FRIEDRICH NAUMANN STIFTUNG Für die Freiheit.

ZÖBIS Zentrum für ökonomische Bildung in Siegen

DIE FAMILIEN UNTERNEHMER

DIE JUNGEN UNTERNEHMER

MARKTWIRTSCHAFT UND UNTERNEHMERTUM IN SCHULBÜCHERN

Eine Analyse der ökonomischen Inhalte in deutschen Schulbüchern

Prof. Dr. Nils Goldschmidt, Romina Kron, Dr. Marco Rehm (ZÖBIS)

Eine Analyse im Auftrag von DIE FAMILIENUNTERNEHMER e.V. und von der Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit

IMPRESSUM

Herausgeber
DIE FAMILIENUNTERNEHMER e.V.
DIE JUNGEN UNTERNEHMER
Charlottenstraße 24 | 10117 Berlin
Tel. 030 300 65-0 | Fax 030 300 65-390
kontakt@familienunternehmer.eu | kontakt@junge-unternehmer.eu
www.familienunternehmer.eu | www.junge-unternehmer.eu

Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit | Truman Haus
Karl-Marx-Straße 2 | 14482 Potsdam-Babelsberg
Tel. 030 22 01 26 34 | Fax 030 69 08 81 02
service@freiheit.org | www.freiheit.org

Autorinnen und Autoren
Prof. Dr. Nils Goldschmidt
Romina Kron
Dr. Marco Rehm

Universität Siegen | Zentrum für ökonomische Bildung in Siegen (ZÖBIS)

Redaktion
Dr. Julian Dörr
Leiter Digitalisierungs- und Innovationspolitik
Tel. 030 300 65-443 | doerr@familienunternehmer.eu

Justus Lenz
Leiter Liberales Institut der Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit

Hinweis zur Nutzung dieser Publikation
Diese Publikation ist ein Informationsangebot von DIE FAMILIENUNTERNEHMER e.V. und von der Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit.
Die Publikation ist kostenlos erhältlich und nicht zum Verkauf bestimmt.
Sie darf nicht von Parteien oder von Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden (Bundestags-, Landtags- und Kommunalwahlen sowie Wahlen zum Europäischen Parlament).

Stand
Februar 2024

Ableitungen und Forderungen der Auftraggeber der Studie

1. **Ökonomische Bildung muss verstärkt werden!**

   Ökonomische Bildung ist die Grundlage damit Schüler ihr/das Leben in einer demokratisch-marktwirtschaftlichen Ordnung reflektieren können. Deshalb muss das Thema endlich höhere Priorität erfahren. Bisher kommen wirtschaftliche Themen im Unterricht viel zu kurz. Ökonomische Bildung muss als Teil der Staatsbürgerkunde verstanden werden.

2. **Ökonomische Bildung muss fehlerfrei vermittelt werden!**

   An zu vielen Stellen der untersuchten Bücher finden sich noch Fehler und Ungenauigkeiten. Dazu bedarf es besserer, d.h. fachlich richtiger und pluraler Unterrichtsmaterialen. Schulbüchern nehmen hier eine zentrale Rolle ein. Zur Verbesserung muss sowohl bei der Zulassung als auch der Schulbucherstellung mehr Transparenz herrschen. Zudem bedarf es einer objektiven Qualitätskontrolle und mehr Wettbewerb auf dem Schulbuchmarkt.

3. **Ökonomische Bildung muss von Fachleuten vermittelt werden!**

   Lehrerausbildung muss im gleichen Schritt verbessert werden, sonst hilft auch ein Schulfach Wirtschaft wenig. Die Studie zeigt auch Mängel in den Lehrkräftebänden. So wie der Mathematikunterricht besser nicht vom Deutschlehrer übernommen wird, so sollten auch ökonomische Inhalte von gut ausgebildeten Fachleuten vermittelt werden.

4. **Ökonomische Bildung muss in Aus-und Fortbildung von Lehrern verankert werden!**

   Ohne gute Weiterbildungsangebote und ohne fachlich und didaktisch exzellente Ausbildung wird es nicht gelingen, das Fach Wirtschaft qualitativ hochwertig zu verankern.

5. **Ökonomische Bildung muss ideologiefrei erfolgen!**

   Unternehmertum und die Rolle des Staates muss objektiv dargestellt werden. Wirtschaftliche Themen, die Soziale Marktwirtschaft und das Unternehmertum kommen in Schulbüchern nicht nur zu kurz, sondern werden allzu oft durch eine ideologisch aufgeladene marktskeptische Brille betrachtet.

6. **Ökonomische Bildung muss sich an der Lebensrealität von Kindern und Jugendlichen orientieren!**

   Praxisferne Beispiele, uninspirierte Aufgaben und ein Fokus auf Strukturen statt auf Personen – wenn ökonomische Inhalte aktuell aufgegriffen werden, dann viel zu häufig maximal unzugänglich für die Zielgruppe.

7. **Ökonomische Bildung muss fachlich fundiert sein!**

   Wir brauchen ein eigenständiges Fach Wirtschaft/ökonomische Bildung in allen Bundesländern – nur so kann die Ökonomische Bildung fundiert erfolgen.

Inhalt

1. Executive Summary ... 3
2. Stand der ökonomischen Bildung in Deutschland ... 4
3. Bedeutung von Schulbüchern in der Unterrichtspraxis ... 7
4. Ziel und Methodik der Untersuchung ... 9
4.1 Ziel der Untersuchung ... 9
4.2 Gegenstand der Untersuchung ... 9
4.3 Methodik der Untersuchung ... 11
5. Inhaltliche Analyse (Kurzfassung) ... 18
5.1 Fächergruppe Wirtschaft-Politik, Sekundarstufe I ... 18
5.2 Fächergruppe Wirtschaft-Politik, Sekundarstufe II ... 21
5.3 Fächergruppe Wirtschaft, Sekundarstufe I und II ... 23
5.4 Inhaltliche Analyse Erdkunde und Gesellschaftslehre ... 24
5.5 Fächergruppe Geschichte, Sekundarstufe I und II ... 28
6. **Auswertung der Aufgabenanalyse** ... 30
6.1 Operatorenverteilung der Fächergruppen Wirtschaft-Politik und Wirtschaft ... 30
6.2 Aufgabenanalyse ... 36
7. Fazit ... 49
8. Vergleich mit der Schulbuchstudie von 2017 ... 54
9. Wer schreibt die Schulbücher? ... 56
Literatur ... 58
Anhang ... 63
Quellenangaben für Tabelle 1 ... 63
Untersuchte Schulbücher ... 64
Fächergruppe Wirtschaft-Politik ... 64
Fächergruppe Wirtschaft ... 65
Fächergruppe Erdkunde und Gesellschaftslehre ... 67
Fächergruppe Geschichte ... 68

1. Executive Summary

1. Für die Studie wurden **40 Schulbücher** der Fächergruppen Wirtschaft-Politik Sozialwissenschaften, Wirtschaft, Geschichte und Geografie der Sekundarstufen I und II in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, sowie deren zugehörigen Lehrkräftebände, herangezogen. In der Untersuchung wurde explizit zwischen **Darstellungs- und Positionstexten** in Schulbüchern **unterschieden**, die jeweiligen **Aufgaben** in den Büchern **einer kriteriengeleiteten Analyse unterzogen** sowie die **Lehrkräftebände und die dortigen Lösungshorizonte berücksichtigt**. Die Codierung anhand sechs inhaltlicher Aspekte sowie die der Aufgaben erfolgte mit MAXQDA und stellt **erstmals eine Vollerhebung aller ökonomierelevanten Bestandteile** innerhalb der untersuchten Schulbücher dar.
2. Das zentrale Ergebnis der Untersuchung ist: **Schulbücher vermitteln nur in seltenen Fällen ökonomisches Denken.** Wirtschaft in der Schule definiert sich über den Gegenstandsbereich – Unternehmen, Haushalte und Staat – und nicht über die Methode. Man spricht also zwar *über* Wirtschaft, aber nicht aus der notwendigen fachwissenschaftlichen Perspektive. **Das (Teil-)Fach Wirtschaft ist ein Fach ohne ökonomische Fachlichkeit**.
3. Der **Staat** ist die Lösung in wirtschaftlichen Transformationsprozessen. Er tritt in den Schulbüchern als **benevolenter, paternalistischer Akteur** auf, der über seine Bürger wacht und stets das Gute will. Eine kritische Betrachtung staatlichen Handelns findet nicht statt. Privatwirtschaftliche Initiativen oder marktliche Lösungsmöglichkeiten für gesellschaftliche Probleme stehen im Hintergrund.
4. **Unternehmerische Initiative** als treibende Kraft von gesellschaftlichen Veränderungen und dem Strukturwandel **sucht man zumeist vergeblich**. Über Unternehmertum und Gründung wird berichtet, sie sind aber in den Schulbüchern (beispielsweise durch Schülerfirmen, Gründungswettbewerbe usw.) nicht handlungsleitend.
5. **Frauen** spielen in den meisten Schulbüchern eine untergeordnete Rolle und sind häufig auf überholte **Stereotype** beschränkt.
6. **Gerechtigkeit** zieht sich als Beurteilungskriterium durch viele Aufgaben in den Schulbüchern. **Nur selten wird aber erklärt, was damit gemeint ist**.
7. Das **Material und die Aufgaben** für Schüler sind im Wesentlichen **textzentriert**. Datenaufbereitung, Grafik- und Datenanalysen, Simulationen und ähnliche fachliche Methoden kommen kaum vor. Wirtschaftsunterricht unterscheidet sich außer durch den Gegenstand so kaum vom Deutschunterricht. Die häufigsten Operatoren in den Aufgaben sind „beschreiben", „erklären/erläutern" und „diskutieren".
8. Die **Erwartungshorizonte in den Lehrkräftebänden weisen erhebliche Mängel auf**, vor allem hinsichtlich der Beurteilungsleistungen. Teilweise sind diese nicht vorhanden oder mit dem

bereitgestellten Material nicht umsetzbar. Fachfremd eingesetzte Lehrkräfte werden so alleine gelassen; einschlägig ausgebildete werden nicht weiterführend unterstützt.

9. Als besonders problematisch fallen die Bücher des Fachs **Gesellschaftslehre** auf, das vor allem in den westdeutschen Bundesländen an Bedeutung gewonnen hat und noch weiter gewinnen wird. In diesen Schulbüchern findet sich die **unheilvolle Allianz von fachlicher Oberflächlichkeit und thematischer Beliebigkeit**.
10. Mangelnde Transparenz und fehlende Qualitätskontrollen: Die Schulbuchverlage betrachten **Details zur Autorschaft als Geschäftsgeheimnis.** Außer den Namen ist über die Autoren nur wenig bekannt.
11. Insgesamt sind die Schulbücher Ausdruck einer **sich verfestigenden und perpetuierenden Fachkultur**, die weitgehend **immun gegenüber Kernlehrplanreformen** ist. Hier ist im Vergleich zu den bisherigen Studien nichts besser geworden. Die notwendige Neuausrichtung in der ökonomischen Bildung findet nicht statt.

2. Stand der ökonomischen Bildung in Deutschland

Um die ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen und die Einführung eines eigenen Schulfachs Wirtschaft gibt es seit Jahren intensive Diskussionen. Dabei ist der konkrete Stand der ökonomischen Bildung und die unterrichtliche Wirklichkeit in den unterschiedlich benannten Ankerfächern in den Bundesländern weitgehend unerforscht. Die vorliegende Studie soll helfen, diese Diskussion zu versachlichen, indem Schulbücher kriteriengeleitet analysiert werden.

Studien zum Stand der ökonomischen Bildung in Deutschland kommen häufig zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen. An dem einem Ende des Spektrums steht exemplarisch der Bielefelder Wirtschaftsdidaktiker Reinhold Hedtke und seine These, dass aktuell die politische Bildung in Deutschland zugunsten der ökonomischen Bildung zurückgedrängt werde und dass die ökonomische Bildung an deutschen Schulen insgesamt einen zu hohen Stellenwert einnehme (Hedtke 2016a, Gökbudag, Hedtke 2020). Methodisch gelangen solche Studien zu ihren Aussagen, indem Kernlehrpläne und ähnliche amtliche Vorgaben analysiert werden. Implizit wird davon ausgegangen, dass diese Vorgaben in starkem Maße leitend für die schulische Praxis seien und die dort festgelegten ökonomischen Anteile sich in entsprechenden Unterrichtsanteilen widerspiegeln würden. So kommt Hedtke (2016b, 2) ohne empirische Fundierung und ohne ein offengelegtes theoretisches oder empirisch erprobtes Wirkungsmodell zu der Aussage, die Kernlehrpläne „verbreiten [...] neoliberale Betrachtungsweisen". Die ökonomische Bildung sieht Hedtke durch von Unternehmerverbänden erstelltes Unterrichtsmaterial als Ganzes kompromittiert, das inhaltlich einseitige und kontextlose

Perspektiven auf „den Politikbereich Wirtschaft" biete. Auch hier wird vorschnell vom Vorhandensein solchen Materials auf dessen Umfang und die Art der Verwendung sowie die dadurch angeblich erzielten Wirkungen auf Seiten der Schüler geschlossen. Einen ähnlichen Ansatz wählt die Kölner Wirtschaftsdidaktikerin Birgit Weber in ihrer umfassenden Curriculumuntersuchung (Weber 2023). Sie kommt dabei aber zu deutlich differenzierteren Ergebnissen, insbesondere hinsichtlich der Unterscheidung zwischen Curriculum einerseits und unterrichtlicher Wirklichkeit und Wirkung andererseits.

Es ist hingegen davon auszugehen, dass Kernlehrpläne und ähnliche amtliche Vorgaben wenig Einfluss auf die schulische Praxis haben: „Ergebnisse der Innovations- und Implementationsforschung bestätigen in diesem Zusammenhang eine nur geringe Übereinstimmung zwischen der konzeptionellen Planung bildungspolitischer Reformen und deren tatsächlicher Realisierung auf der Anwendungsebene." (Kühn 2011, 26) Die Implementationsforschung hat herausgearbeitet, dass Bildungsreformen „komplexe Konstellationen individueller und kooperativer Akteure mit je eigenen Interessen und Einflusspotenzialen" (OECD nach Altrichter, Maag Merki 2016, 3) sind und in diesen Konstellationen die Reform in hohem Maße von den Nutzer, im Bereich von Bildungsreformen also von den Lehrkräften, gestaltet werden (siehe Rogers 1994).

Differenziertere Studien, wie zum Beispiel die OeBiX-Studie (2021b), nehmen weitere Ebenen statt nur amtliche Vorgaben in den Blick. Zwar wurden auch dort die Stundentafeln der einzelnen Fächer mit den entsprechenden Kontingentstunden analysiert und bei den üblichen Integrationsfächern versucht, die Anteile der ökonomischen Bildung anhand von curricularen Vorgaben zu ermitteln (Flossbach von Storch-Stiftung 2021a, 7). Jedoch wurde in dieser Studie auch der Stand der ökonomischen Bildung in der Lehrkräfteausbildung einbezogen, um zu einer passgenaueren Einschätzung des Unterrichtsangebots zu kommen (s. Helmke 2022, 71). Der OeBiX-Studie zufolge ist der Anteil der ökonomischen Bildung geringer als von Hedtke und anderen behauptet, ohne dies jedoch genau quantifizieren zu können – was methodisch ohnehin sehr schwierig ist.

Mit der hier vorgelegten Analyse von Schulbüchern gelangt man methodisch näher an den Unterricht als mit Curriculumanalysen, da Schulbücher die Funktion eines Leitmediums besitzen (s. Oelkers, Reusser 2008, 408). Der Vorteil von Schulbuchstudien besteht darin, dass mit einiger Sicherheit Rückschlüsse auf das unterrichtliche Angebot der Lehrkräfte gezogen werden können (s. Helmke 2022, S. 71).

Die beiden zentralen Vorgängerstudien von Lenz (2010) sowie Schlösser und Schuhen (2017) zur Darstellung ökonomischer Inhalte in Schulbüchern fallen in die Kategorie der inhaltlichen Schulbuchanalysen. Solche inhaltlichen Analysen stehen vor der Schwierigkeit zu entscheiden, wann

ein (Teil-)Kapitel eines Schulbuchs der einen oder der anderen Disziplin zugeordnet werden soll. So kann man zwischen einer Definition der Disziplin anhand des Gegenstandes („die Ökonomie", „die Politik") und einer Festlegung entlang einer fachwissenschaftlichen Perspektive auf gesellschaftliche Phänomene unterscheiden („die Ökonomik", „die Politikwissenschaft"). Da die zweite Definitionsart zum einen die dominierende in den Fachwissenschaften ist und zum anderen konstitutiv dafür ist, mit welchen Denkfiguren und welcher Methodik Praktiker eines Schulfaches arbeiten, sollte sich diese fachliche Perspektive in den Schulbüchern widerspiegeln und zur Abgrenzung von relativen Fachanteilen genutzt werden. Insbesondere mittels der in Aufgaben genutzten Fachmethodik kann man zu einer genaueren Annäherung an die fachliche Perspektivierung des Unterrichts unabhängig vom behandelten Gegenstand gelangen. Die Perspektivierung durch Aufgaben nutzen Loerwald et al. (2022) bisher als einzige in der ökonomischen Bildung, konkretisiert am Inhaltsbereich der Umweltpolitik (s.u.).

Die unmittelbare Vorgängerstudie von Schlösser und Schuhen (2017) kam unter anderem zu dem Ergebnis, dass in den von ihnen untersuchten Schulbüchern die Rolle des Unternehmertums in vielerlei Hinsicht verkürzt dargestellt wird. Zudem treten an etlichen Stellen marktskeptische Positionen der Autoren zu Tage und Gerechtigkeit wird überwiegend verkürzt unter dem Aspekt der Verteilungsgerechtigkeit dargestellt. Die Soziale Marktwirtschaft als Wirtschaftsordnung wird zumeist nur sehr abstrakt statt lebensweltnah abgehandelt. Gleichzeitig wurde aber auch deutlich, dass es zwischen den Büchern der einzelnen Fächergruppen deutliche Unterschiede gibt. So schnitten Schulbücher der Fächergruppe Wirtschaftslehre besser ab als die der Fächergruppe Sozialwissenschaften. Der Befund von Lenz (2010) fällt ähnlich aus.

2007 wurde durch Grindel und Lässig untersucht, wie die Darstellung von Unternehmern und Staat in Schulbüchern der Fächer Geografie und Geschichte sowie der Ankerfächer der ökonomischen Bildung (Sozialkunde, Sozialwissenschaften, Gesellschaftslehre) ist. Methodisch kombiniert die Studie quantifizierende (Umfang, Anzahl und Funktion von Aufgaben) und inhaltsbezogene sowie hermeneutische Verfahren (Grindel, Lässig 2007, 14), ohne dass die Ergebnisse der quantitativen Verfahren publiziert wurden. Der domänenspezifische Zugang über die Aufgaben spielte in dieser Untersuchung keine Rolle spielte, obwohl dieser aber für die Fachlichkeit eine bedeutende Rolle zukommt (s.o.). Das Fazit der Studie war, dass die ökonomische Bildung insgesamt „einen hohen Stellenwert besitzt und offenbar als wichtiger Teil der Allgemeinbildung akzeptiert ist" (Grindel, Lässig 2007, S. 44), ohne dabei offenzulegen, was der Vergleichsmaßstab für den „hohen Stellenwert" ist. Positiv wurden in der Studie auch die multiperspektivischen und problemlösenden Zugänge angemerkt (s. ebd.). Allerdings sprechen die Autoren von einer impliziten Wertevermittlung hinsichtlich der

Akzeptanz der Sozialen Marktwirtschaft und des eigenverantwortlichen Individuums (ebd., 45). Lediglich beim „Entrepreneurship-Denken“ sehen Grindel und Lässig Defizite (ebd.).

Die Schulbuchstudie von Loerwald et al. (2022) fokussiert auf den Inhaltsbereich Klima und Umwelt in Schulbüchern der Sekundarstufe II in ökonomienahen Fächern (Wirtschaft-Politik, Sozialwissenschaften, Gemeinschaftskunde usw.) in verschiedenen Bundesländern. Dabei kommen sie zu dem Ergebnis, dass ungeachtet der ökonomischen Inhalte (s. Grindel, Lässig 2007) der Zugang über die Aufgaben zumeist aus der Perspektive der Politikwissenschaft erfolgt und ökonomische Denkansätze vernachlässigt werden. Die Schüler arbeiten ausweislich der Aufgaben nicht lösungsorientiert, sondern verbleiben häufig im Bereich der Reproduktion von Wissen und der Problembeschreibung.

Es ist plausibel anzunehmen, dass die ökonomische Bildung in amtlichen Vorgaben wie Kernlehrplänen einen größeren Platz einnimmt, als dies tatsächlich im Unterricht der Fall ist. Gerade im Fall von sozialwissenschaftlichen Integrationsfächern tritt die ökonomische Perspektive hinter die politikwissenschaftliche zurück, wie auch die vorliegende Studie bestätigt.

3. Bedeutung von Schulbüchern in der Unterrichtspraxis

Schulbücher strukturieren in großem Maße das Unterrichtsgeschehen. Lehrmittel - und darunter sind vor allem Schulbücher zu verstehen - stellen laut Oelkers das „Rückgrat des Unterrichts” dar, die „für den täglichen Unterricht viel wichtiger als Lehrpläne” seien (2010, 18). Dabei gibt es nur einen sehr lockeren Zusammenhang zwischen den recht offen formulierten Curricula und den Lehrmitteln, da beide für den alltäglichen Unterricht verschiedene Funktionen haben: Auf der einen Seite die Festlegung allgemeiner Ziele für den Unterricht und die Abgrenzung des Faches nach außen durch die Curricula und auf der anderen Seite die Komplexitätsreduktion sowie die zeitliche und inhaltliche Strukturierung des alltäglichen Unterrichts durch die Schulbücher (Oelkers 2010, 19).

Unterschiedliche Lehrkräftetypen nutzen Schulbücher unterschiedlich. Für das Fach Politik konnte festgestellt werden, dass Lehrkräfte mit transmissiven Lehr-Lernüberzeugungen stark auf das Schulbuch für die Unterrichtsgestaltung zurückgreifen, während Lehrkräfte mit konstruktivistischen Lehr-Lernüberzeugungen damit freier umgehen und tendenziell auch Unterrichtsmaterial aus anderen Quellen einsetzen (Oberle, Tatje 2017, 121). Zudem legte die Untersuchung von Oberle und Tatje über die Verwendung von Politik-Schulbüchern in Niedersachsen (als dortiges Ankerfach auch für die ökonomische Bildung am Gymnasium) offen, dass das Schulbuch überwiegend für die Unterrichtsvorbereitung (75% nutzen es häufig oder sehr häufig) und für die Erarbeitung der schulinternen Curricula (60%) genutzt wird. Dies bedeutet, dass das Schulbuch in vielen Fällen nicht nur den Unterricht direkt, sondern auch die fachinterne Schulentwicklungsarbeit zumindest

beeinflusst, wenn nicht sogar bestimmt (Oberle, Tatje 2017, 121), was wiederum Rückkopplungseffekte auf den Unterricht hat. Mehr noch als für einschlägig ausgebildete Lehrkräfte hat das Schulbuch für fachfremd unterrichtende Lehrkräfte (Porsch 2016, 25) die Funktion eines Leitmediums. Für Nordrhein-Westfalen sind recht detaillierte Zahlen über fachfremd erteilten Unterricht verfügbar, wobei „fachfremd“ bedeutet, dass eine Lehrperson ein Fach unterrichtet, für das sie keine Lehrbefähigung besitzt (MSB NRW 2022, 130, s. Porsch 2016, 11f). Zuletzt wurde für das Schuljahr 2021/22 dieser Anteil für das Fach „Politik” der Sekundarstufe I ausgewiesen. Demnach lag der Anteil fachfremden Unterrichts in „Politik” je nach Schulform zwischen 80,7% (Hauptschule) und 23,2% (Gymnasium). Die sonstigen Schulformen tendieren dabei eher zu der Größenordnung der Hauptschule (MSB NRW 2022, 130). Für die Sekundarstufe II (Sozialwissenschaften an Gymnasien und Gesamtschulen) sowie für das abgelaufene Schuljahr werden keine Zahlen über fachfremden Unterricht in „Politik“ (mehr) ausgewiesen. Angesichts der Relevanz des Unterrichts in der Sekundarstufe II für das Abitur werden dort die Anteile fachfremden Unterrichts wahrscheinlich geringer als in der Sekundarstufe I ausfallen. Für Bayern liegt eine Stellungnahme der Landesregierung auf eine Anfrage im Landtag von 2019 vor (Bayerischer Landtag 2019). Demnach wurden im Schuljahr 2017/18 an bayerischen Realschulen im Fach Sozialkunde 1.296 von 2.269 Pflichtunterrichtsstunden fachfremd unterrichtet (57,1%); im Fach Wirtschaft und Recht waren es lediglich 63 von 10.086 Stunden (0,6%). An Gymnasien wurden in Sozialkunde nur 505 von 5.539 Stunden (9,1%) und im Fach Wirtschaft und Recht 79 von 10.191 Pflichtunterrichtsstunden (0,8%) fachfremd unterrichtet. Für die anderen Bundesländer liegen zum fachfremden Unterricht kaum Daten vor. Teilweise wird nur der Anteil der fachfremd eingesetzten Lehrkräfte (statt der tatsächlich erteilten Stunden) angegeben, teilweise werden die entsprechenden Daten gar nicht erfasst (s. Lange 2018, 5). Fachfremder Unterricht im Fach Wirtschaft-Politik (wie das Fach seit der Kernlehrplanreform 2019 heißt) in Nordrhein-Westfalen und Sozialkunde in Bayern in der Sekundarstufe I in Realschulen stellt also eher den Normalfall statt die Ausnahme dar. Insbesondere für fachfremd unterrichtende Lehrkräfte bilden Schulbücher und Lehrkräftebände eine wichtige Orientierung. Eine andere Situation finden wir an Gymnasien, wo deutlich weniger fachfremd unterrichtet wird. Es erscheint im Zusammenhang mit den Daten aus Bayern überdies möglich, dass ein eindeutiger definiertes Fachprofil wie das von Wirtschaft-Recht dazu führt, dass deutlich mehr einschlägig ausgebildete Lehrkräfte ausgebildet werden und das Fach unterrichten.

Trotz des Stellenwertes von Schulbüchern verwundert es, dass sie für das allgemeinbildende Schulwesen zwar einer Zulassung durch das jeweils zuständige Landesministerium bedürfen, also „vor ihrer Implementation wohl beurteilt [werden], aber keinen nennenswerten empirischen Kontrollen unterliegen” (Oelkers 2010, 21). Daher sind Studien wie die vorliegende bedeutsam, die zwar keine Wirkungen von Schulbüchern erforschen kann, aber eine kriteriengeleitete empirische Bewertung

vornimmt. Zusammenfassend: Schulbuchstudien klären nicht darüber auf, wie genau die Bücher im Unterricht genutzt werden und wie der alltägliche Unterricht von den Lehrkräften gestaltet wird, sie sind aber als eine weitaus bessere Näherung an die Unterrichtswirklichkeit anzusehen als Curriculumanalysen.

4. Ziel und Methodik der Untersuchung

4.1 Ziel der Untersuchung

Nach Weinbrenner (1986, 322) existieren „mindestens drei Typen von Schulbuchforschung": Bei der ersten, der prozessorientierten Forschung, steht der Lebenszyklus des Schulbuchs im Mittelpunkt, bei der zweiten, der produktorientierten Forschung, der Inhalt und bei der dritten, der wirkungsorientierten Forschung, die Wirkung hinsichtlich Lernen, Einstellungsänderungen etc. bei Schüler sowie Lehrkräften und Eltern. Die vorliegende Studie ist dem zweiten Typ zuzuordnen. Unser Erkenntnisinteresse ist es, analytisch und komparativ den Inhalt von Schulbüchern als Unterrichtsmedium zu bestimmen.

Ziel dieser Studie ist es im Speziellen, die Darstellung wirtschaftlicher Inhalte in Schulbüchern in den vier Fächergruppen Geschichte, Geografie (Geografie und Gesellschaftslehre), Wirtschaft-Politik (Wirtschaft-Politik; Politik-Wirtschaft; Sozialkunde; Sozialwissenschaften) und Wirtschaft (Wirtschaft; Arbeitslehre-Wirtschaft; Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung) zu untersuchen und ein Vergleich zur Darstellungsqualität zwischen den Fächergruppen sowie den Vergleich mit den Ergebnissen der vorherigen Analysen von Lenz (2010) und Schlösser und Schuhen (2017) herzustellen. Dafür verwenden wir im Sinne der Vergleichbarkeit mit der Vorgängerstudie von 2017 die gleichen inhaltlichen Analyseaspekte. Darüber hinaus wurden in der vorliegenden Studie erstmals die Aufgaben im Sinne der fachlichen Perspektivierung (s.o.) sowie die Lehrkräftebände untersucht, was eine substanzielle Modifikation der Auswertungsmethode im Vergleich zur Studie 2017 notwendig machte.

4.2 Gegenstand der Untersuchung

Für die Untersuchung wurden 40 Schulbücher der Fächergruppen Wirtschaft-Politik Sozialwissenschaften, Wirtschaft, Geschichte und Geografie der Sekundarstufen I und II in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, sowie deren zugehörigen Lehrkräftebände, herangezogen. Die Auswahl der Bücher erfolgte in Anlehnung an die Vorgängerstudie von Schlösser und Schuhen (2017). Für die dort verwendeten Bücher wurden Nachfolgeausgaben identifiziert. Waren diese nicht verfügbar, wurden die Verlage mit der Frage nach Ausgaben angeschrieben, die eventuell frühere, nicht mehr gedruckte Bücher ersetzt haben. Das Schulbuch-Sample umfasste so zum Teil das Sample

der Studie von 2017, das nun mit der Aufgabenanalyse (s.u.) einer erweiterten Analyse unterzogen wurde. Schulbücher, die nur für die berufliche Bildung konzipiert sind und 2017 untersucht wurden, wurden in der vorliegenden Studie nicht mehr berücksichtigt, da die berufliche Bildung eine andere Zielsetzung als die allgemeine Bildung hat. Diese wurden durch weitere Schulbücher aus dem allgemeinbildenden Bereich ersetzt. Für die Bücher der Fächer Geschichte und Erdkunde wurden nur Bücher herangezogen, die die Inhalte Globalisierung, Industrialisierung und Weltwirtschaftskrise aufweisen. Weiterhin ist bei den Büchern des Faches Geschichte darauf geachtet worden, dass die Schüler ausweislich der Aufgaben ökonomische Darstellungen in das damalige Zeitgeschehen einordnen sollen. So ist das Augenmerk auf die diskursive Tendenz des Materials und der Aufgaben besonders wichtig, selbst wenn der Umfang gering erscheint. Das Sample stellt somit einen Querschnitt durch die in fast allen Bundesländern vertretenen gesellschaftswissenschaftlichen Fächer und die dort verwendeten Bücher dar, die sich mindestens am Rande mit ökonomischen Inhalten oder ökonomischen Fragestellungen befassen.

Die Bücher für das Fach Gesellschaftslehre an Gesamtschulen (bzw. in manchen Bundesländern nur an Integrierten Gesamtschulen, IGS) werden in der vorliegenden Studie anders als bei Schlösser und Schuhen (2017) der Fächergruppe Geografie zugeordnet, da die ökonomischen Inhalte in Gesellschaftslehre ähnlich gering sind wie in Geografie. Das Fach Gesellschaftslehre umfasst die Teildisziplinen Soziologie, Politikwissenschaft, Geografie, Geschichte und Ökonomik. Da es jedoch keine eigenen universitären Lehramtsstudiengänge für dieses integrierte Fach gibt, reicht in der Regel eine Fakultas im Fach Erdkunde, Geschichte oder Sozialwissenschaften/Wirtschaft-Politik o.ä. aus, um das Fach an Gesamtschulen unterrichten zu dürfen. Daher werden de facto Teile des Faches fachfremd unterrichtet, ohne dass dies in der Statistik erfasst würde. Da die Gesamtschulen als einzige weiterführende Schulform in etlichen Bundesländern seit zehn Jahren einen kontinuierlichen Zuwachs an Schüler zu verzeichnen haben (weil Gesamtschulen in vielen Bundesländern auf Kosten von Haupt- und Realschulen ausgebaut wurden), hat die Bedeutung des Faches Gesellschaftslehre innerhalb der gesellschaftswissenschaftlichen Fächergruppe deutlich zugenommen und wird weiter zunehmen. Dies trifft vor allem auf die nord- und westdeutschen Bundesländer Nordrhein-Westfalen, Hessen, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz zu. In den südlichen Bundesländern Bayern und Baden-Württemberg wurden zwar ebenfalls die Gesamtschulen ausgebaut, allerdings existiert dort das Fach Gesellschaftslehre im Zuschnitt wie in den westdeutschen Bundesländern nicht.

Tabelle 1: Entwicklung der Gesamtschulen in ausgewählten Bundesländern

	Gesamtschulen*							
	Nordrhein-Westfalen		**Hessen (nur IGS)**		**Niedersachsen (nur IGS)**		**Rheinland-Pfalz (nur IGS)**	
	Gesamt schulen	Schüler	Gesamt schulen	Schüler	Gesamt schulen	Schüler	Gesamt schulen	Schüler
Schuljahr 2012/13	252	245.594	111	73.923	76	51.056	54	37.243
Schuljahr 2022/23	368 (+46%)	351.173 (+41,9%)	128 (+15,3)	78.122 (+5,7%)	108* (+42,1%)	88.120** (+72,6%)	56 (+3,7%)	46.656 (+25,3%)

* ausführliche Quellenangaben im Anhang ** letzte Daten aus dem SJ 2021/22.

In allen Büchern wurden ausschließlich jene Teile untersucht, die sich den sechs, gleich zu erläuternden inhaltlichen Analyseaspekten zuordnen lassen. Somit analysieren wir in dieser Studie nur die ökonomischen Gegenstandsbereiche, nicht aber die rein soziologischen, politikwissenschaftlichen oder physikalisch-geografischen im Fall der Fächergruppe Geografie. Wir treffen also nur Aussagen über die Teile der Bücher, die beanspruchen, ökonomische Bildung zu vermitteln.

4.3 Methodik der Untersuchung

Inhaltliche Analyseaspekte

Insgesamt wurden in dieser Studie sechs inhaltliche Aspekte untersucht, die deckungsgleich mit denen der Studie von Schlösser und Schuhen (2017) sind: 1. Die Rolle von unternehmerischem Denken und Unternehmerpersönlichkeiten, 2. die Darstellung von weiblichen Vorbildern wie Unternehmerinnen und Managerinnen, 3. die unternehmerische Dynamik und Strukturwandel, 4. die Rolle des Staates in der Wirtschaft, 5. Gerechtigkeit sowie 6. Globalisierung. Anhand dieser Analysekriterien wurden Darstellungs- und Positionstexte in MAXQDA codiert und inhaltlich analysiert. Darstellungstexte werden in der Regel von den Autoren der Schulbücher verfasst und haben üblicherweise die Funktion, Sachinformationen zu transportieren. Für Positionstexte werden häufig Texte von Wissenschaftlern oder Journalisten genutzt, die argumentativ eine bestimmte Sichtweise auf einen Sachverhalt, eine Frage oder Ähnliches deutlich werden lassen. Im Folgenden werden die inhaltlichen Analyseaspekte näher vorgestellt. Dies knüpft an die in der Schulbuchforschung übliche Kategorienbildung bei Greimel und Lässig (2007) sowie bei Loerwald et al. (2022) an.

Die Rolle von unternehmerischem Denken und Unternehmerpersönlichkeit

Wie wird das unternehmerische Denken und die Unternehmerpersönlichkeit dargestellt? Werden sowohl positive als auch negative Darstellungsformen gewählt, wie gehen die Schulbücher mit unternehmerischer Selbstständigkeit um - als Chance oder als Risiko? Welche Aufgaben werden dazu gestellt: Wird im Unterricht über Unternehmertum gesprochen oder gibt es Anleitungen zum projektartigen, unternehmerischen Arbeiten?

Darstellung von weiblichen Vorbildern wie Unternehmerinnen und Managerinnen

Das Schulbuch hat nicht nur Strukturierungsfunktionen, sondern Schulbücher besitzen auch eine gesellschaftliche Funktion (Wiater 2003, 3). Zu diesen gesellschaftlichen Funktionen gehört u.a. die Gewährleistung von Chancengleichheit im Bildungswesen, wozu auch die Berücksichtigung von Männern und Frauen im Sinne von Artikel 3, Abs. 2 des Grundgesetzes gehört. Folglich sollte in Schulbüchern nicht nur von Unternehmern, Managern oder Politikern gesprochen werden, sondern auch von Unternehmerinnen, Mangerinnen und Politikerinnen. Laut dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend waren im Jahr 2021 33,2% aller selbstständigen Erwerbspersonen Frauen; für 37% aller Neugründungen waren 2022 Frauen verantwortlich (s. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2023). Um Schülern nicht nur Frauen in ehemals „typischen“ Frauenberufen vorzustellen und auf diese Weise Stereotype als vermeintliches Ideal zu reproduzieren, ist es wichtig, Frauen auch in Führungsrollen darzustellen.

Unternehmerische Dynamik und Strukturwandel

Technischer Fortschritt und innovative Unternehmen sind wichtige Treiber des wirtschaftlichen Wandels in Zeiten von Globalisierung und mit Blick auf die Herausforderungen des Klimawandels. Wie wird dies dargestellt? Wie wird dabei die Rolle von Unternehmen charakterisiert und wie die des Staates?

Rolle des Staates in der Wirtschaft

Schiedsrichter, Nachtwächter oder allwissender Planer? Unterschiedliche idealtypische und reale Wirtschaftsordnungen fordern unterschiedliche Rollen des Staates. Welche Rollen werden dem Staat in Schulbüchern zugeschrieben? Besonders im Hinblick auf die Soziale Marktwirtschaft ist zu untersuchen, inwieweit der Staat in der Rolle des Schiedsrichters oder in der des Akteurs im wirtschaftlichen Prozess dargestellt wird.

Gerechtigkeit

Die Herstellung von Gerechtigkeit ist ein Grundanliegen der Politik. Wie definieren Schulbücher den Begriff der Gerechtigkeit? Geht es nur um einige wenige Aspekte von Gerechtigkeit oder wird der Wert der Gerechtigkeit multidimensional dargestellt?

Globalisierung

Welche Bedeutung kommt der Globalisierung in Schulbüchern zu und wie wird sie dargestellt? Welche Auswirkungen hat die Globalisierung für Umweltschutz und Nachhaltigkeit, wie werden die unterschiedlichen Positionen zum Wirtschaftswachstum in einer globalisierten Welt dargestellt?

Operationalisierung

Die genannten unterschiedlichen Aspekte werden mithilfe einer fachdidaktische Inhaltsanalyse untersucht. Hinsichtlich der Qualität und der Tendenzen von Material und Aufgaben wenden wir eine Verbindung zwischen einer aspekt- (s.o.) sowie fachdidaktisch-kriteriengeleiteten qualitativen Analyse (s.u.) und einer quantitativen Analyse an. Bei der quantitativen Raum- und Frequenzanalyse (s. Grindel, Lässig 2007, 15) werden vor allem relative Anteile einzelner Bestandteile in Schulbüchern erfasst.

Tendenz im Material

Der Wirtschaftsdidaktik bzw. der ökonomischen Bildung wird häufig vorgeworfen, sie sei indoktrinierend, da sie nur eine Position zuließe und legitimiere (Hedtke 2016a, 4). Ökonomische Bildung vermittle neoklassische Mainstream-Ökonomik, vor allem durch die Verallgemeinerung des Annahmenbündels des rationalen homo oeconomicus als normatives Verhaltensideal (Tafner 2020, 236). Dementsprechend müssten diese indoktrinierenden Elemente in Schulbüchern nachweisbar sein. Mithilfe der diskursiven Positionierung wird untersucht, wie bestimmte gesellschaftliche Positionen vermittelt werden (Fey, Matthes 2017a, 22). Schulbücher sollten eine multiperspektivische, kritische und reflektierende Einordnung der vermittelnden Inhalte ermöglichen (s. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** und 19), indem die Darstellungstexte nicht wertend sind, die Positionstexte nicht einseitig ausgewählt und die Aufgaben nicht hinsichtlich einer bestimmten Position leitend sind.

Funktion der Aufgaben

Aufgaben strukturieren nicht nur den Unterricht, sondern bilden auch das eigentliche Rückgrat der Unterrichtsstunde. Diese geben dem Unterricht ein Gerüst im unterrichtlichen Geschehen (Reusser 2013, 4). Dabei kann man unterschiedliche Funktionen im Unterrichtsverlauf unterscheiden. In der Didaktik unterscheidet man drei Anforderungsbereiche (AFB), denen Aufgaben zugeordnet werden

können: Reproduktionsaufgaben (Wissen wiedergeben, Anforderungsbereich I), Rekonstruktionsaufgaben (Anwendung und Analyse, Anforderungsbereich II) und De-/Konstruktionsaufgaben (Problemlösen, Urteilen, Neues schaffen, Anforderungsbereich III). Innerhalb von AFB-III unterscheidet man wiederum Sachurteile, also Urteile, bei denen Sachkriterien verwendet werden, Werturteile, bei denen Wertmaßstäbe verwendet werden, und Gestaltungsaufgaben, bei denen etwas Neues geschaffen wird. Dies ist eng verknüpft mit der Kompetenzorientierung, die Kompetenzen als fachliche, situierte Problemlösefähigkeiten versteht (s. Weinert 2001, DQR-Konsortium 2011, KMK 2004), die sich über Handlungen manifestieren und damit prüfbar werden. Aus den durch die Schüler bearbeiteten Aufgaben und deren Lösung ist daher ersichtlich, welche Kompetenzen erworben wurden. Zur Qualitätssicherung im Schulwesen sind die Operatoren für zentrale Abschlussprüfungen innerhalb der Bundesländer und der Fächer einheitlich definiert. Anhand dieser Operatoren kann eine Zuordnung der Aufgaben zu den Anforderungsbereichen vorgenommen werden. Dementsprechend wurden in dieser Studie die Aufgaben den sechs unterschiedlichen inhaltlichen Analyseaspekten zugeordnet und entsprechend ihrer Funktion klassifiziert (Anforderungsbereich I, II oder III).

In den Schulbüchern finden sich zudem Operatoren, die nicht den bundeslandspezifischen Vorgaben entsprechen. Dies gilt vor allem für die Sekundarstufe I, da es dort in den hier behandelten Fächern keine zentralen Abschlussprüfungen gibt. Waren die Operatoren vom Niveau her unter AFB-I-Niveau (Wissen wiedergeben) angesiedelt, etwa indem Informationen recherchiert oder „überlegt“ werden soll, so wurde dies in der Analyse als AFB-0 vermerkt. Alle anderen Operatoren, die nicht den länderspezifischen Vorgaben entsprechen, wurden als Sonstige erfasst. Funktional sind die meisten dieser sonstigen Operatoren dem AFB-III zuzuordnen.

Tendenz der Aufgaben

Aufgaben sind über die Steuerung des Handelns der Schüler im Unterricht auch für den Kompetenzerwerb maßgeblich (Reusser 2013, 4). Um zu überprüfen ob es eine Indoktrinierung oder Färbung gibt, wird analysiert, welche Operatoren die Aufgabe nutzt und welche Lösung im Lehrkräfteband ausgewiesen wird. Aufgaben sollen es ermöglichen, dass die Schüler ausgewogene Urteile abgeben können, Sachverhalte also aus unterschiedlichen Perspektiven präsentiert werden (Items siehe **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**).

Fachdidaktische Qualität der Aufgaben

Weyland und Stommel (2016c) haben fachdidaktische Kriterien herausgearbeitet, die Aufgaben erfüllen müssen, um domänenspezifische Kompetenzen transportieren zu können. Diese Kriterien wurden von Kron (2020) mit dem Augsburger Analyse- und Evaluationsraster (AAER) von Fey und

Matthes (2017a) verknüpft, um ein nachvollziehbares und operationalisierbares Analyseinstrument zu schaffen. Es werden nur Aufgaben analysiert, die sachlogisch aufeinander aufbauen. Diese werden hier als Aufgabensets bezeichnet. Bei der Aufgabenanalyse ist relevant, dass erst das Zusammenspiel mit den unten genannten Kriterien ein Aufgabenset zu einem guten Set aus fachdidaktischer Sicht macht. So kann beispielsweise ein Aufgabenset zwar an die Lebenswelt der Schüler anknüpfen, eine hohe Erfolgserwartung aufweisen und handlungsorientiert sein, aber wenn es keine Fachmethoden nutzt oder kein ökonomisches Denken fördert, kann es sich nicht um eine gutes Aufgabenset aus wirtschaftsdidaktischer Sicht handeln. Im Anschluss an die didaktischen und fachdidaktischen Kriterien für gute Aufgaben nach Fey und Matthes (2017a) sowie Weyland und Stommel (2016b) haben wir für diese Schulbuchanalyse im Bereich Wirtschaft Items adaptiert (s. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**), die in verschiedener Hinsicht die Qualität der Aufgaben differenziert erfassen.

Kriterium 1: Aufgabendesign

Das Kriterium umfasst Vernetzung mit vorhandenem Wissen und intelligentes Wissen, kognitive Aktivierung und Anregungsgehalt sowie Erfolgserwartung. Intelligentes Wissen ist mit vorhandenem Wissen vernetzt, kann auf andere Kontexte übertragen und für eine flexible Problemlösung eingesetzt werden (vgl. Weyland, Stommel 2016a, 54). Träges Wissen dagegen wird in einer bestimmten Situation für eine bestimmte Situation erworben, kann aber nicht auf andere Situationen übertragen werden. Die kognitive Aktivierung wird dadurch gefördert, dass die durch Aufgaben und Material aufgeworfenen Problemstellungen über einen Anregungsgehalt verfügen, den die Schüler vielseitig nutzen können. Dabei dürfen die Aufgaben die Lernenden weder über- noch unterfordern. Daher ist es wichtig, die Erfolgserwartung der Aufgaben für die Schüler zu berücksichtigen (vgl. Weyland, Stommel 2016b, 105). Letztlich kann man Aussagen über die Erfolgserwartung nur in Verbindung mit einer konkreten Lerngruppe treffen. Entsprechend analysieren wir in unserer Studie, ob die Bearbeitung einer Aufgabe realistischerweise ein Ergebnis hervorbringen kann, das einen Erfolg für die typische, alters- und schulformspezifische Zielgruppe des konkreten Schulbuchs bedeuten würde. Intelligentes Wissen, kognitive Aktivierung und die Erfolgserwartung werden durch unsere Bewertung der Items Anregungsgehalt, Vernetzung mit vorhandenem Wissen sowie Können und Erfolgserwartung erfasst (s. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**).

Kriterium 2: Fachlichkeit

Das Kriterium Fachlichkeit beinhaltet die Items Domänenspezifität der Aufgaben, Fachmethodik und Lebensweltbezug. Auch diese Anforderung wird mit drei Items beschrieben und anhand dieser bewertet. Die Domänenspezifität der Aufgabenstellung wird durch die Bildungsstandards der ökonomischen Bildung beschrieben. Diese sollen die Lernenden dazu befähigen, die „ökonomische Brille“ aufzusetzen (Weyland, Stommel 2016b, 106), sodass sie durch die Anleitung und Verwendung

von einschlägigen Denkfiguren das spezifisch ökonomische Denken fördern. Eine Lehrkraft kann im Unterricht zudem unterschiedliche Methoden verwenden. Methoden können im handlungsorientierten Unterricht verschiedene Funktionen (z.B. Arten von Planungsprozessen, selbst- und mitbestimmte Planung mit und ohne außerschulische Welt, Ergebnissicherung) erfüllen (Mathes 2007, 183). Eine positive Bewertung erfolgt, wenn die Methode zur Problemstellung passt und somit der Zielerreichung dient. Einen weiteren Punkt erhält die Aufgabe für eine Erklärung zur Wahl der Methode (Fey, Matthes 2017b, 37) (s. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**).

Das Item Lebensweltbezug spiegelt die Authentizität einer Aufgabe wider: Die Lernsituation sollte prinzipiell mit der Lebenswelt der Lernenden verknüpfbar sein (Weyland, Stommel 2016b, 106), also aufzeigen, wie die Verbindung zwischen dem domänenspezifischen Fachwissen und der Erfahrungs- oder weiteren Umwelt der Schülerschaft ist (Meier, Kleinknecht, Metz & Bohl 2010, 89). Dies ist besonders in der Sekundarstufe I bedeutsam.

Kriterium 3: Problemorientierung

Kriterium 3 umfasst zwei Items: Problemlösen und Lösungsweg sowie Reflexion und Urteilsfähigkeit. Beim Problemlösen geht es darum, dass die Lernenden bei Handlungen im Unterricht unterschiedliche Wege nutzen können, um ein fachliches Problem zu lösen. Man kann Aufgaben dahingehend unterscheiden, ob Anfangs-, Zielzustand und dazwischenliegende Lösungswege eindeutig oder offen sind (Meier, Kleinknecht, Metz & Bohl 2010, 88, Dörner 1979, Arbinger 2015). Definierte und konvergente Aufgaben haben einen klar definierten Anfangszustand, es wird eine eindeutige Lösung gesucht. Definierte und divergente Aufgaben haben ebenfalls einen klar definierten Anfangszustand, jedoch können unterschiedliche Lösungen geschaffen werden; ein typischer Operator für eine solche Aufgabe ist „interpretieren“. Ungenau definierte und divergente Aufgaben sind häufig „Gestaltungsaufgaben“ (Meier, Kleinknecht, Metz, Bohl 2010, 88). Bei diesen Aufgaben gibt es verschiedene Lösungswege, auch die Problemstellung oder Situation ist nicht eindeutig formuliert, jedoch wird ein „grober“ Zielzustand angegeben (wie beispielweise „Entwerfen Sie eine Konjunkturprognose“). Um eine positive Bewertung dieses Items zu erhalten, muss die Situation zumindest divergent sein, indem sie unterschiedliche Lösungswege zulässt und anbietet (Weyland, Stommel 2016b, 107; ausführlich zur Bewertung siehe Anhang, Tabelle 21, 22 und 23). Das Item Urteilsbildung misst, inwieweit die Aufgaben die Schüler dazu bringen, im Anforderungsbereich III ökonomische Probleme zu lösen, ökonomische Urteile zu bilden oder durchdachte ökonomische Handlungsprodukte zu erstellen. Dies fördert auch eine reflexive Grundhaltung. Idealerweise reflektieren die Schüler - angestoßen von Aufgaben - die eigene Handlung (Metakognition) und stellen einen Zukunftsbezug her. Im Rahmen der Handlungsorientierung ist es zudem wichtig, dass die Schüler durch ihre Reflexion eine Verbindung zur Problemsituation herstellen (s. Fey, Matthes 2017b, 36). Falls

interdisziplinäre Verknüpfungen aufgebaut werden, wird dieses mit einem weiteren Punkt bewertet (s. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**).

Analysekriterien	**Items**
Kriterium 1: Aufgabendesign	Intelligentes Wissen
	Kognitive Aktivierung
	Erfolgserwartung
Kriterium 2: Fachlichkeit	Domänenspezifizität (ökonomisches Denken)
	Fachmethodik
	Lebensweltbezug
Kriterium 3: Problemorientierung	Problemlösen
	Reflexion

Tabelle 2: Übersicht über die fachdidaktischen Items für die Aufgabenanalyse

Durchführung

Die Analyse der Materialien und Aufgaben wurde mittels MAXQDA durchgeführt. MAXQDA ist ein wissenschaftliches Standardprogramm zur computergestützten, qualitativen Analyse von Texten und Daten. Für unsere Studie wurden die Schüler- und Lehrkräftebände digitalisiert, per OCR (Optical Character Recognition) eingelesen und in MAXQDA importiert. Zusammenhängende Aufgaben, die sich auf das gleiche Material bezogen und die inhaltlich und sachlogisch aufeinander aufbauen, wurden als Aufgabensets erfasst. Insgesamt umfasst das Codesystem 338 Codes und es wurden 51.490 Codierungen gesetzt. Durch dieses Vorgehen werden die Arbeit und die Analyse nachvollziehbar und prinzipiell replizierbar. Alle weiteren Auswertungen wie Häufigkeitstabellen, Diagramme und Wortwolken wurden ebenso in MAXQDA und in Microsoft Excel erstellt.

5. Inhaltliche Analyse (Kurzfassung)

In der vorliegenden Studie wurde für alle 40 ausgewählten Schulbücher untersucht, in welchem Umfang und in welcher Art und Weise der Darstellung die oben aufgeführten sechs Analyseaspekte in den Schulbüchern vorkommen. Für die Bücher der Fächergruppe Wirtschaft-Politik und Erdkunde wurde dies für die Bücher der Sekundarstufe I und II getrennt durchgeführt. Für die Analyse wurde das Material in MAXQDA hinsichtlich der Art (Darstellungs- oder Positionstext) sowie zusammen mit den Aufgaben den sechs verschiedenen inhaltlichen Analyseaspekte zugeordnet. In dieser Kurzfassung werden nur die Ergebnisse der einzelnen Fächergruppen dargestellt. Eine detaillierte Langfassung mit der Analyse der einzelnen Bücher ist online verfügbar.

5.1 Fächergruppe Wirtschaft-Politik, Sekundarstufe I

Abbildung 1: Wortwolke codierter Segmente der Fächergruppe Wirtschaft-Politik der Sekundarstufe I, eigene Darstellung erstellt mit MAXQDA

Der Aspekt **Unternehmer und Unternehmerpersönlichkeit** wird in den Wirtschaft-Politik-Büchern der Sekundarstufe I größtenteils durch kaufmännisches Denken (C.C. Buchner, *Politik & Co.*; Westermann, *Team Wirtschaft-Politik*) und betriebswirtschaftliches Denken abgebildet. Genuin gründungsbezogenes Denken spielt im Großen und Ganzen keine Rolle. In *Demokratie heute* (Schroedel) wird punktuell ein negatives Bild der Unternehmerpersönlichkeit gezeichnet. In den Büchern *Votum* (Schöningh), *Politik erleben* (Westermann) sowie *Wirtschaft und Politik* (Cornelsen) wird mehr Raum für reale Unternehmer gegeben. Jedoch beschränken sich die meisten Aussagen von

Gründern darauf, welche persönlichen Eigenschaften man als Gründerin oder Gründer mitbringen sollte.

Die **Rolle der Frau als Unternehmerin oder Managerin** findet man kaum. Zumeist werden stereotype berufliche Rollenverteilungen reproduziert, bei denen Männer Führungspositionen einnehmen und Frauen ihnen untergeordnet sind. Analog zu den Mängeln hinsichtlich von Gründern und Unternehmern spielen Gründerinnen und Unternehmerinnen kaum eine Rolle.

Der Aspekt **unternehmerischer Dynamik und Strukturwandel** wird von den Büchern *Politik & Co.*, *Team Wirtschaft-Politik*, *Demokratie heute* und *Politik erleben* in Verbindung mit der Modebranche und der Macht der Verbraucher dargestellt. Es geht allerdings meistens lediglich um die Frage, was die Lernenden vorschlagen, damit Unternehmen Näher (konkret in Bangladesch) besser bezahlen. Wenn man diese Frage ernst nimmt, ist sie aber für Schüler kaum zu beantworten. Ein weiterer Themenblock zielt auf die Frage, wie sich der technische Fortschritt und die Digitalisierung auf die Arbeitswelt, die spätere Ausbildung der Schüler und das lebenslange Lernen auswirken. Zusammenfassend: Wenn von Dynamik oder Strukturwandel gesprochen wird, erfolgt keine Würdigung unternehmerischer Dynamik, sondern es geht um den technologischen Fortschritt, ohne dass klargestellt wird, dass dieser fast immer von unternehmerischen Innovationen statt technischen Inventionen ausgeht.

Die **Rolle des Staates in der Wirtschaft** ist in allen Büchern vorrangig im Verbraucherschutz verortet. Umwelt und Klimaschutz behandeln zudem *Demokratie heute*, *Votum* und *Politik erleben*. Geht es um Klimaschutz, sticht Westermanns *Politik erleben* positiv durch ein Rollenspiel zur CO2-Besteuerung hervor. In Cornelsens *Wirtschaft und Politik* wird überdies die Rolle des Staates bei der Unternehmensgründung und in der Außenwirtschaft beschrieben. Wird die Sozialpolitik behandelt, fällt diese in den Büchern ebenso wie die Soziale Marktwirtschaft "vom Himmel"; die Bismarck'sche Sozialgesetzgebung beispielsweise wird nicht beschrieben oder gewürdigt. Auch die Bemühungen von Unternehmern wie Alfred Krupp werden nicht aufgegriffen. Wirtschaftshistorische Entwicklungslinien spielen keine Rolle. Dementsprechend ist in manchen Büchern eine negative Tendenz in der Darstellung auszumachen, da eine multiperspektivische Betrachtungsweise der Unternehmerfunktion oder zumindest deren Würdigung fehlt. Insgesamt dominiert in den Büchern der Sekundarstufe I hinsichtlich der Lebensweltorientierung die Verbraucherperspektive. Andere Rollen des Staates neben dem Verbraucherschutz sowie weitere ökonomische Akteure neben dem Staat werden weitgehend vernachlässigt (s.o. Unternehmerperspektive). Auf diese Weise wird ein Großteil der für den sozialwissenschaftlichen Unterricht geforderten Multiperspektivität nicht ausgeschöpft.

Der Aspekt **Gerechtigkeit:** Nur Westermanns *Politik erleben* verfügt über eine Definition des Begriffs Gerechtigkeit. Alle anderen Bücher geben keinerlei Anhaltspunkte, was unter Gerechtigkeit konkret

verstanden werden soll. Das heißt: Die Bücher greifen implizit auf Gerechtigkeitsdefinitionen zurück, die die Schüler präkonzeptionell mitbringen, ohne dass diese expliziert werden müsste. Eine fachwissenschaftliche Definition und damit eine fachwissenschaftliche Perspektive findet sich nicht. "Gerechtigkeit" wird zumeist in Verbindung mit der Sozialen Marktwirtschaft eingeführt, wobei es häufig um "soziale Gerechtigkeit" in enger Verbindung mit Verteilungsgerechtigkeit, zumeist verstanden als Gleichverteilung, geht. Gerechtigkeit wird häufig anhand von Karikaturen diskutiert.

Die Bezeichnung Leistungsgerechtigkeit kommt nur in Westermanns *Team Wirtschaft-Politik* und Schroedels *Demokratie heute* vor. In letzterem gibt es jedoch keine Aufgaben dazu. Positiv hervorzuheben ist Schöninghs *Votum*. Dort erhalten die Lernenden Sachinformationen zur Gerechtigkeit im Steuersystem und im weiteren Verlauf berechnen die Lernenden anhand verschiedener alternativen Steuersätze (vereinfachend für Personen anstatt für Haushalte) mit unterschiedlichen Einkommen die steuerlichen Auswirkungen. Anhand dieses Sachurteil können die Lernenden über Steuergerechtigkeit fundiert diskutieren und eine Entscheidung treffen (*Demokratie heute*, 316-317). Eine solche fachliche Fundierung zur Vorbereitung auf die Auseinandersetzung mit einer kontroversen Fragestellung ist in den Büchern der Sekundarstufe I allerdings die Ausnahme.

Negativ fällt Cornelsens *Wirtschaft und Politik* auf; hier liegt der Fokus allein auf der sozialen Ungleichheit. Die Lernenden müssen im AFB-III Aufgaben bearbeiten wie beispielsweise: „Diskutiert in der Klasse, ob ihr es für möglich haltet, eine soziale Gerechtigkeit in Deutschland zu erreichen bzw. zu erhalten." (*Wirtschaft und Politik*, 19) Wird sich in den hinführenden Kapiteln zu dieser Aufgabe lediglich mit Ungleichheit beschäftigt, ist es höchst fraglich inwieweit, Schüler sich einer solchen Diskussion multiperspektivisch und ausgewogen stellen können. Auch der Lehrkräfteband gibt keinen Rückschluss darauf, auf welche inhaltlichen Aspekte bei einer solchen Diskussion zurückgegriffen werden sollte: „individuelle Lösungen" (*Wirtschaft und Politik - Lehrkräfteband Sek I*, 9). Offensichtlich steht hier die Diskussion als Methode der politischen Bildung - allerdings ohne fachliche Fundierung - im Mittelpunkt.

Der Aspekt der **Globalisierung** wird wenig und wenn zumeist einseitig betrachtet. Die Globalisierung wird nur am Rande thematisiert und der Fokus liegt dabei auf der „internationalen Arbeitsteilung", fast immer am Beispiel der Modeindustrie und des Schicksals der Nähern in Bangladesch (s.o.). Positiv anzumerken ist, dass die Lernenden u. a. die „Macht der Verbraucherinnen und Verbraucher" beurteilen müssen. Die Überschrift in Kapitel 4 Westermanns *Politik erleben* „Darf Kleidung so billig sein?" (*Politik erleben*, 274) ist tendenziös, jedoch wird zumindest auf die eigene Verantwortung von Verbrauchern eingegangen. In Cornelsens *Wirtschaft-Politik* müssen die Lernenden darüber reflektieren, wie die Globalisierung ihr eigenes Leben beeinflusst. Dass die Globalisierung auch durch staatliche Rahmensetzungen oder Entscheidungen von Unternehmen gestaltbar ist, wird kaum

thematisiert. Dies dürfte dem Stellenwert der Lebensweltorientierung in der Sekundarstufe I geschuldet sein dürfte.

5.2 Fächergruppe Wirtschaft-Politik, Sekundarstufe II

Abbildung 2: Wortwolke codierter Segmente der Fächergruppe Wirtschaft-Politik, Sekundarstufe II, eigene Darstellung mit MAXQDA

Der inhaltliche Aspekt **Unternehmer/Unternehmerpersönlichkeit** kommt in einem Teil der Bücher so gut wie gar nicht vor. Wird der Unternehmer thematisiert, dann häufig als fordernder Akteur gegenüber der staatlichen Wirtschaftspolitik. Insgesamt finden wir ein sehr begrenztes, teilweise karikaturähnliches Zerrbild von Unternehmern. Deren individuelle Persönlichkeit spielt in den analysierten Schulbüchern der Sekundarstufe II insgesamt keine Rolle.

Die **Rolle der Frau als Unternehmerin oder Managerin** ist kaum vorhanden, vor allem nicht als weibliches Vorbild. Die Rolle der Frau in den Schulbüchern ist viel häufiger diejenige, die sich ungleicher Bezahlung ausgesetzt sieht, und die den Staat benötigt, um in Spitzenpositionen zu gelangen. Dies wird von Schülern in den Aufgaben diskutiert.

Die **unternehmerische Dynamik und der Strukturwandel** findet sich selten. Der Wandel wird vor allem durch technologischen Fortschritt und durch Digitalisierung dargestellt. Strukturwandel ist lediglich eine wirtschaftspolitische Aufgabe. Positionstexte zeigen beispielsweise, wie Mitarbeitende während ihres Urlaubes E-Mails prüfen (müssen) und dies mit gesetzlichen Vorgaben zu konterkarieren (Bundesurlaubsgesetz). Weiterhin beschäftigen sich die meisten Positionstexte damit, dass die Digitalisierung womöglich ein „Jobkiller" sein könnte. Die Lernenden müssen in den Aufgaben Texte über vorgegebene Texte schreiben. Der technische und digitale Fortschritt wird in den Aufgaben bzw.

im Lehrkräfteband kritisch betrachtet. Etwas ausführlicher wird verschiedentlich die Arbeitswelt 4.0 berücksichtigt.

Die **Rolle des Staates in der Wirtschaft** ist bei C. C. Buchners *Kompendium Politik und Wirtschaft*, Westermanns Büchern *Sozialkunde* sowie *Mensch & Politik* vielfältig. So kümmert sich der Staat um die soziale Absicherung, betreibt Wirtschaftspolitik und Strukturpolitik (als Beispiele dienen Industrie 4.0 und der Aufbau Ost). Positiv zu bewerten ist, dass es eine Vielzahl unterschiedlicher Positionstexte gibt. Ähnliche inhaltliche Schwerpunkte finden sich auch in *Politik Gesellschaft Wirtschaft* von Westermann.

Der Aspekt der **Gerechtigkeit** wird in den Büchern sehr unterschiedlich behandelt – auch, inwieweit grundlegende Begrifflichkeiten überhaupt definiert werden. In vielen Büchern liegt der Schwerpunkt auf sozialer Ungleichheit, vor allem als Frage der Verteilungsgerechtigkeit zwischen Mann und Frau. Thematisiert werden auch das bedingungslose Grundeinkommen und Fragen der "Bildungsgerechtigkeit". Eine Differenzierung zwischen verschiedenen Gerechtigkeitsdimensionen findet sich nur in einem Buch.

Die **Globalisierung** wird in den Büchern vielfältig betrachtet, so in Bezug auf Arbeitsteilung, Finanzmarkt und Welthandel. Globalisierung ist ausweislich der Texte nicht nur durch den technischen Fortschritt entstanden, sondern auch durch politische Entscheidungen. Multinationale Unternehmen werden weniger positiv, sondern oft recht kritisch dargestellt. Insgesamt fehlt es an Ausgewogenheit, so z.B., dass Global Player auch Arbeitsplätze schaffen. Durch die Aufgaben entsteht teilweise der Eindruck, dass die Globalisierung eher negativ für die Länder ist. Ein positives Beispiel ist das Fischereispiel in Westermanns *Sozialkunde*. Jedoch wird auch hier deutlich, dass alle globalen Probleme, ob Klima- oder die Finanzkrise, letztlich nur politisch durch staatliche Gebote oder Verbote gelöst werden können - marktliche oder private, nicht-marktliche Lösungen (Ostrom, 1990) spielen keine Rolle. Ein ähnliches Bild ergibt sich in Westermanns *Mensch & Politik*.

5.3 Fächergruppe Wirtschaft, Sekundarstufe I und II

Abbildung 3: Wortwolke der codierten Segmente der Fächergruppe Wirtschaft, eigene Darstellung erstellt mit MAXQDA

Unternehmerisches Denken und die Unternehmerpersönlichkeit spielt in den meisten Büchern der Fächergruppe Wirtschaft in Form von kaufmännischem Denken eine große Rolle. Zwar werden realweltliche Gründer häufig erwähnt, doch sind die konkreten Aufgaben bei der Leitung eines Unternehmens und speziell der Prozess der Gründung weitgehend unterrepräsentiert. Eine Ausnahme bildet hier *Wirtschaft und Beruf direkt 9/10* von Westermann (Schöningh). Teilweise finden sich auch in den Büchern der Fächergruppe Wirtschaft einseitige Darstellungen wie in Kletts *Einblicke Wirtschaft.* Durch Situationen, die sich nah an unternehmerischen Entscheidungen orientieren, fällt Westermanns *Wirtschaft & DU* positiv auf.

Darstellungen von **weiblichen Vorbildern** wie Unternehmerinnen und Managerinnen werden vergleichsweise häufig verwendet, jedoch fehlen in den Büchern zum Teil Aufgaben zu dem entsprechenden Material. Einzelne Bücher fallen dadurch negativ auf, dass Frauen kaum und/oder nur in stereotypen Rollen vorkommen wie beispielsweise in Cornelsen (Oldenbourg) *Startklar! WBS* und Kletts *starkeSeiten 7/8*.

Unternehmerische Dynamik und Strukturwandel wird häufig mit dem Wandel der Arbeitswelt verbunden, was angesichts der Unter- und Mittelstufe als Zielgruppe verständlich ist. In einigen Büchern nehmen die Auswirkungen auf den Handel, den Arbeitsmarkt für Fachkräfte sowie die Effekte der Digitalisierung einen breiten Raum ein, so dass die Dynamik von vielen Seiten beleuchtet wird. Zudem wird dies häufig mit realen Fallbeispielen motiviert. Zum Teil fehlen auch hier Aufgaben zu den Materialien, in denen die unternehmerische Dynamik angesprochen wird und erneut tritt der Staat als

universeller Problemlöser auf. Der Umfang der Darstellungen variiert zwischen den Büchern erheblich. Strukturwandel im Sinne von Tertiarisierung wird so gut wie nie explizit angesprochen.

Die **Rolle des Staates in der Wirtschaft** wird weitgehend als Setzer von Regeln gesehen, teilweise vertieft am Beispiel des Wettbewerbsrechts - einem Eckpfeiler der Sozialen Marktwirtschaft. Zudem tritt der Staat wie in den Büchern der Fächergruppe Wirtschaft-Politik vor allem als Garant von Schutzrechten gegenüber Unternehmen auf. Das Verhältnis von Staat und Wirtschaft zieht sich in den meisten Büchern wie ein roter Faden durch die Kapitel.

Der Aspekt der **Gerechtigkeit** spielt in den Büchern dieser Fächergruppe eine geringere Rolle als in den Wirtschaft-Politik-Büchern. In einem Buch kommt Gerechtigkeit gar nicht vor (*Startklar! WBS*), in einem nimmt sie einen sehr breiten Raum ein (*Einblicke Wirtschaft*). Häufiger als in den Wirtschaft-Politik-Büchern kommt auch die Leistungsgerechtigkeit zur Sprache, vor allem in Bezug auf die Lohnfindung. Insgesamt findet sich wie in den Wirtschaft-Politik-Büchern aber meistens keine systematische Auseinandersetzung mit Gerechtigkeit im Sinne der drei den Sozialstaat prägenden Prinzipien – Leistungs- und Bedarfsgerechtigkeit sowie Gleichheit. Auch wie in den Wirtschaft-Politik-Büchern wird häufig mit dem diffusen Begriff der "sozialen Gerechtigkeit" hantiert, ohne dass dieser näher definiert wird.

Auch in den Büchern der Fächergruppe Wirtschaft wird die **Globalisierung** häufig anhand der Textilindustrie in Südostasien und generell am Beispiel von Standortentscheidungen diskutiert. Dabei dominieren zumeist einseitige Darstellungen, teilweise gibt es nur Positionstexte und kein darstellendes Material. Zudem fehlen häufig Informationen zu den jeweiligen Ländern und eine kritische Einordnung der entsprechenden Lebens- und Arbeitsverhältnisse. Aspekte des Staatsversagens und das Konzept der absoluten und komparativen Kostenvorteile spielen in den meisten Kapiteln zur Globalisierung kaum eine Rolle (Ausnahmen sind *Wirtschaft & Du* für Baden-Württemberg und *#Wirtschaft* für Niedersachsen). Positiv hervorzuheben ist, dass generell die Darstellung in den Büchern zumeist vielschichtig ist, oft verbunden mit einem inhaltlichen Fokus, beispielsweise mit dem Klimawandel.

5.4 Inhaltliche Analyse Erdkunde und Gesellschaftslehre

Das Fach Erdkunde hat in den vergangenen Jahrzehnten einen inhaltlich-methodischen Wandel vollzogen. Unterschiede hinsichtlich der Lebensverhältnisse in verschiedenen Ländern werden beispielsweise nicht mehr nur mit der Ausstattung an natürlichen Ressourcen oder dem Klima erklärt. Daher hat die Geografie mit der Teildisziplin der Humangeografie zum Teil einen Wandel hin zu einer Sozialwissenschaft vollzogen (Wirth 1984, Mattisek, Sakdapolrak 2016). In den Büchern werden aber

ökonomische Fragestellungen, beispielsweise die Frage nach Wohlstandsunterschieden zwischen Ländern, ohne Rekurs auf die Wirtschaftswissenschaften versucht zu beantworten.

Gesellschaftslehre als Integrationsfach umfasst die Fächer Politik, Soziologie, Erdkunde, Geschichte und Ökonomik und wird ausschließlich in der Sekundarstufe I unterrichtet. Die Studie von Schuhen und Schlösser (2017) hat Bücher für Gesellschaftslehre der Fächergruppe Wirtschaft zugeordnet, was aufgrund der sehr geringen Anteile von Wirtschaft im Vergleich beispielsweise mit den Fächern Wirtschaft (Niedersachsen) oder WBS (Baden-Württemberg) nicht schlüssig ist. Wir werten sie hier zusammen mit den Büchern der Fächergruppe Erdkunde aus, da dort der ökonomische Anteil ähnlich gering ist.

Fächergruppe Gesellschaftslehre, Sekundarstufe I

Abbildung 4: Wortwolke codierter Segmente der Fächergruppe Gesellschaftslehre, eigene Darstellung erstellt mit MAXQDA

Die Bücher für Gesellschaftslehre zeichnen sich durch ihre inhaltliche Breite aus, die dem Fachzuschnitt geschuldet ist. Dadurch ist der fachliche Tiefgang im Vergleich zu den oben analysierten Schulbüchern geringer. Zudem bauen die Kapitel inhaltlich und methodisch kaum aufeinander auf - die Bücher springen also zwischen unzusammenhängenden „Inseln".

Über **Unternehmertum** wird in den Büchern gesprochen, aber es wird nicht in Form von Projekten (Schülerfirmen, Gründungssimulationen usw.) durchgeführt. Dadurch, dass die Schüler nicht als Gründer oder Unternehmer handeln, bleibt ihnen diese Rolle potenziell verschlossen - anders als beispielsweise die Rolle der Verbraucher oder der Arbeitssuchenden. Unternehmerinnen und Managerinnen kommen in den Büchern kaum vor.

Die **Rolle des Staates** ist ähnlich wie in den Büchern der Fächergruppe Wirtschaft-Politik dargestellt: „Vater Staat" wacht über seine Bürger, vor allem in Bezug auf Verbraucher- und Arbeitsschutz. Entsprechend wird auch der **Strukturwandel** primär als ein Problem dargestellt, das der Staat zu lösen hat.

Gerechtigkeit ist ein Bewertungskriterium, das in etlichen Aufgaben vorkommt, allerdings wird das Konzept der Gerechtigkeit, ebenso wie das der „sozialen Gerechtigkeit", nicht definiert oder erklärt. Eine Verwissenschaftlichung oder zumindest Versachlichung der Diskussionsgrundlage der Schüler findet nicht statt. Stattdessen müssen die Schüler mit eigenen Gerechtigkeitsvorstellungen arbeiten. Lösungshinweise zu den Aufgaben sind häufig nicht vorhanden oder werden als „individuelle Antwort" gekennzeichnet. Oft scheint eine beliebige Bearbeitung der Aufgaben in AFB-II und -III gewollt zu sein statt eine fachlich fundierte.

Die **Globalisierung** wird nur in einem Buch knapp an einem historischen Beispiel erklärt. Ansonsten überwiegt die Darstellung negativer Auswirkungen der Globalisierung und es fehlt weitestgehend eine multiperspektivische Betrachtung.

Fächergruppe Erdkunde, Sekundarstufe I und II

Abbildung 5: Wortwolke der codierten Segmente für das Fach Erdkunde, Sekundarstufe I und II, eigene Darstellung erstellt mit MAXQDA

Unternehmen werden in den untersuchten Schulbüchern dieser Kategorie teilweise als Akteur im internationalen Handel, teilweise als Betroffene des Strukturwandels dargestellt. Ansonsten spielen der/die Unternehmer/in und seine/ihre Persönlichkeit keine nennenswerte Rolle. Eklatant ist die weitgehende Ökonomielosigkeit, mit der wirtschaftsnahe Fragestellungen angegangen werden.

Frauen treten als Unternehmerinnen oder Managerinnen in allen untersuchten Büchern so gut wie nicht in Erscheinung.

Unternehmerische Dynamik und Strukturwandel nehmen einen breiten Raum in den vorliegenden Texten ein. Häufig wird der Strukturwandel am Beispiel des Ruhrgebiets thematisiert. Verbunden wird dies mit Überlegungen zur Strukturpolitik des Bundes oder der Europäischen Union. Unternehmen spielen beim Strukturwandel - kongruent zur Raumperspektive des Faches - nur eine untergeordnete Rolle.

Die **Rolle des Staates** wird ähnlich wie in den Schulbüchern der Fächergruppe Wirtschaft-Politik vielfach als universeller Problemlöser dargestellt - der Perspektive des Faches geschuldet, wird dies vor allem anhand der Bereiche der Energie-, Agrar- und Infrastrukturpolitik erörtert. Die Eigeninitiative von Unternehmen oder Haushalten als weitere Akteure - auch in Handelsbeziehungen - wird weitgehend ausgeblendet. Eine Differenzierung in Prozess-, Struktur- und Ordnungspolitik kommt nicht vor. Politische Maßnahmen rechtfertigen sich, mit Ausnahme der Entwicklungspolitik, durch ihre intendierte benevolente Wirkung statt durch nicht intendierte Folgen, Effizienz, Zielgerichtetheit oder andere ökonomisch orientierte Kriterien.

Gerechtigkeit wird vor allem in Verbindung mit dem Welthandel besprochen. Staaten (und nicht Unternehmen) werden als Akteure des Handels vorgestellt. Die Verantwortung zur Beseitigung für vermeintliche Ungerechtigkeiten des Welthandels wird entsprechend auch bei den beteiligten Staaten und deren (interventionistische) Politiken gesehen und nicht in der Setzung passender regulatorischer Rahmenbedingungen, im Abbau eventueller Informationsasymmetrien, Internalisierung von Externalitäten usw.

Fragen der **Globalisierung** nehmen in den Büchern - vor allem in Verbindung mit Gerechtigkeitsfragen - einen breiten Raum ein. Globalisierung wird gemäß der fachlichen Perspektivierung der Geografie allerdings weitgehend auf den Welthandel reduziert. In den Aufgaben vor allem in den Büchern der Sekundarstufe II werden Urteile durch Analysen datengestützt vorbereitet – im Vergleich zur Abgabe rascher Werturteile, wie es bisweilen in den Büchern der Fächergruppe Wirtschaft-Politik und Wirtschaft der Fall ist, ist dies sehr erfreulich. Auch sind die verwendeten ökonomischen Indikatoren und die damit zusammenhängenden Daten zum Teil umfangreicher als in den Büchern der Fächergruppe Wirtschaft-Politik.

Fächergruppe Geschichte, Sekundarstufe I und II

Abbildung 6: Wortwolke der codierten Segmente des Faches Geschichte Sekundarstufe I und II, eigene Darstellung erstellt mit MAXQDA.

Die Bücher der Fächergruppe Geschichte befassen sich nur am Rande mit ökonomischen Gegebenheiten, auch wenn zahlreiche Anknüpfungspunkte gegeben wären (Industrialisierung, Integration von Wirtschaftsräumen, Transformation von Volkswirtschaften). Der Schwerpunkt liegt auf politischer Geschichte mit alltagsgeschichtlichen Einsprengseln, was durch den Zuschnitt der relevanten Curricula zu erklären ist. Wirtschaftsgeschichte in wissenschaftlicher Perspektive spielt in den Curricula (und in der Lehramtsausbildung) weitgehend keine Rolle.

Die Rolle von **Unternehmern und der Unternehmerpersönlichkeit** kommt nur in wenigen Büchern vor. Thematisiert werden **Unternehmer** vor allem im Zusammenhang mit der Industrialisierung und deren negativen Folgen in Deutschland und den USA. Die Darstellung von historischen Unternehmern (Frauen kommen nicht vor) dient primär der Darstellung von Missständen, die angeblich durch den „freien Wettbewerb" sowie die zweifelhaften Charaktereigenschaften der Unternehmer entstanden sind. Die verschiedenen Rahmenbedingungen für wirtschaftliche Entwicklungen werden kaum benannt.

Wie bereits benannt kommen **weibliche Vorbilder als Unternehmerinnen oder Managerinnen** nicht vor. Dies wird dem Umstand geschuldet sein, dass das Fach sich mit historischen Gegebenheiten befasst und die Vergangenheit im globalen Norden patriarchalischer war als in der Gegenwart. Der Fokus auf die von Männern dominierte Politik und Großunternehmen verstärkt diese Tendenz.

Lediglich in den kulturgeschichtlichen Teilen kommen bisweilen Frauen im Zusammenhalt mit dem Wandel des Frauenbildes vor.

Strukturwandel und unternehmerische Dynamik kommt in den Büchern der Sekundarstufe I in verschiedenen historischen Phänomenen vor, ohne dass eine theoriegestützte ökonomische Einordnung erfolgt. Der Staat wird häufig als alleiniger Problemlöser dargestellt, in einigen Büchern konnte dieser Aspekt aber auch gar nicht codiert werden. In der Sekundarstufe II wird Strukturwandel und unternehmerische Dynamik vor allem im Zusammenhang mit der industriellen Revolution und der damit einhergehenden Probleme dargestellt. Eine wirtschaftshistorische Einordnung und Erklärung der Ursachen wird erfreulicherweise in einigen Büchern aufgegriffen.

Der Aspekt Rolle des Staates in der Wirtschaft konnte angesichts der dominierenden Perspektive der politischen Geschichte in den Kernlehrplänen am häufigsten codiert werden. Vielfach geschieht dies in Zusammenhang mit der Industrialisierung, in der Auseinandersetzung mit dem Marxismus, mit der Weltwirtschaftskrise 1929 und dem Nationalsozialismus (v.a. in der Sekundarstufe I). In Verbindung mit dem Kaiserreich, der Weimarer Republik und der Bundesrepublik wird die Rolle der Sozialpolitik als staatliches Betätigungsfeld betont. Auch in der Sekundarstufe II bildet dieser Aspekt ebenfalls einen Schwerpunkt, v.a. die Sozialgesetzgebung und die Weltwirtschaftskrise, aber auch die Handelspolitik des Kaiserreiches und das Themenfeld Soziale Marktwirtschaft. Zwar ist das Material und die Aufgaben weitgehend multiperspektivisch und damit ergebnisoffen angelegt, methodisch dominieren aber die Erklärung von wirtschaftlichen Phänomenen aus der Politik heraus sowie die Analyse der Auswirkungen anhand von Quellen. Beides geschieht weitgehend ohne wirtschaftshistorische Einsichten. Somit kann man auch hier feststellen, dass der Inhaltsbereich Wirtschaft(sgeschichte) zwar aufgegriffen wird, aber die Bezugsdisziplin Wirtschaftswissenschaften unterrepräsentiert ist. Die für die Sekundarstufe II geforderte Wissenschaftspropädeutik ist somit für die wirtschaftsgeschichtliche Bildung nicht erfüllt.

Der Aspekt **Gerechtigkeit** wird ähnlich wie in den Büchern der Fächergruppe Wirtschaft-Politik weitgehend ohne eine Definition verwendet; oft in Verbindung mit sozialstaatlichen Fragen, dem Kolonialismus oder in Verbindung mit Reparationsfragen. Der Staat ist zumeist dafür verantwortlich, dass Gerechtigkeit hergestellt wird; andere Akteure kommen in diesem Zusammenhang kaum vor. Insgesamt hat Gerechtigkeit als Beurteilungskriterium einen deutlich kleineren Stellenwert als in den Fächergruppen Wirtschaft-Politik und Wirtschaft. Ähnlich wie in den Büchern dort wird „Gerechtigkeit“ auch hier nicht wissenschaftlich definiert oder operationalisiert.

Globalisierung wird vor allem in Verbindung mit dem Kolonialismus der europäischen Mächte aufgegriffen. Die wirtschaftshistorisch bedeutsamen Verbindungen zur Industrialisierung bleiben

zumeist zugunsten der politischen Geschichte Nebensache (Ausnahme Buchners *Kolleg Geschichte*). Die Wurzeln der europäisch getriebenen Globalisierung ab dem Zusammenbruch Ostroms an der Wende zwischen Spätmittelalter und Früher Neuzeit und der damit verbundenen Versperrung der europäischen Handelswege nach Indien und China bleiben in den meisten Büchern im Dunkeln - wie Globalisierung genau definiert und historisch beschrieben werden kann, fehlt ebenfalls. Ein weiterer Schwerpunkt hinsichtlich der politischen Globalisierung ist die Gründung und Arbeit der Vereinten Nationen. Moderne Aspekte der ökonomischen Globalisierung werden zum Teil monokausal und negativ dargestellt („Lohndumping", „Klimawandel" usw.). Damit ähnelt die Darstellung zeitgeschichtlicher Aspekte den Darstellungen in den Büchern der anderen Fächergruppen.

Im Sinne eines fächerübergreifenden Unterrichts werden selbstverständlich Inhalte anderer Fächer aufgegriffen. So hat das Fach Geschichte Bezüge zu anderen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern wie der Politikwissenschaft. Es kann aber diskutiert werden, wie tiefgehend diese Querbezüge im Fachunterricht ausgestaltet werden können, wenn im betreffenden Unterricht keine entsprechenden Grundlagen gelegt wurden. Darunter fällt beispielsweise die Thematisierung der Hartz IV-Sätze (Westermann, *Die Reise in die Vergangenheit*, 199; C.C. Buchner, *Buchners Kolleg Geschichte*, 104-105) und der CRISPR-CAS9-Gentechnologie (Cornelsen, *entdecken & verstehen*, 203). Wenn dazugehörige Erschließungsaufgaben im Geschichtsunterricht im Sinne von „Informiert Euch über…" oder „Recherchiert…" formuliert sind, leitet dies eher zur Oberflächlichkeit an.

Grenzen des fachübergreifenden Unterrichts werden allerdings auch an Stellen deutlich, in denen die historische Wirtschaftstheorie und -politik Gegenstand der Bücher ist. In den Lehrkräftebänden finden sich häufig wirtschaftsgeschichtlich und theoriegeschichtlich überholte, verkürzte oder schlicht falsche Lösungen wie beispielsweise zur Einordnung der Theorien von Adam Smith (Klett, *Geschichte & Geschehen Sek – Lehrkräfteband Sek II*, 82) oder der Rolle von Schutzzöllen und Wettbewerb (Buchners *Kolleg Geschichte - Lehrkräfteband*, Pos. 1057-1058). Im Grunde ist dies verständlich, da die Autoren der Bücher häufig aktive Lehrkräfte sind, die kaum den aktuellen Diskurs anderer Disziplinen im Blick haben können.

6. Auswertung der Aufgabenanalyse

6.1 Operatorenverteilung der Fächergruppen Wirtschaft-Politik und Wirtschaft

Ein besonderes Interesse dieser Studie ist die Analyse der Verwendung unterschiedlicher Operatoren in den Fächergruppen Wirtschaft-Politik und Wirtschaft. Aufgaben werden mit Operatoren formuliert

und konkretisieren, wie die Schüler im Unterricht vorgehen (sollen). Sie lenken also die Tätigkeit der Schüler im Unterricht.

Operatorenverteilung, Fächergruppe Wirtschaft-Politik, Sekundarstufe I

Insgesamt wurden 566 Operatoren bei der Formulierung von Aufgaben in den ökonomienahen Teilen der Bücher erfasst, in denen die sechs obigen inhaltlichen Analyseaspekte vertreten waren. Die häufigsten Operatoren sind *beschreiben* (58 Mal), *erläutern* (67), *begründen* (Sachurteil (SU), 45) und *diskutieren* (Werturteil (WU), 38). Insgesamt konnten 49 Aufgaben keinem Operator zugeordnet werden, neun Mal wurde das Verb *überlegen* und 19 Mal *recherchieren* genutzt. Es wurden 127 Operatoren im AFB-I, 177 Operatoren im AFB-II sowie 175 Operatoren im AFB-III gefunden. In den Operatoren des AFB-III finden sich 18 Operatoren, die handlungsorientiert sind (*entwerfen*, *entwickeln*, *gestalten*). Aufgaben, die eine Handlungskompetenz für Schüler fördern, gibt es kaum. In den Büchern *Politik und Co.*, *Wirtschaft und Politik*, *Demokratie heute* und *Team Wirtschaft-Politik* wurden keine Aufgabe gefunden, anhand derer die Lernenden selbständig eine Handlung durchführen, indem sie beispielsweise einen Vorschlag oder ein Konzept entwickeln. Weiterhin ist auffällig, dass in den untersuchten Büchern insgesamt nur sechs Aufgaben gestellt werden, in denen die Lernenden etwas berechnen müssen. Cornelsens *Wirtschaft und Politik* kommt ohne Rechenoperation aus. Für den Anforderungsbereich II fällt auf, dass überwiegend textreproduzierende Operatoren wie *erläutern*, *erklären* und *herausarbeiten* genutzt werden (136). Operatoren wie *auswerten*, *vergleichen*, *ordnen* und *analysieren*, die eine tiefergehende Auseinandersetzung mit Material verlangen, werden nur 41 Mal verwendet. Auf den Operator *auswerten* verzichten Buchner und Westermann (*Politik erleben* und *Team*) ganz. Im AFB-III nutzen folgende Bücher mehr werturteilsbasierte Operatoren als sachurteilsbasierte: *Politik und Co.*, *Votum*, *Demokratie heute*, *Politik erleben*. Cornelsens *Wirtschaft und Politik* nutzt mehr sachurteilsbasierende Operatoren, Westermanns *Team Wirtschaft-Politik* hat ein ausgeglichenes Verhältnis. Cornelsens *Wirtschaft und Politik* hat die meisten Operatoren, die nicht zuzuordnen waren.

Anforderungsbereich	C.C. Buchner, *Politik & Co.*	Cornelsen, *Wirtschaft und Politik*	Schöningh (Westermann), *Votum*	Schroedel (Westermann), *Demokratie heute*	Westermann, *Politik erleben*	Westermann, *Team Wirtschaft Politik*	Gesamt
AFB-I	4	50	28	6	19	20	127
AFB-II	15	64	41	14	24	19	177
AFB-III SU	3	23	16	3	10	12	67
AFB-III WU	9	19	24	6	20	12	90
AFB-III Gestaltung	2	5	5	0	3	3	18
AFB-III Sonstiges	0	0	1	0	1	0	2
AFB-0	3	42	24	6	7	3	85
Gesamt	36	203	139	35	84	69	566

Tabelle 3: Anzahl der Operatoren, Fächergruppe Wirtschaft-Politik, Sekundarstufe I

Operatorenverteilung Fächergruppe Wirtschaft-Politik, Sekundarstufe II

Die am häufigsten verwendeten Operatoren im AFB-I sind *beschreiben* (44), im AFB-II *erläutern* (98), im AFB-III SU *beurteilen* (25), AFB-III WU *diskutieren* (52) und im AFB-III (Gestaltung) *entwerfen* (20). 32 Operatoren sind keine offiziellen Operatoren, 18 Aufgaben konnten keinem Operator zugeordnet werden, zweimal *überlegen* die Lernenden auf Anweisung. Im AFB-I fällt auf, dass die Lernenden nichts berechnen müssen. Textreproduzierende Aufgabenoperatoren in AFB I und AFB II werden vorrangig verwendet (169 von 278 Operatoren). Der Operator *analysieren* wird am häufigsten von den nicht textreproduzierenden Operatoren benutz; dort nutzt Westermanns *Mensch & Politik* diesen 22 Mal. In allen Büchern fällen die Lernenden mehr Werturteile als Sachurteile. Handlungskompetenzen, bei denen die Lernenden etwas selbständig *entwickeln*, *entwerfen* oder *gestalten*, gibt es kaum. Die Schüler *beurteilen*, *bewerten* oder *diskutieren* also die großen Probleme unserer Zeit, ohne zu versuchen, diese zu lösen. Die wenigsten Gestaltungsaufgaben (zwei) enthält *Buchners Kompendium Politik und Wirtschaft*.

Anforderungsbereich	C.C. Buchner, *Buchners Kompendium Politik*	Westermann, *Mensch & Politik*	Westermann, *Politik, Gesellschaft, Wirtschaft*	Westermann, *Sozialkunde*	Gesamt
AFB-I	26	32	45	14	117
AFB-II	33	67	110	68	278
AFB-III SU	9	13	12	16	50
AFB-III WU	26	34	40	38	138
AFB-III Gestaltung	2	12	16	8	38
AFB-III Sonstiges	0	0	4	1	5
AFB-0	3	42	24	6	75
Gesamt	99	200	251	151	701

Tabelle 4: Anzahl der Operatoren, Fächergruppe Wirtschaft-Politik, Sekundarstufe II

Operatorenverteilung Fächergruppe Wirtschaft, Sekundarstufe I und II

Der am häufigsten genutzte Operator des AFB-I ist *beschreiben* (162), im AFB-II *erklären* (152) im AFB-III SU *beurteilen* und *begründen* (79), im AFB-III WU *diskutieren* (107), im AFB-III (Gestaltung) *entwickeln* (46) sowie *recherchieren* (106, kein offizieller Operator). Die Lernenden werden 44 Mal in einer Aufgabe aufgefordert, zu *überlegen*; dies geschieht besonders häufig in Kletts *Einblicke Wirtschaft* (18 Mal). In diesem Buch erhalten die Lernenden 51 Mal den Arbeitsauftrag *recherchieren*. Aufgrund der Häufigkeit müsste in Frage gestellt werden, ob die aufbereiteten Informationen nicht ausreichen und ob es nicht möglich ist, mehr gesicherte Informationen in das Buch aufzunehmen. In Cornelsens *Arbeit & Beruf* konnten 48 Aufgaben keinem Operator zugeordnet werden. Insgesamt wurde in den analysierten ökonomischen Teilen der Bücher elf Mal der Operator *(be)rechnen* verwendet (davon nicht in Klett, *starkeSeiten* sowie in den beiden Schöningh-Bänden *Wirtschaft und Beruf direkt 7/8* sowie *9/10*), sowie dreimal *rechnerisch ermitteln* (in Klett, *Einblicke Wirtschaft*; Klett, *starkeSeiten*, Oldenbourg, *Startklar!*). Von den 603 AFB-II-Operatoren sind 399 textreproduzierend. Von den zehn untersuchten Büchern besitzen sechs Bücher mehr sachurteilbasierte Operatoren als werturteilbasierte Operatoren (Cornelsen, *Arbeit und Beruf 2*; Klett, *starkeSeiten*; Oldenbourg (Cornelsen), *Startklar!*; Schöningh, *Wirtschaft und Beruf direkt 7/8* sowie Westermann, *Wirtschaft &*

DU). Besonders viele werturteilsbasierte Operatoren konnten in *#Wirtschaft* von C.C. Buchner nachgewiesen werden. Keinerlei gestaltungsorientierte Operatoren finden sich in Cornelsen, *3fach Wirtschaft*.

Anforderungsbereich	C.C. Buchner, *#Wirtschaft*	Cornelsen, *3fach Wirtschaft*	Cornelsen, *Arbeit & Beruf*	Klett, *Einblicke Wirtschaft*	Klett, *starkeSeiten*	Oldenbourg (Cornelsen), *Startklar*!	Schöningh (Westermann), *Wirtschaft und Beruf 7/8*	Schöningh (Westermann), *Wirtschaft und Beruf 9/10*	Westermann, *Praxis Wirtschaft*	Westermann, *Wirtschaft & DU*	Gesamt
AFB-I	37	28	22	77	23	31	30	14	44	39	345
AFB-II	91	36	24	98	47	20	38	66	65	118	603
AFB-III SU	18	16	17	24	14	7	17	18	11	55	197
AFB-III WU	54	14	14	53	6	3	14	19	29	48	254
AFB-III Gestaltung	13	0	2	14	2	2	10	8	9	32	92
AFB-III sonst	2	2	0	0	0	0	1	1	2	0	8
AFB-0	17	7	64	81	16	4	26	20	14	12	261
Gesamt	232	103	143	347	108	67	136	146	174	304	1.760

Tabelle 5: Anzahl der Operatoren, Fächergruppe Wirtschaft, Sekundarstufe I und II

Vergleich Operatoren Wirtschaft mit Wirtschaft-Politik, Sekundarstufe I und II

In der Gesamtbetrachtung erfüllen die Bücher nicht das geforderte ein Drittel Low-level- (AFB-I) zu zwei Drittel High-level-Operatoren (AFB-II und III), wobei dieses Verhältnis durch die Operatoren verzerrt werden, bei denen keine Zuordnung möglich war. Die Schulbücher des Faches Wirtschaft enthalten 19,6% Operatoren des AFB-I, 34,3% des AFB-II, 31,3% liegen im AFB-III und 14,8% sind dem AFB-0 zugeordnet worden. In der Fachgruppe Wirtschaft-Politik der Sekundarstufe I fallen 22,4% auf den AFB-I, 31,3% auf den AFB-II, 31,3% sind im AFB-III und 15% im AFB-0 angesiedelt. Es ist auffällig,

dass in den Wirtschaft-Politik-Büchern mehr reproduzierende Aufgaben gestellt werden, als in der Fächergruppe Wirtschaft. In der Sekundarstufe II konnten 15,3% der Aufgaben dem AFB-I zugeordnet werden, 36,4% dem AFB-II, dem AFB-III 30,3% und dem AFB-0 18%. Es ist bezeichnend, dass mehr Aufgaben nicht zuzuordnen waren oder keinen offiziellen Operator hatten, als offiziell zugelassene Operatoren.

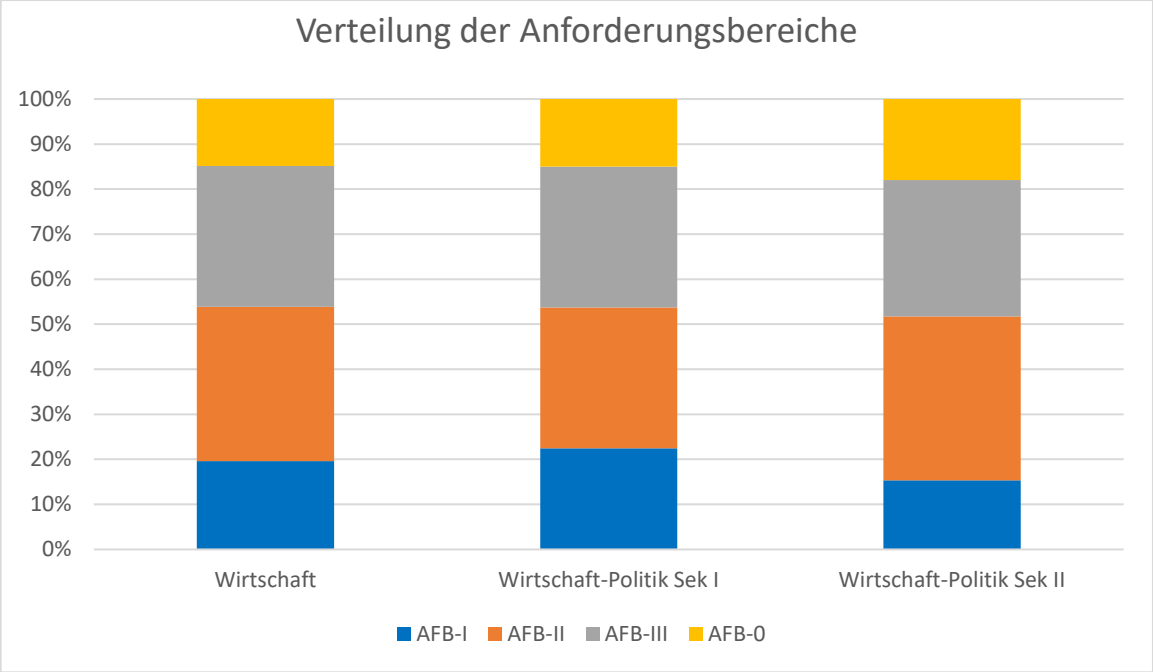


Abbildung 7: Verteilung der Anforderungsbereiche nach Fächergruppen

Ein genauerer Blick auf die AFB-III-Operatoren: In der Fächergruppe Wirtschaft sind 35,8% der Operatoren einem Operator zugeordnet, der ein Sachurteil anbahnt, 46,1% bahnen ein Werturteil an, 16,7% befähigen die Lernenden zu einer selbstständigen Gestaltung und 1,5% sind sonstige Operatoren des AFB-III. In der Fächergruppe Wirtschaft-Politik, Sekundarstufe I, sind es 37,9% Sachurteil, 50,8% Werturteil, 10,2% Gestaltung und 1,1% sonstige. In der Sekundarstufe II zielen 21,6% der Operatoren auf ein Sachurteil, 59,7% auf ein Werturteil, 16,5% auf eine Gestaltung und 2,2% sind sonstige Operatoren. Zwar haben augenscheinlich die Bücher für Wirtschaft-Politik in der Sekundarstufe I anteilig die meisten Operatoren, die ein Sachurteil anstoßen, jedoch fehlt es hier an selbständigem Handeln. Die Bücher der Sekundarstufe II legen einen großen Fokus auf das eigene Werturteil der Lernenden. Die Fächergruppe Wirtschaft ist im Vergleich zu Wirtschaft-Politik handlungsorientierter, besonders ausgeprägt ist der Unterschied in der Sekundarstufe I.

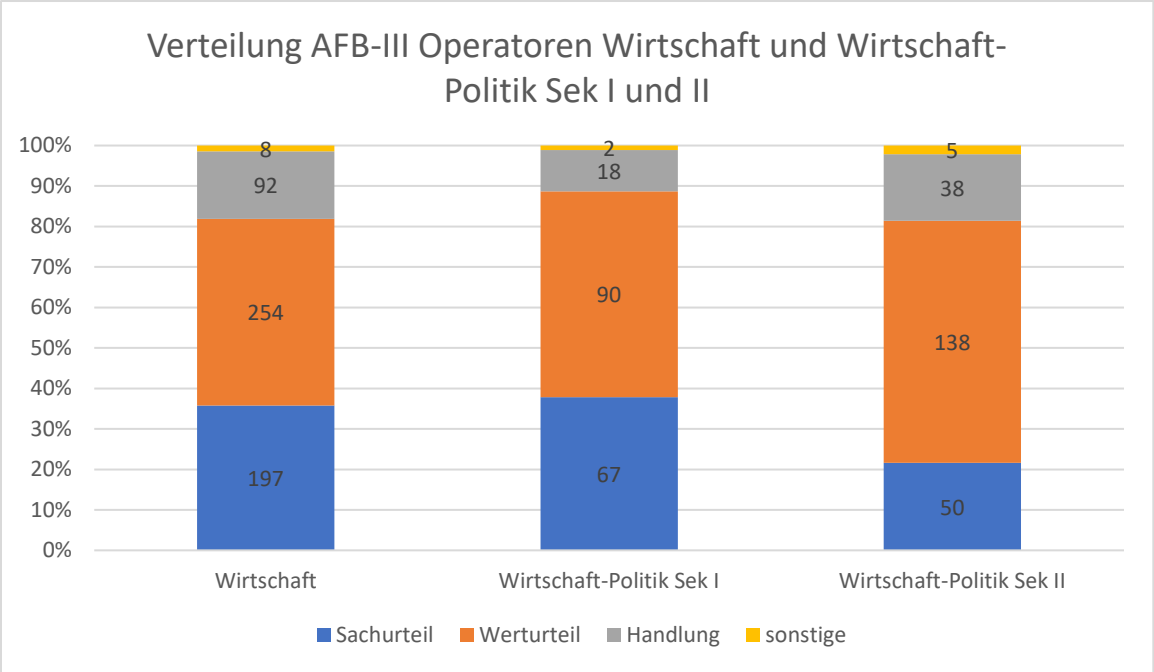
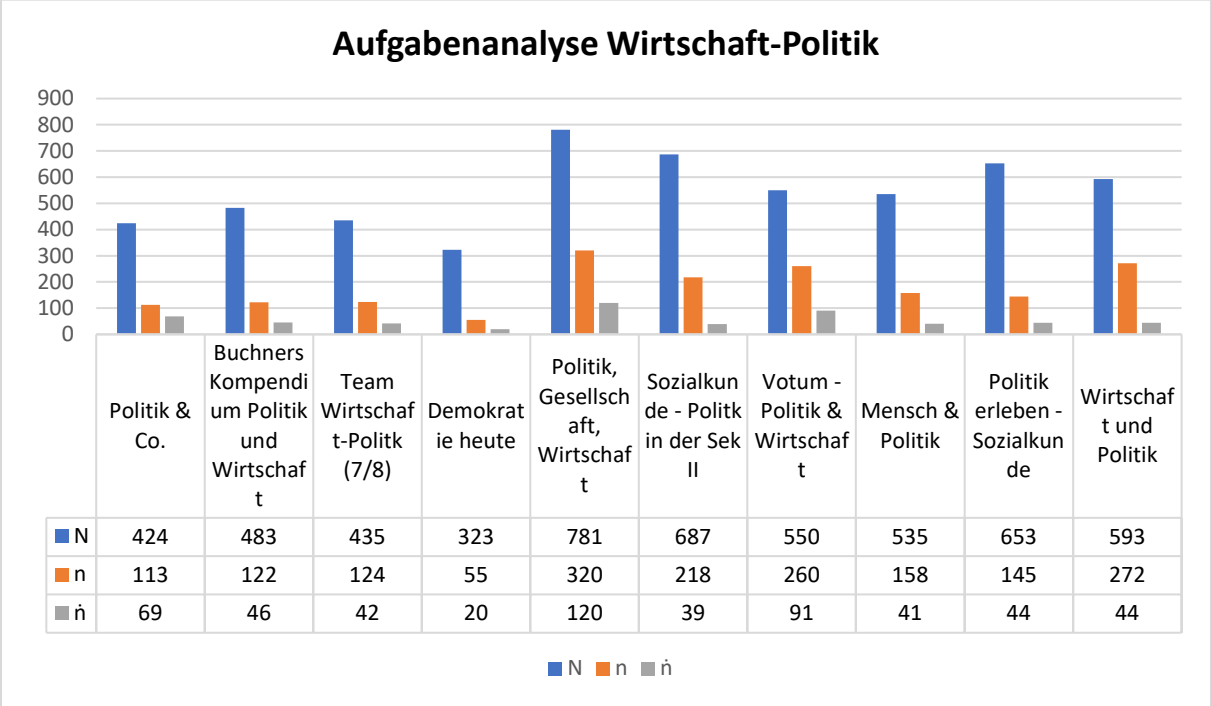


Abbildung 8: Verteilung der AFB-III-Operatoren nach Fächergruppen

6.2 Aufgabenanalyse

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der kriteriengeleiteten Aufgabenanalyse für die Fächergruppe Wirtschaft-Politik vorgestellt werden. Dabei wurden zusammengehörige Aufgaben, die sich auf das gleiche Material oder die auf die gestufte Bearbeitung einer gemeinsamen übergeordneten Fragestellung hinauslaufen, als sogenannte Aufgabensets erfasst, da nicht zu erwarten ist, dass eine einzige Aufgabe die ganze Breite guter Aufgaben umfassen kann. Diese Aufgabensets wurden entlang der drei Kriterien für die Aufgabenanalyse und anhand von acht Items bewertet.

Aufgabenanalyse Wirtschaft-Politik



	Politik & Co.	Buchners Kompendium Politik und Wirtschaft	Team Wirtschaft-Politk (7/8)	Demokratie heute	Politik, Gesellschaft, Wirtschaft	Sozialkunde - Politk in der Sek II	Votum - Politik & Wirtschaft	Mensch & Politik	Politik erleben - Sozialkunde	Wirtschaft und Politik
N	424	483	435	323	781	687	550	535	653	593
n	113	122	124	55	320	218	260	158	145	272
ṅ	69	46	42	20	120	39	91	41	44	44

Abbildung 9: Aufgaben der Fächergruppe Wirtschaft-Politik. N = Anzahl der Aufgaben (gesamt), n rot= Anzahl codierter Aufgaben, ṅ grau= Anzahl codierter Aufgabensets pro Schulbuch

Insgesamt wurden **5.464 Aufgaben** erfasst (in der Grafik oben als N blau bezeichnet). Davon wurden **1.787 Aufgaben (32,7%)** mindestens **einem der sechs inhaltlichen Analyseaspekte** zugeordnet (in der Grafik n rot) und beziehen sich daher in irgendeiner Weise auf ökonomische Inhalte. Innerhalb dieser 1.787 codierten Aufgaben wurden **556 zusammenhängende Aufgabensets** (in der Grafik n grau) identifiziert und ausgewertet.

Aufgabenanalyse der Fächergruppe Wirtschaft-Politik, Sekundarstufe I

Die Aufgaben in Cornelsen *Wirtschaft und Politik* weisen als einzige eine positive Domänenspezifität auf, ohne dass es **authentische Aufgaben** mit Lebensweltbezug wären. **Methodisch dominiert die Textarbeit; genuin ökonomische Fachmethoden finden sich selten**. Die **Vernetzung von bereits erworbenem Wissen** mit neuem ist in allen Büchern gering, was angesichts des grundlegenden Problems von Integrationsfächern, unterschiedlichste Inhaltsfelder aneinanderzureihen, nicht verwundert. Ökonomische **Problemstellungen** im Anforderungsbereich III sind kaum gegeben; der Großteil der Aufgaben ist rekonstruierender Natur. Zwar wird in einzelnen Aufgaben **ökonomisches Denken** angeleitet, **Makromethoden** aus der ökonomischen Bildung fehlen jedoch fast gänzlich. Dies ist auch anhand der übersichtsartigen Methodenseiten der Bücher ersichtlich, die ganz überwiegend politikdidaktische Methoden auflisten.

	K1			K2			K3		
	Anregung	Vernetzung	Erfolgserwartung	Domänenspezifität	Lebenswelt bezug	Fachmethode	Lösungswege	Urteilsfähigkeit	Gesamt
C.C. Buchner, *Politik und Co*	1,8	2,3	2,1	2,6	1,8	1,5	3,0	2,3	2,2
Westermann, *Team Wirtschaft und Politik*	2,1	2,6	2,0	2,8	1,8	1,7	3,0	2,3	2,3
Schroedel, *Demokratie heute*	2,0	2,1	1,8	2,7	1,3	1,8	3,3	1,6	2,1
Schöningh, *Votum*	2,3	2,2	2,0	2,7	1,7	1,7	2,9	1,8	2,2
Westermann, *Politik erleben*	2,4	2,4	2,3	2,8	1,8	1,6	3,1	2,0	2,3
Cornelsen, *Wirtschaft und Politik*	1,9	2,8	2,2	3,0	1,5	1,8	3,1	1,9	2,3

trifft nicht zu = 1, trifft weniger zu = 2, trifft mehr zu = 3, trifft voll zu = 4

Tabelle 6: Auswertung Aufgabenanalyse der Fächergruppe Wirtschaft-Politik, Sekundarstufe I

Aufgabenanalyse der Fächergruppe Wirtschaft-Politik, Sekundarstufe II

Wie bei der inhaltlichen Analyse fällt wie auch bei der Aufgabenanalyse auf, dass die Bücher sich stark unterscheiden sowie dass sich keines in besonderem Maß im Sinne der Untersuchungskriterien positiv abhebt. **Die Lösungswege** sind überwiegend **definiert-divergent**, d.h. die Lösungswege sind weitgehend nicht offen. Dies liegt auch an der Dominanz von rekonstruktiven Aufgaben. Zudem legt das Format des Schulbuchs nahe, dass eindeutige Antworten in begrenzter Textform vorgesehen sind. **Vernetzung** von vorherigen Wissens- und Kompetenzbeständen wird kaum geleistet; inhaltlich und methodisch sind die Kapitel der Bücher, vor allem die des Faches Gesellschaftslehre, eher kursorisch und bauen nicht aufeinander auf. Blickt man auf die Methodik in den Aufgaben, so ist diese weitgehend **frei von ökonomischen Fachmethoden**. Zumeist beziehen sich die Aufgaben auf die Analyse und Beurteilung von Texten. Zudem werden die didaktischen Vorgaben der Kernlehrpläne, die ein **problemorientiertes Arbeiten** der Schüler im Unterricht vorschreiben, nur zum Teil eingehalten. Oft enthalten die Lernsituationen kaum Problemsituationen oder es handelt sich um kaum realweltlich

angebundene „Pseudoprobleme“. Häufig beantworten die Schüler durch die Aufgaben im Anforderungsbereich III Fragen, die andere sind als jene, die am Beginn des Kapitels benannt werden. Sogenannte thematische Klammern (die Leitfrage vom Beginn einer Unterrichtseinheit wird durch das Bearbeiten der Aufgaben am Ende einer Einheit beantwortet) finden sich folglich selten.

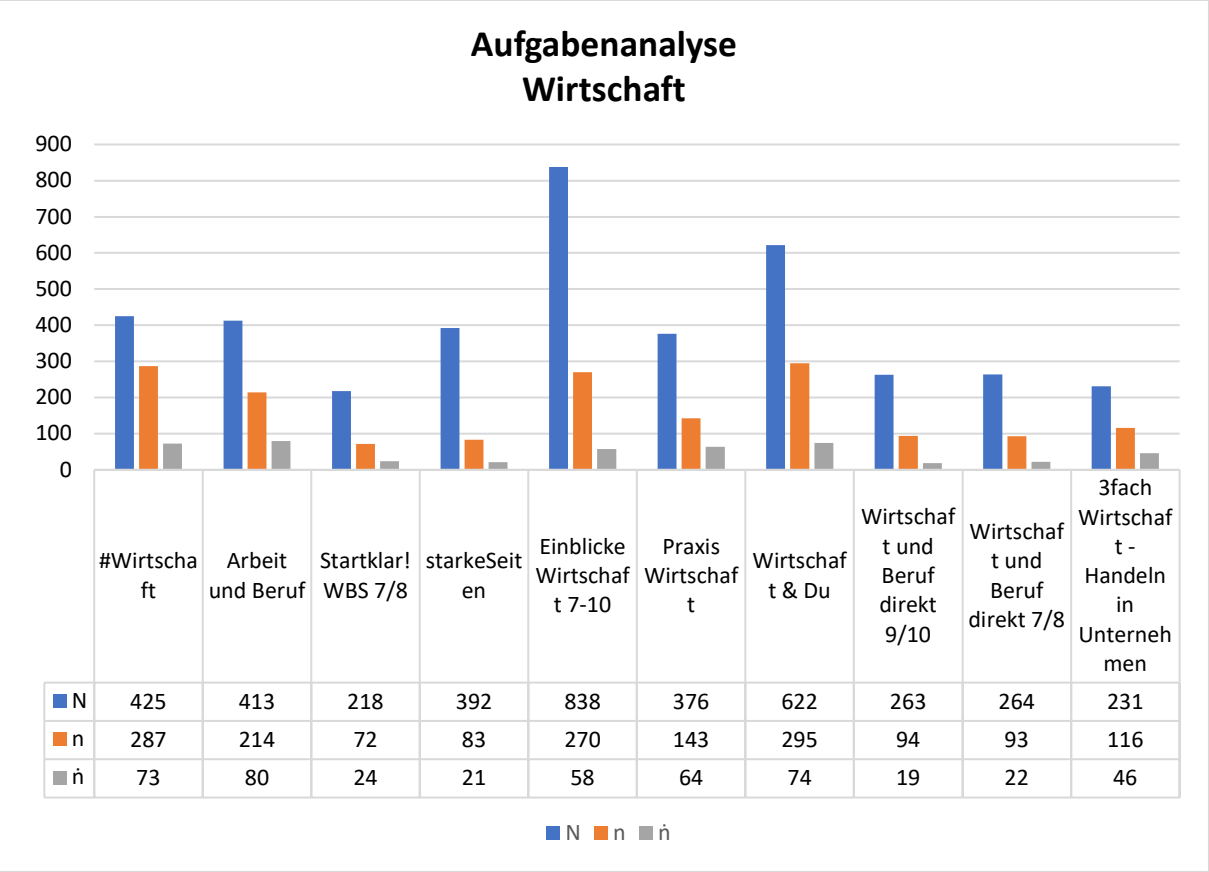
Im Hinblick auf die Forderung nach individueller Förderung in der Schule ist das weitgehende **Fehlen von lernwegunterstützendem Material** auffällig, in der Lehrkräftesprache bisweilen als Hilfekarten, Tippkarten o.ä. bezeichnet. Unterschiedliche Bearbeitungswege des Materials werden über die Aufgaben ebenfalls nicht angelegt. Es fehlen auch solche Aufgaben, die für schnelle Schüler geeignet sind. Die Bücher legen weitgehend eine nicht differenzierende Auseinandersetzung der Lerngruppe mit dem gleichen Material nahe.

	K1			K2			K3		
	Anregung	Vernetzung	Erfolgserwartung	Domänenspezifität	Lebenswelt bezug	Fachmethode	Lösungswege	Urteilsfähigkeit	Gesamt
C.C. Buchner, *Kompendium Politik und Wirtschaft*	1,5	2,7	2,2	3,1	1,0	1,3	2,7	2,6	2,1
Westermann, *Sozialkunde*	2,2	2,5	2,3	3,1	1,1	1,9	3,2	2,3	2,3
Westermann, *Politik, Gesellschaft, Wirtschaft*	1,9	2,4	1,9	2,6	1,1	2,0	2,8	1,5	2,0
Westermann, *Mensch & Politik*	1,6	2,7	2,3	3,1	1,1	1,7	2,9	1,1	2,1

trifft nicht zu = 1, trifft weniger zu = 2, trifft mehr zu = 3, trifft voll und ganz zu = 4

Tabelle 7: Auswertung der Aufgabenanalyse der Bücher Wirtschaft-Politik, Sekundarstufe II

Aufgabenanalyse der Fächergruppe Wirtschaft, Sekundarstufe I und II



	#Wirtschaft	Arbeit und Beruf	Startklar! WBS 7/8	starkeSeiten	Einblicke Wirtschaft 7-10	Praxis Wirtschaft	Wirtschaft & Du	Wirtschaft und Beruf direkt 9/10	Wirtschaft und Beruf direkt 7/8	3fach Wirtschaft - Handeln in Unternehmen
N	425	413	218	392	838	376	622	263	264	231
n	287	214	72	83	270	143	295	94	93	116
ṅ	73	80	24	21	58	64	74	19	22	46

Abbildung 10: Aufgaben der Fächergruppe Wirtschaft. N = Anzahl der Aufgaben (gesamt), n rot= Anzahl codierter Aufgaben, ṅ grau= Anzahl codierter Aufgabensets pro Schulbuch

Insgesamt wurden **4.042 Aufgaben** erfasst. Davon wurden **1.667 Aufgaben (41,2%)** einem der sechs Analyseaspekte zugeordnet. Diese 1.667 codierten Aufgaben befanden sich in **481** zusammengehörigen **Aufgabensets**.

Die Lösungswege sind überwiegend **definiert-divergent**, d.h. es gibt für die Schüler einen klar definierten Anfangszustand, jedoch unterschiedliche mögliche Lösungen. Dies liegt auch an der Dominanz von rekonstruktiven Aufgaben. Zudem legt das Format des Schulbuchs nahe, dass eindeutige Antworten in begrenzter Textform vorgesehen sind. Hinsichtlich der **Vernetzung** von Wissens- und Könnensbeständen werden auch hier nicht die geforderte ein Drittel zu zwei Drittel Operatoren-Aufteilung erreicht. Die Aufgaben haben meist **keinen Lebensweltbezug**. Falls es einen gibt, wirkt dieser überwiegend konstruiert. Nur Kletts *Wirtschaft und Beruf direkt* konnte hier einen positiven Wert erlangen. Blickt man auf die sich in den Aufgaben widerspiegelnde Methodik, so ist diese weitgehend **frei von ökonomischen Fachmethoden** – was besonders bemerkenswert ist, da es sich um Bücher mit ökonomischen Inhalten handelt (nur drei der zehn Wirtschaftsbücher beinhalteten mehr ökonomische Fachmethoden als die Bücher der Fächergruppe Wirtschaft-Politik, Sekundarstufe

I). Immerhin ist durch die vergleichsweise hohe Bewertung der Domänenspezifität ein höheres Maß an **Anleitung zum ökonomischen Denken** zu verzeichnen als in den Büchern der Fächergruppe Wirtschaft-Politik. Möglicherweise liegt dies an der teilweisen Konstanz der Autorenschaft zu den Vorgängerbänden des Faches Gesellschaftslehre, aus dem das Fach WBS in Baden-Württemberg beispielsweise hervorgegangen ist.

Die Erfolgserwartung wurde in allen Büchern durchschnittlich mit ***trifft weniger zu*** bewertet. Zwar arbeiten einige Bücher mit Symbolen und geben Tipps oder unterschiedliche Lösungswege, jedoch werden die Schüler häufig über- oder unterfordert.

Wie bei der inhaltlichen Analyse fällt auch bei der Aufgabenanalyse auf, dass die Bücher sich stark unterscheiden, jedoch kann kein Buch insgesamt überzeugen. Das Buch, das in der Aufgabenanalyse am besten abschneidet, ist Schöninghs (Westermann) *Wirtschaft und Beruf direkt 7/8*. Insbesondere der hohe Anregungsgehalt mit *trifft mehr zu*, die Domänenspezifität mit *trifft mehr zu* und die Lösungswege konnten ebenfalls mit *trifft mehr zu* bewertet werden. Jedoch fehlen auch in diesem Band die Fachmethoden und Lebensweltbezüge.

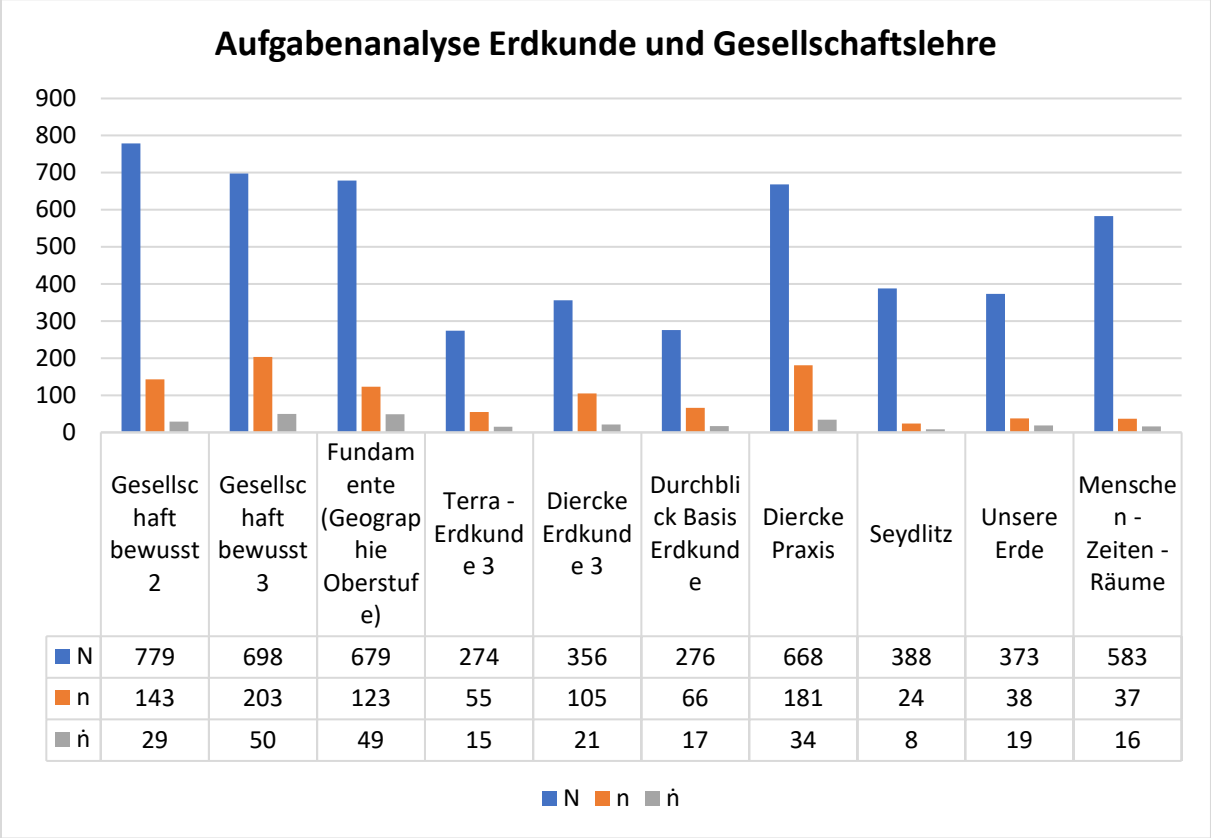
	K1			K2			K3		
	Anregung	Vernetzung	Erfolgserwartung	Domänenspezifität	Lebensweltbezug	Fachmethode	Lösungswege	Urteilsfähigkeit	Gesamt
C.C. Buchner, *#Wirtschaft*	2,6	2,8	2,6	3,1	1,7	2,4	3,1	1,8	2,5
Cornelsen, *Arbeit und Beruf 2*	2,3	2,4	2,1	3,0	1,3	1,5	3,2	1,4	2,1
Oldenbourg (Cornelsen) *Startklar!*	2,0	2,5	2,0	3,0	1,8	1,6	2,8	1,0	2,1
Klett,*starkeSeiten*	2,7	2,5	2,2	3,2	2,1	1,4	3,2	1,5	2,3
Klett, *Einblicke Wirtschaft*	2,9	2,6	2,4	3,4	1,6	1,7	3,2	2,3	2,5
Westermann, *Praxis Wirtschaft*	2,3	2,3	2,1	3,1	1,4	1,3	3,1	1,8	2,2

Westermann, *Wirtschaft & DU*	1,9	2,3	2,3	3,5	1,5	1,6	3,0	1,3	2,2
Schöningh (Westermann), *Wirtschaft und Beruf direkt 7/8*	3,3	2,8	2,5	3,7	2,3	2,1	3,4	2,1	2,8
Schöningh (Westermann), *Wirtschaft und Beruf direkt 9/10*	2,8	2,4	2,6	3,4	1,3	2,1	3,1	2,5	2,5
Cornelsen, *3fach Wirtschaft*	2,5	1,9	1,8	3,0	1,7	1,1	2,5	1,4	2,0

trifft nicht zu = 1, trifft weniger zu = 2, trifft mehr zu = 3, trifft voll zu = 4

Tabelle 8: Auswertung der Aufgabenanalyse der Fächergruppe Wirtschaft, Sekundarstufe I und II

Aufgabenanalyse der Fächergruppe Erdkunde und Gesellschaftslehre, Sekundarstufe I und II



	Gesellschaft bewusst 2	Gesellschaft bewusst 3	Fundamente (Geographie Oberstufe)	Terra - Erdkunde 3	Diercke Erdkunde 3	Durchblick Basis Erdkunde	Diercke Praxis	Seydlitz	Unsere Erde	Menschen - Zeiten - Räume
N	779	698	679	274	356	276	668	388	373	583
n	143	203	123	55	105	66	181	24	38	37
ṅ	29	50	49	15	21	17	34	8	19	16

Abbildung 11: Aufgaben der Fächergruppe Erdkunde und Gesellschaftslehre. N = Anzahl der Aufgaben (gesamt), n rot= Anzahl codierter Aufgaben, ṅ grau= Anzahl codierter Aufgabensets pro Schulbuch

Insgesamt wurden **5.074 Aufgaben** erfasst. Davon wurden **975 Aufgaben (19,2%)** einem der sechs inhaltlichen Analyseaspekte zugeordnet, sind also als ökonomienah zu betrachten. Die 975 codierten Aufgaben wurden in **258 Aufgabensets** erfasst und ausgewertet.

Aufgabenanalyse Gesellschaftslehre, Sekundarstufe I

Bücher des Faches Gesellschaftslehre verfügen kaum über einen **Anregungsgehalt** für die Schüler, da sie selten an deren Lebenswelt anknüpfen. Auch die **Vernetzung** mit vorhandenem Wissen und Können ist nur spärlich gegeben. Die **Erfolgserwartung** ist in den drei Büchern gering, da es kaum lernwegunterstützende Tipps gibt. Nur in *Gesellschaft bewusst 2* und *3* konnte die Domänenspezifität insgesamt mit *trifft mehr zu* bewertet werden; in den anderen Büchern ist das Kriterium weniger ausgeprägt. Die Aufgaben haben zumeist **keinen Lebensweltbezug** oder er ist konstruiert und wirkt unauthentisch. **Ökonomische Fachmethoden** konnten nicht oder nur unzureichend nachgewiesen werden. Die Lösungswege in den Büchern sind überwiegend definiert und divergent; dies deckt sich mit den Büchern der Fächergruppen Wirtschaft und Wirtschaft-Politik. Die Förderung der

Urteilsfähigkeit ist kaum gegeben, vielmehr wird häufig mit Emotionen oder Spontanurteilen gearbeitet.

	K1			K2			K3		
	Anregung	Vernetzung	Erfolgserwartung	Domänenspezifität	Lebensweltbezug	Fachmethode	Lösungswege	Urteilsfähigkeit	Gesamt
Westermann, *Gesellschaft bewusst 2*	2,3	2,6	2,6	3,4	1,4	1,4	3,2	1,8	2,4
Westermann, *Gesellschaft bewusst 3*	2,0	2,2	2,4	3,0	1,2	1,1	3,2	1,2	2,0
Cornelsen, *Menschen – Zeiten – Räume*	1,8	2,1	1,9	2,1	1,0	1,0	3,4	1,1	1,8

trifft nicht zu = 1, trifft weniger zu = 2, trifft mehr zu = 3, trifft voll zu = 4

Tabelle 9: Auswertung der Aufgabenanalyse der Fächergruppe Gesellschaftslehre

Aufgabenanalyse Fächergruppe Erdkunde, Sekundarstufe I

Die Bücher der Fächergruppe Erdkunde, Sekundarstufe I, schneiden insgesamt schwach ab (insgesamt jeweils 2,1 von maximal 4 Bewertungspunkten). Positiv ist, dass die meisten Aufgaben definiert-divergent sind, sprich sie haben einen klar definierten Anfangszustand, lassen aber offene und/oder mehrere Lösungsmöglichkeiten zu. Das Fehlen von **ökonomischen Fachmethoden** ist aufgrund der Fachmethodik der Geografie nicht verwunderlich. Positiv ist weiterhin, dass **ökonomisches Denken** zumindest in Teilen gefördert wird: Wenn man davon ausgeht, dass im Fach Geografie generell mit Modellen gearbeitet wird, kann dies auch Schülern in anderen Fachzusammenhängen helfen. Die Aufgabenkultur in der Fächergruppe Geografie ist weitaus datengestützter und hinsichtlich des Materials generell vielfältiger als die Fächergruppe Wirtschaft-Politik und teilweise auch als die Fächergruppe Wirtschaft, die beide sehr textzentriert arbeiten.

	K1			K2			K3		
	Anregung	Vernetzung	Erfolgserwartung	Domänenspezifität	Lebensweltbezug	Fachmethode	Lösungswege	Urteilsfähigkeit	Gesamt

				t					
Klett, *Terra Erdkunde 3*	1,7	2,5	2,1	2,8	1,0	1,4	3,1	1,7	2,1
Westermann, *Diercke Erdkunde 3*	2,4	2,3	2,0	2,9	2,0	1,7	3	1,4	2,2
Westermann, *Durchblick Basis*	1,4	2,5	2,2	2,9	1,5	1,4	3,1	1,4	2,1
Westermann, *Seydlitz*	2,1	2,4	2,3	3,1	1,5	1,1	3,1	1	2,1
Cornelsen, *Unsere Erde*	2,1	2,8	2,8	3,2	1,0	1,1	3,1	1,7	2,2

trifft nicht zu = 1, trifft weniger zu = 2, trifft mehr zu = 3, trifft voll zu = 4

Tabelle 10: Auswertung der Aufgabenanalyse der Fächergruppe Erdkunde, Sekundarstufe I

Aufgabenanalyse der Fächergruppe Erdkunde, Sekundarstufe II

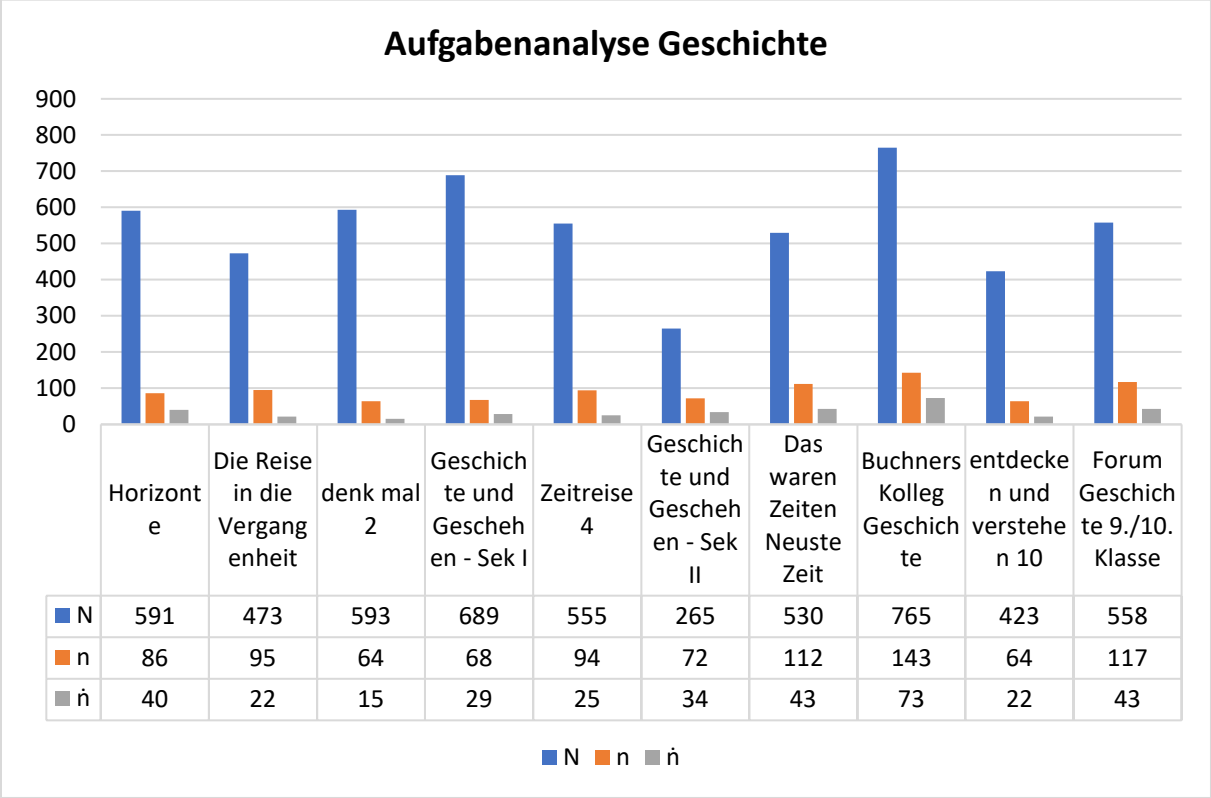
Wie im Bereich der Sekundarstufe I haben die untersuchten Erdkundebücher der Oberstufe im Bereich Wirtschaft eine ähnliche Bewertung. Die Aufgaben verfügen über einen **geringen Anregungsgehalt** und geben **kaum lernwegunterstützende Hilfestellungen**. Jedoch kann **domänenspezifisches Wissen** erlangt werden, besonders durch das Denken in Modellen und Arbeiten mit Daten. Die Lösungswege sind häufig offen, jedoch fehlt es an der Förderung von Urteilsfähigkeit.

	K1			K2			K2		
	Anregung	Vernetzung	Erfolgserwartung	Domänenspezifität	Lebensweltbezug	Fachmethode	Lösungswege	Urteilsfähigkeit	Gesamt
Klett, *Fundamente*	1,6	2,2	2,0	3,0	1,0	1,1	3,1	1,3	1,9
Westermann, *Diercke Praxis*	1,8	2,4	2,0	3,3	1,1	1,2	3,3	1,7	2,1

trifft nicht zu = 1, trifft weniger zu = 2, trifft mehr zu = 3, trifft voll zu = 4

Tabelle 11: Auswertung der Aufgabenanalyse für die Fächergruppe Erdkunde, Sekundarstufe II

Aufgabenanalyse der Fächergruppe Geschichte



	Horizonte	Die Reise in die Vergangenheit	denk mal 2	Geschichte und Geschehen - Sek I	Zeitreise 4	Geschichte und Geschehen - Sek II	Das waren Zeiten Neuste Zeit	Buchners Kolleg Geschichte	entdecken und verstehen 10	Forum Geschichte 9./10. Klasse
N	591	473	593	689	555	265	530	765	423	558
n	86	95	64	68	94	72	112	143	64	117
ṅ	40	22	15	29	25	34	43	73	22	43

Abbildung 12: Aufgaben der Fächergruppe Geschichte. Legende: N = Anzahl der Aufgaben (gesamt), n rot= Anzahl codierter Aufgaben, ṅ grau= Anzahl codierter Aufgabensets pro Schulbuch

Insgesamt wurden **5.442 Aufgaben** erfasst. Davon wurden **915 Aufgaben (16,8%)** einem der sechs ökonomischen Analyseaspekte zugeordnet. Diese 915 codierten Aufgaben wurden in **346 Aufgabensets** erfasst und ausgewertet.

Aufgabenanalyse Geschichte, Sekundarstufe I

Die Aufgaben haben meist keinen Anregungsgehalt, besonders schlecht schneiden Schroedels *denk mal 2* sowie Kletts *Geschichte und Geschehen* ab. Das geforderte ein Drittel zu zwei Drittel Verhältnis wird auch in Geschichte nicht eingehalten, **lernwegunterstützende Materialien** innerhalb der Bücher konnten vor allem in Westermanns *Die Reise in die Vergangenheit* nachgewiesen werden. Domänenspezifisches **ökonomisches Denken** wird in *Reise in die Vergangenheit*, *denk mal 2* und *Forum Geschichte* gefördert, jedoch fehlt es den Schulbüchern an **Lebensweltbezug**. Die Schüler erhalten jedoch Aufgaben, anhand derer sie in ihrer Region oder Stadt selbstständig recherchieren sollen. Solche kleinen projektartigen Forschungsaufträge sind auch aus geschichtsdidaktischer Sicht wünschenswert, aber in einem Schulbuch für ein oder mehrere Bundesländer schwierig umzusetzen. **Ökonomische Fachmethoden** werden in den Geschichtsbüchern nicht genutzt, was sich durch den Fokus der Kernlehrpläne auf politische Geschichte begründet lässt. Bis auf C.C. Buchner *Das waren*

Zeiten haben die Schulbücher überwiegend definierte und divergente **Lösungswege**. Es müsste hier, wie bereits in der inhaltlichen Analyse, darüber diskutiert werden, inwiefern die Aufgabenkultur der Geschichtsdidaktik mit der Aufgabenkultur der Wirtschaftsdidaktik vergleichbar ist. Dennoch ist es verwunderlich, dass die untersuchten Inhalte aus der Wirtschaftsgeschichte nicht mit einem ökonomischen Instrumentarium bearbeitet werden. Wirtschaftsgeschichte führt insgesamt ein Schattendasein im Schulfach Geschichte.

	K1			K2			K3		
	Anregung	Vernetzung	Erfolgserwartung	Domänenspezifität	Lebensweltbezug	Fachmethode	Lösungswege	Urteilsfähigkeit	Gesamt
Westermann, *Die Reise in die Vergangenheit*	2,0	2,6	2,9	3,0	1,7	1,1	3,0	1,5	2,2
Schroedel, *denk mal 2*	1,1	2,8	2,5	3,0	1,2	1,0	3,2	1,4	2,0
Klett, *Zeitreise 4*	2,2	2,5	2,2	2,5	1,0	1,3	3,0	1,8	2,1
Klett, *Geschichte und Geschehen*	1,9	2,3	2,0	2,7	1,0	1,0	3,1	1,5	2,0
C.C. Buchner, *Das waren Zeiten*	2,6	2,5	2,0	2,7	1,3	1,3	2,9	1,9	2,2
Cornelsen, *Entdecken und verstehen*	2,3	2,4	2,4	2,8	1,0	1,6	3,1	1,7	2,2
Cornelsen, *Forum Geschichte*	2,7	2,6	2,2	3,0	1,1	1,6	3,1	1,5	2,2

trifft nicht zu = 1, trifft weniger zu = 2, trifft mehr zu = 3, trifft voll zu = 4

Tabelle 12: Auswertung der Aufgabenanalyse der Fächergruppe Geschichte, Sekundarstufe I

Aufgabenanalyse Geschichte, Sekundarstufe II

Der **Anregungsgehalt** in den Geschichtsbüchern ist insgesamt gering ausgeprägt. Auch in den Geschichtsbüchern ist die **Vernetzung** von vorhandenem Wissen und Können gering und die Verteilung von ein Drittel Low-level- zu zwei Drittel High-level-Operatoren nicht eingehalten. Ebenso gibt es **wenig lernwegunterstützende Hilfestellungen**. Allerdings sind die Bücher meist so aufgebaut, dass die Schüler zunächst Sachinformationen erhalten und danach Quellentexte. **Anleitung zum ökonomischen Denken** ist in allen drei untersuchten Büchern gegeben, allerdings meist auf dünner Materialbasis im Vergleich zu den Büchern der Fächergruppe Wirtschaft und Wirtschaft-Politik. Einen konkreten **Lebensweltbezug** gibt es in den Büchern wie in denen der Sekundarstufe I kaum. Zwar haben in der Geschichtsdidaktik Bezüge zur Gegenwart einen hohen Stellenwert (Stichwort Historizität), aber dies ist in Schulbüchern schwierig umzusetzen, da beispielsweise auf historische Überreste in einzelnen Regionen hingewiesen werden müsste. Die **Lösungswege** in Westermanns *Horizonte* und C.C. Buchners *Kolleg Geschichte* sind überwiegend definiert und divergent. Die Förderung der Urteilsfähigkeit, besonders durch eine Reflexion heutiger Gegebenheiten, fehlt fast vollständig.

	K1			K2			K3		
	Anregung	Vernetzung	Erfolgserwartung	Domänenspezifität	Lebensweltbezug	Fachmethode	Lösungswege	Urteilsfähigkeit	Gesamt
Westermann, *Horizonte*	2,0	2,3	2,0	3,0	1,0	1,2	3,1	1,4	2,0
Klett, *Geschichte und Geschehen*	2,4	2,4	2,1	2,7	1,1	1,1	2,9	2,1	2,1
C.C. Buchner, *Kolleg Geschichte*	2,5	2,4	2,0	2,8	1,0	1,1	3,1	1,5	2,0

trifft nicht zu = 1, trifft weniger zu = 2, trifft mehr zu = 3, trifft voll zu = 4

Tabelle 13: Aufgabenanalyse der Fächergruppe Geschichte, Sekundarstufe II

7. Fazit

Die meisten der in dieser Studie untersuchten **inhaltlichen Aspekte** – die Rolle von unternehmerischem Denken und Unternehmerpersönlichkeiten, unternehmerische Dynamik und Strukturwandel, die Darstellung von weiblichen Vorbildern, sowie Gerechtigkeit und Globalisierung – finden in den untersuchten Schulbüchern insgesamt wenig Berücksichtigung. Dieser Befund ist umso schwerwiegender, wenn man zum einen den Stellenwert dieser inhaltlichen Aspekte im realen wirtschaftlichen Geschehen bedenkt und zum anderen, dass hier nur die ökonomierelevanten Teile der Bücher untersucht wurden. Dies gilt jedoch nicht für den Staat: Er tritt in den Büchern als universeller und häufig als paternalistischer Problemlöser auf. Auch die **Aufgabenanalyse** stützt diesen Befund, da die diskursive Positionierung v.a. in Bänden der Fächergruppe Wirtschaft-Politik weniger gegeben ist als in denen der anderen Fächergruppen: Tendenziell sind Bücher der Fächergruppe Wirtschaft-Politik marktkritischer und staatsgläubiger und versuchen die Schüler durch Material und Aufgaben entsprechend zu lenken. Somit kann der Befund Hedtkes, die Vertreter der Politikdidaktik „[glauben] an die Überlegenheit des Staates oder der Demokratie" inklusive einer „missionarische[n] Hintergrundmotivation" (Hedtke 2008, 4) tendenziell bestätigt werden. Die zweite Hälfte des Befundes Hedtkes über die angebliche Marktgläubigkeit der Wirtschaftsdidaktik findet sich in den Büchern der Fächergruppe Wirtschaft-Politik nicht wieder. Vertreter der Wirtschaftsdidaktik waren ohnehin nicht nachweislich an den Büchern beteiligt, sondern nur an Büchern der Fächergruppe Wirtschaft (s.u.), die insgesamt ausgewogener ausfallen. Die Bedeutung von Unternehmen für den Strukturwandel wird kaum gewürdigt – der technische Fortschritt fällt häufig „vom Himmel", erzeugt Probleme und Verwerfungen, die dann von der Politik gelöst werden müssen. Die Globalisierung wird zumeist auf die Ausdehnung des Welthandels verkürzt. Als Beispiel dient fast durchweg die Modeindustrie mit der Fertigung in Bangladesch. Durchgehend wird ein globalisierungskritisches Bild gezeichnet. Unternehmen als ökonomische Akteure kommen kaum vor, der Welthandel wird verkürzt als Handel zwischen Staaten oder Kontinenten dargestellt. Gerechtigkeitsfragen werden häufig nur anhand der Verteilung von Einkommen und Vermögen thematisiert; Definitionen von Gerechtigkeitskonzepten finden sich nur in wenigen Schulbüchern. Auffallend ist, dass Gerechtigkeit vor allem in den sozialwissenschaftlichen Integrationsfächern als Beurteilungskriterium einen breiten Raum einnimmt, während dies in den Büchern der Fächergruppe Wirtschaft weniger und in Geschichte fast gar nicht der Fall ist. Frauen werden häufig in recht stereotypen Rollen vorgestellt und kommen selten in (wirtschaftlichen) Führungspositionen vor. Der Umstand, dass Deutschland lange Zeit eine Bundeskanzlerin hatte, schönt die Auszählung, da Angela Merkel als Person in einer Führungsposition in den Schulbüchern codiert wurde.

Die erstmals für diese Studie durchgeführte, **detaillierte Aufgabenanalyse** kommt zu einem – aus wirtschaftswissenschaftlicher und wirtschaftsdidaktischer Sicht – wenig erfreulichen Ergebnis. Obwohl für die Studie ausschließlich die wirtschaftsnahen Teile und die entsprechenden Aufgaben der Bücher betrachtet wurden, wird das (fachwissenschaftliche) Instrumentarium der Ökonomik kaum eingesetzt. Dies wird an der schwächeren Ausprägung des Analysekriteriums Domänenspezifität der Herangehensweise (ökonomisches Denken) und der sehr niedrigen Ausprägung des Kriteriums Fachmethoden in der Aufgabenanalyse deutlich. Wenn ökonomisches Denken codiert wurde, dann meist im Zusammenhang mit text(re)poduzierenden Aufgaben. Arbeiten wie ökonomische Fachleute „im Kleinen" – also Wissenschaftspropädeutik in Bezug auf die Ökonomik als wissenschaftliche Disziplin – findet sich fast nie in den Aufgaben. Betracht man das den Aufgaben zugrunde liegende Material, sollen wirtschaftliche Fragen häufig ohne fachlichen Hintergrund (Sachinformationen) bearbeitet werden. Nicht selten wird eine (politische) Positionierung erwartet (oft vor dem Hintergrund entsprechender Positionstexte), ohne dass eine sachliche Auseinandersetzung vorgenommen wird. Im Mittelpunkt steht offenbar die Debattenfähigkeit im Sinne der Befähigung zur politischen Partizipation – allerdings zumeist losgelöst von tiefergehenden Inhalten und ökonomischen Kompetenzen. So kann man vor allem die sozialwissenschaftlichen Integrationsfächer als **Fächer ohne ökonomische Fachlichkeit** bezeichnen.

Zugleich sind viele Aufgaben oft **unauthentisch, zum Teil lebensweltfern und ohne entsprechende Fachsituation** konstruiert. Schüler können ökonomische Fragestellungen so kaum auf ihre eigene Lebenswelt beziehen oder entsprechende Verknüpfungen herstellen. Aber ohne eine solche Verknüpfung zwischen domänenspezifischem Wissen und Lebensweltbezug bzw. Fachsituation kann die von Schülern häufig gestellte Frage „Wofür brauche ich das?" kaum beantwortet werden. Bildungstheoretisch bleibt in den Büchern die Gegenwarts- und die Zukunftsbedeutung der Inhalte (s. Klafki 1991, 270ff.) oft auf der Strecke. Bezogen auf einen kompetenzorientierten Ansatz werden Problemlösungen, die „in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll genutzt werden" können (Weinert 2001, 27), ebenso nicht ermöglicht.

Die ersten kompetenzorientierten Kernlehrpläne Ende der 1990er und in den frühen 2000er Jahre erklärten den Lehrkräften häufig noch, was unter **Handlungs- und Produktorientierung** zu verstehen sei. In Nordrhein-Westfalen wurde beispielsweise 1999 für das Fach Sozialwissenschaften definiert: „Handlungs- und produktorientiertes Lernen meint ein schüleraktives und kooperatives und methodengeleitetes Wahrnehmen und Untersuchen sozialwissenschaftlich bedeutsamer gesellschaftlicher Gegebenheiten und Prozesse. Betriebspraktika, Erkundungen, Expertenbefragungen, Feldbeobachtungen, computergesteuerte Simulationen, Planspiele (unter Nutzung neuer Medien) u. a. bieten sich dafür an. […] Die Gefahr des Aktionismus ist nicht zu

unterschätzen: Verkommen der Handlungsorientierung zur bloßen Beschäftigungstherapie, zur pädagogisch wenig qualifizierten Schulgestaltung, zum beschleunigten Erlebniskonsum, zum Schulmarketing u. Ä." (MSWWF NRW 1999, 11) In den darauffolgenden Kernlehrplänen wurden diese fachdidaktischen Hinweise zwar oft gekürzt, sie bilden aber dennoch weiterhin die Grundlage für die fachdidaktische Anforderungen an den Unterricht. Unsere Analyse hat gezeigt, dass in den untersuchten Schulbüchern Handlungsprodukte häufig nicht durch Fachmethoden entstehen – nicht durch die im damaligen Kernlehrplan genannten, aber auch nicht durch weitere Methoden, die sich aus wirtschaftsdidaktischer Sicht anbieten würden. Gleichzeitig zeigt unsere Studie, dass die Warnung aus dem zitierten Kernlehrplan von 1999 von den meisten Autoren ganz offensichtlich nicht gehört wurde und sich in den Aufgaben in einer nicht zielführenden, weitgehend **inhaltsleeren aktionistischen „Beschäftigungstherapie"** niederschlägt. Beispielhaft seien hier einige Aufgaben genannt, so zur Erstellung eines „möglichst witziges Rollenspiel zu einem Dialog mit einem Chatbot" (Klett, *Einblicke Wirtschaft*, 187), „Sucht im Internet nach den Labels für CE, GS und VDE und skizziert sie in euer Heft" (Cornelsen, *Startklar!*, 45), „Entwickle mithilfe des Wortspeichers einen Chat, indem du einer anderen Person erklärst, wo man ein Glätteisen für lange Haare oder einen Selfiestick kaufen kann" (Klett, *starkeSeiten*, 41) und „Notiere die drei Zahlen aus dem Text, deren Bedeutung du dir langfristig merken möchtest" (Schöningh (Westermann), *Votum*, 46). In diesen Beispielen ist nicht ersichtlich, was die durch die Aufgaben ausgelösten Handlung der Schüler an domänenspezifischen Lernprodukten hervorbringt. Die Schüler haben bei diesen Aufgaben möglicherweise Spaß am Unterricht – was darüber hinaus **der fachliche Mehrwert ist, ist vollkommen unklar**.

Insbesondere in der Fächergruppe Wirtschaft-Politik, also den sozialwissenschaftlichen Integrationsfächern, wird kaum vernetztes Wissen vermittelt. Der Unterricht ist – wenn er sich an den Büchern orientiert – hinsichtlich der Inhalte und Methodik weitgehend vorwissensfrei. **Systematisch aufeinander aufbauende Wissensbestände** werden wegen der ausufernden inhaltlichen Bandbreite der Integrationsfächer **kaum vermittelt**. Stattdessen finden wir inhaltlich unzusammenhängende „Inseln", die in der nicht-domänenspezifischen Methode der Textanalyse die einzige Gemeinsamkeit haben.

Teilweise bedenklich sind die **Bearbeitungs- bzw. Lösungshinweise für Aufgaben** in den Lehrkräftebänden. Diese enthalten verschiedentlich unzureichende Hinweise oder auch solche, die mit dem im Buch bereitgestellten Material gar nicht antizipierbar sind. Vor allem bei Beurteilungsaufgaben (Anforderungsbereich III) findet sich häufig lediglich der Hinweis auf „individuelle Schülerantworten". Zwar ist es einleuchtend, dass man bei Beurteilungsaufgaben keine engen Musterlösungen wie im Anforderungsbereich I oder II angeben kann. Dennoch können im Sinne der Fachlichkeit inhaltliche Aspekte, Argumentationslinien und mögliche Gewichtungen angegeben werden, die berücksichtigt

werden sollten und einen Erwartungshorizont umreißen. Bei Klausuren der gymnasialen Oberstufe wird von jeder Lehrkraft erwartet, auch im Anforderungsbereich III solche Erwartungshorizonte anzugeben, anhand derer die Bewertung einer Klausur vorgenommen werden muss. Gerade die zahlreichen fachfremden Lehrkräfte in der Sekundarstufe I wären dringend auf solche Erwartungshorizonte in den Lehrkräftebänden angewiesen, soll der Unterricht nicht in **fachlicher Beliebigkeit** münden.

Diese Erwartungshorizonte fehlen insbesondere bei **Gestaltungsaufgaben** innerhalb des Anforderungsbereichs III: Die Schüler werden aufgefordert, aus der Perspektive eines Akteurs oder einer Akteurin eine Position einzunehmen, eine Einschätzung abzugeben, ein Konzept zu schreiben oder ähnliches. Zum Teil ist dies anhand des Materials schlicht nicht möglich, sodass anstelle einer vertieften Auseinandersetzung mit einer Position diese aus der Fantasie konstruiert werden muss, ohne dass mangels sachlicher Grundlage eine Plausibilitätsprüfung im Unterricht in irgendeiner Weise möglich ist. Zudem erscheinen solche **Gestaltungsaufgaben vor allem im Fach Geschichte** zum Teil **höchst problematisch**: Soll beispielsweise in einem Geschichtsbuch ein an einen jüdischen Schreinermeister adressierter Brief über die Enteignung seines Unternehmens durch die nationalsozialistische Bürokratie geschrieben werden (Klett, *Zeitreise 4*, 71) oder aus der Perspektive des Reichspropagandaministeriums Vorgaben zur Gestaltung eines HJ-Plakates verfasst werden (ebd., 61, betraf nicht den ökonomischen Analyseschwerpunkt), so läuft dies auf eine aktive Rekonstruktion der rassistischen Argumentation der Nationalsozialisten durch die Schüler hinaus. Die Wirkung solcher Aufgaben ist in der Geschichtsdidaktik weitgehend unerforscht, aber eine derartige Perspektivierung widerspricht im Grunde dem Gebot der Wissenschaftspropädeutik in den Kernlehrplänen. Eine Perspektivierung von Gestaltungsaufgaben aus verschiedenen **heutigen wissenschaftlichen oder politischen Perspektiven** (die zwingenderweise mit der freiheitlich-demokratischen Grundordnung vereinbar sein sollten) erscheint uns sehr viel fruchtbarer. Eine solche heutige Perspektivierung kommt in den Büchern aber kaum vor (Ausnahmen: Westermann, *Die Reise in die Vergangenheit*, 57; Westermann, *Horizonte*, 226; C.C. Buchner, *Buchners Kolleg Geschichte*, 291). Ähnlich überfordernde Gestaltungsaufgaben finden sich in Büchern der Fächergruppe Geografie und Wirtschaft-Politik, bei denen mit dem Ziel des empathischen Lernens häufig Aussagen von marginalisierten Gruppen erfunden werden sollen (z.B. Westermann, *Seydlitz*, 159; Schöningh (Westermann), *Votum*, 128; C.C. Buchner, *Politik & Co.*, 164).

Ein weiterer Kritikpunkt an den untersuchten Schulbüchern ist, dass die Darstellungen **teilweise fachlich falsch** sind. Als Beispiele seien genannt:

- In *Wirtschaft & Du* werden bei den Ausgaben eines Haushaltes die Beiträge zur Sozialversicherung aufgeführt.

- In *Einblicke Wirtschaft* hat Polen in einer Darstellung den Euro als Währung.
- In *#Wirtschaft* befindet sich ein Fehler in der Musterlösung. Situation 3: „Nach nun 14 Monaten in Delmenhorst hat Marie Meyer immer noch keinen passenden Halbtagsjob gefunden. Sie fällt nun in die Kategorie Arbeitslosengeld II." (C.C. Buchner, *#Wirtschaft*, 248) Die Musterlösung führt als Ausgabe für Frau Meyer die Warmmiete auf; diese wurde jedoch – wie jetzt beim Bürgergeld – im Fall von Arbeitslosengeld II direkt vom Jobcenter übernommen.
- In *Votum* wird einer Auszubildenden im Gastgewerbe gekündigt, weil das Hotel rückläufige Gästezahlen vermeldet (s. Schöningh (Westermann), *Votum*, 120). Eine solche betriebsbedingte Kündigung wegen Umsatzrückgangs ist bei Auszubildenden jedoch nicht zulässig: Nach der Probezeit ist nur eine fristlose Kündigung und damit eine außerordentliche Kündigung, die auf das Verhalten oder die Person des Auszubildenden zurückgeht, möglich. Für eine fristgerechte, ordentliche, betriebsbedingte Kündigung müsste die Stilllegung der Ausbildungsabteilung oder des Betriebs vorliegen (§ 22 Abs. 2 Nr. 1 BBiG).
- Fachlich zumindest fragwürdig sind häufig verwendete Darstellungen der prozentualen Kostenbestandteile eines im Ausland hergestellten Kleidungsstücks auf dem deutschen Markt. Dabei fällt der Anteil des deutschen Einzelhandels und der Steuerlast oft sehr hoch aus, während am anderen Ende der Arbeitslohn prozentual sehr gering ist (beispielsweise in Schöningh, *Votum*, 39). Solche Darstellungen unterschlagen nicht selten vereinfachend und unökonomisch die Kaufkraft des Lohns im Herkunftsland, die Informationslage der an der Wertschöpfung beteiligten Unternehmen, die institutionellen Verhältnisse in den produzierenden Ländern sowie die Handlungsalternativen der Arbeiter. Häufig laufen das Material und die Aufgaben auf eine Emotionalisierung durch Skandalisierung der Verhältnisse hinaus, statt zur Versachlichung der Debatte beizutragen, wie die Verhältnisse in den betroffenen Ländern sind, wie man sie erklären kann sowie wer sie wie verbessern könnte.

Ein weiteres Ergebnis ist, dass sich in allen Fächergruppen **kein Buch innerhalb der Fächergruppen besonders positiv abhebt**. So wurde beispielsweise keines der Bücher bei der Aufgabenanalyse mit einem Wert größer als 2,8 (von 4 Punkten maximal) bewertet. Dennoch besteht zwischen den Büchern, aber auch innerhalb der einzelnen Kapitel in den Büchern, eine große Varianz hinsichtlich der Qualität.

Sollten plausiblerweise die untersuchten Bücher den Unterricht genauer widerspiegeln als die Kernlehrpläne, so zeichnet sich kein gutes Bild ab. Gerade die Defizite in den Büchern der Integrationsfächer werden auf den Zuschnitt dieser Fächer zurückzuführen sein. Die Ergebnisse der Schulbuchstudie reflektieren damit aber auch, dass die Bildungspolitik den trostlosen Zustand der kleineren Fächer jahrelang hingenommen hat bzw. die Politik sich für den Unterricht gerade in

kleineren Fächern jenseits der Erfüllung von Stundenvorgaben wenig interessiert (Stichwort „Vermeidung von Unterrichtsausfall"; laut der Allgemeinen Dienstordnung für NRW, §12, Abs. 3 sind Lehrkräfte zu fachfremdem Unterricht „verpflichtet", wenn dadurch Unterrichtsausfall vermieden werden kann). Diese Vernachlässigung findet auch darin ihren Ausdruck, dass beim sogenannten Klassenlehrerprinzip, nach dem möglichst viele Fächer von dem/der Klassenlehrer/in unterrichtet werden sollen, in Kauf genommen wird, dass eine fachfremde Lehrkraft den Unterricht eben dieser „kleinen Fächer" durchführt. Dies ist beispielsweise in den Mittelschulen in Bayern, an Haupt- und Realschulen in Niedersachsen sowie an den Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen und Hessen der Fall. Hier wird in den Schulen zwischen Fachunterricht durch eine entsprechend ausgebildete Lehrkraft und einer stärkeren Bindung zur Bezugsperson der Klassenlehrer abgewogen.

8. Vergleich mit der Schulbuchstudie von 2017

Hans Jürgen Schlösser und Michael Schuhen untersuchten in ihrer Studie von 2017, wie Marktwirtschaft und Unternehmertum in 43 Schulbüchern der gesellschaftswissenschaftlichen Fächergruppe in unterschiedlichen deutschen Bundesländern inhaltlich dargestellt wird (Schlösser, Schuhen 2017, 52ff). Die gesellschaftswissenschaftliche Fächergruppe besteht aus unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Integrationsfächern, Wirtschaftslehre, Geografie und Geschichte. In der Situation der Fächer in den einzelnen Bundesländern (Schlösser, Schuhen 2017, 48ff) **hat sich seit 2017 im Wesentlichen nichts verändert.** Die untersuchten inhaltlichen Aspekte waren: 1. die unternehmerische Dynamik und der Strukturwandel, 2. Unternehmerpersönlichkeiten, 3. Gerechtigkeit und 4. Globalisierung. Somit ist auf inhaltlicher Ebene die Studie von 2017 mit der Vorliegenden vergleichbar.

Methodisch wurden in der jetzt vorliegenden Studie jedoch neue Wege beschritten und die Analyse der Aufgaben innerhalb der Bücher mit Hilfe des modifizierten Aufgaben-Analyse-Rasters fachdidaktisch vertieft. Hinsichtlich des Textmaterials, das 2017 als Ganzes analysiert wurde, wurde in der vorliegenden Arbeit zwischen **darstellenden Texten und Positionstexten differenziert.** Vollkommen neu in der vorliegenden Untersuchung ist die **Einbeziehung der Lehrkräftebände** in die Analyse. In diesen wird von den Schulbuchautoren ein Lösungshorizont für die Aufgaben formuliert; verwenden die Lehrkräfte den Lehrkräfteband, kann dieser also handlungsleitend auf den Unterricht wirken. Vor allem für fachfremde Lehrkräfte besitzen Schulbücher inklusive der Lehrkräftebände die Funktion eines Leitmediums (Porsch 2016, 25, s.o.). In Bezug auf fachfremden Unterricht hat sich die Situation seit der Vorgängerstudie nicht maßgeblich geändert. Vor allem in der Sekundarstufe I ist mit einem sehr hohen Anteil an fachfremdem Unterricht vor allem in den sozialwissenschaftlichen Integrationsfächern zu rechnen (Gökbudak, Hedtke 2020, 17ff; Landesregierung NRW, 2019). Aktuelle Zahlen für die Nach-Corona-Zeit liegen für Deutschland jedoch nicht vor. Als einziges Bundesland

veröffentlicht Nordrhein-Westfalen jährlich detaillierte Schuldaten, unter anderem auch den Anteil des erteilten Unterrichts ohne Lehrbefähigung (MSB NRW 2023, 131; MSB NRW 2022, 130; seit 2023 wird der Anteil für „Politik", also das Fach Wirtschaft-Politik, nicht mehr ausgewiesen). Die vorliegenden Daten bis 2022 stützen die Aussage, nach der in der gesellschaftswissenschaftlichen Fachgruppe insgesamt und in der Sekundarstufe I der Anteil des fachfremden Unterrichts höher war als in anderen Fächern und in der Sekundarstufe II.

Die Kernaussagen der Studie von 2017 waren unter anderem, dass der Unternehmer bzw. die Unternehmerin in Schulbüchern kaum vorkommt. War dies der Fall, steht die Rolle des technischen Erfinders im Mittelpunkt (Erfinderinnen kommen kaum vor), nicht die des Innovators am Markt (Schlösser, Schuhen 2017, 44). „Ebenso wird unternehmerische Dynamik wenig behandelt" (ebd.). Mit der jetzigen Analyse konnte dies im Großen und Ganzen bestätigt werden. Eine Ausnahme sind die Bücher der Fächergruppe Wirtschaft, in denen die unternehmerische Dynamik und die Unternehmerpersönlichkeit mehr als in den anderen Büchern gewürdigt werden. Der Staat tritt beim Strukturwandel als einziger Gestalter und innerhalb des wirtschaftlichen Geschehens als paternalistischer, universeller Problemlöser auf.

Die Soziale Marktwirtschaft wird nach Schlösser und Schuhen lebensweltfern-abstrakt dargestellt und taucht als Teil der Vergangenheit, nicht aber der Gegenwart in Schulbüchern auf (Schlösser, Schuhen 2017, 44). Wenn Gegenwartsfragen angesprochen werden, dominierten 2017 vor allem Umverteilungsfragen. Dabei geht es im Schwerpunkt um Gerechtigkeitsfragen, die einen breiten Raum einnehmen. Dies konnte in dieser Untersuchung ebenfalls bestätigt werden. Dabei sind es vor allem die sozialwissenschaftlichen Integrationsfächer, die eine diffus bleibende „(soziale) Gerechtigkeit" als Beurteilungskriterium vermehrt verwenden.

Hinsichtlich der Globalisierung „dominieren [...] marktskeptische Perspektiven", vor allem in Bezug auf den Welthandel und insbesondere in den analysierten Erdkundebüchern (Schlösser, Schuhen 2017, 44). Auch dies konnte erneut bestätigt werden. Dabei schneiden die Erdkundebücher in der vorliegenden Studie weitaus besser ab als die anderen Bücher, da das Material datenbasierter und multiperspektivischer ist, sowie Werturteile durch gründliche Sachurteile vorbereitet werden. Bücher sozialwissenschaftlicher Integrationsfächer gehen häufig schnell zu Werturteilen über, die durch teils einseitiges Material bereits vorgeformt werden.

Oelkers stellte schon 2010 fest, dass die Verwendung von Schulbüchern kaum untersucht wird. Auch gibt es keine systematischen, empirischen Erkenntnisse darüber, nach welchen Kriterien neue Auflagen von Schulbüchern überarbeitet werden, „sodass wir nicht wissen, ob die Entscheide der Autorinnen, ihr Produkt zu verändern, sinnvoll waren oder nicht" (Oelkers 2010, 20). Die Folge ist, dass

„viele neue Lehrmittel oft Neuauflagen von alten" sind (ebd., 21). Diesen Befund können wir ebenfalls weitgehend bestätigen; selbst vereinzelte Kernlehrplanreformen in den Bundesländern zwischen 2017 und 2024 haben hier kaum etwas geändert. Dies lässt sich auch durch den „langen Atem der Lehrmittel" erklären: Weder haben langjährige Schulbuchautoren ein Interesse daran, umfangreiche inhaltlich-methodische Neuerungen bei Neuauflagen umzusetzen, noch sind Lehrerkräfte im System vor dem Hintergrund zahlreicher pädagogischer und organisatorischer Herausforderungen in der Lage, ihre Unterrichtsplanung und -durchführung in kurzer Folge grundlegend zu verändern. Ein weiterer Punkt kommt hinzu: Neue Fächer führen nicht zwangsläufig zu einer neuen Fachkultur. Während beispielsweise das Fach Wirtschaft-Recht in Bayern und Thüringen in den 1970er bzw. 1990er Jahren neu eingeführt wurde und über eine sich langjährig und eigenständig entwickelnde Fachkultur verfügt (Bücher aus diesen Bundesländern wurden wegen der Vergleichbarkeit mit der Vorgängerstudie von 2017 in dieser Studie nicht untersucht), entstand das Fach Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung (WBS) in Baden-Württemberg aus dem Fach Gesellschaftslehre heraus, dessen ehemalige Lehrkräfte das neue Fach unterrichten und damit auf Schulebene über die Beschaffung der Schulbücher entscheiden (und gegebenenfalls auch als Autoren von Schulbüchern für das neue Fach wirken). Ähnlich ist die Situation im Fach Politik-Wirtschaft (Gymnasien) in Niedersachsen und im optionalen Fach Wirtschaft an Realschulen in Nordrhein-Westfalen: Die Lehrkräfte entstammen ehemaligen oder noch parallel bestehenden sozialwissenschaftlichen Integrationsfächern. Somit haben wir es auch in der Fächergruppe Wirtschaft teilweise mit einer Lehr- und Lernkultur ehemaliger sozialwissenschaftlicher Integrationsfächer zu tun, deren langes Erbe sich an den untersuchten Schulbüchern ablesen lässt. Wir können also trotz neu aufgelegter Lehrmittel von sich **perpetuierenden und zementierenden Fachkulturen** ausgehen, die weitgehend immun gegenüber Reformen der Schulministerien sind.

9. Wer schreibt die Schulbücher?

Wenn wir von einer sich perpetuierenden und zementierenden Fachkultur sprechen, so sollte sich dies auch in der Autorenschaft widerspiegeln. In allen Fällen der untersuchten Bücher werden die Autorengruppen namentlich angegeben. Allerdings ist es schwierig herauszufinden, welche Fakultas diese Personen haben. Die Verlage selbst verweisen oft auf den Datenschutz und geben somit keinerlei Daten über ihre Autoren preis. Somit ist das Bild, das sich durch eine Internetrecherche der Autoren ergibt, notwendigerweise recht unvollständig.

Für die Fälle, in denen Informationen vorhanden sind, handelt es sich in den Fächergruppen Wirtschaft-Politik und Wirtschaft fast ausschließlich um praktizierende Lehrkräfte, die als Autoren auftreten. Teilweise sind es Lehrkräfte benachbarter gesellschaftswissenschaftlicher Disziplinen, teilweise sogar freie Autoren, die keine Lehramtsausbildung haben.

Bei Büchern der Fächergruppen Geschichte und Erdkunde fällt auf, dass sich in den Autorengruppen auch Wissenschaftler, meistens Professoren, finden. Damit wird wahrscheinlich eine größere Nähe zur Wissenschaft und/oder zur aktuellen universitären Fachdidaktik angestrebt.

Für die Lehrplanentwicklung wurde bereits 1987 konstatiert: „Lehrplanentwicklung durch Kommissionen ist zu einer gemeinsamen Veranstaltung von Schulverwaltung und Schulpraxis geworden, unter weitgehendem Ausschluss der Öffentlichkeit.“ (Haft, Hopmann 1987, 513) Ähnliches kann in Bezug auf die Bücher der Fächergruppen Wirtschaft-Politik und Wirtschaft gesagt werden, die durch Lehrkräfte geschrieben und durch die Schulministerien teilweise gar nicht, teilweise nur auf die Inhalte der Kernlehrpläne und teilweise durch Gutachterkommissionen geprüft werden, die wiederum aus Lehrkräften zusammengesetzt sind (für eine Übersicht zum Stand im Jahr 2019 mit ausführlichen Quellenangaben siehe https://www.tobiasthelen.de/bildung/zulassung-von-schulbuechern-in-deutschen-bundeslaendern-und-oesterreich/). Dies untermauert die oben aufgeführte These von einer weitgehend reformimmunen Fachkultur, die sich über die Beschaffung und Nutzung von Schulbüchern weiter verfestigt.

Literatur

Altrichter, Herberg; Maag Merki, Katharina (Hrsg.) (2016): Handbuch neuer Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden.

Bayerischer Landtag (2019): Schriftliche Anfrage des Abgeordneten Thomas Gehring BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN vom 21.11.2018. Drucksache 18/366. (https://www.bayern.landtag.de/www/ElanTextAblage_WP18/Drucksachen/Schriftliche%20Anfragen/18_0000366.pdf, Stand: 30.01.2024).

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2023): Anspruchsdauer von Arbeitslosengeld. (https://www.bmas.de/DE/Arbeit/Arbeitslosengeld/Anspruchsdauer/anspruchsdauer.html)

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2023): Berufliche Selbstständigkeit. (https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/gleichstellung/frauen-und-arbeitswelt/berufliche-selbststaendigkeit/berufliche-selbststaendigkeit-80460#:~:text=Laut%20Mikrozensus%20waren%20im%20Jahr,Anzahl%20von%20Unternehmensgr%C3%BCndungen%20durch%20Frauen)

Buschfeld, Detlef (2003): Draußen vom Lernfeld komm' ich her… ? Plädoyer für einen alltäglichen Umgang mit Lernsituationen. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, 2003, Nr. 4, S. 1–21.

Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (Hrsg.) (2004): Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss. (http://www.degoeb.de/fileadmin/media/medien/04_DEGOEB_Sekundarstufe-I.pdf)

Fey, Carl-Christian; Matthes, Eva (Hrsg.) (2017): Das Augsburger Analyse- und Evaluationsraster für analoge und digitale Bildungsmedien (AAER). Grundlegung und Anwendungsbeispiele in interdisziplinärer Perspektive. Bad Heilbrunn.

Flossbach von Storch Stiftung (Hrsg.) (2021a): Die OeBiX-Studie. Zum Stand der Ökonomischen Bildung in Deutschland. Methodik. Köln (https://www.flossbachvonstorch-stiftung.de/fileadmin/user_upload/Stiftung/studie/OeBiX-Studie_Methodik.pdf)

Flossbach von Storch Stiftung (Hrsg.) (2021b): Die OeBiX-Studie. Zum Stand der Ökonomischen Bildung in Deutschland. Abschlussbericht. Köln (https://www.flossbachvonstorch-stiftung.de/fileadmin/user_upload/Stiftung/studie/OeBiX-Studie_Abschlussbericht.pdf)

Gökbudak, Mahir; Hedtke, Reinhold (2020): 3. Ranking Politische Bildung. Politische Bildung in allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich. Bielefeld.

Grindel, Susanne; Lässig, Simone (2007): Unternehmer und Staat in europäischen Schulbüchern. Deutschland, England und Schweden im Vergleich. Studie im Auftrag der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft. Braunschweig (https://www.insm.de/fileadmin/insm-dms/text/publikationen/studien/endbericht-schulbuecher-vergleich.pdf)

Hedtke, Reinhold (2008): Konzepte ökonomischer Bildung. (http://www.uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtke/pdf/hedtke_konzepte-oek-bildung)

Hedtke, Reinhold (2016a): Die Kontroversität in der Wirtschaftsdidaktik. In: Didaktik der Sozialwissenschaften, Nr. 6

Hedtke, Reinhold (2016b): Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial? Ergebnisse einer Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung. Düsseldorf.

Helmke, Andreas (2022): Unterrichtsqualität und Professionalisierung. Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung. Seelze.

Institut für Mittelstandsforschung (Hrsg.): Mittelstandsdefinition des IfM Bonn. (https://www.ifm-bonn.org/definitionen/mittelstandsdefinition-des-ifm-bonn/)

Klafki, Wolfgang (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Basel und Weinheim.

Kniffka, Gabriele (2010): Scaffolding. (https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf)

Kron, Romina (2020): Handlungsorientierung in Schulbüchern des Berufskollegs im Vergleich. (unveröffentlichte Masterarbeit). Gehlert.

Landesbetrieb IT.NRW Statistik und IT-Dienstleistungen (Hrsg.) (2022): NRW: 39,8 Prozent mehr Gesamtschüler als vor zehn Jahren. (https://www.it.nrw/nrw-398-prozent-mehr-gesamtschueler-als-vor-zehn-jahren-17772#:~:text=D%C3%BCsseldorf%20(IT.,(damals%3A%20245%20594)

Landesregierung Nordrhein-Westfalen: Antwort der Landesregierung auf die Kleine Anfrage 1929 vom 22. Januar 2019. Düsseldorf 2019. (https://www.landtag.nrw.de/Dokumentenservice/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMD17-5207.pdf)

Lenz, Justus (2010): Die Darstellung von Marktwirtschaft und Unternehmertum in Schulbüchern in Deutschland und in der deutschsprachigen Schweiz. Potsdam.

(https://www.hwwi.org/fileadmin/hwwi/Zweigniederlassung_Thueringen/Produkte/Studien/Studie_Schulbuecher_Marktwirtschaft.pdf)

Loerwald, Dirk; Betker, Katharina; Friebel-Piechotta, Stephan (2022): Die Klima- und Umweltproblematik als Thema in Politik- und Wirtschaftsschulbüchern. Eine Schulbuchanalyse für die Sekundarstufe II mit Fokus auf umweltökonomischen Erklärungs- und umweltpolitischen Lösungsansätze. Potsdam. (https://shop.freiheit.org/)

Mathes, Claus (2007): Wirtschaft unterrichten. Methodik und Didaktik der Wirtschaftslehre. Haan-Gruiten.

Meier, Uwe; Kleinknecht, Marc; Metz, Kerstin; Bohl, Thorsten (2010): Ein allgemeindidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben. In: Beiträge zu Lehrerinnen und Lehrerbildung, Bd. 28, Nr. 1, S. 84–96.

Mattisek, Annika; Sakdapolrak, Patrick (2016): Gesellschaft und Umwelt. In: Freytag, Tim; Gebhardt, Hans; Gerhard, Ulrike; Wastl-Walter, Doris (Hrsg.): Humangeographie kompakt. Wiesbaden. S. 13-37.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Zuordnung der Fächer zu den Zulassungswegen. (https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Medien/Lernmittel/Kontext/Zuordnung/index.html)

Ministerium für Schule, Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (1999): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Sozialwissenschaften. Düsseldorf.

Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2012): Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen (ADO) Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2018): Bildungsplan für die zweijährige Bildungsgänge der Berufsfachschule, die berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie den schulischen Teil der Fachhochschulreife vermitteln (Bildungsgänge der Anlage C APO-BK) Fachbereich: Wirtschaft und Verwaltung Betriebswirtschaftslehre mit Rechnungswesen. In: Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen: Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht. 2021/22. Düsseldorf 2022. (https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/quantita_2021.pdf)

Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen: Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht. 2022/23. Düsseldorf 2023. (https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/quantita_2022.pdf)

Oelkers, Jürgen; Reusser, Kurt (2008): Qualität entwickeln - Standards sichern – mit Differenzen umgehen. Berlin. (https://edudoc.ch/record/86369/files/expertise_oelkers_reusser_d.pdf).

Oelkers, Jürgen (2010): Lehrmittel: Rückgrat des Unterrichts. In: Folio, Nr. 1, S. 18-21

Ostrom, Elinor (1990): Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action. Cambridge.

Pandel, Hans-Jürgen (2013): Geschichtsdidaktik: eine Theorie für die Praxis. Schwalbach.

Porsch, Raphaela (2016): Fachfremd unterrichten in Deutschland. Definition - Verbreitung - Auswirkungen. In: Die Deutsche Schule. Bd. 108, Nr. 1, S. 9-32.

Reusser, Kurt (2013): Aufgaben - das Substrat der Lerngelegenheiten im Unterricht. In: profi-L, Nr. 3, S. 4–6.

Schlösser, Hans-Jürgen; Schuhen, Michael: Marktwirtschaft und Unternehmertum in deutschen Schulbüchern. Berlin 2017. (https://www.junge-unternehmer.eu/fileadmin/familienunternehmer/positionen/bildungspolitik/dateien/famu_jungu_schulbuchstudie_marktwirtschaft.pdf)

Statistisches Bundesamt (2020): Kleine und mittlere Unternehmen. (https://www.destatis.de/DE/Themen/Branchen-Unternehmen/Unternehmen/Kleine-Unternehmen-Mittlere-Unternehmen/_inhalt.html#sprg488824)

Tafner, Georg (2020): Wirtschaftshermeneutik einer reflexiven Wirtschaftspädagogik. Lebensweltliche Ökonomie und wissenschaftliche Ökonomik im Kontext von Moral und Ethik. In: Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik, Bd. 21, Nr. 3, S. 224-249.

Weber, Birgit (2023): Was Jugendliche über Wirtschaft wissen und können sollen. Eine vergleichende Curriculumanalyse zur ökonomischen Bildung in der Sekundarstufe I. Frankfurt.

Weinert, Franz E. (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel.

Weyland, Michael; Stommel, Philipp (2016a): Kompetenzorientierte Aufgabenkultur zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Unterricht Wirtschaft + Politik: Interesse wecken, Verstehen fördern, Teilhabe ermöglichen, Bd. 6, Nr. 4, S. 52–56.

Weyland, Michael; Stommel, Philipp (2016b): Kompetenzorientierung 2.0 - Domänenspezifische Lernaufgaben für die ökonomische Bildung. In: Zeitschrift für ökonomische Bildung, 2016, Nr. 5, S. 94–118.

Wiater, Werner (2003): Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. (https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/5/file/Wiater_Schulbuch.pdf)

Wirth, Eugen (1984): Geographie als moderne theorieorientierte Sozialwissenschaft? in: Erdkunde, Bd. 38, Nr. 2, S. 73-79.

Anhang

Quellenangaben für Tabelle 1

Hessisches Statistisches Landesamt (2012): Die allgemeinbildenden Schulen in Hessen 2012. Wiesbaden. (https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/HEHeft_derivate_00001899/BI1_j12.pdf)

Hessisches Statistisches Landesamt (2022): Die allgemeinbildenden Schulen in Hessen 2022. Wiesbaden. (https://statistik.hessen.de/sites/statistik.hessen.de/files/2023-06/BI1d_j22.pdf)

Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen (2022): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht. 2021/22. Düsseldorf. (https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/quantita_2021.pdf)

Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen (2023): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht. 2022/23. Düsseldorf. (https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/quantita_2022.pdf)

Niedersächsisches Kultusministerium (2012): Die niedersächsischen allgemein bildenden Schulen in Zahlen. Hannover. (https://www.mk.niedersachsen.de/download/135890/Die_niedersaechsischen_allgemein_bildenden_Schulen_in_Zahlen_-_Broschuere_2011_2012.pdf)

Niedersächsisches Kultusministerium (2023): Die niedersächsischen allgemein bildenden Schulen-Zahlen und Grafiken. Hannover. (https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/service/statistik/die-niedersaechsischen-allgemein-bildenden-schulen-in-zahlen-6505.html)

Statistisches Bundesamt (2023): Allgemeinbildende Schulen Schuljahr 2022/2023. Wiesbaden. (https://www.statistischebibliothek.de/mir/receive/DEHeft_mods_00154489)

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2023): Modellrechnungen zu den Schülerzahlen an allgemeinbildenden Schulen. Stuttgart. (https://www.statistik-bw.de/BildungKultur/SchulenAllgem/AS_schueler.jsp)

Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz (2013): Allgemeinbildende Schulen im Schuljahr 2012/2013. Bad Ems. (https://www.statistik.rlp.de/fileadmin/dokumente/berichte/B/1023/B1023_201200_1j_K.pdf)

Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz (2023): Bildung: Basisdaten Land. Bad Ems. (https://www.statistik.rlp.de/de/gesellschaft-staat/bildung/basisdaten-land/tabelle-1/)

Untersuchte Schulbücher

Fächergruppe Wirtschaft-Politik

Buchtitel	Verlag	Jahr	Bundesland	ISBN
Buchners Kompendium Politik und Wirtschaft Sekundarstufe II- Schülerband	C.C. Buchner	2019	alle Bundesländer bis auf Bayern und NRW	978-3-661-72012-8
Buchners Kompendium Politik und Wirtschaft Sekundarstufe II – Lehrkräfteband – digital	C.C. Buchner	2019	alle Bundesländer bis auf Bayern und NRW	978-3-661-72002-9
Politik & Co. Sekundarstufe I – Schülerband	C.C. Buchner	2021	Hessen	978-3-661-71111-9
Politik & Co. Sekundarstufe I – Lehrkräfteband – digital	C.C. Buchner	2021	Hessen	978-3-661-71101-0
Wirtschaft und Politik Sekundarstufe I – Schülerband	Cornelsen	2023	Nordrhein-Westfalen	978-3-06-065917-3
Wirtschaft und Politik Sekundarstufe I - Lehrkräfteband	Cornelsen	2023	Nordrhein-Westfalen	978-3-06-065920-3
Votum Sekundarstufe I - Schülerband	Schöningh (Westermann)	2019	Niedersachsen	978-3-14-023572-3
Votum Sekundarstufe I - Lehrkräfteband	Schöningh (Westermann)	2019	Niedersachsen	978-3-14-023573-0
Demokratie heute Sekundarstufe I – Schülerband	Schroedel (Westermann)	2016	Niedersachsen	978-3-507-11113-4
Demokratie heute Sekundarstufe I – Lehrkräfteband	Schroedel (Westermann)	2016	Niedersachsen	978-3-507-11115-8
Politik erleben - Schülerband	Westermann	2022	Hamburg, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein	978-3-14-113660-9

Politik erleben – Lehrkräfteband	Westermann	2022	Hamburg, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein	978-3-14-113661-6
Mensch & Politik - Schülerband	Westermann	2022	Sachsen	978-3-14-118380-1
Mensch & Politik - Lehrkräfteband	Westermann	2022	Sachsen	978-3-14-118381-8
Sozialkunde Sekundarstufe II - Schülerband	Westermann	2020	Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen	978-3-14-142000-5
Sozialkunde Sekundarstufe II- Lehrkräfteband	Westermann	2020	Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen	978-3-14-142001-2
Politik Gesellschaft Wirtschaft Sekundarstufe II- Schülerband	Westermann	2020	Hamburg, NRW	978-14-141007-5
Politik Gesellschaft Wirtschaft Sekundarstufe II - Lehrkräfteband	Westermann	2020	Hamburg, NRW	978-3-14-141008-2
Team Wirtschaft-Politik Sekundarstufe I – Schülerband	Westermann	2020	NRW	978-3-14-122192-3
Team Wirtschaft-Politik Sekundarstufe I – Lehrkräfteband	Westermann	2020	NRW	978-3-14-122193-0

Tabelle 14: Untersuchte Schulbücher der Fächergruppe Wirtschaft-Politik

Fächergruppe Wirtschaft

Buchtitel alle Sek I	Verlag	Jahr	Bundesland	ISBN
#Wirtschaft - Gesamtband - Schülerbuch	C.C. Buchner	2022	Niedersachsen	978-3-661-82241-9
#Wirtschaft- Lehrkräfteband	C.C. Buchner	2022	Niedersachsen	BN 822441
3fach Wirtschaft- Handeln in Unternehmen sowie Sozial-	Cornelsen	2016	Bundesausgabe	978-3-06-065691-2

und Wirtschaftspolitik – Schüler- und Lehrkräfteband				
Arbeit und Beruf 2 - Schülerband	Cornelsen	2014	Hamburg	978-3-06-065027-9
Arbeit und Beruf 2 - Lehrkräfteband	Cornelsen	2014	Hamburg	978-3-06-065013-2
Einblicke Wirtschaft - Schülerband	Klett	2023	Niedersachsen	978-3-12-007391-8
Einblicke Wirtschaft - Lehrkräfteband	Klett	2023	Niedersachsen	ECM00207UAA99
starkeSeiten - Schülerband	Klett	2017	Baden-Württemberg	978-3-12-007574-5
starkeSeiten - Lehrkräfteband	Klett	2017	Baden-Württemberg	ECM00230UAA99
Startklar! Wirtschaft und Berufs- und Studienorientierung 7/8 - Schülerband	Oldenbourg (Cornelsen)	2017	Baden-Württemberg	978-3-637-01626-2
Startklar! Wirtschaft und Berufs- und Studienorientierung 7/8 - Lehrkräfteband	Oldenbourg (Cornelsen)	2017	Baden-Württemberg	978-3-637-01678-1
Wirtschaft und Beruf direkt 7/8 - Schülerband	Schöningh (Westermann)	2018	Baden-Württemberg	978-3-14-024175-5
Wirtschaft und Beruf direkt 7/8 - Lehrkräfteband	Schöningh (Westermann)	2018	Baden-Württemberg	978-3-14-024176-2
Wirtschaft und Beruf direkt 9/10 - Schülerband	Schöningh (Westermann)	2020	Baden-Württemberg	978-3-14-024177-9
Wirtschaft und Beruf direkt 9/10 - Lehrkräfteband	Schöningh (Westermann)	2020	Baden-Württemberg	978-3-14-024178-6
Wirtschaft & DU - Schülerband	Westermann	2020	Baden-Württemberg	978-3-14-116435-0
Wirtschaft & DU - Lehrkräfteband	Westermann	2020	Baden-Württemberg	978-3-14-116436-7

Praxis Wirtschaft - Schülerband	Westermann	2022	Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen	978-3-14-116973-7
Praxis Wirtschaft - Lehrkräfteband	Westermann	2022	Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen	digital

Tabelle 15: Untersuchte Schulbücher der Fächergruppe Wirtschaft

Fächergruppe Erdkunde und Gesellschaftslehre

Buchtitel	Verlag	Jahr	Bundesland	ISBN
Menschen - Zeiten - Räume Sekundarstufe I - Schülerband	Cornelsen	2022	Bayern	978-3-06-064898-6
Menschen - Zeiten - Räume Sekundarstufe I – Lehrkräfteband	Cornelsen	2022	Bayern	978-3-06-065956-2
Unsere Erde Sekundarstufe I - Schülerband	Cornelsen	2017	Niedersachsen	978-3-06-230006-6
Unsere Erde Sekundarstufe I – Lehrkräfteband	Cornelsen	2017	Niedersachsen	978-3-06-230008-0
Terra - Erdkunde 3 Sekundarstufe I- Schülerband	Klett	2013	Niedersachsen	978-3-12-104219-7
Terra - Erdkunde 3 Sekundarstufe I – Lehrkräfteband	Klett	2013	Niedersachsen	978-3-12-104269-2
Fundamente Sekundarstufe II – Schülerband	Klett	2019	Bundesausgabe	978-3-12-104530-3
Fundamente Sekundarstufe II - Lehrkräfteband	Klett	2019	Bundesausgabe	978-3-12-104531-0
Seydlitz Sekundarstufe I – Schülerband	Westermann	2023	NRW	978-3-14-101550-8
Seydlitz Sekundarstufe I – Lehrkräfteband	Westermann	2023	NRW	978-3-14-101551-5

Diercke Praxis Sekundarstufe II – Schülerband	Westermann	2021	NRW	978-3-14-149971-1
Diercke Praxis Sekundarstufe II – Lehrkräfteband	Westermann	2021	NRW	978-3-14-149965-0
Durchblick Basis Erdkunde Sekundarstufe I – Schülerband	Westermann	2020	Niedersachsen	978-3-14-115314-9
Durchblick Basis Erdkunde Sekundarstufe I - Lehrkräfteband	Westermann	2020	Niedersachsen	978-3-14-115315-6
Diercke Erdkunde Band 3 Sekundarstufe I – Schülerband	Westermann	2021	NRW	978-3-14-113648-7
Diercke Erdkunde Band 3 Sekundarstufe I - Lehrkräfteband	Westermann	2021	NRW	978-3-14-113649-4
Gesellschaft bewusst 3 Sekundarstufe I – Schülerband	Westermann	2023	Nordrhein-Westfalen	978-3-14-105351-7
Gesellschaft bewusst 3 Sekundarstufe I - Lehrkräfteband	Westermann	2023	Nordrhein-Westfalen	978-3-14-105352-4
Gesellschaft bewusst 2 Sekundarstufe I – Schülerband	Westermann	2022	Nordrhein-Westfalen	978-3-14-105342-5
Gesellschaft bewusst 2 Sekundarstufe I - Lehrkräfteband	Westermann	2022	Nordrhein-Westfalen	978-3-14-105343-2

Tabelle 16: Untersuchte Schulbücher der Fächergruppe Erdkunde und Gesellschaftslehre

Fächergruppe Geschichte

Buchtitel	Verlag	Jahr	Bundesland	ISBN

Buchners Kolleg Geschichte Sekundarstufe II – Schülerband	C.C. Buchner	2019	Hessen	978-3-7661-4673-1
Buchners Kolleg Geschichte Sekundarstufe II - Lehrkräfteband - digital	C.C. Buchner	2019	Hessen	978-3-7661-4674-8
Das waren Zeiten - Neuste Zeit Sekundarstufe I - Schülerband	C. C. Buchner	2016	Hessen	978-3-661-31013-8
Das waren Zeiten - Neuste Zeit Sekundarstufe I - Lehrkräfteband	C. C. Buchner	2016	Hessen	978-3-661-31016-9
Forum Geschichte Sekundarstufe I – Schülerband	Cornelsen	2022	Niedersachsen, Schleswig-Holstein	978-3-06-245009-9
Forum Geschichte Sekundarstufe I - Lehrkräfteband	Cornelsen	2022	Niedersachsen, Schleswig-Holstein	978-3-06-245011-2
entdecken und verstehen 10 Sekundarstufe I - Schülerband	Cornelsen	2022	Bayern	978-3-06-064910-5
entdecken und verstehen 10 Sekundarstufe I - Lehrkräfteband	Cornelsen	2022	Bayern	978-3-06-064854-2
Geschichte und Geschehen Sekundarstufe I – Schülerband	Klett	2019	Thüringen	978-3-12-443630-6
Geschichte und Geschehen Sekundarstufe I - Lehrkräfteband	Klett	2019	Thüringen	978-3-12-443631-3

Zeitreise 4 Sekundarstufe I – Schülerband	Klett	2013	Hessen	978-3-12-453040-0
Zeitreise 4 Sekundarstufe I - Lehrkräfteband	Klett	2013	Hessen	978-3-12-453041-7
Geschichte und Geschehen Sekundarstufe II - Schülerband	Klett	2012	Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen	978-3-12-430001-0
Geschichte und Geschehen Sekundarstufe II - Lehrkräfteband	Klett	2012	Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen	978-3-12-430002-7
denk mal 2 Sekundarstufe I - Schülerband	Schroedel (Westermann)	2011	NRW	978-3-507-35612-2
denk mal 2 Sekundarstufe I - Lehrkräfteband	Schroedel (Westermann)	2011	NRW	978-3-507-35616-0
Die Reise in die Vergangenheit Sekundarstufe I - Schülerband	Westermann	2014	NRW	978-3-14-110752-4
Die Reise in die Vergangenheit Sekundarstufe I - Lehrkräfteband	Westermann	2014	NRW	978-3-14-110756-2

Horizonte Sekundarstufe II - Schülerband	Westermann	2015	Hamburg, NRW	978-3-14-111346-4
Horizonte Sekundarstufe II - Lehrerband	Westermann	2015	Hamburg, NRW	978-3-14-111348-8

Tabelle 17: Untersuchte Schulbücher der Fächergruppe Geschichte

Abbildungen

Abbildung 1: Wortwolke der codierten Segmente der Fächergruppe Wirtschaft-Politik, Sekundarstufe I, ... 18
Abbildung 2: Wortwolke codierter Segmente der Fächergruppe Wirtschaft-Politik, Sekundarstufe II 21
Abbildung 3: Wortwolke der codierten Segmente der Fächergruppe Wirtschaft 23
Abbildung 4: Wortwolke codierter Segmente der Fächergruppe Gesellschaftslehre 25
Abbildung 5: Wortwolke der codierten Segmente für das Fach Erdkunde, Sekundarstufe I und II 26
Abbildung 6: Wortwolke der codierten Segmente des Faches Geschichte Sekundarstufe I und II. 28
Abbildung 7: Verteilung der Anforderungsbereiche nach Fächergruppen 35
Abbildung 8: Verteilung der AFB-III-Operatoren nach Fächergruppen 36
Abbildung 9: Aufgaben der Fächergruppe Wirtschaft-Politik. 37
Abbildung 10: Aufgaben der Fächergruppe Wirtschaft. 40
Abbildung 11: Aufgaben der Fächergruppe Erdkunde und Gesellschaftslehre. 43
Abbildung 12: Aufgaben der Fächergruppe Geschichte. Legende: 46
Abbildung 13: Abbildung aus *Votum* .....**Fehler! Textmarke nicht definiert.**

Tabellen

Tabelle 1: Entwicklung der Gesamtschulen in ausgewählten Bundesländern 11
Tabelle 2: Übersicht über die fachdidaktischen Items für die Aufgabenanalyse 17
Tabelle 3: Anzahl der Operatoren, Fächergruppe Wirtschaft-Politik, Sekundarstufe I 32
Tabelle 4: Anzahl der Operatoren, Fächergruppe Wirtschaft-Politik, Sekundarstufe II 33
Tabelle 5: Anzahl der Operatoren, Fächergruppe Wirtschaft, Sekundarstufe I und II 34
Tabelle 6: Auswertung Aufgabenanalyse der Fächergruppe Wirtschaft-Politik, Sekundarstufe I 38
Tabelle 7: Auswertung der Aufgabenanalyse der Bücher Wirtschaft-Politik, Sekundarstufe II 39
Tabelle 8: Auswertung der Aufgabenanalyse der Fächergruppe Wirtschaft, Sekundarstufe I und II ... 42
Tabelle 9: Auswertung der Aufgabenanalyse der Fächergruppe Gesellschaftslehre 44
Tabelle 10: Auswertung der Aufgabenanalyse der Fächergruppe Erdkunde, Sekundarstufe I 45
Tabelle 11: Auswertung der Aufgabenanalyse für die Fächergruppe Erdkunde, Sekundarstufe II 45
Tabelle 12: Auswertung der Aufgabenanalyse der Fächergruppe Geschichte, Sekundarstufe I 47
Tabelle 13: Aufgabenanalyse der Fächergruppe Geschichte, Sekundarstufe II 48
Tabelle 14: Untersuchte Schulbücher der Fächergruppe Wirtschaft-Politik 65
Tabelle 15: Untersuchte Schulbücher der Fächergruppe Wirtschaft 67
Tabelle 16: Untersuchte Schulbücher der Fächergruppe Erdkunde und Gesellschaftslehre 68
Tabelle 17: Untersuchte Schulbücher der Fächergruppe Geschichte 71
Tabelle 18: Diskursive Positionierung des Materials nach Fey und Matthes (2017a, 32).....**Fehler! Textmarke nicht definiert.**
Tabelle 19: Diskursive Positionierung der Aufgaben nach Fey und Matthes (2017a)**Fehler! Textmarke nicht definiert.**
Tabelle 20: Operationalisierung Kriterium 1: Aufgabendesign .....**Fehler! Textmarke nicht definiert.**
Tabelle 21: Operationalisierung Kriterium 2: Fachlichkeit .....**Fehler! Textmarke nicht definiert.**
Tabelle 22: Operationalisierung Kriterium 3: Problemorientierung ..**Fehler! Textmarke nicht definiert.**
Tabelle 23: Häufigkeit der Codierung der inhaltlichen Aspekte.....**Fehler! Textmarke nicht definiert.**