

**bwp@ Österreich Spezial** | September 2018

**Wirtschaftspädagogische Forschung und Impulse für die  
Wirtschaftsdidaktik**

**Beiträge zum 12. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-  
kongress**

**am 26.4.2018 in Wien**

Hrsg. v. **Bettina Greimel-Fuhrmann**

**Michael POSCH & Birgit AFLENZER**

(Wirtschaftsuniversität Wien)

**Die Förderung von Tax Literacy als Beitrag zur  
ökonomischen Bildung von Schüler/innen - Erste Einblicke  
in ein Projekt der WU Wien und der Joachim Herz Stiftung**

Online unter:

[www.bwpat.de/wipaed-at1/posch\\_aflenzer\\_wipaed-at\\_2018.pdf](http://www.bwpat.de/wipaed-at1/posch_aflenzer_wipaed-at_2018.pdf)

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | bwp@ 2001–2018

**bwp@**

**www.bwpat.de**

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

---

**Die Förderung von Tax Literacy als Beitrag zur ökonomischen Bildung von Schüler/innen - Erste Einblicke in ein Projekt der WU Wien und der Joachim Herz Stiftung**

---

**Abstract**

Der im Jahr 2015 erschienene Grundsatzterlass zur Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung sieht vor, dass Schüler/innen im Rahmen ihrer Schulausbildung mit Kompetenzen ausgestattet werden sollen, „die zu einer aktiven und reflektierten Teilnahme am Wirtschaftsleben [...] befähigen“ (BMBF 2015, 1). Diese Teilnahme beinhaltet ein kompetentes und moralisches Urteilsvermögen sowie eine grundlegende Handlungsfähigkeit in wirtschaftlich geprägten Lebens- und Alltagssituationen.

Hierbei sind u. a. ein fundiertes Wissen und gute Problemlösungsfähigkeiten im Bereich der Steuerlehre zentral. Dies kann durch die regelmäßige Konfrontation der Schüler/innen mit der Thematik, sowohl freiwillig als auch unfreiwillig, begründet werden (vgl. Doralt/Ruppe/Mayr 2013, 1). Steuertematiken erfordern ein fundiertes Verständnis, um in den verschiedensten Rollen alltägliche Situationen angemessen bewältigen zu können. Eine wissenschaftliche Interviewstudie hat außerdem gezeigt, dass eine Forderung nach der Vermittlung von Wissen im Bereich der Steuerlehre nicht nur seitens des Bundesministeriums für Bildung und Frauen (BMBF) besteht, sondern dass sich auch die betroffenen Schüler/innen mehr Aufklärung und Kenntnisse in diesem Fachgebiet wünschen (vgl. Szoncsitz et al. 2017, 51).

Im vorliegenden Beitrag wird ein gemeinschaftliches Projekt zwischen der Wirtschaftsuniversität Wien und der Joachim Herz Stiftung (Hamburg) vorgestellt und aufgezeigt, welche Möglichkeiten bestehen, den Forderungen des BMBF und der Schüler/innen nachzukommen.

**1 Problemhintergrund**

Die Forderung, junge Menschen für ökonomisch geprägte Alltags- und Lebenssituationen handlungs- und urteilsfähig auszubilden, wurde nicht nur als Ergebnis von zahlreichen empirischen Forschungen formuliert (vgl. Greimel-Fuhrmann/Kronberger/Rumpold 2016; Brandlmaier et al. 2006; Hartmann/Pühringer 2000), sondern ist auch Bestandteil von gegenwärtig geltenden Gesetzen und Erlässen (vgl. §2 Schulorganisationsgesetz; BMBF 2015). Der Grundsatzterlass zur Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung des Bundesministeriums für Bildung und Frauen (BMBF 2015), der seit seiner Einführung im Jahr 2015 für alle Schulstufen verbindlich umzusetzen ist, sieht vor allem in der Schulausbildung die Hauptverantwortung, Menschen mit den notwendigen wirtschaftlichen Kompetenzen auszustatten, um als Wirtschaftsteilnehmer/innen kompetent und moralisch verantwortlich agieren zu können. Mit dieser klaren Verankerung der ökonomischen Bildung im Schulwesen soll das Ziel erreicht

werden, junge Menschen im Rahmen ihrer Ausbildung sowohl auf gegenwärtige als auch auf zukünftige ökonomisch geprägte Situationen vorzubereiten, in denen sie unterschiedlichste Rollen (z. B. als Konsument/in, Arbeitnehmer/in, Steuerzahler/in) einnehmen werden (vgl. Geise 2001, III).

Der Begriff der ökonomischen Bildung ist in der Forschungsliteratur sehr umfassend definiert und beinhaltet neben Kenntnissen und Fertigkeiten, welche wirtschaftliches Handeln grundlegend ermöglichen, auch „die Fähigkeit zur eigenverantwortlichen und reflektierten Gestaltung des eigenen ökonomischen Handelns und dem angemessenen Urteil über das wirtschaftliche Handeln Dritter“ (Bank 2008, 884). Beck (1989, 581) determiniert ökonomische Bildung in ähnlicher Weise über Elemente des Wissens und Denkens, der Einstellung zur ökonomischen Sichtweise, sowie einer ökonomiebezogenen, moralischen Reflexionsfähigkeit. Retzmann (2012, 48) beschreibt zudem den ökonomisch handelnden Menschen unter Einbezug der von Albers (vgl. 1987, 189ff.) definierten Kriterien für die Konkretisierung des Begriffes der ökonomischen Bildung als einen Menschen, welcher „seine Interessen in der heutigen Wirtschaft und Gesellschaft mündig vertreten, sachkundig urteilen und verantwortlich handeln kann.“

Diese exemplarischen Ausführungen zeigen, dass unterschiedliche Zugänge zur Beschreibung der ökonomischen Bildung möglich sind. Ein wesentlicher Bestandteil aller genannten Definitionen ist jedoch, dass Menschen, welche ökonomisch gebildet sind, die Wirtschaft in ihren Grundzügen verstehen müssen. Nur mit solch einer Grundlage werden diese in der Lage sein, verschiedene Aufgaben und Tätigkeiten in einer ökonomisch geprägten Situation erfolgreich lösen und umsetzen zu können. Hierbei stellt sich jedoch die Frage, welche spezifischen Inhalte diese ökonomische Bildung umfassen muss, sodass bei jungen Menschen ein grundlegendes Verständnis von Wirtschaft geschaffen werden kann. Nach Kaminski (1996, 23ff.) besteht der Bezugsrahmen für die Inhaltsbestimmung ökonomischer Bildung in der Wirtschaftsordnung, welche er als theoretisches Modell eines Wirtschaftssystems beschreibt und welche unter Einbeziehung der Wirtschaftsverfassung auch den rechtlichen bzw. normativen Rahmen für wirtschaftliche Aktivitäten und Prozesse bildet. Damit junge Menschen ihr Tun und Handeln in den unterschiedlichsten Rollen verstehen können, muss ihnen die Beziehung zwischen dem rechtlichen und wirtschaftlichen Rahmen eines Landes aufgezeigt werden. Um ein weitreichendes Verständnis zu fördern und somit eine Analyse wirtschaftlicher Vorgänge zu ermöglichen, scheint es sinnvoll, verschiedene wirtschaftliche Tätigkeiten auf einzelne Wirtschaftsakteure herunterzubrechen und anschließend auf die bestehenden Austauschbeziehungen zwischen den Subjekten einzugehen (vgl. Greimel-Fuhrmann/Rumpold 2015, 5f.; Kaminski 1996, 27). Das im Folgenden visuell dargestellte Modell des einfachen Wirtschaftskreislaufes verdeutlicht schematisch die einzelnen Tauschvorgänge zwischen den Wirtschaftsteilnehmer/innen.

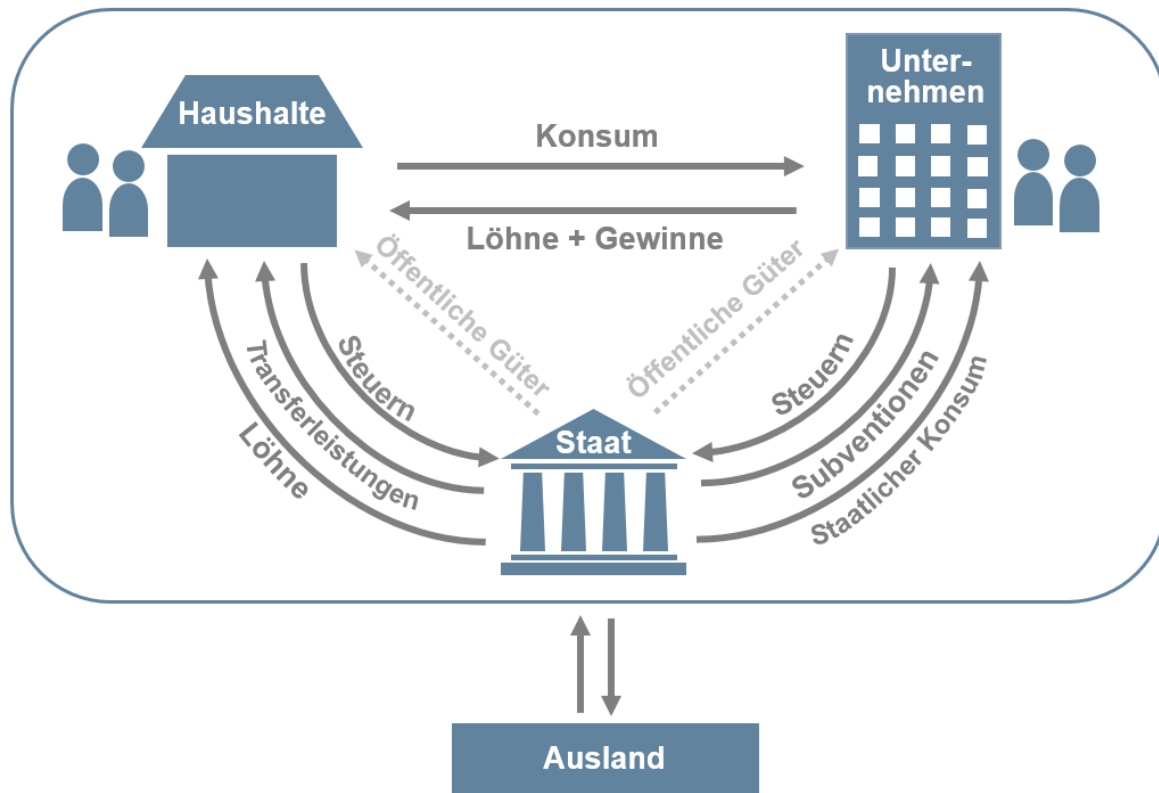


Abbildung 1: Vereinfachter Wirtschaftskreislauf (vgl. Kaminski 1996, 28)

Um der Forderung einer Verankerung der ökonomischen Bildung im Unterricht (vgl. BMBF 2015; Geise 2001) umfassend nachgehen zu können, ist jedoch nicht nur die Betrachtung und Kenntnis von fachwissenschaftlichen Theorien, Modellen, Begriffen von wesentlicher Bedeutung. Nach dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion ist es ebenso wichtig, die Perspektiven und Vorstellungen der Lernenden zu betrachten (vgl. Reinfried/Mathis/Kattmann 2009; Kattmann et al. 1997). Die Berücksichtigung dieser Beziehung zwischen den fachlichen Vorstellungen („Fachliche Klärung“) und den Vorstellungen der Schüler/innen („Erfassung von Schülerperspektiven“) ist nach Kattmann et al. (1997, 3) essentiell, da „Methoden und Aussagen der Fachwissenschaft nicht unesehen und unverändert in den schulischen Unterricht übernommen werden können.“ Eine ausschließliche Betrachtung der fachwissenschaftlichen Perspektive, ohne auf die Vorstellungen der Lernenden Rücksicht zu nehmen, hätte demgemäß die mögliche Nichterreichung der zuvor gesetzten Lernziele im Rahmen des Unterrichts zur Folge (vgl. Reinfried/Mathis/Kattmann 2009, 406).

Die Vorstellungen von jungen Menschen zu Wirtschaft und wirtschaftlichen Vorgängen war bereits Gegenstand einiger Untersuchungen (vgl. Grohs-Müller/Rumpold 2017; Szoncsitz et al. 2017; Fuhrmann 2016; Aprea 2013). Um die individuellen Betrachtungsweisen der Jugendlichen zu eruieren, kam es vordergründig zur Durchführung von qualitativen Interviews mit jungen Menschen der Sekundarstufe I. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass den Jugendlichen zwar die Wichtigkeit der Thematik bewusst ist, diese jedoch oft Schwierigkeiten haben, die Wirtschaft im Allgemeinen und ihre wichtigsten Funktionen zu beschreiben (vgl.

Fuhrmann 2016, 21). Nach den Vorstellungen einiger der befragten Jugendlichen hat Wirtschaft nicht in erster Linie etwas mit Austauschbeziehungen oder der Befriedigung von Bedürfnissen zu tun, sondern viel mehr mit der Schaffung von Ordnung in der Gesellschaft durch politische und strukturelle Maßnahmen (vgl. Grohs-Müller/Rumpold 2017, 50; Szoncsitz et al. 2017, 43; Fuhrmann 2016, 18). Es ist daher nicht verwunderlich, dass nach den Ansichten der jungen Menschen vor allem der Staat eine zentrale Rolle in der Wirtschaft einnimmt (vgl. Greimel-Fuhrmann/Kronberger/Rumpold 2016, 252f.). Die Ergebnisse einer Interviewstudie zeigen jedoch auch, dass diese Rolle von den Jugendlichen unterschiedlich gesehen und wahrgenommen wird. Der Staat hat nach Aussagen der Befragten die Aufgabe, die vorhergehend beschriebene Ordnung durch Setzung von Rahmenbedingungen zu schaffen und aufrechtzuerhalten (vgl. Szoncsitz et al. 2017, 43). Hierbei herrscht unter den Schüler/innen jedoch Unklarheit, inwiefern diese Aufgabe den Staat zu einem aktiven Wirtschaftsteilnehmer macht, welcher in Austauschbeziehungen mit anderen Wirtschaftsteilnehmer/innen tritt. So teilen einige der Befragten die Auffassung, dass gerade durch diese Aufgabe der Staat den anderen Wirtschaftsteilnehmer/innen übergeordnet ist (vgl. Szoncsitz et al. 2017, 43). Bezüglich des Wirtschaftskreislaufes wäre der Staat nach diesen Vorstellungen, anders als in Abbildung 1 dargestellt, nicht als Wirtschaftsteilnehmer anzusehen, der wie beispielsweise private Haushalte auch eigene Austauschbeziehungen (z. B. die Einhebung von Steuern) eingeht, sondern vielmehr als übergeordnete Institution.

Die befragten Jugendlichen assoziieren den Begriff Wirtschaft jedoch nicht nur mit dem Staat, sondern auch mit Steuern – einer Thematik, die oftmals mit dem Staat in Verbindung gesetzt wird (vgl. Szoncsitz et al. 2017, 42; Fuhrmann 2016, 17). Bisherige Forschungsergebnisse zeigen, dass Jugendliche grundsätzlich in der Lage sind, die Sinnhaftigkeit von Steuern zu erkennen, sowie zu erklären, welche Bedeutung Steuern für das gesellschaftliche Zusammenleben haben (vgl. Greimel-Fuhrmann/Kronberger/Rumpold 2016, 253f.; Fuhrmann 2016, 18). So sehen sie eine der zentralen Aufgaben des Staates darin, dass dieser Steuern einhebt und damit öffentliche Güter finanziert, wobei hierbei im Rahmen der Interviews als Beispiele vor allem öffentliche Leistungen im Bereich der Bildung oder der Infrastruktur genannt wurden (vgl. Grohs-Müller/Rumpold 2017, 53).

Daneben verdeutlicht das in Abbildung 1 vereinfacht dargestellte Modell des Wirtschaftskreislaufes oder auch das Tableau zur Gewinnung ökonomisch geprägter Lebenssituationen und Entwicklungen nach Steinmann (1997, 7), dass die Steuerthematik nicht nur nach den Vorstellungen der befragten Jugendlichen, sondern auch unter Betrachtung der fachwissenschaftlichen Perspektive von allgemein großer Bedeutung ist. Die abgebildeten Austauschbeziehungen zwischen den Wirtschaftsakteuren im Modell des Wirtschaftskreislaufes veranschaulichen, dass eine Vielzahl dieser Tauschvorgänge entweder direkt oder indirekt mit Steuern in Verbindung gesetzt werden kann. So erhalten beispielgebend private Haushalte und Unternehmen Zugang zu öffentlichen Gütern, welche durch den Staat mithilfe der Einhebung von Steuern finanziert werden.

Unter Berücksichtigung von einerseits fachwissenschaftlichen Betrachtungen, maßgeblich in Bezug auf das Modell der Didaktischen Rekonstruktion, und andererseits der Vorstellungen der befragten Jugendlichen erscheint somit eine Einbeziehung der Steuerthematik in den Unterricht im Sinne einer ökonomischen Bildung als höchst zielführend. Die Einbindung der Thematik Steuern in den Unterricht kann zusätzlich durch die Ziele des oben genannten Grundsatzerlasses zur Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung begründet werden, welcher vorsieht, dass Schüler/innen im Rahmen ihrer Schulausbildung mit Kompetenzen ausgestattet werden sollen, „die zu einer aktiven und reflektierten Teilnahme am Wirtschaftsleben [...] befähigen“ ( BMBF 2015, 1). Hierbei sind u. a. ein fundiertes Wissen und gute Problemlösungsfähigkeiten im Bereich der Steuerlehre zentral, da die Jugendlichen in gegenwärtigen und zukünftigen ökonomisch geprägten Lebenssituationen mit der vorliegenden Thematik sowohl freiwillig als auch unfreiwillig konfrontiert werden (vgl. Doralt/Ruppe/Mayr 2013, 1; Steinmann 1997, 7). Die nachfolgende Tabelle 1 stellt einige Beispiele für derartige gegenwärtige und zukünftige Berührungspunkte von Jugendlichen mit der Thematik Steuern dar.

**Tabelle 1: Berührungspunkte von Jugendlichen mit der Thematik Steuern (vgl. BMBF 2015)**

<b>Rolle</b>	<b>Beispielgebende Berührungspunkte</b>
Konsument/in	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bezahlung von Steuern bei der Tätigung von Einkäufen oder durch die Inanspruchnahme von Dienstleistungen (Umsatzsteuer, Tabaksteuer, etc.)</li> <li>• Überprüfung von Rechnungen in Bezug auf die Richtigkeit der Berechnung sowie die Auswahl des anzuwendenden Steuersatzes</li> </ul>
Erwerbstätige/r	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyse einer Gehalts- bzw. Lohnabrechnung in Bezug auf die Berechnung der Lohnsteuer und der sonstigen Abgaben</li> <li>• Durchführung einer Arbeitnehmerveranlagung</li> </ul>
Transferempfänger/in	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inanspruchnahme von Transferleistungen (z. B. Kinderbeihilfe), welche durch Steuern finanziert werden</li> </ul>
wahlberechtigte/r Bürger/in	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wahl einer politischen Partei, die über mögliche Steuerreformen (mit-)entscheidet</li> </ul>
Selbstständige/r	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gesetzeskonforme Berechnung und Abführung von Steuern (Einkommensteuer, Umsatzsteuer, etc.)</li> <li>• Erstellung von Rechnungen und/oder Gehalts- bzw. Lohnabrechnungen, wobei Kenntnisse über Steuern erforderlich sind</li> </ul>

Darauf aufbauend zeigte eine der bereits erwähnten qualitativen Interviewstudien außerdem, dass die Forderung nach der Vermittlung von Wissen im Bereich der Steuerlehre nicht nur seitens des BMBF besteht, sondern dass eine bessere Aufklärung und ein fundiertes Wissen

zum Thema Steuern im Sinne der ökonomischen Bildung durchaus auch seitens der Schüler/innen gefordert werden, um hinreichend auf deren zukünftige Rolle als mündige Wirtschaftsbürger/innen vorbereitet zu werden (vgl. Szoncsitz et al. 2017, 51f.). So ist den befragten Jugendlichen die Bedeutsamkeit aber auch die Komplexität der Steuerthematik durchaus bewusst. Aus diesem Grund treten die Befragten für die Behandlung des Themas im Unterricht ein, da laut den Schüler/inne/n ein selbstständiger Erwerb von Wissen und Problemlösungsfähigkeiten im Bereich der Steuerlehre mit bedeutsamen Schwierigkeiten bzw. Herausforderungen verbunden ist. Neben der Komplexität ist nach Meinung der Befragten mehr Aufklärung zu diesem Thema essentiell, da die Interviewteilnehmer/innen als Bürger/innen später Rollen einnehmen, in denen von ihnen erwartet wird, dass sie in Bezug auf Steuern rechtskonform handeln. Die Schüler/innen befürchten sogar negative Folgen, wenn sie in Zukunft nicht in der Lage sein werden, steuerrechtlich geprägte Lebenssituationen zu bewältigen (vgl. Szoncsitz et al. 2017, 51f.).

Das in diesem Beitrag vorgestellte Projekt möchte als Zielsetzung den Forderungen des BMBF und der Schüler/innen nachkommen und somit zur Förderung der allgemeinen Steuerbildung, der sogenannten Tax Literacy, beitragen. Als Teil der ökonomischen Bildung ist Tax Literacy ein bisher nur wenig erforschter Bereich, mit dem aber bereits Kinder und Jugendliche in Berührung kommen, sobald sie ihre ersten Einkäufe eigenständig durchführen oder öffentliche Leistungen bzw. Güter in Anspruch nehmen. Von hoher praktischer Relevanz ist eine fundierte Tax Literacy jedoch spätestens ab dem Zeitpunkt, ab dem Menschen in die Berufswelt eintreten und/oder von ihrem Wahlrecht Gebrauch machen. Bevor detailliert auf die Ziele und das Design des Projektes eingegangen wird, scheint es daher als essentiell, die fachlichen Begrifflichkeiten näher zu erläutern. Dahingehend wird erörtert, was genau unter Tax Literacy verstanden wird und was eine Person kann bzw. können sollte, die „literate in tax“ ist.

**Tax/es** kann wörtlich mit „Steuer/n“ übersetzt werden, wobei fälschlicherweise oft auch Gebühren und Beiträge unter diesem Begriff subsumiert werden. Steuern im engeren Sinne werden von Gebietskörperschaften als prozentueller Anteil von Einkommen oder von Güterpreisen eingehoben. Gebühren und Beiträge sind von Steuern insofern zu unterscheiden, als dass für die Bezahlung von Steuern keine direkte Gegenleistung erfolgt, der Zahlung von Beiträgen jedoch die mögliche und bei Gebühren die tatsächliche Inanspruchnahme öffentlicher Leistungen gegenübersteht (vgl. Tumpel 2017, 14; Doralt 2017, 4). Zusammengefasst werden Steuern, Gebühren und Beiträge unter dem Terminus „Abgaben“ (Abbildung 2). Abgaben in diesem Sinne stellen für den Staat die wichtigste Einnahmequelle dar und werden zur Verwendung für das Allgemeinwohl durch unterschiedliche Institutionen eingehoben (vgl. Tumpel 2017, 14f.; Doralt/Ruppe/Mayr 2013, 1f.). Das vorliegende Projekt beschäftigt sich vor allem mit Steuern in ihrem engeren Sinne, wobei aber auch die Abgrenzung zu den anderen Abgaben behandelt wird.

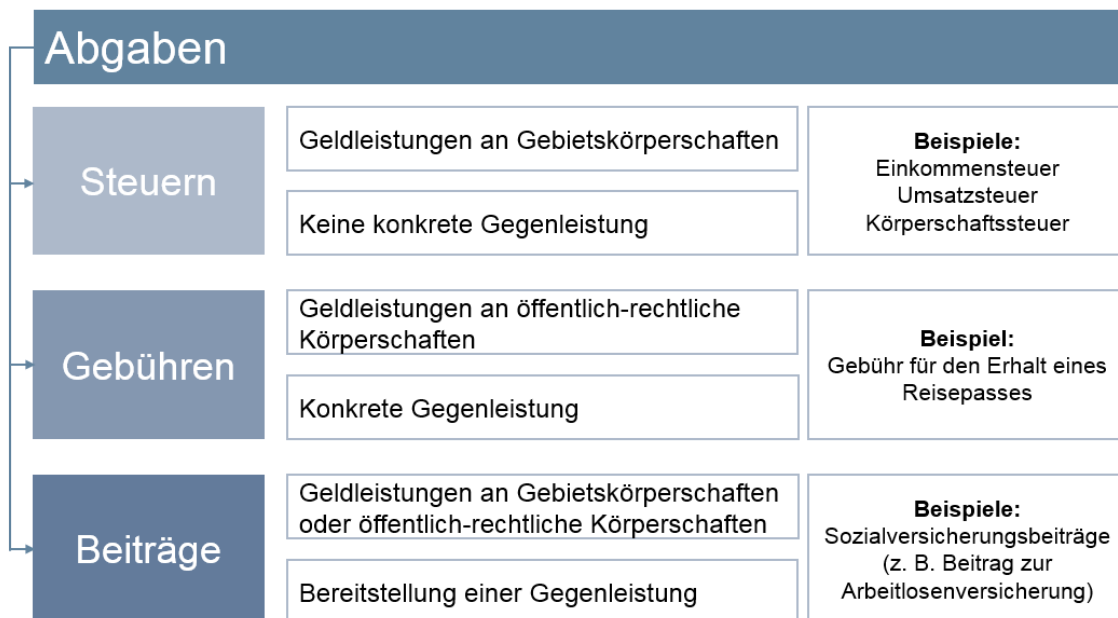


Abbildung 2: Abgrenzung Steuern - Gebühren - Beiträge (vgl. Tumpel 2017, 14)

Für den Begriff der *Literacy* gibt es zahlreiche, teils widersprüchliche, Definitionen, die aus den unterschiedlichsten Disziplinen – von den Wirtschaftswissenschaften über die Psychologie bis hin zur Anthropologie – hervorgehen (vgl. UNESCO 2005, 148). Die Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO) definiert das Literacy-Konzept wie folgt:

*“Literacy refers to a context-bound continuum of reading, writing and numeracy skills, acquired and developed through processes of learning and application, in schools and in other settings appropriate to youth and adults.” (UNESCO 2005, 30)*

Literacy bezieht sich daher stets auf einen konkreten Kontext, in diesem Fall auf Steuern (taxes), bedeutet aber im Allgemeinen, dass jemand eine Sache gut versteht und damit umzugehen weiß (vgl. Greimel-Fuhrmann 2013, II). Eine Person, die „literate in tax“ ist, kann demnach ihre persönlichen steuerlichen Angelegenheiten bewältigen und kennt das grundlegende Konzept und die Bedeutung von Steuern und des Steuersystems als Gesamtes (vgl. Bhushan/Medury 2013, 76). Solch ein Verständnis von Tax Literacy dient als Basis für das Forschungsprojekt, welches zur Förderung der Tax Literacy von Jugendlichen beitragen möchte und im Folgenden detaillierter vorgestellt wird.

## 2 Projekt zur Förderung der Tax Literacy von Jugendlichen

### 2.1 Gegenstand und Ziele des Projektes

Das gemeinschaftliche Projekt zwischen dem Institut für Wirtschaftspädagogik der Wirtschaftsuniversität Wien und der Joachim Herz Stiftung mit Sitz in Hamburg möchte den oben genannten Forderungen des Bundesministeriums sowie denen der Schüler/innen nachkom-



men und zu einer grundlegenden Verbesserung der Tax Literacy von Schüler/inne/n beitragen. Daher besteht die zentrale Projektzielsetzung darin, Schüler/inne/n grundlegendes Wissen und fundierte Problemlösungsfähigkeiten im Bereich der Steuerlehre zu vermitteln sowie ihr Verständnis für die Notwendigkeit von Steuern und für das Steuersystem als Ganzes (vgl. Tumpel 2017, 15) zu fördern. Zur Erreichung dieses Zieles werden zielgruppengerechte Materialien zur Auseinandersetzung mit der Thematik des Steuerwesens erarbeitet, in den teilnehmenden Schulen bzw. Klassen eingesetzt und anschließend von den Schüler/inne/n und Lehrpersonen evaluiert. Die allumfassende Evaluation der Unterrichtsmaterialien bedarf einer entsprechenden empirischen Begleitforschung zum Projekt. Durch diese soll einerseits festgestellt werden, über welches Wissen die Schüler/innen im Bereich Steuern zu Beginn des Projektes bereits verfügen und welche generellen Einstellungen sie gegenüber der Thematik haben. Auf der anderen Seite soll durch die empirische Forschung ermittelt werden, ob die entwickelten Unterrichtsmaterialien und -medien zur Vermittlung von Wissen und Problemlösungsfähigkeiten im Bereich Steuern geeignet sind und in welchem Umfang sich das Wissen und die Einstellungen durch den Einsatz ebendieser Materialien im Projektverlauf verändert haben.

## **2.2 Forschungsdesign und Ablauf des Projektes**

Insgesamt nehmen zwölf Schulen mit Schüler/innen ( $n \approx 400$ ) im Alter von 16 bis 18 Jahren am Projekt teil. Durch die bestehende Kooperation der Wirtschaftsuniversität Wien mit dem Institut für Ökonomische Bildung in Oldenburg ist es möglich, das Projekt nicht nur an österreichischen, sondern auch an deutschen Schulen durchzuführen.

Im Rahmen des Vorhabens wird mithilfe eines Experimentaldesigns untersucht, welches Wissen und welche Einstellungen Schüler/innen im Bereich Steuern bereits haben und inwiefern sich diese nach einem Treatment verändern. In bisherigen Forschungen im Bereich Steuern kam es zur Anwendung unterschiedlichster Forschungsmethoden. Hierbei hat sich etabliert, dass vor allem experimentelle Untersuchungen eine valide Möglichkeit bieten, Daten in Schulen zu erheben und substantielle Erkenntnisse über die Motive hinter den Verhaltensweisen der Untersuchungsgruppe zu gewinnen (vgl. Kirchler/Wahl 2010; Bortz/Döring 2006; Klauer 2005). Da die Auswahl der teilnehmenden Schüler/innen von deren Verfügbarkeit bzw. von der Zustimmung der in der Schule verantwortlichen Personen abhängig gemacht wurde, handelt es sich bei der im Rahmen der vorliegenden Studie durchgeführten Methode um ein Quasi-Experiment, welches jedoch zahlreiche Eigenschaften eines klassischen Experimentaldesigns vorweisen kann (vgl. Diekmann 2017, 356ff.; Bortz/Döring 2006, 54ff.).

Das Projekt beginnt mit einer ersten Datenerhebung zum Vorwissen der Schüler/innen über Steuern, zu ihren Einstellungen, sowie zu ihrer Steuerehrlichkeit (Prämessung). Diese quantitativen Daten werden mithilfe eines Fragebogens erhoben. Bei der Erstellung des Fragebogens wurde auf bereits erprobte Instrumente zur Messung des Steuerwissens, der Einstellungen und der Steuerehrlichkeit zurückgegriffen (Cechovsky 2017; Steininger 2017). Als Ausgangspunkt wurde die Differenzierung von fünf Grundhaltungen gegenüber den Steuerbehörden nach Braithwaite (2003) sowie das Tax compliance inventory TAX-I von Kirchler und

Wahl (2010) verwendet, mit welchem die Motive für ein bestimmtes Steuerverhalten gemessen werden. Die im Fragebogen enthaltenen Items wurden an das Alter und die Lebenswelt der Schüler/innen angepasst. Daneben wurden zusätzliche Items hinzugefügt, welche nach der Erhebung Auskünfte über das Wissen und die Problemlösungsfähigkeiten der Schüler/innen geben sollen. Ferner wurden Wissensfragen und Anwendungsaufgaben im länderübergreifenden Kontext des Projektes an das jeweilige Land und die darin geltenden rechtlichen Bestimmungen angepasst.

Nach der ersten Erhebung kommt es in den Schulen zum Einsatz von entwickelten Materialien zur thematischen Auseinandersetzung mit Steuern. Hierbei ist anzumerken, dass diese Unterrichtsmaterialien und -medien nicht von allen Klassen bearbeitet werden. Im Rahmen des Projektes kommt es zur Anwendung einer Vorher-Nachher-Messung mit Kontrollgruppen (vgl. Eifler 2014, 202). In Anlehnung an Diekmann (2017, 337ff.) nimmt das in der Studie verwendete Forschungsdesign daher folgende Form an:

Tabelle 2: **Design der Begleitforschung**

t <sub>0</sub>	t <sub>1</sub>	t <sub>2</sub>	
O <sub>1</sub>	X	O <sub>2</sub>	Experimental- / Versuchsgruppe
O <sub>3</sub>		O <sub>4</sub>	Kontrollgruppe

Tabelle 2 veranschaulicht, dass das Projekt zwei Gruppen von Untersuchungseinheiten unterscheidet. Die erste Gruppe wird als Experimental- bzw. Versuchsgruppe bezeichnet. Alle Schulklassen, welche dieser Gruppe angehören, erhalten nach der ersten Erhebung (O<sub>1</sub>) zum Zeitpunkt t<sub>0</sub> die entwickelten Unterrichtsmaterialien in Form eines Online-Kurses, welcher das Steuerwissen und den Sinn eines Steuersystems als Teil des gesamten Wirtschaftssystems vermittelt. Die Bearbeitung dieser Unterrichtsmaterialien bzw. des Online-Kurses wird in der Tabelle als X bezeichnet und stellt damit den experimentellen Stimuli bzw. das Treatment dar (vgl. Diekmann 2017, 337f.). Für die Absolvierung des Online-Kurses sind im Rahmen der Untersuchung grundsätzlich zwei Wochen angesetzt (t<sub>1</sub>), wobei eine intensive Mindestbearbeitungszeit der Materialien von drei Stunden vorausgesetzt wird. Nach Abschluss des Online-Kurses durch die Schüler/innen der Experimentalgruppe kommt es zum Zeitpunkt t<sub>2</sub> zu einer zweiten Erhebung (Postmessung). Diese soll aufzeigen, wie sich das Steuerwissen, die Problemlösungsfähigkeiten und die Einstellungen sowie die Bereitschaft, Steuern zu zahlen, nach Erhalt des Treatments verändert haben.

Bei der zweiten Gruppe handelt es sich um die Kontrollgruppe. Diese nimmt zwar wie die Experimentalgruppe an der ersten (O<sub>3</sub>) und zweiten Erhebung (O<sub>4</sub>) zu den Zeitpunkten t<sub>0</sub> und t<sub>2</sub> teil, jedoch erhalten die Schüler/innen der Kontrollgruppe keinen Zugang zu den Unterrichtsmaterialien bzw. dem Online-Kurs. Durch dieses Versuchsdesign kann ermittelt werden, ob sich die Schüler/innen, denen Steuerwissen und der Sinn eines Steuersystems in Form eines Online-Kurses vermittelt wurde (Experimentalgruppe), von Schüler/innen/n, die nicht

entsprechend unterrichtet wurden, (Kontrollgruppe) signifikant in Bezug auf Wissen, Einstellungen und Steuerehrlichkeit unterscheiden. Gleichzeitig stellen der Einsatz einer Kontrollgruppe sowie die Verwendung von Fragebogen-Items zur subjektiven Wahrnehmung der Veränderung des Wissens und der Einstellungen in der zweiten Erhebung sicher, dass eine hypothesierte Veränderung des Steuerwissens und der Steuerehrlichkeit auf das Treatment zurückgeführt werden kann und nicht auf andere externe Faktoren, welche die Schüler/innen-gruppen zusätzlich beeinflussen.

Neben der zweiten Datenerhebung kommt es zum Zeitpunkt  $t_2$  auch zu einer Evaluierung der von den Schüler/innen bearbeiteten Materialien. Im Zuge dessen wird unter anderem die Qualität, Länge und didaktische Aufbereitung der Materialien sowohl aus Schüler/innen- als auch Lehrer/innensicht beurteilt.

Zusammengefasst kann der Ablauf des vorgestellten Projektes zur Förderung der Tax Literacy und Tax Compliance wie folgt abgebildet werden:

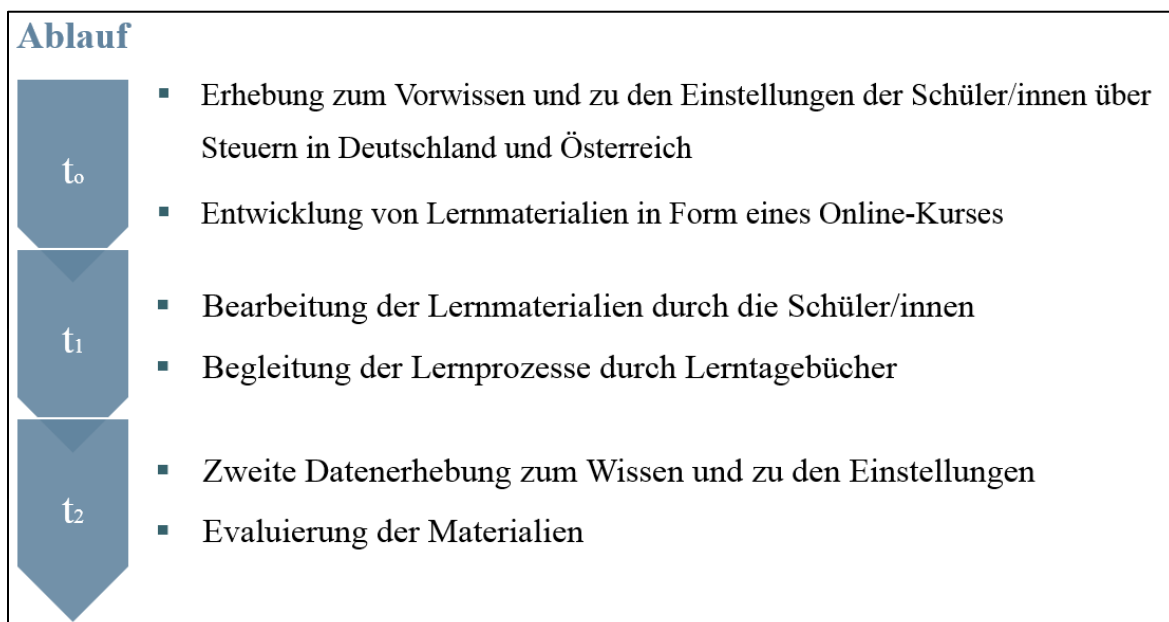


Abbildung 3: Ablauf des Projektes zur Förderung der Tax Literacy und Tax Compliance

### 2.3 Gestaltung des Treatments

Ein Ziel des Projektes ist die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien- und medien, welche durch die Schüler/innen selbstständig erarbeitet werden können und damit wenig bis keine Unterstützung durch die Lehrkräfte benötigen. Aus diesem Grund kommt es zur Konzeption von eLearning-Materialien, die im Zuge eines Online-Kurses bearbeitet werden können. Diese ausgewählte Form der Informationsvermittlung bringt folgende Vorteile mit sich (vgl. Erpenbeck/Sauter/Sauter 2015, 1):

- Es besteht kein aufwändiger Einschulungsbedarf für die Lehrkräfte. Die Schüler/innen können sich zeitunabhängig mit dem Material- und Medienangebot auseinandersetzen.

- Der Lehr-/Lernerfolg ist unabhängig von der Unterrichtsqualität der Lehrkräfte. Der Online-Kurs kann daher für alle teilnehmenden Schüler/innen standardisiert werden und gleichzeitig kann sichergestellt werden, dass die Vermittlung des Wissens in allen teilnehmenden Klassen einheitlich geschieht und nicht durch die Lehrkräfte maßgeblich beeinflusst wird.
- Die Schüler/innen können in ihrem individuellen Lern- und Arbeitstempo mit dem Material arbeiten und ihren Lernfortschritt selbstständig anhand von Übungen und Arbeitsaufgaben feststellen.

Im Rahmen des Online-Kurses kommt es zum Einsatz verschiedener Lernmaterialien und Methoden. So beinhaltet dieser nicht nur Informationsblätter, sondern auch interaktive Präsentationen und dazugehörige Übungs- und Anwendungsaufgaben (Multiple-Choice-Aufgaben, Rechenaufgaben, Quiz, Zuordnungsaufgaben etc.) zur intensiven Auseinandersetzung mit der Thematik des Steuerwesens. Darüber hinaus werden Lernvideos eingesetzt, die zur interaktiven Informationsvermittlung und somit auch zur Förderung der Tax Literacy beitragen sollen. Mithilfe der Einbettung dieser Videos in den Online-Kurs, ergänzt durch eine Vielzahl von Lernanlässen, kann der passiven Konsumierung von Lernvideos weitgehend entgegengewirkt werden. Außerdem bietet das beschriebene Setting den weiteren Vorteil, dass die Lernenden in der Lage sind, unmittelbar und selbstständig ihren Lernzuwachs zu überprüfen (vgl. Szoncsitz/Posch 2017, 97).

Die Auswahl und Begründung der thematischen Schwerpunktsetzungen der Online-Module erfolgte anhand eines Reflexionsrasters nach Aff (2014, 6f.), welches in Anlehnung an das kritisch-konstruktive Didaktik-Modell von Klafki (vgl. 1989, 1976) entwickelt wurde. Dieses Raster ist Teil einer Drei-Ebenen-Konzeption, welche nicht nur die Auswahl und Legitimation der Inhalte ermöglicht, sondern auch zur Erklärung fachwissenschaftlicher Themen sowie deren Transformation in fachdidaktische Inhalte herangezogen werden kann. Im Rahmen des Projektes stehen vor allem die curricularen Analysefragen des Rasters im Fokus, welche zur Festlegung der Themenschwerpunkte einbezogen werden (vgl. Aff 2014, 7):

- Frage 1: Ist die Inhaltsauswahl aus fachwissenschaftlicher Sicht gerechtfertigt? (Wissenschaftsorientierung)
- Frage 2: Ist die Inhaltsauswahl arbeitsmarktrelevant/praxisrelevant? (Situationsorientierung)
- Frage 3: Wird die Lebenswelt und die Voraussetzungen der Schüler/innen ausreichend berücksichtigt? (Persönlichkeitsorientierung)

Anhand dieser Analysefragen können sowohl inhaltliche Schwerpunkte für die Gestaltung des Online-Kurses ausgearbeitet als auch die erste didaktische Reduktion der fachwissenschaftlichen Inhalte vorgenommen werden. Auf Grundlage des Rasters bzw. der Drei-Ebenen-Konzeption wurde der Online-Kurs in drei Module unterteilt, welche unterschiedliche thematische Schwerpunktsetzungen vorsehen und sequentiell aufeinander aufbauen.

Im ersten Modul bekommen die Schüler/innen einen grundlegenden Einblick in den Bereich Steuern. Es wird ihnen vermittelt, was unter Steuern generell zu verstehen ist und welche Funktionen Steuern grundsätzlich erfüllen. Es wird außerdem dargestellt, welche Steuern in Österreich oder Deutschland einen wesentlichen Beitrag zu den Steuereinnahmen des Bundes liefern. Indem den Schüler/innen mithilfe des Modells des Wirtschaftskreislaufes die Bedeutung von Steuern aufgezeigt wird, soll ihr Verständnis für die Notwendigkeit von Steuern und für das Steuersystem als Gesamtkonstrukt gefördert werden. Nach der Inhaltsvermittlung mittels Lernvideos und interaktiven Folien müssen die Schüler/innen anschließend Wissensfragen und Anwendungsaufgaben zu den eingeführten Themen bearbeiten und erhalten abschließend umgehend Feedback zu ihrer Leistung.

Das zweite Modul beschäftigt sich mit zwei Steuerarten, welche sowohl für den Bund als Einnahme als auch für die Schüler/innen in ihrer Lebenswelt, zum Beispiel als Konsument/innen, selbstständige Unternehmer/innen oder als Arbeitnehmer/innen, eine zentrale Rolle spielen bzw. spielen werden. Es werden einerseits die Grundlagen und Gestaltung der Einkommensteuer behandelt, wobei hier der Fokus darauf gerichtet ist, wer in Deutschland bzw. Österreich einkommensteuerpflichtig ist und wie die Einkommensteuer in ihren Grundzügen zu berechnen ist. Auf der anderen Seite wird im zweiten Modul überblicksartig die Funktionsweise der Umsatzsteuer erläutert. Das erworbene Wissen wird auch in diesem Modul durch Lernanlässe (z. B. Analyse einer Rechnung in Bezug auf die Umsatzsteuer) in verschiedenen Formen gefestigt.

Nachdem sich die Schüler/innen im zweiten Modul mit den Grundlagen der Einkommensteuer und der Umsatzsteuer beschäftigt haben, bekommen diese im letzten Modul detailliertere Einblicke in die beiden Steuerarten. Ein zentraler Punkt ist hierbei die Lohnsteuer als besondere Erhebungsform der Einkommensteuer. Anhand von praxisnahen Beispielen (Analyse einer Gehaltsabrechnung, etc.) werden den Schüler/innen die Funktionsweise sowie die Berechnung dieser Steuer aufgezeigt. Außerdem lernen die Teilnehmer/innen eine weitere Form der Einkommensteuer, die Kapitalertragssteuer, in diesem Modul kennen. Hierbei erfahren sie unter anderem, was durch diese Abgabe mit welchem Prozentsatz besteuert wird und wer für die Abführung der Steuern grundsätzlich verantwortlich ist. Das dritte Modul endet schließlich mit einer weiteren Wissensüberprüfung inklusive Feedback.

Neben der Bearbeitung der Module bzw. Lernmaterialien kommt es im Rahmen des Projektes auch zu einer formativen Begleitevaluation, bei der die Schüler/innen nach jedem Modul ihre Lernprozesse durch Lerntagebücher festhalten. Bei der Erstellung des Lerntagebuches wurde auf die Leitfragen nach Rambow und Nückles (2002, 116) zurückgegriffen, die das Lerntagebuch als „ein vom Lernenden selbst zu führendes stetiges Lernprotokoll des eigenen Lernprozesses“ definieren. Mithilfe des Lerntagebuches, welches nach den Autoren dieser Leitfragen in seiner ursprünglichen Idee auf Gallin und Ruf (1990) zurückgeht, soll damit das Bewusstsein der Schüler/innen für ihren eigenen Lernprozess gefördert sowie ihr Verständnis für die Thematik vertieft werden.

### 3 Ausblick

Die im Rahmen des Projektes entwickelten und evaluierten Materialien zum Thema Steuern sollen es Schüler/innen ermöglichen, grundlegendes Wissen und Problemlösungsfähigkeiten im Bereich der Steuerlehre zu erwerben sowie ihr Verständnis für die Notwendigkeit von Steuern und für das Steuersystem als Ganzes zu fördern. Somit soll den Forderungen des BMBF und denen der Schüler/innen nach mehr Aufklärung und Kenntnissen in diesem Fachgebiet nachgekommen werden.

Die Möglichkeit der Wissenserweiterung soll jedoch nicht nur jenen Schüler/inne/n zugänglich gemacht werden, welche an vorgestelltem Projekt teilgenommen haben. Das Projekt zielt ebenfalls darauf ab, über die beteiligten Schulklassen hinaus eine weitreichende Wirkung im Bereich der allgemeinen Steuerbildung zu erlangen, und damit zur potentiellen Förderung der Steuerehrlichkeit (tax compliance) beizutragen. Daher soll im Rahmen der Studie nicht nur das fachdidaktische Ziel, zielgruppengerechte Materialien und Medien zur Auseinandersetzung mit der Thematik zu erarbeiten, zu erproben und zu evaluieren, verfolgt werden. Es soll darüber hinaus zur Verbreitung dieser Ergebnisse kommen, damit auch nicht beteiligte Schüler/innen, Lehrer/innen und weitere Personengruppen im Sinne einer Citizen Science erreicht werden können.

Neben der Entwicklung und Weitergabe der Unterrichtsmaterialien werden im Zuge einer empirischen Studie auch Daten zum Stand des Wissens und der Einstellungen von Jugendlichen zum Thema Steuern gewonnen und auf mehreren Ebenen (Publikationen in Fachzeitschriften, Vorträge bei Tagungen, etc.) verbreitet. Diese Daten können daher für die Weiterentwicklung von Unterrichtsangeboten für diesen Themenbereich von hohem Nutzen sein und somit einen potentiell wichtigen Schritt zur Förderung und zum Ausbau der Tax Literacy einnehmen.

### Literatur

Aff, J. (2014): Professionalisierung des ökonomischen Unterrichts durch didaktische Modelle? Exemplarische Veranschaulichung der Potenziale der kritisch-konstruktiven Didaktik (Klafki) für eine ökonomische Fachdidaktik anhand der Themenstellung „Finanzmarktkrise“. In: WissenPlus, 32, H. 5, 5–12.

Albers, H.-J. (1987): Allgemeine sozio-ökonomisch-technische Bildung. Zur Begründung ökonomischer und technischer Elemente in den Curricula allgemeinbildenden Unterrichts. Köln/Wien.

Aprea, C. (2013): Alltagsvorstellungen von Jugendlichen zu komplexen ökonomischen Phänomenen. Eine explorative Untersuchung am Beispiel der Wirtschafts- und Finanzkrise. In: Retzmann, T. (Hrsg.): Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II. Konzepte, Analysen und empirische Befunde. Schwalbach/Ts., 100–112.

- Bank, V. (2008): Ökonomische Bildung. In: Böhm, W. et al. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band 1: Grundlagen. Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn, 883–895.
- Beck, K. (1989): "Ökonomische Bildung" - Zur Anatomie eines wirtschaftspädagogischen Begriffs. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 85, H. 7, 579–596.
- Bhushan, P./Medury, Y. (2013): Determining Tax Literacy of Salaried Individuals - An Empirical Analysis. In: IOSR Journal of Business and Management, 10/6, 76–80.
- BMBF (2015): Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung.
- Bortz, J./Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler ; mit 87 Tabellen. 4. Aufl. Springer-Lehrbuch Bachelor, Master. Heidelberg.
- Braithwaite, V. (2003): Dancing with Tax Authorities: Motivational Postures and Non-compliant Actions. In: Braithwaite, V. (Hrsg.): Taxing Democracy. Aldershot, 15–39.
- Brandlmaier, E. et al. (2006): Ökonomische Bildung von Schüler/innen Allgemeinbildender Höherer Schulen. Wien.
- Cechovsky, N. (2017): Fragebogen zur Steuerbildung in Österreich. Unveröffentlichtes Erhebungsinstrument. Wien.
- Diekmann, A. (2017): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 11. Aufl. Rororo Rowohlt's Enzyklopädie 55678. Reinbek bei Hamburg.
- Doralt, W. (2017): Steuerrecht 2017/18. Ein systematischer Überblick. 19. Aufl.
- Doralt, W./Ruppe, H./Mayr, G. (2013): Einkommensteuer, Körperschaftsteuer, Umgründungssteuergesetz, internationales Steuerrecht. [mit der neuen Immobilienbesteuerung]. 11. Aufl.
- Eifler, S. (2014): Experiment. In: Baur, N./Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden, 195–209.
- Erpenbeck, J./Sauter, S./Sauter, W. (2015): E-Learning und Blended Learning. Selbstgesteuerte Lernprozesse zum Wissensaufbau und zur Qualifizierung. essentials. Wiesbaden.
- Fuhrmann, B. (2016): „Wenn ich an Wirtschaft denke ...“ – Was Jugendliche in der Sekundarstufe I über Wirtschaft denken und wissen. In: WissenPlus, 34, H. 3, 17–21.
- Gallin, P./Ruf, U. (1990): Sprache und Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz. Zürich.
- Geise, W. (Hrsg.) (2001): Ökonomische Bildung zur Bewältigung von Lebenssituationen. Bergisch Gladbach.

Greimel-Fuhrmann, B. (2013): "Don't Know Much about Economics and Business." Economic und Financial Literacy als wesentliche, jedoch vernachlässigte Bildungsziele. In: WissenPlus, 32, H. 4, I–VIII.

Greimel-Fuhrmann, B./Kronberger, R./Rumpold, H. (2016): Befunde und Desiderata zur Wirtschaftsbildung österreichischer Mittelschüler/innen. In: Wirtschaftspolitische Blätter, 63, H. 1, 249–263.

Greimel-Fuhrmann, B./Rumpold, H. (2015): Ökonomische Bildung österreichischer Jugendlicher in der achten Schulstufe, Projektbericht.

Grohs-Müller, S./Rumpold, H. (2017): Die Vorstellungen zu Wirtschaft und Geld von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. In: WissenPlus, 35, H. 3, 50–54.

Hartmann, C./Pühringer, J. (2000): Ökonomische Bildung in Österreich. Wien.

Kaminski, H. (1996): Ökonomische Bildung und Gymnasium. Ziele, Inhalte, Lernkonzepte des Ökonomieunterrichts. Berlin.

Kattmann, U. et al. (1997): Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 3, H. 3, 3–18.

Kirchler, E./Wahl, I. (2010): Tax compliance inventory TAX-I: Designing an inventory for surveys of tax compliance. In: Journal of Economic Psychology, H. 31, 331–346.

Klafki, W. (1976): Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion. Weinheim und Basel.

Klafki, W. (1989): Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In: Gudjons, H./Teske, R./Winkel, R. (Hrsg.): Didaktische Theorien. Hamburg, 11–28.

Klauer, K. J. (2005): Das Experiment in der pädagogisch-psychologischen Forschung. Eine Einführung. 1973. Aufl. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik, Reprints 2. Münster.

Rambow, R./Nückles, M. (2002): Der Einsatz des Lerntagebuchs in der Hochschullehre. In: Das Hochschulwesen, 50, H. 3, 113–120.

Reinfried, S./Mathis, C./Kattmann, U. (2009): Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. Eine innovative Methode zur fachdidaktischen Erforschung und Entwicklung von Unterricht. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 27, H. 3, 404–414.

Retzmann, T. (2012): Kompetenzentwicklung in der ökonomischen Domäne: Ein Kompetenzmodell nebst Standards für den mittleren Bildungsabschluss in Deutschland. In: GW-Unterricht, Nr. 125, 41–58.

Schulorganisationsgesetz 1962. In: BGBl 242/1962 idF BGBl 138/2017.

Steininger, R. (2017): Tax Literacy. Interesse für, Wissen über und Einstellung zu Steuern. Eine empirische Studie an der Wirtschaftsuniversität Wien. Wien.



Steinmann, B. (1997): Das Konzept Qualifizierung für Lebenssituationen im Rahmen der ökonomischen Bildung heute. In: Kruber, K.-P. (Hrsg.): Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung. Bergisch Gladbach, 1–22.

Szoncsitz, J. et al. (2017): Sind wir Naina? Vorstellungen, Wahrnehmungen und Erwartungen von Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe zur ökonomischen Bildung. In: Zeitschrift für ökonomische Bildung, H. 6, 29–61.

Szoncsitz, J./Posch, M. (2017): Videobasierte Online-Module der Wirtschaftsuniversität Wien (WU) als allgemein zugängliche Wirtschaftsbildung. In: WissenPlus, 35, H. 3, 96–100.

Tumpel, M. (2017): Steuern kompakt 2017. Eine Einführung in die Steuerlehre. 1. Aufl. Wien.

UNESCO (2005): Literacy for life. EFA global monitoring report. Paris.

## Zitieren dieses Beitrags

---

Posch, M./Aflenzer, B. (2018): Die Förderung von Tax Literacy als Beitrag zur ökonomischen Bildung von Schüler/innen – Erste Einblicke in ein Projekt der WU Wien und der Joachim Herz Stiftung. In: *bwp@ Spezial AT-1: Wirtschaftspädagogische Forschung und Impulse für die Wirtschaftsdidaktik – Beiträge zum 12. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-kongress*, 1-16. Online: [http://www.bwpat.de/wipaed-at1/posch\\_aflenzer\\_wipaed-at\\_2018.pdf](http://www.bwpat.de/wipaed-at1/posch_aflenzer_wipaed-at_2018.pdf) (13.09.2018).

## Die AutorInnen

---



### **MICHAEL POSCH, MSc**

Wirtschaftsuniversität Wien/Institut für Wirtschaftspädagogik  
Welthandelsplatz 1, 1020 Wien

[michael.posch@wu.ac.at](mailto:michael.posch@wu.ac.at)

[www.wu.ac.at/wipaed/institute/facultymembers/posch-michael/](http://www.wu.ac.at/wipaed/institute/facultymembers/posch-michael/)



### **BIRGIT AFLENZER, BSc**

Wirtschaftsuniversität Wien/Institut für Wirtschaftspädagogik  
Welthandelsplatz 1, 1020 Wien

[birgit.aflenzer@wu.ac.at](mailto:birgit.aflenzer@wu.ac.at)

[www.wu.ac.at/wipaed/institute/facultymembers/aflenzer-birgit/](http://www.wu.ac.at/wipaed/institute/facultymembers/aflenzer-birgit/)