

# 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

eingereicht am: 03.10.2023, akzeptiert am: 01.12.2023

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

## Financial Education in Focus: An Empirical Study on the Self-assessment of Geography and Economic Teacher Education Students Regarding Their Professional Competence in the Field of Financial Education

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 Einleitung<sup>1</sup>

„Steuern“, „Inflation“ und „Umgang mit Geld“ – diese Aspekte assoziieren (angehende) Lehrkräfte des Unterrichtsfaches Geographie und wirtschaftliche Bildung (GW) häufig mit schulischer Finanzbildung.<sup>2</sup> 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 (Österreichische Nationalbank (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

<sup>1</sup> Der vorliegende Artikel entstand im Zuge der Abschlussphase des Masterstudiums Unterrichtsfach *Geographie und wirtschaftliche Bildung* an der Universität Wien. Gemeinsam mit einer Rahmenschicht wird er von der Autorin als Masterarbeit eingereicht.

<sup>2</sup> 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.

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 für die Schüler\*innen gewinnbringenden Unterricht zu gestalten. Anschließend wird die Rolle von Finanzbildung in den aktuell gültigen Lehrplänen aufgezeigt, da diese die Grundlage für die Unterrichtsgestaltung der (angehenden) 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 Zugänge 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) definier-

tes 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, deren 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 Leben 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 & 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 ausgerichtete 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 bei-

spielsweise 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 2021b: 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 potentiell Bezug zur Finanzbildung ist beispielsweise „einfache Projektideen zur Erzeugung von Gütern oder zur Bereitstellung von Dienstleistungen unter Analyse von Angebot, Nachfrage, Res-

sourceinsatz, 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.<sup>3</sup>

### 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 Kompetenz wird im Folgenden nach der Definition von Weinert (2002: 27 f.) 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

<sup>3</sup> Persönliches Gespräch mit Mitgliedern der Lehrplangruppe am 21. September 2023.

und verantwortungsvoll nutzen zu können“.<sup>4</sup> 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. 1).

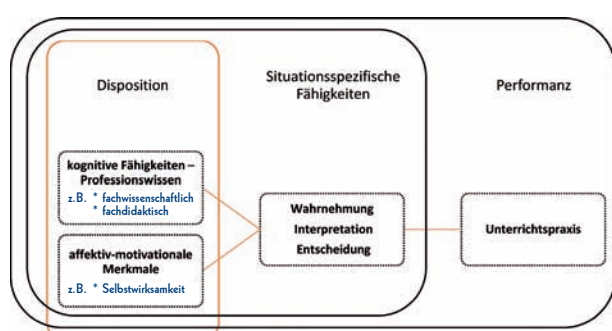


Abb. 1: Bereiche der Professionskompetenz einer Lehrkraft (Quelle: eigene Darstellung nach Blömke et al. 2015: 7)

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 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

<sup>4</sup> 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).

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 Verschete (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, andererseits 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 Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (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 für Fachdidaktik Geographie und wirtschaftliche Bildung, und der Oesterreichischen Nationalbank mittels Fragebogen erhoben.<sup>5</sup>

### 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. 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.<sup>6</sup> 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).

Tab. 1: 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
Zugangsbe- rechtigung zum Studium	Schule mit Wirtschafts- schwerpunkt	78	
	keine Schule mit Wirt- schaftsschwerpunkt	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 Unterrichtstä-

<sup>5</sup> Für diesen Artikel wird auf die Datenbasis des Kooperationsprojekts zurückgegriffen, abgesehen davon ist der Artikel als völlig unabhängig davon zu betrachten.

<sup>6</sup> Weshalb die Aufteilung in genau diese Altersgruppen erfolgt, wird in Kap. 5.2 näher erläutert.

tigkeit 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 zu), konnte somit nicht nur ein allgemeiner Mittelwert berechnet, sondern auch mit T-Tests überprüft werden, ob signifikante Mittelwertunterschiede zwischen den einzelnen Vergleichsgruppen (siehe Tab. 1) vorhanden waren (siehe Kap. 5). Für das Item Geschlecht beschränkten sich die Vergleiche auf die männliche und die weibliche Gruppe, da die anderen Kategorien keine statistisch repräsentative Größe aufwiesen.

## 5 Voraussetzungen für die Umsetzung professioneller Lehr-/Lernarrangements

### 5.1 Einschätzung benötigter kognitiver Voraussetzungen

Die Befragung der Studierenden, welche Voraussetzungen eine GW-Lehrkraft nach ihrer Einschätzung benötigt, um professionelle Lehr-/Lernarrangements im Bereich der Finanzbildung gestalten zu können, bezog sich sowohl auf fachliche als auch auf fachdidaktische Qualifikationen.

In der Analyse der erhobenen Daten wurde der Fokus zunächst auf die dahingehenden fachinhaltlichen Voraussetzungen gelegt, die sich unter anderem aus den Antworten der (angehenden) Lehrpersonen auf eine offene Assoziationsfrage im Fragebogen ableiten ließen. Im Zuge dieser Frage wurden die

Teilnehmer\*innen gebeten, jene Aspekte zu nennen, die sie für schulische Finanzbildung im Unterrichtsfach Geographie und wirtschaftliche Bildung relevant erachten (n = 1 825 Antworten der 312 Befragten; siehe Abb. 2). Die Fragestellung war so offen formuliert, dass sie sowohl inhaltliche als auch didaktisch/methodische Assoziationen zuließ; auf letztere wird in einem späteren Analyseabschnitt Bezug genommen.

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 (siehe



Abb. 2: Für GW-Studierende relevante Aspekte schulischer Finanzbildung (Quelle: eigene Darstellung mittels [www.wortwolken.com](http://www.wortwolken.com))<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Vor der Visualisierung und Auswertung wurden die Nennungen bereinigt, indem Schreibweisen vereinheitlicht und Synonyme zusammengefasst wurden. Ebenso wurden Nennungen wie „Arbeitsmarkt, Berufsorientierung“, die zwei verschiedene Aspekte enthielten, getrennt.

Tab. 2). 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).

Tab. 2: 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 Finan-

zen 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. 3). Wie breit Finanzbildung gedacht wird, lässt sich daran ablesen, dass die Studierenden durchschnittlich rund sechs Antworten angekreuzt haben (M = 5,56).

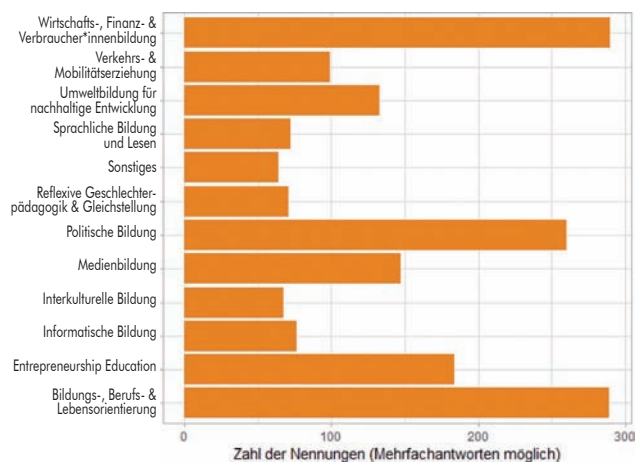


Abb. 3: Von Befragten mit Finanzbildung verknüpfte übergreifende Themen (n = 1752) (Quelle: eigene Darstellung)

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 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 zusätzlich 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 Kontingenzt“, die 12 bzw. 14 Studierenden zum Erhebungszeitpunkt nicht gekannt haben. In Relation zur Grundgesamtheit entsprechen diese Zahlen knapp unter bzw. knapp über vier 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.<sup>8</sup> 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 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. 3).

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

<sup>8</sup> 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.

Tab. 3: 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 **
Handlungsorientierung	1,43	Bachelor: 1,46	Master: 1,31	0,03189 *
		Keine Lehrtätigkeit: 1,45	Lehrtätigkeit: 1,28	0,04689 *
Aktualitäts- und Zukunftsorientierung	1,16	Männlich: 1,21	Weiblich: 1,11	0,03045 *
Kompetenzorientierung	1,81	Männlich: 1,90	Weiblich: 1,70	0,02005 *
		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	0,000006**
		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)

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 die Studierenden an, sich im Hinblick auf die Umsetzung von mit Finanzbildung in Verbindung stehenden Lehr-/Lernarrangements (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. 4 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 Depaeppe 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.<sup>9</sup>

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. 4). 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

<sup>9</sup> 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.

Tab. 4: 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	Alter ≥ 30: 1,47	0,04405*
Wirksam in Unterstufe unterrichten können	1,7	Bachelor: 1,77	Master: 1,40	0,00003**
		Keine Lehrtätigkeit: 1,74	Lehrtätigkeit: 1,38	0,00359**
		Alter < 30: 1,73	Alter ≥ 30: 1,37	0,00207**
Wirksam in Oberstufe unterrichten können	2,33	Männlich: 2,23	Weiblich: 2,42	0,04877*
		Wirtschaftliche Schule: 2,10	Keine wirtschaftliche Schule: 2,40	0,00437**
		Alter < 30: 2,37	Alter ≥ 30: 1,97	0,02994*

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

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 Friedrichs (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 den 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 sinn-

voll, 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.

### Acknowledgements

Die Publikation dieses Beitrags wurde durch den Open-Access-Publikationsfonds der Universität Wien unterstützt.

### 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): Grundsatzlerlass 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.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0005_602132D5_6AB7_4D68_B4E4_6CF508085BA2.pdf) (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 (Eds.): *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. DOI: <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. DOI: <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. DOI: <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](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 (Eds.): *Transformative Learning Meets Bildung*. Sense Publishers, Rotterdam. S. 33–42. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-94-6300-797-9\\_3](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](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. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-012-0258-z>

- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (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/Pressearchive/2023/20231004.html> (14.11.2023)
- Perlaki, D. (2022): Reaktion auf Kritik an Wirtschaftslehrplan: „Zehnjährige denken nicht wie Wirtschaftswissenschaftler:innen“. <https://brutkasten.com/artikel/gw-lehrplan-interview-pichler> (16.08.2023)
- 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., 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* 146. 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.
- Rhode-Jüchtern, T. (2011): Diktat der Standardisierung oder didaktisches Potenzial? – Die Bildungsstandards Geographie praktisch denken. In: *GW-Unterricht* 124. S. 3–14.
- Stieger, S. & T. Jekel (2019): Ideology, education, and the financial literacy. Uncovering neoliberal ideology in assessment studies of economics education – the case of Austria. In: *Journal of Social Science* 18(2). S. 4–26. DOI: <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>
- 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. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Beltz, Weinheim & Basel. S. 17–31.
- 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>

## Anhang

### 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.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich möchte Schüler:innen auf finanzielle Lebenssituationen unter den aktuell gegebenen wirtschafts- und finanzpolitischen Rahmenbedingungen vorbereiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich möchte Schüler:innen in kritischer Reflexion von wirtschafts- und finanzpolitischen Rahmenbedingungen stärken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich möchte, dass Schüler:innen unterschiedliche Perspektiven auf Wirtschaftsthemen, die etwa durch unterschiedliche Interessen entstehen, kennenlernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



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

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