

„Professionelles ökonomisches Fachwissen und ökonomische Einstellungen von angehenden Lehrpersonen“

*Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften
der Johann Wolfgang Goethe-Universität
Frankfurt am Main*

vorgelegt von Christin Siegfried
aus Erfurt

Frankfurt am Main, 2017

Erstgutachter: Prof. Dr. Eveline Wuttke

Zweitgutachter: Prof. Dr. Helmut Niegemann

.....

Inhaltsverzeichnis

1	Forschungsrahmen	6
1.1	Einleitung	6
1.1.1	Problemstellung	6
1.1.2	Vorgehensweise.....	9
1.2	Professionelles Wissen und professionelle Kompetenz.....	11
1.2.1	Professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen.....	11
1.2.2	Ökonomisches Fachwissen und ökonomische Einstellungen als Dimensionen professioneller ökonomischer Kompetenz von Wirtschaftslehrpersonen	14
1.2.2.1	Definition professioneller ökonomischer Kompetenz von Wirtschaftslehrpersonen	14
1.2.2.2	Mindestanforderungen der Kultusministerkonferenz an das professionelle ökonomische Fachwissen von Wirtschaftslehrpersonen	18
1.2.2.3	Ökonomische Einstellungen als affektive Dimension ökonomischer Kompetenz	23
1.2.3	Einflussfaktoren des ökonomischen Fachwissen und der ökonomischen Einstellungen.....	24
1.2.4	Faktoren einer erfolgreichen Lehrerfortbildung im Fokus der Entwicklung einer wirtschaftswissenschaftlichen Lerngelegenheit.....	27
1.2.5	Zusammenfassung der theoretischen Vorüberlegungen zum professionellen ökonomischen Wissen und ökonomischen Einstellungen	31
1.3	Professionelles ökonomisches Fachwissen und ökonomische Einstellungen angehender Lehrpersonen in Hessen	32
1.3.1	Aufsatz 1: Gegenüberstellung schulischer Anforderung an und universitärer Ausbildung von Politik und Wirtschaftsstudierenden.....	32
1.3.2	Aufsatz 2: Einflüsse wirtschaftswissenschaftlicher Lerngelegenheiten auf ökonomisches Fachwissen und Einstellungen..	33
1.3.3	Aufsatz 3: Wirtschaftswissenschaftliche Lerngelegenheit zur Förderung professionellen ökonomischen Fachwissens und ökonomischer Einstellungen	35
1.4	Schlussfolgerungen, Limitationen und Ausblick des Dissertationsprojekts ..	37
1.4.1	Einbettung der Ergebnisse in den Kontext der Kompetenzforschung...	37
1.4.2	Kritische Reflexion und Limitation der Studien	39
1.4.3	Forschungsdesiderate und Ausblick	40
1.5	Literatur.....	43

- 2 The Necessity for Well-Founded Teacher Education in Economics—
Findings from Curriculum Analyses.....Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 2.1 Introduction..... **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 2.2 Theoretical Background..... **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 2.2.1 Economic competence..... **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 2.2.2 Teachers' Domain-specific Professional Knowledge**Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 2.2.3 The importance of opportunities to learn within teachers' university education..... **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 2.3 Curricula Analysis **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 2.3.1 Methodology..... **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 2.3.2 Results of the curricula analyses and interpretations **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 2.4 Limitation..... **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 2.5 Discussion and Conclusion **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 2.6 References..... **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 3 Wirtschaftswissenschaftliche Lerngelegenheiten als notwendiger Bestandteil der Ausbildung von Lehramtsstudierenden im wirtschaftlichen Bereich.....Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 3.1 Einleitung **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 3.2 Theoretischer Hintergrund **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 3.2.1 Professionelle ökonomische Kompetenz..... **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 3.2.1.1 Ökonomisches Fachwissen **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 3.2.1.2 Ökonomische Einstellungen ... **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 3.2.2 Wirtschaftswissenschaftliche Lerngelegenheit als Grundlage für den Fachwissenserwerb und positive ökonomische Einstellungen in Wirtschaft **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 3.2.3 Aktueller Forschungsstand zum Fachwissen und Einstellungen (angehenden) Lehrpersonen in der Domäne Wirtschaft.....**Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 3.2.4 Fragestellungen..... **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 3.3 Methode **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 3.3.1 Durchführung **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 3.3.2 Erhebungsinstrument..... **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 3.3.3 Stichprobe..... **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 3.4 Ergebnisse **Fehler! Textmarke nicht definiert.**

- 3.4.1 Fachwissen und Einstellungen angehender Wirtschaftslehrer**Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 3.4.2 Pfadanalyse zum Fachwissen und Einstellungen von
Wirtschaftslehrpersonen **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 3.4.3 Moderierender Effekt der Lerngelegenheiten . **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 3.5 Diskussion..... **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 3.6 Literatur..... **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4 How can Prospective Teachers Improve their Economic Competence –
Results of an Intervention StudyFehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.1 Introduction..... **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.2 Theoretical Framework..... **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.2.1 Economic Competence..... **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.2.2 Teachers' Domain – Specific Professional Knowledge as a central
facet of Teacher Competence **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.2.3 Studies regarding the Development of Economic Competence of
(prospective) Teachers..... **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.2.4 Research Question and Hypothesis **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.3 Method **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.3.1 Research Design **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.3.2 Instruments **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.3.3 Sample **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.4 Results of the Intervention **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.5 Limitations, Interpretation and Conclusions..... **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.6 References..... **Fehler! Textmarke nicht definiert.**

Abbildungsverzeichnis

Kapitel 1

Abbildung 1: Modell professioneller Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (2006, 482).....	13
Abbildung 2: Professionelle ökonomische Kompetenz von Wirtschaftslehrpersonen (in Anlehnung an Baumert & Kunter, 2006, 482)	18
Abbildung 3: Wirtschaftliches Fachprofil im Fächerkomplex Sozialkunde, Politik und Wirtschaft (KMK, 2008, 53).....	20
Abbildung 4: Wirtschaftliches Fachprofil im Fächerkomplex Arbeit, Technik und Wirtschaft (KMK, 2008, 11).....	21
Abbildung 5: Wirtschaftliches Fachprofil im Fächerkomplex Wirtschaft und Verwaltung (KMK, 2008, 67).....	22

Kapitel 2

Figure 1: Framework of the causal chain of teacher education in economics. Fehler! Textmarke nicht definiert.	
Figure 2: Comparison of the maximum of economic content within academic education of teachers and school requirements ... Fehler! Textmarke nicht definiert.	

Kapitel 3

Abbildung 1: Pfadanalyse zur Vorhersage des ökonomischen Fachwissens .. Fehler! Textmarke nicht definiert.	
Abbildung 2: Pfadanalyse zur Vorhersage ökonomischer Einstellungen Fehler! Textmarke nicht definiert.	
Abbildung 3: Moderierender Effekt durch eine hohe Anzahl besuchter Lerngelegenheiten..... Fehler! Textmarke nicht definiert.	

Kapitel 4

Figure 1: Change in economic knowledge between pre- and post-test..... Fehler! Textmarke nicht definiert.	
Figure 2: Attitudes toward economics in pre- and post-test..... Fehler! Textmarke nicht definiert.	

Figure 3: Economic attitude sophistication between pre- and post-test**Fehler!**
Textmarke nicht definiert.

Tabellenverzeichnis

Kapitel 1

Tabelle 1: Inhaltskategorien ökonomischer Bildung nach Beck (1993, 15) 16

Kapitel 2

Table 1: Basic concepts of economic competence (Soper & Walstad, 1987).**Fehler! Textmarke nicht definiert.**

Table 2: Implementation of economic subjects in Germany.....**Fehler! Textmarke nicht definiert.**

Table 3: Economic contents within middle school school curricula in the subject Politics and Economics. **Fehler! Textmarke nicht definiert.**

Table 4: Economic contents within grammar school curricula in the subject Politics and Economics **Fehler! Textmarke nicht definiert.**

Table 5: Economic content in university curricula for middle school teacher education for the subject Politics and Economics**Fehler! Textmarke nicht definiert.**

Table 6: Economic content in university curricula for grammar school teacher education for the subject Politics and Economics**Fehler! Textmarke nicht definiert.**

Kapitel 3

Tabelle 1: Überblick über die Gruppenmerkmale**Fehler! Textmarke nicht definiert.**

Table 1: Economic contents taught in the teacher-training program “Basic Economic Knowledge” **Fehler! Textmarke nicht definiert.**

Kapitel 4

Table 2: Overview of the instruments **Fehler! Textmarke nicht definiert.**

Table 3: Overview of the characteristics of the sample **Fehler! Textmarke nicht definiert.**

Table 4: Overview of pre- and post-test results in the WBT.....**Fehler! Textmarke nicht definiert.**

Table 5: Overview of the pre- and post-test results of the ATE..**Fehler! Textmarke nicht definiert.**

Table 6: Overview of the pre- and post-test results of the EAS..**Fehler! Textmarke nicht definiert.**

Table 7: Correlation between the WBT, gender, age, ATE, and EAS**Fehler! Textmarke nicht definiert.**

Table 8: Linear regression to predict economic knowledge.....**Fehler! Textmarke nicht definiert.**

Table 9: Linear regression to predict changes in economic knowledge with $R^2=.018$ **Fehler! Textmarke nicht definiert.**

Abkürzungsverzeichnis

AMOS	Analysis of Moment Structures
ATE	Attitude Toward Economics
DeGöB	Deutschen Verbund ökonomischer Bildung
DomPL-IK	Modellierung und Messung domänenspezifischer Problemlösekompetenz bei angehenden Industriekaufleuten
COACTIV	Professional Competence of Teachers, Cognitively Activating Instruction, and Development of Students' Mathematical Literacy
EAS	Economic Attitude Sophistication
ILLEV	Innovativer Lehr- Lernortverbund
KoMeWP	Modellierung und Erfassung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Kompetenzen im wirtschaftspädagogischen Studium
KMK	Kultusministerkonferenz
MT21	Mathematics Teaching in the 21st Century
PoWi	Politik und Wirtschaft
PriL	Praxissemester in der Lehrerbildung: Nutzung und Wirkung
ProFeL	Diagnose von und Umgang mit Schülerfehlern als Facette der professionellen Kompetenz von Lehrkräften
TEDS-FU	Teacher Education and Development Study / Follow Up
TEL	Test of Economic Literacy
WBT	Wirtschaftskundliche Bildung-Test
Wipäd	Wirtschaftspädagogik

Kurzzusammenfassung

Die vorliegende Dissertationsarbeit beschäftigt sich mit dem professionellen ökonomischen Fachwissen und der ökonomischen Einstellungen im Kontext professioneller ökonomischer Kompetenz von Lehrpersonen in der Allgemeinbildung. Hierfür werden zunächst Inhaltskategorien ökonomischen Fachwissens erarbeitet. Anschließend wird untersucht, in wie fern diese Inhaltskategorien in der aktuellen universitären Lehrerausbildung für das Fach Politik und Wirtschaft in Hessen in Form von Lerngelegenheiten aufgenommen werden. In einem zweiten Schritt werden das aktuelle ökonomische Fachwissen und die ökonomischen Einstellungen von Wirtschaftslehrpersonen erfasst und hinsichtlich verschiedener Einflussfaktoren untersucht. Die Ergebnisse verweisen auf eine defizitäre Bereitstellung wirtschaftswissenschaftlicher Lerngelegenheiten in der universitären Lehrerausbildung. Dies ist besonders bedeutsam, da Lerngelegenheiten als wichtiger Einflussfaktor auf die Ausbildung ökonomischen Fachwissens und Einstellungen identifiziert werden können. Um diesem Defizit zu begegnen, wird eine wirtschaftswissenschaftliche Lerngelegenheit entwickelt und evaluiert. Es kann gezeigt werden, dass eine solche Lerngelegenheit die Entwicklung von Fachwissen ermöglicht.

Mit der Analyse und Förderung ökonomischen Fachwissens und ökonomischer Einstellungen ist der Versuch verbunden, einen Beitrag für die Kompetenzentwicklung in der Lehrerausbildung zu leisten. Insbesondere für die Domäne Wirtschaft in der Allgemeinbildung lässt sich ein Forschungsdefizit in der Modellierung, Messung und als Konsequenz in der Förderung professioneller Kompetenz festhalten. Die Ergebnisse der vorliegenden Dissertation zeigen einen ersten Ansatz zur Überwindung des Defizits auf.

1 Forschungsrahmen

1.1 Einleitung

1.1.1 Problemstellung

Steigende Komplexität in der Privat- und Berufswelt sowie die zunehmende Globalisierung der Wirtschaft haben das Thema der ökonomischen Kompetenz und ihre Implementierung in die Allgemeinbildung zu einem präsenten Thema in der Forschungslandschaft gemacht (z.B. Beck, 1993, 9; Sczesny & Lüdecke-Plümer, 1998, 403; Seeber, Retzmann, Remmele, Jongebloed, 2012, 67f.; Bank & Retzmann, 2012, 11f.; Schumann, Oepke & Eberle, 2011, 51; Liening, 2015, 20-22). Der ökonomischen Kompetenz liegt die Auffassung zu Grunde, sie sei die Basis für das Verständnis und die Akzeptanz einer funktionierenden, marktwirtschaftlich orientierten Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung (Beinke, 2004, 175; Kaminski, 1994, 11–12; Schlösser, 2001, 2; von Rosen, 2000, 16). Sie sei deshalb keinesfalls auf das individuelle private oder berufliche Leben beschränkt, sondern auch die Grundlage für das gesellschaftliche Leben und die gesamtwirtschaftliche Entwicklung (Sczesny & Lüdecke-Plümer, 1998, 419; Bank & Retzmann, 2012, 12). Die damit einhergehende lebenspraktische Relevanz hat den Anspruch auf ökonomische Kompetenz als „unverzichtbare Schlüsselkompetenz für ein gelingendes Leben“ (Engartner, 2012, 9) für alle Bevölkerungsschichten erhöht. Defizite in der ökonomischen Kompetenz können laut Dubs (2011, 195) zu Desinteresse gegenüber politischen und ökonomischen Fragen oder zu ideologisch belasteten und damit demokratiegefährdenden Orientierungen führen. Sowohl in der Wissenschaft als auch in der Bildungspolitik besteht durch diese Argumentation mittlerweile ein Konsens über die Anerkennung ökonomischer Kompetenz als Teil der Allgemeinbildung (Beinke, 2004, 175; Krol & Zoerner, 2008, 91f.; Dubs, 2011, 191; Seeber et al., 2012, 67f.; Bank & Retzmann, 2012, 13f.; Liening, 2015, 22). Auch wenn dieser Konsens nicht die Einigkeit über die Ausgestaltung und Umsetzung von Bildungsangeboten zur Förderung ökonomischer Kompetenz im allgemeinbildenden Schulsystem einschließt – Lehrplananpassungen wurden in Form unterschiedlicher Verbund- und wenigen Einzelfächerlösungen vorgenommen (z.B. Kruber, 2006, 187; Marx, 2015, 44-57) - wird sich doch einstimmig von einer allein durch Alltagserfahrungen entwickelten ökonomischen Kompetenz abgewendet (Krol, Loerwald & Zoerner, 2007, 446). Stattdessen wird der Schule als Bildungsträger eine zentrale Rolle zur

Entwicklung ökonomischer Kompetenz zugesprochen (Beck, 1993, 87; Sczesny & Lüdecke-Plümer, 1998, 403; Kroll & Zoerner, 2008, 93; Kaminski, 2001, 76; Dubs, 2011, 191; Schmid, Beckmann & Wiesen, 2013, 79).

Kompetenz - meist in Verbindung mit der Weinertschen Definition gesehen – bedeutet die Fähigkeiten und Fertigkeiten zu haben, Probleme¹ unter volitionalen und motivationalen Voraussetzungen zu lösen (Weinert, 2001, 27). Ökonomische Kompetenz gilt auf dieser Grundlage als die Fähigkeiten und Fertigkeiten (ökonomisches Wissen und Denken) wirtschaftliche Problemstellungen mit der motivationalen und volitionalen Bereitschaft erfolgreich und reflektiert lösen zu können (Beck, 1993, 10f.; Wuttke, 2008, 134; Schumann, Oebke, Eberle, 2011, 54f.). Dabei wird insbesondere im (ökonomischen) Wissen eine Kerndimension der (ökonomischen) Kompetenz gesehen (Beck, 1989, 581; Weinert, 2001, 27f.; Beck & Wuttke, 2005, 279; Weißeno, 2006, 126; Förster & Zlatkin-Troitschanskaia, 2010, 107f.; Schumann, Oebke, Eberle, 2011, 55; Retzmann & Bank, 2013, 9; Mulder & Winterton, 2017, 13). Teilweise als Initiatoren der Diskussion zur Notwendigkeit ökonomischer Kompetenz in der Allgemeinbildung, teilweise als qualitätsüberprüfende Studien für den Implementierungsprozess, haben sich verschiedene Forschergruppen deshalb speziell mit dem ökonomischen Wissen von Schülern², aber auch von allgemeinbildenden Lehrpersonen auseinandergesetzt. Die Ergebnisse weisen trotz unterschiedlicher Zielgruppen und weit auseinanderliegenden Erhebungszeitpunkten eine überraschende Konformität auf und legen substantielle Defizite im ökonomischen Wissen offen (Schüler und Schülerinnen: Beck, 1993, 70f.; Würth & Klein, 2001, 144-156; Müller, Fürstenau & Witt, 2007, 223; Sczesny & Lüdecke-Plümer, 1998, 411f.; Schumann & Eberle 2014, 115-117; Lehrpersonen: Wuttke, 2008, 137-140; Bank & Retzmann, 2012, 62, 63,77). Unter der Berücksichtigung, dass Wissen als zentrale Kompetenzdimension gilt, sind die gefundenen Defizite im ökonomischen Wissen nicht nur mit Blick auf die offensichtlich fehlgeschlagene Implementierung ökonomischer Bildungsangebote zur Entwicklung ökonomischer Kompetenz und die damit verbundenen Verfehlungen des allgemeinen

¹ Ein Problem wird als eine Situation verstanden, in welcher ein Individuum einen unerwünschten Ist-Zustand in einen erwünschten Soll-Zustand überführen möchte, hierfür allerdings nicht unmittelbar über die notwendigen Mittel verfügt (Dörner 1976, 10).

² Im Folgenden wird zur Vereinfachung und zur besseren Lesbarkeit auf die zusätzliche Formulierung der weiblichen Form verzichtet. Dabei sei darauf hinweisen, dass die ausschließliche Verwendung der männlichen Form explizit als geschlechtsunabhängig zu verstehen ist.

Bildungsauftrages prekär, sondern deuten auch auf potentielle Defizite im professionellen ökonomischen Lehrerwissen hin. Dieser Umstand ist hervorzuheben, da dem professionellen Lehrerwissen als Zusammenspiel von Fachwissen (FW), fachdidaktischem Wissen (FDW) und pädagogischem Wissen (PW) (Baumert & Kunter, 2006, 482; Shulman, 1987, 9f.), eine wichtige Rolle für die Unterrichtsqualität (Hattie, 2009, 22) und damit einhergehend der Lernleistung der Schüler zugesprochen wird (Lipowsky, 2006, 52; Helmke, 2009, 73; Baumert et al., 2010, 162; Baumert & Kunter, 2011b, 171). Dabei wird insbesondere das fachdidaktische Wissen als wichtiger Einflussfaktor auf das Schülerlernen identifiziert (Krauss et al., 2008, 245; Baumert et al., 2010, 163; Baumert & Kunter, 2011b, 182f.), welches allerdings vom Fachwissen abhängig ist (Baumert & Kunter, 2006, 492f.; Krauss et al., 2008, 245; Baumert et al., 2010, 185). Nur wenn Lehrpersonen über ein ausreichendes Fachwissen verfügen, sind sie laut Brunner et al. (2006, 524) in der Lage, Lernprozesse zu steuern und sicher auf Schülerfragen zu reagieren. Dieser Zusammenhang zeigt sich in meist hohen Korrelationen zwischen den beiden Wissensbereichen des fachdidaktischen Wissens und des Fachwissens (Mathematik und Physik mit $r=.6-.8$: Krauss et al., 2008, 240; Riese & Reinhold, 2012, 128; Englisch und Deutsch mit $r=.4-.6$: König, Blömeke & Doll, 2011, 151; Roters, Nold, Haudeck, Keßler & Stancel-Piatak, 2011, 95; Wirtschaftspädagogik mit $r=.4$: Kuhn et al., 2014, 158; Rechnungswesen mit $r=.4-.8$: Bouley et al., 2015, 107; Fritsch et al., 2015, 18). Fachwissen bildet somit zwar keine hinreichende, aber eine notwendige Bedingung für das Lehrerhandeln (Baumert & Kunter, 2006, 496; Lipowsky, 2006, 50; Baumert et al., 2010, 164; Dubs, 1996, 44; Retzmann & Bank, 2013, 6). Die Entwicklung des Fachwissens wird dabei vorwiegend durch die Wahrnehmung universitärer Lerngelegenheiten angenommen (Cochran-Smith, 2005, 303; Tenorth, 2006, 591; Terhart, 2007, 4, 11; Kleickmann et al., 2013, 97 f.; Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011, 60f.).

Studien, die sich bezogen auf die fokussierte Domäne Wirtschaft mit dem ökonomischen Fachwissen von allgemeinbildenden Lehrpersonen, den Einfluss von entsprechenden Lerngelegenheiten und der Wirkung des Unterrichtshandelns auf die Schülerleistung beschäftigen, lassen sich vor allen Dingen in der USA ausmachen. Sie bestätigen den in anderen Domänen aufgezeigten Zusammenhang von Lerngelegenheiten, Lehrerwissen und Schülerlernen: „The results clearly indicate that the more education in economics a teacher has, the better the students do and the higher the level of

achievement.“ (Weaver, Deaton, Reach, 1987, 298; Schober, 1984, 289f.; Soper & Walstad, 1988, 255; Becker & Walstad, 1990, 188; Bosshardt & Watts, 1990, 270-272; Allgood & Walstad, 1999, 105; Butters, Asarta, Thompson, 2013, 11). In Deutschland konzentriert sich die Forschung auf die Modellierung und Messung ökonomischer Kompetenz von Schülern (von der Aa, 1924; Beck, 1989; Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGöB), 2004; Jung, 2009; Weber & Schumann, 2000; Seeber et al., 2012; Schumann & Eberle, 2014; Förderung ökonomischer Kompetenz: Schuhen, Weyland, Schlösser & Schürkmann, 2015). Studien, die sich mit dem Äquivalent auf der Lehrerseite auseinandersetzen, sind kaum zu finden und beziehen sich vor allem auf den kaufmännisch-berufsbildenden Bereich (z.B. Kuhn et al., 2014; Berger et al., 2015; Förderung professioneller Kompetenz: Seifried & Wuttke, 2016). Ihre Übertragbarkeit auf die Allgemeinbildung ist deshalb nur mit Einschränkungen möglich (Seeber et al., 2012, 18f.). Welche Einschränkungen das sind und ob stattdessen die erwähnten US-amerikanischen Studien und ihre Modellierung und Messung von *economic literacy*³ für deutsche Studien herangezogen werden können, muss allerdings erst noch geprüft werden. Hierfür erscheint es notwendig, sich zunächst mit der Frage nach der Modellierung professioneller ökonomischer Kompetenz und den grundlegenden Inhaltskategorien professionellen ökonomischen Fachwissens zu nähern, bevor schließlich der Frage nach dem Bedarf, der Entwicklung und der Wirksamkeit wirtschaftswissenschaftlicher Lerngelegenheiten zur Förderung professionellen ökonomischen Fachwissens nachgegangen werden kann.

Das vorliegende Dissertationsprojekt nimmt sich vor dem Hintergrund der dargestellten Forschungslage und Forschungsdefizite dieser Fragestellungen an und stellt ihre Beantwortung im Rahmen des Themas „Professionelles ökonomisches Fachwissen und ökonomische Einstellungen von angehenden Lehrpersonen“ in Form dreier Aufsätze und eines vorgelagerten theoretischen Rahmens zusammen.

1.1.2 Vorgehensweise

Im nachfolgenden zweiten Abschnitt wird zunächst das Konstrukt professioneller Handlungskompetenz eingeführt. Da das Fach wichtigster Bezugspunkt des Modells

³ Der Begriff „economic literacy“ wird von Beck (1989, 579) als ökonomische Bildung übersetzt und in der vorliegenden Arbeit deshalb synonym verwendet.

zur professionellen Handlungskompetenz darstellt, wird dieser Domänenbezug nachfolgend durch das allgemeinbildende (Verbund)Fach Wirtschaft hergestellt. Auf dieser Basis wird die Modellierung professioneller ökonomischer Kompetenz von allgemeinbildenden Wirtschaftslehrpersonen vorgenommen (Abschnitt 1.2.1). Als zentrale (Teil)Dimensionen professioneller ökonomischer Kompetenz werden dann das professionelle ökonomische Fachwissen und die ökonomischen Einstellungen betrachtet, wobei internationale Überlegungen zu diesen Themen in diese Betrachtung einfließen und Bezüge zum kaufmännisch-berufsbildenden Bereich hergestellt werden (Abschnitt 1.2.2.1 – 1.2.2.3). Anschließend werden in der Forschungsliteratur diskutierte Einflussfaktoren zur Entwicklung professionellen Fachwissens und Einstellungen und die Konzeptionierung einer wirtschaftswissenschaftlichen Lerngelegenheit vorgestellt (Abschnitt 1.2.3 und 1.2.4). Diese theoretischen Betrachtungen bilden das Fundament der drei Aufsätze der Dissertation, die das Verbundfach Politik und Wirtschaft in Hessen als Beispielfach für verschiedene empirische Analysen heranziehen:

- (1) Aufsatz 1 beschäftigt sich mit dem Thema der Notwendigkeit der Förderung wirtschaftswissenschaftlicher Lerngelegenheiten in der universitären Lehrerausbildung für allgemeinbildende Schulen. Mithilfe einer Dokumentenanalyse werden die schulcurricularen Anforderungen wirtschaftlicher Inhalte im Fach Politik und Wirtschaft im Bundesland Hessen mit dem Angebot wirtschaftlicher Lerngelegenheiten der universitären Lehrerausbildung für das äquivalente Fach gegenübergestellt. Damit wird aufgezeigt, inwiefern der Umfang wirtschaftswissenschaftlicher universitärer Lerngelegenheiten gegenwärtig geeignet ist, um den Lehramtsstudierenden ein grundlegendes ökonomisches Fachwissen zu vermitteln.
- (2) Auf diesen Erkenntnissen aufbauend wird im zweiten Aufsatz das ökonomische Fachwissen und die ökonomische Einstellung von angehenden Wirtschaftslehrpersonen im allgemeinbildenden und als Vergleichsgruppe des berufsbildenden Bereiches unter Berücksichtigung verschiedener Einflussfaktoren untersucht. Hiermit wird eine Klärung angestrebt, welche Einflussfaktoren für die Ausprägung ökonomischen Fachwissens und positiver ökonomischer Einstellungen vornehmlich zum Tragen kommen und welchen Beitrag Lerngelegenheiten leisten können, um personenbezogene Unterschiede im Fachwissen und den Einstellungen auszugleichen.

- (3) Unter Bezug der daraus resultierenden Befunde befasst sich der dritte Aufsatz mit der leitenden Fragestellung nach der Wirksamkeit einer Lerngelegenheit zur Förderung grundlegenden ökonomischen Fachwissens und positiverer ökonomischer Einstellungen. In Form einer Interventionsstudie wird hierfür der Zuwachs ökonomischen Fachwissens und die Veränderung ökonomischer Einstellungen bei Lehrpersonen des allgemeinbildenden Fachs Politik und Wirtschaft in Abhängigkeit einer konzipierten wirtschaftswissenschaftlichen Lerngelegenheit untersucht. Ziel dabei ist es, Möglichkeiten für eine adäquate fachliche Lehrerbildung aufzuzeigen.⁴

Eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse der in den drei Aufsätzen beschriebenen Studien zum professionellen ökonomischen Fachwissen und ökonomischen Einstellungen von angehenden Lehrpersonen wird in Abschnitt 1.3 vorgenommen. Mit der Einbettung dieser Ergebnisse in den Kontext der Kompetenzforschung werden noch einmal die vorangegangenen theoretischen Betrachtungen zur professionellen Kompetenz von Lehrpersonen aufgenommen (Abschnitt 1.4.1). Der Verweis auf methodische Einschränkungen der geleisteten Forschungsarbeit (Abschnitt 1.4.2) führt schließlich zu einer abschließenden Diskussion über weitere Forschungsmöglichkeiten (Abschnitt 1.4.3).

1.2 Professionelles Wissen und professionelle Kompetenz

1.2.1 Professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen

Das im Moment wohl maßgebendste Kompetenzmodell zur Modellierung professioneller Handlungskompetenz für den Lehrerberuf⁵ wurde von Baumert und Kunter (2006) entwickelt und fand in verschiedenen large-scale Studien Anwendung (z.B. COACTIV: z.B. Brunner et al., 2006; Krauss et al., 2008; Kunter et al., 2011; MT21: z.B. Blömeke, Kaiser, Lehmann & Schmid, 2008; Schmidt, Blömeke & Tatto, 2011; KoMeWP: z.B. Bouley et al., 2015). Die Modellierung professioneller Handlungskompetenz lehnt sich dabei an das Kompetenzverständnis Weinerts (2001, 27) an und

⁴ Die vollständigen Aufsätze finden sich in Kapitel 2, 3 und 4.

⁵ Neben dieser Modellierung Baumert und Kunters (2006), existieren weitere Lehrerkompetenzmodelle, wie z.B. das Kompetenzstrukturmodell nach Weinert, Schrader und Helmke (1990, 172-174), das pädagogisch-psychologische Modell von Fritz Oser (2001) oder Terharts (2002) mehrdimensionales Modell. Ihre geringe Verwendung in der empirischen Bildungsforschung und die damit einhergehende fehlende Möglichkeit zur der Vergleichbarkeit von Ergebnissen führt zu einer Nichtverwendung innerhalb der vorliegenden Arbeit.

definiert professionelle Handlungskompetenz als ein Zusammenspiel der Dimensionen Professionswissen⁶ (Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen, Beratungswissen und Organisationswissen), Überzeugungen (z.B. Überzeugungen und Vorstellungen zum Fach und Lehren und Lernen), motivationalen Orientierungen (z.B. Selbstwirksamkeitserwartung) und selbstregulativen Fähigkeiten (z.B. Engagement) (Baumert & Kunter, 2006, 482-504). Damit wählen Baumert und Kunter (2006) einen Kompetenzansatz, der kognitive und affektive Dimensionen gleichwertig berücksichtigt, sodass ihre Modellierung professioneller Handlungskompetenz dem handlungsbezogenen Kompetenzansatz zugeordnet werden kann (Zlatkin-Troitschanskaia & Seidel, 2011, 223). In diesem besteht die Annahme einer proaktiven Interaktion des Individuums mit der Umwelt, sodass es für die kompetente Handlung neben ausreichenden kognitiven Fähigkeiten (Wissen und Können) auch eines Realisierungswillens (Motivation, Einstellungen, Interesse) bedarf (White, 1959, 318; McClelland 1973, 12; Klieme & Hartig 2007, 16; Sembil, Rausch, Kögler, 2013, 201; Rausch & Wuttke, 2016, 173-176; Rausch, Seifried, Wuttke, Kögler & Brandt, 2016, 4). Fertigkeiten und Fähigkeiten werden demzufolge multiplikativ oder summativ mit volitionalen und affektiven Elemente verknüpft. Damit grenzt sich die Modellierung Baumerts und Kunters (2006) von der kognitionspsychologisch und entwicklungspsychologisch orientierten (Bildungs-) Forschung ab, die Fertigkeiten und Fähigkeiten als konstituierendes Element der Kompetenz sehen, welche durch affektive Merkmale (z.B. Einstellungen, Interesse, Motivation) beeinflusst wird, sie aber nicht als Dimension der Kompetenz aufnimmt (Klieme & Hartig 2007, 15; Zlatkin-Troitschanskaia & Seidel, 2011, 223).

Neben der Konkretisierung des Zusammenhangs kognitiver und affektiver Dimensionen in der Modellierung professioneller Handlungskompetenz, berücksichtigen Baumert und Kunter (2006) darüber hinaus auch die von Weinert (2001, 21) selbst aber auch anderen Forschergruppen angemerkte Notwendigkeit eines Domänenbezugs⁷ für die Modellierung von Kompetenz (z.B. Klieme & Leutner 2006, 879; Beck & Zlatkin-

⁶ Das im Professionswissen angesprochene Wissen bezieht sich in weitgehender Übereinstimmung mit der Literatur auf deklaratives Wissen (Konzept- und Faktenwissen) (Anderson, 1988), sowie konditionales Wissen und prozedurales Wissen (Paris, Lipson & Wixon, 1983) (Leinhardt, 1988, 146, 148; Dubs, 1996, 56).

⁷ Eine Domäne gilt im beruflichen Kontext, wie er in der vorliegenden Arbeit in Form der professionellen Handlungskompetenz vorliegt, als ein Handlungsraum, dessen Grenzen durch eine bestimmte Berufs- oder Fachgruppe definiert wird (Sloane 2008, 501).

Troitschanskaia, 2010, 4f.; Rausch, Wuttke, 2016, 172), indem sie das Unterrichtsfach als einen solchen Bezug wählen. Grundlage hierfür ist die Annahme, dass das spezifische Fach eine fachlich-inhaltlich differenzierte Ausprägung der Lehrerkompetenz bedarf (Beck & Zlatkin-Troitschanskaia, 2010, 4; Ball, 2003, XVf.; Shulman & Sherin, 2004, 136). In Anlehnung an Shulman (1986, 9–10; 1987, 8; 1991, 149–153) definieren Baumert und Kunter (2006, 483) deshalb für das Professionswissen spezielle fachbezogene Wissensbereiche (Fachwissen und fachdidaktisches Wissen) und fachübergreifende Wissensbereiche (pädagogisch-psychologisches Wissen, sowie Organisations- und Beratungswissens), die sich wiederum aus verschiedenen Wissensfacetten zusammensetzen (siehe Abbildung 1).

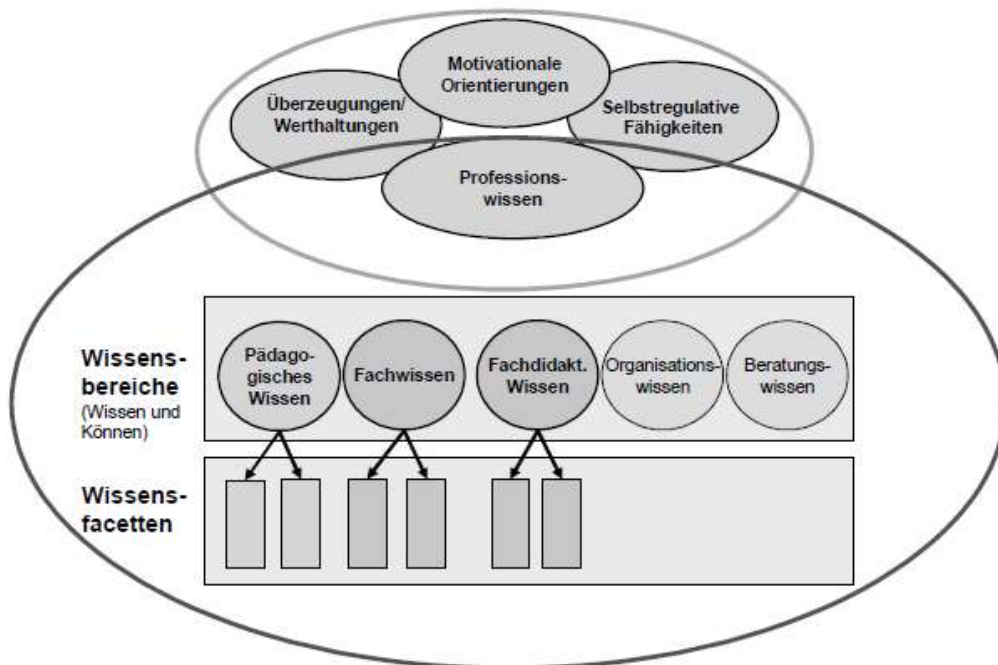


Abbildung 1: Modell professioneller Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (2006, 482)

In der deutschsprachigen Forschung werden insbesondere die Wissensbereiche *Fachwissen*, *fachdidaktisches Wissen* und *pädagogisch-psychologisches Wissen* in den Blick genommen (Baumert & Kunter, 2006, 482; Besser & Krauss, 2009, 78f.; Kunter & Trautwein, 2013, 149; Krauss & Blum, 2010, 39; Mindnich, Berger & Fritsch, 2013, 63). Im Rahmen des vorliegenden Dissertationsprojektes beschränkt sich die Betrachtung auf das Fachwissen.

Unter *Fachwissen* versteht Shulman (1986, 9; 1991, 150), siehe auch Baumert & Kunter, 2006, 494f.) den Umfang und die Organisation des zu unterrichtenden Stoffes, welcher zwar das Schul- oder das Alltagswissen umfasst, aber deutlich darüber hinausgehen sollte. Dem Fachwissen liegt somit ein tiefes Verständnis der Strukturen und der Konzepte einer Domäne bzw. eines Faches zu Grunde, um Inhalte rechtfertigen und aufeinander beziehen zu können (Bromme, 1995, 107; Shulman, 1986, 9; 1991, 150; Neuweg, 2010, 27), sowie um Lernprozesse steuern und sicher auf Schülerfragen reagieren zu können (Brunner et al., 2006, 524; Neuweg, 2010, 27f.). Dieses tiefe Verständnis ist dabei allerdings vom Fachwissen eines Experten abzugrenzen, indem Lehrerfachwissen immer (im engeren und weiteren Sinne) einen Unterrichtsbezug aufweist: „teachers’ subject-matter knowledge is different from the knowledge of the subject-matter expert (e.g. scientist) in that it comprises only a segment of the expert’s domain-specific knowledge but it is organized in ways that effectively serve the purposes of teaching“ (Weinert, Schrader & Helmke, 1990, 172). Lehrerfachwissen scheint damit verschiedene Wissensfacetten zu umfassen, die sich in weitgehender Übereinstimmung mit der Literatur als Alltags- und Schulwissen, sowie einem vertieften und universitären Wissen identifizieren lassen (Blömeke et al., 2008, 107; Krauss, Baumert & Blum, 2008, 876; Riese & Reinhold, 2008, 630; Woitkowski, Riese & Reinhold, 2011, 294).

1.2.2 Ökonomisches Fachwissen und ökonomische Einstellungen als Dimensionen professioneller ökonomischer Kompetenz von Wirtschaftslehrpersonen

1.2.2.1 Definition professioneller ökonomischer Kompetenz von Wirtschaftslehrpersonen

Wendet man das Rahmenmodell professioneller Handlungskompetenz auf das im Fokus stehende professionelle ökonomische Fachwissen und ökonomische Einstellungen an, so stellen diese (Teil)Dimension professioneller ökonomischer Kompetenz von Wirtschaftslehrpersonen dar.

Im deutschsprachigen Raum wird die ökonomische Kompetenz bislang vorwiegend im Schülerkontext betrachtet (Beck, 2000; DeGöB, 2004; Jung, 2009; Seeber et al., 2012; Schumann & Eberle, 2014), auf Lehrerbildungsebene im allgemeinbildenden Bereich liegen kaum Studien vor (vgl. Krol, Loerwald, Zörner, 2007; KMK, 2008; Retzmann et al., 2010). Beck (1993, 10) versteht ökonomische Kompetenz dabei als

das Zusammenspiel „aktualisierbaren ökonomiebezogenen Wissens und den darauf operierenden ökonomiespezifischen Denkleistungen“. Wie Beck (1993, 14) anmerkt, entspricht eine so verstandene ökonomische Kompetenz weitgehend der Dimension "ökonomisches Wissen und Denken", als eine der drei Dimensionen seiner Modellierung ökonomischer Bildung (Beck, 1989). Im Rahmen dieser Modellierung operationalisiert er ökonomische Bildung als die einzelnen und damit messbaren Merkmale bzw. Dimensionen: 1) ökonomisches Wissen und Denken, 2) ökonomische Einstellungen und 3) ökonomiebezogene moralische Reflexionsfähigkeit (Beck, 1989, 581). Das ökonomische Wissen und Denken stellt als kognitive Fähigkeit eine Voraussetzung für ein verantwortungsvolles Handeln dar. Die Einstellungen einer Person gegenüber bestimmten Sachverhalten entscheiden über die Betrachtung von Situationen oder Problemfällen unter ökonomischen Gesichtspunkten. Die moralische Reflexionsfähigkeit bezieht sich den Einbezug von Wertorientierungen beziehungsweise Prinzipien in Entscheidungssituationen. In Kombination mit den Einstellungen, wird die moralische Reflexionsfähigkeit deshalb als Kontrollinstanz für ein verantwortungsbewusstes Handeln gesehen (Beck, 1989, 585).

Die ersten zwei Dimensionen der Modellierung ökonomischer Bildung nach Beck (1989) können auf die im US-amerikanischen Raum geführten Diskussion um die Notwendigkeit einer grundständigen ökonomischen Bildung zurückgeführt werden. Dieser Diskussion wird eine lange Tradition zugesprochen (Schumann, Oepke, Eberle, 2011, 52). Anfänglich auf der Schülerebene verortet, fand sie schnell Einzug in die Lehrerbildungsforschung. Das dabei zugrunde gelegte Verständnis ökonomischer Bildung, sowohl für die Schüler als auch die Lehrpersonen, war der Aufbau eines Grundverständnisses für ökonomische Sachverhalte und Zusammenhänge, um ökonomische Probleme definieren und analysieren, dahinterstehende Zielsetzungen identifizieren, potentielle Lösungsstrategien erarbeiten und ihre Vor- und Nachteile in Form von Konsequenzen auf kurzfristiger und langer Sicht gegenüberzustellen und so schließlich zu einem reflektierten Urteil kommen zu können (Committee for Economic Development, 1961). Eine überarbeitete Version der daraus entstandenen Konzeption ökonomischer Bildung ist mittlerweile in Form von „Standards“ (Council for Economic Education, 2010) wiederzufinden. Die Überprüfung ökonomischer Bildung wurde als Wissenstest durch den „Test of Economic Literacy“ (TEL, Soper, 1978; Soper &

Walstad, 1987; Walstad & Rebeck, 2001; Walstad, Rebeck & Butters, 2013) umgesetzt. In der Überarbeitung steht allerdings weiterhin die analytisch-systematische und objektive Entscheidungsfindung im Mittelpunkt. Grundlage der Konzeption ökonomischer Bildung, die auch Beck (1993) heranzieht, stellen insgesamt 22 ökonomische Inhaltskategorien dar, die auf vier Bereiche aufgeteilt werden: Ökonomische Grundlagen, Mikroökonomie, Makroökonomie und Internationale Wirtschaftsbeziehungen (Hansen, Bach, Calderwood & Saunders, 1977; Saunders, Bach, Calderwood & Hansen, 1984, Soper & Walstad, 1987; deutsche Übersetzung: Beck, 1993, 15) (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Inhaltskategorien ökonomischer Bildung nach Beck (1993, 15)

I. Grundlagen	II. Mikroökonomie
1. Knappheit	7. Markt und Preis
2. Opportunitätskosten	8. Angebot und Nachfrage
3. Produktivität	9. Wettbewerb und Marktstruktur
4. Wirtschaftssysteme	10. Einkommensverteilung
5. Institutionen und Leistungsanreize	11. Marktstörungen
6. Tausch, Geld und wechselseitige Abhängigkeit	12. Rolle des Staates
III. Makroökonomie	VI. Internationale Beziehungen
13. Bruttosozialprodukt	20. Absoluter und komparativer Kostenvorteil sowie Handelshemmnisse
14. Gesamtangebot	21. Zahlungsbilanz und Devisenkurse
15. Gesamtnachfrage	22. Internationale Aspekte von Wachstum und Stabilität
16. Arbeitslosigkeit	
17. Inflation und Deflation	
18. Geldpolitik	
19. Fiskalpolitik	

Dieses Rahmenkonzept beeinflusste die ökonomische Bildung in den USA in den letzten Jahrzehnten erheblich und findet sich auch – nicht zuletzt durch seine Aufnahme in die Modellierung ökonomischer Bildung nach Beck (1989) - auch in vielen Konzeptionen ökonomischer Kompetenz in Deutschland wieder (z.B. Beck, 1993, 10f.; Förster & Zlatkin-Troitschanskaia, 2010, 109f.; Schumann, Oebke, Eberle, 2011, 54f). Mehrfach adaptiert, aber in seiner Grundform immer wieder aufgenommen, stellt Beck's Modellierung ökonomischer Bildung deshalb ein gängiges Modell für den Bereich Wirtschaft dar und kann in diesem Zusammenhang als Grundstein aller folgenden Modellierungsversuche ökonomischer Kompetenz angesehen werden. Die heutige Vermischung der Begriffe ökonomischer Kompetenz und ökonomischer Bildung ist dabei der Äquivalenz der Modellierung ökonomischer Bildung mit dem Weinertschen

(2001, 27) Kompetenzverständnis geschuldet. Während Beck's Verständnis ökonomischer Kompetenz hauptsächlich die kognitiven Fertigkeiten in den Blick nimmt, wird dieser Fokus mit dem Begriff der ökonomischen Bildung durch die Hinzunahme affektiver Dimensionen erweitert. Da im Rahmen des verwendeten Modells professioneller Handlungskompetenz der handlungsbezogene Kompetenzansatz Verwendung findet, wird nach dem Vorbild anderer Studien (z.B. Schumann und Eberle, 2014, 107, Bank & Retzmann, 2012, 28f.) für die Domäne Wirtschaft deshalb die Modellierung ökonomischer Bildung herangezogen und in den Kompetenzbegriff überführt. Eine auf dieser Basis verstandene ökonomische Kompetenz kann somit als Zusammenspiel der Dimensionen ökonomischen Wissens und Könnens mit einer positiven ökonomischen Einstellung und Werthaltung, welche schließlich in einer reflektierten und verantwortungsvollen Lösung einer ökonomischen Problemstellung mündet, definiert werden (siehe hierzu auch Schumann und Eberle, 2014, 107).

Überträgt man diese Definition ökonomischer Kompetenz auf den Kontext des Lehrerhandelns, steht hier nicht wie beispielsweise für den Lernenden die Lösung ökonomischer Problemstellungen per se im Vordergrund, sondern die didaktisch zielführende Implementierung ökonomischer Problemstellung und damit das Unterrichtshandeln im Wirtschaftsunterricht. Hierfür muss das ökonomische Problem von der Lehrperson zwar fachlich durchdrungen werden, aber es bedarf gleichermaßen auch des Wissens um didaktische Reduktions- und methodischer Umsetzungsmöglichkeiten, die an die entsprechende Schülergruppe - und z.B. ihr Vorwissen, und Lernpräferenzen – angepasst sind. Professionelle ökonomische Kompetenz von Wirtschaftslehrpersonen sollte deshalb ein adäquates, professionelles, ökonomisches Lehrerwissen in Form von ökonomischem Fachwissen, ökonomischem fachdidaktischen Wissen und pädagogischem Wissen sowie positiver ökonomischer Einstellungen, Motivation und selbstregulative Fähigkeiten umfassen (siehe Abbildung 2).



Abbildung 2: Professionelle ökonomische Kompetenz von Wirtschaftslehrpersonen (in Anlehnung an Baumert & Kunter, 2006, 482)

Entsprechend der vorangegangenen empirischen Befunde kann dabei das Fachwissen als eine notwendige Voraussetzung für ein eigenverantwortliches und reflektiertes Handeln in didaktischen Entscheidungssituationen gesehen werden. Weist das Fachwissen Defizite auf, kann dies weniger elaborierte didaktische Entscheidungen bis hin zur Weitergabe von Fehlvorstellungen zur Folge haben. Sowohl dem ökonomischen Fachwissen als auch den ökonomischen Einstellungen wird eine wichtige Stellung für das Schülerlernen zugesprochen (Schober, 1984, 289f.; Marlin, 1991, 10). Darüber hinaus wird für das ökonomische Fachwissen eine enge Verbindung mit der Ausbildung positiver ökonomischer Einstellungen berichtet (Walstad, 1987, 227f.; Schumann & Eberle, 2014, 115, 117).

Die Forschungsbemühungen im Rahmen dieses Dissertationsprojektes konzentrieren sich deshalb auf das ökonomische Fachwissen als kognitive Teildimension und die ökonomischen Einstellungen als affektive Dimension professioneller ökonomischer Kompetenz.

1.2.2.2 Mindestanforderungen der Kultusministerkonferenz an das professionelle ökonomische Fachwissen von Wirtschaftslehrpersonen

Einen rechtsverbindlichen Rahmen und vereinheitlichte Fachprofile für die Ausbildung ökonomischen Fachwissens bei Wirtschaftslehrpersonen des allgemeinbildenden, aber auch berufsbildenden Bereichs stellt die Kultusministerkonferenz (KMK) in

den „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktik in der Lehrerbildung“ (KMK, 2008) zur Verfügung. Die Basis der durch die Kultusministerkonferenz festgesetzten und damit rechtskräftigen Fachprofile stellen sogenannte „fach- bzw. fachrichtungsbezogene Kompetenzen“ dar, die sich „auf die Kompetenzen und somit auf Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung ihrer Aufgaben im Hinblick auf das jeweilige Lehramt verfügen muss“ beziehen (KMK, 2008, 3). Damit knüpfen sie wie Baumert und Kunters (2006) Modellierung professioneller Handlungskompetenz an die Kompetenzdefinition Weinerts (2001, 27) an. Konkretisiert in bereichsspezifischen Kompetenzprofilen werden erforderliche Kompetenzen entsprechend des Faches bzw. Bereichen festgesetzt. Da aufgrund der Länderhoheiten und der dabei geltenden Schularten (z.B. Haupt- und Realschule (Hamburg), Gymnasium, Gemeinschaftsschule (Baden-Württemberg), kooperative Gesamtschule, für einen Gesamtüberblick über alle Schularten in Deutschland siehe KMK, 2016) unterschiedliche Fächerkombinationen für die Implementierung wirtschaftlicher Inhalte vorgesehen sind (Marx, 2015, 44-57), werden die Anforderungen der unterschiedlichen Schularten auf die mittlere Bildung (Sekundarstufe I), die weiterführende Bildung (Sekundarstufe II) und berufliche Bildung zusammengeführt. Dabei entstehen zwei Fachprofile für den Bereich Wirtschaft in der Allgemeinbildung und ein Fachprofil für Wirtschaftslehrpersonen in der beruflichen Bildung: Allgemeinbildung: 1. Sozialkunde, Politik und Wirtschaft und 2. Arbeit, Technik und Wirtschaft; berufliche Bildung: Wirtschaft und Verwaltung. Zusammen mit den „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (16.12.2004)⁸, stellen diese wirtschaftswissenschaftlichen Fachprofile die Grundlage für die Akkreditierung von Lehramtsstudiengängen dieser Fächerkomplexe dar (KMK, 2008, 2).

⁸ Die Standards und Kompetenzen im Rahmen der „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ sind allerdings derart offen und domänenunabhängig gefasst, dass beliebige Deutung- und modulare Umsetzungsvarianten im Rahmen der Lehrerbildung möglich sind (Beck & Zlatkin-Troitschanskaia, 2010, 6). Statt einer gewissen Konformität und damit auch qualitativen Kontrolle sind seither nicht nur zwischen den Bundesländern Deutschlands, sondern auch innerhalb von Bundesländern höchst diverse Modulstrukturen entstanden (Keuffer, 2010, 55f.; Siegfried, 2016, 223). Aus diesem Grund werden ausschließlich die Fachprofile herangezogen, die als domänenspezifischen inhaltlichen Anker über alle Bundesländer hinweg gelten.

Ökonomisches Fachwissen im Rahmen des Fächerkomplexes Sozialkunde, Politik und Wirtschaft

Für den Teilbereich Wirtschaft des Fächerkomplexes Sozialkunde, Politik und Wirtschaft, dem seitens der KMK auch das in Hessen eingeführte Fach Politik und Wirtschaft unterliegt, kann die geforderte ökonomische Fachkompetenz als grundlegendes, strukturiertes Wissen über wirtschaftswissenschaftliche Konzepte und Theorien zur Beschreibung, Analyse und Bewertung ökonomischer Probleme und Begründung von Urteilsbildungen zusammengefasst werden (KMK, 2008, 53). Basierend auf diesen Kompetenzanforderungen wird in der inhaltlichen Ausgestaltung die Auseinandersetzung mit wirtschaftlichen Theorien, Funktionsweisen des Wirtschaftssystems der sozialen Marktwirtschaft, Unternehmen und des Finanzwesens, sowie Möglichkeiten der Steuerung der Wirtschaft und Fragen der Arbeitswelt vorgegeben (siehe Abbildung 3).

Fachwissenschaftliche Beiträge der Wirtschaftswissenschaft	
<ul style="list-style-type: none"> • Wirtschaftswissenschaftliche Theorien • Institutionen, Funktionsweisen und Probleme des Wirtschaftssystems, soziale Marktwirtschaft • Funktionen und Formen von Unternehmen • Wirtschaftliches Handeln im Privathaushalt • Funktion und Formen des Finanzwesens; Geldtheorie • Steuerung der Wirtschaft: Wirtschaftspolitik, Markt, Wettbewerbsregulierung • Arbeitswelt: Arbeitsmarkt und Arbeitsrecht, Exklusion und Inklusion am Arbeitsmarkt 	<p><i>Größerer Vertiefungsgrad der für Sek. I genannten Inhalte, dazu:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Theoretische und methodische Grundlagen der Mikroökonomik • Theoretische und methodische Grundlagen der Makroökonomik • Internationale und vergleichende Volkswirtschaftslehre

Abbildung 3: Wirtschaftliches Fachprofil im Fächerkomplex Sozialkunde, Politik und Wirtschaft (KMK, 2008, 53)

Ökonomisches Fachwissen im Rahmen des Fächerkomplexes Arbeit, Technik und Wirtschaft

Der Fächerkomplex Arbeit, Technik und Wirtschaft ist vorwiegend in der Sekundarstufe I vertreten, findet aber auch in einigen Bundesländern eine Weiterführung in der Sekundarstufe II (z.B. Brandenburg, Marx, 2015, 16) (KMK, 2008, 11). Für den Teilbereich Wirtschaft wird die Fachkompetenz als Verfügung über grundlegende volkswirtschaftliche, betriebswirtschaftliche und wirtschaftspolitische Kenntnisse zur Bewertung und Reflektion einzel-, gesamtwirtschaftlicher und betrieblicher Fragestellungen

gen, wirtschaftlicher Zusammenhänge, Prozesse, Strukturen und Entscheidungen gesehen (KMK, 2008, 11). Die entsprechende inhaltliche Ausgestaltung findet im Rahmen von Grundlagen zur Volkswirtschaft, Betriebswirtschaft und internationaler Beziehungen statt (siehe Abbildung 4).

Grundlagen der Volkswirtschaft
<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung, Struktur und Bedingungen der Wirtschaftsordnung • Wirtschaftsordnung: Formen und Elemente • Markt und Preisbildung • Wirtschaftliches Handeln im Privathaushalt • Wirtschaftskreislauf • Wachstum und Konjunktur, Nachhaltigkeit • Wirtschaftspolitische Handlungsfelder, Markt und Staat • Europäische Wirtschafts- und Währungsunion • Wechselkurssysteme
Grundlagen der Betriebswirtschaft
<ul style="list-style-type: none"> • Konstitutive Entscheidungen in Unternehmen • Grundlagen des betrieblichen Leistungsprozesses • Grundzüge des betrieblichen Rechnungswesens
Internationale Wirtschaftsbeziehungen
<ul style="list-style-type: none"> • Freihandel, Protektionismus • Ursachen und Auswirkungen fortschreitender Globalisierungsprozesse

Abbildung 4: Wirtschaftliches Fachprofil im Fächerkomplex Arbeit, Technik und Wirtschaft (KMK, 2008, 11)

Wirtschaft und Verwaltung

Der Fächerkomplex Wirtschaft und Verwaltung ist dem Berufsbildungsgang zugeordnet und stellt an die Fachkompetenz der Lehrpersonen den Anspruch der Verfügung über Modelle, Denkfiguren und Paradigmen, sowie Erkenntnis- und Arbeitsmethoden der Betriebswirtschaftslehre, der Volkswirtschaftslehre, um Problemlagen, Entwicklungen und Erscheinungen zu beurteilen und strategische und operative Handlungsoptionen als Lösung zu erschließen (KMK, 2008, 67). Die inhaltliche Ausrichtung bezieht sich dementsprechend zu gleichen Teilen auf verschiedene Themen der Betriebswirtschaftslehre und der Volkswirtschaftslehre (siehe Abbildung 5).

Betriebswirtschaftslehre (Einzelwirtschaftliche Prozesse)
<ul style="list-style-type: none"> • grundlegende Paradigmen und Modelle der Betriebswirtschaftslehre • betriebliche Kernprozesse, insbesondere Beschaffungs-, Leistungserstellungs- und Absatzprozesse • Supportprozesse, insbesondere zu Personalmanagement, Qualitätsmanagement, Informations- und Wissensmanagement, Investition und Finanzierung • Managementprozesse, insbesondere bei der Gestaltung von Strategien, Strukturen und Systemen (wie betrieblicher Aufbau und Ablauf) sowie im operativen Management (z. B. Personalführung) • Controlling sowie internes und externes Rechnungswesen • branchenspezifische Vertiefungen: vertiefende einzelwirtschaftliche Betrachtung ausgewählter Branchen • Einbettung des Unternehmens in die ökologische und wirtschaftsethische Umwelt
Volkswirtschaftslehre (Gesamtwirtschaftliche Prozesse)
<ul style="list-style-type: none"> • grundlegende Paradigmen und Modelle der Volkswirtschaftslehre • Mikroökonomie, insbesondere Marktmodell, Theorie des Haushalts, Theorie der Unternehmung, Marktformen und Preisbildung • Makroökonomie, insbesondere volkswirtschaftliche Gesamtrechnung, Rolle des Staates und (para)staatlicher Institutionen, Zielsysteme, Güter-, Geld- und Arbeitsmarkt, offene Volkswirtschaft, Zahlungsbilanz und Wechselkurse, Geld- und Fiskalpolitik, makroökonomisches Gleichgewicht und Instabilität • Wirtschaftspolitik, insbesondere Ordnungspolitik, Konjunkturpolitik, Sozialpolitik, europäische und internationale Wirtschafts- und Währungspolitik, Weltwirtschaftsordnung, Nachhaltigkeit
Wirtschaftsdidaktik (Wirtschaftsdidaktische Prozesse)
<ul style="list-style-type: none"> • grundlegende Paradigmen und Modelle der Wirtschaftsdidaktik: wirtschaftsdidaktische Modelle, Berufsbildungstheorie • wirtschaftsdidaktische Gestaltung von Bildungsgängen und Unterrichtsreihen • makrodidaktische Ebene: <ul style="list-style-type: none"> • Systeme, Institutionen und Ordnungsmittel der beruflichen Bildung, curriculare Relevanzkriterien, Bildungsziele, Allgemeinbildung und Berufsbildung, ökonomische Bildung, Nachhaltigkeit als Aspekt der ökonomischen Bildung, Verhältnis von Arbeiten und Lernen, Lernortkooperation, Lernhandeln, Lernfeldkonzept mit Handlungs-/ Lernsituationen, didaktische Transformation und Konstruktion, komplexe Lehr-Lern-Arrangements, situiertes Lernen und Lernen mit Simulationen, Handlungs- und Problemorientierung, Kompetenzorientierung, Kompetenzmessung und -beurteilung, wirtschaftsdidaktische Gestaltung von Unterrichtseinheiten • mikrodidaktische Ebene: <ul style="list-style-type: none"> • wirtschaftsdidaktische Planungs- und Analysemodelle für Unterrichtseinheiten, Analyse der Lernausgangslagen von Schülerinnen und Schülern sowie didaktische Analyse, Ziele von Unterricht, mikrodidaktische Sequenzierung, Unterrichtsmethoden und Unterrichtsmedien • Individualisierung, Inklusion und innere Differenzierung im wirtschaftsdidaktischen Kontext • pädagogische Diagnostik und Beratung im wirtschaftsdidaktischen Kontext • wirtschaftsdidaktische Gestaltung kommunikativer Strukturen des Unterrichts • wirtschaftsdidaktische Reflexion übergreifender Einflussgrößen, insbesondere aus Bildungs-, Wirtschafts- und Sozialpolitik
Relevante Bezugswissenschaften und Arbeitsmethoden
<ul style="list-style-type: none"> • grundlegende wissenschaftstheoretische und methodologische Paradigmen und Modelle • in Wirtschaft und Verwaltung relevante Gebiete des privaten und öffentlichen Rechts, rechtswissenschaftliche Methoden • wirtschaftswissenschaftlich und wirtschaftspädagogisch einschlägige Gebiete der Statistik, ökonomisch relevante Gebiete der Mathematik • anwendungsorientierte Wirtschaftsinformatik, insbesondere wirtschaftlich relevante Standardsoftware und betriebswirtschaftliche Anwendungssysteme • wirtschaftsspezifische Fremdsprache(n) • Techniken wissenschaftlichen Arbeitens, Methoden und ausgewählte Anwendungssysteme der Forschung

Abbildung 5: Wirtschaftliches Fachprofil im Fächerkomplex Wirtschaft und Verwaltung (KMK, 2008, 67)

Stellt man die Inhaltsfelder der drei Fachprofile gegenüber, zeigt sich in einigen Themenfeldern (theoretische Grundlagen, Makro- und Mikroökonomie, Internationale Beziehungen) über die Bildungsgänge (Sekundarstufe I, II und berufsbildend) und Bundesländer hinweg eine hohe Konformität, in anderen sind starke Divergenzen festzustellen (z.B. Betriebswirtschaftslehre). Die übereinstimmenden Themenfelder können als diejenigen identifiziert werden, die in der US-amerikanischen Konzeption innerhalb der Inhaltskategorien verankert sind (Grundlagen, Mikro-, Makroökonomie, internationale Beziehungen). Auch wenn die deutschen Inhaltsfelder des ökonomischen Fachwissens über die amerikanischen hinausgehen, kann hiermit ein Grundverständnis herauskristallisiert werden, welches unabhängig von nationalen Grenzen und Bundesländern sowie Fächerkonstellationen und Bildungsgängen Bestand hat. Gleichzeitig wird durch diese rechtskräftigen Fachprofile ein Anforderungsrahmen festgesetzt, der zumindest für die Inhaltskategorien Grundlagen, Mikroökonomie, Makroökonomie und der internationalen Beziehungen ein einheitliches professionelles ökonomisches Fachwissen am Ende des Lehramtsstudiums erwarten lässt.

1.2.2.3 Ökonomische Einstellungen als affektive Dimension ökonomischer Kompetenz

Von den affektiven Kompetenzdimensionen (Einstellungen, Motivation, Selbstregulation) konnten im Zusammenhang mit ökonomischen Wissen ökonomischer Einstellungen als wichtige Dimension professioneller ökonomischer Kompetenz identifiziert werden (Schumann & Eberle, 2014, 115, 117, Schober, 1984, 289; Marlin, 1991, 10). Dieser Zusammenhang wird vor allem dahingehend bedeutsam, dass empirische Ergebnisse für die ökonomischen Einstellungen von Lehrpersonen einen wichtigen Faktor für das Schülerlernen sehen (Schober, 1984, 289; Marlin, 1991, 10). Weiterhin werden in der Regel bevorzugt Informationen aufgenommen werden, die nicht in Konflikt mit den vorhandenen Einstellungen oder Wertvorstellungen stehen (Blömeke, 2004, 65; Blömeke, Felbrich & Müller, 2008, 214; Walstad, 1987, 223). Einstellungen gelten darüber hinaus in Verbindung mit Fachwissen als Schlüsselemente „rationalen“ Handelns: „Even if students understand the consequences of economic actions and policies, they may still act „irrationally“ [...] perhaps because their economic attitudes and opinions run counter to their economic understanding (Walstad, 1987, 223).

Einstellungen können dabei definiert werden als „psychological tendency that is expressed by evaluation a particular entity with some degree of favor or disfavor“ (Eagly & Chaiken 1993, 1). Sie stehen dementsprechend als Synonym für einen Bereitschaftszustand, der sich aufgrund vorheriger, direkter und indirekter Erfahrungen und Personen aus dem Umfeld entwickelt (Allport, 1935 zit. nach Kasüschke, 1997, 43; Rajecki, 1990, 5). Dem Bereitschaftszustand wird ein bestimmtes Einstellungsobjekt zugeschrieben (Eagly & Chaiken 1993, 4f.; Herkner 2001, 183; Mayerl 2009, 23) und er kann individuell, bezogen auf Valenz und Stärke, unterschiedlich ausgeprägt sein (Eagly & Chaiken 1993, 4; Haddock & Maio, 2014, 198). Der individuelle Bereitschaftszustand in Abhängigkeit des spezifischen Einstellungsobjektes veranlasst das Individuum schließlich sich entsprechend zu verhalten bzw. zu handeln (Walstad, 1987, 224; Haddock & Maio, 2014, 201). Einstellungen gelten deshalb als Konstrukt dreier zusammenhängender Komponenten, einer kognitiven Komponente (kognitive Assoziationen zum Einstellungsobjekt), einer affektiven Komponente (Emotionen zum Einstellungsobjekt) und einer Verhaltenskomponente (Handlungstendenz bei einem Einstellungsobjekt) (Hovlan & Rosenberg, 1960, 3f.; Walstad, 1987, 224). Sie stellen zudem ein relativ stabiles Konstrukt dar (Beck, 1989, 587; Schwarz & Bohner, 2007, 436f.), können aber durch entsprechende Lernsituationen über die Zeit verändert werden (Soper & Walstad, 1983, 8; Walstad, 1987, 227f.).

Bezugnehmend auf die in dieser Ausarbeitung fokussierten ökonomischen Einstellungen, sind die Einstellungsobjekte dementsprechend durch das (Verbund-)Fach (Politik und) Wirtschaft, sowie die darin enthaltenen Inhalte gegeben. Der Bereitschaftszustand, also in wie fern eine Lehrperson dazu bereit ist, Sachverhalte unter einem ökonomischen Aspekt zu betrachten und die damit verknüpfte Handlungstendenz sich im Unterricht kritisch (rational) mit dem ökonomischen Sachverhalten auseinanderzusetzen, hängt damit von der Ausprägungsstärke der ökonomischen Einstellung ab.

1.2.3 Einflussfaktoren des ökonomischen Fachwissen und der ökonomischen Einstellungen

Bedingungen zur Entwicklung professioneller Kompetenz werden zum einen durch unterschiedliche Qualifikationen (unterschiedliche Qualität und Intensität von Lerngelegenheiten), zum anderen in der persönlichen Eignung und Gegebenheiten (z.B.

Abiturnote, Geschlecht) einer Lehrperson gesehen (Förster & Zlatkin-Troitschanskaia, 2010, 107; Kunter, et al., 2011, 56).

In Deutschland erfolgt die Lehrerausbildung als Qualifikation zur Lehrtätigkeit im Rahmen einer Dreiteilung: der erste Ausbildungsabschnitt ist in der Universität verortet, der zweite Abschnitt vollzieht sich am Studienseminar und der dritte Abschnitt wird in der Fort- und Weiterbildung gesehen (KMK, 2008, 3). In jedem dieser Abschnitte gibt es ein spezifisches Angebot an Lerngelegenheiten: während in der Universität Vorlesungen und Seminare zu den gewählten Fächern stattfinden, werden diese im Studienseminar durch Seminare und Unterrichtsbesuche sowie eigenen Unterricht fortgeführt und in der dritten Ausbildungsphase durch Fort- und Weiterbildungsangebote ergänzt. Der im Rahmen dieser Dreiteilung verfolgte Kompetenzerwerb unterliegt damit zum einen dieser zeitlich und lokalen *Angebotsdifferenzierung*, zum anderen aber auch der *Nutzung* durch den Lernenden (in Anlehnung an das Angebot-Nutzungsmodell: Helmke, 2009, 73; Kunter et al., 2011, 60).

In der zeitlichen und lokalen *Angebotsdifferenzierung* kann zwischen zwei (Bauer et al., 2010, 43) manchmal auch drei Formen (Eraut, 2000, 114; Eraut, 2004, 247) von Lerngelegenheiten unterschieden werden: den formellen, non-formellen und informellen. *Informelle* Lerngelegenheiten umfassen demnach Lerngelegenheiten, die in einer Situation entstehen ohne speziellen Vorgaben oder der Intension zum Lernen (z.B. das Sammeln von Berufserfahrungen). *Nonformale* Lerngelegenheiten sind in nicht ausgewiesenen Bildungseinrichtungen verortet und führen damit meist zu keinem formellen Abschluss (z.B. Lehrerkonferenzen), während *formelle* Lerngelegenheiten an entsprechenden Bildungseinrichtungen mit dem Ziel qualifizierter Abschlüsse angeboten werden (z.B. Lerngelegenheiten der Universität oder im Studienseminar in der ersten und zweiten Ausbildungsphase). Das formelle Angebot zum Fachwissen, sowie fachdidaktischen Wissen kann damit vornehmlich, aber nicht ausschließlich an der Universität gesehen werden, während im Vorbereitungsdienst das unterrichtspraktische Wissen (durch informelle Lerngelegenheiten) im Vordergrund steht. Die Vertiefung der Handlungskompetenz erfolgt schließlich meist nonformal in der Fort- und Weiterbildung und informell im Rahmen der Berufspraxis. Auch wenn damit die ökonomische Kompetenz von Lehrpersonen in ihrer Gesamtheit nicht in Hochschulen oder Universitäten erworben werden kann, ist die Universität als erster Bildungsort aber

dahingehend verantwortlich, die Wissensbereiche des Fachwissens und fachdidaktischen Wissens ausreichend zu fördern (Baumert et al., 2010). Einige Studien haben deshalb die Anzahl und den Umfang universitärer Lerngelegenheiten in Ihre Analysen zur Vorhersage ökonomischen Fachwissens aufgenommen. Die Ergebnisse zeigen, dass diejenigen Lehrpersonen ein höheres ökonomisches Fachwissen aufweisen, die an viele ökonomische Lehrveranstaltungen in der Universität teilgenommen haben (Soper & Walstad, 1988, 253; Allgood & Walstad, 1999, 105; Soper & Walstad, 1988, 255; Bosshardt & Watts, 1990, 269; Beck & Wuttke, 2004, 119; Förster-Zlatkin-Troitschanskaia, 2010, 114f.; Kuhn et al., 2014, 160). Andere Studien wiederum widerlegen den Zusammenhang zwischen der Anzahl formeller Lerngelegenheiten und einem höheren Fachwissen (z.B. Bouley et al., 2015, 108; Krille, Salge, Wuttke & Seifried, im Druck). Vergleichbare Ergebnisse liegen auch für die Untersuchung zur Ausprägung ökonomischer Einstellungen vor. So konnten Brickell and Scott (1976, 17) zeigen, dass positive ökonomische Einstellungen vom Umfang adäquater Lerngelegenheiten abhängen: "attitudes towards a field of study usually change as students learn more about it". Begründet wird dies durch den Zusammenhang der Entwicklung eines Bereitschaftszustandes und dem Sammeln von Erfahrungen hinsichtlich eines Einstellungsobjektes: "...as students learn more economics, they tend to like it more, and the more they like it, the more they learn" (Ramsett, Johnson & Adams, 1973, 60; siehe auch Karstensson & Vedder, 1974, 74; Walstad, 1980, 44; Schober, 1984, 284; Marlin, 1991, 9).

Bezugnehmend auf die Nutzung von Lerngelegenheiten geht es um die Frage, welche Auswahl aus dem Angebot der Lerngelegenheiten tatsächlich getroffen und mit welcher Intensität sich mit der entsprechenden Lerngelegenheiten beschäftigt wird (Helmke, 2009, 73). Helmke (2009, 73) umschreibt dabei die Nutzung von Lerngelegenheiten als Lernaktivität, welche unter anderem durch das Lernpotential (z.B. Vorkenntnisse, Intelligenz, Lernmotivation) beeinflusst wird. Im Rahmen der Lehr-Lernforschung wird vor allen Dingen auf die Bedeutung individueller Vorwissens verwiesen (König & Seifert, 2012, 14). Dabei wird untersucht in wie fern kognitive Leistungsfähigkeit (z.B. Abiturnote), das Vorwissen (z.B. vorangegangene Ausbildung) und persönlichen Gegebenheiten (z.B. Geschlecht) einen Einfluss auf die Entwicklung des Professionswissens haben (König, Tachtsoglou, & Seifert, 2012, 242).

Hinsichtlich der Abiturnote als Einflussfaktor auf das ökonomische Fachwissen zeigen Studien in der Domäne Wirtschaft, dass mit einer besseren Abiturnote meist auch ein höheres ökonomisches Fachwissen erreicht wird (Beck & Wuttke, 2004, 122; Förster & Zlatkin-Troitschankaia, 2010, 114; kein Einfluss der Abiturnote: Wuttke, 2008, 140). Ähnliche Aussagen lassen sich für den Abschluss einer kaufmännischen Ausbildung treffen, indem die Aneignung von Vorwissen im Rahmen einer kaufmännischen Ausbildung als zuträglicher Faktor für den Wissenserwerb gewertet wird (Förster & Zlatkin-Troitschankaia, 2010, 114; Bank & Retzmann, 2012, 65, Bouley et al., 2015, 108). Studien, die sich mit den geschlechterspezifischen Unterschieden auseinandersetzen, konnten zeigen, dass männliche Lehramtsstudierende ein höheres ökonomisches Fachwissen aufweisen als weibliche Lehramtsstudierende (Goldhaber & Anthony, 2007, 141; Beck & Wuttke, 2004, 119; Förster & Zlatkin-Troitschankaia, 2010, 115). Für bereits berufstätige Lehrpersonen zeigen sich ähnliche Ergebnisse, die den männlichen Lehrpersonen ein höheres Fachwissen attestieren (Bank & Retzmann, 2012, 59, 79). Für Einstellungen liegen nur wenige empirische Daten vor, in welchen Geschlechterunterschiede untersucht wurden. Die Befundlage weist darauf hin, dass männliche Probanden einen positiven Einfluss auf die ökonomischen Einstellungen haben (Walstad, 1980, 45; Soper & Walstad, 1988, 44; Marlin, 1991, 9; Beck, 1993, 95). Studien, die das Vorwissen oder die Abiturnote als Leistungsfähigkeitsmessung herangezogen haben, sind nicht bekannt.

1.2.4 Faktoren einer erfolgreichen Lehrerfortbildung im Fokus der Entwicklung einer wirtschaftswissenschaftlichen Lerngelegenheit

Basierend auf der Annahme, dass universitäre Lerngelegenheiten einen Beitrag zum Wissenserwerb und positiveren ökonomischen Einstellungen leisten können und (angehenden) Lehrpersonen ein defizitäres Fachwissen bescheinigt wird (siehe Abschnitt 1.1.1; 1.2.3), sollten Fördermöglichkeiten im Rahmen formeller Lerngelegenheiten entwickelt werden, die diesem Defizit begegnen. Entsprechend wird das Seminar mit dem Thema „Grundlagen wirtschaftskundlichen Wissens“ orientiert an den Faktoren

erfolgreicher Lehrerfortbildung⁹ (Desimone, 2009, 184), entwickelt und an der Goethe-Universität Frankfurt im Rahmen des Lehramtsstudiums Politik und Wirtschaft angeboten, durchgeführt und evaluiert.

Desimone (2009, 184) trägt im Rahmen eines Literaturreviews zu Erfolgsfaktoren von Lehrerfortbildungen fünf zentrale Faktoren effektiver Lerngelegenheiten zusammen, die als Grundlage für die Gestaltung des Seminars herangezogen werden:

1. *Inhalt*: Die Ausrichtung des Inhaltes einer Lerngelegenheit wird als besonders wichtigster Einflussfaktor auf den Lernerfolg identifiziert. Dabei gilt das Angebot domänenspezifischen Fachwissens und die Herstellung eines Bezugs, wie dieses Wissen für Schüler aufbereitet werden kann (also fachdidaktisches Wissen), als positiver Faktor für die Entwicklung des Lehrerwissens und des Unterrichtshandelns (Desimone, 2009, 184).

Im Rahmen des wirtschaftswissenschaftlichen Seminars werden in der ersten Veranstaltung die Ziele des Seminars, sowie die Bedeutung ökonomischen Fachwissens für die Allgemeinbildung und damit für den zukünftigen Berufsalltag als Politik und Wirtschaftslehrperson besprochen. Zusätzlich wird jede weitere Seminarsitzung mit einem aktuellen Zeitungsartikel aus der Wirtschaft begonnen, um zum einen fachlich-inhaltliche Fragen zu klären und zum anderen Alltagsbezüge herzustellen. Inhaltlich bezieht sich das Seminar auf die als grundlegend identifizierten 22 Inhaltskategorien aus Abschnitt 1.1.2.2, die äquivalent zu den Fachinhalten des Curriculums der Sekundarstufe I und II sind. Dieser thematischen Eingrenzung liegt der Gedanke zugrunde, dass Lehrkräfte für die fachliche Bewältigung des Wirtschaftsunterrichts zumindest den zu unterrichtenden Stoff beherrschen sollten. Dies stellt keineswegs den Anspruch fundierten Fachwissens von Shulman (1986, 9f.) in Frage, für welches „Wissen erforderlich ist, das über die Schulstufe hinausgeht“ (Tepner et al. 2012, 10). Vielmehr wird ein Grundverständnis anvisiert, indem grundlegende wirtschaftswissenschaftliche Fragestellungen thematisiert und unter Zuhilfenahme von wirtschaftswissenschaftlichen

⁹ Desimone (2009, 182) bezieht sich bei der Definition der Lehrerfortbildung vornehmlich auf informelle und formelle Lerngelegenheiten für bereits im Schuldienst tätige Lehrpersonen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird die Zielgruppe auf angehende Lehrpersonen und dementsprechend Lehramtsstudierende ausgeweitet und im Rahmen einer formellen Lerngelegenheit verankert.

Fachbegriffen, Prinzipien und Theorien, fachliche Argumentationen (ethisch, umweltpolitisch, wirtschaftspolitisch) und das Herstellen von Zusammenhängen geübt werden.

2. *Aktives Lernen*: Die aktive Auseinandersetzung mit den Inhalten einer Lerngelegenheit, wird in Abgrenzung zum passiven Lernen als besonders gewinnbringend für die Aneignung von Wissen gesehen. Beispiele dieses aktiven Lernens werden durch Unterrichtsbeobachtungen, eigene Unterrichtsdurchführungen und dessen Beobachtung, Feedback und Diskussionen gegeben (Desimone, 2009, 184).

Nicht zuletzt bereits durch die Vorstellung aktueller Wirtschaftsnachrichten intendiert, nehmen vor allem Diskussionen über alternative oder potentielle Lösungsansätze, für die in den Artikeln angesprochenen Probleme, eine wichtige Stellung im Seminar ein. Weiterhin werden die Lehramtsstudierenden angehalten, die fachwissenschaftlichen Inhalte des Seminars auf schulcurriculare Problemstellungen und Inhalte zu transferieren. In Form kleiner Unterrichtsversuche soll dieser Transfer in dem Seminar auch präsentiert, anschließend reflektiert und durch die Kommilitonen bewertet werden.

3. *Kohärenz*: Mit Kohärenz wird ein Faktor angesprochen, der die Passung der Lerngelegenheiten mit dem Erfahrungsschatz der (angehenden) Lehrpersonen, sowie deren Fachwissen, Einstellungen und Rahmenbedingungen (z.B. Anforderungen der Fachprofile, siehe Abschnitt 1.2.2.2) im Lehrerberuf beinhaltet (Desimone, 2009, 184).

Um dem Faktor Kohärenz Rechnung zu tragen, werden im Seminar lediglich Inhalte angesprochen, die im Schulcurricula und in den Fachprofilen enthalten sind. Da es sich dabei weitestgehend um Grundlagen des Wirtschaftswissens handelt, besteht allerdings die Möglichkeit, dass das Seminar für einige Lehramtsstudenten zu leicht ist. Eine vorangestellte Modulplananalyse soll in diesem Zusammenhang aber aufdecken, welches Vorwissen sich Lehramtsstudierende im Rahmen belegbarer wirtschaftswissenschaftliche Lerngelegenheiten aneignen können. Zudem wird in der Seminarbeschreibung auf das Lernniveau im Seminar aufmerksam gemacht, um falsche Erwartungen zu vermeiden (siehe Artikel 1).

4. *Zeitliche Dauer:* Änderungen im Wissen benötigen ausreichend Zeit, welche sich aus dem zeitlichen Umfang (Lerngelegenheit über eine Stunde oder 8 Stunden am Stück) und der Kontinuität (Lerngelegenheit als Tages- oder Semesterveranstaltung) der Lerngelegenheit bemisst. Eine generelle Empfehlung welche Kombination am besten wirkt, kann dabei nicht gegeben werden. Allerdings scheinen besonders Intensivkursen (mehrere Stunden am Tag) und Semesterveranstaltungen mit regelmäßigen Veranstaltungen dem Lernzuwachs zuträglich zu sein (Desimone, 2009, 184).

Die in dieser Arbeit zugrundeliegende Veranstaltung erstreckt sich über ein Semester mit zwei Semesterwochenstunden. Jedes Thema wird für einen zeitlichen Rahmen von zwei Semesterwochenstunden ausgerichtet.

5. *Kollektiver Austausch:* Dieser Faktor zielt auf die Nutzung des Potentials gemeinsamer Eigenschaften der Teilnehmenden (z.B. gleiche Schulzugehörigkeit, gleiche Klasse etc.) ab. Darin wird der Vorteil gesehen, dass Interaktion und Diskussionen zwischen den Teilnehmenden leichter fallen und besser genutzt werden können (Desimone, 2009, 184).

Da es sich bei dem wirtschaftswissenschaftlichen Seminar um ein für Lehramtsstudierende alle allgemeinbildenden Schularten zugängliches Seminar handelt, welches zudem von Lehramtsstudierenden aller Fachsemester besucht werden kann, ist dieser Faktor nur durch den gemeinsamen Domänenbezug des Faches Politik und Wirtschaft gegeben.

Trotz der Fokussierung auf die Förderung ökonomischen Fachwissens und damit einhergehend positiver ökonomischer Einstellungen, soll die inhaltliche, zeitliche und methodische Ausgestaltung des Seminars „Grundlagen wirtschaftskundlichen Wissens“ die Möglichkeit bieten, an die Kompetenzorientierung im Rahmen der Zielgröße Handlungskompetenz anzuknüpfen. Ein hierfür wichtiger Anknüpfungspunkt stellt die Vermittlung fundamentalen Grundwissens – also das Schüler- und Alltagswissen (Baumert & Kunter, 2011a, 37) – und der Transfer dieses Wissens auf eigene Berufspraxis (Durchführung von Unterrichtsproben) dar.

1.2.5 Zusammenfassung der theoretischen Vorüberlegungen zum professionellen ökonomischen Wissen und ökonomischen Einstellungen

Mit den vorangegangenen theoretischen und empirischen Ausführungen konnte eine einheitliche inhaltliche Konzeption ökonomischen Fachwissens in Anlehnung an die internationale Forschung erarbeitet, Lerngelegenheiten sowie individuelle Lernvoraussetzungen (Geschlecht, Abiturnote, vorangegangene kaufmännische Ausbildung) als potentielle Einflussfaktor zur Entwicklung ökonomischen Fachwissens und ökonomischer Einstellungen herausgearbeitet und ein Konzept für eine wirtschaftswissenschaftliche Lerngelegenheit entwickelt werden. Professionelles ökonomisches Fachwissen wird im Rahmen dieser Arbeit demzufolge als Wissen ökonomischer Grundlagen, mikroökonomisches und makroökonomisches Wissen sowie Wissen über internationale Beziehungen verstanden, zu dessen unterrichtswirksamen Handeln im Rahmen professioneller ökonomischer Kompetenz es unter anderem positiver ökonomischer Einstellungen bedarf. Diese Konkretisierung wird als Grundlage für die Beantwortung der in den drei Aufsätzen fokussierten Forschungsfragen herangezogen.

1. Inwiefern lassen sich in den universitären Lerngelegenheiten der Lehrerausbildung am Beispiel des Faches Politik und Wirtschaft in Hessen die grundlegenden Inhaltskategorien professionellen ökonomischen Fachwissens wiederfinden?
2. Welche Einflussfaktoren wirken auf die Ausbildung ökonomischen Fachwissens sowie ökonomischer Einstellungen von angehenden Wirtschaftslehrpersonen und wie interagieren die Einflussfaktoren untereinander (Aufsatz 2)?
3. Lässt sich mithilfe einer wirtschaftswissenschaftlichen Lerngelegenheit das ökonomische Fachwissen verbessern und positive ökonomische Einstellungen fördern?

Die Antworten auf diese Fragestellungen, die im Rahmen der drei Aufsätze der Dissertation erarbeitet wurden, werden im Folgenden vorgestellt.

1.3 Professionelles ökonomisches Fachwissen und ökonomische Einstellungen angehender Lehrpersonen in Hessen

1.3.1 Aufsatz 1: Gegenüberstellung schulischer Anforderung an und universitärer Ausbildung von Politik und Wirtschaftsstudierenden¹⁰

Der erste Aufsatz diskutiert die Notwendigkeit einer fundierten domänenspezifischen Lehrerausbildung für das Fach Wirtschaft. Basis ist eine Dokumentenanalyse nach Mayring (2002, 49), die die wirtschaftlichen Fachinhalte des Verbundfachs Politik und Wirtschaft allgemeinbildender Schulen des Bundeslandes Hessen in den Blick nimmt. Im Fokus stehen die schulischen Anforderungen an ökonomischen Inhalten, die innerhalb der hessischen Lehrpläne verankert sind. Dem werden die Inhalte ökonomischer Fachwissensveranstaltungen im Lehramtsstudium für das Fach Politik und Wirtschaft unter der Verwendung der an den hessischen Universitäten geltenden Modulpläne gegenübergestellt. Damit soll geklärt werden, in welchem inhaltlichen Umfang zumindest die fachwissenschaftlich formalen Voraussetzungen geschaffen sind, um angehende Lehrpersonen angemessen auf ihren Unterrichtsalltag vorzubereiten.

Für die Dokumentenanalyse werden dementsprechend bestehende und objektive Daten zugrunde gelegt, die anhand fester Forschungskriterien analysiert und interpretieren werden (Waldmüller, 2007, 2). Für die universitären Dokumente werden die Modulpläne der hessischen Universitäten Frankfurt, Gießen, Darmstadt, Marburg und Kassel herangezogen. Sie setzen geforderte Inhalte fest, die sich aus dem jeweiligen Seminarangebot ergeben und bilden eine verlässliche Quelle an formalen Anforderungen. Sie unterliegen zudem in der Regel einer längerfristigen Gültigkeit, was insbesondere im Rahmen der Modularisierung und der darin verankerten Wahlfreiheit von Seminaren in der Lehrerausbildung (Terhart et al., 2010, 4), einen weiteren Vorteil bedeutet. Interviews der Lehrverantwortlichen an hessischen Universitäten bieten dagegen nur eine kurzfristige Bestandsaufnahme der aktuellen angebotenen Seminare an den Universitäten, da zwischen den Semestern ein reger Wechsel der Lehrbeauftragten sowie ihrer Seminare stattfindet.

¹⁰ Zusammenfassung des Aufsatzes: Siegfried, C. (2016): The Necessity for Extended Teacher Education in Economics and Politics – Findings from Curriculum Analyses. In: Wuttke, E., Seifried, J., Schuhmann, S. (Hrsg.). Economic Competence and Financial Literacy of Young Adults: Status and Challenges. Research in Vocational Education, Vol. 3. Opladen: Barbara Budrich

Für die Analyse der Modulpläne und der Schulcurricula werden die von Beck (1993, 15) aus dem US-amerikanischen (siehe Abschnitt 1.2.2.1) ins Deutsche übersetzten 22 Inhaltskategorien ökonomischen Fachwissens als Kategoriensystem verwendet und damit eine deduktive Vorgehensweise gewählt (Cropley, 2011, 169). Seine entsprechende Kompatibilität für die Analyse des ökonomischen Fachwissens von Lehrpersonen konnte durch die vorangegangene theoretische Herleitung gezeigt werden. Dabei repräsentiert jede Inhaltsfacette eine Kategorie mit einem spezifischen und eindeutig abgrenzbaren Bedeutungsinhalt, sodass die einzelnen Textstellen der Dokumente den Kategorien genau zugeordnet und unabhängig voneinander ausgewertet und interpretiert werden können (Früh, 2004, 86).

Die Ergebnisse der Dokumentenanalyse verweisen auf starke Diskrepanzen zwischen den beruflichen Anforderungen an Lehrpersonen des Faches Politik und Wirtschaft in Hessen und deren universitären Ausbildung. Dabei fallen die Diskrepanzen je nach Universitätsstandort (Frankfurt, Darmstadt, Gießen, Marburg, Kassel) unterschiedlich hoch aus. Einen Grund hierfür liefert die Organisation der modularen Lehramtsstudiengänge. Während am Standort Darmstadt verpflichtende wirtschaftliche Grundlagemodule festgelegt sind, ist das an den anderen Standorten nicht der Fall. Insgesamt kann festgehalten werden, dass auch unter optimaler Nutzung aller angebotenen wissenschaftlichen Lehrveranstaltungen nicht alle Inhalte des grundlegenden ökonomischen Fachwissens abgedeckt werden. Neben den unterschiedlichen Pflichtbestandteilen wird damit auch das quantitative Defizit im Angebot wirtschaftswissenschaftlicher Lerngelegenheiten – selbst im besten Fall - deutlich.

1.3.2 Aufsatz 2: Einflüsse wirtschaftswissenschaftlicher Lerngelegenheiten auf ökonomisches Fachwissen und Einstellungen¹¹

Der zweite Aufsatz mit dem Thema „Wirtschaftswissenschaftliche Lerngelegenheiten als notwendiger Bestandteil der Ausbildung von Lehramtsstudierenden im wirtschaftlichen Bereich“ legt den Fokus auf wirtschaftliche Lerngelegenheiten, sowie den indi-

¹¹ Zusammenfassung des Aufsatzes: Siegfried, C. (eingereicht): Wirtschaftswissenschaftliche Lerngelegenheiten als notwendiger Bestandteil der Ausbildung von Lehramtsstudierenden im wirtschaftlichen Bereich. Zeitschrift für empirische Hochschulforschung.

viduellen Lernvoraussetzungen (Geschlecht, Abiturnote, Absolvierung einer kaufmännischen Ausbildung) als Einflussfaktoren und damit erklärende Größen für die Ausbildung ökonomischen Fachwissens und ökonomischer Einstellungen.

Um an die bundeslandspezifische Betrachtung des ersten Aufsatzes anzuschließen, werden Daten aus drei hessischen Universitäten von Studierenden des allgemeinbildenden Faches Politik und Wirtschaft, sowie Studierende der Wirtschaftspädagogik als Vergleichsgruppe erhoben. Mit der Hinzunahme der Studierenden der Wirtschaftspädagogik wird zum einen gewährleistet, dass ein ähnliches – zumindest auf der Ebene des grundlegenden wirtschaftlichen Fachwissens– Fachprofil und damit eine vergleichbare Gruppe vorliegt (siehe Abschnitt 1.2.2.2). Denn eine Analyse von Testergebnissen allein lässt oft nicht a priori eine Aussage über eine zureichende bzw. unzureichende Wissensfundierung zu. Erst der Vergleich kann entsprechend Anhaltspunkte liefern (Becker, Greene & Rosen, 1990, 231f.). Zum anderen ermöglicht ihr hoher Pflichtbestandteil wirtschaftlicher Module eine Aussage über den Einfluss von Lerngelegenheiten auf das Fachwissen und die Einstellung. Während bei Studierenden des Faches Politik und Wirtschaft ein quantitatives Angebotsdefizit wirtschaftlicher Lerngelegenheiten besteht, ist dies bei den Wirtschaftspädagogen nicht gegeben.

Die Erfassung des ökonomischen Fachwissens erfolgt mit dem wirtschaftskundlichen Bildungstest (WBT), der nach dem Vorbild des US-amerikanischen Testinstruments (TEL, Soper & Walstad, 1987) von Beck, Krumm und Dubs (1998) ins Deutsche übersetzt wurde und die Inhaltskategorien (siehe Abschnitt 1.2.2.1), wie sie auch in der Dokumentenanalyse verwendet wurde, abbildet. Zudem werden Fragebögen zu ökonomischen Einstellungen, ebenfalls nach US-amerikanischem Vorbild, eingesetzt (Übersetzt von Beck, Krumm & Dubs, 1998; Attitude Towards Economic (ATE) und Economic Attitude Sophistication (EAS), Soper & Walstad, 1983).

Die Testergebnisse zum ökonomischen Fachwissen und zu den ökonomischen Einstellungen werden mittels Pfadanalysen auf Einflussfaktoren (Geschlecht, Abiturnote, Abschluss einer kaufmännischen Ausbildung, Nutzung von Lerngelegenheiten, sowie zur Kontrolle von Gruppenunterschieden die Variable Alter) untersucht. Die Methode der Pfadanalyse ermöglicht nicht nur die Bestimmung des Erklärungsgehalts eines Faktors, sondern auch die Aufdeckung möglicher Moderatoreffekte durch die Anzahl

besuchter wirtschaftswissenschaftlicher Lerngelegenheiten im Rahmen des Angebot-Nutzungsmodells (siehe Abschnitt 1.2.3) (Baron & Kenny, 1986, 1174). Die Befunde zeigen, dass das ökonomische Fachwissen durch die Nutzung wirtschaftswissenschaftlicher Lerngelegenheiten, aber auch das Geschlecht und der Abiturnote beeinflusst wird. Ein moderierender Effekt durch wahrgenommene Lerngelegenheiten zeigt sich nur für die Abiturnote. So können durch die Teilnahme an Lerngelegenheiten Vorwissensunterschiede ausgeglichen werden. Für die ökonomischen Einstellungen lassen sich ebenfalls die Anzahl teilgenommener Lerngelegenheiten, das Geschlecht, der Abschluss einer kaufmännischen Ausbildung und die Abiturnote als Einflussfaktoren identifizieren. Ein Moderatoreffekt durch Lerngelegenheiten kann hierbei nicht gefunden werden. Bezugnehmend auf das Angebot-Nutzungsmodell konnte zudem gezeigt werden, dass im Rahmen persönlicher Lernvoraussetzungen sowohl persönliche Gegebenheiten (Geschlecht und Alter), aber auch die individuelle Leistungsfähigkeit (Abiturnote) und das Vorwissen (kaufmännische Ausbildung) die Nutzung wirtschaftswissenschaftlicher Lerngelegenheiten sowohl hinsichtlich des Fachwissens als auch der Einstellungen beeinflussen.

1.3.3 Aufsatz 3: Wirtschaftswissenschaftliche Lerngelegenheit zur Förderung professionellen ökonomischen Fachwissens und ökonomischer Einstellungen¹²

Im dritten Aufsatz wird unter dem Titel „Wie können angehende Lehrpersonen ihre ökonomische Kompetenz verbessern“ versucht, sich der Antwort auf die Frage der Entwicklungsmöglichkeit professioneller Kompetenz zu nähern. Hierfür wurde ein wirtschaftswissenschaftliches Seminar für Politik und Wirtschaftsstudierende des allgemeinen Bereichs an der Gothe-Universität Frankfurt entwickelt und im zeitlichen Rahmen eines Semesters durchgeführt.

Für die Evaluation des Seminars wird ein Quasi-Experimentelles Design mit einer Interventions- und einer Kontrollgruppe gewählt (Gniewosz, 2011, 81f.). Die Kontrollgruppe besteht dabei aus denjenigen Lehramtsstudierenden, die freiwillig am Seminar teilnehmen wollen, während die Kontrollgruppe Studierende umfasst, die nicht an dem Seminar teilnehmen. Dieses Vorgehen ist dem Feldzugang im Allgemeinen und der

¹² Zusammenfassung des Aufsatzes: Siegfried, C. & Wuttke, E. (2016): How can Prospective Teachers Improve their Economic Competence? Zeitschrift für ökonomische Bildung Heft Nr. 04/2016 / DOI: 10.7808/8087.7

universitären Lehrerausbildungsorganisation im Spezifischen geschuldet. Da für nahezu jedes Seminar eine Wahlveranstaltung vorgesehen ist (Schmid, Beckmann & Wiesen, 2013, 83), kann die Zuteilung der Gruppen nicht zufällig stattfinden. In diesem Zusammenhang ist bei der Interpretation der Ergebnisse auf den damit verbundenen Selektionseffekt hinzuweisen. Sowohl die Kontrollgruppe, als auch die Experimentalgruppe wurde zu Beginn und zum Ende des Semesters zu ihren ökonomischen Einstellungen, soziographischen Daten befragt und auf ihr ökonomisches Fachwissen getestet. Als Erhebungsinstrumente werden, wie im zweiten Aufsatz, der WBT (Beck, Krumm und Dubs, 1998), sowie der ATE und EAS nach Soper und Walstad (1983) gewählt, sodass auch eine Vergleichbarkeit mit der vorangegangenen Studie gegeben ist.

Die Ergebnisse zeigen einen signifikanten Zuwachs im ökonomischen Fachwissen der Interventionsgruppe gegenüber der Kontrollgruppe im Vergleich der Prä- zur Posttestung, während die ökonomischen Einstellungen unverändert bleibt. Das bedeutet, dass der Effekt des Wissenszuwachses auf die wirtschaftswissenschaftliche Lerngelegenheit zurückgeführt werden kann. Weiterhin stellen sich die ökonomischen Einstellungen als erklärender Faktor ökonomischen Fachwissens heraus, was einerseits an Befunde aus vorangegangenen US-amerikanischen Studien anschließt (Marlin, 1991, 9; Brickell & Scott, 1976, 17), andererseits aber auch die Ergebnisse anderer Studien widerlegt (Walstad, 1980, 46; Schober, 1984, 286; Hodgins, 1984, 194f.).¹³ Zusammenfassend kann auf Basis der Evaluationsergebnisse des wirtschaftswissenschaftlichen Seminars noch einmal festgehalten werden, dass Lerngelegenheiten zur Förderung ökonomischen Fachwissens beitragen und die Entwicklung ökonomischer Kompetenz von Lehrkräften ebnet können.

¹³ Dieser vornehmlich im US-amerikanischen Raum verfolgte Ansatz zur Untersuchung der Wirkungsbeziehung zwischen ökonomischen Fachwissen und ökonomischen Einstellungen wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht weiter vertieft. Zum einen ist seine Wirkungsrichtung nicht eindeutig geklärt, zum anderen wird durch das ökonomische Fachwissen nur eine Teildimension professioneller ökonomischer Kompetenz angesprochen (siehe Abschnitt 1.2.1).

1.4 Schlussfolgerungen, Limitationen und Ausblick des Dissertationsprojekts

1.4.1 Einbettung der Ergebnisse in den Kontext der Kompetenzforschung

Die Kompetenzforschung beschäftigt sich unter anderem mit der Analyse notwendige Voraussetzungen zur erfolgreichen Berufsausübung und leitet hieraus Kompetenzkonzeptionen ab (Mulder & Gruber, 2011, 431). Damit fragt die Kompetenzforschung nach den für ein Aufgabenprofil anzubahnenen und entwickelnden berufsrelevanten Kompetenzen. Auf den Lehrerberuf übertragen bedeutet das, dass der Berufserfolg, also das Unterrichtshandeln und damit – wenigstens zu einem Teil - der Lernerfolg der Schüler (siehe Abschnitt 1.1.1) von der Ausprägung der als notwendig erachteten Kompetenz abhängt. Welche Dimensionen diese Kompetenz umfassen können, wurde im Abschnitt 1.2.1 durch die Vorstellung des Modells professioneller Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (2006) erläutert. Ein wichtiger Zugewinn dieser Kompetenzbetrachtung ist dabei, dass nicht mehr individuelle Charaktermerkmale der Lehrperson im Fokus stehen, sondern die Entwicklung(smöglichkeit) der Lehrerkompetenz (Krauss & Blum, 2010, 39; Bromme, & Haag, 2008, 805; Krauss et al., 2008, 225; Kunter, Klusmann, Baumert, 2009, 153; Kunter & Trautwein, 2013, 144). Damit wird auch erfolgreiches Unterrichtshandeln erlernbar. Die Schaffung ebendieser Entwicklungsmöglichkeiten, wird deshalb auch explizit durch die von der KMK (2008) veröffentlichten Fachprofile aufgegriffen: „Die inhaltlichen Anforderungen an das fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studium für ein Lehramt leiten sich aus den Anforderungen im Berufsfeld von Lehrkräften ab; sie beziehen sich auf die Kompetenzen und somit auf Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung ihrer Aufgaben im Hinblick auf das jeweilige Lehramt verfügen muss.“ (KMK, 2008, 3). Für die professionelle ökonomische Kompetenz von Wirtschaftsfachlehrpersonen bedeutet das die Entwicklung eines adäquaten, professionellen, ökonomischen Lehrerwissens in Form von ökonomischem Fachwissen, ökonomischem fachdidaktischen Wissen und pädagogischem Wissen sowie positiver ökonomischer Einstellungen, Motivation und selbstregulative Fähigkeiten (siehe Abschnitt 1.2.2.1).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde sich diesem Entwicklungsanspruch angenommen und das professionelle Fachwissen und die ökonomischen Einstellungen als wichtige (Teil)Dimensionen professioneller ökonomischer Kompetenz von (angehenden) Wirtschaftslehrpersonen untersucht. Die hierbei entstandenen Studien bauen analytisch aufeinander auf und können so die einzelnen Schritte von der Analyse des Status-Quo der fachlichen Lehrerausbildung bis hin zur Evaluation der Wirkung von Lerngelegenheiten (Entwicklungsmöglichkeiten) auf die Ausbildung professionellen ökonomischen Fachwissens und positiver ökonomischer Einstellungen abbilden. Die Ergebnisse der Analysen stellten heraus, dass die universitäre Lehrerausbildung für Wirtschaft im allgemeinbildenden Schulwesen große Defizite im Angebot und dem Umfang wirtschaftswissenschaftlicher Lerngelegenheiten aufweist. Dieses Defizit erstreckt sich über alle Inhaltskategorien professionellen ökonomischen Fachwissens (KMK- Fachprofile und Inhalte des Schulcurriculums), sodass von einer starken Einschränkung der Entwicklungsmöglichkeit ökonomischer Kompetenz ausgegangen werden kann. Dieser Befund gewinnt durch die Ergebnisse der zweiten Studie zusätzlich an Bedeutung. Hier konnte herausgestellt werden, dass Lerngelegenheiten eine hohe Relevanz für die Entwicklung ökonomischen Fachwissens und ökonomischer Einstellungen haben. Um dieser Problematik aktiv zu begegnen, wurde ein wirtschaftswissenschaftliches Seminar zur Förderung ökonomischen Fachwissens und positiver Einstellungen entwickelt, durchgeführt und durch eine Interventionsstudie evaluiert. Der Vergleich der Daten der zwei Messzeitpunkte, wies auf einen signifikanten Wissenszuwachs durch die Lerngelegenheit hin. In den ökonomischen Einstellungen konnte hingegen keine Änderung erreicht werden.

Um der Kompetenzanforderung von Wirtschaftslehrpersonen nicht nur fachlichen, sondern auch gesellschaftlichen durch die Erfüllung ihres Bildungsauftrages allerdings vollumfänglich gerecht zu werden, reicht die Schaffung einer Lerngelegenheit nicht aus. Die Ergebnisse der Studie machen es aber zwingen notwendig, dass die Verantwortlichen der Lehrerbildung (z.B. Universitäten, Studienseminare) über eine Veränderung ihres Angebots an Lerngelegenheiten bzw. Entwicklungsmöglichkeiten nachdenken und umgehend handeln sollten. Sonst bleibt die Entwicklungsmöglichkeit professioneller ökonomischer Kompetenz und damit der Berufserfolg in der Domäne Wirtschaft weiterhin eingeschränkt und das so lange, bis ausreichend qualifizierende Lerngelegenheiten geschaffen werden.

1.4.2 Kritische Reflexion und Limitation der Studien

Da die vorliegende Forschungsarbeit aber nicht die Gänze des Forschungsfeldes aufgreifen konnte, werden im Folgenden Einschränkungen erläutert, die organisatorische und methodische Gründe haben.

So ist die Operationalisierung des Konstrukts ökonomischer Kompetenz, auch wenn im Rahmen der Arbeit nur Aussagen über einzelne Dimensionen bzw. Teildimensionen getroffen wurden, in Form von Fragebogen- und Wissenstesterhebungen begrenzt. In den vorliegenden Studien wurden das Fachwissen und die ökonomischen Einstellungen von Wirtschaftslehrpersonen auf Basis von verschiedenen kleinen Aufgaben bzw. vorformulierten Aussagen im Rahmen eines Single-Choice Tests bzw. einer Likert-Skala erhoben. Komplexe Argumentationen hinsichtlich der Wahl einer Antwort könnten bei diesem Vorgehen deshalb nicht berücksichtigt werden. Diese Kritik ist insbesondere dahingehend interessant, da der eingesetzte Wissenstest und auch der Fragebogen zur Zustimmung ökonomischer Sichtweisen (EAS) auf marktwirtschaftliche Modellannahmen fokussiert ist, andere Annahmen (z.B. marxistische Wirtschaftstheorie), fanden keine Berücksichtigung (siehe WBT: Beck, Krumm & Dubs, 1998, EAS: Soper & Walstad, 1983). Auch wenn (sozial) marktwirtschaftliche Modellannahmen die Grundlage unseres Wirtschaftssystems darstellen und damit den Fokus des Schulwissens ausmachen, sollte für die Testung eines vertieften universitären Wissens auch andere Wirtschaftstheorien bedacht werden. Dies ist besonders vor dem Hintergrund der kritischen Auseinandersetzung und alternativer Lösungen aktueller Wirtschaftsprobleme interessant. Weiterhin ist für den Wissenstest des WBT anzumerken, dass mit der Fokussierung auf das volkswirtschaftliche Wissen, die Betrachtung einer zentralen Facette professionellen Fachwissens von Wirtschaftslehrpersonen zwar gewährleistet werden konnte, aber betriebswirtschaftliches Wissen, welches ebenfalls in der Wirtschaftslehre verankert ist (KMK, 2008, 11, 67), im Test nicht repräsentiert war. Um diese Kritik aufzunehmen, wurde das in den vorliegenden Studien diagnostizierten Fachwissen auf den verwendeten Test bezogen.

Aufgrund der Gegebenheit, dass die Bereitschaft einer Wissensbefragung nur begrenzt gegeben war, konnten nur kleine Kohorten Lehramtsstudierenden der Domäne Wirtschaft unterschiedlicher Hochschulen für die Studie herangezogen werden. Weiterhin

beschränkten sich die Analyse professionellen ökonomischen Fachwissens und Einstellungen auf das Bundesland Hessen. Das damit einhergehende Fehlen einer repräsentativen Stichprobe der Gesamtpopulation von Politik und Wirtschaftsstudierenden bzw. Wirtschaftspädagogikstudierenden in Deutschland, lässt somit keine generellen Aussagen zum Wissenstand bzw. Einstellungen zu. Diese Einschränkung verstärkt sich noch dahingehend, dass die Teilnahme an der Befragung freiwillig war. Damit wurde die Möglichkeit eingeräumt, dass vornehmlich diejenigen Studierenden an den Befragungen teilgenommen haben, die ihrem Studium generell ein hohes Engagement entgegenbringen. Die Ergebnisinterpretation in den einzelnen Studien wird deshalb unter Verweis auf diese Problematik vorgenommen.

Weitere Einschränkungen ergeben sich durch erhebliche Datenausfallraten im Rahmen der letzten Studie (Interventionsstudie), die sich auf längsschnittlichen Ergebnisse stützte, um Aussagen über den Wissenszuwachs und potentieller Veränderungen in den ökonomischen Einstellungen zu ermöglichen. Hierfür bestand die Notwendigkeit die individuellen Ergebnisse aus der Präerhebung mit denen der Posterhebung zusammenzuführen. Allerdings konnten nur etwas 70% in der Interventionsgruppe und 40% in der Kontrollgruppe der teilnehmenden Lehramtsstudierenden zum zweiten Erhebungszeitpunkt identifiziert werden. Dies ist vor allem der hohen Fluktuation in den Veranstaltungen anzulasten. Eine Konsequenz darauf bestand in einer mehrmaligen Wiederholung der Interventionsstudie, um eine ausreichende Datenbasis für belastbare Aussagen zur Verfügung zu haben. Entsprechende Kohorteneffekte, wurden durch gleichbleibende Interventionsbedingungen und der Kontrolle möglicher Einflussvariablen in den Regressionsanalysen berücksichtigt (siehe hierzu Kapitel 4).

1.4.3 Forschungsdesiderate und Ausblick

Die dieser Dissertationsarbeit zugrundeliegenden Studien lieferten auch unter Berücksichtigung der meist methodischen Einschränkungen, wichtige Erkenntnisse für die Erfassung und Entwicklung ökonomischen Fachwissens und ökonomischer Einstellungen als Teildimensionen professioneller ökonomischer Kompetenz von Wirtschaftslehrpersonen. Die vorgestellten Einschränkungen und die bisweilen bestehenden Forschungsdesiderate bieten aber mögliche Anknüpfungspunkte für weiterführende Forschungsarbeiten.

In diesem Zusammenhang ist insbesondere die weitere Schaffung von Lerngelegenheiten für Studierende des allgemeinbildenden Faches Politik und Wirtschaft, sowie ihre empirische Begleitung anzustreben. Denn US-amerikanische Studien weisen darauf hin, dass vor allen Dingen die Kontinuität und Häufigkeit der Nutzung von Lerngelegenheiten einen langanhaltenden Wissenszuwachs generiert (z.B. Bach & Saunders, 1965, 349; Lynch, 1990, 292).

Für weitere Messungen der Dimensionen professioneller ökonomischer Kompetenz sollten zudem alternative Erhebungsformate herangezogen werden. In den vorliegenden Studien wurden die Erhebungen auf Basis von Papier- und-Bleistift-Fragebögen vorgenommen. Damit war die Möglichkeit gegeben, möglichst unkompliziert eine Vielzahl von Probanden zu erreichen und zu testen. Alternative und innovative Erhebungsformate, wie sie beispielsweise im Rahmen verschiedener Studien durch den Einsatz von Videovignetten (PoFeL: Seifried & Wuttke, 2016; TEDS-FU: Kaiser et al., 2015; COACTIV-VIDEO: Bruckmaier et al., 2013) oder computerbasierten Anwendungstools (z.B. DomPL-IK: Rausch et al., 2016) vorzufinden sind, bergen zwar einen höheren Erhebungs- und Auswertungsaufwand, mit ihnen ist aber auch die Hoffnung verbunden, stärker den Handlungsfokus, der der professionellen Lehrerkompetenz zugrunde liegt, einfangen zu können.

Weiterhin sollte eine ganzheitliche Erfassung professioneller ökonomische Kompetenz angestrebt werden. Bisherige Forschungsansätze für die Domäne Wirtschaft lassen sich vorwiegend im kaufmännischen Bereich finden (Kuhn et al., 2014; Berger et al., 2015; Wuttke & Seifried, im Druck). Für den allgemeinbildenden Bereich liegen solche Arbeiten noch nicht vor. Damit ist die im Rahmen der Dissertation geleistete Forschungsarbeit für die Erfassung ökonomischen Fachwissens und ökonomischer Einstellungen zwar als ein erster wichtiger Schritt anzusehen, aber weitere Untersuchungen, die sich mit den anderen Dimensionen professionellen Lehrerwissens (fachdidaktisches Wissen, pädagogischen Wissen, Organisationswissen, Beratungswissen) und den affektiven Dimensionen (Motivationale Orientierung, Selbstkonzept) beschäftigen, gilt es zu initiieren.

Da gerade für die Wissensfacette des fachdidaktischen Wissens ein direkter Zusammenhang mit dem Erfolg des Lehrerhandelns in Form des Schülerlernens gesehen wird

(siehe Abschnitt 1.1), sollten vor allen Dingen in einem nächsten Schritt das fachdidaktische Wissen fokussiert werden. Greift man zusätzlich die zugrunde gelegten Zusammenhänge zwischen Fachwissen und fachdidaktischen Wissen auf, kann davon ausgegangen werden, dass das fachdidaktische Wissen ähnlich starke Defizite aufweist (zwangsläufig aufweisen muss). Um es hierbei aber nicht bei einer Vermutung zu lassen, bedarf es empirische Evidenz. Hier bestehen innerhalb des ILLEV Projektes (Innovativer Lehr- Lernortverbund) Forschungsbemühungen, die sich mit dieser Thematik auseinandersetzen (Kuhn et al, 2014), allerdings ist der dabei entstandene fachdidaktische Fragebogen auf den kaufmännischen Bereich ausgelegt und deshalb für das allgemeinbildende Schulwesen kaum einsetzbar. Es wäre deshalb empfehlenswert sich grundlegend mit unterrichtspraktischen Situationen und wirtschaftsdidaktischer Zugänge (z.B. Hedtke, 2002) allgemeinbildender Wirtschaftslehre auseinanderzusetzen und hieran orientierte Items zu entwickeln, um das wirtschaftsdidaktische Wissen von Lehrpersonen adäquat operationalisieren zu können. Auch hier sollte methodisch auf alternative Forschungszugänge geachtet werden. Neben der Frage nach der Operationalisierung fachdidaktischen Wissens, sollte sich gleichzeitig auch die Frage gestellt werden, in wie fern die aktuelle Lehrerbildung den theoretischen Anforderungen fachdidaktischen Wissens gerecht werden kann und ob es nicht - ähnlich wie im Fachwissen - erst einmal der Schaffung entsprechender Lerngelegenheiten bedarf. Wobei bei dieser Forderung aktuelle Studien zu Fördermöglichkeit fachdidaktischen Wissens z.B. durch Praktika einbezogen werden sollten, um der Handlungsnähe dieser Wissensfacette gerecht werden zu können (z.B. Schwedes, 2004; PriL-Projekt: Rothland & Böcker, 2015)¹⁴.

Die (dringende) Notwendigkeit einer weiterzuführenden Erfassung und Analyse professioneller ökonomischer Kompetenz von Wirtschaftslehrpersonen ergibt sich vor allen Dingen auf Basis der eingangs erläuterten Wirkungsbeziehung zwischen Schülerlernen und der Lehrerkompetenz. Es ist in diesem Zusammenhang nachvollziehbar, dass sich im Generellen die Forschungsbemühung zunehmend der Lehrerkompetenz zuwendet (siehe Abschnitt 2.1 und 2.2). Allerdings bedarf es noch weiterer und vor allen Dingen großangelegter Studien, die das Forschungsdesiderat in der Domäne

¹⁴ Verschiedene Studien zeigen, dass formelle Lerngelegenheiten kaum bis gar keinen Effekt auf die Ausbildung fachdidaktischen Wissens haben (Bouley et al., 2015, 109; Krille et al, im Druck). Steht die Förderung dieser Facette im Raum, muss erst einmal geklärt werden, wie Lerngelegenheiten zu gestalten sind, um eine Entwicklung zuzulassen.

Wirtschaft in der Allgemeinbildung, immer mit Blick auf mögliche Implikationen hochwertiger Kompetenzentwicklung, die das professionelle Handeln im Unterricht gewährleistet und sich mit zunehmender Berufserfahrung in Expertise transformieren kann, lösen.

1.5 Literatur

- Achtenhagen, F. & Baethge, M. (2008). Kompetenzdiagnostik als large-Scale-Assessment im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Hermann (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (S.51-70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Allgood, S. & Walstad, W. B. (1999). The longitudinal effects of economic education on teachers and their students. *Journal of economic education*, 30 (2), 99–111.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In: C. Murchison (Ed.): *Handbook of social psychology* (p.798–844). Worcester: Clark University Press.
- Anderson, J. R. (1988). *Kognitive Psychologie. Eine Einführung*. Heidelberg: Spektrum-d.-Wiss.-Verl.-Ges.
- Bach, G.L. and Philip Saunders. 1965. Economic education: Aspirations and achievements. *American Economic Review* 55(3): 329-56.
- Ball, D. L. (2003). *Mathematical proficiency for all students. Toward a strategic research and development Program in mathematics education*. Santa Monica: RAND.
- Bank, V. & Retzmann, T., (2012). *Fachkompetenz von Wirtschaftslehrern-Grundlagen und Befunde einer Weiterbildungsbedarfsanalyse*. Wochenschauverlag: Schwalbach/Ts.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Bauer, J., Drechsel, B., Retelsdorf, J., Sporer, T., Rösler, L., Prenzel, M., & Möller, J. (2010). Panel zum Lehramtsstudium–PaLea: Entwicklungsverläufe zukünftiger Lehrkräfte im Kontext der Reform der Lehrerbildung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 32, 34-55.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M., & Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133-180.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011a). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hg.). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29-53). Münster: Waxmann.

- Baumert, J. & Kunter, M. (2011b). Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hg.). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29-53). Münster: Waxmann.
- Beck, K. (1989): „Ökonomische Bildung“ - Zur Anatomie eines wirtschaftspädagogischen Begriffs. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (85.Band, Heft 7), S. 579–596
- Beck, K. (1993). *Dimensionen der ökonomischen Bildung. Meßinstrumente und Befunde*. Nürnberg: Universität Erlangen-Nürnberg.
- Beck, K., Krumm, V., & Dubs, R. (1998). *Wirtschaftskundlicher Bildungstest (WBT)*. Göttingen: Hogrefe.
- Beck, K. & Wuttke, E. (2004). Eingangsbedingungen von Studienanfängern: Die Prognostische Validität wirtschaftskundlichen Wissens für das Vordiplom bei Studierenden der Wirtschaftswissenschaften. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 1, 116–124.
- Beck, K. & Wuttke, E. (2005). Ökonomiebezogenes Denken und Handeln: Zum Problem des Wissens über die Grundlagen der Wirtschaft und seiner Anwendung. In D. Frey, L. Rosenstiel & C. Graf von Hoyos (Hrsg.), *Wirtschaftspsychologie* (S. 279–283). Weinheim: Beltz.
- Beck, K. & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2010). Lehrerkompetenz: Was können wir wissen, wie sollten wir forschen und was dürfen wir uns erhoffen? In K. Beck & O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität - Was wir wissen und was wir wissen müssen. Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, Sonderheft (S.1-14). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Becker, W. E. & Walstad, W. B. (1990). Data Loss from Pretest to Posttest as a Sample Selection Problem. *The Review of Economics and Statistics*, Vol. 72(1), 184-188.
- Becker, W., Greene, W. & Rosen, S. (1990). Research on High School Economic Education. *The Journal of Economic Education*, Vol. 21 (3), 231-245.
- Beinke, L. (2004). Ökonomische Bildung ist Allgemeinbildung. *Erziehungswissenschaft und Beruf*, 2, 175–182.
- Berger, S., Bouley, F., Fritsch, S., Krille, C., Seifried, J. & Wuttke, E. (2015). Fachwissen und fachdidaktisches Wissen im wirtschaftspädagogischen Studium. Entwicklung eines Testinstruments und erste empirische Befunde. In Koch-Priewe, B., Köker, A., Seifried, J. & Wuttke, E. (Hrsg.), *Kompetenzerwerb an Hochschulen. Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte* (S. 105-125). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Besser, M, & Krauss, S. (2009). Zur Professionalität als Expertise. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, , K. Beck, , D. Sembill, , R. Nickolaus, & R. Mulder, (Hrsg.). *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkung und ihre Messung* (S. 71-82). Weinheim: Beltz.

- Blömeke, S. (2004): Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S.59-91). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S., Kaiser, G., & Lehmann, R. (Hrsg.) (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare; Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Lehmann, R., Seeber, S., Schwarz, B., Kaiser, G., Felbrich, A. & Müller, C. (2008). Niveau- und Institutionsbezogene Modellierung des fachbezogenen Wissens. In: Blömeke, S., Kaiser, G., & Lehmann, R. (Hrsg.). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare; Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. (S. 105–134) Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Felbrich, A. & Müller, C. (2008). Erziehungswissenschaftliches Wissen am Ende der Lehrerausbildung. In: Blömeke, S., Kaiser, G., & Lehmann, R. (Hrsg.). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare; Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. (S. 195-219) Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Bremerich-Vos, A., Haudeck, H., Kaiser, G., Nold, G., Schwippert, K. & Willenberg, H. (2011). *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT*. Münster: Waxmann.
- Bosshardt, W. & Watts, M. (1990). Instructor Effects and Their Determinants in Precollege Economic Education. *The journal of Economic Education*, 21 (3), 265-276.
- Bouley, F., Berger, S., Fritsch, S., Wuttke, E., Seifried, J., Schnick-Vollmer, K. & Schmitz, B. (2015). Der Einfluss von universitären und außeruniversitären Lerngelegenheiten auf das Fachwissen und fachdidaktische Wissen von angehenden Lehrkräften an kaufmännischberufsbildenden Schulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61, 110–115.
- Brickell, H. M. & M. C. W. Scott (1976). *The Effectiveness of Economic Education in Senior High Schools*. New York: Policy Studies in Education.
- Bromme, R. (1995). Was ist “pedagogical content knowledge”? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm. In S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Didaktik und/oder Curriculum (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 33)* (S. 105–113). Weinheim: Beltz.
- Bromme, R. & Haag, L. (2008). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In W. Helsper, J. Böhme (Hrsg), *Handbuch der Schulforschung* (S. 803-819). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bruckmaier, G., Krauss, Stefan, Leiss, D., Blum, W., Neubrand, M. und Brunner, M. (2013) COACTIV-Video: Eine unterrichtsnahe Erfassung fachdidaktischen Wissens mittels Videovignetten. In: Greefrath, Gilbert und Käpnick, Fr. und Stein, M., (Hrsg.) *Beiträge zum Mathematikunterricht 2013* . Band 1. WTM, Münster, S. 212-215.

- Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Baumert, J., Blum, W., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., Tsai, Y. M. & Neubrand, M. (2006). Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem fachspezifischen Professionswissen von Mathematiklehrkräften und ihrer Ausbildung sowie beruflichen Fortbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 521–544.
- Butters, R., Asarta, C., Thompson, E. (2013). The Production of Economic Knowledge in Urban and Rural Areas: The Role of Student, Teacher, and School Characteristics. *Journal of Agricultural and Applied Economics*, 45(1), 1-15.
- Cochran-Smith, M. (2005). Studying teacher education: what we know and need to know. *Journal of Teacher Education*, 56(4), 301–306.
- Committee for Economic Development (CED) (1961). *Economic Education in the Schools: A Report of the National Task Force on Economic Education*. New York: Committee for Economic Development.
- Council for Economic Education (CEE). (2010). *Voluntary national content standards in economics*. New York: Council for Economic Education.
- Cropley, A., J. (2011). *Qualitative Forschungsmethoden. Eine praxisnahe Einführung*. Magdeburg: Klotz.
- Desimone, L.M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38 (3), 181–199
- Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (2004): *Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemeinbildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Bildungsabschluss, für den Grundschulabschluss und den Abschluss der gymnasialen Oberstufe*. o. O.
- Dörner, D. (1976). *Problemlösen als Informationsverarbeitung* (2. Aufl.) Stuttgart: Kohlhammer
- Dubs, R. (1996). Fachwissenschaftliche Orientierung als Beitrag zur Didaktik der Wirtschaftswissenschaften. In R. Fortmüller & J. Aff (Hrsg.), *Wissensorientierung und Praxisbezug in der Didaktik der Ökonomie* (S. 43–58). Wien: Manz.
- Dubs, R. (2011). Die Bedeutung der wirtschaftlichen Bildung in der Demokratie. In L. Ludwig, H. Lukas, F. Hamburger & S. Aufenanger (Hrsg), *Bildung in der Demokratie II. Tendenzen – Diskurse – Praktiken: Schriftenreihe der DGfE*. Opladen: Barbara Budrich.
- Eagly, A. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Eberle, F. (2006): Anwendungs- und problemorientierter Unterricht. Ein Unterrichtsmodell für Gymnasien. *Netzwerk- Zeitschrift der Wirtschaftsbildung Schweiz*, 3, 20-30.
- Engartner, T. (2012). Ökonomische Grundbildung: Tragendes Fundament einer zeitgemäßen Allgemeinbildung. *Wirtschaft und Erziehung*, 1(2), 9–11.
- Eraut, M. (2000) Non-formal learning and tacit knowledge in professional work, *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136.

- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273
- Förster, M. & Zlatkin-Troitschanskaia (2010). Wirtschaftliche Fachkompetenz bei Studierenden mit und ohne Lehramtsperspektive in den Diplom-, und Bachelorstudiengängen - Messverfahren und erste Befunde. In K. Beck, O. Zlatkin-Troitschanskaia, *Lehrerprofessionalität - Was wir wissen und was wir wissen müssen (Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Sonderheft)*. Landau: Verlag Empirischer Pädagogik.
- Frey, A. (2004). Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. Eine internationale Studie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (6), 903-925.
- Fritsch, S., Berger, S., Seifried, J., Bouley, F., Wuttke, E., Schnick-Vollmer, K., & Schmitz, B. (2015). The impact of university teacher training on prospective teachers' CK and PCK – a comparison between Austria and Germany. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 7(4), 1–20.
- Früh, W. (2004). *Inhaltsanalyse: Theorie und Praxis* (5. Aufl.). Konstanz: UVK.
- Goldhaber, D. & Anthony, E. (2007). Can teacher quality be effectively assessed? National Board Certification as a signal of effective teaching. *The Review of Economics and Statistics*, 89(1), 134–150
- Gniewosz, B. (2011). Experiment. In Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C. & Gniewosz, B. (Hrsg.). *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*. Wiesbaden: Springer
- Haddock, G. & Maio, G.R. (2014). Einstellungen. In K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (S.197-229). Berlin: Springer.
- Hansen, W.L., Bach, G.L., Calderwood, J.D., and Saunders, P. (1977). *A framework for teaching economics: Basic concepts*. New York: Joint Council on Economic Education.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hedtke, R. (2002). Ökonomische Bildung im Boom? Konzeptionen, Interessen und Herausforderungen. Arbeit – Wirtschaft – Technik als Gegenstand allgemeiner Bildung – *Jubiläumsausgabe 20 Jahre AWT-INFO*, Weingarten, S. 85-101.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (2. Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Herkner, W. (2001). *Lehrbuch Sozialpsychologie* (2.Aufl.). Bern: Huber.
- Hodgin, R. F. (1984). Information theory and attitude formation in economic education. *The Journal of Economic Education*, 7(1), 191–196.
- Hoidn, S. & Kaminski, H. (2006). Ökonomische Bildung in den USA. *Trends in Bildung international* (12), 1–9. Verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5082/pdf/tibi_2006_12_Hoidn_Kaminski_Oekonomische_Bildung_D_A.pdf [17.01.2017]

- Hovlan, C. I., & Rosenberg, M. J. (1960). Cognitive, Affective, and Behavioral Components of Attitudes. In C. I. Hovland & M. J. Rosenberg (Hrsg.), *Attitude Organization and Change* (S. 1–14). New Haven: Yale University Press.
- Jung, E. (2009). Partizipationskompetenz. Bildungsziel der ökonomischen Bildung. In G. Seeber (Hg.). *Befähigung zur Partizipation. Gesellschaftliche Teilhabe durch ökonomische Bildung*. Wochenschauverlag: Schwalbach/Ts.
- Kaiser, G., Busse, A., Hoth, J., König, J. & Blömeke, S. (2015). About the complexities of video-based assessments: Theoretical and methodological approaches to over-coming shortcomings of research on teachers' competence. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13, 369-387.
- Kaminski, H. (1994). Der Gegenstandsbereich der ökonomischen Bildung: Anmerkungen zur Bestimmung von Inhalten und Zielen zur ökonomischen Bildung, *Teil I. arbeiten + lernen/Wirtschaft*, 14, 7–13.
- Kaminski, H. (2001). Ökonomische Bildung und Gymnasium: Ziel-Inhaltskonzepte, fachdidaktische Herausforderungen. *SEMINAR*, Heft 4, 2001, 75 - 96
- Kasüschke, D. (1997). *Auswirkungen individualpsychologischer Weiterbildung. Kurz- und Langzeiteffekte individualpsychologischer Weiterbildungsseminare auf die soziale Bereitschaft des Menschen*. Münster: Waxmann.
- Keuffer, J. (2010). Reform der Lehrerbildung und kein Ende? Eine Standortbestimmung. *Erziehungswissenschaft*, 21, 51-67.
- Klafki, W. (1959). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim: Beltz
- Klajki, Wolfgang 1963: Das Problem der Didaktik, *Zeitschrift für Pädagogik*, 3. Beiheft.
- Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S. & Baumert, J. (2013). Teachers' Content Knowledge and Pedagogical Content Knowledge: The Role of Structural Differences in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 64(1), 90–106.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 8, 11-29.
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 876–903.
- KMK (2008). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf [17.01.2017]
- KMK (2016). Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland – Diagramm. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Dokumentations- und Bildungsinformationsdienst (Hrsg.). Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Dokumentation/dt-2015.pdf> [17.01.2017]

- König, Blömeke & Doll (2011) Pädagogisches Wissen von Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehramtsstudierenden. In: Blömeke, S., Bremerich-Vos, V., Haudeck, H., Kaiser, G. Nold, G., Schwippert, K. & Willenberg, H. (Hrsg.) *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT*, Waxmann, Münster
- König, J., Tachtsoglou, S., & Seifert, A. (2012). Individuelle Voraussetzungen, Lerngelegenheiten und der Erwerb von pädagogischem Professionswissen. In König, J. & Seifert, A. (Hrsg.). *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung* (S. 243 - 283). Münster: Waxmann.
- König, J. & Seifert A. (2012). Der Erwerb von pädagogischen Professionswissen: Ziele, Design und zentrale Ergebnisse der LEK-Studie. In König, J. & Seifert A. (Hrsg.). *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung* (S. 243 - 283). Münster: Waxmann.
- Krauss, S., Baumert, J., & Blum, W. (2008). Secondary mathematics teachers' pedagogical content knowledge and content knowledge: Validation of the CO-ACTIV constructs. *The International Journal on Mathematics Education*, 40(5), 873-892.
- Krauss, S., Brunner, M., Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., & Jordan, A. (2008). Pedagogical content knowledge and content knowledge of secondary mathematics teachers. *Journal of Educational Psychology*, 100 (3), 716–725.
- Krauss, S. und Blum, W. (2010) *Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Was heißt das und welche Auswirkungen hat das auf Unterricht und Schülerleistungen?* In: *Lehrerkompetenzen in der Mathematik-Lehrerbildung*. Seeberger, Neuss, S. 38-45
- Krille, C., Benjamin, S., Wuttke, E. & Seifried, J. (im Druck). Evaluation of a training programme to improve the Professional Error Competence of prospective teachers. In Wuttke, E. & Seifried, J. (Hrsg.) (im Druck). *Professional Error Competence of Preservice Teachers. Evaluation and Support*. Springer.
- Krol, G., Loerwald, D., Zoerner, A. (2007). Standards für die ökonomische Bildung in der gestuften Lehrerbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 103 (3). Franz Steiner Verlag: Stuttgart.
- Krol, G. & Zoerner, A. (2008). Ökonomische Bildung, Allgemeinbildung und Ökonomik. In Kaminski, H. & Krol, G.: *Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig: Stand und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinghardt.
- Kruber, K.-P. (2006). Ökonomische Bildung — ein Beitrag zur Allgemeinbildung? Eine immer wieder neue Frage an den Wirtschaftsunterricht. In Weißenberg, G. (Hrsg.), *Politik und Wirtschaft unterrichten*. Bonn: Bundeszentrale für polit. Bildung.
- Kruber, K.-P. (1997). Stoffstrukturen und didaktische Kategorien zur Gegenstandsbestimmung ökonomischer Bildung. In K.-P. Kruber (Hrsg.). *Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung* (S. 55-74). Bergisch Gladbach: Hobein.

- Kruber, K.-P. (2000): Kategoriale Wirtschaftsdidaktik - der Zugang zur ökonomischen Bildung. *Gegenwartskunde* 49, Heft 3, S. 285-295
- Kuhn, C., Happ, R., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Förster, M. & Preuß, D. (2014). Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte im kaufmännisch-verwaltenden Bereich – Erfassung und Zusammenhänge von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(1), 149–167.
- Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Förster, D., Lohse-Bossenz, H. & Terhart, E. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 1-23.
- Kunter, M., Klusmann, U. & Baumert, J. (2009). Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität - Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 153–165). Weinheim: Beltz.
- Kunter, M., Kleickmann, U., Klusmann, U. & Richter, G. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55-68). Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften - Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Leinhardt, G. (1988). Situated knowledge and expertise in teaching. In Calderhead, J. (Hrsg.). *Teachers' professional learning* (p. 146-168). London: Falmer.
- Liening, A. (2015). *Ökonomische Bildung. Grundlagen und neue synergetische Ansätze*. Gabler Verlag: Wiesbaden.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (S.47-70), *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft; 51. Weinheim: Beltz.
- Lüdecke-Plümer, S. & Sczesny, C. (1999). Ökonomische Bildung im internationalen Vergleich. *Wirtschaft und Erziehung*, 51, 130–139.
- Lynch, G. 1990. The effect of teacher coursework on student learning: Evidence from the TEL. *Journal of Economic Education* 21(3): 287-96.
- Macha, K. & Schuhen, M. (2013). ECOS – Ein unter Gendergesichtspunkten fairer Test allgemeiner ökonomischer Kompetenzen. In T. Retzmann. *Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II*. (S. 140–152). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

- Mankiw, G. (1999). *Grundzüge der Volkswirtschaftslehre*, Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag
- Marx, A. (2015). *Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland. Bestandsaufnahme und Bewertung der ministeriellen Vorgaben*. Band 7. Berlin: Lit Verlag
- Marlin, J. W. (1991). State-mandated economic education, teacher attitudes, and student learning. *The Journal of Economic Education*, 22 (1), 5–14.
- Mayerl, J. (2009). *Kognitive Grundlagen sozialen Verhaltens. Framing, Einstellungen und Rationalität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zum qualitativen Denken*. Weinheim und Basel: Beltz.
- McClelland, D. C. (1973): Testing for competence rather than for „intelligence“. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- Mindnich, A., Berger, S. & Fritsch, S. (2013). Modellierung des fachlichen und fachdidaktischen Wissens von Lehrkräften im Rechnungswesen - Überlegungen zur Konstruktion eines Testinstruments. In U. Faßhauer, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.). *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2013, Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* (S. 61-72). Opladen: Barbara Budrich.
- Mulder, M. & Winterton, J. (2016). *Introduction*. In: Mulder, M. (Hrsg.). *Competence-based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education*. Switzerland: Springer
- Mulder, R.H. & Gruber, H. (2011). Die Lehrperson im Lichte von Professions-, Kompetenz- und Expertiseforschung – die drei Seiten einer Medaille. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, K., Fürstenau, B., & Witt, R. (2007). *Ökonomische Kompetenz sächsischer Mittelschüler und Gymnasiasten*. *Zeitschrift für Berufs – und Wirtschaftspädagogik*, 103 (10), 227–247.
- Myatt, A. & Wadell, C. (1990). An Approach to Testing the Effectiveness of the Teaching and Learning of Economics in High School. *The Journal of Economic Education*, 21 (3), 355-363.
- Neuweg, G.H. (2010). Die Bedeutung von Wissen für berufliches Handeln: Das Beispiel Lehrerkompetenz. In Nickolaus R., Pätzold G., Reinisch H. & Tramm T. (Hrsg.). *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 26 – 30
- Oser, F. (2001). Modelle der Wirksamkeit in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung. In F. Oser, F. & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme : Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S.67-96). Chur: Rüegger.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y. & Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8 (3), 293–316.

- Rajecki, D. W. (1990). *Attitudes* (2. Aufl.). Sunderland: Sinauer.
- Rausch, A. & Wuttke, E. (2016). Development of a Multi-Faceted Model of Domain-Specific Problem-Solving Competence and its Acceptance by Different Stakeholders in the Business domain. *Unterrichtswissenschaft*, 44(2), 169-184.
- Ramsett, D. E.; Johnson, J. D. & Adams, C. (1973). Some Evidence on the Value of Instructors in Teaching Economic Principles. *Journal of Economic Education* 5:1, 57-62.
- Rausch, A., Seifried, J., Wuttke, E., Kögler, K., & Brandt, S. (2016). Reliability and validity of a computer-based assessment of cognitive and non-cognitive facets of problem-solving competence in the business domain. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 8(9).
- Retzmann, T. (2008a). Von der Wirtschaftskunde zur ökonomischen Bildung. In H. Kaminski & G.-J. Krol [Hrsg.]: *Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig?* (S.71-90). Bad Heilbrunn: Klinghardt.
- Retzmann, T., Seeber, G., Remmele, B. & Jongebloed, H.-C. (2010). *Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen: Bildungsstandards, Standards für die Lehrerausbildung. Abschlussbericht an den Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft*. Verfügbar unter https://bankenverband.de/media/files/Oekonomische_Bildung_an_allgemeinbildenden_Schulen.pdf [17.01.2017]
- Retzmann, T. & Bank, V. (2013). Fachkompetenz von Wirtschaftslehrerinnen und -lehrern. Untersuchungen zur Entwicklung eines bedarfsdiagnostischen Instruments. *ZföB-Zeitschrift für ökonomische Bildung*, 1, 6-26.
- Riese, J. & Reinhold, P. (2008). Entwicklung und Validierung eines Instruments zur Messung professioneller Handlungskompetenz bei (angehenden) Physiklehrkräften. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 1 (2), 625-640.
- Riese, J. & Reinhold, P. (2009). Fachbezogene Kompetenzmessung und Kompetenzentwicklung bei Lehramtsstudierenden der Physik im Vergleich verschiedener Studiengänge. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2 (1), 104-125.
- Riese, J. & Reinhold, P. (2012). Die professionelle Kompetenz angehender Physiklehrkräfte in verschiedenen Ausbildungsformen. Empirische Hinweise für eine Verbesserung des Lehramtsstudiums. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15 (1), 111–143.
- Rothland, M., & Boecker, S. K. (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8 (2), 112-134.
- Roters, B., Nold, G., Haudeck, H., Keßler, J.-U. & Stancel-Piatak, A. (2011). Professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Englisch. In: Blömele, S., Bremerich-Vos, V., Haudeck, H., Kaiser, G. Nold, G., Schwippert, K. & Willenberg, H. (Hrsg.) *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT*, Waxmann, Münster
- Saunders, P. & Gilliard, J. (1995). *A Framework for Teaching Basic Economic Concepts: With Scope and Sequence Guidelines, K-12*. New York: National Council on Economic Education.

- Saunders, P., Bach, G.L., Calderwood, C.D. & Hansen, W.L. (1984). *A Framework for Teaching the Basic Concepts* (2nd ed). New York: Joint Council on Economic Education.
- Schlösser, H. J. (2001). Ökonomische Bildung, Wirtschaftsdidaktik, Wirtschaftswissenschaft. *Sowie-onlinejournal*, 2/2001. Verfügbar unter: <http://www.sowie-online.de/sites/default/files/oekonomische-bildung-schloesser.pdf>. [17.01.2017]
- Schmid, A., Beckmann, N. & Wiesen, M. S. (2013). Ökonomische Bildung in Hessen. Ökonomiestudium für das Lehramt an Gymnasien. In Retzmann, T. (Hrsg.). *Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II*. Schwalbach/TS.: Wochenschau Verlag.
- Schmidt, W. H., Blömeke, S. & Tatto, M. T. (2011). *Teacher Education Matters. A Study of The Mathematics Teacher Preparation from Six Countries*. New York: Teacher College Press.
- Schober, H. M. (1984). The effects of inservice training on participating teachers and students in their economics classes. *The Journal of Economic Education*, 15(4), 282–295.
- Schuhen, M., Weyland, M., Schürkmann, S. & Schlösser, H.J. (2015). *Ökonomische Grundbildung im Praxistest*. Stuttgart: Deutscher Sparkassenverlag.
- Schumann, S. & Eberle, F. (2014). Ökonomische Kompetenzen von Lernenden am Ende der Sekundarstufe II. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(1), 103–126.
- Schumann, S., Eberle, F., Oepke, M., Pflüger, M., Gruber, C., Stamm, P., Pezzotta, D. (2010). Inhaltsauswahl für den Test zur Erfassung ökonomischen Wissens und Könnens im Projekt „Ökonomische Kompetenz von Maturandinnen und Maturanden (OEKOMA)“. Universität Zürich: Institut für Gymnasial- und Berufspädagogik.
- Schumann, S., Oepke, M. & Eberle, F. (2011). Über welche ökonomischen Kompetenzen verfügen Maturandinnen und Maturanden? Hintergrund, Fragestellungen, Design und Methode des Schweizer Forschungsprojekts OEKOMA im Überblick. In U. Fasshauer, J. Aff, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.), *Lehr-Lernforschung und Professionalisierung* (S. 51–63). Opladen: Barbara Budrich.
- Schwarz, N. & Böhner, G (2007). The Construction of Attitudes. In N. Schwarz und A. Tesser (Hrsg.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intraindividual Processes* (S. 436–458). Malden: Blackwell.
- Schwedes, H. (2004). Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. In Pitton, A. (Hrsg.). *Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik (GDGP). Chemie- und physikdidaktische Forschung und naturwissenschaftliche Bildung*. Jahrestagung der GDGP in Berlin 2003. Münster: LIT, 191-193
- Szczesny, C. & Lüdecke-Plümer S. (1998). Ökonomische Bildung Jugendlicher auf dem Prüfstand: Diagnose und Defizite. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 94 (3), 403–420.

- Sczesny, C. & Lüdecke-Plümer S. (1998). Ökonomische Bildung Jugendlicher auf dem Prüfstand: Diagnose und Defizite. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 94 (3), 403–420.
- Seeber, G., Retzmann, T., Remmele, B., & Jongebloed, H.-C. (2012). *Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung: Kompetenzmodell – Aufgaben – Handlungsempfehlung*. Wochenschauverlag: Schwalbach/Ts.
- Seifried, J. & Wuttke, E. (2016). Der Einsatz von Videovignetten in der wirtschaftspädagogischen Forschung: Messung und Förderung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen angehender Lehrpersonen. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität Pädagogischen Personals* (S. 303-322). Wiesbaden: Springer.
- Sembill, D., Rausch, A., & Kögler, K. (2013). Non-cognitive facets of competence. Theoretical foundations and implications of measurement. In K. Beck & O. Zlatkin-Troitschanskaia (Eds.), *From diagnostics to learning success. Proceedings in vocational education and training* (p. 199-212). Rotterdam: Sense.
- Sembill, D., Rausch, A., & Kögler, K. (2013). Non-cognitive facets of competence—Theoretical foundations and implications for measurement. In K. Beck & O. Zlatkin-Troitschanskaia (Eds.), *From Diagnostics to Learning Success: Proceedings in Vocational Education and Training* (p. 199-212). Rotterdam: Sense.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–22.
- Shulman, L. S. (1991). Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf: Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 145–160). Köln: Böhlau.
- Shulman, L. S. & Sherin, M. G. (2004). Fostering communities of teachers as learners: Disciplinary perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 36, 135–140.
- Siegfried, C. & Wuttke, E (2016). How can Prospective Teachers Improve their Economic Competence? *Zeitschrift für ökonomische Bildung* Heft Nr. 04/2016 / DOI: 10.7808/8087.7
- Siegfried, C. (2016). The necessity for well-founded teacher education in economics – findings from curriculum analyses. In E. Wuttke, J. Seifried & S. Schumann (Eds.), *Economic Competence and Financial Literacy of Young Adults: Status and Challenges. Research in Vocational Education, Vol. 3. Obladen: Barbara Budrich*.
- Sloane, P. E. (2008). Vermessene Bildung – Überlegungen zur Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 104(4), 481-502.
- Soper, J.C. (1979). *The test of economic literacy: Discussion guide and rationale*. New York: Joint Council on Economic Education.

- Soper, J. & Walstad, W. B. (1983). On measuring economic attitudes. *The Journal of Economic Education*, 14(4), 4–17.
- Soper, J.C. & Walstad, W.B. (1987). *Test of economic literacy. Examiner's manual*. New York: Joint Council on Economic Education.
- Soper, J. & Walstad, W. B. (1988). A report card on the economic literacy of U.S. high school students. *The American Economic Review*, 78(2), 251–256.
- Tenorth, H. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 580-597.
- Tepner, O., Borowski, A., Dollny, S., Fischer, H. E., Jüttner, M., Kirschner, S., Leutner, D., Neuhaus, B., Sandman, A., Sumfleth, E., Thillmann, H., Wirth, J. (2012). Modell zur Entwicklung von Testitems zur Erfassung des Professionswissens von Lehrkräften in den Naturwissenschaften. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 18, 7-28.
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung: Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster: ZKL.
- Terhart, E. (2007): Standards in der Lehrerbildung - eine Einführung. *Unterrichtswissenschaft*, 35 (1), 2-14.
- Terhart, E., Lohmann, V. & Seidel, V. (2010). Die bildungswissenschaftlichen Studien in der universitären Lehrerbildung. Eine Analyse aktueller Studienordnungen und Modelhandbücher an Universitäten in Nordrhein-Westfalen. Universität Münster: Institut für Erziehungswissenschaft. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Wege/Wege-in-den-Lehrerberuf/Studie-Bildungswissenschaften/BildungswissenschaftenUniversitaeten.pdf>. [17.01.2017]
- Von der Aa, K. (1924). Wirtschaftliche Bildung. *Deutsche Handelsschule-Warte*, 4, 145-149.
- von Rosen, R. (2000). Wirtschaft in die Schule! Plädoyer für ein Schulfach Ökonomie an allgemein bildenden Schulen. *Gegenwartskunde*, 49 (1), 11–22.
- Waldmüller, K. (2007). *Moralische Anforderungen an Mitarbeiter heute: Eine Dokumentanalyse aus wirtschaftspädagogischer Sicht*. Hamburg: Diplomica.
- Walstad, W. (1979). Effectiveness of a USMES in-service economic education program for elementary school teachers. *Journal of Economic Education*, 11(1), 1–12.
- Walstad, B. W. (1980). The Impact of „Trade-Offs“ and Teacher Training on Economic Understanding and Attitudes. *The Journal of Economic Education*, 12(1), 41-48.
- Walstad, B. W. (1987). Attitudes, Opinions, and Economic Understanding. *Theory Into Practice*, 26 (3), 223-230
- Walstad, W.B. & Rebeck, K. (2001). *The test of economic literacy: Examiner's manual* (3rd ed.). New York: National Council on Economic Education.
- Walstad, W.B., Rebeck, K. & Butters, R.B. (2010b). *Test of economic knowledge: Examiner's manual* (2nd ed.). New York: Council for Economic Education.

- Walstad, W.B., Rebeck, K. & Butters, R.B. (2011). *Test of economic knowledge: Examiner's manual* (4th ed.). New York: Council for Economic Education.
- Weaver, A. M., Deaton, W. L. & Reach, S. (1987). The Effect of Economic Education Summer Institutes for Teachers on the Achievement of Their Students. *The Journal of Educational Research*, 80 (5), 296-299
- Weber, S. & Schumann, M. (2000). Das Concept Mapping Software Tool (COMASOTO) zur Evaluation strukturellen Wissens. In H. Mandl & F. Fischer (Hrsg.), *Wissen sichtbar machen – Werkzeuge für das Wissensmanagement in Lehr- und Lernprozessen* (S. 158-179). Göttingen: Hogrefe.
- Weber, S. & Schumann, M. (2000). Das Concept Mapping Software Tool (COMASOTO) zur Diagnose strukturellen Wissens. In H. Mandl & F. Fischer (Hrsg.), *Wissen sichtbar machen. Wissensmanagement mit Mapping-Techniken* (S. 158-179). Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Ed.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim: Beltz.
- Weinert, F. E., Schrader, F. W. & Helmke, A. (1989). Quality of instruction and achievement outcomes. *International Journal of Educational Research*, 13, 895-914.
- Weinert, F. E., Schrader, F.-W. & Helmke, A. (1990). Educational expertise: Closing the gap between educational research and classroom practice. *School Psychology International*, 11, 163-180.
- Weißeno, G. (2006). Kernkonzepte der Politik und Ökonomie—Lernen als Veränderung mentaler Modelle. *Politik und Wirtschaft unterrichten* (S.120-141). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wellenreuther, M. (2000). *Quantitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Weinheim: Juventa.
- White, R. H. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Würth, R. & Klein, H.J. (2001). *Wirtschaftswissen Jugendlicher in Baden-Württemberg : eine empirische Untersuchung*. Künzelsau: Swiridoff.
- Wuttke, E. (2008). Zur Notwendigkeit der Integration von ökonomischer Bildung in die Allgemeinbildung und in die Lehrerbildung. In D. Bolscho & K. Hauen-schild (Hrsg.): *Ökonomische Grundbildung mit Kindern und Jugendlichen* (S. 133-144). Frankfurt/M.: Lang.
- Wuttke, Eveline & Seifried, Jürgen (Eds.) (im Druck). *Professional Error Competence of Preservice Teachers. Evaluation and Support*. Springer.
- Woitkowski, D., Riese, J. & Reinhold, P. (2011). Modellierung fachwissenschaftlicher Kompetenz angehender Physiklehrkräfte. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, Jg. 17, 289-313
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., & Seidel, J. (2011). Kompetenz und ihre Erfassung - das neue "Theorie-Empirie-Problem" der empirischen Bildungsforschung? In

O. Zlatkin- Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung, Traditionslinien und Perspektiven* (S. 218-233). Wiesbaden: VS Verlag