

Einstellungen von Wirtschaftslehrkräften gegenüber digitalen Fortbildungen im Bereich der ökonomischen Bildung

Kristin Stavermann^{1,*}

¹ *Carl von Ossietzky Universität Oldenburg*

* Kontakt: *Carl von Ossietzky Universität Oldenburg,
Institut für Ökonomische Bildung, Bismarckstraße 31, 2622 Oldenburg,
Mail: stavermann@ioeb.de*

Zusammenfassung: Diese Studie untersucht die Einstellungen von Wirtschaftslehrkräften zu digitalen Fortbildungen im Bereich der ökonomischen Bildung und analysiert die Einflussfaktoren auf deren Teilnahmeinteresse. Vor dem Hintergrund der heterogenen Ausbildungssituation von Wirtschaftslehrkräften (vgl. Friebel-Piechotta & Koch, 2025; Koch, 2021), bekannter Teilnahmebarrieren klassischer Präsenzangebote und der zunehmenden Bedeutung digitaler Formate erscheint die Berücksichtigung der Perspektive der potenziellen Teilnehmenden als besonders relevant. Grundlage der Untersuchung ist eine standardisierte Befragung von 242 Wirtschaftslehrkräften aus Niedersachsen, deren Daten mittels deskriptiver und inferenzstatistischer Verfahren ausgewertet wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass das Teilnahmeinteresse maßgeblich durch die inhaltliche Relevanz der Fortbildungen bestimmt wird, während die digitale Umsetzung selbst eine nachgeordnete Rolle spielt. Ebenso erweist sich die Unterstützung durch die Schulleitung als zentraler Einflussfaktor. Lehrkräfte mit positiven Erfahrungen im Kontext digitaler Fortbildungen und einer offenen Einstellung gegenüber digitalen Medien zeigen eine gesteigerte Bereitschaft zur Teilnahme. Die Ergebnisse verdeutlichen die Notwendigkeit, digitale Fortbildungsformate stärker an den spezifischen Bedarfen der Zielgruppe auszurichten, um deren Akzeptanz und Wirksamkeit zu erhöhen. Es werden Implikationen für die Konzeption zielgruppengerechter digitaler Fortbildungsangebote diskutiert.

Schlagwörter: Lehrpersonal; ökonomische Bildung; digitale Professionalisierung; Digitalisierung; Akzeptanz



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhale (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

1 Einleitung

Im Zuge der digitalen Transformation gewinnen technologiegestützte Fortbildungsangebote für Lehrkräfte stetig an Bedeutung (vgl. KMK, 2020; Stavermann, 2024). Neue Technologien und soziale Netzwerke bieten Lehrkräften einen schnellen und einfachen Zugang zu diversen Fortbildungsangeboten, die sich meist orts- und zeitungebunden realisieren lassen. Gleichzeitig erlauben digitale Fortbildungen die Entzerrung von Inhalten über einen längeren Zeitraum, was den wahrgenommenen Leistungsdruck reduzieren und die Motivation der Lehrkräfte begünstigen kann (vgl. Stavermann, 2025). Im Gegensatz zu klassischen Präsenzveranstaltungen, die häufig einheitlich für alle Teilnehmenden konzipiert sind, ermöglichen digitale Fortbildungen eine differenzierte und adaptive Gestaltung von Lerninhalten (bspw. durch Filter- und Wahlmöglichkeiten), wodurch Lehrkräfte gezielt solche Themen auswählen können, die individuellen Interessen oder dem Vorwissen entsprechen (vgl. Daschner, 2023; Lipowsky & Rzejak, 2021b; Stavermann, 2024). Darüber hinaus kann es innerhalb digitaler Professionalisierungsmaßnahmen gelingen, die Selbstwirksamkeit und Fähigkeiten von Lehrkräften im Umgang mit digitalen Medien zu fördern und ihr Interesse am Einsatz dieser im eigenen Unterricht zu stärken – ohne dass es sich dabei um den inhaltlichen Schwerpunkt der Fortbildung handeln muss (Stichwort: „Doppeldecker“-Funktion). Allerdings erfordert digitales Lernen ein hohes Maß an Motivation und Disziplin sowie ausgeprägte Selbstorganisationskompetenzen. Dieser Umstand kann für bestimmte Lehrkräfte auch eine Teilnahmebarriere darstellen (vgl. Sahin-Topalcengiz et al., 2020; Titz et al., 2022).

Internationale Studien verweisen auf zentrale Gestaltungsfaktoren, die die Wirksamkeit digitaler Fortbildungen positiv beeinflussen – etwa klare Strukturen, intuitive Navigation, kollaborative Elemente und eine bedarfsorientierte Ausrichtung (vgl. Beach et al., 2021; Bragg et al., 2021; Stavermann, 2024). Diese gelten in weiten Teilen auch für Präsenzveranstaltungen (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2021a; Stavermann, 2024) und stimmen in wesentlichen Punkten mit Befunden der allgemeinen Weiterbildungsforschung überein. Dort zeigen sich insbesondere das Fortbildungsdesign (z.B. praxisnahe Inhalte, klare Struktur, interaktive Elemente), die Lernbereitschaft der Teilnehmenden sowie die Unterstützung durch das berufliche Umfeld als zentrale Prädiktoren für den Weiterbildungserfolg (vgl. Ford et al., 2018; Salas et al., 2012).

Trotz dieser Erkenntnisse mangelt es im deutschsprachigen Raum an empirisch fundierten Studien zur Wahrnehmung und Nutzung digitaler Fortbildungen¹ durch Lehrkräfte (vgl. Miglbauer & Schallert, 2020; Vogelpohl, 2023). Vorhandene Untersuchungen wurden meist retrospektiv im Anschluss an konkrete Fortbildungsmaßnahmen und häufig unter pandemiebedingten Ausnahmebedingungen durchgeführt, in denen Lehrkräften kaum alternative Qualifizierungsangebote zur Verfügung standen (vgl. Hierdeis & Stein, 2021; Keuffer, 2020; Vogelpohl, 2023). Auch wenn auf diese Weise bereits wichtige Erkenntnisse zur Akzeptanz von digitalen Fortbildungen gewonnen werden konnten, wird von verschiedenen Seiten gefordert, die Einstellungen, Interessen und Motivationen von Lehrkräften bereits bei der Konzeption einer Fortbildung zu berücksichtigen (vgl. Baum, 2022; Bonnes et al., 2022).

Die Frage nach der Bedeutung digitaler Fortbildungen stellt sich im Bereich der ökonomischen Bildung in besonderer Weise: Dies ist vor allem auf die heterogenen fachlichen Hintergründe sowie die Komplexität und Dynamik des Gegenstandsfeldes zurückzuführen. Eine gezielte, bedarfsorientierte und berufsbegleitende Professionalisierung ist

¹ In dieser Studie werden unter den Begriff „digitale Fortbildungen“ sowohl rein digitale Fortbildungsveranstaltungen – in jeglicher Gestaltungsform – als auch solche, die als Blended-Learning-Format konzipiert sind, subsumiert (vgl. Zawacki-Richter & Latchem, 2018). Gemäß des Sloan Consortiums (heute Online Learning Consortium) muss der Online-Anteil einer Fortbildung mindestens 30 Prozent und maximal 79 Prozent betragen, um als Blended Learning-Konzept bezeichnet werden zu können. Sämtliche Formate mit einem Online-Anteil von über 80 Prozent werden als reine Online-Formate eingestuft (vgl. Allen et al., 2007).

daher besonders von Nöten (vgl. Hochmuth & Kirchner, 2019/2020; Kirchner, 2016; Koch, 2021). Die aktuelle OeBiX-Studie zum Stand der ökonomischen Bildung zeigt, dass Wirtschaftslehrkräften bislang nur begrenzt domänenspezifische, kontinuierliche Fortbildungsangebote zur Verfügung stehen (vgl. Friebel-Piechotta & Koch, 2025). An dieser Stelle setzt das Forschungsvorhaben an, indem das Potenzial digitaler Fortbildungen aus der Perspektive von Wirtschaftslehrkräften erfasst und das Teilnahmeinteresse der Zielgruppe eruiert werden soll. Ziel ist es, einen ersten domänenbezogenen Beitrag zur bislang überwiegend allgemein geführten Akzeptanzforschung zu leisten und empirisch fundierte Implikationen für die adressatengerechte Gestaltung künftiger digitaler Qualifizierungsangebote zu formulieren.

2 Professionalisierung von Wirtschaftslehrkräften

Versteht man professionelle Kompetenz als Voraussetzung guten Unterrichts (vgl. KMK, 2020), zeigt sich im Bereich der ökonomischen Bildung ein besonderer Professionalisierungsbedarf (vgl. Koch, 2021; Retzmann & Bank, 2013). Aus fachdidaktischer Perspektive erscheint die bundesweit defizitäre Ausbildungssituation der praktizierenden Wirtschaftslehrkräfte als besonders problematisch (vgl. Friebel-Piechotta & Koch, 2025). Betrachtet man die geringe universitäre Bedeutung, die die ökonomische Bildung gegenwärtig in den jeweiligen Lehramtsstudiengängen einnimmt (bspw. verkürzte Studienzeiten bei den Integrationsfächern), erwächst der Aufbau fundierter fachlicher Kompetenzen als besondere Herausforderung (vgl. Kirchner, 2016; Koch, 2021). Insbesondere in den sozialwissenschaftlichen Integrationsfächern ist die universitäre Verankerung ökonomischer Bildung gering ausgeprägt (vgl. Friebel-Piechotta & Koch, 2025). Eine stetige Professionalisierung ist auch deshalb von Nöten, da „der Bereich Wirtschaft besonders anfällig für die Vermittlung subjektiver Theorien [...] und Beurteilungen von Lehrerseite ist“ (Koch, 2021, S. 147) und ein Inhaltsfeld betrifft, in dem Lehrkräfte zur unreflektierten Vermittlung von Meinungen und Einstellungen neigen (vgl. Kaminski, 2017; Koch, 2021; Liening, 2019). Die Tatsache, dass mit dem Gegenstandsbereich „Wirtschaft“ und den Wirtschaftswissenschaften als Bezugsdisziplin der ökonomischen Bildung ein hoch dynamisches Wissensfeld umrissen wird und curriculare Veränderungen keine Ausnahme darstellen, unterstreicht die Bedeutung von berufsbegleitenden Qualifizierungsmaßnahmen (vgl. Heijens, 2024; Liening, 2019).

Obgleich die Notwendigkeit einer berufsbegleitenden Professionalisierung von Lehrkräften unbestritten ist, wird die Qualität der Angebote zunehmend kritisch betrachtet. Bemängelt werden nicht nur die Oberflächlichkeit und punktuelle Isoliertheit der Maßnahmen, sondern auch die mangelnde Unterstützung bei der Implementierung in die Praxis (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2021a; Winter, 2020). Speziell die im Fortbildungswesen der ökonomischen Bildung vorherrschenden „One-Shot-Maßnahmen“ zeigen in mehrfacher Hinsicht strukturelle und inhaltliche Schwächen: Sie sind oftmals wenig fachspezifisch ausgerichtet, theoretisch überfrachtet oder in ihrer Umsetzung nur bedingt praxisrelevant (vgl. Friebel-Piechotta & Koch, 2025). Damit bleiben zentrale Potenziale einer systematisch angelegten, fachdidaktisch fundierten und nachhaltigen Professionalisierung von Wirtschaftslehrkräften bislang ungenutzt.

3 Forschungsanliegen

Vor dem Hintergrund der skizzierten Herausforderungen in der Professionalisierung von Wirtschaftslehrkräften und des potenziellen Beitrags, den digitale Formate in diesem Zusammenhang leisten können, zielt die vorliegende Studie auf die empirische Auseinandersetzung mit den Einstellungen von Wirtschaftslehrkräften gegenüber digitalen Fortbildungen in der ökonomischen Bildung. Schwerpunktmaßig soll sich auf das Teilnahmeinteresse sowie potenzielle Faktoren konzentriert werden, die dieses begünstigen

können. Eine differenzierte Analyse dieser Faktoren erscheint zentral, um adressatengerechte und wirksame digitale Qualifizierungsangebote zu entwickeln (vgl. Baum, 2022; Drossel et al., 2017; Kao et al., 2020). Das Forschungsvorhaben lässt sich in folgende Forschungsfragen ausdifferenzieren:

- 1) Wie nehmen Wirtschaftslehrkräfte digitale Fortbildungen wahr, und in welchem Umfang werden diese genutzt?
- 2) Haben Wirtschaftslehrkräfte Interesse, an digitalen Fortbildungen im Bereich der ökonomischen Bildung teilzunehmen, und welche Faktoren fördern dieses Interesse?

Ihr theoretisches und methodisches Fundament erhält die Studie durch den Rekurs auf zwei für das Forschungsanliegen zentrale Modelle. Die Quintessenz des Angebots-Nutzungs-Modells liegt in der Annahme, dass die Qualität einer Fortbildung – und langfristig auch ihr Erfolg – unabhängig vom Format von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird. Diese umfassen neben Merkmalen des Bildungsangebotes auch Kontextfaktoren sowie personenspezifische Merkmale, wie etwa Vorerfahrungen oder individuelle Lebensumstände (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2021a).

Das UTAUT-Modell², das in der empirischen Bildungsforschung und Medienpädagogik bislang vor allem als Erklärungsansatz für die Akzeptanz digitaler Medien im Unterricht verwendet wurde, erweist sich aufgrund seiner hohen Anschlussfähigkeit auch im Kontext der digitalen Professionalisierung von Wirtschaftslehrkräften als geeigneter Analyseansatz (vgl. Vogelpohl, 2023). Zentral ist die Annahme, dass Nutzungsabsicht und -verhalten durch den erwarteten Nutzen, den wahrgenommenen Aufwand, den sozialen Einfluss sowie die verfügbaren Unterstützungsstrukturen bestimmt werden – Faktoren, die sich bereits in Kontext der Lehrkräfteprofessionalisierung als relevant herausgestellt haben (vgl. Gerthofer & Schneider, 2021; Janzik, 2022; Lipowsky & Rzejak, 2021b; Tappe, 2019; Vogelpohl, 2023). Diese wiederum sind eng mit individuellen Überzeugungen und dem medialen Habitus verknüpft (vgl. Gerthofer & Schneider, 2021; Kao et al., 2020; Krause et al., 2017; Schulze-Vorberg et al., 2021; Tappe, 2019).

Ergänzend liefert die bildungswissenschaftliche Forschung zur Nutzung und Bewertung informeller Lerngelegenheiten wichtige Impulse. So zeigen Röhl et al. (2024), dass insbesondere die subjektiv wahrgenommene Nützlichkeit einer Fortbildung – verstanden als Passung zum individuellen beruflichen Erfahrungshintergrund – einen zentralen Einfluss auf die Teilnahmebereitschaft hat. Diese Perspektive erweitert die bestehenden Annahmen um eine berufsbiografisch fundierte Dimension der Nutzenabwägung und ist insbesondere angesichts der Heterogenität der Wirtschaftslehrkräfte anschlussfähig.

Auch wenn insgesamt nur wenige Befunde zu berufsbiografischen Einflüssen auf die Fortbildungsbereitschaft und -teilnahme vorliegen, weisen vorhandene Studien auf Zusammenhänge hin (z.B. Hauk et al., 2022; Kao et al., 2018; Richter & Richter, 2020).

Abbildung 1 veranschaulicht das zugrunde gelegte theoretische Rahmenmodell, welches die vorangegangenen Erläuterungen integriert. Es wird davon ausgegangen, dass das Teilnahmeinteresse an digitalen Fortbildungen unter Wirtschaftslehrkräften von drei zentralen Determinanten bestimmt wird: den **Personenmerkmalen (H1)**, den **schulischen Rahmenbedingungen (Kontextmerkmale) (H2)** sowie den **Merkmalen des Angebots (H3)**. Diese Annahmen gilt es mittels statistischer Verfahren zu überprüfen.

² Angesichts des begrenzten Rahmens dieses Beitrags musste auf eine umfassende Darstellung des Modells verzichtet werden. Für ein dezidiertes Verständnis siehe bspw. Venkatesh et al. (2012) und Tappe (2019).

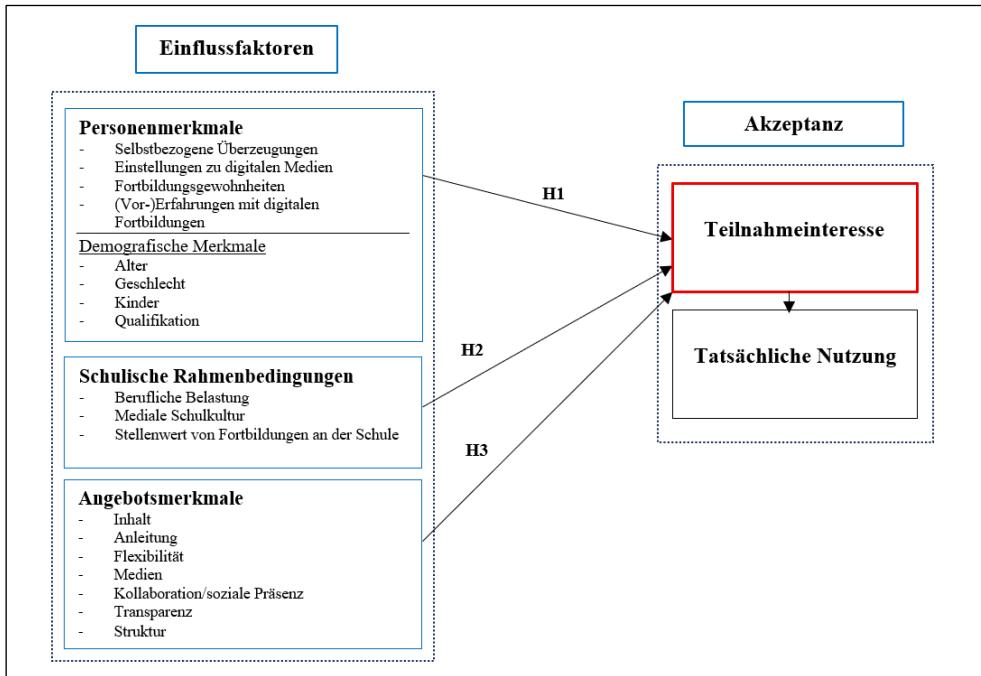


Abbildung 1: Theoretisch angenommenes Modell auf der Grundlage des Angebots-Nutzungs-Modells (Lipowsky & Rzejak, 2021b), des UTAUT-Modells (Tappe, 2019) sowie berufsbiografischer Forschung (eigene Darstellung)

4 Methodik

4.1 Studiendesign und Stichprobe

Zur Untersuchung der Einstellungen von Wirtschaftslehrkräften gegenüber digitalen Fortbildungen wurde im Zeitraum März bis Mai 2024 eine quantitative Online-Befragung in Niedersachsen durchgeführt. Die Zielgruppe umfasste Wirtschaft unterrichtende Lehrkräfte a) mit regulärer Lehramtsausbildung im Fach Wirtschaft oder Politik-Wirtschaft, b) mit regulärer Lehramtsausbildung in anderen Schulfächern, aber mit Unterrichtserlaubnis im Fach Wirtschaft oder Wirtschaft nahestehenden Fächern (fachfremd Unterrichtende) sowie c) Wirtschaft unterrichtende Lehrkräfte ohne reguläre Lehramtsausbildung (Quer-/Seiteneinstieg) mit Unterrichtserlaubnis im Fach Wirtschaft oder Wirtschaft nahestehenden Fächern. Die Rekrutierung erfolgte über eine Liste aller relevanten Schulen in Niedersachsen. Die Schulleitungen wurden per E-Mail über das Forschungsvorhaben informiert und gebeten, die Befragung an die entsprechenden Lehrkräfte weiterzuleiten.

Die Stichprobe umfasst 242 Wirtschaftslehrkräfte aus Niedersachsen im Alter von 26 bis 66 Jahren ($M = 46.6$, $SD = 9.79$). 46.5 Prozent der Befragten sind männlich, 53.5 Prozent weiblich. 28.9 Prozent haben kein wirtschaftsbezogenes Lehramtsstudium absolviert; vier Personen verfügen über keine formale Lehrbefähigung. Die Mehrheit unterrichtet an berufsbildenden Schulen.³

4.2 Datenerhebung

Zur Datenerhebung wurde ein standardisierter Online-Fragebogen erstellt. Dieser resultierte aus den vorhandenen Erkenntnissen aus dem Forschungsfeld der (digitalen) Lehr-

³ Eine Übersicht zentraler Stichprobenmerkmale findet sich im Online-Supplement.

kräfteleffektivierung sowie fachbezogenen Befunden aus dem Feld der ökonomischen Bildung und umfasste hauptsächlich selbst entwickelte Items, was in dem jungen und lückenhaften Forschungsfeld und entsprechend mangelnder Empirie begründet liegt (siehe Kapitel 1). Insgesamt wurden die folgenden Bereiche abgedeckt: Fortbildungen in der ökonomischen Bildung, digitale Fortbildungen, Art und Gestaltung digitaler Fortbildungen in der ökonomischen Bildung, Einsatz digitaler Fortbildungen in der ökonomischen Bildung, individuelle Voraussetzungen. Mit Blick auf eine möglichst umfassende Berücksichtigung der erläuterten potenziellen Effekte personenspezifischer Merkmale wurden Fragen zu demografischen Merkmalen ergänzt.

Hinsichtlich des Fragentyps wurde überwiegend ein geschlossenes Antwortformat (Einfach- und Mehrfachnennung) gewählt. Um bei der Fragebogenkonstruktion unberücksichtigte Antwortvorgaben nicht auszuschließen, wurde zusätzlich ein freies Antwortfeld generiert. Darüber hinaus enthält der Fragebogen Items zur Selbsteinschätzung sowie Zustimmungsfragen, die auf einer fünfstufigen Likert-Skala zu beantworten waren. Hinsichtlich forschungsmethodischer sowie inhaltlicher Mängel des konstruierten Fragebogens wurde ein Pretest mit Wirtschaftslehrkräften unterschiedlicher Berufserfahrung durchgeführt. Die generierten Rückmeldungen wurden gesichtet und bei der Überarbeitung des Fragebogens berücksichtigt.

4.3 Datenanalyse

Zur Beantwortung der Forschungsfragen (FF1 und FF2) wurden die deskriptiven Statistiken der Konstrukte herangezogen. Um den Einfluss von Personenmerkmalen, schulischen Rahmenbedingungen sowie Merkmalen des Angebots auf das Teilnahmeinteresse zu untersuchen (FF2), wurden darüber hinaus logistische Regressionsanalysen durchgeführt. Als abhängige Variable fungierte das *Teilnahmeinteresse*⁴, das anhand der Frage „*Haben Sie Interesse, in Zukunft an einer digitalen Fortbildung im Bereich der ökonomischen Bildung teilzunehmen?*“ als dichotome Variable operationalisiert wurde (Antwortoptionen: Nein / Ja; 0 = kein Interesse, 1 = Interesse). Als unabhängige Variablen wurden die Subkategorien der Merkmale verwendet.⁵

Zur Modellierung der unabhängigen Variablen in den Regressionsanalysen wurden sowohl Einzelitems als auch aggregierte Summenscores herangezogen. Die Bildung von Summenscores erfolgte auf Basis theoretisch und inhaltlich zusammenhängender Items, um die Konstruktvalidität zu stärken und eine reliablere Messung latenter Merkmale zu ermöglichen. Diese Skalenwerte wurden als kontinuierliche Prädiktoren in die logistischen Regressionsmodelle integriert. Dichotome und kategoriale Variablen wurden in ihrer ursprünglichen Ausprägung in die Analysen einbezogen.

Insgesamt wurden für die abhängige Variable drei logistische Regressionsmodelle berechnet, wobei die unabhängigen Variablen schrittweise in die jeweiligen Modelle aufgenommen wurden. Angesichts der Vielzahl von Testungen wurde zur Kontrolle der Falschentdeckungsrate die Adjustierung des Signifikanzniveaus nach dem Verfahren von Benjamini & Hochberg (1995) herangezogen. Die vollständigen Regressionsmodelle inkl. der Benjamini-Hochberg-Korrekturen sind im Online-Supplement dokumentiert.

⁴ Im Sinne einer begrifflichen Präzisierung ist hervorzuheben, dass es sich bei diesem Item nicht um eine theoriebasierte Nutzungsintention im engeren Sinne (wie sie etwa im UTAUT-Modell konzipiert ist; vgl. Venkatesh et al., 2012) handelt, sondern um ein generelles Teilnahmeinteresse. Dieses kann als frühe Phase motivationaler Auseinandersetzung verstanden werden, in der eine prinzipielle Offenheit und Bereitschaft zur zukünftigen Teilnahme signalisiert wird – jedoch ohne konkrete Handlungsabsicht oder Planungsverbindlichkeit (vgl. Gollwitzer, 1999).

⁵ Eine Übersicht der Items findet sich im Online-Supplement.

5 Ergebnisse

5.1 Wahrnehmung und Nutzungserfahrungen (FF1)

Die deskriptiven Ergebnisse verdeutlichen, dass ein Großteil der Wirtschaftslehrkräfte in Niedersachsen bereits Erfahrungen mit digitalen Fortbildungen – insbesondere im rein digitalen Format (77.3 %) – gemacht hat (s. Tab. 1). Die Teilnahme erfolgte mehrheitlich in einem anderen fachlichen Kontext (70.5 %), digitale Fortbildungen im Bereich der ökonomischen Bildung haben bislang lediglich 36.5 Prozent besucht.

Während sich hinsichtlich des Geschlechts keine Besonderheiten erkennen lassen, zeigen sich Unterschiede unter Berücksichtigung des Alters: So kann bei Wirtschaftslehrkräften zwischen 24 und 36 Jahren tendenziell eine geringere Erfahrung mit digitalen Fortbildungen festgestellt werden als bei Wirtschaftslehrkräften anderer Altersgruppen. Weiterhin ist der Anteil derjenigen, die keine Erfahrungen mit digitalen Fortbildungen haben, unter fachfremd Unterrichtenden bzw. Quer- und Seiteneinsteiger*innen höher (69.1 %) als unter formal qualifizierten Wirtschaftslehrkräften (60.6 %). Zur besseren Einordnung dieses Befunds wurde auch das allgemeine Fortbildungsverhalten zwischen diesen beiden Gruppen verglichen. Die deskriptiven Statistiken zeigen hierbei deutliche Unterschiede: Während rund 56 Prozent der formal qualifizierten Lehrkräfte angaben, in den vergangenen fünf Jahren an einer Fortbildung teilgenommen zu haben, trifft dies nur auf etwa 37 Prozent der fachfremd Unterrichtenden bzw. Quer- und Seiteneinsteiger*innen zu.⁶

Zu den zentralen Barrieren, die $n = 43$ Wirtschaftslehrkräfte bisher von einer Teilnahme an digitalen Fortbildungen abgehalten haben, zählen vornehmlich die Präferenz für Präsenzveranstaltungen (39.5 %) und die mangelnde Passung des Angebots zu den individuellen Bedarfen (32.6 %).

Tabelle 1: Erfahrungen mit digitalen Fortbildungen ($N = 242$, eigene Berechnung)

Teilnahme an digitalen Fortbildungen	Absolute Häufigkeit (n)	Prozentuale Häufigkeit (%)
Rein digitale Fortbildungen	187	77.3
Fortbildungen im Blended Learning-Format	68	28.1
Keine Teilnahmeverfahrungen	43	17.8

Wirtschaftslehrkräfte haben sich in der Vergangenheit mehrheitlich aufgrund des Inhalts für eine digitale Fortbildung entschieden. Rund die Hälfte hat aufgrund einer besseren Vereinbarkeit mit den beruflichen bzw. privaten Lebensumständen teilgenommen. Flexible Gestaltungsmöglichkeiten sowie Kostenaspekte wurden eher selten als Teilnahmegründe genannt (s. Tab. 2).

⁶ Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die hier dargestellten Unterschiede rein deskriptiver Natur sind und keine statistische Signifikanz implizieren.

Tabelle 2: Motivationsfaktoren zur Teilnahme an bisherigen digitalen Fortbildungen ($n = 200$, eigene Berechnung)

Motivationsfaktoren	Absolute Häufigkeit (n)	Prozentuale Häufigkeit (%)
Inhalt	160	80.0
Bessere Vereinbarkeit mit den beruflichen bzw. privaten Lebensumständen	103	51.5
Bequemlichkeit	42	21.0
Flexible inhaltliche Gestaltung	41	20.5
Flexible Gestaltung der Arbeitsphasen	38	19.0
Medienaffinität	24	12.0
Neugier	24	12.0
Vernetzung	23	11.5
Kosten	19	9.5
Kollegiale Empfehlung	17	18.5

Anmerkung: Die Ergebnisse beziehen sich lediglich auf diejenigen Wirtschaftslehrkräfte, die laut eigenen Angaben bereits an einer digitalen Fortbildung teilgenommen haben ($n = 200$).

Die Befragten sind im Durchschnitt zufrieden mit ihrer bisherigen Teilnahme ($M = 3.6$, $SD = 0.8$) und schätzen das Potenzial digitaler Medien zu Fortbildungszwecken eher hoch ein ($M = 2.4$, $SD = 1$). Die attestierte Grundzufriedenheit spiegelt sich auch in der Weiterempfehlungsrate wider: Auf Basis ihrer Erfahrungen empfehlen Wirtschaftslehrkräfte digitale Fortbildungen im Durchschnitt eher weiter ($M = 3.9$, $SD = 1.1$), 23.6 Prozent würden dies allerdings nur eingeschränkt tun. Auch wenn nur Wenige eine absolute Unzufriedenheit mit digitalen Fortbildungen bekunden (1.5 %), gibt rund ein Drittel an, nur teilweise mit bisherigen Veranstaltungen zufrieden gewesen zu sein. Als zentrale Gründe wurden ein mangelnder sozialer Austausch (50 %) sowie die fehlende Praxisrelevanz der Inhalte (40.7 %) genannt. Von 32.6 Prozent wurde weiterhin kritisiert, dass die besuchten digitalen Fortbildungen nicht die individuellen Bedarfe erfüllen konnten. Weitere, wenn auch deutlich seltener angegebene Gründe, waren Motivationsprobleme (25.6 %), technische Probleme (24.4 %), häufige Ablenkungen (19.8 %) und kaum vorhandene Handlungsanweisungen (17.4 %). Allerdings würden selbst diejenigen Wirtschaftslehrkräfte, die mit digitalen Fortbildungen bislang nur teilweise zufrieden waren, diese mehrheitlich (88.8 %) mindestens teilweise weiterempfehlen.

5.2 Teilnahmeinteresse und Einflussfaktoren (FF2)

Die Mehrheit der Befragten äußert Interesse an digitalen Fortbildungen im Bereich der ökonomischen Bildung. Die deskriptiven Statistiken deuten auf ein abnehmendes Teilnahmeinteresse mit steigendem Alter hin (s. Tab. 3), auch wenn die Übergänge zwischen den letzten drei Altersgruppen nur marginal sind. Darüber hinaus ist der Anteil interessierte Personen unter formal qualifizierten Wirtschaftslehrkräften höher (82.3 %) als unter fachfremd Unterrichtenden bzw. Quer- und Seiteneinsteiger*innen (74.6 %). Der Anteil der Teilnahmeinteressierten ist zudem unter Frauen höher als unter Männern (81.4 % bzw. 74.8 %).

Tabelle 3: Teilnahmeinteresse nach Altersgruppen ($n = 238$, eigene Berechnung)⁷

Teilnahme- interesse	Gruppierte Altersklassen (in Jahren)			
	26–34 Jahre	35–44 Jahre	45–54 Jahre	55–66 Jahre
Interesse	31 (88.6 %)	49 (79.0 %)	61 (77.2 %)	46 (74.2 %)
Kein Interesse	4 (11.4 %)	13 (21.0 %)	18 (22.8 %)	16 (25.8 %)

Die Befunde der Inferenzstatistik zeigen, dass bestimmte *Personenmerkmale* einen Einfluss auf das Teilnahmeinteresse ausüben. Ein statistisch signifikanter Effekt offenbart sich im Gesamtmodell für das Merkmal „Fortsbildungsteilnahme in den vergangenen fünf Jahren“ ($b = 1.02$; $p = 0.018^*$; $OR = 2.77$). Wirtschaftslehrkräfte zeigen ein höheres Interesse, wenn sie in den vergangenen fünf Jahren mindestens einmal an einer Fortbildung im Fachbereich „ökonomische Bildung“ teilgenommen haben. Die Ergebnisse belegen weiterhin einen statistisch signifikanten Effekt für das Merkmal „Teilnahmeerfahrung mit digitalen Fortbildungen“ ($b = 1.12$; $p = 0.021^*$; $OR = 3.06$). Sofern Wirtschaftslehrkräfte bereits an einer digitalen Fortbildung (unabhängig des Kontextes) teilgenommen haben, steigt die Wahrscheinlichkeit für das Teilnahmeinteresse an digitalen Fortbildungen im Bereich der ökonomischen Bildung. Zudem weist das Merkmal „Einstellungen zu digitalen Medien in Fortbildungskontexten“ ($b = 0.41$; $p = 0.049^*$; $OR = 1.51$) einen statistisch signifikanten Effekt auf. Positive Einstellungen gegenüber digitalen Medien zu Fortbildungszwecken gehen in der Konsequenz mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit für das Teilnahmeinteresse einher. Diese Effekte relativieren sich jedoch nach Anwendung der Benjamini-Hochberg-Korrektur. Keines der genannten Personenmerkmale bleibt nach Adjustierung statistisch signifikant.

In den bivariaten Prädiktor-Kriteriums-Korrelationen für die Gesamtstichprobe ($N = 242$) konnten für die Merkmale „Regelmäßige Nutzung digitaler Fortbildungen“ sowie „Kinder“ statistisch signifikante Effekte auf das Teilnahmeinteresse identifiziert werden, diese wurden jedoch im Gesamtmodell aufgehoben.

In den bivariaten Prädiktor-Kriteriums-Korrelationen für die Teilstichproben⁸ zeigen sich statistisch signifikante Effekte für die Merkmal „Teilnahmehäufigkeit“ ($b = 0.42$; $p = 0.031^*$; $OR = 1.52$) und „Zufriedenheit mit digitalen Fortbildungen“ ($b = 0.89$; $p = 0.000***$; $OR = 2.44$). Je zufriedener die Befragten mit vergangenen digitalen Fortbildungsveranstaltungen waren, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit für das Interesse an digitalen Fortbildungen im Bereich der ökonomischen Bildung.

Die Ergebnisse des logistischen Regressionsmodells für die *schulischen Rahmenbedingungen* zeigen einen statistisch signifikanten Effekt für das Merkmal „Unterstützung durch die Schulleitung“ ($b = 1.60$; $p = 0.001^{**}$; $OR = 4.96$). Demnach steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Wirtschaftslehrkräfte Interesse an digitalen Fortbildungen äußern, sofern die Teilnahme von der Schulleitung unterstützt wird. Dieser Zusammenhang bleibt auch nach Adjustierung des Signifikanzniveaus mittels der Benjamini-Hochberg-Korrektur signifikant. Alle anderen Variablen der Merkmalskategorie „schulische Rahmenbedingungen“ weisen keine statistisch signifikanten Effekte auf.

Im Modell für die *Angebotsmerkmale* konnten statistisch signifikante Effekte für die Merkmale „Inhalt vs. Angebotsformat“⁹ ($b = 0.69$; $p = 0.000***$; $OR = 2.00$), „Einfacher Umgang mit Medien und Tools“ ($b = 1.15$; $p = 0.003^*$; $OR = 3.15$) sowie „Hinweise zur

⁷ Aufgrund fehlender Werte ergibt sich ein neues n.

⁸ Das Merkmal „Teilnahmehäufigkeit“ bezieht sich ausschließlich auf Wirtschaftslehrkräfte, die in den vergangenen fünf Jahren grundsätzlich an einer Fortbildung teilgenommen haben ($n = 123$). Das Zufriedenheitsmerkmal bezieht sich lediglich auf jene Personen, die bereits an einer digitalen Fortbildung teilgenommen haben ($n = 199$).

⁹ Dieses Merkmal bezieht sich auf die Einschätzung der relativen Bedeutung von Fortbildungsinhalt im Vergleich zum Angebotsformat. Die Lehrkräfte wurden dazu befragt, ob ihnen der Inhalt einer Fortbildung wichtiger sei als deren Format.

Gestaltung des Lernprozesses“ ($b = 1.28$; $p = 0.34^*$; $OR = 3.61$) identifiziert werden. In anderen Worten wird das Teilnahmeinteresse an digitalen Fortbildungen im Bereich der ökonomischen Bildung durch den Inhalt der Fortbildungsveranstaltung beeinflusst. Darüber hinaus wird das Teilnahmeinteresse davon begünstigt, ob sich die in einer Fortbildungsveranstaltung verwendeten Medien und Tools einfach bedienen lassen und (genügend) Informationen bzw. Empfehlungen zur Strukturierung des Lernprozesses bereitgestellt werden. Die statistische Signifikanz der Merkmale „Inhalt vs. Angebotsformat“ sowie „Einfacher Umgang mit Medien und Tools“ bleibt auch nach Adjustierung des Signifikanzniveaus mittels der Benjamini-Hochberg-Korrektur bestehen.

5.3 Teilnahmevoraussetzungen (FF2)

Tabelle 4: Voraussetzungen zur Teilnahme an digitalen Fortbildungen im Bereich der ökonomischen Bildung ($N = 242$, eigene Berechnung)

Teilnahmevoraussetzungen	Absolute Häufigkeit (n)	Prozentuale Häufigkeit (%)
Praxisrelevanz der Inhalte	182	75.2
Einfacher Umgang mit Medien und Tools	146	60.3
Transparenz von Inhalten und Lernzielen	127	52.5
Flexibilität bei der Durchführung	123	50.8
Unterstützung seitens der Schulleitung	84	34.7
Betreuung durch Fortbildungspersonal	80	33.1
genügend Raum für sozialen Austausch	69	28.5
Bereitstellung von Hinweisen und Empfehlungen zur Organisation des Lernprozesses	66	27.3
Möglichkeit, in Gruppen zu arbeiten	42	17.4
Einbindung synchroner Phasen	35	14.5
unter keinen Umständen	7	2.9

Um über das reine Teilnahmeinteresse hinausgehende Erkenntnisse zur zukünftigen Nutzung digitaler Fortbildungen durch Wirtschaftslehrkräfte zu gewinnen, wurden zusätzlich die Bedingungen erfasst, unter denen eine Teilnahme aus Sicht der Lehrkräfte vorstellbar wäre. Diese Teilnahmevoraussetzungen geben Aufschluss über fördernde oder notwendige Faktoren für ein entsprechendes Interesse. Tabelle 4 gibt einen Überblick über die Häufigkeitsverteilung dieser Voraussetzungen.

Wirtschaftslehrkräfte sind v.a. dann bereit, an digitalen Fortbildungen teilzunehmen, wenn die Inhalte praxisrelevant sind und sich die integrierten Medien und Tools einfach bedienen lassen. Darüber hinaus gelten für rund die Hälfte aller Befragten eine flexible Durchführung und die Transparenz von Inhalten und Lernzielen als zentrale Voraussetzungen zur Teilnahme. Kollaborative Lerngelegenheiten sowie die Einbindung synchroner Phasen sind dagegen für deutlich weniger Wirtschaftslehrkräfte relevante Kriterien, die mit Blick auf eine Teilnahme an digitalen Fortbildungen vorausgesetzt werden. Zudem wird deutlich, dass lediglich $n = 7$ Wirtschaftslehrkräfte unter keinen Umständen eine digitale Fortbildung im Bereich der ökonomischen Bildung besuchen würden.

6 Diskussion

Erfahrungen und Zufriedenheit

Die Analysen zeigen, dass die Mehrheit der Wirtschaftslehrkräfte bereits *Erfahrungen* mit digitalen Fortbildungen besitzt. Diese lassen sich meist auf andere Fachbereiche zurückführen, was von einzelnen Teilnehmenden auf ein mangelndes Fortbildungsbereich in der ökonomischen Bildung zurückgeführt wurde. Dieser Eindruck spiegelt sich in pointierten Aussagen wie

„so gut wie keine Angebote“

„Gibt es überhaupt welche?“

wider und korrespondiert mit den in der OeBiX-Studie festgestellten Defiziten im Fortbildungswesen für Wirtschaftslehrkräfte (vgl. Friebel-Piechotta & Koch, 2025).

Trotz einer grundsätzlich durchschnittlichen Zufriedenheit mit bisherigen digitalen Fortbildungen äußerten die Befragten wiederholte Kritikpunkte, die sich v.a. auf einen als unzureichend empfundenen sozialen Austausch, eine geringe Praxisrelevanz der Inhalte sowie eine mangelnde Passung zu den individuellen Bedarfen bezogen. Künftige Maßnahmen zur Implementierung und Optimierung digitaler Fortbildungen für Wirtschaftslehrkräfte sollten daher nicht nur auf den quantitativen Ausbau des Angebots abzielen, sondern insbesondere auch dessen inhaltliche und methodische Ausrichtung stärker an den konkreten Bedarfen orientieren (vgl. Daschner, 2023; Friebel-Piechotta & Koch, 2025). Ebenso erscheint der Aufbau tragfähiger Informations- und Kommunikationsstrukturen notwendig, die regelmäßig und adressatengerecht über bestehende Angebote informieren.

Während eine geringe Praxisrelevanz der Inhalte sowie eine mangelnde Passung zu den Bedarfen den in der Literatur bekundeten Defiziten klassischer Fortbildungsveranstaltungen entsprechen (z.B. Daschner, 2023; Krille, 2020; Lipowsky & Rzejak, 2021b), erweist sich die fehlende soziale Präsenz als spezifisches Kriterium, das im Zusammenhang mit digitalen Fortbildungen häufig kritisiert wird (vgl. Meyer et al., 2023; Stavermann, 2024). Die Herstellung und Gewährleistung der sozialen Präsenz, wie sie in Präsenzveranstaltungen gegeben ist, stellt eine große Herausforderung innerhalb digitaler Fortbildungen dar (vgl. Stavermann, 2024; Titz et al., 2022). Auch wenn die Kritik eines mangelnden sozialen Austausches den Evaluationserkenntnissen anderer Studien (vgl. Vogelpohl, 2023; Stavermann, 2024) entspricht, ist dieser Befund insofern überraschend, als dass Wirtschaftslehrpersonen der sozialen Präsenz in digitalen Fortbildungen eine eher geringe Bedeutung zuschreiben, wenn es um die *tatsächliche Teilnahme* geht (s. Kap. 5.3/Tabelle 4). Diese Diskrepanz legt nahe, dass soziale Aspekte zwar *nicht bewusst antizipiert oder eingefordert* werden, im Verlauf einer digitalen Fortbildung jedoch *als fehlend oder unzureichend erfahrbar* wahrgenommen werden können. Daraus lässt sich schließen, dass soziale Präsenz kein primärer Teilnahmefaktor ist, aber dennoch zur wahrgenommenen Qualität digitaler Fortbildungen beiträgt (vgl. Meyer et al., 2023; Stavermann, 2024).

*Unterschiede zwischen formal qualifizierten Wirtschaftslehrkräften und fachfremd Unterrichtenden bzw. Quer-/Seiteneinsteiger*innen*

Der Anteil interessierter Wirtschaftslehrkräfte an digitalen Fortbildungen ist unter fachfremd Unterrichtenden sowie Quer- und Seiteneinsteiger*innen geringer, auch wenn die Unterschiede im Vergleich zu formal qualifizierten Lehrkräften weniger deutlich ausfallen als zunächst anzunehmen wäre (vgl. Hochmuth & Kirchner, 2019/2020). Zudem zeigt diese Gruppe insgesamt ein geringeres Fortbildungsverhalten. Richter und Richter (2020) verweisen auf die Problematik, dass gerade fachlich versierte Lehrkräfte regelmäßiger Fortbildungen besuchen, während Lehrkräfte mit geringerer inhaltlicher Vorqualifikation zurückhaltend agieren. Die Autoren folgern, dass „Fortbildungen [...] vor

diesem Hintergrund weniger dazu beitragen, Kompetenzunterschiede zwischen Lehrkräften auszugleichen als vielmehr bestehende Unterschiede zu perpetuieren.“ (Richter & Richter 2020, o.S.). Angesichts der beschriebenen problematischen Ausbildungssituation (s. Kap. 2) und des anzunehmenden hohen Anteils fachfremd Unterrichtender bzw. Quer-/Seiteneinsteiger*innen in der ökonomischen Bildung (vgl. Kirchner, 2016; Koch, 2021) wäre eine derartige Entwicklung als besonders kritisch einzustufen. Offen bleibt jedoch, inwiefern die Fortbildungsmotivation dieser Personengruppe über die hier identifizierten Motivationsfaktoren und Teilnahmevoraussetzungen gezielt adressiert werden kann. Die Forderung von Richter und Richter (2020) nach einer *flexiblen Arbeitszeitgestaltung*, um Fortbildungsteilnahme überhaupt zu ermöglichen, erscheint vor diesem Hintergrund weiterhin hochrelevant.

Einfluss schulischer Rahmenbedingungen

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die wahrgenommene *Unterstützung durch die Schulleitung* signifikant mit dem Interesse an einer Teilnahme an digitalen Fortbildungen korreliert (vgl. auch Heck et al., 2008). Für die Fortbildungspraxis ergibt sich daraus die Notwendigkeit, gezielte „Unterstützungsstrukturen“ (Gerick et al., 2024, S. 661) zu etablieren, die sich bspw. in Form von zeitlicher Freistellung, technischer Ausstattung oder Anerkennung von Fortbildungsleistungen manifestieren könnten.

Entgegen den Befunden vorhandener Studien (z.B. Drossel et al., 2019; Gerick et al., 2024) konnte die Bedeutung schulischer Rahmenbedingungen in dieser Studie jedoch insgesamt nur eingeschränkt empirisch gestützt werden, was auf eine begrenzte Varianz der entsprechenden Merkmale in der Stichprobe oder methodische Einschränkungen hinweisen könnte.

Relevanz des Fortbildungsinhalts

Von zentraler Bedeutung aus Sicht der befragten Wirtschaftslehrkräfte hat sich der *Inhalt* einer Fortbildung erwiesen (vgl. Füllerer et al., 2024; Richter et al., 2019; Richter et al., 2022), was sich insbesondere in der höheren Gewichtung gegenüber dem Fortbildungsumformat darstellt. Interpretiert man dieses Ergebnis vor dem Hintergrund des geäußerten Teilnahmeinteresses einer Vielzahl der Befragten, sind Wirtschaftslehrkräfte bei gegebener Relevanz und Interessantheit des Inhalts bereit, (auch) an einer digitalen Fortbildung teilzunehmen. Gleichzeitig deuten derartige Befunde darauf hin, dass die *digitale Durchführung* unter Verwendung verschiedener Medien und Tools *kein ausschlaggebendes Kriterium* für die digitale Fortbildungsteilnahme zu sein scheinen (vgl. auch Arifani et al., 2020; Boumadan et al., 2020). Zu diskutieren sei es daher, ob zukünftige digitale Angebotsentwicklungen sich weniger auf technische Innovationen oder spezifische Formate fokussieren, sondern stärker an den fachlich-fachdidaktischen Interessen der Zielgruppe ansetzen sollten. Systematische Bedarfsanalysen sowie Feedbackschleifen und eine enge Verzahnung mit der Unterrichtspraxis erscheinen hierfür unabdingbar.

In Übereinstimmung mit bildungswissenschaftlichen Befunden (vgl. Röhl et al., 2024) legen auch die vorliegenden Ergebnisse nahe, dass die subjektiv wahrgenommene Nützlichkeit – insbesondere im Hinblick auf praxisrelevante Inhalte – einen bedeutenden Aspekt darstellt. Diese Nützlichkeit fungiert offenbar als motivationaler Filter, sodass die praxisnahe inhaltliche Gestaltung nicht nur eine didaktische, sondern auch eine psychologisch-motivationale Bedeutung für die Angebotsakzeptanz digitaler Fortbildungen erhält.

Technische Bedienbarkeit und Gestaltung des Lernprozesses

Trotz vorhandener medienbezogener Vorerfahrungen bestehen aufseiten vieler Wirtschaftslehrkräfte *Unsicherheiten* hinsichtlich eines *reibungslosen technischen Ablaufs*. Internationale Studien zeigen, dass technische Schwierigkeiten zu Frustration, Desinteresse oder gar Abbruch führen können. Um dem entgegenzuwirken, sollten *technische*

Hürden möglichst geringgehalten und die Teilnehmenden frühzeitig mit den verwendeten Tools vertraut gemacht werden (vgl. Stavermann, 2024). Van Nuland et al. (2020) und Meyer et al. (2023) betonen in diesem Zusammenhang die Relevanz von Transparenz, sodass bereits bei der Ausschreibung einer digitalen Fortbildungsveranstaltung auf die verwendeten Medien und Tools hingewiesen und darüber informiert werden sollte, in welcher Art und Weise Möglichkeiten zur *technischen Anleitung* geboten werden. Dieses Vorgehen könnte sich womöglich auch auf die Motivation der Teilnehmenden auswirken (vgl. Fütterer et al., 2024).

Transparenz betrifft jedoch nicht ausschließlich die *technologische Umsetzung*, sondern auch die Frage, auf welche Art und Weise die *Fortbildungsinhalte vermittelt* bzw. angeeignet werden. Hier geht es v.a. darum, deutlich zu machen, welche Lehr-Lern-Aktivitäten angestrebt werden, und über die zeitliche sowie inhaltliche Struktur des Kurses zu informieren. Ähnlich vorhandenen Evaluationsergebnissen aus anderen Studien schätzen auch die hier befragten Wirtschaftslehrkräfte eine gewisse Flexibilität (vgl. Dille & Røkenes, 2021; Poole et al., 2020; Stavermann, 2024; Vogelpohl, 2023), dennoch besteht ein Bedarf an *klaren Strukturen* und konkreten *Handlungsempfehlungen* (vgl. auch Dille & Røkenes, 2021; Poole et al., 2020; Stavermann, 2024 oder Xie, 2017). Auch wenn sich der statistisch signifikante Effekt des Merkmals „Hinweise zur Gestaltung des Lernprozesses“ nach Adjustierung des Alphaniveaus nicht mehr nachweisen ließ, dürfte die Kombination aus strukturierter Lernumgebung und technischer Unterstützung zumindest eine zentrale Voraussetzung für die gelingende *Umsetzung* digitaler Formate sein (vgl. Stavermann, 2024).

Teilnahmeinteresse, potenzielle Nutzung und die Rolle positiver Fortbildungserfahrungen

Es wurde deutlich, dass Wirtschaftslehrkräfte *auch bei nicht vorhandenem Teilnahmeinteresse* ($n = 52$) bereit sind, an einer digitalen Fortbildung teilzunehmen. Entgegen den Annahmen von Tappe (2019) lässt sich vermuten, dass die tatsächliche Nutzung nicht ausnahmslos durch das Teilnahmeinteresse bedingt wird (vgl. Janzik, 2022). Entsprechende Teilnahmeentscheidungen erfolgen womöglich nicht ausschließlich interessengeleitet, sondern könnten auch durch externe Einflüsse (bspw. schulinterne Vorgaben oder dienstrechtliche Erwartungen) beeinflusst werden. Eine formale Fortbildungspflicht besteht in Niedersachsen allerdings nicht (vgl. KMK, 2020).

Damit soll ein Zusammenhang zwischen der Nutzungsintention und der tatsächlichen Teilnahme nicht bestritten werden, allerdings kann die Nutzungsintention in dieser Studie angesichts der vorliegenden Befunde lediglich als hinreichende, nicht jedoch als notwendige Voraussetzung einer potenziellen Teilnahme an digitalen Fortbildungen verstanden werden. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass Akzeptanz und Zufriedenheit zentrale Faktoren hinsichtlich der Fortbildungseffektivität darstellen (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2021b) und der geschilderte Befund dementsprechend einzustufen ist.

Ergänzend verweist die einschlägige Literatur auf die Bedeutung positiver Erfahrungen mit digitalen Fortbildungen. Verschiedene Studien zeigen, dass positive Fortbildungserlebnisse mit einer höheren Wirksamkeit sowie einer Bereitschaft zur erneuten Teilnahme einhergehen (vgl. Kao et al., 2018; Runge et al., 2023; Stavermann, 2024; Teo, 2012; Thurm, 2020). Die vorliegenden Ergebnisse deuten darauf hin, dass die vergangene Teilnahme an digitalen Fortbildungen nicht zwangsläufig mit einem gesteigerten Interesse an weiteren Angeboten im Fachbereich ökonomische Bildung einhergeht. Zwar lässt sich ein gewisser Zusammenhang zwischen vorheriger Teilnahme und Interesse erkennen, dieser erweist sich jedoch bei genauerer Betrachtung als nicht ausreichend stabil. Dies legt nahe, dass die *Erfahrung an sich – unabhängig vom konkreten Fortbildungsinhalt – kein verlässlicher Indikator* für zukünftige Teilnahmebereitschaft ist.

Stärker ins Gewicht scheint hingegen die *subjektive Bewertung* der Erfahrungen zu fallen. Wie im Ergebnisteil beschrieben, scheint insbesondere die Zufriedenheit mit bisherigen digitalen Formaten eine bedeutsame Rolle für das zukünftige Teilnahmeinteresse zu spielen. Damit rückt die *Qualität* der Fortbildungserfahrung in den Vordergrund: Entscheidend ist offenbar weniger, ob Lehrkräfte bereits teilgenommen haben, sondern vielmehr, *wie sie die Teilnahme erlebt haben*. Da dieses Merkmal jedoch *nicht im Gesamtmodell berücksichtigt wurde*, ist der Befund mit Zurückhaltung zu interpretieren.

7 Ausblick und Limitationen

Die vorliegende Studie liefert einen ersten empirisch fundierten Beitrag zur Erforschung der Einstellungen von Wirtschaftslehrkräften gegenüber digitalen Fortbildungen im Bereich der ökonomischen Bildung. Die Befunde verdeutlichen, dass digitale Fortbildungsformate insbesondere dann auf Akzeptanz stoßen, wenn ihre Inhalte praxisrelevant und die eingesetzten Medien und Tools gut zu bedienen sind. Eine differenzierte Ausrichtung an den spezifischen Bedarfen unterschiedlicher Lehrkräftetypen – etwa im Hinblick auf Qualifikationshintergrund, Berufserfahrung und Fortbildungsmotivation – erscheint ebenso erforderlich wie der systematische Einbezug schulischer Unterstützungsstrukturen. Darüber hinaus unterstreicht die Studie die Relevanz adressatengerechter Angebotsgestaltung, die nicht primär technologischen Innovationen, sondern den fachlichen und didaktischen Anforderungen der Zielgruppe Rechnung trägt.

Abschließend soll auf Limitationen hingewiesen werden, die die Ergebnisse möglicherweise beeinflusst haben und in Forschungsimplikationen münden. Da digitale Fortbildungen während der Coronavirus-Pandemie zeitweise die einzige Option zur Professionalisierung darstellten, könnten die Erfahrungen der Wirtschaftslehrkräfte durch diesen besonderen Kontext beeinflusst sein. Darüber hinaus können sich die Einstellungen im Zeitverlauf verändern. Eine Replikation dieser Studie erscheint daher sinnvoll, zumal einige bedeutsame Einflussfaktoren nur im Rahmen bivariater Analysen betrachtet wurden.

Darüber hinaus handelt es sich um eine querschnittliche, nicht repräsentative Erhebung, die sich auf eine spezifische Zielgruppe und ein Bundesland beschränkt. Eine Ausweitung auf andere Bundesländer sowie auf verschiedene Fächergruppen könnte die Generalisierbarkeit der Ergebnisse erhöhen und fachbezogene Unterschiede sichtbar machen. Da in dieser Studie bewusst auf fachspezifische Items verzichtet wurde, bleibt offen, inwiefern die identifizierten Einflussfaktoren tatsächlich domänen spezifisch ausgeprägt sind. Ebenso unklar ist es, ob digitale Fortbildungen lediglich eine *kompensatorische bzw. komplementierende Funktion* einnehmen und Präsenzveranstaltungen nach wie vor als bevorzugtes Fortbildungsformat eingestuft werden (vgl. Schöffner et al., 2020). Dennoch impliziert die herausragende Relevanz des Inhalts die Notwendigkeit einer sorgfältigen und differenzierten Erfassung der unterschiedlichen Interessen und Bedarfe der Zielgruppe durch Landesinstitute oder vergleichbare Einrichtungen (bspw. Fortbildungszentren). Neben Online-Befragungen oder leitfadengestützter Interviews dürfte auch die kontinuierliche Nutzung von Feedback- und Evaluationsdaten bereits durch geführter Fortbildungen eine wichtige Informationsquelle für die fortlaufende Anpassung und Optimierung des Angebots darstellen (vgl. Daschner, 2023).

Ergänzend wäre es ein wertvoller Forschungsimpuls, die Erkenntnisse aus der allgemeinen beruflichen Weiterbildungsforschung stärker einzubeziehen. Die bestehenden Befunde zeigen, dass zentrale Erfolgsfaktoren von Weiterbildungsmaßnahmen sowohl für Lehrkräftefortbildungen als auch für andere Formen beruflicher Weiterbildung von Relevanz sind (vgl. Ford et al., 2018; Salas et al., 2012). Eine stärkere Verzahnung der lehrkräfte spezifischen und allgemeinen Weiterbildungsforschung könnte die Entwicklung bedarfsgerechter und wirksamerer Fortbildungsformate insgesamt unterstützen.

Vertiefende qualitative Studien wären zudem empfehlenswert, um nicht nur ein tiefgehendes Verständnis der vorliegenden Befunde zu entwickeln, sondern auch mit Blick auf die gezieltere Erfassung der Bedürfnisse fachfremd Unterrichtender sowie Quer-/Seiteineinsteiger*innen. Aber auch die Einstellungen von Schulleitungen gegenüber digitalen Fortbildungen gilt es verstärkt zu fokussieren und zu ermitteln, wie digitale Formate als Alternative zu Präsenzfortbildungen eingestuft werden.

Literatur und Internetquellen

- Allen, I. E., Seaman, J. & Garrett, R.; Sloan Consortium (Hrsg.). (2007). *Blending In: The Extent and Promise of Blended Education in the United States*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529930.pdf>
- Arifani, Y., Suryanti, S., Wicaksono, B.H., Inayati, N. & Setiawan, S. (2020). EFL Teacher Blended Professional Training: A Review of Learners' Online and Traditional Learning Interactions Quality. *3L: Language, Linguistics, Literature*, 26 (3), 124–138. <https://doi.org/10.17576/3L-2020-2603-10>
- Baum, K. (2022). Steigerung der Lernmotivation bei der Transformation von face-to-face Trainings in ein E-Training/E-Learning durch eine sinnvolle Zielgruppenanalyse. In M.A. Pfannstiel & P.F.-J. Steinhoff (Hrsg.), *E-Learning im digitalen Zeitalter. Lösungen, Systeme, Anwendungen* (S. 721–734). Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36113-6_35
- Beach, P., Favret, E. & Minuk, A. (2021). Online Teacher Professional Development in Canada: A Review of the Research. *Canadian Journal of Learning & Technology*, 47 (2), 1–23. <https://doi.org/10.21432/cjlt27948>
- Benjamini, Y. & Hochberg, Y. (1995). Controlling the False Discovery Rate: A Practical and Powerful Approach to Multiple Testing. *Journal of the Royal Statistical Society: Series B (Methodological)*, 57 (1), 289–300. <https://doi.org/10.1111/j.2517-6161.1995.tb02031.x>
- Bonnes, C., Wahl, J. & Lachner, A. (2022). Herausforderungen für die Lehrkräftefortbildung vor dem Hintergrund der digitalen Transformation – Perspektiven der Erwachsenen- und Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 45, 133–149. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00212-y>
- Boumadan, M., Soto-Varela, R., Poyatos-Dorado, C. & Ortiz-Padilla, M. (2020). What Factors Determine the Value of an Online Teacher Education Experience from a Teacher's Perspective? *Sustainability*, 12 (19), 1–16. <https://doi.org/10.3390/su12198064>
- Bragg, L.A., Walsh, C. & Heyeres, M. (2021). Successful Design and Delivery of Online Professional Development for Teachers: A Systematic Review of the Literature. *Computers & Education*, 166. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104158>
- Daschner, P. (2023). Auftrag, Praxis und Entwicklungsbedarf – Befunde zur Lehrkräftefortbildung in Deutschland. In P. Daschner, K. Karpen & O. Köller (Hrsg.), *Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven* (S. 14–29). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:29034>
- Dille, K.B. & Røkenes, F.M. (2021). Teachers' Professional Development in Formal Online Communities: A Scoping Review. *Teaching and Teacher Education*, 105, o.S. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103431>
- Drossel, K., Eickelmann, B. & Gerick, J. (2017). Predictors of Teachers' Use of ICT in School – The Relevance of School Characteristics, Teachers' Attitudes and Teacher Collaboration. *Education and Information Technologies*, 22 (2), 551–573. <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9476-y>

- Ford, J.K., Baldwin, T.T. & Prasad, J. (2018). Transfer of Training: The Known and the Unknown. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5, 201–225. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104443>
- Friebel-Piechotta, S. & Koch, M. (2025). Fortbildungen für Wirtschaftslehrkräfte – Vorgehensweise und zentrale Ergebnisse eines deutschlandweiten Monitorings. In D. Loerwald & N. Goldschmidt (Hrsg.), *Evidenzbasierter Wirtschaftsunterricht* (S. 207–221). Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-47286-3_14
- Fütterer, T., Richter, E. & Richter, D. (2024). Teachers' Engagement in Online Professional Development – The Interplay of Online Professional Development Quality and Teacher Motivation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27, 739–768. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01241-8>
- Gerick, J., Annemann, C., Niemann, T. & Drossel, K. (2024). Digitalisierungsbezogene Lehrkräftefortbildungen – Analysen zu Zusammenhängen mit Lehrpersonen und Schulmerkmalen sowie zum wahrgenommenen Fortbildungserfolg durch Lehrkräfte in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27, 661–683. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01225-8>
- Gerthofer, L. & Schneider, J. (2021). Fallkonstellationen zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 281–315. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb16/2021.04.29.X>
- Gollwitzer, P.M. (1999). Implementation Intentions: Strong Effects of Simple Plans. *American Psychologist*, 54 (7), 493–503. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.7.493>
- Hauk, D., Gröschner, A., Rzejak, D., Lipowsky, F., Zehetner, G., Schöftner, T. & Waid, A. (2022). Wie hängt die Berufserfahrung mit der Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungen zusammen? Eine empirische Analyse zur generellen Fortbildungsmotivation von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25, 1325–1342. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01080-5>
- Heck, D.J., Banilower, E.R., Weiss, I.R. & Rosenberg, S.L. (2008). Studying the Effects of Professional Development: The Case of the NSF's Local Systemic Change through Teacher Enhancement Initiative. *Journal for Research in Mathematics Education*, 39 (2), 113–152. <https://www.jstor.org/stable/30034894>
- Heijens, M.J.M. (2024). Zusammenhangsfaktoren mit dem Fortbildungsverhalten von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27, 1639–1660. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01260-5>
- Hierdeis, U. & Stein, M. (2021). Profis im virtuellen Raum. *Lernen in einer digitalen Welt*, 2 (6), 24–27.
- Hochmuth, J. & Kirchner, V. (2019/2020). Einstellungen von Wirtschaft unterrichtenden Lehrpersonen zu Fortbildungen in diesem Feld: Ergebnisse eines Online-Surveys im Rahmen des ELF-Projekts. *Zeitschrift für ökonomische Bildung, Sondernummer, Jahresband DeGÖB, Doppelband 2019/20*, 118–150. https://www.zfoeb.de/sondernummer_tagungsband_degoeb_2019_2020/2020_10002_118_150_hochmuth.pdf
- Janzik, R. (2022). *Mediennutzung und virtuelle Realität. Erklärungsfaktoren der Akzeptanz und Nutzung von Virtual Reality im privaten Kontext* [Dissertation]. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37224-8>
- Kaminski, H. (2017). *Fachdidaktik der ökonomischen Bildung*. Unter Mitarbeit von Volker Brettschneider und Christina Schnell. Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838586526>
- Kao, C.-P., Lin, K.-J. & Chien, H.-M. (2018). Predicting Teachers' Behavioral Intentions Regarding Web-based Professional Development by the Theory of Planned Behavior. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14 (5), 1887–1897. <https://doi.org/10.29333/ejmste/85425>

- Kao, C.-P., Wu, Y.-T., Chang, Y.-Y., Chien, H.-M. & Mou, T.-Y. (2020). Understanding Web-Based Professional Development in Education: The Role of Attitudes and Self-efficacy in Predicting Teachers' Technology-Teaching Integration. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 29, 405–415. <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00493-x>
- Keuffer, J. (2020). Zur Lage und Zukunft der Lehrkräftefortbildung. In B. Jungkamp & M. Pfafferott (Hrsg.), *Bedarfe der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Schriftenreihe des Netzwerk Bildung* (S. 44–51). <https://library.fes.de/pdf-files/a-p/b/1817.pdf#page=19>
- Kirchner, V. (2016). *Wirtschaftsunterricht aus der Sicht von Lehrpersonen: Eine qualitative Studie zu fachdidaktischen teachers' beliefs in der ökonomischen Bildung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10832-8>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.). (2020). *Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2020. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf
- Koch, M. (2021). Erkenntnistransfer in der ökonomischen Bildung: Voraussetzungen und Herausforderungen im Bereich der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften. In D. Loerwald (Hrsg.), *Ökonomische Erkenntnisse verständlich vermitteln: Herausforderungen für Wirtschaftswissenschaften und ökonomische Bildung* (S. 139–168). Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32753-8_8
- Krause, M., Pietzner, V., Dori, Y.J. & Eilks, I. (2017). Differences and Developments in Attitudes and Self-efficacy of Prospective Chemistry Teachers Concerning the Use of ICT in Education. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13 (8), 4405–4417. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00935a>
- Krille, K. (2020). *Teacher's Participation in Professional Development: A Systematic Review*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38844-7_3
- Lay, C.D., Allman, B., Cutri, R.M. & Kimmons, R. (2020). Examining a Decade of Research in Online Teacher Professional Development. *Frontiers in Education*, 5, o.S. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.573129>
- Liening, A. (2019). *Ökonomische Bildung. Grundlagen und neue synergetische Ansätze*. 2. Aufl., Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24731-7>
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021a). Welche Art von Fortbildung wirkt? In B. Jungkamp & M. Pfafferott (Hrsg.), *Bedarfe der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Schriftenreihe des Netzwerk Bildung* (S. 19–38). <https://library.fes.de/pdf-files/a-p/b/18117.pdf#page=19>
- Lipowsky, F. & Rzejak, D.; Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). (2021b). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten*. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/fortbildungen-fuer-lehrpersonen-wirksam-gestalten>
- Meyer, A., Kleinknecht, M. & Richter, D. (2023). What Makes Online Professional Development Effective? The Effect of Quality Characteristics on Teachers' Satisfaction and Changes in their Professional Practices. *Computers & Education*, 200, o.S. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104805>
- Miglbauer, M. & Schallert, S. (2020). Gelingendes und motivierendes Mikrolernen mit CoffeeCupLearning. *journal für lehrerInnenbildung*, 1, 98–105. https://doi.org/10.35468/jlb-01-2020_08
- Poole, T., Fitzgerald, A. & Dann, C. (2020). *Effective Online Professional Development: Teacher Perceptions, Practices, and Preferences*. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-79141/v1>

- Retzmann, T. & Bank, V. (2013). Fachkompetenz von Wirtschaftslehrerinnen und -lehrern. *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, 1, 6–26. http://www.zfoeb.de/2013_1/retzmann_bank.pdf
- Richter, D., Becker, B., Hoffmann, L., Busse, J. & Stanat, P. (2019). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften. In P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich, S. Henschel & R.A. Lorz (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2018: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich* (S. 385–410). Waxmann.
- Richter, E., Fütterer, T., Meyer, A., Eisenkraft, E. & Fischer, C. (2022). Teacher Collaboration and Professional Learning: Examining Professional Development During a National Education Reform. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68 (6), 798–819. <https://doi.org/10.3262/ZP2206798>
- Richter, E. & Richter, D. (2020). Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (1. Aufl., S. 345–253). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-040>
- Röhl, S., Cramer, C. & Mayr, J. (2024). Lehrpersonen lernen: Nutzung und Nützlichkeit von Lerngelegenheiten und deren Beziehung zur Berufserfahrung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 14, 71–94. <https://doi.org/10.1007/s35834-024-00414-z>
- Runge, I., Scheiter, K., Rubach, C., Richter, D. & Lazarides R. (2023). Lehrkräftefortbildungen im Kontext digitaler Medien: Welche Bedeutung haben digitalbezogene Fortbildungsthemen für selbsteingeschätzte digitale Kompetenzen und selbstberichtetes digital gestütztes Unterrichtshandeln? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27, 637–660. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01227-6>
- Sahin-Topalcengiz, E. & Yildirim, B. (2020). Teachers' Opinions about Distance Web 2.0 Tools Training and Teachers' In-Class Web 2.0 Practices. *Journal of Turkish Science Education*, 17 (4), 561–577. <https://doi.org/10.36681/tused.2020.45>
- Salas, E., Tannenbaum, S.I., Kraiger, K. & Smith-Jentsch, K.A. (2012). The Science of Training and Development in Organizations: What Matters in Practice. *Psychological Science in the Public Interest*, 13 (2), 74–101. <https://doi.org/10.1177/1529100612436661>
- Schöffner, T., Traxler, P. & Zuliani, B. (2020). Möglichkeiten und Grenzen der Digitalisierung im Bildungsbereich und der gegenwärtigen Herausforderung in Zeiten der Pandemie. *Medienimpulse*, 58 (3). <https://doi.org/10.21243/mi-03-20-19>
- Schulze-Vorberg, L., Krille, C., Fabriz, S. & Horz, H. (2021). Hinweise und Empfehlungen für die Konzeption von Lehrkräftefortbildungen zu digitalen Medien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27, 1113–1141. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01046-z>
- Stavermann, K. (2024). Online Teacher Professional Development: A Research Synthesis on Effectiveness and Evaluation. *Technology, Knowledge and Learning*, 30, 203–240. <https://doi.org/10.1007/s10758-024-09792-9>
- Stavermann, K. (2025). Research in Online Teacher Professional Development: A Systematic Mapping Review. *International Journal of Emerging Technologies*, 20 (1), 47–67. <https://doi.org/10.3991/ijet.v20i01.53643>
- Tappe, E.H. (2019). Prädiktoren der Intention zum didaktischen Einsatz von digitalen Medien im Unterricht – Überführung der Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT) in ein schulisches Untersuchungssetting. In T. Knaus (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methoden* (S. 999–1027). Kopaed.
- Teo, T. (2012). Examining the Intention to Use Technology Among Pre-service Teachers: An Integration of the Technology Acceptance Model and Theory of Planned Behavior. *Interactive Learning Environments*, 20 (1), 3–18. <https://doi.org/10.1080/10494821003714632>

- Thurm, D. (2020). *Digitale Werkzeuge im Mathematikunterricht integrieren. Zur Rolle von Lehrerüberzeugungen und der Wirksamkeit von Fortbildungen*. Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28695-8>
- Titz, M., Zimmermann, J. & Pohlkamp, S. (2022). Kurzfristige Umstellung und langfristiges Potenzial: Digital gestützte Formate in der Lehrer*innenfortbildung. *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, 22. <https://doi.org/10.21240/lbzm/22/15>
- Van Nuland, S., Mandzuk, D., Tucker Petrick, K. & Cooper, T. (2020). COVID-19 and Its Effects on Teacher Education in Ontario: A Complex Adaptive Systems Perspective. *Journal of Education for Teaching*, 46 (4), 442–451. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1803050>
- Venkatesh, V., Thong, J.Y.L. & Xu, X. (2012). Consumer Acceptance and Use of Information Technology: Extending the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology. *MIS Quarterly*, 36 (1), 157–178. <https://doi.org/10.2307/41410412>
- Vogelpohl, K. A. (2023). Fortbildung von Lehrkräften im Blended-Learning-Format. Eine Interviewstudie mit Fortbildungsteilnehmer:innen [Dissertation]. http://oops.uni-oldenburg.de/5792/1/2410-7__Vogelpohl_20230329.pdf
- Winter, E. (2020). Warum die staatliche Lehrkräftefortbildung im schlechten Zustand ist – und wie man die Rahmenbedingungen verbessern könnte. In B. Jungkamp & M. Pfafferott (Hrsg.), *Bedarfe der Lehrkräftefortbildung in Deutschland* (S. 59–65). Schriftenreihe des Netzwerk Bildung. <https://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/1817.pdf#page=19>
- Xie, K., Kim, M.K., Cheng, S.-L. & Luthy, N. C. (2017). Teacher Professional Development through Digital Content Evaluation. *Educational Technology Research and Development*, 65 (4), 1167–1103. <https://doi.org/10.1007/s11423-017-9519-0>
- Zawacki-Richter, O. & Latchem, C. (2018). Exploring Four Decades of Research in Computers & Education. *Computers & Education*, 122, 136–152. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.04.001>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Stavermann, K. (2025). Einstellungen von Wirtschaftslehrkräften gegenüber digitalen Fortbildungen im Bereich der ökonomischen Bildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 8 (1), 495–514. <https://doi.org/10.11576/hlz-7835>

Eingereicht: 23.01.2025 / Angenommen: 15.10.2025 / Online verfügbar: 05.12.2025

ISSN: 2625-0675



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalt(e)s (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

English Information

Title: Perceptions of In-Service Economics Teachers Regarding Online Professional Development in Economic Education

Abstract: This study examines the attitudes of economics teachers toward online professional development in the field of economic education and analyzes the factors influencing their interest in participation. In the light of the heterogeneous qualification pathways of economics teachers (Friebel-Piechotta & Koch, 2025; Koch, 2021), the well-documented barriers to participation in traditional in-person formats, and the increasing importance of online teacher professional development, it is particularly relevant to consider the perspectives of potential participants. The study is based on a standardized survey of 242 economics teachers from Lower Saxony, with data analyzed using both descriptive and inferential statistics. The findings indicate that interest in participation is primarily shaped by the perceived relevance of the training content, while the digital format itself plays a subordinate role. Support from school leadership emerges as another significant influencing factor. Teachers with prior positive experiences in online professional development and an open attitude toward digital media exhibit a higher willingness to participate. The results underscore the need to tailor digital professional development formats more closely to the specific needs of the target group in order to enhance both acceptance and effectiveness. Implications for the design of target group-specific online professional development programs are discussed.

Keywords: in-service teachers; economic education; online teacher professional development; digitization; acceptance