

# Wirtschaftsbezogene Aufgaben in allgemein- und berufsbildenden Schulbüchern

**Empirische Analysen der Fachdidaktiken  
der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften**

Udo Hagedorn<sup>1,\*</sup>, Matthias Söll<sup>2</sup>, Sophie Gigl<sup>1</sup>, Alexia Kantis<sup>1</sup>,  
Friederike Schick<sup>1</sup>, Marcel Beyer<sup>1</sup> & Franziska Wolf<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universität Bielefeld

<sup>2</sup> Universität Rostock

\* Kontakt: Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie,  
Universitätsstr. 24, 33615 Bielefeld  
udo.hagedorn@uni-bielefeld.de

**Zusammenfassung:** Aufgaben sind im Schulunterricht von zentraler Bedeutung, wie Blömeke et al. (2006) und Leuders (2014) zeigen. Dieser Artikel richtet ein besonderes Augenmerk darauf, wie Aufgaben in allgemein- und berufsbildenden Schulbüchern der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften formuliert sind und wie sich dies zu prinzipiellen Vorstellungen der entsprechenden Fachdidaktiken verhält. Dazu werden die Konzeption und ausgewählte Ergebnisse einer breiten Analyse von Aufgaben aus jeweils zwei einschlägigen Unterrichtswerken der Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe und des Ausbildungsgangs Industriekaufmann/-frau vorgestellt. Im Rahmen einer strukturierend qualitativen Inhaltsanalyse wird ein Kategoriensystem mit den Kategorien Wissensart, kognitiver Prozess und Lebensweltbezug adaptiert, weiterentwickelt und angewandt (Bloemen et al., 2010; Maier et al., 2013). Neben der Reflexion der genannten Kategorien wird sowohl für den Bereich des allgemein- als auch den des berufsbildenden Aufgabenspektrums deutlich, dass sich disziplinäre Bezüge und auch unterschiedliche Fachkulturen zwar auf deren Aufgabenkonstruktion auswirken, in den Werken allerdings nicht in der Form, die ein Erstzugriff über die Organisation des Bildungssystems vermuten lassen würde: Keineswegs zeigt sich, dass Aufgaben im allgemeinbildenden Sozialwissenschaftsunterricht grundsätzlich lebensweltöffnend angelegt und die Aufgaben im berufsbildenden Bereich demgegenüber funktionsbezogen auf die individuelle Ausbildung zu verstehen sind. Didaktisch gewendet dienen die Ergebnisse der Untersuchung der differenzierten Arbeit mit Schulbuchaufgaben, bspw. vor dem Hintergrund der zunehmenden Heterogenität der Lerngruppen.

**Schlagerwörter:** Aufgabenanalyse; Schulbuchforschung; Sozialwissenschaften; Wirtschaftsdidaktik; Wirtschaftslehre



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 Fremdinhalte (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/de/legalcode>

## 1 Einleitung

Ziel eines jeden Unterrichts ist die Entwicklung von Kompetenz. Der Weg der Kompetenzentwicklung, also die Frage danach, wie didaktisch inszeniert und geplant wird, wie Entscheidungen getroffen und gerechtfertigt werden, hängt jeweils von einzelnen Überzeugungen, Gewohnheiten und Vorlieben der Unterrichtenden und auch von den Fachkulturen innerhalb der Segmente des Bildungssystems ab. Als schul- und unterrichtsformunabhängige Schnittmenge der Unterrichtsorganisation gelten Aufgaben als zentrale Steuerungsinstrumente. Sie bieten die Möglichkeit, Unterricht inhaltlich an Ordnungsmittel zu binden, Strukturierung zu spiegeln und zu stützen, einzelne Schritte der Sequenzierung vorzubereiten oder nachvollziehbar zu machen (Blömeke et al., 2006; Leuders, 2014).

In diesem Artikel richten wir den Blick auf schriftliche Aufgaben in Unterrichtsbüchern der Sozialwissenschaften und der kaufmännischen Ausbildung und regen dazu an, darüber nachzudenken, welche Impulse diese setzen, wie sich die Aufgaben systematisieren lassen und was aus dieser Systematisierung folgt. Wir gehen für die Sozialwissenschaften davon aus, dass Aufgaben zunächst unabhängig von ihrem spezifischeren Profil als an ihren Adressat\*innen orientiert gelten können. Differenziert werden kann allerdings im Hinblick auf die für Aufgabenformen und Fachkontexte geltenden Ziele und Normen der Unterrichtsbezüge, insbesondere zwischen Allgemein- und Berufsbildung. Hier gehen die Scheren zwischen Propädeutikum und Funktionsbezug, zwischen Allgemeinbildung und Prozessorientierung, zwischen Theorie- und Handlungsbezug evtl. auseinander. Genau diese angenommenen Unterschiede zwischen den allgemein- und berufsbildenden Fachdidaktiken bilden den Ausgangspunkt für die Fragestellung des vorliegenden Beitrags. Forschungspragmatisch gehen wir für den Anspruch an gymnasialen Unterricht von eher universalistischen und abstrakten Normen aus (Gesellschaftsorientierung und Wissenschaftspropädeutikum als komplexe Verdichtung von Lebenssituationsorientierung). Demgegenüber steht ein eher funktionsorientierter Unterricht im Ausbildungszusammenhang des dualen Systems, der sich durch einen höheren Situations- und partikularen Kontextbezug (Ausbildungsbetrieb) charakterisieren lässt. Pointiert betrachtet stehen sich auf Ebene rahmender didaktischer Prinzipien vermeintlich unterrichtsfachliche Segregation und kanonisierter Wissensbezug bei dem Ziel individueller Mündigkeit gegenüber mit Lernfeld- und Projektbezug sowie der Frage nach dem zweckdienlichen Wert für die anzustrebende berufliche Könnerschaft (als Überblick zusammenfassend bspw. Reinisch, 2017; Engartner et al., 2021).

Für den Artikelzusammenhang arbeiten wir Unterschiede zwischen wirtschaftsbezogenen Aufgaben im Feld der allgemeinbildenden Sozialwissenschaften und der kaufmännischen Berufsausbildung explorativ heraus. Die vergleichende Betrachtung von Aufgaben erfolgt dabei anhand der gymnasialen Einführungsphase und der dualen Ausbildung von Industriekaufleuten aufgrund ihrer häufigen bildungsbiographischen Taktung im Anschluss an die 10. Klasse. Aus den Analyseergebnissen lassen sich erste Deutungen über eine Charakteristik der Aufgabenkonzeptionen in den erhobenen Schulbüchern ableiten. Dafür werden im Folgenden anhand von Kategorien ausdifferenzierte, nach Fachbezug des analysierten Buches auffallende Häufigkeiten und Häufigkeitsverteilungen in Aufgabenkodierungen dargestellt. Diese werden mit direktem Bezug auf die jeweiligen Fachkulturen interpretiert und eingeordnet. Wir analysieren, welche Wissensarten, welche Aspekte kognitiver Prozesse und welche Lebensweltbezüge (Maier et al., 2013) in welcher Form und in welchen Anteilen über die sprachliche Gestaltung von Aufgaben in Unterrichtsbüchern explizit angelegt sind. Aufgrund der Fokussierung auf Schulbuchaufgaben wird ein Ausschnitt der

„[...] Gesamtheit der im Unterricht eingesetzten Aufgaben und deren Orchestrierung, das heißt deren Einsatz im Hinblick auf Lernziele und makromethodische Überlegungen (d.h.

grundsätzliche lernpsychologische Überlegungen zur Unterrichtsmethode und zu Basismodellen des Lernens oder einzelnen Lernphasen)“ (Kleinknecht, 2019, S. 4)

betrachtet.

Ziel der Analyse ist es, a) genauere Aussagen über die strukturelle Anlage von Aufgaben machen zu können, b) einen Bezug zum vermeintlich leitend wirkenden fachdidaktischen Prinzip der Lebenswelt- und Lebenssituationsorientierung und deren tatsächlich operationalisierter Hinterlegung in Unterrichtsmaterialien herstellen und damit c) bestimmen zu können, welche Aspekte fachdidaktischen Anspruchs auf Aufgabenebene unerfüllt bleiben – und damit also im unterrichtlich mündlichen, diskursiven Umgang gesucht werden müssen.

Als Merkmale didaktischer und fachlicher Aufgabenqualität gelten nach Blömeke et al. (2006, S. 337) die exemplarische Erschließung eines gesellschaftlich relevanten Bildungsinhaltes, die Ansprache eines Bedürfnisses der Schüler\*innen oder der Neugierwert in Bezug auf den bereichsspezifischen Wissens- und Erfahrungsstand. Diese Merkmale wurden von Blömeke et al. (2006) zwar durch Analysekriterien konkretisiert, deren Operationalisierung wurde aber nicht umfassend erprobt. Maier et al. (2013) fokussierten diese Aufgabe aus einer allgemeindidaktischen Perspektive und leiteten Kategorien und Subkategorien für die fächerübergreifende Aufgabenanalyse ab.

Als dem vorliegenden Gegenstand angemessen haben sich die Kategorien Wissensart, kognitiver Prozess und Lebensweltbezug herausgestellt (Arndt, 2013; Thoma & Schumacher, 2018). Insbesondere letztgenannter bietet fachdidaktische, d.h. sozialwissenschafts- und wirtschaftsdidaktische Adaptionen- und Interpretationsmöglichkeiten.<sup>1</sup> Mit diesem Kategoriensystem kodieren wir mit Hilfe der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) in je zwei Schulbüchern aus dem allgemein- und berufsbildenden Bereich insgesamt 857 Aufgaben. Auf Grundlage dieser Stichprobe generieren wir Hypothesen, um im Weiteren die Erhebung auszuweiten und insbesondere die domänenspezifischen Unterschiede zu diskutieren. Für einen ersten Blick auf die Passung fachdidaktischer Prinzipien bietet die Erhebung Einschätzungen über Ungleichgewicht, Reibungspunkte und Fehlstellen, die im Gegenschluss eine hohe Erwartung in Bezug auf noch ausstehende Analysen des Unterrichtsgeschehens in diese Richtung erwarten lassen. Nach einer Skizze der bezugsstiftenden Theorie (Kap. 2) verdeutlichen wir das methodische Design (Kap. 3), verdichten Einzelergebnisse (Kap. 4) und diskutieren diese (Kap. 5).

## 2 Aufgabenanalyse in den Sozialwissenschaften

### 2.1 Forschungsstand

Die Analyse kodifizierter Aufgaben in Schulbüchern steht bisher nicht im Fokus der Didaktiken der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften. Es liegen nur wenige aktuelle Studien vor, die diesen Themenkreis fokussieren. Analysen entstehen häufig im Kontext der Projekte „Kategoriensystem zur überfachlichen Aufgabenanalyse“ um Maier et al. (2013) und „Kompetenzerwerb durch Lernaufgaben – fachdidaktische Perspektiven (KLee)“ um Kiper et al. (2010). Für den allgemeinbildenden Bereich liegen bspw. Arbeiten von Arndt (2013) sowie Weyland und Stommel (2016) vor, im wirtschaftsberuflichen Bereich von Bloemen et al. (2010), Berding und Lamping (2014) und Thoma und Schumacher (2018).

Arndt (2013) analysiert für den Wirtschaftsunterricht im *allgemeinbildenden Bereich* mit Hilfe des allgemeindidaktischen Kategoriensystems von Maier et al. (2013) eine Aufgabe aus den Bildungsstandards für die ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen, in der Hauptschüler\*innen das Problem der Wahl eines Stromanbieters lösen

---

<sup>1</sup> Zudem ließ sich die (berufliche) Handlungskompetenz als weitere, insbesondere fachdidaktisch interessante Kategorie identifizieren (Berding & Lamping, 2014; Bloemen et al., 2010). Diese wird im vorliegenden Aufsatz allerdings nicht fokussiert.

müssen. Darüber hinaus betrachtet er eine Fallstudie für Studierende der Wirtschaftswissenschaften zu einem fiktiven Fahrradhersteller, in der jene Probleme des Unternehmens im Kontext des Supply Chain Managements erkennen, darstellen und lösen müssen. Das kognitive Aktivierungspotenzial der Aufgabe der Stromanbieterwahl ist anhand der Klassifizierung des Kategoriensystems als gering einzustufen. Bei der Überarbeitung der Aufgabe kann die Kategorisierung dann allerdings Orientierung bieten, um deren Aktivierungspotenzial zu steigern. Der Fallstudie zum Supply Chain Management attestiert Arndt (2013) ein höheres kognitives Aktivierungspotenzial. Den Nutzen des Kategoriensystems sieht der Autor insbesondere in der Möglichkeit der systematischen Veränderung des Schwierigkeitsgrades der Aufgabe. Diese Einschätzungen werden durch zwei Befragungen von 19 Studierenden und 14 Referendar\*innen im Fach Wirtschaft validiert. Dazu klassifizierten die Proband\*innen o.g. Aufgabe zur Stromanbieterwahl mit Hilfe des Kategoriensystems von Maier et al. (2013). Die einzelnen Kategorien mussten hinsichtlich ihrer Sinnhaftigkeit und Verständlichkeit beurteilt werden. Insgesamt wird das Kategoriensystem positiv bewertet: „Bereits [...] die Sensibilisierung für und die Auseinandersetzung mit den Kriterien dürfte zu einem gezielteren und verbesserten Einsatz von Aufgaben führen.“ (Arndt, 2013, S. 205) Neben Verbesserungsvorschlägen zu einzelnen Kategorien weist Arndt (2013) auf die Notwendigkeit hin, das allgemeindidaktische Kategoriensystem durch geeignete Kriterien fachdidaktisch auszudifferenzieren. Im Falle der Wirtschaftsdidaktik werden bspw. einschlägige Kompetenzbereiche oder Lebenssituationen angesprochen.

Weyland und Stommel (2016) untersuchen die Aufgaben des Schulbuchs *Wirtschaftspolitik im vereinten Deutschland* (Verlag: Schöningh) aus der in Nordrhein-Westfalen (NRW) im Fach Sozialwissenschaften meistverkauften Schulbuchreihe im Hinblick auf das kognitive Anforderungsniveau, das Vorkommen von Experimenten, Simulationen und Spielen sowie von simulierten ökonomischen Entscheidungssituationen. Kompetenzorientierte, fachliche – bei Weyland und Stommel (2016) (sozio-)ökonomische – Lernaufgaben stehen im Fokus der Studie und

„materialisieren jene Wissens- und Könnenskomponenten, lösen jene Denk- und Arbeitsprozesse aus und aktivieren jene analytischen und synthetischen Figuren des Problemlösens, Betrachtens und Deutens, um die es in einem bestimmten Fach im Kern geht und die dessen intellektuelle Kultur ausmachen.“ (Oelkers & Reusser, 2008, S. 408)

Im Gegensatz zu Maier et al. (2013) operationalisieren Weyland und Stommel (2016) das kognitive Anforderungsniveau der Aufgaben anhand der Lernzieltaxonomie von Bloom et al. (1956) und der Klassifizierung von Operatoren des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2015). In der Analyse überwiegen Aufgaben mit mittlerem und hohem Anforderungsniveau (Niveau I: 17,8 %; Niveau II: 56,7 %; Niveau III: 25,5 %). In den Aufgaben des Schulbuchs fanden sich zudem kaum Experimente, Simulationen, Spiele oder simulierte ökonomische Entscheidungssituationen. Dahingehend unterscheiden sich die Aufgaben in dem Schulbuch von solchen in der Fachzeitschrift *Unterricht Wirtschaft + Politik* (Verlag: Friedrich) der Ausgaben 1/2011 bis 4/2014 sowie der „Trappen-Texte“ zur ökonomischen Bildung der Ausgaben 2007 bis 2013. Weyland und Stommel (2016) schlussfolgern, dass in der ökonomischen Bildung kein einheitliches Verständnis kompetenzorientierter Lernaufgaben vorliegt. Die Autoren verweisen zudem auf das Desiderat, die analysierten „ökonomienahen Aufgaben“ (Weyland & Stommel, 2016, S. 100) mit Aufgaben aus der beruflichen Bildung, die als betriebs- oder volkswirtschaftlich orientiert charakterisiert werden, zu vergleichen.

Mit einem systematischen Literaturüberblick zeichnen Gross und Weyland (2021) anhand von 51 Quellen ein aktuelles Bild über Aufgaben in der ökonomischen Bildung im Primar- und Sekundarbereich im Zeitraum von 2005 bis 2020. In der Literatur werden folgende Defizite benannt: 1. Offenheit der Probleme, Lösungswege und Ergebnisse, 2. Fokussierung von Urteilskompetenz, 3. Problemorientierung, 4. fachspezifische Methoden, 5. Lebensweltorientierung, 6. kognitive Aktivierung und 7. Multiperspektivität

bzw. Kontroversität. Dabei konnten Unterschiede zwischen den Sekundarstufen I und II festgestellt werden. Aufgaben in Schulbüchern der Haupt- und Realschule sind tendenziell durch eine stärkere Lebensweltorientierung gekennzeichnet als die eher abstrakteren Aufgaben für das Gymnasium. Vor diesem Hintergrund sprechen sich Gross und Weyland (2021) für die kooperative Entwicklung und Erforschung von Aufgaben in Schulbüchern zwischen Wissenschaftler\*innen und Schulbuchautor\*innen aus, um die Aufgabenqualität im Hinblick auf kompetenzorientierten, (sozio-)ökonomischen Unterricht zu steigern.

In der *Wirtschaftsdidaktik* im Bereich der beruflichen Bildung steht die Analyse von Lernaufgaben im Fokus der Arbeiten von Bloemen et al. (2010), Berding und Lamping (2014) und Thoma und Schumacher (2018).

Bloemen et al. (2010) untersuchen, inwiefern sich Lernaufgaben aus Schulbüchern dazu eignen, die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz, definiert als eine kreisstrukturelle Verknüpfung von fachlicher, methodischer, gestalterischer, moralisch-ethischer, sozialer und abstraktionsbezogener Kompetenz, anzuregen. Dazu werden 242 Aufgaben aus dem zufällig ausgewählten Schulbuch *Grundlagen und Prozesse des Wirtschaftens* (Verlag: Cornelsen) für die Berufsausbildung von Industriekaufleuten aus dem Jahr 2006 inhaltsanalytisch untersucht. Die Analyse zeigt, dass 96 Prozent aller Aufgaben auf die Förderung von Fachkompetenz abzielen, von denen wiederum gut die Hälfte auf die Reproduktion von Wissen und damit auf eine niedrige Niveaustufe rekurriert. Methodenkompetenz (44 %), Gestaltungskompetenz (19 %), moralisch-ethische Kompetenz (18 %), Sozialkompetenz (15 %) und Abstraktionskompetenz (49 %) sind wesentlich seltener Bestandteile der betrachteten Lernaufgaben. Vor diesem Hintergrund regen Bloemen et al. (2010) eine vertiefte wirtschaftsdidaktische Auseinandersetzung mit der Konstruktion, Implementation und Evaluation von Aufgaben an.

Berding und Lamping (2014) untersuchen, welche epistemologischen Überzeugungen sich zu Wissen und Wissenserwerb in Schulbuchaufgaben widerspiegeln, da diese Vorstellungen zentral für die Gestaltung kompetenzorientierten Unterrichts sind. Diese Vorstellungen werden hinsichtlich ihres potenziellen Beitrags zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz charakterisiert, die analog zu Bloemen et al. (2010) als kreisstrukturelle Verknüpfung der o.g. Kompetenzfacetten definiert wird. Aus den im Jahr 2009 in Niedersachsen am häufigsten genutzten fünf Schulbüchern für Industriekaufleute werden 406 Lernaufgaben des Lernfelds 10 mit Hilfe einer strukturierenden Inhaltsanalyse untersucht und mit einer latenten Klassenanalyse im Hinblick auf epistemologische Überzeugungen typisiert. Demnach können drei Klassen von Aufgaben unterschieden werden: ein absoluter epistemologischer Aufgabentyp, ein entwickelter epistemologischer Aufgabentyp und ein differenzierter epistemologischer Aufgabentyp. Die ersten beiden Typen finden sich in den Aufgaben der analysierten Schulbücher relativ häufig (absolut: zwischen 31 % und 51 %, entwickelt: zwischen 43 % und 64 %), während letztgenannter eher selten auftritt (differenziert: zwischen 6 % und 12 %). Die Aufgaben zielen wie bei Bloemen et al. (2010) mit Abstand am häufigsten auf die Förderung von Fach- (94 %) und Methodenkompetenz (85 %) ab. Insgesamt werden die Teilkompetenzen dabei größtenteils nur auf niedrigem Niveau adressiert. Tendenziell sprechen Aufgabentypen mit „höheren“ Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb allerdings hochwertigere Stufen beruflicher Handlungskompetenz an. Vor diesem Hintergrund konstatieren Berding und Lamping (2014, S. 152) einen „Bedarf an Weiterentwicklung der Aufgabenkultur in Schulbüchern für Industriekaufleute.“

Thoma und Schumacher (2018) untersuchen das kognitive Aktivierungspotenzial von 302 Lernaufgaben in den vier auflagenstärksten Schulbüchern im Fach Rechnungswesen der Schultypen Handelsakademie (HAK) und Handelsschule (HAS) in Österreich mit Hilfe des Kategoriensystems von Maier et al. (2010). Sie wählen Aufgaben für die strukturierende Inhaltsanalyse, die in der einschlägigen Literatur für Schüler\*innen als besonders grundlegend bzw. auch schwierig gelten. Hinsichtlich der Wissensarten zeigt sich

bspw., dass konzeptuelles (HAK: 50,2 %; HAS: 55,2 %) und prozedurales Wissen (HAK: 36,2 %; HAS: 25,3 %) für die Aufgabenbearbeitung notwendig sind. Reines Faktenwissen (HAK: 13,6 %; HAS: 19,5 %) spielt dafür eine untergeordnete, metakognitives Wissen keine Rolle (HAK: 0,0 %; HAS: 0,0 %). Zur Bewältigung der Aufgaben werden darüber hinaus fast ausschließlich die kognitiven Prozesse der Reproduktion (HAK: 33,1 %; HAS: 32,7 %) und des nahen Transfers (HAK: 63,3 %; HAS: 60,6 %) gefordert; der weite Transfer (HAK: 3,6 %; HAS: 3,7 %) und das Problemlösen (HAK: 0,0 %; HAS: 0,0 %) müssen kaum zur Anwendung kommen. Darüber hinaus sind die Aufgaben kaum durch einen Lebensweltbezug gekennzeichnet („kein“ HAK: 64,3 %; HAS: 64,5 %; „konstruiert“ HAK: 24,2 %; HAS: 22,3 %; „authentisch“ HAK: 11,5 %; HAS: 13,2 %; „real“ HAK: 0,0 %; HAS: 0,0 %). Zudem dominieren definierte bzw. konvergente Aufgaben (Offenheit) mit einer niedrigen sprachlogischen Komplexität und einer geringen bis mittleren stofflichen Breite. Insgesamt wird das Potenzial der betrachteten Aufgaben zur kognitiven Aktivierung als eher gering eingeschätzt. Thoma und Schumacher (2018) gelangen zu der Erkenntnis, dass sich die entsprechenden Aufgaben kaum für einen kompetenzorientierten Unterricht eignen.

Zusammenfassend zeigt die Skizzierung des Forschungsstandes, dass eine vertiefte Auseinandersetzung mit diesem Gegenstandsbereich dringend angezeigt ist. Darüber hinaus wird das allgemeindidaktische Kategoriensystem von Maier et al. (2013) als geeignetes Aufgabenanalyseinstrument erachtet, wenn es um fachdidaktische Kategorien erweitert wird, bspw. zu den Zielen der Bildungsprozesse. Vor dem Hintergrund der Unterschiede, die sich aus deren normativen Setzungen ergeben, ist eine kooperative, vergleichende Analyse der Fachdidaktiken der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, wie sie im Folgenden dargestellt wird, von großem Interesse.

## 2.2 Theorie

Die Forschung zu Aufgaben in Schulbüchern ist im Feld der Sozialwissenschaften von großen Lücken gekennzeichnet und in der Herangehensweise bei jeweiligem Erkenntnisinteresse uneinheitlich. In der Literatur herrscht über den Stellenwert von Aufgaben und von Unterrichtsmaterialien weitestgehend Einigkeit. Eine tatsächliche Sichtung von Aufgabenkonstruktionen und Aufgabenkultur in der Fläche steht allerdings noch aus. Die Beforschung von Aufgabenstellungen und deren Qualität sowie deren Bedeutung für die Initiierung und Steuerung von Lernprozessen ist eher im Feld der Erziehungswissenschaft angelegt. Als zentrale Arbeiten gelten bspw. Blömeke et al. (2006), Kiper et al. (2010) oder Maier et al. (2013). Neben der Analyse der in den Aufgaben adressierten Wissensarten und der angelegten Aktivierung kognitiver Prozesse kennzeichnet unseren Beitrag der Blick auf die Lebenswelt- oder Lebenssituationsorientierung. Diese drei Kategorien machen den Kern der hier vorgestellten Analyse aus und werden im Folgenden auf Basis theoretischer und empirischer Erkenntnisse spezifisch für die Anwendung im Bereich der Sozialwissenschaften geschärft.

### 2.2.1 Wissensart

Angelehnt an die einschlägige aufgabenanalytische Literatur zum Thema Wissensarten in Klassifikationssystemen (Anderson & Krathwohl, 2001; Maier et al., 2013; Neubrand et al., 2011) schließen wir uns der Ergänzung der Bloom'schen Taxonomie (Bloom, 1956) an und unterscheiden mit Anderson und Krathwohl (2001) Wissen in den Kategorien Faktenwissen, prozedurales, konzeptuelles und metakognitives Wissen. Die Kategorien sind nicht hierarchisch gestuft oder linear aufeinander aufbauend. Sie können zudem in ihrer Tiefe variieren, wobei dies wiederum lediglich als beschreibendes, nicht als wertendes Merkmal zu verstehen ist.

*Faktenwissen* ist dadurch gekennzeichnet, dass es verbalisierbar und für eine bestimmte Domäne als Fach relevant ist. Als deklaratives Wissen ist es ein „Wissen

dass ...“ im Unterschied zu „Wissen wie ...“, das eher prozedurales Wissen ist (Maier et al., 2013, S. 29). In unterschiedlicher Komplexität reicht Faktenwissen von terminologischem Wissen, also Bezeichnungen und Termini, über die Kenntnis isolierter Fakten bis „zu komplex vernetztem Faktenwissen (organized verbal knowledge)“ (Maier et al., 2013, S. 29). Im Anschluss an Maier et al. (2013) beziehen wir uns mit der Kategorie Faktenwissen auf terminologisches Wissen und isolierte Fakten. Wenn diese Isolation aufgelöst ist, spricht dies für Begriffsmuster bzw. Konzepte (siehe konzeptuelles Wissen).

*Prozedurales Wissen* konzeptualisiert implizites Wissen und damit schwer bzw. nicht verbalisierbares Handlungswissen. Es reicht von basalen Verhaltensweisen bis zu komplexen Routinen und Handlungsmustern (Maier et al., 2013, S. 30). Zu unterscheiden ist prozedurales Wissen als auf kontextabhängige Prozeduren wie Algorithmen, Abläufe, Routinen, Fertigkeiten, Handlungen oder Skripts bezogen von metakognitivem Wissen mit prozeduralem Charakter wie z.B. Lesestrategien. Hierarchisch gelagerte Prozeduren lassen sich dabei in „Unterprozeduren“ zerlegen und beziehen sich auf Symbole, reale Gegenstände oder mentale Vorstellungen (Maier et al., 2013, S. 30).

*Konzeptuelles Wissen* ist vielfach vernetztes Begriffswissen. Es kann verbalisiert werden, aber auch implizit vorliegen. Es wird in Form von Klassifikationen, Prinzipien, Kategorien, Modellen oder Schemata sichtbar. Konzeptuelles Wissen ist die Grundlage für kumulativen Wissensaufbau innerhalb einer Fachdomäne, wozu Lernende Beziehungen zwischen bereits vorhandenen Wissenseinheiten oder zwischen vorhandenen Wissenseinheiten und neuen Informationen herstellen (Maier et al., 2013, S. 30).

*Metakognitives Wissen* bezieht sich auf Wissen über die eigenen Kognitionen, Lernziele und Lerngewohnheiten sowie die Fähigkeit, den eigenen Lernprozess mit Monitoringstrategien zu steuern sowie Informationsverarbeitungsstrategien und Problemlösestrategien gezielt anwenden zu können (Maier et al., 2013, S. 30).

### 2.2.2 Kognitiver Prozess

Aufgaben verstehen wir kognitiv in Anlehnung an Gerdsmeyer (2004) als handlungsregulierende Arbeitsimpulse, denn die Arbeit mit oder die bloße Bearbeitung von bestimmten Aufgabentypen erzeugt noch kein Lernen. Mit Gerdsmeyer (2004, S. 23) unterlegen wir einen Aufgabenbegriff,

„der auf der einen Seite Problembearbeitungen einschließt, auf der anderen Seite auch bloße Auftragsbearbeitungen meint. Aufgaben sind dann [...] Aufforderungen an die Lernenden, in einer mal mehr, mal weniger vorgezeichneten Bahn kognitiv aktiv zu werden.“ (Gerdsmeyer, 2004, S. 23)

Zur Modellierung von Aufgaben als situierte Arbeitsimpulse stellt Gerdsmeyer (2004) fest: Je unstrukturierter die szenarischen Elemente eines Problems innerhalb einer Aufgabe sind, desto höher ist ihre Situierung und desto höher sind die Möglichkeiten der kognitiven Durchdringung und das Niveaus der Handlungsanforderungen. Je reduzierter (auch didaktisch) das szenarische Problem ist, je strukturierter und damit überschaubarer, desto geringer sind die Situierung und das potenziell durch die Aufgabe gezielt angesprochene kognitive Anspruchsniveau.

Auf solche Modellierungen des kognitiven Prozesses schauend, der mit Aufgaben angelegt wird, kommen die einschlägigen Modelle zu strukturell ähnlichen Stufen der Handlungsregulation. Von diesen Regulationsstufen aus wird je auf damit verbundene, kognitive Aktivitäten geschlossen. Hier könnte im konstruktivistischen Sinne von potenziellen Impulsen gesprochen werden, die den einzelnen Konstruktionen und Formulierungen von Aufgaben zugesprochen werden. Die hier betrachteten Modelle korrelieren mit der Restrukturierung unterrichtlichen Materials und seiner Ausrichtung in Form von Bildungsgängen nach den Vorlagen des europäischen und deutschen Qualifikationsrah-

mens, für den gymnasialen Bereich gespiegelt in Anforderungsbereichen. Hier sind entsprechende Niveaustufen als Ziele für die unterschiedlichen Bildungsgänge verzeichnet. So lassen sich Bildungsgangziele mit Niveaustufen und ihren Operationalisierungen finden. Nach den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz sind Anforderungsbereiche nicht als konkrete Kompetenzstufen zu verstehen, sondern stellen eine Orientierung anhand dieser dar (KMK, 2004, S. 17). Für die curriculare Konstruktion erscheint eine solche Operationalisierung kleinschrittig; für ein pragmatisches Analyseinstrument lassen sich jedoch hilfreiche Bündelungen auf Ebene dieser Schlüsselwörter finden. Für die kaufmännischen Ausbildungsberufe existieren keine entsprechenden Operatorenlisten. Über Niveauindikatoren, lernergebnisorientierte Deskriptoren und den Transfer der Operatoren aus dem wirtschaftsgymnasialen Bereich lassen sich allerdings Analyseinstrumente ableiten. Für unsere Analyse adaptieren wir diese Systematik und generieren eine Kopplung des Analysemodells kognitiver Prozesse von Maier et al. (2013) über *Reproduktion, nahen Transfer, weiten Transfer* und *kreatives Problemlösen*.

### 2.2.3 Lebensweltbezug

Die Integration, Analyse und Reflexion der Lebenswelt von Schüler\*innen in unterrichtlichem Geschehen ist von herausragender Bedeutung für das Bildungsziel Mündigkeit. Seit den 1970er-Jahren ist die Bezugnahme zur Lebenswelt curriculumtheoretisch etabliert und als zentrales fachdidaktisches Prinzip in unterschiedlichen Pointierungen verankert. In der Sozioökonomiedidaktik ist die Lebensweltorientierung lebendiger Gegenstand von Forschung und Konzeptionierung (Hagedorn, 2017; Hedtke, 2018; Oeftering et al., 2017; Wittau & Zurstrassen, 2017) mit einem besonderen Interesse für die Aufgabendidaktik (Fischer et al., 2021). Auch in der Wirtschaftsdidaktik wird die Lebensweltorientierung, bspw. vor dem Hintergrund der Gestaltung von kompetenzorientiertem Unterricht gemäß der Persönlichkeits- und Situationsprinzipien, diskutiert, bspw. in der Ausprägung der Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung (Reetz, 2003; Reinisch, 2017; Tramm & Krille, 2013).

Der durch das Prinzip der Lebensweltorientierung angestrebte Subjekt- und Erfahrungsbezug wird in den Fachdidaktiken begrifflich unterschiedlich adressiert. Mit deutlichen inhaltlichen Überschneidungen wird neben Lebensweltorientierung auch von Alltagsorientierung, Lebensweltbezug, Lebenssituationsorientierung oder Lebensweltprinzip gesprochen. Der Begriff der Lebenswelt hat seine Wurzeln in der Phänomenologie. Mit der Einführung des Begriffs bei Husserl (1936, zit. n. Kraus, 2006, S. 120) ist eine Kritik an einem erfahrungsunabhängigen Wissenschaftsverständnis verbunden. Nach dem Vorbild der Naturwissenschaften strebten die Sozialwissenschaften ein Objektivitätsideal an, dass jeglicher Subjektivität entbehren sollte. Der damit verbundenen Entfernung der Wissenschaft vom Alltagsleben der Menschen wollte Husserl (1936) etwas entgegensetzen; für ihn ist der Erfahrungshorizont entscheidend für die Wahrnehmung. Schütz und Luckmann (2003) entwickelten die von Husserl (1936) angestoßene Phänomenologie der Lebenswelt weiter und legten einen Schwerpunkt auf die soziale Welt als konstitutives Element von Handlung. Der im Rahmen dieser Untersuchung verwendete Begriff der *Lebenswelt* wird bei Schütz und Luckmann (2003) verortet. Sie adressieren die Sozialwissenschaften, operationalisieren die Lebenswelt und stellen deren Bedeutung für Wissenschaften und Bildungskontexte heraus. Als *alltägliche* Lebenswelt soll ein Wirklichkeitsbereich verstanden werden, der als schlicht gegeben, also als fraglos erlebt, intersubjektiv teilbar als Grundstruktur von Wirklichkeit gerahmt wird (Schütz & Luckmann, 2003, S. 29). Neben der individuell erfahrenen Natur schließt die Lebenswelt auch die Sozial- und Kulturwelt ein, die es seitens der Wissenschaft wiederum zu befragen gilt.

Diese Überlegungen auf den Kontext von Allgemeinbildung und Berufsbildung übertragend betrifft die *alltägliche* Lebenswelt jene Wirklichkeit, die für Schüler\*innen schlicht gegeben, intersubjektiv teilbar und damit immer auch *individuell verschieden*

ist. Damit sind Lebensweltsituationen spezifisch, kontingent, mehrdeutig und dynamisch geprägt. Der hier grundlegende fachdidaktische Ansatz bezieht sich auf die Bewältigung von allgemeinbildenden und beruflichen Anforderungen in ihrer Verbindung, „mit denen jugendliche Akteur\*innen dabei unterstützt werden können, bereits ausgeprägtes lebensweltliches Handlungswissen zur Bewältigung formaler Aufgabenstellungen zu nutzen“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 5).

Für die Analyse von Aufgaben gilt es damit, die Komplexität der Situiertheit und ihre Differenz ausdrücklich in den Blick zu nehmen (Oeftering et al., 2017, S. 12). Das explizite Adressieren der Lebenswelt von Schüler\*innen gibt die Möglichkeit, „in der Mikrowelt die Makrowelt zu entdecken“ (Gagel, 2000, S. 104). Damit wird eine Brücke zwischen Lebenswelt und Unterricht ermöglicht und das von Schütz und Luckmann (2003) herausgestellte Deutungs- und Erklärungspotenzial adressiert. Diese „Brückenfunktion“ (Hedtko, 2018, S. 144) bedarf der konkreten Erfahrung seitens der Lernenden. Der Bezug zu außerschulischem Handeln – z.B. als didaktischer Anker der Lebenssituationsorientierung – hat im Unterricht damit eine kontextabhängige – eine Besondere – und eine kontextunabhängige – eine Allgemeine – Dimension. Die kontextabhängige Bedeutung entsteht „in Auseinandersetzung mit dem Alltäglichen, [...] mit der lokalen, der konkreten Erfahrung.“ (Hoadley, 2012, S. 243) Bedeutung erschließt sich in diesen Zusammenhängen a) nur implizit und bleibt b) partikularistisch orientiert und damit an die jeweilige Situation gebunden (vgl. dazu auch Sertl & Leufer, 2012). Die „[k]ontextunabhängige Bedeutung [...] bezieht sich stärker auf die Strukturierung von Erfahrungen und darauf, diese in Verbindung mit vorhandenem Schulwissen zu setzen“ (Hoadley, 2012, S. 243). Bedeutungen werden in diesem Rahmen a) explizit gemacht und sind b) universalistisch orientiert – also nicht an spezifische Situationen gebunden (Sertl & Leufer, 2012, S. 21). Dies bilden wir bei der Aufgabenanalyse in den Dimensionen *Lebenswelt nicht adressiert*, *individuelle Lebenswelt aktiv adressiert*, *individuelle Lebenswelt passiv adressiert* und *allgemeine Lebenswelt wird adressiert* ab. Damit weichen wir von der Dimensionierung der Kategorie Lebensweltbezug von Maier et al. (2013) (keiner, konstruiert, authentisch und real) ab. Da sich dies aus der Analyse von Aufgaben mit dem Kategoriensystem induktiv ergab, erfolgt eine Erläuterung in Kapitel 3.

### 3 Methodisches Vorgehen zur Erhebung und Analyse von Aufgaben

Die vorliegende explorative Studie zielt darauf ab, die bisher wenigen Erkenntnisse zur Aufgabenkultur in den Didaktiken der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften zu erweitern und zu vertiefen. So können Aussagen über die strukturelle Anlage von Aufgaben präzisiert werden. Dabei wird auch die Präzisierung der jeweiligen fachdidaktischen Prinzipien in den Aufgaben fokussiert.

Als Forschungsdesign wird die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) angewandt. Im Fokus stehen die Kategorien „Wissensart“ und „kognitiver Prozess“, die deduktiv aus dem allgemeindidaktischen Kategoriensystem zur Aufgabenanalyse von Maier et al. (2013) als Indikatoren für die strukturelle Anlage von Aufgaben genutzt werden. Als Indizien für den Aufgaben inhärente didaktische Prinzipien wird die ebenfalls deduktiv gebildete Kategorie „Lebensweltbezug“ (Maier et al., 2013) genutzt (siehe Kap. 2.1). In den bisherigen sozialwissenschafts- und wirtschaftsdidaktischen Studien zur Aufgabenanalyse haben sich diese Kategorien als geeignet erwiesen. Gegenstand der Untersuchung sind Aufgaben aus den beiden Schulbüchern *Dialog* sowie (Verlag: C.C. Buchner, Ausgabe: 2014, Band: 1) und *Politik und Wirtschaft* (Verlag: Westermann, Ausgabe: 2019, Band: 1) für die gymnasiale Oberstufe im Fach Sozialwissenschaften in Nordrhein-Westfalen sowie *Management im Industriebetrieb* (Verlag: Westermann, Ausgabe: 2019, Band: 2) und *Gesamtwirtschaftliche Aspekte* (Verlag: Merkur, Ausgabe: 2003) für auszubildende Industriekaufleute. Bei der Auswahl der Bücher

wurde darauf geachtet, dass diese für den Unterricht zugelassen sind bzw. Verwendung finden (Bloemen, 2011). Die Schulbücher bilden jeweils breite Themenspektren ab, die sich teils nicht überschneiden. Entsprechend mussten Aufgaben aus Kapiteln mit thematischer Deckung ausgewählt werden. Tabelle 1 zeigt die Anzahl der Aufgaben, die aus den jeweiligen Kapiteln und Abschnitten der Schulbücher analysiert werden konnten.

*Tabelle 1:* Schulbuch, Kapitel und Anzahl der Aufgaben (eigene Darstellung)

<i>Schulbuch</i>	<i>Kapitel</i>	$\Sigma$ <i>Aufgaben</i>
<i>Dialog sozi</i>	Kapitel 2, Baustein 1: „Ökonomie: Jugendliche im Spannungsfeld von Produktion und Konsum“	230
<i>Politik und Wirtschaft</i>	Kapitel 3: „Wirtschaftssystem“ Kapitel 4: „Die Rolle des Staats in der sozialen Marktwirtschaft“	123
<i>Management im Industriebetrieb</i>	Zweiter Abschnitt: „Unternehmen in Volks- und Weltwirtschaft“	243
<i>Gesamtwirtschaftliche Aspekte</i>	Kapitel 2: „Unternehmen und Marktwirtschaft“ Kapitel 3: „Staatliche Prozesspolitik“	260
		856

Von den insgesamt 856 Aufgaben entstammen 353 den Schulbüchern für die Sozialwissenschaften und damit dem Bereich der allgemeinen Bildung. 503 Aufgaben entstammen den Schulbüchern für Industriekaufleute aus dem Bereich der beruflichen Bildung.

Die drei theoretisch begründeten Kategorien und deren Dimensionen „Wissensart“ (Fakten, Prozeduren, Konzepte, Metakognition), „kognitiver Prozess“ (Reproduktion, naher Transfer, weiter Transfer, Problemlösen) und „Lebensweltbezug“ (Lebenswelt nicht adressiert, individuelle Lebenswelt aktiv adressiert, individuelle Lebenswelt passiv adressiert, allgemeine Lebenswelt wird adressiert) wurden in einem Kodierleitfaden anhand von Definitionen, Kodierregeln und aus den Aufgaben der Schulbücher extrahierten Ankerbeispielen operationalisiert. Die Dimensionierung der Kategorien „Wissensart“ und „kognitiver Prozess“ erfolgt in Übereinstimmung mit Maier et al. (2013). Deren Operationalisierung von „Lebensweltbezug“ ließ sich im Hinblick auf die Zuordnung bzw. Adaption der Dimensionen bei einem ersten Materialdurchlauf nur schwer umsetzen. Entsprechend differenzieren wir stattdessen zwischen der individuellen und der allgemeinen Lebenswelt der Lernenden. Die individuelle Lebenswelt adressiert deren alltäglichen Wirklichkeitsbereich, bspw. im Rahmen von Familie, Peer Groups, Gewohnheiten oder Tätigkeiten. Ist dieser für die Aufgabenbearbeitung, bspw. bei Reflexionen, Übertragungen oder Diskussionen, relevant, handelt es sich um eine aktive Adressierung. Wird die individuelle Lebenswelt dagegen lediglich angesprochen, ohne für die weitere Bearbeitung der Aufgabe nötig zu sein, wird von einer passiven Adressierung ausgegangen. Die allgemeine Lebenswelt betrifft die Schüler\*innen zwar unmittelbar, bspw. im Bereich des Klimaschutzes, marktwirtschaftlicher Aktivitäten oder hinsichtlich des Konsumverhaltens. Entsprechende Formulierungen bilden in den Aufgaben aber lediglich einen Rahmen und sind für deren Lösung irrelevant.

Die Codierung der Aufgaben erfolgte stets diskursiv in Gruppenarbeit, sodass die Reliabilität durch den Austausch der Mitglieder – die Autor\*innen der vorliegenden Studie – sichergestellt wurde. Die Ergebnisse der Analyse, die mit Hilfe von MAXQDA durchgeführt wurde, werden in folgendem Kapitel dargestellt und interpretiert.

## 4 Ergebnisdarstellung und -interpretation der Aufgabenanalyse

Die Analyseergebnisse erlauben erste Interpretationen über die Aufgaben in den untersuchten Schulbüchern und liefern Indizien zu den ihnen inhärenten fachdidaktischen Prinzipien. Im Folgenden werden anhand der Dimensionen der Kategorien auffällige Häufigkeiten nach dem Fachbezug der Bücher dargestellt und hinsichtlich der Kulturen der Fachdidaktiken interpretiert.

Abbildung 1 zeigt die Gesamtverteilung der Kategorien. Dieser Überblick verdeutlicht bereits, dass die höheren Ausprägungen der Kategorien „Wissensart“ (Metakognition), „kognitiver Prozess“ (Problemlösung) und „Lebensweltbezug“ (Adressierung der individuellen und allgemeinen Lebenswelt) ähnlich wie in den Studien von Arndt (2013) und Thoma und Schumacher (2018) eher selten von den Aufgaben adressiert werden.

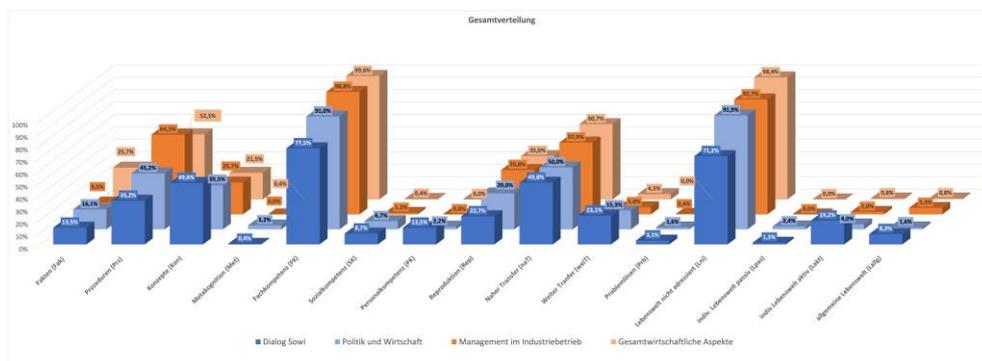


Abbildung 1: Gesamtverteilung (eigene Berechnungen)<sup>2</sup>

### 4.1 In Aufgaben adressierte Wissensarten

Prozeduren (SoWi [Aufgaben in Schulbüchern für die gymnasiale Oberstufe in den Sozialwissenschaften]: 38,7 %; IK [Aufgaben in Schulbüchern für Industriekaufleute]: 58,2 %) und Konzepte (SoWi: 44,6 %; IK: 23,5 %) sind, gefolgt von Fakten (SoWi: 14,4 %; IK: 17,9 %), die von den Aufgaben am häufigsten adressierten Wissensarten. Eine typische Aufgabe, die Faktenwissen adressiert, ist bspw.: „Ermitteln Sie aus dem Text M 5 den Unterschied zwischen Brutto- und Nettoäquivalenzeinkommen.“ Aufgabenstellungen im Bereich der Metakognition wie „Legen Sie dar: Welche fachsprachlichen Begriffe waren in den vergangenen Materialien für Sie neu? Welche haben Ihnen Schwierigkeiten bereitet?“ lassen sich kaum verzeichnen (SoWi: 1,41 %; IK: 0,2 %).

<sup>2</sup> Zur besseren Lesbarkeit sind die Abbildungen zusätzlich in einem größeren Format als Online-Supplement beigefügt.

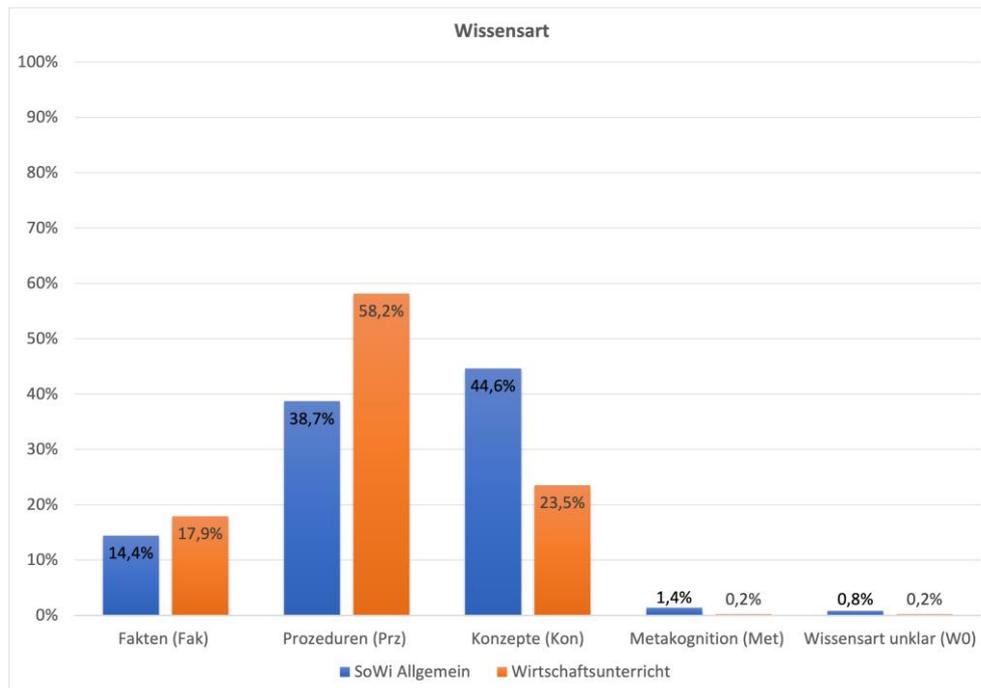


Abbildung 2: Wissensarten, summiert (eigene Berechnungen)

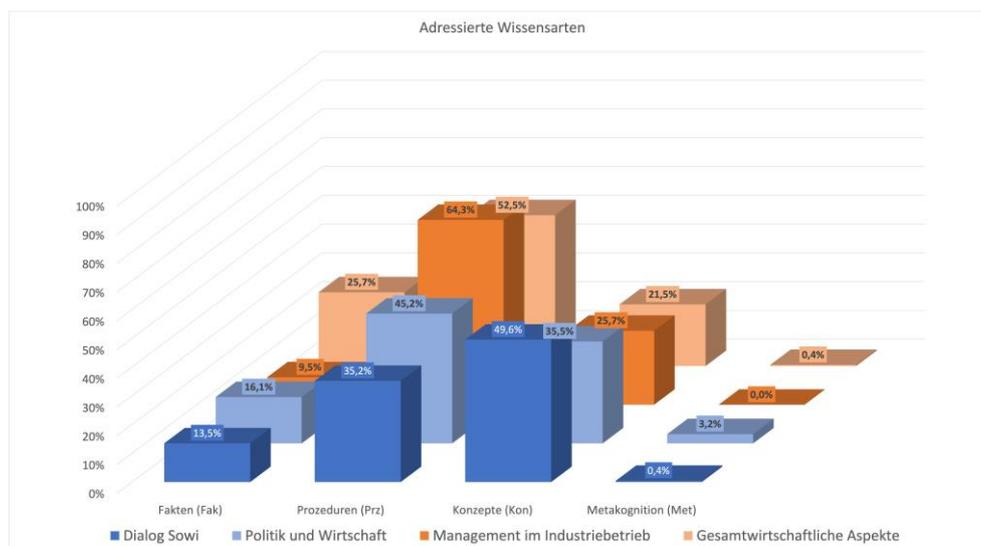


Abbildung 3: Adressierte Wissensarten (eigene Berechnungen)

Die in Abbildung 2 dargestellte Häufigkeitsverteilung in der Kategorie „Wissensart“ scheint auf unterschiedliche Aufgabekulturen im allgemein- und berufsbildenden Bereich hinzudeuten. In den analysierten Aufgaben der Schulbücher der Sozialwissenschaften werden Konzepte am häufigsten adressiert (44,6 %; IK: 23,5 %). Konzeptuelles Wissen adressierende Aufgaben wie „Überlegen Sie, wie und wo Sie im Alltag auf Märkten agieren, und verknüpfen Sie diese konkreten Beispiele mit Ihrem Wissen zur Funktion von Märkten.“ haben eher einen universalistischen, abstrakten Charakter und deuten auf die fachliche Segregation und Kanonisierung des Wissens hin. Im berufsbildenden Bereich liegt der Schwerpunkt der Aufgaben mit 58,2 Prozent auf der Anwendung von Prozeduren (SoWi: 38,7 %). Dies zeigt sich in Aufgaben wie bspw. „Begründen Sie, aus welchem Motiv/welchen Motiven Sie jobben gehen (würden). Stellen Sie dazu eine Rangfolge in Form einer kleinen Tabelle auf.“ Wie am Beispiel deutlich wird, stellen die

untersuchten Bücher in diesem Bereich vor allem das Einüben des Umgangs mit spezifisch abgrenzbaren Abläufen oder Handlungen in den Mittelpunkt der Aufgaben und weisen damit funktionalistische Tendenzen auf. Dieser Zusammenhang wird in Abbildung 3 für die jeweils analysierten Lehrmittel klar erkennbar.

#### 4.2 In Aufgaben adressierte kognitive Prozesse

Für die Kategorie „kognitiver Prozess“ lässt sich, wie in Abbildung 4 illustriert, insgesamt die höchste Häufigkeit für die Dimensionen Reproduktion (SoWi: 24,9 %; IK: 35,4 %) und naher Transfer (SoWi: 49,9 %; IK: 59,4 %) identifizieren. Die Aufgaben in den betrachteten Schulbüchern verbleiben damit vor allem in konkretisierten und angeleiteten Bearbeitungsformen. Die Dimensionen weiter Transfer und Problemlösen sind in allen untersuchten Schulbüchern eher selten vertreten.

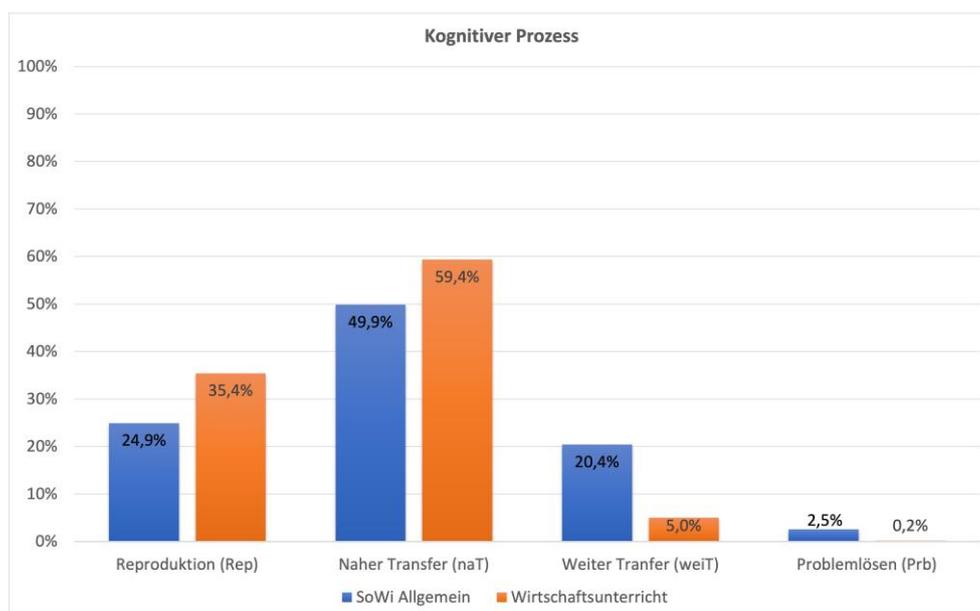


Abbildung 4: Kognitiver Prozess, summiert (eigene Berechnungen)

Unterschiede zwischen den Aufgaben der Schulbücher für den allgemein- und berufsbildenden Bereich fallen vor allem in Bezug auf die Dimensionen naher und weiter Transfer sowie Problemlösen auf. Dabei bestehen kaum domänenspezifische Unterschiede in den analysierten Lehrwerken, wie in Abbildung auf der folgenden Seite 5 deutlich wird. In den Aufgaben der Sozialwissenschaften finden sich Aufgaben, die einen weiten Transfer (SoWi: 20,4 %; IK: 5,0 %) und Problemlösen (SoWi: 2,6 %; IK: 0,0 %) wesentlich häufiger erfordern als in denen für Industriekaufleute.

Letztgenannte werden häufiger mit nahen Transferaufgaben konfrontiert. Somit lassen sich die analysierten Aufgaben aus dem allgemeinbildenden Bereich in der Tendenz als komplexere Verdichtung der Lebenssituationsorientierung interpretieren, die auf individuelle Mündigkeit abzielen. Beispielhaft verdeutlicht dies eine Aufgabe des Problemlösens: „Führen Sie eine Gruppendiskussion durch, in der Sie nach Wegen suchen, die Attraktivität Ihrer Region weiter zu verbessern.“ Die tendenziell ähnlichen Anwendungsbereiche und die enge Anleitung bei der Reproduktion und dem nahem Transfer bei Aufgaben aus dem Bereich der beruflichen Bildung lassen sich als Charakteristika einer eher funktionalistischen Konzeption von Aufgaben deuten, wie bspw. „Erläutern Sie den Begriff Lohnquote.“ und anknüpfend „Welcher zweite Quotenbegriff ist für die Verteilungsstatistik von Bedeutung? Erläutern Sie auch diesen.“

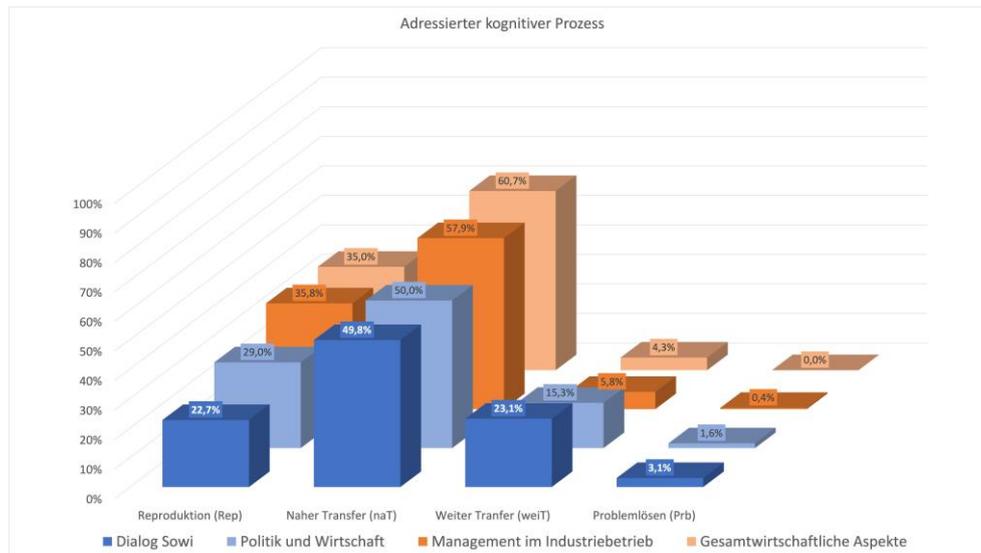


Abbildung 5: Adressierter kognitiver Prozess einzeln (eigene Berechnungen)

### 4.3 In Aufgaben adressierter Lebensweltbezug

Insgesamt wird der Lebensweltbezug der Schüler\*innen in den analysierten Aufgaben weitestgehend nicht adressiert (SoWi: 78,5 %; IK: 95,6 %), was in Abbildung 6 und in Abbildung 7 auf der folgenden Seite klar erkennbar ist. Dies zeigt sich beispielhaft in Aufgaben wie „Arbeiten Sie heraus, welche Voraussetzungen für die Marktteilnahme jeweils auf Seite der Nachfrager sowie der Anbieter erfüllt sein muss. Welche Funktion erfüllt dabei das Geld?“ 13,9 Prozent der Schulbuchaufgaben für das Fach Sozialwissenschaften beziehen die individuelle Lebenswelt der Lernenden aktiv ein; 6,0 Prozent bahnen entsprechende Anknüpfungen über allgemeine, den Schüler\*innen nahestehende Bezugsthemen oder -gruppen an. Im berufsbildenden Bereich wird die individuelle Lebenswelt der Schüler\*innen in 1,4 Prozent der Aufgaben aktiv adressiert. Ein Beispiel für eine solche Aufgabenstellung ist: „Recherchieren Sie, ob und auf welche Weise ihr Ausbildungsbetrieb sich in den Globalisierungsprozess eingebunden hat. Berichten Sie darüber, evtl. mithilfe einer Präsentationssoftware.“ Adressierungen der allgemeinen Lebenswelt der Berufsschüler\*innen, meist in Form von Modellunternehmen, sind in 3,0 Prozent der Aufgaben nachweisbar.

Allenfalls randständig auffindbar sind in den untersuchten Aufgaben bedeutsame Verknüpfungen zwischen Unterrichtsinhalten und den individuellen Realitätswahrnehmungen und -deutungen der Unterrichtsadressat\*innen, obwohl die Schüler\*innen- bzw. Subjektorientierung Kernelemente beider fachdidaktischen Konzeptionen bilden. Dies bringen Aufgaben wie die folgende zum Ausdruck: „Erläutern Sie die Grundfragen und Ziele der ‚klassischen Volkswirtschaftslehre‘ an zwei Alltagsbeispielen.“ In solchen Aufgaben wird die Reflexion der eigenen Realitätsbeziehungen auf Basis der Unterrichtsgegenstände in den Schulbuchaufgaben selbst nicht adressiert. Die Induzierung von Reflexion verbleibt so in der Verantwortung der den Unterricht gestaltenden Lehrenden bzw. letztendlich der Lernenden, die jene Gegenstände mit verschiedenen ausgeprägten Reflexionsfähigkeiten betrachten können. Semantische Sicherstellungen, durch die allen Schüler\*innen eine Perspektiverweiterung auf die individuelle Lebenswelt ermöglicht wird, gibt es sowohl im allgemein- als auch im berufsbildenden Bereich der Aufgaben nur in außerordentlich geringem Maße.

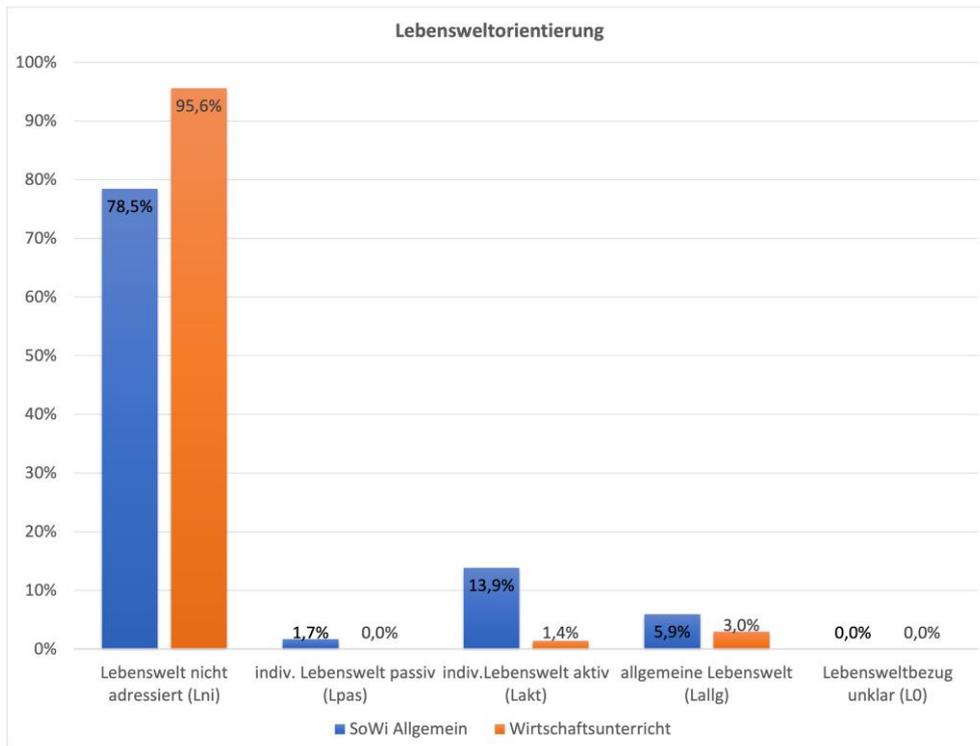


Abbildung 6: Lebenswelt, summiert (eigene Berechnungen)

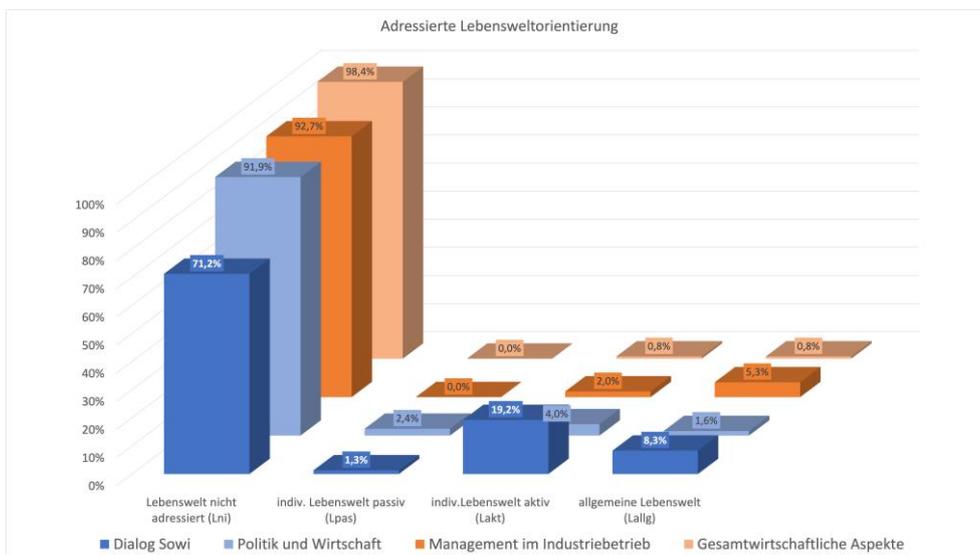


Abbildung 7: Adressierte Lebenswelt, einzeln (eigene Berechnungen)

#### 4.4 Limitationen der Aufgabenanalyse

Für die vorliegende Analyse wurden Aufgaben aus sich inhaltlich überschneidenden Kapiteln aus dem Fach Sozialwissenschaften und der Ausbildung von Industriekaufleuten ausgewählt, die eher einführenden Charakter aufweisen. Thoma und Schumacher (2018) argumentieren, dass es plausibel erscheint, dass Aufgaben in weiterführenden Kapiteln ein höheres kognitives Aktivierungspotenzial im Sinne der Wissensarten, der kognitiven Prozesse und der Lebensweltbezüge aufweisen könnten. Die Autoren weisen allerdings darauf hin, dass ein hohes kognitives Aktivierungspotenzial bereits bei fundamentalen Aufgabenstellungen wichtig sei, nicht zuletzt um die Motivation bei der Einarbeitung in

das Gegenstandsfeld zu fördern. Diese Argumentation trifft u.E. auch auf die vorliegende Argumentation zu. Vor dem Hintergrund der für die Initiierung von Lernprozessen hohen Bedeutung der Verknüpfung bereits vorhandenen Wissens mit den in Aufgaben gestellten Anforderungen erscheint insbesondere der geringe Lebensweltbezug der Aufgaben nicht plausibel. Diese Einschränkung kann im Rahmen von Aufgabenanalysen geprüft werden, die sich bspw. auf Schulbücher für eine Schulstufe oder einen Ausbildungsberuf beziehen.

Beim Vergleich der Häufigkeitsverteilungen der einzelnen Kategorien ergaben sich zwischen den Schulbüchern auch innerhalb der Bereiche der Allgemein- und Berufsbildung Unterschiede. In den Aufgaben des Buches *Dialog SoWi* dominieren bspw. hinsichtlich der Wissensart Konzepte mit 49,6 Prozent gegenüber Prozeduren (35,2 %). Dieses Verhältnis dreht sich im Schulbuch *Politik und Wirtschaft* (Konzepte: 35,4 %; Prozeduren: 45,2 %). Um zu ergründen, ob es spezifische Aufgabenkulturen in den Fachdidaktiken gibt und wie sich diese ggf. charakterisieren lassen, ist die Analyse umfassenderer Datenbestände von Schulbuchaufgaben angezeigt.

Schließlich ist u.E. die Dimensionierung des Lebensweltbezugs in dessen passive und aktive Adressierung plausibel. Allerdings fanden sich in den analysierten Schulbuchaufgaben kaum Beispiele für diese Differenzierung. In weiterführenden Analysen ist zu prüfen, ob diese Kategoriedimensionen tragen, adaptiert oder verworfen werden müssen.

## 5 Diskussion

Im Sinne unseres Erkenntnisinteresses sind Aufgaben Träger einer Kombination der von uns kodierten Kategorien Wissensart, kognitiver Prozess und Lebensweltbezug. Die einzelnen Kategorien stellen in verschiedenen Dimensionen dar, wie Arbeits- und Lernimpulse in Schulbüchern für Schüler\*innen kodifiziert werden.

In unserer Analyse zeigt sich für die ausgewählte Stichprobe, dass der Lebensweltbezug domänenübergreifend aus den verschriftlichten Aufgabenformulierungen weitestgehend ausgelagert scheint. Dasselbe gilt für Aufgaben, die im Hinblick auf kognitive Prozesse eine Problemlösung erfordern.

In den Dimensionierungen der Kategorien ist keine Hierarchisierung angelegt. Dennoch erscheint uns eine ausgewogene Adressierung aller Dimensionen didaktisch sinnvoll. Das Ausklammern spezifischer Facetten von Aufgaben steht u.E. in wechselseitigen Abhängigkeiten: Wenn der Lebensweltbezug, im Sinne eines Einbezugs von unterrichtsexternen Aspekten der Lernendenperspektiven, in Aufgaben keine Berücksichtigung findet, so kann sich ein verknüpfender Übertrag von unterrichtsinternen Aspekten im Sinne eines komplexeren kognitiven Prozesses bspw. in problemlösenden Aufgaben auf unbekannte Situationen ebenso nicht abbilden. Problemlösen ist ohne ein Problem aus der Lebenswelt der Lernenden gleichfalls kaum denkbar. Der unterrichtliche Bezug zur Lebenswelt bleibt im Verantwortungsbereich der Lehrkräfte bzw. der Lernenden selbst.<sup>3</sup> Die hier fokussierten Kategorien sind im Hinblick auf die analysierten Schulbuchaufgaben also nicht isoliert zu betrachten. Sie sind vielmehr durch gegenseitige Abhängigkeiten geprägt, welche im komplexen unterrichtlichen Gefüge Impulse setzen.

Neben fehlenden problemlösenden Aufgabenkonstruktionen ist auch der geringe Anteil an Aufgaben, die weiten Transfer erfordern, ein zentraler Befund. Die Analyseergebnisse der Dimensionen der Wissensart deuten zudem an, dass durch den Fokus auf

---

<sup>3</sup> Dieses Ergebnis spiegelt sich auch in der in diesem Aufsatz nicht fokussierten Analyse der in den Aufgaben adressierten (beruflichen) Handlungskompetenz wider. Fachkompetenz steht sowohl in den Aufgabenstellungen der Schulbücher für den allgemeinbildenden (SoWi: 82,1 %) als auch für den berufsbildenden Bereich (IK: 99,2 %) deutlich im Fokus. Sozialkompetenz (SoWi: 8,1 %; IK: 0,8 %) und Personalkompetenz (SoWi: 9,8 %; IK: 0,0 %) spielen dagegen eine untergeordnete Rolle. Diese Ergebnisse decken sich mit denen von Bloemen et al. (2010) sowie Berding & Lamping (2014).

*Reproduktion* eher die Einübung bekannten Wissens in vorstrukturierten Formaten stattfindet. Sozialwissenschaftliche Bildung ist dem eigenen Anspruch folgend darauf ausgelegt, komplexes und vernetztes Wissen anzulegen, das in verschiedenen Situationen Anwendung finden kann. Eine kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung ist qua Definition – insbesondere Weinert (2001) folgend – darauf ausgelegt, sich über das Erschließen von zentralen Inhalten hinaus Problemlösefähigkeit anzueignen. Diese ist explizit inhaltsübergreifend an exemplarischen Gegenständen und Situationen anzubahnen. Selbst wenn wir im Bereich der beruflichen Bildung als funktionalistische Zieldimension hier eher Könnerschaft in einem spezifischen Bereich anlegen, so entsteht dennoch der Anspruch, in verschiedenen unternehmerischen Kontexten und einer sich schnell verändernden Berufs- und Arbeitswelt umfassend kompetent sowie als mündiger Bürger agieren zu können. Aufgaben des nahen Transfers bilden diese Anforderungen der allgemeinen und beruflichen Bildung in ihrer Strukturiertheit nicht ab. Eine sinnvoll abgewogene Progression des kognitiven Aktivierungspotenzials kann allerdings kompetenzentwickelnde Momente im Unterricht vertiefend für alle Schüler\*innen ermöglichen. Dabei bietet die Unstrukturiertheit von Aufgaben, die einen *weiten Transfer* und das *Problemlösen* erfordern, für die Kompetenzentwicklung zentrale Impulse, die auf Eigenständigkeit im Arbeits- und Lernprozess und auf offene Lösungswege setzen.

Zudem sind die wenig ausdifferenzierten Aufgabenstellungen im Hinblick auf die hohe und weiter zunehmende Heterogenität der Lerngruppen nicht adressat\*innengerecht. Die fehlende Anlage von Lebensweltbezug bevorzugt darüber hinaus vor allem Schüler\*innen mit einem bildungsnahen Habitus, mithilfe dessen sie diese Überträge selbst leisten können.

Vor diesem Hintergrund sind eine weitere, vertiefte Analyse von Aufgaben sowie deren auf diesen Erkenntnissen basierende, systematische Entwicklung aus fachdidaktischer Perspektive ein zentrales Desiderat und eine wichtige Aufgabe. Neben Schulbuchaufgaben könnten bspw. auch deren in vielen Verlagen erfolgende digitale Anreicherungen, bspw. im Bereich von selbstgesteuertem oder spielbasiertem Lernen, untersucht werden, da diesen ein höheres Differenzierungspotenzial nachgesagt wird.

Die diesem Forschungsprojekt zugrunde liegende Exploration, die Aufgabenanalyse aus den Perspektiven der Fachdidaktiken der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften aus dem allgemein- und berufsbildenden Bereich zu betreiben, fördert u.E. zudem das Verständnis der disziplinären Selbstverständnisse im Hinblick auf die der Gestaltung von Unterricht und Aufgaben inhärenten Prinzipien. Ein angezeigter, vertiefter Austausch ermöglicht es, die spezifischen disziplinären blinden Flecken gezielt zu adressieren.

Darüber hinaus standen in unserer Analyse die in Schulbüchern kodifizierten Aufgaben im Fokus. Deren Adaption im Unterricht, sowohl durch Lehrer\*innen als auch durch Schüler\*innen, ist ein weiteres, zentrales Desiderat und ein außerordentlich vielschichtiges, spannendes Forschungsfeld.

## Literatur und Internetquellen

- Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (Hrsg.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Arndt, H. (2013). Fachdidaktische Analyse von Aufgaben im Wirtschaftsunterricht. In M. Kleinknecht, T. Bohl, U. Maier & K. Metz (Hrsg.), *Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht: Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse* (S. 193–206). Klinkhardt.
- Berding, F. & Lamping, C. (2014). *Epistemologische Überzeugungen als Bestandteil der professionellen Kompetenz von Lehrkräften und ihre Bedeutung für die Auswahl*

- und Bewertung von Lernaufgaben aus Schulbüchern des Wirtschaftslehreunterrichts: Eine explorative Studie (Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 12). Hampp.
- Blömeke, S., Risse, J., Müller, C. & Eichler, D. (2006). Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. Ein allgemeines Modell und seine exemplarische Umsetzung im Unterrichtsfach Mathematik. *Unterrichtswissenschaft*, 34 (4), 330–357.
- Bloemen, A. (2011). *Lernaufgaben in Schulbüchern der Wirtschaftslehre. Analyse, Konstruktion und Evaluation von Lernaufgaben für die Lernfelder industrieller Geschäftsprozesse* (Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 7). Hampp.
- Bloemen, A., Masemann, M., Porath, J., Rebmann, K. & Rowold, J. (2010). Beförderung beruflicher Handlungskompetenz durch Lernaufgaben. In H. Kiper, W. Meints, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 198–208). Kohlhammer.
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. & Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. Longmans, Green & Co.
- Engartner, T., Hedtke, R. & Zurstrassen, B. (2021). *Sozialwissenschaftliche Bildung: Politik – Wirtschaft – Gesellschaft*. Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838553962>
- Fischer, A., Hantke, H. & Roth, J.-J. (2021). Innovatives Lernen zwischen betrieblichen Anforderungen und nachhaltigen Herausforderungen. In C. Melzig, W. Kuhlmeier, S. Kretschmer & Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung: Die Modellversuche 2015–2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur* (S. 85–107). Babara Budrich.
- Gagel, W. (2000). *Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts*. Opladen.
- Gerdsmeier, G. (2004). Lernaufgaben für ein selbstgesteuertes Lernen im Wirtschaftsunterricht. *Journal of Social Science Education*, 3 (2), 21–63.
- Gross, A. & Weyland, M. (2021). Aufgaben in der ökonomischen Bildung – Ein systematischer Literaturüberblick. *Zeitschrift für ökonomische Bildung* (Sondernummer: Jahresband DeGÖB 2021), 42–77. <https://doi.org/10.7808/zfoeb.2021.10004.83>
- Hagedorn, U. (2017). Zur Balance von außerschulisch Besonderem und unterrichtsfachlich Allgemeinem. Unterrichtliche Codierung und Vermittlungsstrategien als Gegenstand wirtschaftsdidaktischer Unterrichtsforschung. In T. Oeftering, J. Oppermann & A. Fischer (Hrsg.), *Der „fachdidaktische Code“ der Lebenswelt – und/oder (?) Situationsorientierung: Fachdidaktische Zugänge zu sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern sowie zum Lernfeldkonzept* (S. 21–33). Schneider Hohengehren.
- Hedtke, R. (2018). *Das sozioökonomische Curriculum*. Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/1251>
- Hoadley, U. (2012). Vermittlungsstrategien und Soziale Reproduktion. Ein Analysemodell. In U. Gellert & M. Sertl (Hrsg.), *Zur Soziologie des Unterrichts. Arbeiten mit Basil Bernsteins Theorie des pädagogischen Diskurses* (S. 241–264). Beltz.
- Husserl, E. (1936). Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie: eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie. *Philosophia*, 1, 77–176.
- Kiper, H., Meints, W., Peters, S., Schlump, S. & Schmit, S. (2010). Lernaufgaben aus fachdidaktischen Perspektiven – Wie können sie Denken und Lernen unterstützen? In H. Kiper, W. Meints, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 11–16). Kohlhammer.
- Kleinknecht, M. (2019). Aufgaben und Aufgabenkultur. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12 (1), 1–14. <https://doi.org/10.1007/s42278-018-00035-2>

- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2004). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. KMK. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf)
- Kraus, B. (2006). Lebenswelt und Lebensweltorientierung. Eine begriffliche Revision als Angebot an eine systemisch-konstruktivistische Sozialarbeitswissenschaft. *Kontext. Zeitschrift für Systemische Therapie und Familientherapie*, 37 (2), 116–129. <https://doi.org/10.25656/01:12387>
- Leuders, T. (2014). Aufgaben in Forschung und Praxis. Aufgabenklassifikationen und Aufgabenforschung aus fachdidaktischer Perspektive. In B. Ralle, S. Prediger, M. Hainmann & M. Rothgangel (Hrsg.), *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen* (S. 33–50). Waxmann.
- Maier, U., Bohl, T., Kleinknecht, M. & Metz, K. (2013). Allgemeindidaktische Kriterien für die Analyse von Aufgaben. In M. Kleinknecht, T. Bohl, U. Maier & K. Metz (Hrsg.), *Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht. Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse* (S. 9–46). Klinkhardt.
- Maier, U., Kleinknecht, M., Metz, K. & Bohl, T. (2010). Ein allgemeindidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28, 84–96. <https://doi.org/10.36950/bzl.28.1.2010.9798>
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13., überarb. Aufl.). Beltz. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8\\_43](https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_43)
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2015). *Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften/Wirtschaft. Übersicht über die Operatoren*. MSB NRW. <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=4037>
- Neubrand, M., Jordan, A., Krauss, S. & Blum, W. (2011). Aufgaben im COACTIV-Projekt: Einblicke in das Potenzial für kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 115–132). Waxmann.
- Oeftering, T., Oppermann, J. & Fischer, A. (Hrsg.). (2017). *Der „fachdidaktische Code“ der Lebenswelt – und/oder (?) Situationsorientierung: Fachdidaktische Zugänge zu sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern sowie zum Lernfeldkonzept*. Schneider Hohengehren.
- Oelkers, J. & Reusser, K. (2008). *Qualität entwickeln, Standards sichern, mit Differenzen umgehen*. BMBF.
- Reetz, L. (2003). Prinzipien der Ermittlung, Auswahl und Begründung relevanter Lernziele und Inhalte. In F.-J. Kaiser & H. Kaminski (Hrsg.), *Wirtschaftsdidaktik* (S. 99–124). Klinkhardt.
- Reinisch, H. (2017). Prinzipien und Orientierungen ohne Ende – Notizen zur Entwicklung des Diskurses zur Unterrichtsplanung in der wirtschaftsberuflichen Didaktik. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (Profil 5: Entwicklung, Evaluation und Qualitätsmanagement von beruflichem Lehren und Lernen. Digitale Festschrift für Hermann G. Ebner, hrsg. v. S. Matthäus, C. Aprea, D. Ifenthaler & J. Seifried), 1–18.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (2003). *Strukturen der Lebenswelt*. UVK.
- Sertl, M. & Leufer, N. (2012). Bernsteins Theorie der pädagogischen Codes und des pädagogischen Diskurses. Eine Zusammenschau. In U. Gellert & M. Sertl (Hrsg.), *Zur Soziologie des Unterrichts. Arbeiten mit Basil Bernsteins Theorie des pädagogischen Diskurses* (S. 15–62). Juventa.

- Thoma, M. & Schumacher, V. (2018). Lernaufgaben in Schulbüchern – Empirische Befunde zum kognitiven Aktivierungspotenzial im Fach Rechnungswesen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, (bwp@ Spezial AT-1: Wirtschaftspädagogische Forschung und Impulse für die Wirtschaftsdidaktik – Beiträge zum 12. Österreichischen Wirtschaftspädagogikkongress, hrsg. v. B. Greimel-Fuhrmann), 1–19.
- Tramm, T. & Krille, F. (2013). Planung des Lernfeldunterrichtes im Spannungsfeld von Geschäftsprozessorientierung und lernfeldübergreifender Kompetenzentwicklung – Das Hamburger Konzept kooperativer curricularer Entwicklungsarbeit. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 24, 1–27.
- Weinert, F.E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D.S. Rychen & L.H. Salganik (Hrsg.), *Defining and Selecting Key Competencies* (S. 45–65). Hogrefe and Huber.
- Weyland, M. & Stommel, P. (2016). Kompetenzorientierung 2.0 – Domänenspezifische Lernaufgaben für die ökonomische Bildung. *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, (5), 94–118.
- Wittau, F. & Zurstrassen, B. (2017). Lebenswelt und Arbeitswelt – lebensweltliche Bezüge in der Berufsbildung. In T. Oeftering, J. Oppermann & A. Fischer (Hrsg.), *Der „fachdidaktische Code“ der Lebenswelt – und/oder (?) Situationsorientierung: Fachdidaktische Zugänge zu sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern sowie zum Lernfeldkonzept* (S. 137–152). Schneider Hohengehren.

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Hagedorn, U., Söll, M., Gigl, S., Kantis, A., Schick, F., Beyer, M. & Wolf, F. (2024). Wirtschaftsbezogene Aufgaben in allgemein- und berufsbildenden Schulbüchern. Empirische Analysen der Fachdidaktiken der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 6 (3), 30–49. <https://doi.org/10.11576/pflb-7156>

### Online-Supplement:

Abbildungen zu den Beiträgen

Online verfügbar: 23.05.2024

ISSN: 2629-5628



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 Fremdinhalte (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/de/legalcode>