

Die dritte Phase der Lehrerqualifizierung Entwicklungsaufgabe im deutschen Bildungssystem und in der ökonomischen Bildung

*Michael Koch **

** Institut für Ökonomische Bildung, An-Institut der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg*

Zusammenfassung

Die Qualifizierung von Lehrkräften in Deutschland unterteilt sich in drei Phasen (Studium, Vorbereitungsdienst, Fort- und Weiterbildung), wobei insbesondere die dritte kaum erforscht und unzureichend organisiert ist. Während ihre zunehmende Bedeutung von allen im Bildungsbereich relevanten Akteuren hervorgehoben wird, stellen sich die konkreten Angebote zumeist als unsystematischer „Flickenteppich“ von häufig isolierten Einzelmaßnahmen dar. Besonders dramatisch ist dies für eine im Schulsystem neue Bildungsaufgabe wie die ökonomische Bildung, deren Etablierung maßgeblich von der systematischen Qualifizierung der Lehrkräfte abhängt.

Der Beitrag ermittelt den Stand der Diskussion um die Implementierung nachhaltig wirksamer Fort- und Weiterbildungssysteme für Lehrkräfte in Deutschland. Hierauf aufbauend setzt er sich mit den besonderen Rahmenbedingungen und Anforderungen von Qualifizierungsmaßnahmen im Bereich der ökonomischen Bildung auseinander und legt dar, welche herausgehobene Rolle der systematischen Fort- und Weiterbildung fachfremd unterrichtender Lehrkräfte im Rahmen der Institutionalisierung eines neuen Bildungsanliegens zukommt. Daran anschließend werden Kriterien für die Gestaltung systematischer Qualifizierungsansätze in der ökonomischen Bildung formuliert und es wird überprüft, welchen Beitrag E-Learning-Konzepte, die in den bundesrepublikanischen Hochschulen sehr unterschiedlich genutzt werden, hierbei leisten können.

Abstract

The qualification of teachers in Germany is divided into three stages (university study, practical in-school teaching practice as well as teacher training and professional development). And yet, the third of these stages, teacher training and professional development, in particular, has hardly been researched and is insufficiently organized. Whilst all of the principle actors in the education sector emphasize the increasing importance of teacher training, the actual provisions resemble an unsystematic “patchwork” of individual training programs, ones that operate in isolation from one another. This is particularly dramatic for new subjects in the school system, such as Economics Education, whose establishment as a subject very much depend on qualifying members of staff in a systematic manner.

This paper presents the current discussion surrounding the implementation of effective training and professional development systems for teachers in Germany. Building on this discussion, the paper deliberates on the particular framework conditions and requirements needed for teaching qualification programs in Economics Education as well as explaining what role is played by systematic teacher training and professional development programs in the context of an institutionalization of a particular educational priority. Following this discussion, a set of criteria shall be formulated for designing systematic approaches to qualify teaching staff for Economics Education; and a review will be conducted to establish what contributions e-learning concepts can make, especially as such concepts are used in very different ways across German universities in different federal states.

1 Zum Stand der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften in Deutschland

1.1 Verortung und Stand der drei Phasen der Lehrerbildung in Deutschland

Die Qualifizierung von Lehrkräften für das allgemeinbildende Schulwesen in Deutschland unterteilt sich in drei Phasen:

- Phase 1: Die Ausbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen verfolgt das Ziel, den zukünftigen Lehrkräften „grundlegende Kompetenzen hinsichtlich der Fachwissenschaften, ihrer Erkenntnis- und Arbeitsmethoden sowie der fachdidaktischen Anforderungen“ (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder 2008/2015, 3) zu vermitteln.
- Phase 2: Der in den Studienseminaren organisierte Vorbereitungsdienst strebt die Vermittlung „mehr unterrichtspraktisch definierter Kompetenzen“ (ebd.) an.
- Phase 3: Die „weitere Entwicklung in der beruflichen Rolle als Lehrerin und Lehrer“ (ebd.) ist schließlich Aufgabe der Fort- und Weiterbildung. Hierunter sind die Erweiterung, Vertiefung und Überprüfung des eigenen Wissensstandes sowie ein angemessener Wissenstransfer zu fassen.

Die Koordination und Abstimmung der drei Phasen stellt sich als zentrale Herausforderung der Lehrerbildung dar, wobei zwischen der vertikalen Vernetzung der verschiedenen Ausbildungselemente (Erziehungswissenschaften, Fachwissenschaft, Fachdidaktik) in der ersten Phase und der horizontalen Vernetzung der drei Phasen und ihrer Institutionen unterschieden werden muss.

Herausforderung der vertikalen Vernetzung in der Ausbildungsphase

Im Rahmen der Erstausbildung sollte die Vermittlung erziehungswissenschaftlicher, fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Elemente in einem Prozess der gegenseitigen Bezugnahme und Verknüpfung erfolgen. Im Gegensatz dazu werden jedoch fachdidaktische Studiengänge häufig als Appendix fachwissenschaftlicher Fakultäten behandelt. In solchen Fällen besuchen die Lehramtsstudierenden lediglich die Einführungsmodule der entsprechenden Hauptfächer. Fachdidaktische Ansätze bleiben in solchen Studienmodellen ebenso unterrepräsentiert wie die Berücksichtigung der Rahmenbedingungen schulischen Lernens und damit der zukünftige Einsatzort der Studierenden. Hier droht eine Entprofessionalisierung der Lehrerbildung. Der Stifterverband kommt in seinem Hochschul-Bildungsreport 2014 zu dem Ergebnis, dass die Lehrerbildung weiterhin das Sorgenkind der Hochschulen

darstellt und im universitären Kontext „abgehängt“ ist (Stifterverband 2014, 16). Bezugnehmend auf den deutschen Zwei-Fächer-Grundsatz konstatiert die Hochschulrektorenkonferenz eine fehlende fachliche Heimat der Studierenden sowie eine notwendigerweise geringere wissenschaftliche Qualifikation als bei Studierenden in regulären Studiengängen mit einem einzigen Fach (Hochschulrektorenkonferenz 2013, 3).

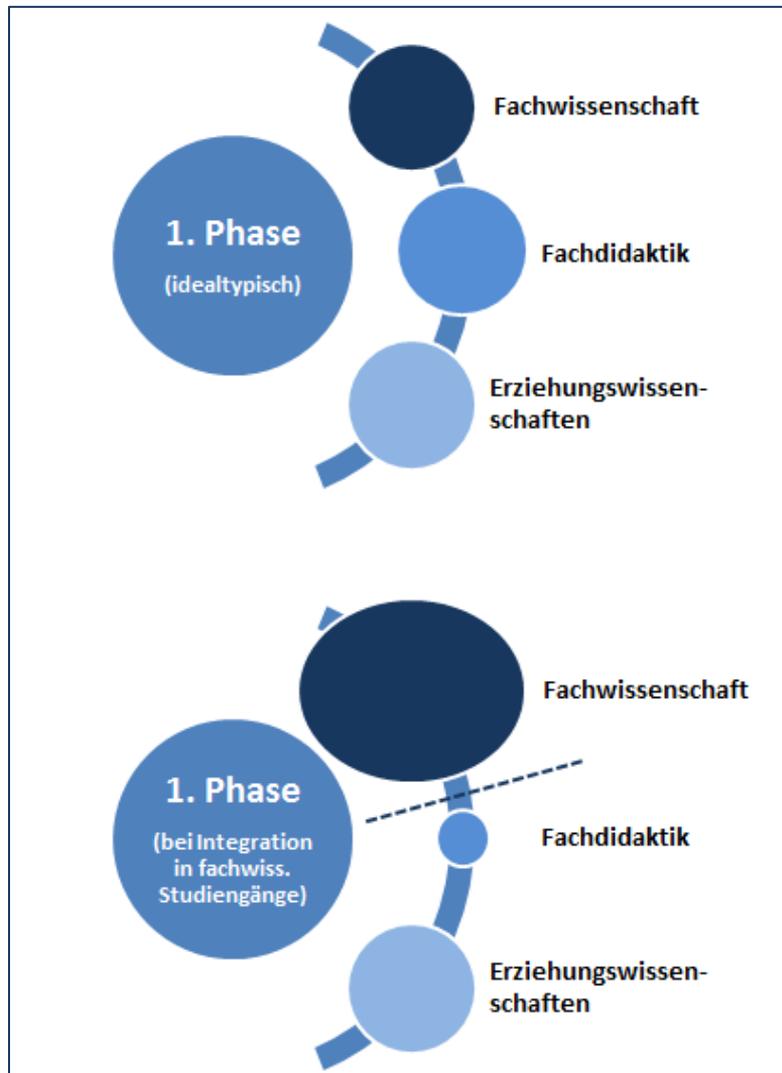


Abbildung 1: Vertikale Verknüpfung in der ersten Qualifizierungsphase (Ideal-/Realtyp)

Kaiser/Kaminski weisen im Hinblick auf die ökonomische Bildung wiederum bereits 1979 auf Probleme bei der Besetzung fachdidaktischer Lehrstühle hin. Dass hier in der Vergangenheit vielfach reine Fachwissenschaftler eingesetzt wurden, sehen sie als maßgeblichen Grund dafür, dass systematische didaktische Forschungsperspektiven in der ökonomischen Bildung nicht im benötigten Umfang an den Hochschulen entwickelt werden konnten

(Kaiser/Kaminski 1979, 193). Dass das Problem heute noch existiert, verdeutlichen u. a. Retzmann et. al. (2010, 135), die in der Besetzung entsprechender Stellen mit Fachwissenschaftlern einen eklatanten Verstoß gegen die Berufungskriterien der Gesellschaft für Fachdidaktik erkennen, sowie Krafft (2008, 197), der festhält, dass diese Praxis der Stellenbesetzung der ökonomischen Bildung nicht hilft sondern ihr schlussendlich einen „Bärendienst“ erweist.

Herausforderung der horizontalen Vernetzung zwischen den Phasen und ihren Institutionen

Innerhalb des Gesamtsystems besteht die Notwendigkeit einer systematischen Abstimmung der drei Phasen, soll der Anspruch einer lebenslangen Qualifizierung eingelöst werden. Zunehmend hat sich die Einschätzung durchgesetzt, dass „die universitäre Grundausbildung, die Berufseinführung im Referendariat und das Lernen im Beruf [...] als phasenübergreifende Einheit und Kontinuum im Rahmen einer den gesamten Berufsprozess begleitenden Entwicklung gesehen [werden müssen]“ (Messner 2004, 2). Es werden solche integrativen Arbeitsformen benötigt, die beispielsweise sicherstellen, dass im Vorbereitungsdienst „gemeinsam mit den Referendaren die Lehrtätigkeit auf dem jeweils aktuellen wissenschaftlichen Stand analysiert und geplant wird“ (a. a. O., 12).

In der Realität stellt eine solche Abstimmung der Phasen durch die jeweils verantwortlichen Institutionen nicht den Regelfall dar. Vielmehr ist u. a. das Phänomen zu beobachten, dass innerhalb der zweiten Phase bewusst Abstand von den in der Hochschule vermittelten Ansätzen im Sinne einer vermeintlich stärkeren Praxisorientierung genommen wird. „Oft wird es sogar geradezu als `Tugend´ angesehen, sich von den an der Universität vermittelten, wissenschaftlich fundierten Handlungskonzepten zugunsten pragmatischer Handlungsstrategien zu distanzieren“ (ebd.). Die dritte Phase wiederum ist, wie im Folgenden herauszuarbeiten ist, durch weitgehend punktuelle Angebote ohne systematische Verknüpfung mit den vorherigen Phasen charakterisiert.

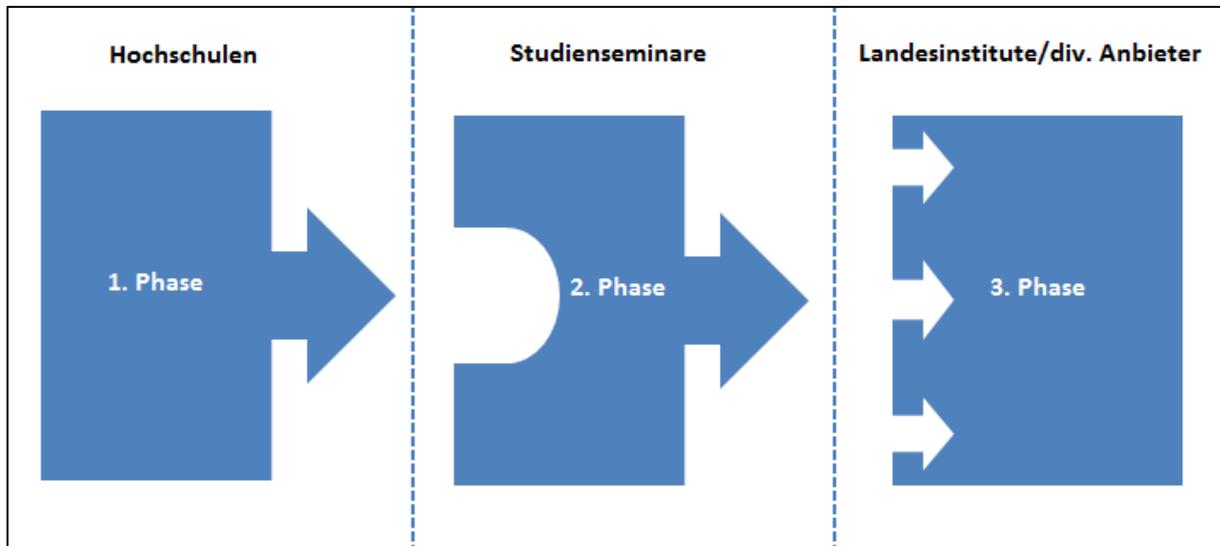


Abbildung 2: Horizontale Vernetzung der Qualifizierungsphasen

Hinsichtlich beider Vernetzungsaufgaben besteht somit weiterhin großer Handlungsbedarf. Zumindest kann jedoch festgehalten werden, dass die erste und zweite Phase der Lehrerbildung eindeutig institutionalisiert und die Verantwortlichkeiten zugewiesen sind. Hierdurch wird sowohl Kontrolle, wie Qualitätssicherung und Transparenz im Grundsatz ermöglicht. Dies gilt für die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften jedoch nur in sehr eingeschränktem Maße. Selbstverständlich gibt es in allen Bundesländern zentrale Institutionen für die Organisation der dritten Phase (Landesinstitute, Kompetenzzentren an Hochschulen etc.), allerdings greifen diese vielfach wiederum auf die Dienste weiterer Anbieter aus unterschiedlichen Zusammenhängen zurück. Zumeist reichen einfache Genehmigungsverfahren, um offizielle Qualifizierungsangebote für die Lehrkräfte eines Landes anbieten zu können. Im Feld der schulischen Studien- und Berufsorientierung lässt sich exemplarisch gut erkennen, wie eine Vielzahl von Anbietern um die Platzierung ihrer Angebote und die Gunst der Nachfrager streitet (vgl. Schröder 2015). Die Wissenschaftlichen Kommission des Landes Niedersachsen fordert 2002 sogar, zur Deckung der Fort- und Weiterbildungsnachfrage, neben dem Ausbau von Angeboten der Hochschulen, private und staatlich lizenzierte Fortbildungsanbieter stärker zu nutzen (2002, 96).

Die Fort- und Weiterbildung stellt sich im landes- wie bundesweiten Überblick als ein unübersichtliches Handlungsfeld mit einer Vielzahl von Akteuren dar, dem nur in den seltensten Fällen systematische Konstruktionsüberlegungen bzw. Anknüpfungspunkte an die vorangegangenen Qualifizierungsphasen zugrunde liegen. Lipowsky konstatiert vor diesem Hintergrund, dass „durch die gängige Fortbildungspraxis in vielen Bundesländern mit kurzen,

inhaltlich wenig verbundenen und isolierten Veranstaltungsangeboten, die häufig Methodenfragen und damit Oberflächenmerkmale von Unterricht thematisieren“, die Lehrer weder zu einer tiefergehenden Reflexion ihres unterrichtlichen Handelns geführt werden können, noch das bei ihnen „Neugier und Interesse für die Lern- und Verstehensprozesse der Schüler zu wecken [sind]“ (Lipowsky 2014, 533). Pant (Stanat/Pant 2013) identifiziert die zuständigen Landesinstitute als wesentlichen Teil des Problems, deren Angebotskatalog kein übergreifendes Konzept aufweisen: „Man hat eher das Gefühl, dass die Institute ihr Programm vollkriegen müssen. Niemand weiß, ob die Fortbildungen eine Antwort auf die konkreten Probleme der Schulen geben, geschweige denn, ob die Qualität der Kurse ausreicht.“

Fehlende systematische Unterstützung der Lehrkräfte ist besonders deshalb zu bemängeln, weil diese sich, im Vergleich zu anderen Akademikergruppen, besonderen beruflichen Anforderungen zu stellen haben: „Lehrer sind in der Regel mit komplexeren Situationen konfrontiert, unterliegen einem permanenten Entscheidungs- und Handlungsdruck und haben sich mit einer Vielzahl von `ill-defined-problems´, also mit einer Reihe ungeklärter Probleme und unvermeidlicher Zielkonflikte auseinanderzusetzen“ (Lipowsky 2014, 512). Die im internationalen Vergleich schwache Nutzung von Fortbildungsangeboten durch deutsche Lehrkräfte (OECD 2004, 77) könnte in der unzureichenden Angebotsstruktur ihre Ursache haben. Solche grundlegenden Beobachtungen und Einschränkungen machen bereits deutlich, dass es eine Diskrepanz zwischen bildungspolitischen und wissenschaftlichen Konzepten einerseits und der tatsächlichen Ausgestaltung der Qualifizierungssysteme andererseits gibt.

1.2 Bildungspolitische Analyse und Forderungen

Innerhalb der Diskussion um die bildungspolitischen Herausforderungen in Deutschland werden die gleichen Defizite der Lehrerfort- und -weiterbildung seit Jahrzehnten immer wieder bemängelt und die systematische Institutionalisierung der Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte angemahnt (beginnend mit Deutschem Bildungsrat 1972, 51ff.), wobei die betroffenen Akteure mit unterschiedlichen Forderungen adressiert werden:

- Die Lehrkräfte werden aufgefordert, ihre Kompetenzen durch die Nutzung von Fortbildungsangeboten ständig weiterzuentwickeln, um den Anschluss an wissenschaftliche, ökonomische und technologische Entwicklungen in der Berufswelt zu halten (KMK 2000, 4, vgl. auch Otto 2002, 270). Dem liegt die Einschätzung zugrunde, dass die stetige Fort- und Weiterbildung eine notwendige Konstante der Lehrertätigkeit darstellt und als selbstverständliches berufskulturelles Element der Lehrerschaft verstanden werden soll,

wodurch schlussendlich nicht nur der schulische Unterricht verbessert wird, sondern die Lehrkräfte auch entlastende Hilfestellungen erfahren (Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen 2002, 91).

- In Richtung der Schulleitungen und -administrationen erfolgt der Appell, Lehrerfortbildungen sehr viel stärker als bislang als Instrumente der Personalentwicklung anzuerkennen und zu fördern (Stifterverband für die deutsche Wirtschaft 2014, 6).
- Staatliche Institutionen der Bildungspolitik sollen die Fort- und Weiterbildung zu einem systematischen Bestandteil der Lehrerbildung machen und stringent mit den anderen Qualifizierungsphasen verknüpfen. Hierüber sollen die bestehende Unverbindlichkeit und Neigungsorientierung, fehlende inhaltliche Strukturierungen, unklare institutionelle Zuordnungen sowie unzureichende Anreizstrukturen beseitigt werden. Ziel ist es insbesondere, die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen nicht länger als freiwillige Entscheidung der Lehrkräfte, sondern als verbindlichen Bestandteil des gesamten Qualifizierungsprozesses festzuschreiben (Wissenschaftsrat 2001, 43; Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen 2002, 96). Hierbei wird u. a. die Bedeutung des beschleunigten gesellschaftlichen Wandels hervorgehoben, der neue und sich verändernde Kompetenzanforderungen für Lehrkräfte wie Schülerschaft generiert (a. a. O., 91).
- Die Hochschulen sollen, dem Gebot des lebenslangen Lernens folgend, Lehrerfort- und -weiterbildung als „eine ihrer bedeutenden Aufgaben begreifen und entsprechende Angebote bereitstellen“ (ebd.). Die Hochschulrektorenkonferenz weist in diesem Zusammenhang auf die hierfür zur Verfügung zu stellenden Ressourcen hin und spielt somit den Ball an die Bildungspolitik zurück. Sie empfiehlt, hochschulische Fort- und Weiterbildungsprogramme in die Kapazitätsberechnungen mit einzubeziehen oder sie als kostenpflichtige Angebote einzuführen (Hochschulrektorenkonferenz 2013, 5).

Die Liste entsprechender bildungspolitischer Postulate und Forderungen ließe sich beliebig erweitern und für die einzelnen Bundesländer ausdifferenzieren. Schlussendlich ist festzustellen, dass viele der in den vergangenen gut 40 Jahren benannten Forderungen nach einer nachhaltigen Verortung und Institutionalisierung der dritten Phase der Lehrerqualifizierung vielerorts noch nicht umgesetzt wurden. Dies ist bedauerlich, insbesondere, da die Notwendigkeit einer Qualifizierung bzw. Unterstützung der Lehrkräfte im Verlauf der gesamten Berufsbiografie von wissenschaftlicher Seite mittlerweile als nachgewiesen gilt (vgl. beispielsweise Stanat/Pant 2013).

1.3 Die Bedeutung der Fort- und Weiterbildung für die Unterstützung der berufsbiografischen Entwicklung von Lehrkräften

Das lange Zeit vorherrschende statische Verständnis einer ausreichenden Qualifizierung von Lehrkräften im Studium und Vorbereitungsdienst wurde seit den 1980er Jahren weitgehend durch ein stärker an der gesamten Berufsbiografie von Lehrkräften orientiertes Paradigma der lebenslangen Qualifizierungsanforderungen ersetzt. Hiernach ist die Ausbildung von Lehrkräften nicht mit der Grundausbildung abgeschlossen, sondern findet in formellen und informellen Weiterbildungsanlässen über die gesamte Berufsspanne ihre notwendige Fortführung (Herzog 2014, 408; Terhart 2014).

Für den hier behandelten Kontext ist insbesondere die Erkenntnis relevant, dass sich Lehrkräfte in allen Phasen ihrer beruflichen Tätigkeit mit unterschiedlichen und wechselhaften Anforderungen konfrontiert sehen. Die Entwicklungsaufgaben manifestieren sich dabei jeweils in schul- und situationsspezifischer Weise und die Verarbeitung der beruflichen Erfahrungen stellt die wesentliche Voraussetzung für die Verbesserung des Kompetenzaufbaus dar (Terhart 2014, 434). Einer berufsbiografisch ausgerichteten Weiterbildung kommt dabei die wesentliche Aufgabe zu, diesen individuell zu vollziehenden Entwicklungs- und Lernprozess zu begleiten und dabei die jeweiligen Prägungen und Anforderungen der unterschiedlichen Berufsphasen zu berücksichtigen (Herzog/Munz 2010, 73ff.). Hinzu kommt, dass die Zahl der – zu qualifizierenden – Quer- und Seiteneinsteiger im allgemeinbildenden Schulsystem kontinuierlich steigt (Stifterverband 2014, 29), während gleichermaßen mehr Lehrkräfte für gewisse Perioden im Schuldienst aussetzen (Terhart 2014, 435), die ebenfalls gesonderter Qualifizierungsangebote mit dem Ziel der erfolgreichen Wiedereingliederung bedürfen. Darüber hinaus verweist Messner darauf, dass sich die Lehrkräfte der heutigen Generation stärker als ihre Vorgänger „nicht nur auf wechselnde Lebensbedingungen der Gesellschaft und ihrer Schüler einzustellen haben, sondern damit rechnen müssen, die Ziele ihrer Tätigkeit in 20 oder 30 Jahren nur in völlig veränderter Weise in einer heute noch nicht vorstellbaren neuen Lernumgebung erreichen zu können“ (Messner 2004, 14).

Eine systematische Fort- und Weiterbildung gewinnt somit durch die an den Berufsbiografien ausgerichtete Perspektive noch einmal deutlich an Relevanz und ist, soll die Qualität des schulischen Unterrichts nachhaltig gewahrt werden, stark zu reformieren und institutionell aufzuwerten.

Die wissenschaftliche Diskussion um die Anforderungen an den Lehrerberuf, das Verständnis von Professionalität und die Wissensformen und -bereiche, auf die Lehrkräfte zurück-

greifen können müssen, kann und soll in diesem Beitrag nicht tiefergehend abgebildet werden (zum Überblick siehe beispielsweise Bromme/Rheinberg 2006; Herzog/Makarova 2014). Grundsätzlich wird seit Shulman (1987) das Professionswissen von Lehrkräften in das Fachwissen (content knowledge: CK), das fachdidaktische Wissen (pedagogical content knowledge: PCK) und das pädagogische Wissen (pedagogical knowledge: PK) unterteilt. Nach Terhart (2007, 460) beruht die Professionalität der Lehrkräfte „auf einer spezifischen Mischung aus berufsbezogenem Wissen, situationsbezogenem Können und berufsethischen Handlungen“.

Insbesondere die Frage, welche fachwissenschaftlichen Kompetenzen in den drei Phasen der Lehrerbildung zu vermitteln bzw. schrittweise zu erweitern sind, ist hinsichtlich der zukünftigen Institutionalisierung und Gestaltung von Fort- und Weiterbildungsansätzen jedoch von hoher Bedeutung. Dabei hat sich im wissenschaftlichen Diskurs als Konsens herausgebildet, dass Fachwissen eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung für guten Unterricht darstellt. Da Schulfächer einen eigenen Wissenskanon bilden, der nicht einfach eine reduzierte Variante des Wissens aus den Bezugsdisziplinen darstellt, sondern dieses transformiert, ist das Schulstoffwissen inhaltlich als spezielle Form des Fachwissens zu charakterisieren (Neuweg 2014, 589). Um zu unterrichtlich relevanten Konzepten zu gelangen, müssen die Zielvorstellungen von Bildung in die zu vermittelnden fachlichen Konzepte der wissenschaftlichen Disziplin einfließen (Bromme/Rheinberg 2006, 315). Die dezidiertesten Unterrichtsmethoden laufen ohne Sach- und Fachkompetenz der Lehrkraft ins Leere, wobei hierunter nicht nur die fachlichen Kenntnisse, sondern auch die Fähigkeit zur didaktischen Strukturierung der Lerninhalte gefasst werden (Helmke 2012, 111).

Erfolgt nun wiederum an vielen Standorten der Erstausbildung die fachliche Qualifizierung der zukünftigen Lehrkräfte in den Veranstaltungen der fachwissenschaftlichen Studiengänge (vgl. 1.1), so ergeben sich hieraus für die Fort- und Weiterbildung besondere Herausforderungen, da das notwendige Fachwissen bei den teilnehmenden Lehrkräften nur eingeschränkt vorausgesetzt werden kann. Der Grund hierfür ist, dass fachwissenschaftliche Lehrangebote von den Hauptfachstudien her gedacht werden und somit eine wissenschafts- didaktische Strukturierung zur Förderung eines tiefergehenden Verstehens mit Fokus auf die unterrichtliche Umsetzung vielerorts unterbleibt (Neuweg 2014, 593). Die schlichte Anzahl belegter fachwissenschaftlicher Seminare und Veranstaltungen in der ersten Phase der Qualifizierung gibt somit nur sehr eingeschränkt Hinweise darauf, inwieweit die Lehrkräfte über fachliche Kompetenzen verfügen, die die Gestaltung eines erfolgreichen Unterrichts

ermöglichen. Vergegenwärtigt man sich gleichzeitig, dass im herkömmlichen Verständnis die Kernaufgabe der dritten Phase in der Erweiterung und Vertiefung des bestehenden Wissens und der vorhandenen Kompetenzen besteht, wird die Problematik sichtbar.

Hinzu kommt, dass im Zuge der empirischen Professionsforschung der Lehrer verstärkt ins Zentrum der Beobachtung rückt und als wesentlicher Ausgangspunkt für die Gestaltung guten Unterrichts gesehen wird (Hattie 2013). Empirisch ermittelte Erkenntnisse hinsichtlich der für die Gestaltung eines guten Unterrichts relevanten Aspekte müssen natürlich auch in der Gestaltung von Fort- und Weiterbildungsstrukturen ihren Niederschlag finden.

Im Hinblick auf zukünftige Gestaltungen berufsbiografischer Fort- und Weiterbildungsangebote wird vermehrt ein Wechsel von der derzeitigen Angebots- zu einer stärkeren Nachfrageorientierung gefordert, indem neue Maßnahmen von den Bedürfnissen der einzelnen Schulen und Lehrkräfte gedacht und schulscharfe Angebote entwickelt werden sollen (Pribe 2014, 5ff.). Im Sinne von Altrichter müssen derartige Systeme in der Lage sein, eine Balance zwischen den Entwicklungsbedürfnissen und -interessen der einzelnen Lehrkräfte, Einzelschulen und der Gesellschaft herzustellen (Altrichter 2010, 32). Bonsen und Frey (2014, 13) erkennen einen notwendigen Paradigmenwechsel von den traditionellen, extern implementierten Trainingsansätzen hin zu einem „eher kollaborativ-reflexiven Modell“, in dem „Gruppen von Lehrkräften in einen langfristigen Veränderungsprozess eingebunden [werden und sie] ihre eigene Praxis und ihre zugrundeliegenden Überzeugungen reflektieren“. Systematische „Follow-Up-Aktivitäten“ sollen hierbei nicht die Ausnahme, sondern die Regel darstellen.

Klinger (2014, 18) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass bei aller Notwendigkeit einer Fokussierung auf die persönliche Weiterentwicklung der Lehrkräfte auch systematische Fortbildungen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung benötigt werden, beispielsweise dann, wenn neue Lehrpläne in einem Bundesland implementiert werden. Er unterscheidet somit zwei Felder der Lehrerfortbildung, die idealerweise miteinander verbunden sein sollten:

- „die Weiterentwicklung der Lehrerprofessionalität im Sinne eines kontinuierlichen, berufsbegleitenden „teacher empowerments“;
- die Beratung, Unterstützung und Begleitung von Schulen – und hier im Speziellen der dort agierenden Gremien und Fachgruppen – mit einem systematischen Fokus“.

Dabei ist unstrittig, dass Fort- und Weiterbildungen einen wichtigen Beitrag zur Qualitätsverbesserung von Unterricht leisten können, ihr Einfluss auf die Lern- und Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler – in Abgrenzung zu anderen relevanten Einflussvariablen – aber auch nicht überschätzt werden darf (Priebe 2014, 6; Baumert 2014, 24).

1.4 Stand der Forschung zur Wirkung von Lehrerbildung

Bleibt die Frage, wann eine Fort- und Weiterbildungsmaßnahme als sinnvoll und zielführend anzusehen ist. Im Gegensatz zu ihrer bildungspolitischen Bedeutung, aber durchaus in Übereinstimmung mit ihrem bildungspolitischen Stellenwert, sind die Forschungsbemühungen hinsichtlich der Klärung der wesentlichen Wirkungsfaktoren sehr eingeschränkt. Nach Blömeke (2014, 441) ist die Lehrerbildung generell „ein blinder Fleck der empirischen Forschung geblieben“ und man kann ergänzen, dass sich im Hinblick auf die dritte Phase dieser Zustand noch einmal als besonders undurchsichtig erweist. So gibt es beispielsweise nur wenige Studien zu der Frage, weshalb Lehrkräfte überhaupt an Fortbildungen teilnehmen. Diese zeigen allerdings, dass persönliche Interessen eine deutlich größere Rolle zu spielen scheinen als externe Erwartungen (Lipowsky 2014, 513).

Lipowsky (2010), Lipowsky/Rzejak (2012) sowie Berghammer/Meraner (2012), in enger Anlehnung an Lipowsky, identifizieren auf der Grundlage des Forschungsstandes vier Ebenen der Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildungen:

1. Reaktion der teilnehmenden Lehrkräfte

Hierbei handelt es sich um die am einfachsten zu erhebende Variable, weshalb sich die gängige Fortbildungsevaluation vielfach hierauf beschränkt. Nach Auswertung vorliegender Studien fassen Lipowsky/Rzejak (2012, 2) zusammen, dass Lehrkräfte primär die Maßnahmen danach beurteilen, ob sie Impulse und Anregungen für ihren alltäglichen Unterricht bekommen haben. Dies steht in Übereinstimmung zu internationalen Erhebungen im Bereich der internetgestützten Erwachsenenbildung, die zeigen, dass die Motivation der Teilnehmer und die Bewertung maßgeblich von der Verwertungsmöglichkeit des Vermittelten abhängt (Liu 2014; Keller 2008, 176ff.).

Inwiefern jedoch tatsächlich Wissen erweitert und Kompetenzen erworben werden oder gar spürbare Veränderungen des Unterrichtens erfolgen, ist auf diesem Wege nicht zu erfassen. Somit stellen die Teilnehmereinschätzungen ein wertvolles Feedback, jedoch keinen Indikator für die tatsächlichen Wirkungen von Qualifizierungsmaßnahmen dar.

2. Lernzuwachs der teilnehmenden Lehrkräfte

Nach Lipowsky/Rzejak (2012, 3) „zeigen die vorliegenden Forschungsbefunde, dass Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen das Potenzial haben, Lehrerwissen und Lehrerüberzeugungen zu verändern“. Allerdings bestehen weiterhin Forschungsdefizite und sind signifikante Verbesserungen der Schülerleistungen nicht durchgängig nachzuweisen.

3. Veränderungen des unterrichtlichen Handelns der teilnehmenden Lehrkräfte

Aufgrund des erheblichen Aufwandes liegen hierzu nur sehr wenige Studien vor. Gerade die wenigen Studien, die Veränderungen der Überzeugungen bei den Lehrkräften aufgrund von Fort- und Weiterbildungen nachweisen konnten, haben jedoch auch Auswirkungen auf das Verhalten vor der Klasse festgestellt (Berghammer/Meraner 2012, 612).

4. Veränderungen in den Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler

Einige Studien deuten darauf hin, dass positive Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen der Lehrkräfte auch positive Auswirkungen auf die Lernerfolge und die Motivation der Schülerinnen und Schüler haben können. Hierbei handelt es sich um den weitreichendsten Effekt, der aber im Prinzip auch das übergeordnete Ziel aller Qualifizierungsbemühungen darstellt. Am Ende ist positiv zu bewerten, was zu verbessertem Unterricht führt, ohne zu hohe Ansprüche aufzustellen.

Ungeachtet des beschränkten Forschungsstands lassen sich bestimmte Faktoren herleiten, die die Wirkung von Fort- und Weiterbildung maßgeblich zu beeinflussen scheinen (Lipowsky/Rzejak 2012) und die sich auch in der internationalen Diskussion hinsichtlich der erfolgreichen Gestaltung von Qualifizierungsangeboten für Erwachsene bestätigen:

- Die zur Verfügung stehende Zeit spielt eine zentrale Rolle. Die Wirkung der weitverbreiteten „One-Shot“-Veranstaltungen, oftmals wenige Stunden am Nachmittag, sind als kaum relevant zu bewerten. Allerdings bedeutet dies umgekehrt nicht, dass mehr Zeit automatisch mit einer höheren Wirkung einhergeht.
- Erfolgreiche Maßnahmen fokussieren die Erweiterung des fachdidaktischen und diagnostischen Lehrerwissens mit Blick auf die unterrichtliche Realisierung.
- Die Wirkungen des eigenen Handelns der Lehrkräfte im Unterricht werden für die Teilnehmer erfahrbar gemacht.
- Es erfolgt eine Verschränkung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen.
- Der inhaltliche Schwerpunkt liegt nicht auf bestimmten Unterrichtsformen, sondern auf Merkmalen der Tiefenstruktur von Unterricht. Es wird somit eine Orientierung an den Merkmalen lernwirksamen Unterrichts angestrebt.

- Die Teilnehmer erhalten sinnvolles und förderndes Feedback.
- Die Bildung professioneller Lerngemeinschaften wird gefördert.

Hinsichtlich des Aspektes des selbstorganisierten Lernens kommt Lipowsky (2014, 403) zu keinem klaren Ergebnis. Eine eigene Beeinflussung des Lernprozesses kann insbesondere die Motivation der Lehrkräfte fördern. Ein hoher Grad der Selbststeuerung kann jedoch dem Erwerb von Kompetenzen auch entgegenstehen, insbesondere dann, wenn es an angemessener Reflexion fehlt und Impulse ausbleiben. Berghammer/Meraner (2012, 613f.) ergänzen, dass jeweils die spezifischen Zielsetzungen bzw. angestrebten Kompetenzen der einzelnen Maßnahmen zu berücksichtigen sind und die Betrachtung auf die durchführenden Akteure zu erweitern ist. Angestrebte Zielsetzungen von Fortbildungen können dabei (einzeln oder kombiniert) die Weitergabe von Informationen, die Erweiterung des Handelsrepertoires wie auch die Änderung von Überzeugungen sein.

2 Die besonderen Ausgangs- und Handlungsbedingungen von Fort- und Weiterbildungen im Bereich der ökonomischen Bildung

2.1 Ökonomische Bildung als Innovation im Bildungssystem

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass es sich bei der ökonomischen Bildung auch im Jahr 2016 noch um eine junge Domäne im allgemeinbildenden System handelt. „Die ökonomische Bildung ist weit von einer bundesweiten Verankerung in den schulischen Lehrplänen entfernt und stellt deshalb, im Vergleich zu den anderen Disziplinen, weiterhin eine Innovationsaufgabe dar“ (Kaminski 2014, 50). In der Regel sind in den deutschen Bundesländern drei Formen der Integration ökonomischer Inhalte in den Stundentafeln aufzufinden (vgl. z. B. Eggert/Koch 2008, 252):

1. Etablierung eines eigenen Faches (= Fachlösung)
2. Verteilung ökonomischer Inhalte als querliegendes Prinzip auf verschiedene Fächer (= Integrationslösung)
3. Zuordnung von Stundendeputaten zu einem bestehenden Fach, i. d. R. „Politik“ (= Kombinationslösung)

Eine Folge dieses curricularen „Flickenteppichs“ ist, dass, im Gegensatz zu den traditionellen Fächern, in der ökonomischen Bildung immer wieder Probleme hinsichtlich der Anrechenbarkeit von Studienabschlüssen über Landesgrenzen hinweg auftreten. Wer beispielsweise in Nordrhein-Westfalen das Fach Sozialwissenschaften studiert hat, kann nicht einfach in Niedersachsen das Fach „Politik-Wirtschaft“ am Gymnasium erteilen und umgekehrt.

In vielen Fällen wird eine Nachqualifizierung bzw. Erweiterung der bisherigen Kenntnisse von Behördenseite gefordert, um eine Unterrichtserlaubnis zu erlangen.

Im Hinblick auf die Qualifikation der Lehrkräfte stellt die Fachvariante die unproblematischste, allerdings auch am seltensten anzutreffende Etablierungsform dar. Loerwald und Schröder (2011, 10) halten fest, dass Fächer den institutionellen Rahmen im deutschen Schulwesen darstellen und die zugewiesenen Stundenkontingente verdeutlichen, welche Bedeutung einem Bildungsanliegen zugemessen wird. In der Fachstruktur gibt es neben klaren Zeitdeputaten auch an den Hochschulen eingerichtete Studiengänge, die trotz aller oben beschriebenen Einschränkungen für die notwendige Qualifizierung der Lehrkräfte, zumindest theoretisch, sorgen.

In den allermeisten Bundesländern wird jedoch auf integrative Ansätze mit der Verortung ökonomischer Inhalte in verschiedenen Fächern zurückgegriffen. Hier kommt der „Fachdidaktische Armutskreislauf“ (Kaminski et. al. 2007, 151; Kaminski/Eggert 2008, 59) zum Tragen, der veranschaulicht, dass bei einer fehlenden curricularen Verankerung keine Studiengänge eingerichtet werden, was wiederum die Entwicklung von spezifisch fachdidaktischem Forschungspotenzial verhindert und dazu führt, dass aufgrund ausbleibender Qualifizierung der Unterricht in hohem Maße fachfremd erteilt wird. Bedenkt man andererseits, dass die Lehrkräfte als wesentlicher Faktor für die Qualität des Unterrichts ausgemacht werden und insbesondere die fachliche Kompetenz als notwendige Ausgangsbedingung für die angemessene Gestaltung von Unterricht gefasst wird, wird die zugrunde liegende Problematik deutlich. Interdisziplinarität setzt Disziplinarität voraus.

2.2 Ökonomische Bildung und Fachkompetenz

Wenn einerseits die Bedeutsamkeit einer ökonomischen Grundbildung heute von allen Akteuren herausgehoben wird, andererseits aber häufig der Geografie-, Geschichts- oder Politiklehrer ökonomische Inhalte unterrichtet, ohne hierfür ausreichend qualifiziert zu sein, dann droht „elaborierter Dilettantismus“ (Kaminski 2014, 50) statt der Vermittlung relevanter Kompetenzen. Zumal nicht Unterricht über Wirtschaft (Wirtschaftskunde) das Ziel ist, sondern ein Wirtschaftsunterricht, in dem über die Nutzung ökonomischer Analyseinstrumente ein besseres Verständnis gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Prozesse und Zusammenhänge ermöglicht werden soll (Retzmann 2008).

Kaminski (2008a, 17f.) sowie Bank/Retzmann halten, mit Verweis auf Ladenthin, fest, dass „nach wie vor nichts gelehrt werden darf, was dem aktuellen Stand der Wissenschaft

widerspricht“ (2012, 14). Lehrkräfte, die im Bereich der ökonomischen Bildung unterrichten, sollen „folglich nicht allein mit dem Gegenstandsbereich Wirtschaft vertraut sein müssen (oder gemacht werden), sondern zugleich mit den Methoden der Erkenntnisgewinnung in den Wirtschaftswissenschaften“ (a. a. O., 15). Dem entsprechend fordert die Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGöB) wiederholt die notwendige Etablierung von fachdidaktischen Lehrstühlen vorzunehmen (Weber 2007, DeGöB 2008).

Das Drängen auf eine hinreichende fachwissenschaftliche und fachdidaktische Qualifizierung ist auch insbesondere deshalb von Bedeutung, weil der Bereich Wirtschaft besonders anfällig für die Vermittlung vorgefasster Meinungen und Beurteilungen von Lehrerseite ist (vgl. Dubs 2000, 130). Verschiedene Studien haben gezeigt, dass es zentrale Unterschiede im Denken von Durchschnittsbürgern/Laien (hierzu sind fachfremd unterrichtende Lehrkräfte zu zählen) und Ökonomen gibt (Kirchgässner 2005; Roos 2007; Enste et. al. 2009; Fetchenhauer et. al. 2010). Laien – und dies gilt weitgehend unabhängig vom Bildungsniveau – verwenden systematisch andere Heuristiken und sogenannte (Laien-)Theorien bei ihren Analysen und Entscheidungen, die z. B. im Widerspruch zu disziplinären Erkenntnissen stehen. Fachkenntnisse verändern die Sichtweise auf und das Verständnis für wirtschaftliche Zusammenhänge grundlegend und verhindern beispielsweise vielfach anzutreffende „Trugschlüsse unzulässiger Verallgemeinerungen“ (Krol et. al. 2006).

2.3 Herausforderungen im Kontext interdisziplinärer Ansätze

Vor diesem Hintergrund muss die Fort- und Weiterbildung dort, wo klare Fächerstrukturen fehlen, insbesondere das Ziel verfolgen, „den aufgrund der wachsenden Bedeutung wirtschaftlicher Themenstellungen im Schulsystem hohen Nachqualifizierungsbedarf von Lehrkräften, die affine Fächer unterrichten oder deren Wirtschaftsausbildung länger zurückliegt, [zu] decken [...].“ (Kaminski/Eggert 2008, 71) Dabei kann sie jedoch keinesfalls als Ersatz für die grundständige Ausbildung fungieren. Die Einrichtung entsprechender Studiengänge ist in keinem Fall obsolet.

Die zentrale Herausforderung besteht darin, dass entsprechende Maßnahmen nicht im Kern die Erweiterung, Vertiefung und Überprüfung des bei den Lehrkräften vorhandenen Wissensstandes sowie einen angemessenen Wissenschaftstransfer anstreben können, wie dies in anderen Fächern der Fall ist (vgl. 1.1). Vielmehr gilt es, im Rahmen starker zeitlicher Restriktionen und in Ermangelung einer grundständigen Ausbildung, die vorhanden Wissens- und Kompetenzlücken zu „stopfen“. Die von Lipowsky (2014, 533f.) als mangelhaft

beschriebene Situation der wenig effizienten punktuellen Fortbildungsveranstaltungen schlägt in der ökonomischen Bildung potenziert durch. Hinzu kommt, dass die ökonomische Bildung durch einen besonders hohen Anteil an Quereinsteigern geprägt ist. Wer in seinem Leben bereits einmal in der Wirtschaft tätig war und in den Schuldienst wechselt, scheint vielfach als prädestiniert angesehen zu werden, Wirtschaft zu unterrichten. Dabei wird bei der Eignungsbewertung selten überprüft, welcher Art die ökonomischen Erfahrungen sind. Zudem wird zumeist übersehen, dass aus Erfahrungen noch keine für den Unterricht nutzbar zu machenden Erkenntnisse resultieren müssen.

Gleichzeitig unterbreiten neben den Landesinstituten, Kompetenzzentren und wissenschaftlichen Institutionen viele weitere Akteure Fortbildungsangebote im Bereich der ökonomischen Bildung (und besonders häufig in der Berufs- und Studienorientierung), wie beispielsweise Stiftungen, Kammern, Gewerkschaften und Bildungswerke (vgl. 1.1). Wie die politisch postulierte Profilierung der ökonomischen Bildung in der Schule angesichts dieser Ausgangsbedingungen und der gängigen Fortbildungsangebote flächendeckend gelingen soll, bleibt ein Rätsel. Zumal festzustellen ist, dass sich die fachdidaktische Forschung bis dato kaum tiefergehend mit den entsprechenden Fragestellungen bezüglich der Konzeption adäquater Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen auseinandergesetzt hat.

2.4 Herausforderungen im Kontext von Fachlösungen

In den wenigen Bundesländern wie Bayern, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen, die Fächer der ökonomischen Bildung etabliert haben, stellt sich die Situation grundsätzlich anders dar. In diesem Fall kann die dritte Phase die ihr generell übertragenen Aufgaben (vgl. 1.1) eigentlich angehen und insbesondere den lebenslangen Qualifizierungsprozess der ausgebildeten Lehrkräfte mithilfe „maßgeschneiderter Angebote“ (Kaminski/Eggert 2008, 71) unterstützen. Allerdings sind auch hier Einschränkungen zu machen:

- Die Ausstattung mit fachdidaktischen Lehrstühlen ist als äußerst defizitär anzusehen, wie u. a. Weber (2007) in einer Analyse herausarbeitet. Somit kann nicht per se davon ausgegangen werden, dass für ein Fach ausreichend qualifizierte Lehrkräfte zur Verfügung stehen. In Niedersachsen, wo es in den Haupt-, Real- und Oberschulen das Pflichtfach Wirtschaft und in Oldenburg und Hildesheim entsprechende BA-/MA-Studiengänge gibt, beträgt der Anteil der aktiven Lehrkräfte mit einer Fakultas Wirtschaft beispielsweise lediglich 0,8 %. Damit lässt sich der Bedarf im Fach Wirtschaft bei Weitem nicht abdecken.

Zum Vergleich: 3,6 % der Lehrkräfte haben eine Fakultas Erdkunde und 4,2 % einen entsprechenden Abschluss für das Fach Geschichte (Niedersächsisches Kultusministerium 2014, 64).

- Darüber hinaus fällt der Fort- und Weiterbildung eine besondere Aufgabe dort zu, wo neue Fächer institutionalisiert werden (Beispiel: Einführung eines eigenständigen Schulfaches „Wirtschaft und Berufs- und Studienorientierung“ in allen Schulformen in Baden-Württemberg im Schuljahr 2016/2017). Die Einrichtung und Besetzung von Lehrstühlen an den Hochschulen des entsprechenden Landes erfolgt parallel oder im Nachgang der Entwicklung der Lehrpläne. Dies bedeutet, dass die ersten ausgebildeten Absolventen frühestens sechs Jahre nach der Einführung des Faches zur Verfügung stehen. Eine flächendeckende Versorgung wird wiederum Jahrzehnte in Anspruch nehmen. In der Zwischenzeit müssen fachfremde Lehrkräfte den Unterricht übernehmen, die diesen vermutlich in der Regel an den vorhandenen Schulbüchern ausrichten werden. Die systematische Fort- und Weiterbildung ist hier unerlässlich, ohne das Problem in Gänze lösen zu können. Ein Umstand, mit dem sich arrivierte Disziplinen nicht beschäftigen müssen.
- Als weiterer Faktor kommt hinzu, dass es stellenweise zu curricularen Veränderungen und Ergänzungen kommt, die sowohl ausgebildete, wie auch fachfremd unterrichtende Lehrkräfte betreffen und die gesonderte Fortbildungsbedarfe generieren. Exemplarisch können beispielsweise die Stärkung der Berufs- und Studienorientierung in vielen Bundesländern, aber auch die Einführung von Profilkursen „Wirtschaft“ in den Real- und Oberschulen in Niedersachsen beschrieben werden. Die curricularen Vorgaben für das Profil „Wirtschaft“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2011) sind so gestaltet, dass sie im Rahmen von zwei bis vier zusätzlichen Unterrichtsstunden ausgewählte Themen des Kerncurriculums des Pflichtfaches „Wirtschaft“ erweitern und vertiefen. Dies stellt insbesondere fachfremde, aber auch ausgebildete Lehrkräfte vor große Herausforderungen. Zudem werden die Anforderungen an die Fachgruppen in den Schulen erhöht, da der Profilverricht, an dem Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Klassen teilnehmen, nur funktionieren kann, wenn es eine einheitliche Vorgehensweise im Fachunterricht gibt. In Ermangelung flankierender Fortbildungsangebote von Landesseite bleibt vielerorts jedoch eine angemessene Umsetzung aus und werden die positiv zu bewertenden Zeitdeputate beispielsweise nicht für ansonsten schwer zu realisierende methodische Vorhaben genutzt (Koch/Friebel/Schnell 2014, 3). Zudem erfahren die Lehrkräfte eine zusätzliche Belastung, ohne entsprechende Unterstützungssysteme an die Hand zu bekommen.

Es kann somit festgehalten werden, dass sich auch dort, wo Fachstrukturen und Studiengänge vorhanden sind, die Situation vielfach deutlich von derjenigen in etablierten Fächern unterscheidet. Dieser Umstand ist in der Entwicklung und Gestaltung von Fort- und Weiterbildungssystemen zu berücksichtigen. Für die ökonomische Bildung gelten insgesamt besondere Rahmenbedingungen, die in die dritte Phase der Lehrerqualifizierung hineinwirken.

2.5 Schlussfolgerungen für die Gestaltung bzw. Bewertung von Fort- und Weiterbildungen in der ökonomischen Bildung

Überträgt man die herausgearbeiteten Erfolgsfaktoren für Fort- und Weiterbildungen im Allgemeinen (vgl. 1.4) auf den Bereich der ökonomischen Bildung, so lässt sich u. a. Folgendes konstatieren:

- Wenn generell der Zeitfaktor als wesentlich angesehen und die Wirkung von kurzen, punktuellen Fortbildungsangeboten begründet in Zweifel gezogen wird, so gilt dies in besonderem Maße für die ökonomische Bildung. Wenn die grundlegende fachwissenschaftliche und fachdidaktische Auseinandersetzung vielfach noch aussteht, können Schulungsnachmittage zu Teilaspekten keine nachhaltige Wirkung entfalten.
- Die unterrichtliche Realisierung muss im Zentrum der Fortbildungen auch in der ökonomischen Bildung stehen. Viel stärker als in anderen Domänen, muss dabei jedoch auch die Vermittlung grundlegender fachwissenschaftlicher Kenntnisse erfolgen. Deshalb muss stellenweise der fachlichen Inputphase mehr Raum eingeräumt werden, um Erprobungsmöglichkeiten überhaupt erst realisieren zu können.
- Der Grad der Betreuung und der Feedbacks ist breit anzulegen und muss klare fachwissenschaftliche wie fachdidaktische und unterrichtspraktische Ausprägungen beinhalten.
- Die hohe Zahl der fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte in der ökonomischen Bildung macht es notwendig, dass aus den Qualifizierungsmaßnahmen heraus bzw. in direkter Verknüpfung mit ihnen weitergehende Unterstützungssysteme etabliert werden, auf die dauerhaft zugegriffen werden kann.

Notwendig ist die Entwicklung eines länderübergreifend zu nutzenden Kriterienkataloges für Fort- und Weiterbildungsangebote der ökonomischen Bildung, der einerseits den Lehrkräften hilft, Fort- und Weiterbildungsangebote zu bewerten und auszuwählen und andererseits den zuständigen staatlichen Institutionen sowie den verschiedenen Anbietern Eckpunkte hinsichtlich der Gestaltung entsprechender Maßnahmen liefert. Die beschriebene Heterogenität der Anbieterstruktur sowie die zumeist punktuellen Schwerpunktsetzungen stellen insbesondere fachfremd unterrichtende Lehrkräfte wiederholt vor schwierige Abwägungsprozesse

hinsichtlich der Kosten und Nutzen einzelner Fort- und Weiterbildungsangebote. Im Folgenden werden auf der Grundlage der in den vorangegangenen Abschnitten herausgearbeiteten Anforderungen an Fort- und Weiterbildungen in der ökonomischen Bildung sowie darüber hinausgehend erste Leitfragen zur Analyse bzw. Planung einzelner Maßnahmen formuliert und klassifiziert:

Curricularer Bezug:

- Hat die behandelte Thematik einen eindeutigen curricularen Bezug?
- Sind die angestrebten Kompetenzen deutlich ausgewiesen?
- Erfolgt die Vermittlung übergreifender Themenfelder bzw. ist der behandelte Themenaspekt in einem größeren curricularen Kontext verortet? Wird hierzu offengelegt, in welchem übergeordneten Zusammenhang (curriculares Themenfeld, Halbjahresplanung etc.) die behandelte Thematik verankert ist?

Eingangsvoraussetzungen:

- Werden die erforderlichen fachwissenschaftlichen Kenntnisse vorausgesetzt oder sind sie Bestandteil der Fortbildung?
- Sind die Voraussetzungen für die Auseinandersetzung mit den fachlichen und fachdidaktischen Fragestellungen offengelegt? Genauer: Ist transparent, welche Eingangsvoraussetzungen die teilnehmende Lehrkraft benötigt? Ist die Maßnahme für fachfremd unterrichtende Lehrkräfte geeignet? Erfolgt eine Differenzierung nach Berufserfahrung (Berufsanfänger, Quereinsteiger, Routiniers) in der Ausschreibung bzw. innerhalb der Maßnahme (beispielsweise über differenzierende Inhalte und Aufgabenstellungen)?
- Werden den Lehrkräften Möglichkeiten der Ermittlung des eigenen Kenntnisstandes und der individuellen Lernvoraussetzungen eröffnet? Welche Instrumente kommen hierbei zum Einsatz?

Aspekte der Organisation und des Zeitmanagements:

- Sind die veranschlagten Zeitdeputate ausreichend, um – über eine oberflächliche Thematisierung hinaus – die wesentlichen Erkenntnisse und Kompetenzen vermitteln zu können?
- Bestehen Anreize für Lehrkräfte, an der Maßnahme teilzunehmen? Welche Instrumente kommen zum Einsatz, um insbesondere die notwendige intrinsische Motivation zu wecken?

- Ist transparent, in welcher Form, insbesondere bei längeren Maßnahmen, die Gestaltung des Lernprozesses und der Betreuung der teilnehmenden Lehrkräfte erfolgt? Sind in diesem Zusammenhang Erprobungs- und Reflexionsphasen eingeplant und wenn ja, wie werden diese gestaltet?
- Werden Unterstützungsstrukturen (beispielsweise in Form von Materialienpaketen, Datenbanken etc.) bereitgestellt, die über die Zeit der Maßnahme hinaus genutzt werden können?

Anbieterbezogene Aspekte:

- Wurden die Maßnahme bzw. vergleichbare Maßnahmen des Anbieters in der Vergangenheit evaluiert und sind die Ergebnisse einsehbar?
- Sofern nicht Landesinstitute, Hochschulen oder mit ihnen verbundene Institutionen verantwortlich zeichnen: Ist sichergestellt, dass das Wissenschafts- sowie das Neutralitätsprinzip gewahrt wird?

Die Liste ließe sich ergänzen und ausweiten. Wichtig ist es an dieser Stelle darzulegen, dass Fort- und Weiterbildungen in der ökonomischen Bildung unter spezifischen Rahmenbedingungen erfolgen. Gerade wenn sie als wesentlicher Baustein im Innovationsprozess benötigt werden, ergeben sich hieraus unabdingbare Anforderungen. Hier offenbart der Blick in die Angebotskataloge der meisten Landesinstitute die Notwendigkeit einer starken Modifikation und Ausweitung der bestehenden Angebote für Lehrkräfte.

3 Denkbare Beiträge von Blended-Learning-Ansätzen

Hinsichtlich der Frage, wie unter den beschriebenen Rahmenbedingungen passende Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen in der ökonomischen Bildung konzipiert und organisiert werden können, gilt es immer auch, die Potenziale internetgestützter Vorgehensweisen zu eruieren.

3.1 Potenziale von Blended-Learning-Ansätzen in Aus-, Fort- und Weiterbildung

Die Diskussion um die Implementation und Nutzung von E-Learning-Systemen in Hochschulen und in der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften, aber auch anderen Zielgruppen, ist in Deutschland von Kontroversen und heterogenen Vorgehensweisen gekennzeichnet (vgl. Bank 2011; Bremer et. al. 2010, 8f.; Schiefner-Rohs 2011, 263f.). Schiefner-Rohs (2011, 261) zieht trotzdem ein relativ positives Fazit insofern, dass E-Learning am Ende eines gut

zehnjährigen Entwicklungsprozesses an den Hochschulen ein Thema war und ist. Besonders großes Potenzial wird E-Learning im Hinblick auf die Öffnung der Hochschulen, wie auch die Gestaltung lebenslanger Lernprozesse zugeschrieben (Kerres/Lahne 2009, 347ff).

Wurde dabei gerade in der Anfangszeit noch die Erwartung gehegt, mithilfe der Technik ließen sich die Präsenzzeiten im Lehrbetrieb verringern, so kommen heute weitgehend Blended-Learning-Formate zum Einsatz, die Präsenz- und Onlinephasen, also das On- und Offline-Lernen verknüpfen. Die Forschung liefert Hinweise darauf, dass Blended-Learning-Veranstaltungen hinsichtlich der Lernergebnisse keine signifikanten Unterschiede zu traditionellen Präsenz-Lehrveranstaltungen aufweisen, allerdings z. T. weitergehende Möglichkeiten der inhaltlichen Vertiefung und Veranstaltungsorganisation bereithalten und den Lernenden eine zeitlich und räumlich höhere Flexibilität einräumen (vgl. Bischof/von Stuckrad 2013, 174; Kuo et. al. 2014; Jeffrey et. al. 2014; Wong 2014). Im Rahmen einer Delphi-Studie bewerten entsprechend 99 % der befragten Weiterbildungsexpertinnen und -experten Blended-Learning als wichtigste Lernform im E-Learning-Kontext – heute und in der Zukunft (MMB 2014, 3). Hinzu kommt, dass insbesondere der zunehmend bedeutsamer werdende Aspekt der notwendigen Differenzierung der Angebote und der Eröffnung unterschiedlicher Lernwege aufgrund der heterogenen Eingangsvoraussetzungen und Biografien der Studierenden mithilfe von E-Learning besser in der Lehre Berücksichtigung finden kann. Im Hinblick auf die Ausbildung von zukünftigen Lehrkräften spielen E-Learning- bzw. Blended-Learning-Strategien dabei in mindestens dreifacherweise eine Rolle:

- Sie können helfen, die Organisation der Lehre flexibler zu gestalten bzw. den Studierenden Erleichterungen zu verschaffen. Dies entspricht den Anforderungen in allen anderen Fachbereichen.
- Darüber hinaus spielt die Vermittlung mediendidaktischer und -pädagogischer Kompetenzen in direkter Verknüpfung mit den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalten eine zunehmend bedeutsame Rolle, da E-Learning auch im schulischen Kontext, bei allen noch bestehenden Unsicherheiten, einen immer größeren Stellenwert bekommt (vgl. Koch/Ritter 2014, 8).
- Zudem kann die Implementation phasenübergreifender E-Learning-Strategien einen Beitrag zur dringend erforderlichen Verzahnung der drei Phasen der Lehrerqualifizierung und ihrer Übergänge leisten (vgl. 1.1). Sollte dies mittelfristig gelingen, würde sich das lebenslange Lernen nicht an die grundständige Ausbildung einfach anschließen, sondern dort ihren systematischen Ausgangspunkt finden.

3.2 Potenziale von und Anforderungen an Blended-Learning-Ansätze in der Fort- und Weiterbildung der ökonomischen Bildung

Blended-Learning-Ansätze bieten gerade für die Fort- und Weiterbildung in der ökonomischen Bildung, in der nicht nur vorhandene Kenntnisse zu vertiefen und zu erweitern, sondern fehlende Grundlagen zu kompensieren sind, besondere Handlungsmöglichkeiten. Die systematische Verknüpfung von Präsenz- und Onlinephasen kann, eine modulare Systemstruktur vorausgesetzt, folgende Vorteile gegenüber traditionellen Präsenzmaßnahmen generieren:

- *Zeitliche Flexibilität*

Die fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte sehen sich in der ökonomischen Bildung der Herausforderung einer notwendigen vertieften Auseinandersetzung mit neuen Inhalten bei paralleler Bewältigung des Arbeitsalltages gegenüber, die sich über einen längeren Zeitraum zu erstrecken hat. Die intrinsische Motivation hierfür kann nur erreicht werden, wenn eine ausreichende zeitliche Flexibilität für die individuell bedarfsgerechte Qualifizierung gewährleistet werden kann. Entsprechend gestaltete Onlinephasen bieten hierfür die Möglichkeit.

- *Modellierung zielgruppenspezifischer Maßnahmen und Angebotspakete*

Wie dargestellt, ist die Bandbreite der qualifikatorischen Voraussetzungen der Lehrkräfte in der ökonomischen Bildung, im Vergleich zu den meisten anderen schulischen Domänen, sehr breit. Die ausgebildeten, wie auch die fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte benötigen jedoch jeweils angemessene Qualifizierungsangebote. Auf der Grundlage modularisiert gestalteter internetgestützter Datenbank- sowie entsprechender Lern-Content-Managementsysteme (LCMS) können dabei einerseits unterschiedlichste Qualifizierungsformen von der Fortbildung zu einem ausgewählten inhaltlich oder methodischen Schwerpunkt für ausgebildete Lehrkräfte bis zur Durchführung von Weiterbildungen zum Erwerb einer Unterrichtsbefähigung oder eines Studienabschlusses modelliert werden (vgl. Eggert 2008; Koch 2015). Zum anderen eröffnen E-Learning-Ansätze, im Vergleich zu reinen Präsenzveranstaltungen, weitergehende Möglichkeiten der Gestaltung individueller Lernwege und differenzierender Anforderungen (vgl. Feeken/Koch 2008, 293ff.) sowie der kontinuierlichen Betreuung und Lernstandserfassung.

- *Parallele Bereitstellung von Qualifizierungsinhalten und Konzepten/Materialien für die unterrichtliche Realisierung*

Insbesondere vor dem Hintergrund, dass fachfremde Lehrkräfte in aller Regel bereits Wirtschaftsunterricht erteilen, wenn sie mit einer Fort- und Weiterbildung starten, spielt

die Verknüpfung von Qualifizierungsinhalten und unterrichtlichen Realisierungshilfen und -konzepten eine bedeutsame Rolle. Gleichzeitig wird hiermit auf die grundsätzlichen Bedürfnisse der Lehrkräfte hinsichtlich einer zeitnahen Verwertbarkeit der Fortbildungsinhalte (Lipowsky 2014, 530f.) eingegangen, was sich wiederum positiv auf die Bereitschaft zur Qualifizierung auswirken sollte. Datenbankgestützte LCMS sind diesbezüglich anderen Medienformen überlegen und bieten eine Vielzahl unterschiedlicher Möglichkeiten der kombinierten Bereitstellung von Inhalten.

- *Aktualisierung und Erweiterung von Qualifizierungsinhalten*

Der Wirtschaftsbereich ist vielfältigen und z. T. rasanten Veränderungsprozessen unterworfen, die zumindest in Teilen in der Modifizierung von Qualifizierungsinhalten und Unterrichtsmaterialien der ökonomischen Bildung resultieren müssen. Exemplarisch zu nennen sind beispielsweise die fundamentalen Auswirkungen der Digitalisierung auf betriebliche Prozesse, das Konsumentenverhalten und die ordnungspolitischen Entscheidungsnotwendigkeiten des Staates in den letzten Jahren. Innerhalb bestehender Datenbanksysteme lassen sich notwendige inhaltliche Anpassungen zeitnah und schnell realisieren und distribuieren. Darüber hinaus bestehen vielfältige Möglichkeiten der Verknüpfung mit externen Quellen sowie der Einbindung der Teilnehmer in Aktualisierungsprozesse (Web 2.0 ff.).

- *Aufbau nachhaltiger Supportstrukturen für Lehrkräfte*

Soll die Etablierung der ökonomischen Bildung gelingen, so sind die (insbesondere fachfremd unterrichtenden) Lehrkräfte über Qualifizierungsmaßnahmen in ihrem Arbeitsalltag hinaus zu unterstützen. Die stellenweise unzureichende Ausstattung mit Hochschulstandorten (vgl. 2.3/2.4) sorgt hier jedoch für Defizite. Mithilfe von tutoriell betreuten Online-systemen und entsprechenden Kommunikationsinstrumenten können, ausgehend von Qualifizierungsmaßnahmen, nachhaltige und zeitlich unbegrenzte Support- und Austauschprozesse realisiert werden. In diesem Kontext können beispielsweise Qualifizierungsmodule einer Fortbildung in einer nachgelagerten Phase den Charakter von bedarfsgerecht zu nutzenden Nachschlagewerken annehmen.

- *Transfer von Qualifizierungssystemen über Bundeslandgrenzen hinweg*

Onlinegestützte Systeme bieten die Chance, bewährte Qualifizierungskonzepte, bei entsprechender Anpassung, auf Landes- (vgl. Eggert 2008) bzw. internationaler Ebene (vgl. Koch 2015) mit vergleichsweise geringen Transaktionskosten zu transferieren. Dies ist insbesondere in einer innovativen Domäne wie der ökonomischen Bildung relevant, in der

an verschiedenen Orten parallel vergleichbare Herausforderungen zu bewältigen sind. Guri-Rosenblit (2014, 117) hebt dabei hervor, dass die nationalen administrativen sowie akademisch-kulturellen Faktoren maßgeblich die Implementation von E-Learning-Systemen beeinflussen. Übertragen auf die föderale Struktur des deutschen Bildungssystems liegt dabei die Annahme nahe, dass die eher rudimentären Austauschbeziehungen über die Landesgrenzen hinweg bis dato vermutlich weniger als Push-, sondern eher als Bremsfaktor bei der Übertragung bzw. Aneignung von Konzeptionen einzelner Länder wirken.

Das vom Institut für Ökonomische Bildung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg auf der Grundlage des Projektes „Ökonomische Bildung online“ (ÖBO) entwickelte internetgestützte Qualifizierungssystem (<http://www.ioeb.de/fort-weiterbildung>) stellt einen ersten grundlegenden Versuch dar, die o. g. Aspekte in einem insbesondere auf „fachfremd“ unterrichtende Lehrkräfte ausgerichteten und dauerhaft installierten „Weiterbildungsbaukasten“ umzusetzen (für Details s. Eggert 2008; Feeken/Koch 2008). Auf dieser Grundlage konnten zwischen 2002 und 2015 ca. 2.500 Lehrkräfte in elf Bundesländern in Zusammenarbeit mit den zuständigen Ministerien und Landesinstitutionen fort- und weitergebildet werden. Allerdings zeigt dieser Ansatz auch, dass entsprechende Systeme nur mit hohem personellen und damit finanziellem Aufwand zu realisieren sind und die Entscheidung des Einsatzes, der Umsetzung und Verbindlichkeit von Fort- und Weiterbildungen stets auf der Seite der zuständigen Administrationen der einzelnen Länder liegt.

Herauszuheben ist, dass der Aufbau solch komplexer Systeme nur im landesübergreifenden Verbund sinnvoll erfolgen kann. Die hohen Investitionskosten relativieren sich deutlich, wenn sie auf viele Schultern verteilt sind und man gegenrechnet, was ein Aufbau in jedem einzelnen Land kosten würde. Zudem zeigt ÖBO mit seiner Struktur von 95 Qualifizierungsmodulen, dass in Onlinesystemen ein gemeinsames Vorgehen bei der Implementation keineswegs im Widerspruch zur landessouveränen Gestaltung von Maßnahmen mit spezifischen Schwerpunktsetzungen bei der Umsetzung konkreter Maßnahmen stehen muss.

4 Schlussfolgerungen und Forschungsdesiderate

Ziel des Beitrages war es, ausgehend von der Analyse des Status der dritten Phase der Lehrerqualifizierung im Allgemeinen, die besonderen Herausforderungen für die Fort- und Weiterbildung in der ökonomischen Bildung, ihre Stellung im schulischen Implementationsprozess, die bei der zukünftigen Gestaltung von Maßnahmen zu berücksichtigenden Aspekte

sowie denkbare Umsetzungswege herauszuarbeiten. Der Artikel ordnet sich damit einem Forschungsverständnis zu, das in der ökonomischen Bildung die Notwendigkeit der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den bildungspolitischen Rahmen- und Implementationsbedingungen, neben der Entwicklung von Referenzsystemen, Ziel-Inhaltskonzepten und Unterrichtsforschung, herausstellt (insbesondere Kaminski 2008a und b; Kaminski 2014; Loerwald/Schröder 2011; Dubs 2001, 393). Die aktive Beteiligung an bildungspolitischen Gestaltungsprozessen wird dabei als ein Aufgabenfeld der Wirtschaftsdidaktik sowie als wesentliche Voraussetzung für die Etablierung der Domäne im allgemeinbildenden Schulsystem bis hin zum Erhalt bestehender fachdidaktischer Lehrstühle betrachtet (Kruber 2008, 163f.).

Domänenunabhängig lässt sich festhalten, dass die herkömmlichen Fort- und Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte des allgemeinbildenden Schulsystems in den Bundesländern den in der Forschung herausgearbeiteten Anforderungen in aller Regel nicht entsprechen. Insbesondere die gängige Praxis der Organisation miniaturisierter Veranstaltungen steht der Erreichung der grundlegenden Zielsetzungen entgegen (Lipowsky 2014, 533). Die Realisierung einer berufsbiografisch ausgerichteten dritten Phase der Lehrerqualifizierung unter Berücksichtigung der relevanten Erkenntnisse der Bildungsforschung und vor dem Hintergrund einer zumindest teilweise unzureichenden fachwissenschaftlich-fachdidaktischen Qualifizierung in den ersten Phasen lässt eine systematische Modifikation der Qualifizierungssysteme in den Ländern notwendig erscheinen.

Wie herausgearbeitet wurde, stellt sich die Situation der Fort- und Weiterbildung in der ökonomischen Bildung aufgrund der spezifischen Rahmenbedingungen auf der einen Seite sowie ihrer herausgehobenen Relevanz im Implementationsprozess auf der anderen Seite als besonders herausfordernd dar. Die bestehenden Angebote sind beispielsweise kaum geeignet, den hohen Anteil fachfremd unterrichtender Lehrkräfte in angemessenem Maß zu verringern. Beispiel Niedersachsen: Zwar bestehen Fachkonstrukte in den Schulformen der Sekundarstufe I (Haupt-, Real- und Oberschulen) und wird, einzig neben Sachsen-Anhalt, 2014/2015 eine langfristige Weiterbildung für 25 fachfremd unterrichtende Sek-I-Lehrkräfte zum Erwerb einer Unterrichtsbefähigung organisiert. Der Anteil ausgebildeter Lehrkräfte an Schulen ist jedoch weiterhin problematisch gering (vgl. 2.3). Der Angebotskatalog des zuständigen Landesinstitutes (<http://www.nibis.de/nibis.php?menid=1871>, abgerufen am 11.08.2015) führt im August 2015 für den Zeitraum bis Dezember 2015 fünf Fortbildungen für Lehrkräfte der Sekundarstufe I im Bereich Wirtschaft auf. In vier Fällen handelt es sich

dabei um 90-minütige Präsenzveranstaltungen der My Finance Coach Stiftung GmbH zu Themen wie „Online Ökonomie im Unterricht“ und „Kaufen, Planen, Sparen“, hinzu kommt eine 3-stündige Präsenz-Veranstaltung plus Onlinebegleitung des IÖB und der Bildungsinitiative wigy e. V. zum Thema „Digitaler Strukturwandel als Unterrichtsthema“. Die darüber hinaus angegebene Veranstaltung „Medienwelten – Handlungs- und produktorientierter Unterricht mit Medien“ des Medienzentrums Syke weist keine domänenspezifische Ausrichtung auf.

In der Auflistung für das Fach „Politik-Wirtschaft“ am Gymnasium (<http://www.nibis.de/nibis.php?menid=1871>, abgerufen am 11.08.2015) werden im August 2015 insgesamt 15 Veranstaltungen offeriert. Hierzu zählen u. a. drei der oben aufgeführten Präsenzveranstaltungen der My Finance Coach Initiative sowie die Veranstaltung von IÖB und wigy e. V. Ökonomische Schwerpunktsetzungen finden sich zudem in einer 2,5-stündigen Präsenzveranstaltung „Internationale Wirtschaftsbeziehungen: Von TTIP bis Rubelkrise“ der Deutschen Bundesbank sowie in einer bei ausreichender Nachfrage abzurufenden Veranstaltung zur Konzeption von Abiturvorschlägen im Fach Wirtschaftslehre des Kompetenzzentrums der Universität Oldenburg. Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang darauf, dass das 2006 eingeführte Fach „Politik-Wirtschaft“ die Vermittlung politischer und ökonomischer Kompetenzen zu gleichen Teilen anstrebt, in aller Regel aber von Lehrkräften mit Politik-Fakultas unterrichtet wird – und somit zu 50 % fachfremd.

Die vorgestellte Auflistung stellt lediglich ein Schlaglicht dar und erhebt keinerlei Anspruch einer tiefergehenden Analyse, wenn auch zeitgleiche Stichproben in anderen Bundesländern vergleichbare Ergebnisse zutage förderten. Es wird keinerlei Aussage hinsichtlich der Qualität der aufgeführten Veranstaltungen sowie ihres Nutzens für einzelne Zielgruppen gemacht. Zudem wird nicht überprüft, inwieweit sich die Angebotssituation von denjenigen anderer Fächer unterscheidet. Die Stichprobe gibt jedoch Hinweise darauf, wie sich die fehlende Systematik der Organisation der dritten Qualifizierungsphase konkret im Alltag für die (insbesondere fachfremden) Lehrkräfte darstellen kann.

Für eine verbesserte Organisation der dritten Phase der Lehrerqualifizierung sind nicht nur auf der Ebene der Bildungspolitik entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen, dauerhaft Mittel bereitzustellen und nach länderübergreifenden Kooperationsmöglichkeiten zu suchen. Auch die Hochschulen müssen die Agenda ernst nehmen und eine Lehrerqualifizierung „aus einem Guss“ anstreben, in der die Übergänge zwischen den Phasen fließend sind. Hierzu ist wiederum die verstärkte Zusammenarbeit mit den Studienseminaren und den in

der Fort- und Weiterbildung relevanten Akteuren angeraten. Zudem gilt es, die Potenziale und Grenzen internetgestützter Ansätze stärker als bisher einer Analyse zu unterziehen und im Austausch zwischen Bundesländern und Hochschulen Best-Practice-Ansätze in die Fläche zu tragen.

Grundlage hierfür sind jedoch verstärkte Bemühungen in der Forschung und Entwicklung. Insbesondere hinsichtlich der folgenden Schwerpunkte wären zukünftige Anstrengungen in der Wirtschaftsdidaktik begrüßenswert:

- *Fort- und Weiterbildungsbedarfsanalyse*

Voraussetzung für die Konstruktion und Bereitstellung angemessener Qualifizierungsangebote ist die Ermittlung der Qualifizierungsbedarfe der ausgebildeten sowie fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte. Bank und Retzmann (2012) haben sich dankenswerterweise bereits dieser Fragestellung gewidmet und insbesondere überprüft, inwieweit bestehende Testverfahren geeignet sind, den notwendigen Beitrag zu leisten. Die aus ihrer Arbeit abgeleiteten Forschungsdesiderata haben auch 2015 weiterhin noch Bestand:

- Es bedarf der Entwicklung eines umfassenden Testapparates, der volkswirtschaftliche, betriebswirtschaftliche, wirtschaftsrechtliche, außenwirtschaftliche und finanzielle Konzepte abdeckt und neben dem Fachwissen auch die Urteils- und Entscheidungsfähigkeit der Lehrkräfte abtestet. (a. a. O., 74).
- Hinsichtlich der technischen Umsetzung sollten dabei idealerweise computer- bzw. internetgestützte Anwendungen entwickelt werden, die den Lehrkräften die Möglichkeit der angeleiteten Selbstevaluation eröffnen (a. a. O., 19).
- Bezüglich der Frage der Distribution wird die Entwicklung eines zentralen (Open-Access-)Datenbanksystems (vergleichbar der Vorgehensweise im Projekt ÖBO) angeregt (a. a. O., 77). Zu ergänzen wäre hier, dass ein solches die Anpassungsfähigkeit auf landesspezifische Anforderungen enthalten sollte.

- *Ermittlung motivationaler Einflussfaktoren*

Bank und Retzmann weisen zudem auf die Notwendigkeit der Ermittlung relevanter Einstellungs- und Motivationsvariablen von Lehrkräften sowie die diesbezüglich auftretenden Herausforderungen hin (a. a. O., 82). Empirische Vorhaben in diesem Feld sollten sich, ausgehend auch von den Ergebnissen des vorliegenden Beitrages, insbesondere der Frage widmen, welche Faktoren bei fachfremd unterrichtenden Lehrkräften der ökonomischen Bildung ausschlaggebend für die Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen sind. Hierzu wären beispielsweise die individuellen Zielsetzungen sowie Erwartungen

hinsichtlich konkreter Qualifizierungsergebnisse herauszuarbeiten. In einem weiteren Schritt wäre zu überprüfen, inwieweit diese Vorstellungen mit den Annahmen der Wirtschaftsdidaktik hinsichtlich notwendiger qualifikatorischer Grundlagen für die Gestaltung von Wirtschaftsunterricht sowie den curricular bedingten Anforderungen übereinstimmen. Daran anknüpfend könnten die erhobenen Vorstellungen und Bedarfe mit denjenigen ausgebildeter Lehrkräfte abgeglichen werden, um Übereinstimmungen und Divergenzen zu erschließen. Derartige Erkenntnisse könnten wesentliche Hilfestellung für die anreizkompatible Gestaltung von Qualifizierungsangeboten liefern.

- *Analyse des Status bestehender Angebotsstrukturen*

Mit vergleichbar überschaubarem Aufwand kann eine Analyse der Angebotsstruktur für Fort- und Weiterbildungen in der ökonomischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland vorgenommen werden. Hierbei gelte es auf der Grundlage eines Kriterienrasters (z. B. in Erweiterung des unter 2.5 vorgestellten Fragenkataloges) insbesondere die

- Quantität der Angebote,
- inhaltlichen Schwerpunktsetzungen und curricularen Anbindungen,
- Zielgruppenausrichtungen,
- zeitlich/organisatorischen Aspekte,
- ggf. Evaluationsergebnisse

der über die Plattformen der zuständigen Landesinstitutionen angebotenen Maßnahmen zu eruieren.

In diesem Zusammenhang gelte es auch, sich mit der Anbieterstruktur auseinanderzusetzen und beispielsweise das Verhältnis von Angeboten der Hochschulen und ihrer Kompetenzzentren sowie privatwirtschaftlichen und anderen Akteuren zu ermitteln. Während einerseits die Hochschulen als „natürliche“ Orte der Fort- und Weiterbildung auch in der ökonomischen Bildung betrachtet werden, wird wiederholt deren verstärktes Engagement in diesem Bereich angemahnt (vgl. 1.2). In diesem Zusammenhang wäre es ebenfalls aufschlussreich zu erheben, welche motivationalen Faktoren bzw. systemischen Restriktionen zu dem bislang stellenweise eingeschränkten Engagement auf Hochschuleseite führen und mithilfe welcher (veränderten) Anreizstrukturen diesbezügliche Verbesserungen generiert werden könnten.

- *Evaluation von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen*

Insbesondere längerfristige Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen der ökonomischen Bildung, sofern vorhanden, sind in Zukunft einer stärker systematischen Evaluation zu

unterziehen, die über die bislang gängige Befragung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Ende einer Maßnahme hinauszugehen hat. In diesem Zusammenhang sollten langfristig auch solche aufwändigen Vorhaben angegangen werden, die sich mit den Wirkungen entsprechender Qualifizierungsanstrengungen der Lehrer auf die unterrichtliche Praxis und schlussendlich den Lernprozess und Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler auseinandersetzen (vgl. 1.4).

- *(Weiter-)Entwicklung von E-Learning- und Blended-Learning-Konzepten*

Wie unter 3.2 dargestellt, bieten internetgestützte Blended-Learning-Ansätze erweiterte Möglichkeiten der Gestaltung von Fort- und Weiterbildungen unter den spezifischen Gegebenheiten der ökonomischen Bildung. Grundlage hierfür ist die Konzeption neuer bzw. die kontinuierliche Weiterentwicklung vorhandener Ansätze und Systeme unter Berücksichtigung der Erkenntnisse aus dem Bereich der internationalen Distance-Learning-Forschung. Hieraus ergibt sich eine Vielzahl zu behandelnder Forschungsfragen. Beispielsweise gilt es, die aktuelle Auseinandersetzung bezüglich denkbarer Formen und Ansätze des Mobile Learning im Blick zu behalten (vgl. Brown/Mbati 2015). Vor dem Hintergrund, dass der Arbeitsalltag der Lehrkräfte, im Vergleich zu anderen Berufsgruppen, eher durch fragmentierte Arbeitszeiten (ungleiche Stundenverteilung an Wochentagen, Freistunden, unterschiedliche Vor- und Nachbereitungsbedarfe) gekennzeichnet ist, kann die zeit- und ortsunabhängige Bereitstellung von Qualifizierungs- und Austauschoptionen auf mobilen Endgeräten zukünftig sinnvoll erscheinen, sofern hieraus nicht isolierte Bildungsfragmente resultieren.

Die Liste ließe sich weiter fortsetzen. Nicht nur Stundendeputate und Professuren sind ein Beleg dafür, wie ernst eine Domäne im Schulwesen genommen wird. Auch das wissenschaftliche Engagement und die zur Verfügung gestellten Mittel für den Aufbau nachhaltig funktionsfähiger Systeme der dritten Phase der Lehrerqualifizierung sind hierfür ein verlässlicher Indikator.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H. (2010): Lehrerfortbildung im Kontext der Veränderungen im Schulwesen. In: Müller, H. F./Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr, J. (Hg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung, Münster: Waxmann, 17-34.
- Bank, V. (2011): „Neue Medien“: gut, besser, effizienter. Über das Neue und über das Bessere an „neuen Medien“ in der universitären Lehre. In: Hölscher, B./Suchanek, J. (Hg.): Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien, Münster: Waxmann, 245-261.
- Bank, V./Retzmann, T. (2012): Fachkompetenz von Wirtschaftslehrern, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Baumert, J./Priebe, B. (2014): Im Fokus der Lehrerfortbildung: Optimierung des Lernens, Interview. In: Lernende Schule, Nr. 68, 22-24.
- Berghammer, A./Meraner, R. (2012): Wirksamkeit der Lehrer/innenfortbildung. In: Erziehung und Unterricht, 7-8/2012, 610-619.
- Bischof, L./Stuckrad, T. v. (2013): Die digitale (R)evolution – Chancen und Risiken der Digitalisierung akademischer Lehre, Arbeitspapier Nr. 174, Oktober 2013, Gütersloh: CHE.
- Blömeke, S. (2014): Forschung zur Lehrerbildung im internationalen Vergleich. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, 2., überarb. und erw. Aufl., Münster: Waxmann, 441-467.
- Bonsen, M./Frey, K.-A. (2014): Lernen im Kontext des eigenen Unterrichts. In: Lernende Schule, Nr. 68, Seelze: Friedrich Verlag, 13-17.
- Bremer, C./Göcks, M./Rühl, P./Stratmann, J. (Hg.) (2010): Landesinitiativen für E-Learning an deutschen Hochschulen, Münster: Waxmann.
- Bromme, R./Rheinberg, F. (2006): Lehrende in Schulen. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hg.): Pädagogische Psychologie – Ein Lehrbuch, 5., vollst. überarb. Aufl., Weinheim/Basel: Letz, 296-333.
- Brown, T. H./Mbatia, L. S. (2015): Mobile Learning: Moving Past the Myths and Embracing the Opportunities, in: International Review of Research in Open and Distributed Learning, Vol. 16, No. 2, 115-135.
- DeGöB – Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung (2008): Qualität durch Professionalität! – Memorandum für ein grundständiges Studium von Wirtschaftslehrerinnen und -lehrern für allgemein bildende Schulen! Online: http://degoeb.de/uploads/degoeb/2008_OEB_Memorandum_Lehrerbildung.pdf
- Deutscher Bildungsrat (Hg.) (1972): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart: Klett.
- Dubs, R. (2000): Curriculum und Fachdidaktik im Wirtschaftsunterricht: Erfahrungen und Postulate. In: Euler, D./Jongebloed, H.-C./Sloane, P. F. (Hg.): Sozialökonomische Theorie – sozialökonomisches Handeln, Konturen und Perspektiven der Wirtschafts- und Sozialpädagogik, Kiel: Osch-Hein, 115-135.
- Dubs, R. (2001): Lehr-Lernprozesse in der kaufmännischen Erstausbildung. In: Beck, K./Krumm, V. (Hg.): Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Grundlagen einer modernen kaufmännischen Berufsausbildung, Opladen: Leske Buderich, 391-408.

- Eggert, K. (2008): Internet gestütztes Lernen in der Fort- und Weiterbildung. In: Kaminski, H./Krol, G.-J. (Hg.): Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig, Stand und Perspektiven, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 255-274.
- Eggert, K./Koch, M. (2008): Die Verknüpfung von Wirtschaft und Politik im Unterricht – das Beispiel Urheberrecht. In: Loerwald, D./Wiesweg, M./Zoerner, A. (Hg.): Ökonomik und Gesellschaft, Wiesbaden: VS Research, 251-266.
- Enste, D. H., Haferkamp, A./Fetchenhauer, D. (2009): Unterschiede im Denken zwischen Ökonomen und Laien – Erklärungsansätze zur Verbesserung der wirtschaftspolitischen Beratung, Perspektiven der Wirtschaftspolitik 10, 60-78.
- Feeken, H./Koch, M. (2008): IKT-Integration in der ökonomischen Bildung. In: Kaminski, H./Krol, G.-J. (Hg.): Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig, Stand und Perspektiven, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 275-296.
- Fetchenhauer, D./Enste, D./Köneke, V. (2010): Die Sicht ökonomischer Laien und Experten. Fairness und Effizienz?, München: Roman Herzog Institut.
- Guri-Rosenblit, S. (2014): Distance Education Systems and Institutions in the Online Era: An Identity Crisis. In: Zawacki-Richter, O./Anderson, T. (Hg.): Online Distance Education – Towards a Research Agenda, Edmonton: AU Press, 109-130.
- Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen, Baltmannsweiler: Schneider.
- Helmke, A. (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität, 4. Aufl., Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Herzog, S./Munz, A. (2010): Entwicklungsprozesse von Lehrpersonen begleiten – ein Rahmenkonzept biografischer Weiterbildung. In: Müller, H. F./Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr, J. (Hg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung, Münster: Waxmann, 73-87.
- Herzog, S. (2014): Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, 2., überarb. und erw. Aufl., Münster: Waxmann, 408-432.
- Herzog, W./Makarova, E. (2014): Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, 2., überarb. und erw. Aufl., Münster: Waxmann, 83-102.
- Hochschulrektorenkonferenz (2013): Empfehlungen zur Lehrerbildung – Empfehlung der 14. Mitgliederversammlung der HRK am 14. Mai 2013 in Nürnberg, Bonn: HRK.
- Jeffrey, L. M./Milne, J./Sudday, G. (2014). Blended Learning: How Teachers Balance the Blend of Online and Classroom Component. In: Journal of Information Technology Education: Research, 13, 121-140.
- Kaiser, F.-J./Kaminski, H. (1979): Die Verbindung von Theorie und Praxis in der Lehrerausbildung und –fortbildung für das Fach Arbeits- und Wirtschaftslehre. In: Neugebauer, W. (Hg.): Wirtschaft III – Lehrerbildung für Wirtschafts- und Arbeitslehre, München: Oldenbourg.
- Kaminski, H. (2008a): Problemfelder für die Entwicklung der ökonomischen Bildung im deutschen allgemein bildenden Schulsystem. In: Kaminski, H./Krol, G.-J. (Hg.): Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig, Stand und Perspektiven, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11-70.

- Kaminski, H. (2008b): Zur bildungspolitischen und didaktischen Nachhaltigkeit von ökonomischer Bildung: drei Dilemmata. In: Loerwald, D./Wiesweg, M./Zoerner, A. (Hg.): Ökonomik und Gesellschaft, Wiesbaden: VS-Research, 156-169.
- Kaminski, H. (2014): Entwicklung und Institutionalisierung der ökonomischen Bildung als Teil der schulischen Allgemeinbildung. In: Unterricht Wirtschaft + Politik, H3/2014, 50-54.
- Kaminski, H./Brettschneider, V./Eggert, K./Hübner, M./Koch, M. (2007): Mehr Wirtschaft in die Schule, Wiesbaden: Universum Verlag.
- Kaminski, H./Eggert, K. (2008): Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II, Berlin: Bundesverband Deutscher Banken.
- Keller, J. M. (2008): First principles of motivation to learn and e3-learning. In: Distance Education, 29 (2), 175-186.
- Kerres, M./Lahne, M. (2009): Chancen von E-Learning als Beitrag zur Umsetzung einer Lifelong-Learning-Perspektive an Hochschulen. In: Apostolopoulos, N./Hoffmann, H./Mansmann, V./Schwill, A. (Hg.): E-Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter, Münster: Waxmann, 347-357.
- Kirchgässner, G. (2005): (Why) Are Economists Different?, Cesifo Working Paper No. 1396. Online: http://www.cesifo-group.de/portal/page/portal/DocBase_Content/WP/WP-CESifo_Working_Papers/wp-cesifo-2005/wp-cesifo-2005-02/cesifo1_wp1396.pdf
- Klinger, U. (2014): Lehrerfortbildungen – Ein Thema für Fachgruppen und schulische Teams. In: Lernende Schule, Nr. 68, 18-21.
- Koch, M. (2015): Transfer eines internetgestützten Qualifizierungssystems für Lehrkräfte in der ökonomischen Bildung nach Mittel- und Osteuropa – Herausforderungen und Umsetzungsbeispiele. In: Interdisziplinäre Zeitschrift für Technik und Lernen, Rolling Issue zu Nr. 1. Online: http://www.itel-journal.org/wp-content/uploads/2016/01/itel_2_koch.pdf
- Koch, M./Friebel, S./Schnell, C. (2014): Handreichung Profil Wirtschaft, Oldenburg: Institut für Ökonomische Bildung. Online: http://www.ioeb.de/sites/default/files/pdf/Handreichung_Profil_Wirtschaft.pdf
- Koch, M./Ritter, C. (2014): Digitalisierung. In: Unterricht Wirtschaft + Politik, H. 3/2014, 2-8.
- Krafft, D. (2008): Ökonomische Bildung: Stiefkind der Bildungspolitik in Deutschland. In: Loerwald, D./Wiesweg, M./Zoerner, A. (Hg.): Ökonomik und Gesellschaft, Wiesbaden: VS Research, 185-199.
- Krol/G.-J./Loerwald, D./ Zoerner, A. (2006): Ökonomische Bildung, Praxiskontakte und Handlungskompetenz. In: Weitz, B. O. (Hg.): Kompetenzentwicklung, -förderung und -prüfung in der ökonomischen Bildung, Bergisch Gladbach, 61-110.
- Kruber, K.-P. (2008): Bildungspolitik, Verbandsorganisation und die Entwicklung der scientific community für die ökonomische Bildung. In: Kaminski, H./Krol, G.-J. (Hg.): Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig, Stand und Perspektiven, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 151-165.
- Kultusministerkonferenz (2000): Gemeinsame Erklärung der KMK und der Lehrerverbände und Gewerkschaften in Deutschland, unterzeichnet am 05.10.2000 in Bremen. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf

- Kuo, Y-C./Belland, B. R./Schröder, K./Walker, A. E. (2014). K-12 Teachers` perceptions of and their satisfaction with interaction type in blended learning environments. In: Distance Education, 35 (3), 360-381.
- Lipowsky, F. (2010): Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: Müller, F. H./Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr, J. (Hg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung, Münster: Waxmann, 51-72.
- Lipowsky, F. (2014): Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und –weiterbildung. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, 2., überarb. und erw. Aufl., Münster: Waxmann, 511-541.
- Lipowsky, F./Rzejak, D. (2012): Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. In: Schulpädagogik heute, H 5/2012, 1-17.
- Liu, S. (2014): Factors In Design Of Assessment For Online Courses: Instructors` s Reflections. In: The Journal of Distance Education and e-Learning, 2 (4), 141-162.
- Loerwald, D./Schröder, R. (2011): Zur Institutionalisierung ökonomischer Bildung im Schulwesen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 12/2011, Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, 9-15.
- Messner, R. (2004): Leitlinien einer phasenübergreifenden Lehrerbildung, Referat Fachtagung „Reform der Lehrerinnen – und Lehrerbildung: neue Lehrerinnen und Lehrer braucht das Land!“, 27. – 28. November 2003, Soest. Online: http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/zlb/Akt_-_MessnerLeitlinien.pdf
- MMB (2014): Weiterbildung und digitales Lernen heute und in drei Jahren. Individuelles Lernen: Plädoyer für den mündigen Nutzer. Ergebnisse der Trendstudie MMB Learning Delphi 2014, Essen: MMB-Institut.
- Neuweg, G. H. (2014): Das Wissen der Wissensvermittler. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, 2., überarb. und erw. Aufl., Münster: Waxmann, 583-614.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2011): Curriculare Vorgaben für die Realschule, Profil Wirtschaft, Hannover.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2014): Die niedersächsischen allgemeinbildenden Schulen in Zahlen – Stand: Schuljahr 2013/2014, Hannover: MK. Online: http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=24731&article_id=6505&psmand=8
- OECD (2004): Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Länderbericht: Deutschland. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2004/Germany_20Country_20Note_Endfassung_deutsch.pdf
- Otto, I. (2002): Zur Verzahnung der verschiedenen Phasen der Lehrerbildung. In: Hinz, R./Kiper, H./Mischke, W. (Hg.): Welche Zukunft hat die Lehrerausbildung in Niedersachsen?, Hohengehren: Schneider.
- Priebe, B. (2014): Anforderungen an eine neue Lehrerfortbildung. In: Lernende Schule, Nr. 68, 4-8.

- Retzmann, T. (2008): Von der Wirtschaftskunde zur ökonomischen Bildung. In: Kaminski, H./Krol, G.-J. (Hg.): Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig, Stand und Perspektiven, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 71-90.
- Retzmann, T./Seeber, G./Remmele, B./Jongebloed, H.-C. (2010): Ökonomische Bildung in allgemeinbildenden Schulen – Bildungsstandards/Standards für die Lehrerbildung, Berlin: Gemeinschaftsausschuss der Deutschen Gewerblichen Wirtschaft.
- Roos, M. (2007): Ökonomisches Laiendenken in der Wirtschaftswissenschaft. In: Zeitschrift für Wirtschaftspsychologie, 9. Jg, H. 4, 25-34.
- Schiefner-Rohs, M. (2011): E-Learning in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Veränderte Rahmenbedingungen und deren Auswirkungen. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 29 (2), 260-271.
- Schröder, R. (2015): Reformen zur Berufsorientierung auf Bundes- und Landesebene im Zeitraum 2004 – 2015, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_GP_ReformenBeruf_final_150622.pdf
- Shulman, L. S. (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. The Harvard Educational Review 57, 1-23.
- Stanat, P./Pant, H. A. (2013): Lehrerfortbildung: Es liegt an den Lehrern, Interview in Die Zeit, Nr. 43/2013. Online: <http://www.zeit.de/2013/43/lehrer-fortbildung-unterricht>
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2008/2015). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.10.2008 i. d. F. vom 12.02.2015), Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Stifterverband für die deutsche Wirtschaft (2014): Hochschul-Bildungsreport 2020, Essen: Stifterverband.
- Terhart, E. (2007): Lehrer. In: Tenorth, H. E./Tippel, R. (Hg.): Beltz Lexikon Pädagogik, Weinheim: Beltz, 458-461.
- Terhart, E. (2014): Forschung zu Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, 2., überarb. und erw. Aufl., Münster: Waxmann, 433-440.
- Weber, B. (2007): Ökonomische Bildung an Schulen und Hochschulen: Steigende curriculare Bedeutung an den Schulen bei schwerwiegenden Mängeln der Lehrerausbildung, Bielefeld. Online: http://degoeb.de/uploads/degoeb/2007_OEB_Situation_Weber.pdf
- Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen (2002): Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Niedersachsen – Abschlussbericht der Arbeitsgruppe Lehrerbildung, Hannover: WKN.
- Wissenschaftsrat (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung, Berlin: WR.
- Wong, L./Fong, M. (2014): Student Attitudes to Traditional and Online Methods of Delivery. In: Journal of Information Technology Education: Research, 13, 1-13.