricht umsetzen zu können – sprich um Lernprozesse unter bestimmten didaktischen und methodischen Aspekten zu gestalten.

Zu den kognitiven Fähigkeiten, die auch als Professionswissen bezeichnet werden, zählen fachliches, fachdidaktisches und generisch-pädagogisches Wissen (vgl. Lange et al. 2012: 57). Im Hinblick auf Finanzbildung erscheinen vor allem das fachliche sowie das fachdidaktische Wissen relevant, da davon auszugehen ist, dass pädagogisches Wissen eine allgemeine Grundlage bildet, die sich weniger spezifisch am jeweiligen Unterrichtsfach oder Themenbereich orientiert. Internationale Studien belegen, dass Fachwissen im Bereich der Finanzbildung notwendig ist, um effektiven Unterricht zu gestalten, der den Lernprozess und -erfolg der Schüler*innen positiv beeinflusst: Laut De Moor und Verschetze (2017: 319) erhöht es die Fähigkeit und Bereitschaft von Lehramtsstudierenden, *Financial Literacy* zu vermitteln. Fachwissen bedeutet in diesem Zusammenhang nicht nur, das bestehende Finanzsystem zu verstehen, sondern auch Veränderungen nachvollziehen und das eigene (Unterrichts-)Handeln daran anpassen zu können (vgl. Compen et al. 2019: 23). Ebenso gilt der positive Einfluss von fachdidaktischem Wissen auf die Gestaltung von Unterricht als belegt. So werden dadurch laut Lange et al. (2012: 59) einerseits die Leistungen der Schüler*innen positiv beeinflusst, gleichzeitig hat fachdidaktisches Wissen der Lehrperson auch Auswirkungen auf nicht-leistungsbezogene Zielvariablen wie die Motivation oder das Interesse der Lernenden. Im GW-Lehrplan angestrebte Prinzipien wie eine Orientierung an der Lebenswelt der Schüler*innen und differenzierender Unterricht werden in der Literatur ebenfalls als wichtige Fähigkeiten einer professionell agierenden Lehrkraft genannt (vgl. Compen et al. 2019: 22).

Wissen allein ermöglicht es Lehrkräften jedoch noch nicht, kompetent zu handeln. Dazu benötigen sie nach König (2021: 2) zusätzlich affektiv-motivationale Fähig- und Fertigkeiten, zu denen Selbstregulation, Motivation sowie Überzeugungen und Einstellungen der Lehrer*innen (sogenannte *Professional Beliefs*) zählen. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, die für die hier im Fokus stehende Forschungsfrage relevant sind, zählen ebenfalls zu den affektiv-motivationalen Voraussetzungen für die Entwicklung von Professionskompetenz. Für die Unterrichtspraxis sind die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen insofern relevant, als sie die Qualität der Arbeit von Lehrkräften bestimmen und mit der Motivation sowie der Leistung von Schüler*innen korrelieren (vgl. Compen et al. 2019: 15). Während die Auswirkungen anderer affektiver Komponenten häufiger durch Störvariablen beeinträchtigt werden (durch externe Kontextfaktoren wie Zeit oder Classroom-Management), gelten Selbstwirksamkeits-

überzeugungen (angehender) Lehrkräfte als relativ zuverlässiger Prädiktor für die Gestaltung von Unterricht. Aus diesem Grund werden sie als handlungsleitende Kognitionen angenommen: „the practices teachers implemented in their classrooms were related to their teaching efficacy beliefs“ (Buehl & Beck 2015: 72; 77). Es ist somit davon auszugehen, dass GW-Unterricht anders gestaltet wird, je nachdem, welche fachlichen und fachdidaktischen Voraussetzungen eine Lehrkraft dafür nach Selbsteinschätzung hat bzw. als relevant erachtet.

4. Forschungsdesign

4.1. Kontext der Forschung

Ausgehend von der Annahme, dass der (zukünftige) Unterricht von (angehenden) Lehrkräften von deren Selbsteinschätzung beeinflusst wird (vgl. Compen et al. 2019), lautet die Forschungsfrage der Masterarbeit, im Zuge derer dieser Artikel geschrieben wird: *Welche fachlichen und fachdidaktischen Voraussetzungen haben bzw. brauchen GW-Studierende nach Selbsteinschätzung, um Lehr-/ Lernarrangements im Bereich der wirtschaftlichen Bildung im Allgemeinen und im Bereich der Finanzbildung im Speziellen professionell gestalten und umsetzen zu können?*

Auf Basis des in Kap. 3 vorgestellten Modells werden zwei Untersuchungsschwerpunkte abgeleitet, welche anschließend auch die Diskussion der Ergebnisse in Kap. 5 strukturieren:

- *Welche Bereiche fachlichen und fachdidaktischen Professionswissens geben die befragten Studierenden für Finanzbildung innerhalb des GW-Unterrichts als relevant an?*
- *Inwieweit fühlen sich die Proband*innen in Hinblick auf die professionelle Umsetzung von Lehr-/ Lernarrangements im Bereich der Finanzbildung selbstwirksam?*

Die für die Beantwortung der Forschungsfragen benötigten Daten wurden im Rahmen einer Kooperation zwischen der Universität Wien, Arbeitsgruppe Fachdidaktik Geographie und wirtschaftliche Bildung, und der Oesterreichischen Nationalbank mittels Fragebogen erhoben.⁷

4.2. Erhebungsinstrument, Auswertung und Stichprobe

Als Zielgruppe wurden die zum Erhebungszeitpunkt zum Studium zugelassenen 1923 Lehramtsstudierenden des Bachelor- und Masterstudiums Geographie und wirtschaftliche Bildung der Universität Wien definiert, an die ein Online-Fragebogen ausgeschickt wurde.

⁷ Für diesen Artikel wird auf die Datenbasis des Kooperationsprojekts zurückgegriffen, abgesehen davon ist der Artikel als völlig unabhängig davon zu betrachten.

Insgesamt konnten 412 Datensätze generiert werden, 312 davon waren vollständig. Das ergibt eine Rücklaufquote von etwa 22 Prozent, wobei berücksichtigt werden muss, dass nicht alle 1923 potentiellen Studienteilnehmer*innen aktiv studieren.

Die Analyse der vollständig generierten Datensätze ergab folgende Stichprobencharakteristik: 147 (47%) der Teilnehmer*innen waren männlich und 159 (51%) weiblich. Eine Person identifizierte sich als inter und fünf machten keine diesbezügliche Angabe. Im Bachelorstudium befanden sich 247 Personen (79%), im Masterstudium 65 (21%). Diese Verteilung entspricht in etwa den aktuellen Studierendenzahlen, wonach sich 75% im Bachelor- und 25% im Masterstudium befinden (vgl. Universität Wien 2023). Ein Großteil der Teilnehmer*innen war unter 30 Jahre alt (90%) und nur knapp 10% waren 30 Jahre oder älter.⁸ Im Hinblick auf die Zugangsberechtigung zum GW-Studium gaben 78 Studierende (25%) an, selbst eine Schule mit Wirtschaftsschwerpunkt besucht zu haben. Insgesamt 39 Personen (12,5%) unterrichteten zum Erhebungszeitpunkt neben dem Studium. Die meisten davon (22) hatten bereits Erfahrungen an einer Mittelschule gesammelt, 10 an einer AHS, während der Rest angab, in anderen Schultypen GW unterrichtet zu haben (Mehrfachnennungen waren möglich).

Tabelle 3: Stichprobencharakteristik. (Quelle: eigene Darstellung)

Item	Vergleichsgruppen	Anzahl	Zusatz
Geschlecht	männlich	147	
	weiblich	159	
	inter	1	
	keine Angabe	5	
Studienstatus	Bachelor	247	5,26 % davon unterrichten bereits
	Master	65	40 % davon unterrichten bereits
Alter	< 30	282	9,57 % davon unterrichten bereits
	≥ 30	30	40 % davon unterrichten bereits
Zugangsberechtigung zum Studium	Schule mit Wirtschaftsschwerpunkt	78	
	keine Schule mit Wirtschaftsschwerpunkt	234	
Lehrtätigkeit an einer Schule	ja	39	
	nein	273	

Für die Beantwortung der hier im Fokus stehenden Forschungsfragen wurden Angaben zur Selbsteinschätzung der für die Gestaltung von schulischer Finanzbildung benötigten fachlichen und fachdidaktischen Voraussetzungen sowie zur Selbstwirksamkeit der Studierenden berücksichtigt und ausgewertet. Die Items Geschlecht, Studienstatus, Alter, Zugangsberechtigung zum Studium und eigenständige Unterrichtstätigkeit waren auch für die weitere Auswertung mit der Statistiksoftware R relevant. Bei den geschlossenen Fragen, die oft in Form einer vierstufigen Likert-Skala gestellt waren (stimme sehr zu bis stimme gar nicht

⁸ Weshalb die Aufteilung in genau diese Altersgruppen erfolgt, wird in Kap. 5.2 näher erläutert.

Die Analyse der erfassten fachinhaltlichen Antworten zeigt, wie umfassend das Verständnis von Finanzbildung der befragten Studierenden ist, wobei sie Finanzbildung klar innerhalb der wirtschaftlichen Bildung verorten. Die von Fridrich (2020: 73) für wirtschaftliche Bildung definierten „lebensrelevanten Handlungsbereiche privater Haushalt, Arbeit und Gesellschaft“ lassen sich mit Begriffen wie etwa „privates Haushalten“, „Arbeitswelt“ oder „gesellschaftliche Ungleichheit“ mehrfach belegen. Ebenso ist das sozialwissenschaftliche Wirkungsgefüge bestehend aus Wirtschaft, Gesellschaft, Politik und Umwelt erkennbar, wobei Assoziationen mit Bezug auf Umwelt bzw. Nachhaltigkeit am wenigsten stark vertreten sind. Die Studierenden erkennen mehrere sozialwissenschaftliche Bezugsdisziplinen, wie etwa Wirtschaftswissenschaften (z. B. VWL, BWL) oder Politikwissenschaften mit ausgewählten Politikbereichen, internationalen Beziehungen etc. als Inhaltsfelder (vgl. Fridrich & Hofmann-Schneller 2017: 54).

Anhand der am häufigsten genannten Begriffe lässt sich zeigen, dass die befragten (angehenden) Lehrer*innen beim Stichwort „Finanzbildung“ vielfach zunächst an alltagsrelevante Bereiche denken (vgl. Tab. 4). Die Studierenden werden in ihrer Lebenswelt genauso wie ihre (zukünftigen) Schüler*innen mit „Steuern“ oder „Inflation“ konfrontiert und sind dafür verantwortlich, ihren eigenen „Umgang mit Geld“ zu gestalten. Vor allem die Themenbereiche „Inflation“ oder „Zinsen“ weisen zudem hohe Aktualität auf, für das Jahr 2023 wird etwa eine Inflationsrate von 7,8 Prozent prognostiziert (vgl. OeNB 2023).

Tabelle 4: Häufigste Assoziationen zu relevanten Aspekten schulischer Finanzbildung im Unterrichtsfach GW (n = 1825 der 312 Befragten). (Quelle: eigene Darstellung)

Aspekt	Anzahl bereinigt
Steuern	105
Inflation	71
Umgang mit Geld	43
Währungen	40
Kredite	39
Zinsen	38
Aktien	38
Sparen	28
Schulden	25
Banken	23

Sich auf einen Inhaltsbereich beziehende Antworten, die anders als etwa „Lebensweltbezug“ nicht eindeutig einer didaktischen Kategorie zuordenbar sind, eröffnen dabei mehrere Interpretationsmöglichkeiten: „Steuern“ oder „Zinsen“ könnten zum einen auf inhaltlicher Ebene gedacht werden, insofern als Schüler*innen nach Einschätzung der Befragten dahingehendes Wissen und/oder erforderliche Kompetenzen im GW-Unterricht erwerben sollen. Zum anderen ist denkbar, dass solche Nennungen auf didaktische oder methodische

Herausforderungen abzielen, die mit der jeweiligen Thematik einhergehen. Wenn auch die Art der Auseinandersetzung offen bleibt, so bedeutet die Angabe eines inhaltlichen Aspekts dennoch in jedem Fall, dass GW-Lehrkräfte nach Einschätzung der Befragten dahingehende fachliche Expertise benötigen, um Finanzbildung professionell in den Unterricht integrieren zu können.

Ausschlaggebend dafür, welches Fachwissen im (zukünftigen) Unterricht tatsächlich gebraucht und vermittelt wird, ist der Schultyp, in dem die (angehenden) Lehrpersonen tätig sind bzw. sein werden. Von den befragten Studierenden als GW-relevant angegebene Themen wie „Anlageformen“, „Krisen“ und „Konjunktur“ sind beispielsweise keinem Kompetenz- oder Anwendungsbereich des neuen GW-Lehrplans der Sekundarstufe I zugeordnet. Andere genannte Aspekte zielen auf die individuellen Finanzen bzw. finanziellen Handlungen der Schüler*innen ab, etwa „Umgang mit Geld“, „Sparen“, „Versicherungen“ oder „Verschuldung“. Diese persönlichen Finanzfragen sind wiederum, wie in Kap. 2.2 aufgezeigt, nicht explizit in Kompetenzbeschreibungen des GW-Lehrplans der AHS-Oberstufe verankert.

Zudem wurden die übergreifenden Themen des neuen Lehrplans für die Sekundarstufe I als Bezugspunkt verwendet, um quantitativ aufzuzeigen, mit welchen Themenbereichen die Studierenden Finanzbildung verbunden sehen. Von 312 Befragten verknüpften 310 Finanzbildung mit zumindest einem übergreifenden Thema (siehe Abb. 5). Wie breit Finanzbildung gedacht wird lässt sich daran ablesen, dass die Studierenden durchschnittlich rund 6 Antworten angekreuzt haben ($M = 5,56$).

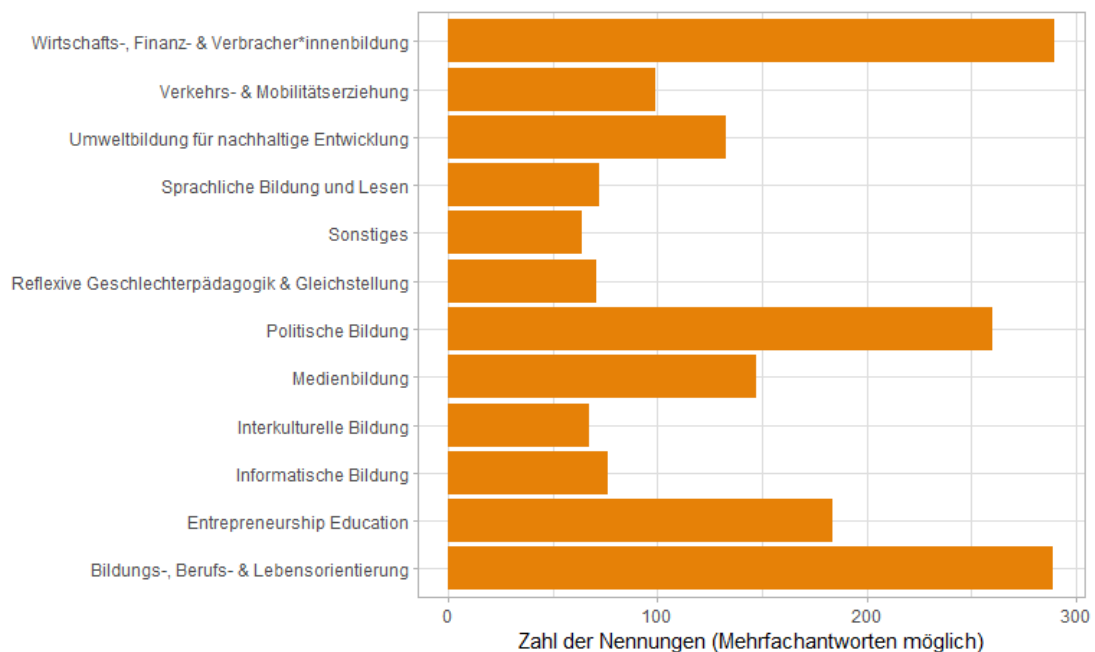


Abbildung 5: Von Befragten mit Finanzbildung verknüpfte übergreifende Themen ($n = 1752$). (Quelle: eigene Darstellung)

Auffallend dabei ist, dass jene übergreifenden Themen, die im Lehrplan (BMBWF 2023: 101) nicht dem Unterrichtsfach Geographie und wirtschaftliche Bildung zugeordnet und im Diagramm zu „Sonstiges“ zusammengefasst sind, von den Befragten am seltensten mit Finanzbildung in Verbindung gebracht werden. Konkret handelt es sich dabei um „Sexualpädagogik“ (9 Nennungen), „Gesundheitsförderung“ (53 Nennungen) und um „Keine“ (2 Nennungen).

Im Gegensatz dazu werden übergreifende Themen wie „Politische Bildung“ (260 Nennungen) oder „Bildungs-, Berufs- und Lebensorientierung“ (289 Nennungen) von beinahe gleich vielen Teilnehmer*innen mit Finanzbildung verknüpft werden wie „Wirtschafts-, Finanz- und Verbraucher/innenbildung (sic!)“ (290 Nennungen). Gesamt gesehen lässt sich aus den Nennungen der Studierenden schließen, dass nicht nur fachliche Expertise in den einzelnen Themenbereichen notwendig ist, sondern darüber hinaus, im Sinne Hedtkes (2018b: 19) die Fähigkeit gefordert ist, sozialwissenschaftliche inner- und interdisziplinäre Verknüpfungen herzustellen.

Um professionelle Lehr- und Lernsettings gestalten zu können, benötigen die (angehenden) Lehrkräfte auf kognitiver Ebene zusätzliche zu den fachlichen Voraussetzungen fachdidaktische Qualifikationen. Ein weiterer Schwerpunkt der Analyse liegt daher auf der Bewertung der didaktisch/methodischen Einstellungen der Befragten. Dazu wird zunächst wieder ein Blick auf die Assoziationsfrage geworfen, nun stehen allerdings jene Angaben der Studierenden im Mittelpunkt, die eindeutig der fachdidaktischen Kategorie zuzuordnen sind und in ihrer Gesamtheit deutlich seltener genannt worden sind als fachwissenschaftliche Begriffe.

Am häufigsten sind Assoziationen vertreten, die auf „Schüler*innen- und Lebensweltorientierung“ (15 Nennungen) bzw. „Aktualitäts- und Zukunftsorientierung“ (10 Nennungen) abzielen. Als Bezugspunkt für die Analyse wurden die im Fachdidaktischen Grundkonsens angeführten didaktischen und methodischen Prinzipien herangezogen (vgl. Pichler et al. 2017: 62). Da der Grundkonsens von Fachdidaktik-Lehrenden des Lehramtsstudiums GW in der Verbundregion Nordost erstellt worden ist und in der Lehramtsausbildung in Wien zum Einsatz kommt, sollte er den Studierenden bekannt sein. Insgesamt zeigt sich, dass alle neun im Grundkonsens angeführten didaktischen und methodischen Prinzipien von den Befragten (wenn auch in geringer Anzahl) angegeben oder wie im Fall von „methodische Vielfalt“ mit Beispielen beschrieben werden. Eine Ausnahme bildet das didaktische Prinzip der „Handlungsorientierung“, das die teilnehmenden Studierenden von sich aus offenbar nicht sofort mit schulischer Finanzbildung assoziieren, obwohl es ihnen allen laut Eigenaussage geläufig ist, wie eine darauffolgende geschlossene

Frage ergeben hat. Am wenigsten bekannt sind den Ergebnissen dieser Frage nach die „Orientierung an geographischen und ökonomischen Basiskonzepten“ und die „Orientierung am Prinzip der inhaltlichen Mehrperspektivität und der Kontingenz“, die 12 bzw. 14 Studierenden zum Erhebungszeitpunkt nicht gekannt haben. In Relation zur Grundgesamtheit entsprechen diese Zahlen knapp unter bzw. knapp über 4 Prozent, was in Anbetracht dessen, dass der Fragebogen an alle Studierenden ab dem ersten Semester des Lehramtsstudiums ausgeschickt worden ist, niedrig erscheint. So ist es auch wenig überraschend, dass mit Ausnahme einer Person nur Bachelorstudierende angegeben haben, eines dieser Prinzipien sei ihnen unbekannt.

Zusätzlich zur Bekanntheit der didaktischen und methodischen Prinzipien ist deren Bedeutung aus Sicht der Studierenden erhoben worden. Für die vorliegende Forschung ist das insofern relevant, als davon auszugehen ist, dass Personen, die ein bestimmtes Prinzip als wichtig oder sehr wichtig bezeichnen, auch fachdidaktisches Wissen in diesem Bereich für (angehende) Lehrpersonen als relevant erachten. Die Auswertung dieser Frage ergibt, dass die teilnehmenden GW-Lehramtsstudierenden alle der im Fachdidaktischen Grundkonsens (vgl. Pichler et al. 2017: 62) angegebenen Prinzipien als sehr wichtig oder wichtig empfinden. „Schüler*innen- und Lebensweltorientierung“ und „Aktualitäts- und Zukunftsorientierung“, die auch bei der Assoziationsfrage am häufigsten genannt worden sind, werden dabei auf einer Skala von 1 (sehr wichtig) bis 4 (gar nicht wichtig) insgesamt mit einem Mittelwert von 1,16 als am bedeutendsten bewertet.⁹ Obwohl „Handlungsorientierung“ von den Studierenden selbst nicht aktiv bei der Assoziationsfrage genannt worden ist, geben sie das Prinzip im Zusammenhang mit Finanzbildung mit einem Mittelwert von 1,43 als bedeutsam an. Den niedrigsten Mittelwert weist die „Orientierung an geographischen und ökonomischen Basiskonzepten“ auf, dennoch scheint es den Proband*innen nicht unwichtig zu sein, verschiedene geographische und wirtschaftliche Perspektiven einnehmen zu können ($M = 2,04$).

Zudem ist überprüft worden, ob bei den didaktischen und methodischen Prinzipien eine Skalenbildung möglich ist. Die Berechnung von Cronbachs Alpha ergibt 0,72, was auf eine interne Konsistenz der Ergebnisse hindeutet. Der Skalenmittelwert aller teilnehmenden

⁹ Die Bedeutung, welche die Befragten diesen beiden Prinzipien beimessen, wird durch ihre Zustimmung ($M = 1,17$) zu folgender Aussage unterstrichen: „Ich möchte Schüler*innen auf finanzielle Lebenssituationen unter den aktuell gegebenen wirtschafts- und finanzpolitischen Rahmenbedingungen vorbereiten.“ Hinter diesem Ziel verbirgt sich ein praktisches Vermittlungsinteresse, mit dem Schüler*innen für ausgewählte Lebenssituationen „Bewährungs- und Bewältigungsszenarien“ (Vielhaber 1999: 15) vermittelt werden können.

Studierenden beträgt 1,57. Die gesamte Skala betreffende Unterschiede zwischen einzelnen in Kap. 4.2 vorgestellten Vergleichsgruppen lassen sich nicht erkennen. Gruppenunterschiede zwischen den jeweiligen Vergleichsgruppen (z. B. männlich vs. weiblich oder Bachelor- vs. Masterstudierende) bestehen lediglich bei einzelnen Items, etwa empfinden Masterstudierende genauso wie bereits unterrichtende oder weibliche Befragte „Handlungsorientierung“ signifikant wichtiger als die jeweilige Vergleichsgruppe (siehe Tab. 5).

Tabelle 5: Signifikante Mittelwertunterschiede bei der Einschätzung der Bedeutung didaktischer und methodischer Prinzipien: 1 = sehr wichtig bis 4 = gar nicht wichtig. (Quelle: eigene Darstellung)

Item	Mittelwert gesamt	Mittelwert Vergleichsgruppe 1	Mittelwert Vergleichsgruppe 2	p-Wert
Schüler*innen- und Lebensweltorientierung	1,16	Männlich: 1,25	Weiblich: 1,09	0,00078**
		Männlich: 1,54	Weiblich: 1,32	0,00071**
		Bachelor: 1,46	Master: 1,31	0,03189*
Handlungsorientierung	1,43	Keine Lehrtätigkeit: 1,45	Lehrtätigkeit: 1,28	0,04689*
Aktualitäts- und Zukunftsorientierung	1,16	Männlich: 1,21	Weiblich: 1,11	0,03045*
		Männlich: 1,90	Weiblich: 1,70	0,02005*
Kompetenzorientierung	1,81	Alter < 30: 1,84	Alter ≥ 30: 1,5	0,00459**
Partizipative Unterrichtsmethoden, selbstbestimmtes, individualisiertes und kooperatives Lernen	1,60	Männlich: 1,41	Weiblich: 1,80	0,0000006**
		Wirtschaftliche Schule: 1,77	Keine wirtschaftliche Schule: 1,50	0,04734*
Methodische Vielfalt	1,54	Männlich: 1,71	Weiblich: 1,37	0,00002**

*signifikant (p-Wert ≤ 0,05) / **hochsignifikant (p-Wert ≤ 0,01)

Der Aussage „Finanzbildungsunterricht ist wirksam, wenn ich ihn an die Bedürfnisse meiner Schüler*innen anpasse“ stimmen weibliche Probandinnen (M = 1,38) stärker zu als männliche (M = 1,61) und Masterstudierende (M = 1,26) mehr als Bachelorstudierende (M = 1,55). Die statistischen Unterschiede zwischen den jeweiligen Gruppen sind hochsignifikant (p = 0,00228 bzw. p = 0,00023), was darauf schließen lässt, dass weibliche Studierende bzw. Masterstudierende diese Qualifikation, auf die Bedürfnisse der Schüler*innen einzugehen, eher als Voraussetzung für gewinnbringende Lehr-/ Lernarrangements in Hinblick auf Finanzbildung ansehen als die jeweilige Vergleichsgruppe.

5.2. Selbstwirksamkeitseinschätzungen

Für die Analyse der nach Selbsteinschätzung bereits erworbenen fachlichen und fachdidaktischen Voraussetzungen für die professionelle Integration von Finanzbildung in den GW-Unterricht sind die Selbstwirksamkeitseinschätzungen der befragten Studierenden von Bedeutung. Weil eine direkte Messung der Selbstwirksamkeit anhand einer einzelnen Frage nicht möglich ist, werden dazu mehrere Indikatoren (konkrete Aussagen, denen die

Teilnehmer*innen sehr bis gar nicht zustimmen können) benötigt. Die erhobenen Antworten der Studierenden wurden dann (nach statistischer Prüfung) zu einer Skala zusammengefasst, wodurch der Grad der Selbstwirksamkeit der Befragten bestimmt werden konnte (vgl. König 2021: 9). Im Fall der vorliegenden Erhebung zeigt der Wert für Cronbachs Alpha ($\alpha = 0,835$) an, dass die Items der erstellten Selbstwirksamkeitsskala zusammenhängen. Insgesamt geben Studierenden an, sich im Hinblick auf die Umsetzung von mit Finanzbildung in Verbindung stehenden Lehr-/ Lernarrangement (eher) sicher zu fühlen ($M = 1,91$).

Wird die Selbstwirksamkeitsskala für einen Mittelwertvergleich der in Kap. 4.2 vorgestellten Vergleichsgruppen herangezogen, ergibt dies in einem Fall ein statistisch signifikantes Ergebnis: Befragte, die 30 Jahre oder älter sind ($M = 1,62$), fühlen sich insgesamt kompetenter als jüngere Studienteilnehmer*innen ($M = 1,86$), was auch an einzelnen Items ablesbar ist: Wie aus Tab. 6 hervorgeht, trauen sich ältere Studierende ($M = 1,57$) beispielsweise eher zu, Fragen von Schüler*innen im Bereich der Finanzbildung zu beantworten als jüngere ($M = 1,93$). Dieses Ergebnis deckt sich mit Erkenntnissen aus der Literatur, so haben etwa auch Depaepe und König (2018: 179) festgestellt, dass die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften altersabhängig ist. Einen möglichen Erklärungsansatz dafür liefert Björklund (2019: 28), der aufzeigt, dass Junglehrer*innen weniger auf allgemeine Lebenserfahrung sowie daraus resultierendes Wissen im Finanz- und Wirtschaftsbereich zurückgreifen (können) als erfahrene (ältere) Lehrpersonen.¹⁰

¹⁰ Ob dieser Erklärungsansatz auch auf die Altersabhängigkeit der Selbstwirksamkeit der befragten Studierenden in der vorliegenden Studie zutrifft, ist nicht erhoben worden. Daraus ließe sich eine Hypothese für kommende Forschung ableiten.

Tabelle 6: Signifikante Mittelwertunterschiede der Selbstwirksamkeitseinschätzungen: 1 = sehr hohe Selbstwirksamkeit bis 4 = sehr geringe Selbstwirksamkeit. (Quelle: eigene Darstellung)

Item	Mittelwert gesamt	Mittelwert Vergleichsgruppe 1	Mittelwert Vergleichsgruppe 2	p-Wert
Schüler*innen die Bedeutung von Finanzkompetenz für ihr eigenes Leben vermitteln können	1,60	Alter < 30: 1,63	Alter ≥ 30: 1,33	0,00376**
Fragen von Schüler*innen beantworten können	1,89	Alter < 30: 1,93	Alter ≥ 30: 1,57	0,00237**
Anspruchsvolle Aufgaben für begabte Schüler*innen stellen können	2,19	Männlich: 2,08 Bachelor: 2,13	Weiblich: 2,28 Master: 2,40	0,03680* 0,03669*
Besuch außerschulischer Lernorte (Geldmuseum, Bankfiliale etc.) didaktisch aufbereitet in den Unterricht integrieren können	1,88	Alter < 30: 1,90	Alter ≥ 30: 1,60	0,01794*
Schüler*innen eigene Handlungsmöglichkeiten aufzeigen können & sie ermutigen, diese zu nutzen	1,65	Alter < 30: 1,67 Bachelor: 1,77	Alter ≥ 30: 1,47 Master: 1,40	0,04405* 0,00003**
wirksam in Unterstufe unterrichten können	1,7	Keine Lehrtätigkeit: 1,74 Alter < 30: 1,73 Männlich: 2,23	Lehrtätigkeit: 1,38 Alter ≥ 30: 1,37 Weiblich: 2,42	0,00359** 0,00207** 0,04877*
wirksam in Oberstufe unterrichten können	2,33	Wirtschaftliche Schule: 2,10 Alter < 30: 2,37	Keine wirtschaftliche Schule: 2,40 Alter ≥ 30: 1,97	0,00437** 0,02994*

*signifikant (p-Wert ≤ 0,05) / **hochsignifikant (p-Wert ≤ 0,01)

Ein im Hinblick auf die fachliche Selbstwirksamkeit bedeutendes Item der Skala zeigt, dass sich die befragten Studierenden eher zutrauen, in der Unter- als in der Oberstufe zu unterrichten. Sie stimmen der Aussage „Ich verstehe Finanzthemen gut genug, um sie wirksam in der Unterstufe unterrichten zu können.“ mehr zu (M = 1,70) als der gleichen Aussage zum Unterrichten in der Oberstufe (M = 2,33). Unterschiede gibt es bei mehreren Vergleichsgruppen (siehe Tab. 6). Exemplarisch soll im Folgenden auf die Gruppenunterschiede zwischen Studierenden mit und ohne eigene Unterrichtstätigkeit eingegangen werden: Bei Themenbereichen der Unterstufe fühlen sich Befragte mit eigener Lehrtätigkeit (M = 1,38) signifikant kompetenter als jene, die noch nicht regelmäßig unterrichten (M = 1,74). In Bezug auf das Unterrichten einer Oberstufenklasse lässt sich dieser Unterschied zwischen den beiden Vergleichsgruppen jedoch nicht mehr feststellen. Wie es dazu kommt, dass die eigene Erfahrung nur in dem einen Fall zur signifikanten Steigerung der Selbstwirksamkeit führt, lässt sich mit einem Blick auf die Schulstufen, in denen die Befragten bereits unterrichtet haben, erklären: Zum Erhebungszeitpunkt haben nur drei der insgesamt 39 Befragten mit eigener Unterrichtstätigkeit angegeben, bereits in der Sekundarstufe II GW unterrichtet zu haben.

Daraus lässt sich schließen, dass es nicht nur die Praxiserfahrung ist, die zu mehr Selbstsicherheit führt, sondern auch die Schulstufen, in denen eine Lehrkraft tätig ist, ausschlaggebend dafür sind, ob sie sich die Umsetzung von Lehr-/ Lernarrangements mit Bezug zu Finanzbildung im eigenen Unterricht zutraut.

Abschließend soll noch ein Blick auf ein explizit auf die fachdidaktische Selbstwirksamkeit abzielendes Item geworfen werden: Der im Fragebogen auf Finanzbildung ausgerichteten Aussage „Ich werde unterstützende didaktische Methoden/Konzepte kennen, um wirksam zu unterrichten“ stimmen die Teilnehmer*innen im Durchschnitt zu ($M = 2$), es gibt hier keine statistisch signifikanten Gruppenunterschiede. Obwohl den Studierenden nach eigener Aussage die im Studium vermittelten didaktischen und methodischen Prinzipien bekannt sind (siehe Kap. 5.1), scheinen sie sich trotzdem nicht hundertprozentig kompetent zu fühlen, wenn es um die Umsetzung von wirksamen Lehr-/ Lernarrangements im Bereich der Finanzbildung geht. Warum ihre Selbstwirksamkeit nicht höher ist, lässt sich mit der vorliegenden Fragebogenerhebung nicht abschließend klären. Es scheint jedoch, dass Wissen um fachdidaktische Prinzipien allein nicht ausreicht, um sich auch in deren praktischer Umsetzung sicher zu fühlen.

6. Fazit

Dieser Artikel zeigt auf, dass Finanzbildung im Kontext des Unterrichtsfaches Geographie und wirtschaftliche Bildung innerhalb einer sozioökonomisch ausgerichteten wirtschaftlichen Allgemeinbildung aus wissenschaftlicher Sicht mehrfach begründet (vgl. Fridrich 2021; Hedtke 2018a; Weber 2017) und auch auf rechtlicher Ebene (vgl. BMBWF 2015; BMB 2016; BMBWF 2023) verankert ist. Damit Finanzbildung von (angehenden) Lehrer*innen des Unterrichtsfaches Geographie und wirtschaftliche Bildung professionell in Lehr-/ Lernarrangements überführt und als solche umgesetzt werden kann, benötigen die Studierenden eine Professionskompetenz, die in der vorliegenden Arbeit nach Blömke et al. (2015) als Zusammenspiel von dispositionellen und situativen Fähigkeiten gesehen wird. Die mittels Fragebogen erhobene und im vorliegenden Artikel diskutierte Selbsteinschätzung der GW-Studierenden, welche fachlichen und fachdidaktischen Voraussetzungen sie dafür benötigen bzw. bereits erworben haben, darf jedoch nicht als Kompetenzmessung missinterpretiert werden. Vielmehr steht die Einschätzung der eigenen Qualifikationen bzw. der anzustrebenden Professionskompetenz im Mittelpunkt.

Die Frage, welche Bereiche des fachlichen und fachdidaktischen Professionswissens die befragten Studierenden als relevant erachten, ist beantwortet und diskutiert worden.

Inwieweit die dort ausschließlich dem Fachwissen zugeordneten Aspekte, welche die Studierenden bei der Assoziationsfrage genannt haben, von den Befragten lediglich auf inhaltlicher Ebene gemeint gewesen sind, ist ohne Kontext nicht aus den Antworten der Fragebogenerhebung herauszulesen. Hier stellt sich die Frage, ob die Studierenden eventuell erkannt und mit ihren Nennungen impliziert haben, dass Bereiche wie etwa „Umgang mit Geld“ auch didaktische bzw. methodische Herausforderungen bergen. Weiterführende Forschung könnte diese Forschungslücke durch qualitative Interviews schließen.

Zusammenfassend kann im Hinblick auf die Einschätzungen des Professionswissens festgehalten werden, dass die (angehenden) Lehrer*innen Finanzbildung nicht isoliert betrachten und entsprechende kognitive Voraussetzungen für die professionelle Umsetzung von auf Finanzbildung abzielenden Lehr-/ Lernarrangements benötigen. Die Gesamtheit der Antworten lässt vermuten, dass die Befragten Fridrichs (2020: 73) Auffassung teilen, der Finanzbildung als „Querschnittsmaterie“ der wirtschaftlichen Bildung bezeichnet, die wiederum nicht getrennt von Politik, Gesellschaft und Umwelt zu sehen ist (vgl. Pichler et al. 2023: 45). Davon ausgehend zählt es zu den kognitiven Voraussetzungen einer kompetenten GW-Lehrkraft, mehrere Bezugsdisziplinen und übergreifende Themen mit Inhaltsfeldern und Problemstellungen der Finanzbildung verknüpfen zu können. Didaktische und methodische Prinzipien für die Umsetzung im Unterricht sind den Befragten unabhängig von Geschlecht, Studienstatus, Alter, Art ihrer Zugangsberechtigung zum GW-Studium oder eigenständiger Lehrtätigkeit wichtig oder sehr wichtig. Als am wenigsten relevant beurteilen die befragten Studierenden das didaktische Prinzip „Orientierung an geographischen und ökonomischen Basiskonzepten“ (Pichler et al. 2017: 62). Um ihrem Verständnis von Finanzbildung gerechte Lehr-/ Lernarrangements gestalten zu können, wäre es daher im Sinne der Professionalisierung sinnvoll, dem Erlernen bzw. Einüben des Einnehmens verschiedener wirtschaftlicher und geographischer Sichtweisen noch mehr Aufmerksamkeit im Studium zu widmen, damit je nach Inhalt passende Perspektiven gewählt, in Vermittlungsarrangements verpackt und den Schüler*innen lebensnah weitergegeben werden können. In Einklang mit der sozioökonomischen Perspektive zeigen die Ergebnisse der Fragebogenerhebung, dass die Orientierung an der Lebenswelt und der finanziellen Lebenssituationen der Schüler*innen unter den aktuell gegebenen wirtschafts- und finanzpolitischen Rahmenbedingungen ein sehr wichtiges Ziel der (angehenden) GW-Lehrer*innen ist. Damit dieses Ziel erreicht werden kann, sind sowohl fachdidaktische als auch fachliche Voraussetzungen notwendig. Demnach wäre es sinnvoll, in der Lehramtsausbildung Lehrveranstaltungen einzuführen, in denen fachliche und fachdidaktische Inhalte verschränkt vermittelt werden.

Inwieweit sich die Befragten in Hinblick auf die professionelle Umsetzung von Lehr-/Lernarrangements im Bereich der Finanzbildung selbstwirksam fühlen, ist ebenfalls erläutert worden. Für die Selbstwirksamkeitseinschätzung der Studierenden scheinen deren bisherige Erfahrungen bedeutend zu sein. Warum sich über 30-Jährige signifikant selbstsicherer fühlen als Jüngere, konnte nicht abschließend geklärt werden. Hier würden sich wiederum qualitative Interviews eignen, um herauszufinden, ob Björklunds (2019: 28) Erklärungsansatz auch für GW-Lehramtsstudierende der Universität Wien gilt. In diesem Kontext könnte auch die Diskrepanz zwischen der vorhandenen Kenntnis der didaktischen bzw. methodischen Prinzipien und dem nicht vollständig ausgeprägten Selbstvertrauen in deren Umsetzung thematisiert werden.

Neben allgemeiner Lebenserfahrung dürften auch bisherige Studien- und Praxiserfahrung der Befragten eine Rolle spielen, von denen vor allem ältere, bereits berufstätige oder Masterstudierende profitieren. Das Ergebnis, dass sich Masterstudierende eher als Bachelorstudierende zutrauen, Themen der Finanzbildung in einer Unterstufenklasse zu unterrichten, ist ein Indiz für die Qualität der universitären Ausbildung der (angehenden) Lehrkräfte. Beispielsweise könnte ihr Selbstvertrauen durch mehr Erfahrung in der Planung von Unterrichtseinheiten, durch die vermehrte Selbstreflexion in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen oder durch die Rückmeldung ihrer bisherigen Mentor*innen gestärkt worden sein. Gleichzeitig stellt sich mit der Erkenntnis, dass sich in der Sekundarstufe I unterrichtende Studierende signifikant sicherer als noch nicht berufstätige Befragte fühlen, die Frage, ob die Selbstwirksamkeit durch längere und authentischere Praxisphasen im Studium nicht noch gesteigert werden könnte.

7. Literatur

- BMB (Bundesministerium für Bildung) (2016): Verordnung der Bundesministerin für Bildung, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert wird; Bekanntmachung, mit der die Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen geändert wird. Wien. BGBl. II Nr. 219/2016 vom 9.8.2016.
<https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2016/219> (16.08.2023)
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2015): Grundsatzertlass Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung.
<https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=703> (12.09.2023)
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2021a): Lehrpläne - Handelsakademie und Handelsschule. Wien (=BGBl. II Nr. 250/2021, Anlage 1 zu Art. 1).
<https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40234935/NOR40234935.pdf> (14.11.2023)
- BMBWF Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2021b): Anfragebeantwortung: Ausbau von Finanzschulungen (6664/AB). <https://www.parlament.gv.at/gegenstand/XXVII/AB/6664> (16.08.2023)
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2023): Lehrplan der Mittelschule, Geographie und wirtschaftliche Bildung. Wien. (= BGBl. II, Nr. 1 v. 2.1.2023, Anlage 1 zu Art. 3).
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0005_602132D5_6AB7_4D68_B4E4_6CF508085BA2.pdfsig (10.05.2023)
- BMF (Bundesministerium für Finanzen) (2021): Nationale Finanzbildungsstrategie für Österreich. Wien.
<https://www.bmf.gv.at/ministerium/nationale-finanzbildungsstrategie.html> (04.05.2023)
- Borg, S. (2015): Teacher cognition and language education: research and practice. Bloomsbury, London.
- Buehl, M. & J. Beck (2015): The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In: Fivers, H. & M. Gill (Hrsg.): International Handbook of Research on Teacher Beliefs (= Educational Psychology Handbook Series). Routledge, New York. S. 66-84.
- Björklund, M. (2019): Teaching financial literacy: Competence, context and strategies among Swedish teachers. In: Journal of Social Science Education. 18/2. DOI: <https://doi.org/10.4119/jsse-1426>
- Blömke, S., J. E. Gustafsson & R. J. Shavelson (2015): Beyond Dichotomy. Competence Viewed as a Continuum. In: Zeitschrift für Psychologie 223/1. S. 3-13. DOI: <http://dx.doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Compen, B., K. Witte & W. Schelfhout (2019): The role of teacher professional development in financial literacy education. A systematic literature review. In: Educational Research Review 26. S. 16-31.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.12.001>
- Davies, P. (2014): Towards a framework for financial literacy in the context of democracy. In: Journal of Curriculum Studies 47(2). S. 300-316. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.934717>
- De Moor, L. & L. Verschete (2017): Student Teachers' Capacity and Willingness to Teach Financial Literacy in Flanders. In: Journal of Financial Counseling and Planning 28 (2). S. 313-321.
<http://dx.doi.org/10.1891/1052-3073.28.2.313>
- Depaepe, F. & J. König (2018): General pedagogical knowledge, self-efficacy and instructional practice: Disentangling their relationship in pre-service teacher education. In: Teaching and Teacher Education 69. S. 177-190. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.003>
- Dickel, M. (2011): Geographieunterricht unter dem Diktat der Standardisierung. Kritik der Bildungsreform aus hermeneutisch-phänomenologischer Sicht. In: GW-Unterricht 123. S. 3-23.
- Fridrich C. & M. Hofmann-Schneller (2017): Positionspapier „Sozioökonomische Bildung“. In: GW-Unterricht 145. S. 54-57. DOI: <https://dx.doi.org/10.1553/gw-unterricht145s54>

- Fridrich, C. (2020): Wirtschaftliche Bildung muss integrativ und plural sein. In: GW-Unterricht 160, S. 73-79. DOI: <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht160s73>
- Fridrich, C. (2021): Finanzerziehung versus Finanzbildung im Rahmen sozioökonomischer Bildung – oder: Zur Bedeutsamkeit sozialwissenschaftlicher Kontextualisierung. In: Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung 90(1). S. 75-94. DOI: <https://doi.org/10.3790/vjh.90.1.75>
- Greimel-Fuhrmann, B., N. Cechovsky & J. Riess (2021): Finanzbildung – „Life Skill“ zur Erschließung der Welt? In: Pädagogische Rundschau 75(1). S. 47-58. DOI: <https://doi.org/10.3726/PR012021.0004>
- Hattie, J. (2009): Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge, London & New York.
- Hedtke, R. (2015): Sozioökonomische Bildung als Innovation durch Tradition. In: GW-Unterricht 140. S. 18-38.
- Hedtke, R. (2018a): Anpassen oder aufklären? Finanzerziehung und sozioökonomische Bildung. In: GW-Unterricht 152. S. 14-30. DOI: <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht152s14>
- Hedtke, R. (2018b): Sozialwissenschaftlichkeit als sozioökonomiedidaktisches Prinzip. In: Engartner, T., C. Fridrich, S. Graupe, R. Hedtke (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven. (= Reihe Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft) Springer, Wiesbaden. S. 1-26.
- Hedtke, R. (2023): Didaktische Eckpunkte einer zukunftsfähigen pluralen Finanzbildung. - Bielefeld. Folien zum Vortrag am 27.03.2023 im Rahmen der Tagung „Zukunft Fachdidaktik GW“ in Schlierbach.
- Kaminski, H. & S. Friebe (2012). Arbeitspapier „Finanzielle Allgemeinbildung als Bestandteil der ökonomischen Bildung“. IÖB, Oldenburg.
https://www.ioeb.de/files/ioeb/publications/documents/Kaminski_Friebe%202012_Arbeitspapier_Finanzielle_Allgemeinbildung.pdf
- Koller, H. C. (2017): Bildung as a Transformative Process. In: Laros, A., T. Fuhr & E. W. Taylor (Hrsg.): Transformative Learning Meets Bildung. Sense Publishers, Rotterdam/Boston/Taipei. S. 33-42. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-6300-797-9_3
- König, J. (2021): Lehrerkompetenzen. In: Hascher, T., T. Idel & W. Helsper (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. Springer VS, Wiesbaden. S. 1-18. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_61-1
- Lange, K., T. Kleickmann, S. Tröbst & K. Möller (2012): Fachdidaktisches Wissen von Lehrkräften und multiple Ziele im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 15. S. 55-75. <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-012-0258-z>
- OECD (2022): Recommendation of the Council on Financial Literacy.
<https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/OECD-LEGAL-0461> (31.07.2023).
- OeNB (Oesterreichische Nationalbank) (2023): HVPI-Inflation 2023 weiterhin hoch bei 7,8 %; bis 2025 Rückgang auf 3,1 % erwartet. <https://www.oenb.at/Presse/Pressearchiv/2023/20231004.html> (14.11.2023)
- Perlaki, D. (2022): Reaktion auf Kritik an Wirtschafts-Lehrplan: „Zehnjährige denken nicht wie Wirtschaftswissenschaftler:innen“. <https://brutkasten.com/artikel/gw-lehrplan-interview-pichler> (16.08.2023)
- Pichler, H., C. Fridrich, C. Vielhaber & F. Bergmeister (2017): Fachdidaktischer Grundkonsens 2.0 in der Verbundregion Nordost. Perspektiven einer zukunftsfähigen Orientierungshilfe im GW-Unterricht. In: GW- Unterricht 645. S. 60-62. DOI: <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht146s60>
- Pichler, H., T. Jekel, A. Koller, M. Vorage, C. Fridrich, S. Hinsch, P. Hofmann, C. Chreiska-Höbinger & L. Keller (2023): Das eigene Leben nachhaltig gestalten. Zum neu verordneten Lehrplan für Geographie und wirtschaftliche Bildung in der Sekundarstufe I (2023). In: GW-Unterricht 170. S.44-54.DOI: <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht170s44>

- Pinto, L. & E. Coulson (2012): Social Justice and the Gender Politics of Financial Literacy Education. In: Canadian Journal of the Association for Curriculum Studies 9(2). S. 54-85.
- Stieger, S. & T. Jekel (2019): Ideology, education, and the financial literacy. Uncovering neoliberal ideology in assesment studies of economics education – the case of Austria. In: Journal of Social Science 18(2). S. 4-26. <https://doi.org/10.4119/jsse-906>
- Universität Wien (2023): Allgemeine Informationen zum Lehramtsstudium. <https://studieren.univie.ac.at/studienangebot/lehramtsstudien/geographie-und-wirtschaftliche-bildung-unterrichtsfach/> (20.08.2023).
- Vielhaber, C. (1999): Vermittlung und Interesse – Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlegungen im „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterricht. In: Fachdidaktik kreuz und quer 15. S. 9-26.
- Walker, E. M. (2015): Finanzbildung als Teilbereich der ökonomischen Bildung? Plädoyer für eine multidisziplinäre finanzielle Bildung. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik 4. S. 505-514. DOI: <https://doi.org/10.3224/gwp.v64i4.21150>
- Willis, L. E. (2017): Finance-Informed Citizens, Citizen-Informed Finance: An Essay Occasioned by the International Handbook of Financial Literacy. In: Journal of Social Science Education 16/4. S. 16-27. DOI: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3066954>
- Weber, B. (2017): Finanzielle Bildung in der Sekundarstufe I: curriculare Verankerung und Herausforderungen. In: Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung 86(3). S. 27-39. DOI: <https://doi.org/10.3790/vjh.86.3.27>
- Weinert, F. E. (²2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Beltz, Weinheim & Basel. S. 17-31.

5. Zusammenfassung der Ergebnisse

In diesem Abschnitt erfolgt eine zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse entlang im Vorfeld aufgestellter Hypothesen (H1 bis H14), die jeweils entweder einen Zusammenhang oder einen Unterschied zwischen den untersuchten Variablen beschreiben. Auf konkrete Mittelwertunterschiede sowie Signifikanzniveaus der einzelnen Berechnungen wird dabei nicht mehr eingegangen, diese sind den entsprechenden Übersichtstabellen des Artikels zu entnehmen (siehe Kapitel 4).

5.1. Einschätzung benötigten fachlichen und fachdidaktischen Professionswissens

- **H1:** *Es besteht ein Zusammenhang zwischen den Assoziationen der Studierenden zu relevanten Aspekten schulischer Finanzbildung und den äußeren Vorgaben des Lehrplans bzw. des fachdidaktischen Grundkonsens (und damit auch der sozioökonomischen Bildung).*

Im Artikel wurde aufgezeigt, wie breit das Verständnis von Finanzbildung der befragten Studierenden anzunehmen ist (siehe Kapitel 4). So können die Ergebnisse der Assoziationsaufgabe „Bitte geben Sie nun bis zu 10 Aspekte zum Unterricht von Finanzbildung an, die Sie für den GW-Unterricht relevant finden“ in ihrer Gesamtheit als ein klares Indiz dafür gedeutet werden, dass Finanzbildung von den Studierenden, genau wie in den Lehrplänen vorgesehen, nicht isoliert betrachtet wird. Wenn auch in unterschiedlich hohem Ausmaß, so können doch allen Bereichen des Wirkungsgefüges „Gesellschaft – Wirtschaft – Politik – Umwelt“ (BMBWF 2023: 101) Nennungen zugeordnet werden. Ebenso ist das im Lehrplan der Sekundarstufe I angestrebte Ziel der „Förderung der Orientierungs-, Urteils- und Handlungskompetenz zur Gestaltung der eigenen finanziellen und wirtschaftlichen Lebenslage und zur kompetenten, verantwortungsbewussten und mündigen Mitwirkung an wirtschaftlichen Prozessen“ (BMBWF 2023: 100) in den Assoziationen der Studierenden erkennbar. Geht es um die Art der Implementierung von Lehr-/ Lernarrangements im Bereich der Finanzbildung in den Unterricht, werden von den Befragten bis auf „Handlungsorientierung“ alle im fachdidaktischen Grundkonsens (vgl. Pichler et al. 2017: 62) festgeschriebenen didaktischen und methodischen Prinzipien genannt.

Aufgrund dieser Ergebnisse wird die eingangs aufgestellte Hypothese 1 nicht verworfen. Die generierten Daten deuten auf einen Zusammenhang zwischen den Assoziationen der Studierenden zu Aspekten schulischer Finanzbildung und den aktuell gültigen äußeren Vorgaben des Lehrplans bzw. des fachdidaktischen Grundkonsens hin.

- **H2:** *In der Wahrnehmung der Studierenden besteht ein Zusammenhang zwischen Finanzbildung und den übergreifenden Themen des neuen Lehrplans für die Sekundarstufe I.*

Die Auswertung der entsprechenden Frage bestätigt, dass die befragten Studierenden einen Zusammenhang zwischen Finanzbildung und verschiedenen übergreifenden Themen des neuen Lehrplans für die Sekundarstufe I (BMBWF 2023) sehen. Am häufigsten erkennen sie die Verknüpfung mit „Wirtschafts-, Finanz- und Verbraucher/innenbildung (sic!)“, die mit 290 Nennungen (92,95 %) fast gleich oft mit Finanzbildung assoziiert wird wie „Bildungs-, Berufs- und Lebensorientierung“ (289 Nennungen bzw. 92,62 %). „Politische Bildung“ hängt in der Wahrnehmung von 260 Befragten (83,33 %) mit Finanzbildung zusammen.

Es lassen sich aber auch übergreifende Themen ausmachen, die von den Studierenden weniger oft mit Finanzbildung in Verbindung gebracht werden. Dabei handelt es sich vor allem um jene Bereiche, die auch im Lehrplan nicht dem Unterrichtsfach Geographie und wirtschaftliche Bildung zugeordnet sind. Konkret sind das „Gesundheitsförderung“ (53 Nennungen bzw. 16,99 %) und „Sexualpädagogik“ (9 Nennungen bzw. 2,88 %).

Nur zwei Personen geben an, keine der übergreifenden Themen mit Finanzbildung zu verbinden, was 0,64 % der Befragten entspricht. Folglich stützen die Ergebnisse die eingangs aufgestellte Hypothese 2. Die Befragten nehmen einen Zusammenhang zwischen Finanzbildung und den im neuen Lehrplan für die Sekundarstufe I definierten übergreifenden Themen wahr. In der weiteren Interpretation gilt es jedoch zu beachten, dass es zwischen den einzelnen übergreifenden Themen Unterschiede in der Höhe der Zustimmungsrate gibt.

- **H3:** *Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Geschlecht der Befragten und ihrer Einschätzung der Bedeutung bestimmter vorgegebener didaktischer und methodischer Prinzipien.*

Die im Fragebogen vorgegebenen didaktischen und methodischen Prinzipien, welche auf einer Skala von 1 bis 4 (sehr wichtig bis gar nicht wichtig) zu bewerten waren, entstammen dem fachdidaktischen Grundkonsens (vgl. Pichler et al. 2017: 62), der von Fachdidaktik-Lehrenden des Lehramtsstudiums GW in der Verbundregion Nordost erstellt worden ist. Dementsprechend kommt er in der Ausbildung von GW-Lehrer*innen an der Universität Wien zur Anwendung und die didaktischen und methodischen Prinzipien sollten den Studierenden ab dem dritten Semester bekannt sein.

Bei der Einschätzung von deren Bedeutung lassen sich in einzelnen Items signifikante Mittelwertunterschiede zwischen männlichen und weiblichen Studienteilnehmer*innen nachweisen. Beispielsweise empfinden Befragte, die sich als weiblich identifizieren, „Schüler*innen- und Lebensweltorientierung“, „Handlungsorientierung“, „Aktualitäts- und

Zukunftsorientierung“, „Kompetenzorientierung“ und „methodische Vielfalt“ signifikant wichtiger als männliche Studierende. Umgekehrt zeigt die Analyse, dass männliche Studienteilnehmer dem Item „partizipative Unterrichtsmethoden, selbstbestimmtes, individualisiertes und kooperatives Lernen“ eine größere Bedeutung zuschreiben als die weibliche Vergleichsgruppe.

Zusammenfassend bestätigen die Ergebnisse Hypothese 3: Ein Zusammenhang zwischen dem Geschlecht der Befragten und ihrer Einschätzung der Bedeutung bestimmter vorgegebener didaktischer und methodischer Prinzipien ist in vielen Fällen nachweisbar, allerdings lässt sich keine eindeutige Richtung feststellen. Großteils scheinen weibliche Befragte zwar die vorgegebenen didaktischen und methodischen Prinzipien als bedeutender einzuschätzen als männliche Studierende, dieser Zusammenhang gilt jedoch nicht für alle der abgefragten Items.

- **H4:** *Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Alter der Befragten und ihrer Einschätzung der Bedeutung bestimmter vorgegebener didaktischer und methodischer Prinzipien.*

Die Datenanalyse zeigt, dass lediglich beim Item „Kompetenzorientierung“ ein signifikanter Unterschied zwischen unter 30-jährigen und älteren Befragten feststellbar ist. Die über 30-Jährigen schreiben „Kompetenzorientierung“ eine höhere Bedeutung zu als Jüngere. Das ist insofern überraschend, als ältere Studierende im Gegensatz zu den meisten Befragten der jüngeren Vergleichsgruppe selbst noch keine kompetenzorientierte Reifeprüfung absolviert haben. Ob hier ein Zusammenhang besteht bzw. welche tatsächlichen Gründe hinter diesem Unterschied stecken, geht aus den Antworten des Fragebogens nicht hervor und müsste in einer weiterführenden Forschung geklärt werden.

Bei allen anderen Items muss Hypothese 4 verworfen werden, es sind keine statistisch signifikanten Mittelwertunterschiede zwischen jüngeren und älteren Befragten erkennbar.

- **H5:** *Wenn die Befragten eine Schule mit Wirtschaftsschwerpunkt besucht haben, schätzen sie die Bedeutung bestimmter vorgegebener didaktischer und methodischer Prinzipien anders ein als Befragte, die keine Schule mit Wirtschaftsschwerpunkt besucht haben.*

Studierende, die selbst eine Schule mit Wirtschaftsschwerpunkt besucht haben, geben „partizipative Unterrichtsmethoden, selbstbestimmtes, individualisiertes und kooperatives Lernen“ als signifikant wichtiger an als jene, die die Zugangsberechtigung zum Studium auf eine andere Art und Weise erworben haben. Inwiefern dieser Unterschied tatsächlich mit der untersuchten Variable erklärt werden kann oder ob auch andere Merkmale dafür ausschlaggebend sind, kann an dieser Stelle nicht endgültig festgestellt werden.

Bei allen anderen untersuchten didaktischen und methodischen Prinzipien muss Hypothese 5 abgelehnt werden, es sind keine weiteren Unterschiede zwischen den beiden Vergleichsgruppen feststellbar.

- **H6:** *Wenn die Befragten Bachelorstudierende sind, dann schätzen sie die vorgegebenen didaktischen und methodischen Prinzipien als weniger relevant ein als Masterstudierende.*

Für das Item „Handlungsorientierung“ hat sich die Richtung der Hypothese bestätigt: Bachelorstudierende verleihen diesem didaktischen Prinzip weniger Bedeutung als Masterstudierende. Bei allen weiteren Items lassen sich keine Unterschiede festmachen, weshalb Hypothese 6 für die anderen abgefragten didaktischen und methodischen Prinzipien abgelehnt werden muss.

- **H7:** *Wenn die Befragten noch keine eigenständige Unterrichtstätigkeit aufweisen, dann schätzen sie die vorgegebenen didaktischen und methodischen Prinzipien als weniger relevant ein, als wenn sie schon unterrichten.*

Die Datenauswertung für Hypothese 7 zeigt ein ähnliches Ergebnis wie für Hypothese 6: „Handlungsorientierung“ wird von Befragten ohne eigenständige Lehrtätigkeit als weniger wichtig erachtet als von bereits unterrichtenden. Bei allen weiteren im Fragebogen erhobenen didaktischen und methodischen Prinzipien muss Hypothese 7 verworfen werden, bereits unterrichtende Befragte schätzen diese nicht als relevanter ein als Studierende ohne eigenständige Unterrichtstätigkeit.

- **H8:** *Es besteht eine Korrelation zwischen den Items, welche die Einschätzung der Wichtigkeit der vorgegebenen didaktischen und methodischen Prinzipien der Befragten messen.*

Die Berechnung von Cronbachs Alpha ergibt einen Wert von 0,72, was auf eine interne Konsistenz der Ergebnisse hindeutet. Gibt eine befragte Person ein Item als besonders relevant an, so ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass sie auch andere didaktische bzw. methodische Prinzipien des fachdidaktischen Grundkonsens als wichtig empfindet. Die Bildung einer Skala ist somit möglich.

5.2. Selbstwirksamkeitseinschätzungen

- **H9:** *Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Geschlecht der Befragten und ihrer Selbstwirksamkeitseinschätzung in bestimmten vorgegebenen Bereichen.*

Die Angaben der Studierenden sind ein Indiz dafür, dass es bei einzelnen Items Unterschiede in der Selbstwirksamkeitseinschätzung zwischen männlichen und weiblichen Befragten gibt. Konkret handelt es sich um das Stellen anspruchsvoller Aufgaben für begabte Schüler*innen

sowie um das wirksame Unterrichten in der Oberstufe. In beiden Fällen fühlen sich männliche Studienteilnehmer signifikant sicherer als weibliche Befragte. Bei allen anderen getesteten Items ist kein Unterschied zwischen der männlichen und der weiblichen Vergleichsgruppe feststellbar, Hypothese 9 wird in diesen Fällen abgelehnt.

- **H10:** *Wenn Befragte ein gewisses Alter erreicht haben, dann fühlen sie sich in bestimmten vorgegebenen Bereichen selbstwirksamer als jüngere Studierende.*

Insgesamt lassen sich bei 6 Items Unterschiede in der Selbstwirksamkeitswahrnehmung unter 30-jähriger und älterer Studierender feststellen (siehe Kapitel 4). In allen Fällen fühlen sie die älteren Befragten sicherer. Somit stärken die empirischen Ergebnisse die in Hypothese 10 getätigte Annahme, dass sich ältere Befragte in bestimmten vorgegebenen Bereichen selbstwirksamer fühlen als jüngere Studierende.

- **H11:** *Wenn Befragte eine Schule mit Wirtschaftsschwerpunkt besucht haben, dann schätzen ihre eigenen Voraussetzungen in bestimmten vorgegebenen Bereichen anders ein als Befragte, die keine Schule mit Wirtschaftsschwerpunkt besucht haben.*

Wenn es um das wirksame Unterrichten in einer Oberstufenklasse geht, fühlen sich Befragte, die selbst eine Schule mit Wirtschaftsschwerpunkt besucht haben, signifikant sicherer als jene, die auf andere Art eine Zugangsberechtigung zum GW-Studium erworben haben. Bei allen anderen Items zeigt die Datenauswertung keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Vergleichsgruppen auf, weshalb Hypothese 11 in diesen Fällen abgelehnt werden muss.

- **H12:** *Wenn Befragte Bachelorstudierende sind, dann fühlen sie sich in bestimmten vorgegebenen Bereichen weniger selbstwirksam als Masterstudierende.*

Wenn es um den Vergleich der Selbstwirksamkeitswahrnehmung von Befragten im Bachelor- und im Masterstudium geht, lassen sich in zwei Bereichen Unterschiede feststellen: Einerseits, beim wirksamen Unterrichten in einer Unterstufenklasse, das sich den Erwartungen von Hypothese 12 entsprechend Bachelorstudierende signifikant weniger zutrauen als Masterstudierende. Andererseits zeigen die Ergebnisse, dass es sich Masterstudierende entgegen den Erwartungen weniger zutrauen, anspruchsvolle Aufgaben für begabte Schüler*innen stellen zu können. In diesem Fall muss Hypothese 12 abgelehnt werden, da die erwartete Richtung der Hypothese nicht den Ergebnissen entspricht. Bei allen anderen Items sind keine Unterschiede feststellbar, daher kann Hypothese 12 auch dort nicht bestätigt werden.

- **H13:** *Wenn Befragte noch keine eigenständige Unterrichtstätigkeit aufweisen, dann fühlen sie sich in bestimmten vorgegebenen Bereichen weniger selbstwirksam als bereits Unterrichtende.*

Im Zuge der Datenanalyse hat sich bestätigt, dass sich Befragte, die bereits als GW-Lehrer*in berufstätig sind, signifikant selbstwirksamer einschätzen als jene ohne eigenständige Unterrichtstätigkeit, wenn es darum geht, wirksame Lehr-/ Lernarrangements im Bereich der Finanzbildung in einer Unterstufenklasse umzusetzen. Bei allen anderen im Fragebogen enthaltenen Items zur Abfrage der Selbstwirksamkeit konnte der in Hypothese 13 vermutete Unterschied nicht nachgewiesen werden.

- **H14:** *Es besteht eine Korrelation zwischen den Items, welche die Selbstwirksamkeitseinschätzung der Befragten messen.*

Im Bereich der Selbstwirksamkeit ist es ebenfalls möglich, eine Skala zu bilden, welche den Zusammenhang zwischen den einzelnen Items aufzeigt, die das Kompetenzzempfinden der Studierenden betreffen. Nach entsprechender statistischer Prüfung ergibt sich ein Cronbachs Alpha-Wert von 0,84. Dies deutet auf eine hohe interne Konsistenz und Zuverlässigkeit der Skala hin, da die Items relativ stark miteinander korrelieren.

Mithilfe dieser Selbstwirksamkeitsskala lässt sich dann auch die zuvor aufgestellte Vermutung bestätigen, dass Selbstwirksamkeit altersabhängig ist. Bei einem Vergleich der Skalenmittelwerte ist erneut ein signifikanter Unterschied zwischen unter 30-jährigen und älteren Befragten feststellbar. Dieser Unterschied wird allerdings erst ab dem Alter von 30 Jahren signifikant. Wird der Gruppenvergleich zwischen unter 29-jährigen Studienteilnehmer*innen und Älteren durchgeführt, liegt das Signifikanzniveau über 0,05.

Bei allen anderen Vergleichsgruppen, wie beispielsweise männlich vs. weiblich oder Bachelor- vs. Masterstudierende, konnten mithilfe der Selbstwirksamkeitsskala keine signifikanten Mittelwertunterschiede in der Gesamtheit der Selbstwirksamkeit aufgedeckt werden.

6. Diskussion

Die in Kapitel 5 dargestellten Ergebnisse sind im Kontext einiger Limitationen zu interpretieren. Beispielsweise handelt es sich bei den Daten um von den Teilnehmer*innen gemachte subjektive Angaben, die etwa bei Fragen zur Selbsteinschätzung von sozialer Erwünschtheit gekennzeichnet sein können. Darüber hinaus ist die Rücklaufquote mit 22 % als eher niedrig einzustufen (vgl. Döring 2023: 407), weshalb keine letztgültigen Aussagen getroffen werden können. Unter Berücksichtigung dieser möglichen Einschränkungen wird im Folgenden die zentrale Forschungsfrage der vorliegenden Masterarbeit diskutiert.

Welche fachlichen und fachdidaktischen Voraussetzungen brauchen bzw. haben GW-Studierende nach Selbsteinschätzung, um Lehr-/ Lernarrangements im Bereich der wirtschaftlichen Bildung im Allgemeinen und im Bereich der Finanzbildung im Speziellen professionell umsetzen zu können?

Nach Einschätzung der befragten Studierenden brauchen GW-Lehrer*innen ein breites fachliches und fachdidaktisches Wissen, um Lehr-/ Lernprozesse im untersuchten Bereich der Finanzbildung umzusetzen. So zeigt die Auswertung der Gesamtheit ihrer Assoziationen zu schulischer Finanzbildung, dass Finanzbildung nicht isoliert betrachtet wird. Dies kann als Indiz für die Absicht vieler Studierender gewertet werden, als (angehende) Lehrperson eine integrative Verknüpfung mehrerer fachlicher Themenbereiche anzustreben. Nach Einschätzung der Befragten ist im Kontext von Finanzbildung fachliches Wissen in allen Bereichen des Wirkungsgefüges „Gesellschaft – Wirtschaft – Politik – Umwelt“ (BMBWF 2023: 101) bedeutsam, wobei Nachhaltigkeitsaspekte am seltensten genannt werden. An dieser Stelle zeigt sich ein möglicher Sensibilisierungsbedarf von (angehenden) Lehrkräften im Hinblick auf Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). In Anbetracht des Klimawandels und der damit einhergehenden aktuellen und zukünftigen Herausforderungen bringt der neue Lehrplan für die Sekundarstufe I nicht nur eine Vertiefung, sondern auch eine Neuorientierung der wirtschaftlichen Bildung in diese Richtung (vgl. Pichler et al. 2023: 46). Nachhaltiges Denken und Handeln sind somit auch im Finanzbildungsbereich gefragt. Will man das Bewusstsein der Studierenden dafür stärken, könnte dies in der Hochschuldidaktik noch stärker in den Fokus gerückt werden.

Die von den Studierenden genannten benötigten fachdidaktischen Voraussetzungen für die Umsetzung von Lehr-/ Lernarrangements im Bereich der Finanzbildung orientieren sich am fachdidaktischen Grundkonsens (vgl. Pichler et al. 2017). Ihre Einschätzung von deren Bedeutung deutet zudem darauf hin, dass die befragten (angehenden) Lehrpersonen die im Grundkonsens genannten Prinzipien als relevant für ihren (zukünftigen) Unterricht erachten und

„Schüler*innen- und Lebensweltorientierung“, „Aktualitäts- und Zukunftsorientierung“ und dergleichen auch im Rahmen von Finanzbildung umsetzen möchten. Gruppenvergleiche, wem einzelne Prinzipien wichtiger sind, ergeben in den meisten Fällen kaum signifikante Unterschiede. Eine Ausnahme bilden die männliche und die weibliche Vergleichsgruppe, die bei sechs der abgefragten Prinzipien signifikante Mittelwertunterschiede aufweisen. Warum weibliche Befragte „Schüler*innen- und Lebensweltorientierung“, „Handlungsorientierung“, „Aktualitäts- und Zukunftsorientierung“, „Kompetenzorientierung“ und „methodische Vielfalt“ als signifikant bedeutender als männliche (angehende) Lehrpersonen einschätzen, während diese „partizipative Unterrichtsmethoden, selbstbestimmtes, individualisiertes und kooperatives Lernen“ als relevanter einstufen, konnte nicht abschließend geklärt werden. Zu bedenken ist an dieser Stelle die Möglichkeit einer weiteren Limitation der durchgeführten Forschung, nämlich jene, dass unterschiedliche Vergleichsgruppen ein anderes Verständnis der einzelnen didaktischen und methodischen Prinzipien haben könnten.

Geht es um die Frage, welche Voraussetzungen Studierende nach Selbsteinschätzung bereits erworben haben, um Lehr-/ Lernarrangements im Bereich der Finanzbildung umzusetzen, so zeigen die Ergebnisse der Datenanalyse, dass sich die Befragten nach eigenen Angaben in allen der abgefragten Bereiche sehr sicher oder sicher fühlen. Sie haben offenbar in keinem der Bereiche ein mangelndes oder nicht vorhandenes Kompetenzzempfinden. Besonders stark beeinflusst dürfte die Selbstwirksamkeitseinschätzung vom Alter der Befragten werden. Unter 30-Jährige geben bei sechs Items an, sich signifikant unsicherer zu fühlen als ältere Studierende. Diese Erkenntnis ist vor allem für Leiter*innen fachdidaktischer Lehrveranstaltungen und Mentor*innen von Bedeutung, die ein besonderes Augenmerk auf die Selbstwirksamkeitsentwicklung jüngerer Studierender legen könnten. Es wäre erwägenswert, die Selbstwirksamkeit und das eigene Selbstverständnis als professionelle Lehrkraft noch stärker zu thematisieren und zusätzliche Austauschphasen zwischen den Studierenden zu ermöglichen, in denen sie wechselseitig von ihren Erfahrungen profitieren können. So geben auch Depaepe und König (2018: 188) an, dass derartiges Motivationstraining die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte verbessern und sich folglich auf ihre Unterrichtspraxis auswirken könne. Ein weiteres zentrales Ergebnis der Forschung ist, dass sich Befragte mit eigener Lehrtätigkeit an einer Mittelschule signifikant sicherer fühlen, wenn es um das wirksame Unterrichten einer Unterstufenklasse im Bereich der Finanzbildung geht. Hier stellt sich die Frage, ob man diesen Effekt in der Lehrer*innenbildung bereits während des Studiums nutzen könnte, indem mehr Praktika angeboten werden und Studierende nicht erst dann ihre Selbstwirksamkeitseinstellungen steigern, wenn sie selbst zu unterrichten beginnen.

7. Fazit und Ausblick

Finanzbildung ist ein vieldiskutiertes Thema und wird dies trotz Vertiefung im neuen Lehrplan für die Sekundarstufe I auch in Zukunft bleiben, da unterschiedliche Ansichten darüber bestehen, wie Finanzbildung vermittelt werden sollte. Für künftige Diskussionen geben Vertreter*innen der sozioökonomischen Bildung zu bedenken:

„Eine Zerlegung in einzelne Bildungen – etwa Finanz-, Unternehmens, Beschäftigungs-, Außenwirtschafts, mikro, makro, fiskal oder wirtschaftspolitische Bildung – würde die sachlichen Zusammenhänge willkürlich auseinanderreißen und wäre für den systematischen Erwerb von wirtschaftlichem Wissen und Können kontraproduktiv“ (Hedtke 2018a: 19).

Die vorliegende Masterarbeit hat gezeigt, dass die befragten Studierenden eine ähnliche Einstellung haben. Aus der Gesamtheit ihrer Antworten in der Fragebogenerhebung kann geschlossen werden, dass sie Finanzbildung mit anderen Themenfeldern verknüpft betrachten. Die Datenanalyse hat somit Einblicke in das Verständnis der (angehenden) Lehrpersonen gegeben, das mit deren Einschätzung zusammenhängt, welche fachlichen und fachdidaktischen Voraussetzungen GW-Lehrer*innen benötigen, um Lehr-/ Lernarrangements im Bereich der Finanzbildung umzusetzen. Darüber hinaus sind die Selbstwirksamkeit der Befragten betreffende Hypothesen untersucht worden, die aufgezeigt haben, welche Personengruppen besonders in der Entwicklung ihres Selbstvertrauens gestärkt werden sollten.

Gleichzeitig sind im Zuge der Datenanalyse und -interpretation neue Fragen aufgekommen, die mit den vorliegenden Daten nicht vollends geklärt werden konnten und für die weiterführende Forschung notwendig wäre. So ist zum einen nicht klar, woran die Befragten gedacht haben, wenn sie im Zuge der Assoziationsfrage fachliche Begriffe wie „Inflation“ oder „Steuern“ genannt haben. Es stellt sich die Frage, ob die Studierenden erkannt haben, dass solche thematischen Nennungen auch didaktische bzw. methodische Herausforderungen bergen, oder ob tatsächlich rein inhaltlich gedacht worden ist. Um diese Unklarheit zu beseitigen, würden sich vertiefende qualitative Interviews eignen. In diesem Kontext könnte auch signifikante Mittelwertunterschiede (bei Fragen zu didaktischen und methodischen Prinzipien bzw. zur Selbstwirksamkeit) nochmals überprüft und aufgestellte Erklärungsansätze validiert werden.

8. Literatur ¹¹

- Bethmann, A., C. Buschle & H. Reiter (2019): Kognitiv oder qualitativ? Pretest-Interviews in der Fragebogenentwicklung. In: Menold, N. & T. Wolbring (Hrsg.) Qualitätssicherung sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente (= Reihe Schriftenreihe der ASI – Arbeitsgemeinschaft Sozialwissenschaftlicher Institute). Springer, Wiesbaden. S. 159-194. DOI: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-24517-7_6
- Blömke, S., J. E. Gustafsson & R. J. Shavelson (2015): Beyond Dichotomy. Competence Viewed as a Continuum. In: Zeitschrift für Psychologie 223/1. S. 3-13. DOI: <http://dx.doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- BMB (Bundesministerium für Bildung) (2016): Verordnung der Bundesministerin für Bildung, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert wird; Bekanntmachung, mit der die Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen geändert wird. Wien. BGBl. II Nr. 219/2016 vom 9.8.2016. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2016/219> (16.08.2023)
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2023): Lehrplan der Mittelschule, Geographie und wirtschaftliche Bildung. Wien. (= BGBl. II, Nr. 1 v. 2.1.2023, Anlage 1 zu Art. 3). S. 99-112. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0005_602132D5_6AB7_4D68_B4E4_6CF508085BA2.pdf (10.09.2023)
- BMF (Bundesministerium für Finanzen) (2021): Nationale Finanzbildungsstrategie für Österreich. Wien. <https://www.bmf.gv.at/ministerium/nationale-finanzbildungsstrategie.html> (04.05.2023)
- Borg, S. (2015): Teacher cognition and language education: research and practice. Bloomsbury, London.
- Davies, P. (2014): Towards a framework for financial literacy in the context of democracy. In: Journal of Curriculum Studies 47(2). S. 300-316. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.934717>
- Depaepe, F. & J. König (2018): General pedagogical knowledge, self-efficacy and instructional practice: Disentangling their relationship in pre-service teacher education. In: Teaching and Teacher Education 69. S. 177-190. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.003>
- Döring, N. (2023): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Springer, Berlin. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2>
- Engartner, T. (2019). Die integrative Kraft sozioökonomischer Bildung – oder: Herausforderungen für die sozialwissenschaftliche Kontextualisierung wirtschaftlicher Phänomene und ökonomischer Logiken. In: GW-Unterricht 153, S.20-26. DOI: <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht153s20>
- Engartner, T. (2021). Fluch oder Segen? Licht und Schatten der Globalisierung. In: Engartner, T., R. Hedtke & B. Zurstrassen (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Bildung. Politik – Wirtschaft – Gesellschaft (= utb 5396). Ferdinand Schöningh, Paderborn. S. 196-204.
- Fridrich, C. & M. Hofmann-Schneller (2017): Positionspapier „Sozioökonomische Bildung“. In: GW-Unterricht 145. S. 54-57. DOI: <https://dx.doi.org/10.1553/gw-unterricht145s54>
- Fridrich, C. (2018). Sozioökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I und II in Österreich. Entwicklungslinien, Umsetzungspraxis und Plädoyer für das Integrationsfach Geographie und Wirtschaftskunde. In: Engartner, T., C. Fridrich, S. Graupe, R. Hedtke, & G. Tafner (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven. Springer VS, Wiesbaden. S. 81-108.

¹¹ Bei der hier angeführten Literatur handelt es sich ausschließlich um eine Sammlung der in der Rahmenschrift zitierten Quellen. Zu dem in der Masterarbeit enthaltenen wissenschaftlichen Artikel liegt ein separates Literaturverzeichnis vor.

- Fridrich, C. (2019): Verteilungsgerechtigkeit als Thema der sozioökonomischen Bildung in Österreich. In: Arbeiterkammer Wien (Hrsg.): Verteilungsgerechtigkeit und Sozialstaat. Inhalte und didaktische Materialien für die Sekundarstufe I und II. S. 4–12.
- Fridrich, C. (2020a): Sozioökonomische Bildung als ein zentrales Paradigma für den neuen Lehrplan „Geographie und Wirtschaftliche Bildung“ 2020 der Sekundarstufe I. In: GW-Unterricht 158. S. 21-33. DOI: <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht158s21>
- Fridrich, C. (2020b): Wirtschaftliche Bildung muss integrativ und plural sein! In: GW-Unterricht 160. S.73-79. DOI: <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht160s73>
- Fridrich, C. (2021): Finanzerziehung versus Finanzbildung im Rahmen sozioökonomischer Bildung – oder: Zur Bedeutsamkeit sozialwissenschaftlicher Kontextualisierung. In: Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung 90(1). S. 75-94. DOI: <https://doi.org/10.3790/vjh.90.1.75>
- GESÖB (Geographische und Sozioökonomische Bildung) (o.J.): Über die GESÖB. <https://insert.schule.at/fachgruppe-gesoeb> (10.05.2023)
- Goyal, K. & S. Kumar (2020): Financial literacy: A systematic review and bibliometric analysis. In: International Journal of Consumer Studies 45(3). S. 80-105. DOI: <https://doi.org/10.1111/ijcs.12605>
- Greimel-Fuhrmann, B., N. Cechovsky & J. Riess (2021): Finanzbildung – „Life Skill“ zur Erschließung der Welt? In: Pädagogische Rundschau 75(1). S. 47-58. DOI: <https://doi.org/10.3726/PRO12021.0004>
- Hedtke, R. (2015): Sozioökonomische Bildung als Innovation durch Tradition. In: GW-Unterricht 140. S. 18-38.
- Hedtke, R. (2018a): Anpassen oder aufklären? Finanzerziehung und sozioökonomische Bildung. In: GW-Unterricht 152. S. 14-30. DOI: <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht152s14>
- Hedtke, R. (2018b): Sozialwissenschaftlichkeit als sozioökonomiedidaktisches Prinzip. In: Engartner, T., C. Fridrich, S. Graupe, R. Hedtke (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven. (= Reihe Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft) Springer, Wiesbaden. S. 1-26.
- Hedtke, R. (2023): Didaktische Eckpunkte einer zukunftsfähigen pluralen Finanzbildung. Folien zum Vortrag am 27.03.2023 im Rahmen der Tagung „Zukunft Fachdidaktik GW“ in Schlierbach.
- Koller, H.-C. (2017): Bildung as a Transformative Process. In: Laros, A., T. Fuhr & E. W. Taylor (Hrsg.): Transformative Learning Meets Bildung. Sense Publishers, Rotterdam/Boston/Taipei. S. 33-42. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-6300-797-9_3
- König, J. (2021): Lehrerkompetenzen. In: Hascher, T., T. Idel & W. Helsper (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. Springer VS, Wiesbaden. S. 1-18. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_61-1
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme: Grundriss einer allgemeinen Theorie. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- OECD (2022): Recommendation of the Council on Financial Literacy. <https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/OECD-LEGAL-0461> (31.05.2023).
- OECD (o.J.): OECD International Network on Financial Education – OECD/INFE. <https://www.oecd.org/financial/education/oecd-international-network-on-financial-education.htm> (10.05.2023)
- Perlaki, D. (2022): Reaktion auf Kritik an Wirtschafts-Lehrplan: „Zehnjährige denken nicht wie Wirtschaftswissenschaftler:innen“. <https://brutkasten.com/artikel/gw-lehrplan-interview-pichler> (16.08.2023)
- Peters, S. & H. Roggemann (2021): Kann guter Verbraucherschutz finanzielle Bildung ersetzen? In: Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsordnung 90(1). S. 125-137. DOI: <https://doi.org/10.3790/vjh.90.1.125>
- Pichler, H. (2013): Kritische Kompetenzorientierung konkret. Fachdidaktische Leitgedanken für die Umsetzung einer kritisch gewendeten Kompetenzorientierung im GW-Unterricht und für die

- Erstellung von Aufgaben für die kompetenzorientierte Reife- und (Diplom-)Prüfung. In: GW-Unterricht 130. S. 15-22.
- Pichler, H. & T. Jekel (2017): Vom GW-Unterrichten zum Unterrichten mit geographischen und ökonomischen Konzepten. Zu den Basiskonzepten im österreichischen GW-Lehrplan AHS Sek II. In: GW-Unterricht 147. S. 5-15. DOI: <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht147s5>
- Pichler, H., C. Fridrich, C. Vielhaber & F. Bergmeister (2017): Fachdidaktischer Grundkonsens 2.0 in der Verbundregion Nordost. Perspektiven einer zukunftsfähigen Orientierungshilfe im GW-Unterricht. In: GW- Unterricht 645. S. 60-62. DOI: <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht146s60>
- Pichler, H., T. Jekel, A. Koller, M. Vorage, C. Fridrich, S. Hinsch, P. Hofmann, C. Chreiska-Höbinger & L. Keller (2023): Das eigene Leben nachhaltig gestalten. Zum neu verordneten Lehrplan für Geographie und wirtschaftliche Bildung in der Sekundarstufe I (2023). In: GW-Unterricht 170. S.44-54. DOI: <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht170s44>
- Pinto, L. & E. Coulson (2012): Social Justice and the Gender Politics of Financial Literacy Education. In: Canadian Journal of the Association for Curriculum Studies 9(2). S. 54-85.
- Reich, K. (2005): Konstruktivistische Didaktik. Beispiele für eine veränderte Unterrichtspraxis. In: Schulmagazin 3. S. 5-10.
- Reifner, U. & A. Schelhowe (2010): Financial Education. In: Journal of Social Science Education 9(2). S. 32-42.
- Rhode-Jüchtern, T. (1995): Raum als Text – Perspektiven einer konstruktiven Erdkunde. Materialien zur Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 11. Wien.
- Rhode-Jüchtern, T. (2011): Diktat der Standardisierung oder didaktisches Potenzial? – Die Bildungsstandards Geographie praktisch denken. In: GW-Unterricht 124. S. 3-14.
- Rinschede, G. & A. Siegmund (2022): Geographiedidaktik (= utb 2324). Brill Schönigh, Paderborn.
- Schmidt-Wulffen, W. (2004): Schülerorientierter Erdkundeunterricht – Gemeinsam mit den Schülern oder an ihnen vorbei? In: Vielhaber, C. (Hrsg.): Fachdidaktik alternativ – innovativ. Acht Impulse um (Schul-)Geographie und ihre Fachdidaktik neu zu denken. Universität Wien Institut für Geographie und Regionalforschung, Wien. S. 63-76.
- Schneider-Taylor, B. (2009): Krise als Kairos im Bildungsprozess. Einige Anmerkungen zu den nachhaltig-krisenhaften Momenten in der Gangstruktur des Lernens. In: Kubac, R., C. Rabl & E. Sattler (Hrsg.): Weitermachen? Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft. Königshausen und Neumann, Würzburg. S.103-111.
- Weber, B. (2013): Zwischen Subjekt, Lebenswelt, Wissenschaft und Verantwortung: Ökonomische Bildung im Spannungsfeld der Interessen. In: GW-Unterricht 132. S. 5-16.
- Weber, B. (2017): Finanzielle Bildung in der Sekundarstufe I: curriculare Verankerung und Herausforderungen. In: Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung 86(3). S. 27-39. DOI: <https://doi.org/10.3790/vjh.86.3.27>
- Wickham, H. & G. Grolemond (2017): R for Data Science. <https://r4ds.had.co.nz/introduction.html> (05.10.2023)
- World Bank (2021): Building a Financial Education Approach. A Starting Point for Financial Sector Authorities. Washington. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/883771629960132032/pdf/Building-a-Financial-Education-Approach-A-Starting-Point-for-Financial-Sector-Authorities-Financial-Inclusion-Support-Framework-Technical-Note.pdf> (29.10.2023)
- Zurstrassen, B. (2021): Handlungsorientierung. In: Engartner T., R. Hedtke & B. Zurstrassen (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Bildung. Politik – Wirtschaft – Gesellschaft (= utb 5396). Ferdinand Schöningh, Paderborn. S.125-129.

9. Anhang

9.1. Zur Analyse herangezogene Fragen des Erhebungsinstruments

Kontext und Soziodemographie

Geben Sie bitte Ihr Geschlecht an:

❗ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

☐ Männlich

☐ Weiblich

☐ Inter

☐ Divers

☐ Keine Angabe

☐ Sonstiges:

Geben Sie bitte Ihr Alter in Jahren an:

❗ In dieses Feld dürfen nur Zahlen eingegeben werden.

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Studienerfahrung

Wie haben Sie die Zugangsberechtigung für das Lehramtsstudium GW (Geographie und wirtschaftliche Bildung) erworben? *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

☐ Matura/Abitur an einer Schule mit Wirtschaftsschwerpunkt (z.B. HAK, Wirtschaftsgymnasium)

☐ Matura/Abitur an einer Schule ohne Wirtschaftsschwerpunkt

☐ Lehre mit Matura oder Berufsreifeprüfung

☐ Studienberechtigungsprüfung (ohne Matura)

Nennen Sie bitte Ihren Studienstatus im Lehramtsstudium GW: *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

☐ Ich befinde mich im Bachelorstudium.

☐ Ich befinde mich im Masterstudium.

Unterrichtserfahrung

Haben Sie bereits Lehrerfahrung im Fach GW (oder in verwandten Fächern in einer BMHS) gesammelt? *

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- ☐ Ja, Orientierungspraktikum
☐ Ja, Schulpraktikum im Bachelor
☐ Ja, Masterpraxis
☐ Ja, eigenständige Unterrichtstätigkeit
☐ Nein, keine Lehrerfahrung

☐ Sonstiges:

In welchem Schultyp haben Sie bereits GW (oder verwandte Fächer in einer BMHS) unterrichtet? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war bei Frage '8 [teachrole]' (Haben Sie bereits Lehrerfahrung im Fach GW (oder in verwandten Fächern in einer BMHS) gesammelt?)

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- ☐ AHS
☐ BHS
☐ MS
☐ BMS
☐ Polytechnische Schule/Fachmittelschule
☐ Berufsschule
☐ Sonderschule oder Inklusive Regelschule

Relevanz GW

Bitte geben Sie nun bis zu 10 Aspekte zum Unterricht von Finanzbildung an, die Sie für den GW-Unterricht relevant finden.

Vermittlung von Finanzbildung 1

Was möchten Sie durch Ihren Unterricht erreichen? *

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Stimme sehr zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu
Ich möchte, dass Schüler:innen Begriffe und Zusammenhänge aus dem Wirtschafts- und Finanzbereich verstehen.	☐	☐	☐	☐
Ich möchte Schüler:innen auf finanzielle Lebenssituationen unter den aktuell gegebenen wirtschafts- und finanzpolitischen Rahmenbedingungen vorbereiten.	☐	☐	☐	☐
Ich möchte Schüler:innen in kritischer Reflexion von wirtschafts- und finanzpolitischen Rahmenbedingungen stärken.	☐	☐	☐	☐
Ich möchte, dass Schüler:innen unterschiedliche Perspektiven auf Wirtschaftsthemen, die etwa durch unterschiedliche Interessen entstehen, kennenlernen.	☐	☐	☐	☐

Vermittlung von Finanzbildung 2

Wenn Sie an Ihren (zukünftigen) Finanzbildungsunterricht denken, wie sehr stimmen Sie folgenden Aussagen zu? *

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Stimme sehr zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu
Ich werde aussagekräftige Fallbeispiele in meinem Unterricht einsetzen können.	☐	☐	☐	☐
Ich werde Schüler:innen die Bedeutung von Finanzkompetenzen für ihr eigenes Leben vermitteln können.	☐	☐	☐	☐
Ich werde in der Lage sein, Fragen von Schüler:innen zu beantworten.	☐	☐	☐	☐
Ich werde unterstützende didaktische Methoden/Konzepte kennen, um wirksam zu unterrichten.	☐	☐	☐	☐
Ich werde anspruchsvolle Aufgaben für begabte Schüler:innen stellen können.	☐	☐	☐	☐
Ich werde in der Lage sein, mich kontinuierlich weiterzuentwickeln und mein Unterrichtshandeln zu professionalisieren.	☐	☐	☐	☐
Ich werde den Besuch außerschulischer Lernorte (Geldmuseum, Bankfiliale etc.) didaktisch aufbereitet in den Unterricht integrieren können.	☐	☐	☐	☐
Ich werde meinen Unterricht an die unterschiedlichen Bedürfnisse von Schüler:innen anpassen können.	☐	☐	☐	☐
Ich werde in der Lage sein, meinen Schüler:innen eigene Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen und sie zu ermutigen, diese zu nutzen.	☐	☐	☐	☐
Ich werde Schüler:innen dabei unterstützen können, Vertrauen in eigene positive Leistungen zu entwickeln.	☐	☐	☐	☐

Wenn Sie an Ihren (zukünftigen) Finanzbildungsunterricht denken, wie sehr stimmen Sie folgenden Aussagen zu? *

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Stimme sehr zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu
Ich weiß <u>nicht</u> , wie ich Schüler:innen für Finanzbildung begeistern kann.	☐	☐	☐	☐
Ich erwerbe im Rahmen meines Studiums jene Kompetenzen, die ich für die Umsetzung meines (zukünftigen) Finanzbildungsunterrichts benötige.	☐	☐	☐	☐
Meine Schüler:innen profitieren davon, wenn ich meinen Finanzbildungsunterricht analysiere und reflektiere.	☐	☐	☐	☐
Auch wenn ich mich sehr anstrenge, kann ich Finanzbildungsunterricht <u>nicht</u> so gut umsetzen wie andere Bereiche des GW-Lehrplans oder meine anderen Fächer.	☐	☐	☐	☐
Bei Finanzbildungsunterricht erachte ich es als wichtig, meinen Schüler:innen das Gefühl zu vermitteln, positive Leistungen erbringen zu können.	☐	☐	☐	☐
Finanzbildungsunterricht ist wirksam, wenn ich ihn an die Bedürfnisse meiner Schüler:innen anpasse.	☐	☐	☐	☐

Wenn Sie an Ihren (zukünftigen) Finanzbildungsunterricht denken, wie sehr stimmen Sie folgenden Aussagen zu? *

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Stimme sehr zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu
Ich verstehe Finanzthemen gut genug, um diese wirksam in der Unterstufe unterrichten zu können.	☐	☐	☐	☐
Ich verstehe Finanzthemen gut genug, um diese wirksam in der Oberstufe unterrichten zu können.	☐	☐	☐	☐

Vermittlung von Finanzbildung 3

Wie wichtig erachten Sie folgende didaktische und methodische Prinzipien für die Umsetzung von Finanzbildungsunterricht? *

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Sehr wichtig	Eher wichtig	Eher nicht wichtig	Gar nicht wichtig
Schüler:innen- und Lebensweltorientierung	☐	☐	☐	☐
Handlungsorientierung	☐	☐	☐	☐
Aktualitäts- und Zukunftsorientierung	☐	☐	☐	☐
Orientierung am Prinzip des Exemplarischen	☐	☐	☐	☐
Orientierung an geographischen und ökonomischen Basiskonzepten	☐	☐	☐	☐
Kompetenzorientierung	☐	☐	☐	☐
Orientierung am Prinzip der inhaltlichen Mehrperspektivität und der Kontingenz	☐	☐	☐	☐
Partizipative Unterrichtsmethoden, selbstbestimmtes, individualisiertes und kooperatives Lernen	☐	☐	☐	☐
Methodische Vielfalt	☐	☐	☐	☐

Welche der folgenden fächerübergreifenden Kompetenzen des GW-Lehrplanes sehen Sie mit Finanzbildung verknüpft? *

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- ☐ Bildungs-, Berufs- und Lebensorientierung
- ☐ Entrepreneurship Education
- ☐ Gesundheitsförderung
- ☐ Informatische Bildung
- ☐ Interkulturelle Bildung
- ☐ Medienbildung
- ☐ Politische Bildung
- ☐ Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung
- ☐ Sexualpädagogik
- ☐ Sprachliche Bildung und Lesen
- ☐ Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung
- ☐ Verkehrs- und Mobilitätsbildung
- ☐ Wirtschafts-, Finanz- und - Verbraucher/innenbildung.
- ☐ Keine

9.2. Hypothesenkatalog

Relevanz von GW

H1: *Es besteht Zusammenhang zwischen den Assoziationen der Studierenden zu relevanten Aspekten schulischer Finanzbildung und den äußeren Vorgaben des Lehrplans bzw. des fachdidaktischen Grundkonsens (und damit auch der sozioökonomischen Bildung).*

Zusammenhang mit übergreifenden Themen des neuen Sekundarstufe I Lehrplans

H2: *In der Wahrnehmung der Studierenden besteht ein Zusammenhang zwischen Finanzbildung und den übergreifenden Themen des neuen Lehrplans für die Sekundarstufe I.*

Überprüfte Items:

- Bildungs-, Berufs- und Lebensorientierung
- Entrepreneurship Education
- Gesundheitsförderung
- Informatische Bildung
- Interkulturelle Bildung
- Medienbildung
- Politische Bildung
- Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung
- Sexualpädagogik
- Sprachliche Bildung und Lesen
- Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung
- Verkehrs- und Mobilitätserziehung
- Wirtschafts-, Finanz- und Verbraucher*innenbildung
- Keine

Einschätzung der benötigten Voraussetzungen

Abhängige Variable: Einschätzung der Wichtigkeit bestimmter vorgegebener didaktischer und methodischer Prinzipien

Unabhängige Variable	Hypothesen
Geschlecht	H3: <i>Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Geschlecht der Befragten und ihrer Einschätzung der Bedeutung bestimmter vorgegebener didaktischer und methodischer Prinzipien.</i>
Alter	H4: <i>Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Alter der Befragten und ihrer Einschätzung der Bedeutung bestimmter vorgegebener didaktischer und methodischer Prinzipien.</i>
Zugangsberechtigung zum Studium	H5: <i>Wenn die Befragten eine Schule mit Wirtschaftsschwerpunkt besucht haben, schätzen sie die Bedeutung bestimmter vorgegebener didaktischer und methodischer Prinzipien anders ein als Befragte, die keine Schule mit Wirtschaftsschwerpunkt besucht haben.</i>
Studienstatus	H6: <i>Wenn die Befragten Bachelorstudierende sind, dann schätzen sie die vorgegebenen didaktischen und methodischen Prinzipien als weniger relevant ein als Masterstudierende.</i>
Eigenständige Unterrichtstätigkeit	H7: <i>Wenn die Befragten noch keine eigenständige Unterrichtstätigkeit aufweisen, dann schätzen sie die vorgegebenen didaktischen und methodischen Prinzipien als weniger relevant ein, als wenn sie schon unterrichten.</i>

Vorgegebene didaktische und methodische Prinzipien:

- Schüler*innen- und Lebensweltorientierung
- Handlungsorientierung
- Aktualitäts- und Zukunftsorientierung
- Orientierung am Prinzip des Exemplarischen
- Orientierung an geographischen und ökonomischen Basiskonzepten
- Kompetenzorientierung
- Orientierung am Prinzip der inhaltlichen Mehrperspektivität und der Kontingenz
- Partizipative Unterrichtsmethoden, selbstbestimmtes, individualisiertes und kooperatives Lernen
- Methodische Vielfalt
- Meine Schüler*innen profitieren davon, wenn ich meinen Finanzbildungsunterricht analysiere und reflektiere.
- Bei Finanzbildungsunterricht erachte ich es als wichtig, meinen Schüler*innen das Gefühl zu vermitteln, positive Leistungen erbringen zu können.
- Finanzbildungsunterricht ist dann wirksam, wenn ich ihn an die Bedürfnisse meiner Schüler*innen anpasse.

Skala zur Einschätzung benötigter Voraussetzungen

H8: *Es besteht eine Korrelation zwischen den Items, welche die Einschätzung der Wichtigkeit der vorgegebenen didaktischen und methodischen Prinzipien der Befragten messen.*

Selbstwirksamkeitseinschätzung

Abhängige Variable: Stärke der Selbstwirksamkeitseinschätzung

Unabhängige Variable	Hypothesen
Geschlecht	H9: <i>Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Geschlecht der Befragten und ihrer Selbstwirksamkeitseinschätzung in bestimmten vorgegebenen Bereichen.</i>
Alter	H10: <i>Wenn Befragte ein gewisses Alter erreicht haben, dann fühlen sie sich in bestimmten vorgegebenen Bereichen selbstwirksamer als jüngere Studierende.</i>
Zugangsberechtigung zum Studium	H11: <i>Wenn Befragte eine Schule mit Wirtschaftsschwerpunkt besucht haben, dann schätzen ihre eigenen Voraussetzungen in bestimmten vorgegebenen Bereichen anders ein als Befragte, die keine Schule mit Wirtschaftsschwerpunkt besucht haben.</i>
Studienstatus	H12: <i>Wenn Befragte Bachelorstudierende sind, dann fühlen sie sich in bestimmten vorgegebenen Bereichen weniger selbstwirksam als Masterstudierende.</i>
Eigenständige Unterrichtstätigkeit	H13: <i>Wenn Befragte noch keine eigenständige Unterrichtstätigkeit aufweisen, dann fühlen sie sich in bestimmten vorgegebenen Bereichen weniger selbstwirksam als bereits Unterrichtende.</i>

Items zur Selbstwirksamkeitseinschätzung:

- Ich werde aussagekräftige Fallbeispiele in meinem Unterricht einsetzen können.
- Ich werde Schüler*innen die Bedeutung von Finanzkompetenzen für ihr eigenes Leben vermitteln können.
- Ich werde in der Lage sein, Fragen von Schüler*innen zu beantworten.
- Ich werde unterstützende didaktische Methoden/Konzepte kennen, um wirksam zu unterrichten.
- Ich werde anspruchsvolle Aufgaben für begabte Schüler*innen stellen können.
- Ich werde in der Lage sein, mich kontinuierlich weiterzuentwickeln und mein Unterrichtshandeln zu professionalisieren.
- Ich werde den Besuch außerschulischer Lernorte (Geldmuseum, Bankfiliale etc.) didaktisch aufbereitet in den Unterricht integrieren können.
- Ich werde meinen Unterricht an die unterschiedlichen Bedürfnisse von Schüler*innen anpassen können.

- Ich werde in der Lage sein, meinen Schüler*innen eigene Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen und sie zu ermutigen, diese zu nutzen.
- Ich werde Schüler*innen dabei unterstützen können, Vertrauen in ihre eigenen positiven Leistungen zu entwickeln.
- Ich weiß nicht, wie ich Schüler*innen für Finanzbildung begeistern kann.
- Auch wenn ich mich sehr anstrengte, kann ich Finanzbildungsunterricht nicht so gut umsetzen wie andere Bereiche des GW-Lehrplans oder meine anderen Fächer.
- Ich verstehe Finanzthemen gut genug, um sie wirksam in der Unterstufe unterrichten zu können.
- Ich verstehe Finanzthemen gut genug, um sie wirksam in der Oberstufe unterrichten zu können.

Skala zur Selbstwirksamkeitseinschätzung

H14: *Es besteht eine Korrelation zwischen den Items, welche die Selbstwirksamkeitseinschätzung der Befragten messen.*

Abstract

Deutsch

Die international vieldiskutierte Finanzbildung ist im österreichischen Lehrplan dem Unterrichtsfach Geographie und wirtschaftliche Bildung (GW) zugeordnet. Dort wird Finanzbildung als wesentlicher und integraler Teilbereich der sozioökonomisch ausgerichteten wirtschaftlichen Allgemeinbildung gesehen, die wiederum in Gesellschaft, Politik und Umwelt eingebettet ist (vgl. Pichler et al. 2017: 45).

In der vorliegenden Masterarbeit wird analysiert, ob sich dieses Verständnis auch in der Einstellung von (angehenden) GW-Lehrer*innen widerspiegelt. Mit einem Online-Fragebogen ist erhoben worden, welche Voraussetzungen die befragten Lehramtsstudierenden der Universität Wien nach Selbsteinschätzung haben bzw. brauchen, um Lehr-/ Lernarrangements im Bereich der Finanzbildung umzusetzen. Die Analyse der Ergebnisse zeigt unter Berücksichtigung beschriebener Limitationen, dass die Befragten Finanzbildung nicht isoliert wahrnehmen und dementsprechend aus ihrer Sicht eine breite Palette an fachlichen und fachdidaktischen Voraussetzungen notwendig ist, um Lehr-/ Lernsettings im Bereich der Finanzbildung zu gestalten. Bei ihrem Kompetenzzempfinden geben die Befragten an, sich in allen abgefragten Bereichen sicher oder sehr sicher zu fühlen, wobei die Selbstwirksamkeit am meisten vom Alter der Teilnehmer*innen abhängig sein dürfte. Aus den Analyseergebnissen werden schlussendlich Maßnahmen für die Lehramtsausbildung abgeleitet.

English

The globally wide discussed financial education is part of the subject Geography and Economic Education in the Austrian secondary school curriculum. In this context, financial education is regarded as an essential and integral subfield of socioeconomically orientated general economic education, which is embedded in society, politics, and the environment (cf. Pichler et al. 2017: 45).

This master's thesis investigates whether this understanding is also reflected in the attitudes of (prospective) secondary school teachers. An online questionnaire was used to find out which prerequisites student teachers at the University of Vienna consider themselves to have and need according to their assessment in order to implement teaching/ learning arrangements in the field of financial education. Taking into account certain limitations, the analysis of the results shows that the respondents do not perceive financial education as an isolated subject area. They consider a wide range of subject-specific and didactic prerequisites necessary to design a

teaching/ learning setting in the area of financial education. With regard to self-efficacy, the respondents state that they feel confident or very confident in all areas that were assessed. The results, moreover, reveal that the age of the participants seems to have a considerable influence on their levels of self-efficacy. The study results ultimately provide valuable insights into how teacher training can be further improved.