

Aufgaben in der ökonomischen Bildung – ein systematischer Literaturüberblick

Anselm Gross, Michael Weyland

Abteilung Wirtschaftswissenschaften, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Zusammenfassung

Aufgaben spielen eine hervorgehobene Rolle im Unterricht. Sie dienen dazu, den Unterrichtsprozess zu strukturieren, Schüleraktivitäten anzuregen und für eine Kontrolle des Lernprozesses zu sorgen. Dies gilt auch für die ökonomische Bildung. Für unseren systematischen Literaturüberblick zum Thema „Aufgaben in der ökonomischen Bildung“ wurden 1728 englisch- und deutschsprachige Publikationen aus dem Zeitraum 2005 bis 2020 berücksichtigt. Zur Dokumentation der Literaturrecherche wurde das PRISMA-Statement (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) verwendet. Im vorliegenden Aufsatz erläutern wir die methodische Vorgehensweise und stellen die detaillierten Ergebnisse unserer Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung der Sekundarstufe I dar.

Abstract

Tasks play a distinguished role in lessons. They serve to structure the teaching process, stimulate student activities and provide control of the learning process. This also applies to economics education. We did a systematic review of publications in English and German language that covered the years from 2005 to 2020. A total of 1728 publications were altogether taken into consideration. The PRISMA Statement (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) was used to document the literature research. The present article explains the methodological approach of the systematic review and presents its results. In particular, developments in lower secondary education are taken into account.

1 Problemstellung und Forschungsfragen

Aufgaben sind „Kernstücke der didaktischen Planung“ (Kastrup/ Tenfelde 2008: 7). Sie spielen eine hervorgehobene Rolle im Unterricht (vgl. Ralle et al. 2014). Aufgaben dienen dazu, den Unterrichtsprozess zu strukturieren, Schüleraktivitäten anzuregen und für eine Kontrolle des Lernprozesses zu sorgen. Dabei unterscheidet man zwischen *Lernaufgaben*, mit denen sich Lernende neue Unterrichtsinhalte oder Methoden erarbeiten, diese konsolidieren und einüben, und *Leistungsaufgaben*, die der Prüfung des Gelernten dienen. Unterricht ohne Lern- und Leistungsaufgaben ist nicht denkbar, sind sie doch die von Lehrkräften meistgenutzte Lehrmethode (vgl. Schabram 2007: 8). Man kann Fachunterricht daher als den systematischen Versuch betrachten, Schüler zu befähigen, fachspezifische Aufgaben unterschiedlicher Art zu bewältigen (vgl. Krumm 1985: 102). Daher setzt kompetenzorientierter Unterricht auch kompetenzorientierte Lern- und Leistungsaufgaben voraus.

Das Thema „Lern- und Leistungsaufgaben“ hat im Zuge der Kompetenzorientierung noch einmal an Bedeutung gewonnen. Dementsprechend ist die Auseinandersetzung mit Aufgaben in zahlreichen Fachdidaktiken bereits seit vielen Jahren von größter Relevanz (vgl. z.B. Blömeke et al. 2006, Fauth/ Leuders 2018), was sich auch am Tagungsthema der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) im Jahre 2013 ablesen lässt: „Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen“ (vgl. Ralle et al. 2014).

Angesichts der breiten fachdidaktischen Diskussion um „Kompetenzorientierung“ und „Lernaufgaben“ überrascht es umso mehr, dass die Entwicklung, Bearbeitung und Erforschung von Aufgaben in der Wirtschaftsdidaktik bisher nicht ihrer Bedeutung gemäß behandelt wurde (vgl. Weyland/ Stommel 2016b). Die wenigen bekannten Studien aus dem Bereich der ökonomischen Bildung deuten darauf hin, dass viele Schulbuchaufgaben (vgl. dies. 2016a: 94) sowie zentral gestellte Leistungsaufgaben (vgl. Kirchner/ Loerwald 2013: 74) nach wie vor überwiegend Sachwissen abfragen und die Förderung intelligenten Wissens häufig zu wenig Berücksichtigung zu finden scheint. Dem anspruchsvollen Ziel einer kompetenzorientierten Unterrichts- und Prüfungsgestaltung stehen in der ökonomischen Bildung demnach viel zu häufig Lern- und Leistungsaufgaben gegenüber, welche dem Anspruch an eine kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung nicht gerecht werden.

Doch wie sieht der Forschungsstand zum Thema „Lernaufgaben in der ökonomischen Bildung“ tatsächlich aus? Diese Frage wurde bisher in der wirtschaftsdidaktischen Literatur nach Kenntnis der Autoren noch nicht systematisch behandelt. Mithilfe eines systematischen Literaturüberblicks möchten wir diese Forschungslücke schließen. Wir möchten einen Überblick

zum Stand der Forschung geben, wesentliche Erkenntnisse zusammenfassen und daraus Implikationen für die weitere Untersuchung und Entwicklung von kompetenzorientierten Lern- und Leistungsaufgaben in der ökonomischen Bildung ableiten. Dabei konzentrieren wir uns auf folgende Leitfragen:

- Wie sieht der aktuelle Stand der Forschung bezüglich Aufgaben in der ökonomischen Bildung genau aus?
- Welche wesentlichen Erkenntnisse zu Aufgaben in der ökonomischen Bildung ergeben sich daraus?
- Welche Forschungslücken können identifiziert und welche weiteren Forschungshypothesen können abgeleitet werden?

Um den aktuellen Forschungsstand vorstellen, verwendete Forschungsmethoden beschreiben und vorliegende Befunde bewerten zu können, folgt unser systematischer Literaturüberblick dem PRISMA-Statement (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses). Das PRISMA-Statement wurde mit dem Ziel entwickelt, Übersichtsarbeiten und Meta-Analysen zu verbessern (vgl. Moher et al. 2009: 125). Das Statement besteht aus einer 27 Punkte umfassenden Checkliste und einem Flussdiagramm zur Veranschaulichung des Auswahlprozesses. Die systematische Vorgehensweise versucht Publikationsverzerrungen und Subjektivität zu minimieren und findet daher in den Wirtschaftswissenschaften, der Wirtschaftspädagogik und zunehmend auch in der Wirtschaftsdidaktik Berücksichtigung.

Wir gehen wie folgt vor: Nach einer detaillierten Darstellung unserer methodischen Vorgehensweise (Abschnitt 2) werden die deskriptiven Studienmerkmale unserer Untersuchung vorgestellt (Abschnitt 3). Im Mittelpunkt unseres Beitrags steht die qualitative Synopse der Ergebnisse des systematischen Literaturüberblicks (Abschnitt 4) und die Diskussion wesentlicher Forschungslücken (Abschnitt 5). Der Beitrag schließt mit einer Diskussion der Ergebnisse (Abschnitt 6).

2 Methodische Vorgehensweise

Unser Literaturüberblick bezieht sich ausschließlich auf die ökonomische Bildung im schulischen Bereich. Daher wurden Ein- und Ausschlusskriterien für die Literaturrecherche festgelegt, die in Abschnitt 2.2 ausführlich erläutert werden. Dies möchten wir damit begründen, dass schulische Bildung und Bildung im universitären Bereich bzw. in der Erwachsenenbildung wesentlich differieren, da unterschiedliche Voraussetzungen und Intentionen vorliegen. Nur in wenigen, gut begründeten Ausnahmefällen wurde auch Literatur aus dem nicht-schulischen Bereich berücksichtigt, sofern diese der Beantwortung der Leitfragen dient. Ferner liegt der Schwerpunkt der wirtschaftsdidaktischen Forschung zum Thema „Aufgaben“ bisher vor allem

im Bereich der Sekundarstufe II des Gymnasiums und der Beruflichen Schulen. Aus diesem Grund sollen die Entwicklungen im Bereich der Sekundarstufe I besonders berücksichtigt werden, da hier – gerade bei Bildungsgängen, die zum Hauptschulabschluss bzw. zu einem Mittleren Bildungsabschluss führen – nur wenige wissenschaftliche Untersuchungen vorliegen. Die von uns gewählte Vorgehensweise wird in den folgenden vier Abschnitten - Auswahl der Datenbanken (2.1), Erläuterung der Ein- und Ausschlusskriterien (2.2), Erläuterung der Suchbegriffe (2.3) sowie Anwendung des PRISMA-Flussdiagramms (2.4) – näher beleuchtet und begründet.

2.1 Auswahl der Datenbanken

Über das Datenbank-Infosystem (DBIS) wurde nach Fachdatenbanken aus den Bereichen Wirtschaftswissenschaften und Pädagogik gesucht, da Aufgaben in der ökonomischen Bildung sowohl im wirtschaftswissenschaftlichen als auch im pädagogischen Bereich zu verorten sind. Insgesamt 35 Fachdatenbanken konnten somit ausfindig gemacht werden. Die in der folgenden Übersicht dargestellten sieben Datenbanken wurden für die Suche ausgewählt:

Datenbank	Beschreibung
EconBiz	Datenbank, die neben englischsprachiger auch deutschsprachige Literatur enthält
OSF Preprints	Datenbank für Preprints
Sage Journals	fachübergreifende Datenbank
Leibniz Open	Datenbank der Leibniz-Gemeinschaft (Zusammenschluss außeruniversitärer Forschungsinstitute)
Eric	Datenbank für Bildungsforschung
Teacher Reference Center	Datenbank, welche auf pädagogische Literatur spezialisiert ist
Open Grey	Datenbank für graue Literatur

Tab. 1: Übersicht der ausgewählten Datenbanken

Bei der Auswahl der Datenbanken wurde darauf geachtet, möglichst unterschiedliche Datenbanken zu durchsuchen, um ein möglichst umfassendes Bild der bestehenden Literatur zu erhalten (vgl. Siddaway et al. 2019: 760). Da die Datenbank ProHabil nicht mit den aufgestellten Begriffskombinationen durchsucht werden konnte, wurden hieraus relevante Dissertationen und Habilitationsschriften mithilfe einer manuellen Suche entnommen. Neben der automatischen Suche in den ausgewählten Datenbanken konnten einige Treffer auch durch eine manuelle Suche gefunden werden. Zu diesem Zweck haben wir Google Scholar verwendet und einschlägige Literaturverzeichnisse durchsucht.

Ein systematischer Literaturüberblick unterliegt stets der Gefahr, dass die dargestellten Ergebnisse aufgrund einer verzerrten Datenlage überschätzt werden (publication biases). Um

dem entgegenzuwirken, wurde eine Datenbank speziell für graue Literatur und unveröffentlichte Abschlussarbeiten Studierender hinzugenommen (vgl. Siddaway et al. 2019: 762).

2.2 Erläuterung der Auswahlkriterien

Um möglichst passgenaue Treffer bei der Datenbankrecherche zu erhalten, wurden Einschluss- und Ausschlusskriterien für den Publikationszeitraum, die Publikationssprachen, die Bildungsbereiche und die Publikationsart festgelegt (vgl. dies.: 757-758). So konnten alle Publikationen in unsere Untersuchung eingeschlossen werden, die zwischen dem 01. 01. 2005 und dem 29. 11. 2020, dem Tag der Datenbankrecherche, publiziert wurden. Als zweites Einschlusskriterium wurden die Publikationssprachen festgelegt. Um neben dem Diskurs in den deutschsprachigen Ländern auch die Entwicklung in weiteren Ländern zu berücksichtigen, wurden neben Treffern in deutscher Sprache auch Treffer in englischer Sprache in die Literaturrecherche einbezogen.

Da sich der Literaturüberblick mit der schulischen Bildung befasst, wurde der Primar- und Sekundarbereich der schulischen Bildung als Einschlusskriterium identifiziert. Ausgeschlossen von unserem Literaturüberblick sind daher Publikationen aus der vorschulischen Bildung, dem tertiären Bildungsbereich, der beruflichen Bildung und der Erwachsenenbildung. Dies möchten wir damit begründen, dass diese Lernbereiche anderen Voraussetzungen unterliegen und auch andere Ziele verfolgen. Dennoch wurden in begründeten Einzelfällen Treffer aus diesen Bereichen hinzugenommen, wenn uns beispielsweise die Übertragung auf den allgemeinschulischen Kontext möglich erschien. Als Publikationsart wurden lediglich Beiträge aus überwiegend praxisorientierten Zeitschriften ausgeschlossen. Projektberichte, Sammelbandeinträge und Monographien, darunter auch Abschlussarbeiten und Dissertationen, wurden dagegen in der Literaturrecherche berücksichtigt. Die ausschließliche Berücksichtigung von wissenschaftlichen Fachzeitschriften, die dem Peer-Review-Verfahren unterliegen, hätte zur Folge gehabt, dass der Literaturüberblick kein umfassendes Bild des aktuellen Forschungsstands zu Aufgaben in der ökonomischen Bildung ergeben hätte, da sich die Aufgabenforschung in der ökonomischen Bildung gerade erst etabliert.

2.3 Erläuterung der Suchbegriffe

Operationalisiert wurde die Literaturrecherche durch die Zusammenstellung geeigneter Begriffskombinationen aus den zuvor ausgewählten Begriffen (vgl. Siddaway et al. 2019: 760). Dabei wurde für jeden deutschsprachigen Begriff ein passender englischsprachiger Begriff gewählt, wie Tabelle 2 dokumentiert.

deutschsprachiger Begriff	englischsprachiger Begriff
Aufgaben	tasks
Aufgabenanalyse	task analysis/ analysis of tasks
Aufgabenkultur	task culture
Aufgabensets	task sets
domänenspezifische Aufgaben	domain-specific tasks
domänenspezifische Lernaufgaben	domain-specific learning tasks
finanzielle Allgemeinbildung	financial education
finanzielle Bildung	financial education
finanzielle Grundbildung	basic financial education
finanzielle Kompetenz	financial competence
Finanzkompetenz	financial capability
Finanzverständnis	financial literacy
Finanzwissen	financial literacy
gute Aufgaben	good tasks
Kategoriensystem	category system
Klassifikation	classification
kognitiv aktivierende Aufgabenformate	cognitively activating task format
kognitive Aktivierung	cognitive activation
Kompetenzaufbau	competence development
Kompetenzerfassung	competence assessment
kompetenzfördernder Unterricht	competence-enhancing lessons
Kompetenzförderung	competence promotion/ capacity-building
Kompetenzmessung	competence measurement
Kompetenzmodell	competence model
kompetenzorientierte Aufgaben	competence-oriented tasks
kompetenzorientierte Aufgabensets	competence-oriented set of tasks
kompetenzorientierte Lernaufgaben	competence-oriented learning tasks
kompetenzorientierter Unterricht	competence-oriented teaching
Kompetenzorientierung	competence orientation
Leistungsaufgaben	performance tasks
Lernaufgaben	learning tasks
ökonomische Allgemeinbildung	economic education
ökonomische Bildung	economic education
ökonomische Grundbildung	basic economic education
ökonomische Kompetenz	economic capability
ökonomische Kompetenz	economic competence
ökonomisches Wissen	financial knowledge
pädagogische Designforschung	educational design research
pädagogische Intervention	educational intervention
Schulbuch	text book
Schulbuchaufgaben	text book assignments
traditionelle Aufgabenkultur	traditional task culture
Wirtschaftsunterricht	business education

Tab. 2: Suchbegriffe

Die Begriffe sollten sich in beiden Sprachen möglichst exakt entsprechen, um vergleichbare Treffer zu erhalten. Dies war in zwei Fällen nicht mit der Verwendung eines einzigen Begriffs möglich, so dass es in zwei Fällen je zwei englischsprachige Begriffe von einem deutschsprache-

chigen Begriff gibt. Für den deutschsprachigen Begriff *Aufgabenanalyse* wurden in der englischen Sprache die Formulierungen *task analysis* und *analysis of tasks* verwendet. Beim Begriff *Kompetenzförderung* wurden die Begriffe *competence promotion* und *capacity-building* verwendet.

Aus den oben aufgeführten Begriffen wurden mithilfe der booleschen Operatoren *AND* sowie *OR* Begriffskombinationen gebildet (vgl. Siddaway et al. 2019: 760). Die Begriffskombinationen wiederum wurden zu Suchstrings zusammengefasst. Mit diesen Suchstrings wurden die Datenbanken durchsucht. Das englischsprachige Pendant zu Suchstring 10.1 wurde aus der Suche herausgenommen, weil sich der Begriff *Wirtschaftsunterricht* mit dem Begriff *business education* nicht passend ins Englische übersetzen lässt. Die Suche mit Suchstring 10.2 ergab viele Treffer, die jedoch nichts mit der Thematik zu tun hatten. Angezeigt wurden Treffer aus dem unternehmerischen Bereich. Aus diesem Grund wurde der Begriff *business education* im Suchstring nacheinander durch die Begriffe *business class*, *business classes*, *economics classes* sowie *economics studies* ersetzt. Dies hat zu ähnlichen Ergebnissen geführt, woraufhin Suchstring 10.2 aus der Suche herausgenommen wurde. Tabelle 3 dokumentiert die von uns verwendeten Begriffskombinationen.

Suchstring	Begriffskombinationen
1.1.1	"finanzielle Allgemeinbildung" AND (Aufgabenanalyse OR Aufgabenkultur OR Aufgabensets OR "domänenspezifische Aufgaben" OR "domänenspezifische Lernaufgaben" OR "gute Aufgaben" OR "kognitiv aktivierende Aufgabenformate" OR "kognitive Aktivierung" OR Kompetenzaufbau OR Kompetenzerfassung OR "kompetenzfördernder Unterricht" OR Kompetenzförderung OR Kompetenzmessung OR Kompetenzmodell OR "kompetenzorientierte Aufgaben" OR "kompetenzorientierte Aufgabensets" OR "kompetenzorientierte Lernaufgaben" OR "kompetenzorientierter Unterricht" OR Kompetenzorientierung OR Leistungsaufgaben OR Lernaufgaben OR Schulbuch OR Schulbuchaufgaben OR "traditionelle Aufgabenkultur" OR Wirtschaftsunterricht)
1.1.2	"finanzielle Bildung" AND (Aufgabenanalyse OR Aufgabenkultur OR Aufgabensets OR "domänenspezifische Aufgaben" OR "domänenspezifische Lernaufgaben" OR "gute Aufgaben" OR "kognitiv aktivierende Aufgabenformate" OR "kognitive Aktivierung" OR Kompetenzaufbau OR Kompetenzerfassung OR "kompetenzfördernder Unterricht" OR Kompetenzförderung OR Kompetenzmessung OR Kompetenzmodell OR "kompetenzorientierte Aufgaben" OR "kompetenzorientierte Aufgabensets" OR "kompetenzorientierte Lernaufgaben" OR "kompetenzorientierter Unterricht" OR Kompetenzorientierung OR Leistungsaufgaben OR Lernaufgaben OR Schulbuch OR Schulbuchaufgaben OR "traditionelle Aufgabenkultur" OR Wirtschaftsunterricht)
1.2	"financial education" AND ("task analysis" OR "analysis of tasks" OR "task culture" OR "task sets" OR "domain-specific tasks" OR "domain-specific learning tasks" OR "good tasks" OR "cognitively activating task format" OR "cognitive activation" OR "competence development" OR "competence assessment" OR "competence-enhancing lessons" OR "competence promotion" OR "capacity-building" OR "competence measurement" OR "competence model" OR "competence-oriented tasks" OR "competence-oriented set of tasks" OR "competence-oriented learning tasks" OR "competence-oriented teaching" OR "competence orientation" OR "performance tasks" OR "learning tasks" OR "text book" OR "text book assignments" OR "traditional task culture" OR "business education")
2.1	"finanzielle Grundbildung" AND (Aufgabenanalyse OR Aufgabenkultur OR Aufgabensets OR "domänenspezifische Aufgaben" OR "domänenspezifische Lernaufgaben" OR "gute Aufgaben" OR "kognitiv aktivierende Aufgabenformate" OR "kognitive Aktivierung" OR Kompetenzaufbau OR Kompetenzerfassung OR "kompetenzfördernder Unterricht" OR Kompetenzförderung OR Kompetenzmessung OR Kompetenzmodell OR "kompetenzorientierte Aufgaben" OR "kompetenzorientierte Aufgabensets" OR "kompetenzorientierte Lernaufgaben" OR "kompetenzorientierter Unterricht" OR Kompetenzorientierung OR Leistungsaufgaben OR Lernaufgaben OR Schulbuch OR Schulbuchaufgaben OR "traditionelle Aufgabenkultur" OR Wirtschaftsunterricht)
2.2	"basic financial education" AND ("task analysis" OR "analysis of tasks" OR "task culture" OR "task sets" OR "domain-specific tasks" OR "domain-specific learning tasks" OR "good tasks" OR "cognitively activating task format" OR "cognitive activation" OR "competence development" OR "competence assessment" OR "competence-enhancing lessons" OR "competence promotion" OR "capacity-building" OR "competence measurement" OR "competence model" OR "competence-oriented tasks" OR "competence-oriented set of tasks" OR "competence-oriented learning tasks" OR "competence-oriented teaching" OR "competence orientation" OR "performance tasks" OR "learning tasks" OR "text book" OR "text book assignments" OR "traditional task culture" OR "business education")
3.1	"finanzielle Kompetenz" AND (Aufgabenanalyse OR Aufgabenkultur OR Aufgabensets OR "domänenspezifische Aufgaben" OR "domänenspezifische Lernaufgaben" OR "gute Aufgaben" OR "kognitiv aktivierende Aufgabenformate" OR "kognitive Aktivierung" OR Kompetenzaufbau OR Kompetenzerfassung OR "kompetenzfördernder Unterricht" OR Kompetenzförderung OR Kompetenzmessung OR Kompetenzmodell OR "kompetenzorientierte Aufgaben" OR "kompetenzorientierte Aufgabensets" OR "kompetenzorientierte Lernaufgaben" OR "kompetenzorientierter Unterricht" OR Kompetenzorientierung OR Leistungsaufgaben OR Lernaufgaben OR Schulbuch OR Schulbuchaufgaben OR "traditionelle Aufgabenkultur" OR Wirtschaftsunterricht)
3.2	"financial competence" AND ("task analysis" OR "analysis of tasks" OR "task culture" OR "task sets" OR "domain-specific tasks" OR "domain-specific learning tasks" OR "good tasks" OR "cognitively activating task format" OR "cognitive activation" OR "competence development" OR "competence assessment" OR "competence-enhancing lessons" OR "competence promotion" OR "capacity-building" OR "competence measurement" OR "competence model" OR "competence-oriented tasks" OR "competence-oriented set of tasks" OR "competence-oriented learning tasks" OR "competence-oriented teaching" OR "competence orientation" OR "performance tasks" OR "learning tasks" OR "text book" OR "text book assignments" OR "traditional task culture" OR "business education")
4.1	Finanzkompetenz AND (Aufgabenanalyse OR Aufgabenkultur OR Aufgabensets OR "domänenspezifische Aufgaben" OR "domänenspezifische Lernaufgaben" OR "gute Aufgaben" OR "kognitiv aktivierende Aufgabenformate" OR "kognitive Aktivierung" OR Kompetenzaufbau OR Kompetenzerfassung OR "kompetenzfördernder Unterricht" OR Kompetenzförderung OR Kompetenzmessung OR Kompetenzmodell OR "kompetenzorientierte Aufgaben" OR "kompetenzorientierte Aufgabensets" OR "kompetenzorientierte Lernaufgaben" OR "kompetenzorientierter Unterricht" OR Kompetenzorientierung OR Leistungsaufgaben OR Lernaufgaben OR Schulbuch OR Schulbuchaufgaben OR "traditionelle Aufgabenkultur" OR Wirtschaftsunterricht)

4.2	"financial capability" AND ("task analysis" OR "analysis of tasks" OR "task culture" OR "task sets" OR "domain-specific tasks" OR "domain-specific learning tasks" OR "good tasks" OR "cognitively activating task format" OR "cognitive activation" OR "competence development" OR "competence assessment" OR "competence-enhancing lessons" OR "competence promotion" OR "capacity-building" OR "competence measurement" OR "competence model" OR "competence-oriented tasks" OR "competence-oriented set of tasks" OR "competence-oriented learning tasks" OR "competence-oriented teaching" OR "competence orientation" OR "performance tasks" OR "learning tasks" OR "text book" OR "text book assignments" OR "traditional task culture" OR "business education")
5.1.1	Finanzverständnis AND (Aufgabenanalyse OR Aufgabenkultur OR Aufgabensets OR "domänenspezifische Aufgaben" OR "domänenspezifische Lernaufgaben" OR "gute Aufgaben" OR "kognitiv aktivierende Aufgabenformate" OR "kognitive Aktivierung" OR Kompetenzaufbau OR Kompetenzerfassung OR "kompetenzfördernder Unterricht" OR Kompetenzförderung OR Kompetenzmessung OR Kompetenzmodell OR "kompetenzorientierte Aufgaben" OR "kompetenzorientierte Aufgabensets" OR "kompetenzorientierte Lernaufgaben" OR "kompetenzorientierter Unterricht" OR Kompetenzorientierung OR Leistungsaufgaben OR Lernaufgaben OR Schulbuch OR Schulbuchaufgaben OR "traditionelle Aufgabenkultur" OR Wirtschaftsunterricht)
5.1.2	Finanzwissen AND (Aufgabenanalyse OR Aufgabenkultur OR Aufgabensets OR "domänenspezifische Aufgaben" OR "domänenspezifische Lernaufgaben" OR "gute Aufgaben" OR "kognitiv aktivierende Aufgabenformate" OR "kognitive Aktivierung" OR Kompetenzaufbau OR Kompetenzerfassung OR "kompetenzfördernder Unterricht" OR Kompetenzförderung OR Kompetenzmessung OR Kompetenzmodell OR "kompetenzorientierte Aufgaben" OR "kompetenzorientierte Aufgabensets" OR "kompetenzorientierte Lernaufgaben" OR "kompetenzorientierter Unterricht" OR Kompetenzorientierung OR Leistungsaufgaben OR Lernaufgaben OR Schulbuch OR Schulbuchaufgaben OR "traditionelle Aufgabenkultur" OR Wirtschaftsunterricht)
5.2	"financial literacy" AND ("task analysis" OR "analysis of tasks" OR "task culture" OR "task sets" OR "domain-specific tasks" OR "domain-specific learning tasks" OR "good tasks" OR "cognitively activating task format" OR "cognitive activation" OR "competence development" OR "competence assessment" OR "competence-enhancing lessons" OR "competence promotion" OR "capacity-building" OR "competence measurement" OR "competence model" OR "competence-oriented tasks" OR "competence-oriented set of tasks" OR "competence-oriented learning tasks" OR "competence-oriented teaching" OR "competence orientation" OR "performance tasks" OR "learning tasks" OR "text book" OR "text book assignments" OR "traditional task culture" OR "business education")
6.1.1	"ökonomische Allgemeinbildung" AND (Aufgabenanalyse OR Aufgabenkultur OR Aufgabensets OR "domänenspezifische Aufgaben" OR "domänenspezifische Lernaufgaben" OR "gute Aufgaben" OR "kognitiv aktivierende Aufgabenformate" OR "kognitive Aktivierung" OR Kompetenzaufbau OR Kompetenzerfassung OR "kompetenzfördernder Unterricht" OR Kompetenzförderung OR Kompetenzmessung OR Kompetenzmodell OR "kompetenzorientierte Aufgaben" OR "kompetenzorientierte Aufgabensets" OR "kompetenzorientierte Lernaufgaben" OR "kompetenzorientierter Unterricht" OR Kompetenzorientierung OR Leistungsaufgaben OR Lernaufgaben OR Schulbuch OR Schulbuchaufgaben OR "traditionelle Aufgabenkultur" OR Wirtschaftsunterricht)
6.1.2	"ökonomische Bildung" AND (Aufgabenanalyse OR Aufgabenkultur OR Aufgabensets OR "domänenspezifische Aufgaben" OR "domänenspezifische Lernaufgaben" OR "gute Aufgaben" OR "kognitiv aktivierende Aufgabenformate" OR "kognitive Aktivierung" OR Kompetenzaufbau OR Kompetenzerfassung OR "kompetenzfördernder Unterricht" OR Kompetenzförderung OR Kompetenzmessung OR Kompetenzmodell OR "kompetenzorientierte Aufgaben" OR "kompetenzorientierte Aufgabensets" OR "kompetenzorientierte Lernaufgaben" OR "kompetenzorientierter Unterricht" OR Kompetenzorientierung OR Leistungsaufgaben OR Lernaufgaben OR Schulbuch OR Schulbuchaufgaben OR "traditionelle Aufgabenkultur" OR Wirtschaftsunterricht)
6.2	"economic education" AND ("task analysis" OR "analysis of tasks" OR "task culture" OR "task sets" OR "domain-specific tasks" OR "domain-specific learning tasks" OR "good tasks" OR "cognitively activating task format" OR "cognitive activation" OR "competence development" OR "competence assessment" OR "competence-enhancing lessons" OR "competence promotion" OR "capacity-building" OR "competence measurement" OR "competence model" OR "competence-oriented tasks" OR "competence-oriented set of tasks" OR "competence-oriented learning tasks" OR "competence-oriented teaching" OR "competence orientation" OR "performance tasks" OR "learning tasks" OR "text book" OR "text book assignments" OR "traditional task culture" OR "business education")
7.1	"ökonomische Grundbildung" AND (Aufgabenanalyse OR Aufgabenkultur OR Aufgabensets OR "domänenspezifische Aufgaben" OR "domänenspezifische Lernaufgaben" OR "gute Aufgaben" OR "kognitiv aktivierende Aufgabenformate" OR "kognitive Aktivierung" OR Kompetenzaufbau OR Kompetenzerfassung OR "kompetenzfördernder Unterricht" OR Kompetenzförderung OR Kompetenzmessung OR Kompetenzmodell OR "kompetenzorientierte Aufgaben" OR "kompetenzorientierte Aufgabensets" OR "kompetenzorientierte Lernaufgaben" OR "kompetenzorientierter Unterricht" OR Kompetenzorientierung OR Leistungsaufgaben OR Lernaufgaben OR Schulbuch OR Schulbuchaufgaben OR "traditionelle Aufgabenkultur" OR Wirtschaftsunterricht)
7.2	"basic economic education" AND ("task analysis" OR "analysis of tasks" OR "task culture" OR "task sets" OR "domain-specific tasks" OR "domain-specific learning tasks" OR "good tasks" OR "cognitively activating task format" OR "cognitive activation" OR "competence development" OR "competence assessment" OR "competence-enhancing lessons" OR "competence promotion" OR "capacity-building" OR "competence measurement" OR

	"competence model" OR "competence-oriented tasks" OR "competence-oriented set of tasks" OR "competence-oriented learning tasks" OR "competence-oriented teaching" OR "competence orientation" OR "performance tasks" OR "learning tasks" OR "text book" OR "text book assignments" OR "traditional task culture" OR "business education")
8.1	"ökonomische Kompetenz" AND (Aufgabenanalyse OR Aufgabenkultur OR Aufgabensets OR "domänenspezifische Aufgaben" OR "domänenspezifische Lernaufgaben" OR "gute Aufgaben" OR "kognitiv aktivierende Aufgabenformate" OR "kognitive Aktivierung" OR Kompetenzaufbau OR Kompetenzerfassung OR "kompetenzfördernder Unterricht" OR Kompetenzförderung OR Kompetenzmessung OR Kompetenzmodell OR "kompetenzorientierte Aufgaben" OR "kompetenzorientierte Aufgabensets" OR "kompetenzorientierte Lernaufgaben" OR "kompetenzorientierter Unterricht" OR Kompetenzorientierung OR Leistungsaufgaben OR Lernaufgaben OR Schulbuch OR Schulbuchaufgaben OR "traditionelle Aufgabenkultur" OR Wirtschaftsunterricht)
8.2.1	"economic capability" AND ("task analysis" OR "analysis of tasks" OR "task culture" OR "task sets" OR "domain-specific tasks" OR "domain-specific learning tasks" OR "good tasks" OR "cognitively activating task format" OR "cognitive activation" OR "competence development" OR "competence assessment" OR "competence-enhancing lessons" OR "competence promotion" OR "capacity-building" OR "competence measurement" OR "competence model" OR "competence-oriented tasks" OR "competence-oriented set of tasks" OR "competence-oriented learning tasks" OR "competence-oriented teaching" OR "competence orientation" OR "performance tasks" OR "learning tasks" OR "text book" OR "text book assignments" OR "traditional task culture" OR "business education")
8.2.2	"economic competence" AND ("task analysis" OR "analysis of tasks" OR "task culture" OR "task sets" OR "domain-specific tasks" OR "domain-specific learning tasks" OR "good tasks" OR "cognitively activating task format" OR "cognitive activation" OR "competence development" OR "competence assessment" OR "competence-enhancing lessons" OR "competence promotion" OR "capacity-building" OR "competence measurement" OR "competence model" OR "competence-oriented tasks" OR "competence-oriented set of tasks" OR "competence-oriented learning tasks" OR "competence-oriented teaching" OR "competence orientation" OR "performance tasks" OR "learning tasks" OR "text book" OR "text book assignments" OR "traditional task culture" OR "business education")
9.1	"ökonomisches Wissen" AND (Aufgabenanalyse OR Aufgabenkultur OR Aufgabensets OR "domänenspezifische Aufgaben" OR "domänenspezifische Lernaufgaben" OR "gute Aufgaben" OR "kognitiv aktivierende Aufgabenformate" OR "kognitive Aktivierung" OR Kompetenzaufbau OR Kompetenzerfassung OR "kompetenzfördernder Unterricht" OR Kompetenzförderung OR Kompetenzmessung OR Kompetenzmodell OR "kompetenzorientierte Aufgaben" OR "kompetenzorientierte Aufgabensets" OR "kompetenzorientierte Lernaufgaben" OR "kompetenzorientierter Unterricht" OR Kompetenzorientierung OR Leistungsaufgaben OR Lernaufgaben OR Schulbuch OR Schulbuchaufgaben OR "traditionelle Aufgabenkultur" OR Wirtschaftsunterricht)
9.2	"financial knowledge" AND ("task analysis" OR "analysis of tasks" OR "task culture" OR "task sets" OR "domain-specific tasks" OR "domain-specific learning tasks" OR "good tasks" OR "cognitively activating task format" OR "cognitive activation" OR "competence development" OR "competence assessment" OR "competence-enhancing lessons" OR "competence promotion" OR "capacity-building" OR "competence measurement" OR "competence model" OR "competence-oriented tasks" OR "competence-oriented set of tasks" OR "competence-oriented learning tasks" OR "competence-oriented teaching" OR "competence orientation" OR "performance tasks" OR "learning tasks" OR "text book" OR "text book assignments" OR "traditional task culture" OR "business education")
10.1	Wirtschaftsunterricht AND (Aufgabenanalyse OR Aufgabenkultur OR Aufgabensets OR "domänenspezifische Aufgaben" OR "domänenspezifische Lernaufgaben" OR "gute Aufgaben" OR "kognitiv aktivierende Aufgabenformate" OR "kognitive Aktivierung" OR Kompetenzaufbau OR Kompetenzerfassung OR "kompetenzfördernder Unterricht" OR Kompetenzförderung OR Kompetenzmessung OR Kompetenzmodell OR "kompetenzorientierte Aufgaben" OR "kompetenzorientierte Aufgabensets" OR "kompetenzorientierte Lernaufgaben" OR "kompetenzorientierter Unterricht" OR Kompetenzorientierung OR Leistungsaufgaben OR Lernaufgaben OR Schulbuch OR Schulbuchaufgaben OR "traditionelle Aufgabenkultur" OR Wirtschaftsunterricht)
11.1	("pädagogische Designforschung" OR "pädagogische Intervention") AND ("finanzielle Bildung" OR "finanzielle Allgemeinbildung" OR "finanzielle Grundbildung" OR "finanzielle Kompetenz" OR Finanzkompetenz OR Finanzverständnis OR Finanzwissen OR "ökonomische Allgemeinbildung" OR "ökonomische Bildung" OR "ökonomische Grundbildung" OR "ökonomische Kompetenz" OR "ökonomisches Wissen")
11.2	("educational design research" OR "educational intervention") AND ("financial education" OR "basic financial education" OR "financial competence" OR "financial capability" OR "financial literacy" OR "economic education" OR "basic economic education" OR "economic capability" OR "economic competence" OR "financial knowledge")
12.1	Aufgaben AND ("finanzielle Bildung" OR "finanzielle Allgemeinbildung" OR "finanzielle Grundbildung" OR "finanzielle Kompetenz" OR Finanzkompetenz OR Finanzverständnis OR Finanzwissen OR "ökonomische Allgemeinbildung" OR "ökonomische Bildung" OR "ökonomische Grundbildung" OR "ökonomische Kompetenz" OR "ökonomisches Wissen") AND (Aufgabenanalyse OR Aufgabenkultur OR Aufgabensets OR "domänenspezifische Aufgaben" OR "domänenspezifische Lernaufgaben" OR "gute Aufgaben" OR Kategoriensystem OR Klassifikation)

	OR "kognitiv aktivierende Aufgabenformate" OR "kognitive Aktivierung" OR Kompetenzaufbau OR Kompetenzerfassung OR "kompetenzfördernder Unterricht" OR Kompetenzförderung OR Kompetenzmessung OR Kompetenzmodell OR "kompetenzorientierte Aufgaben" OR "kompetenzorientierte Aufgabensets" OR "kompetenzorientierte Lernaufgaben" OR "kompetenzorientierter Unterricht" OR Kompetenzorientierung OR Leistungsaufgaben OR Lernaufgaben OR Schulbuch OR Schulbuchaufgaben OR "traditionelle Aufgabenkultur" OR Wirtschaftsunterricht)
12.2	tasks AND ("financial education" OR "basic financial education" OR "financial competence" OR "financial capability" OR "financial literacy" OR "economic education" OR "basic economic education" OR "economic capability" OR "economic competence" OR "financial knowledge") AND ("task analysis" OR "analysis of tasks" OR "task culture" OR "tasks sets" OR "domain-specific tasks" OR "domain-specific learning tasks" OR "good tasks" OR "category system" OR "classification" OR "cognitively activating task format" OR "cognitive activation" OR "competence development" OR "competence assessment" OR "competence-enhancing lessons" OR "competence promotion" OR "capacity-building" OR "competence measurement" OR "competence model" OR "competence-oriented tasks" OR "competence-oriented set of tasks" OR "competence-oriented learning tasks" OR "competence-oriented teaching" OR "competence orientation" OR "performance tasks" OR "learning tasks" OR "text book" OR "text book assignments" OR "traditional task culture" OR "business education")

Tab. 3: Begriffskombinationen

2.4 Anwendung des PRISMA-Flussdiagramms

Das PRISMA-Flussdiagramm (vgl. Moher et al. 2009: 125) ist in die vier Abschnitte *Identification*, *Screening*, *Eligibility* und *Included* unterteilt. Bei der Suche mithilfe der Datenbanken und der manuellen Suche sowie beim anschließenden Lesen des Abstracts (*Identification* und *Screening*) wurde das Prinzip der Sensitivität (*sensitivity*) angewandt. Sensitivität bedeutet in diesem Zusammenhang, so viele Treffer wie möglich zu erzielen, um keine relevanten Treffer zu übersehen. Bei der anschließenden Analyse der vollständigen Texte bei den übriggebliebenen Treffern (*eligibility*) wurde dann das Prinzip der Spezifität (*specificity*) angewandt. Spezifität bedeutet hier, möglichst relevante Treffer herauszufiltern, die für den Literaturüberblick entscheidend sind. Folgende Aspekte wurden, bei den für den systematischen Literaturüberblick relevanten Treffern, tabellarisch erfasst: Titel, Autor(en), Erscheinungsjahr, Quelle, Land, Studiendesign und Methode(n), Stichprobe, Stichprobengröße, Fragestellung(en) und Schulart(en). Nicht bei allen Treffern war eine vollständige Erfassung aller aufgezählten Punkte möglich. Treffer, die aufgrund der Ein- und Ausschlusskriterien eigentlich nicht zum systematischen Literaturüberblick dazugehören, jedoch trotzdem relevant sind, wurden begründet eingeschlossen. Abbildung dokumentiert die schrittweise Auswahl der Literatur mithilfe des PRISMA-Flussdiagramms nach Moher et al. (2009).

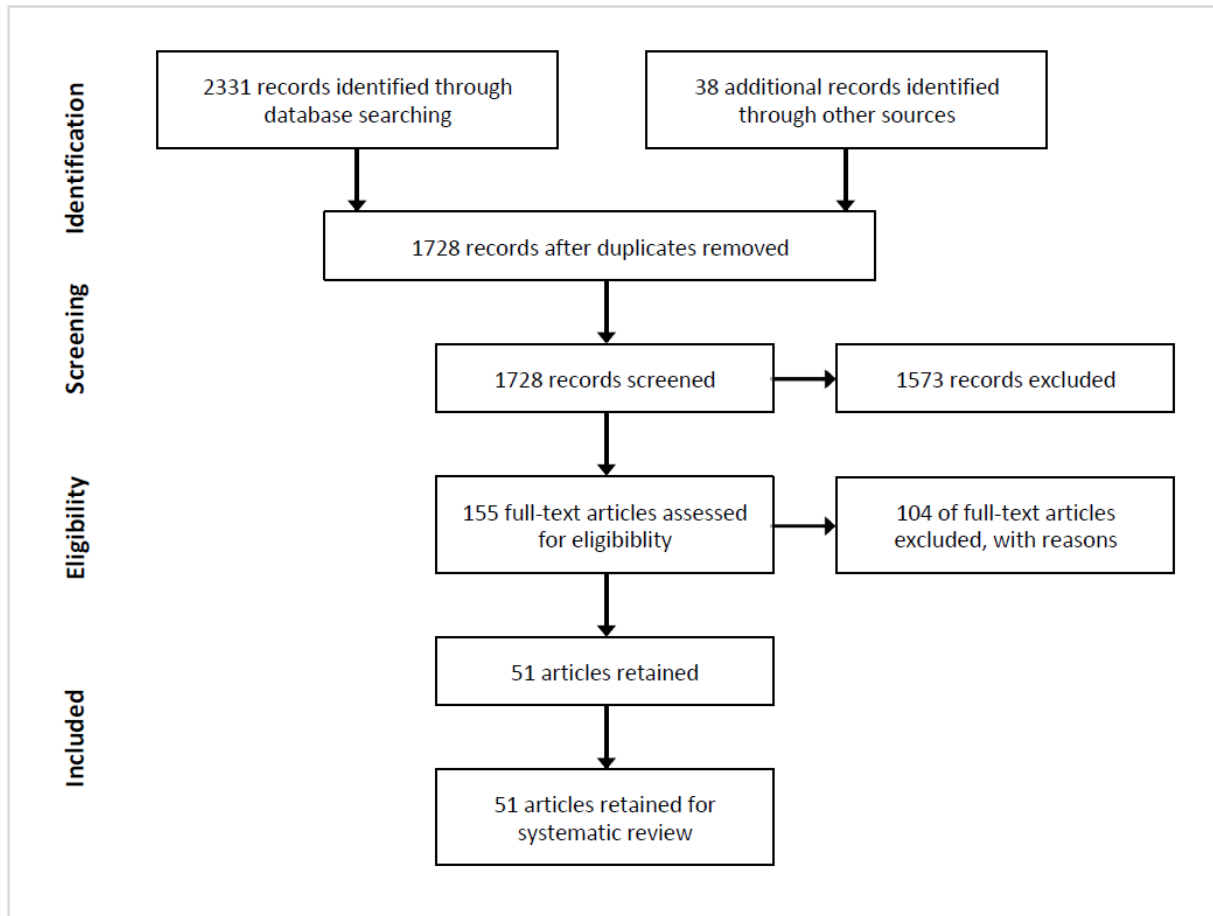


Abb. 1: Darstellung der Literaturrecherche und schrittweisen Auswahl der Literatur mithilfe des PRISMA-Flussdiagramms, vgl. Moher et al. 2009: 125

3 Deskriptive Studienmerkmale

Die in Abschnitt 2 erläuterten Vorentscheidungen wurden bei unserer Suche in den einschlägigen Datenbanken am 29.11.2020 vollumfänglich berücksichtigt. Unsere Recherche führte zu insgesamt 2331 Treffern. Dazu kommen 38 weitere Treffer durch die manuelle Suche sowie die Hinzunahme mehrerer unveröffentlichter Abschlussarbeiten von Studierenden der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und der Universität Siegen. Nach der Entfernung der Duplikate reduzierte sich die Trefferzahl auf 1728. Davon wurden 1573 Treffer nach dem Lesen des Titels und des Abstracts ausgeschlossen. Die 155 verbleibenden Treffer wurden vertieft untersucht. Dabei wurden weitere 104 Treffer begründet ausgeschlossen. So wurden insgesamt 51 Treffer für den systematischen Literaturüberblick ausgewählt.

Datenbank	Anzahl der Treffer
EconBiz	1367
OSF Preprints	11
Sage Journals	546
Leibniz Open	11
Eric	344
Teacher Reference Center	52
Open Grey	0

Tab. 4: Anzahl der Treffer in den jeweiligen Datenbanken

85% der Treffer stammen aus Deutschland, der Schweiz oder Österreich. Weitere Herkunftsländer sind die USA (3 Treffer), Australien (2 Treffer), die Niederlande (2 Treffer) sowie Schweden (1 Treffer). Die geographische Verteilung ist auch auf die zuvor festgelegten Publikations-sprachen Deutsch und Englisch zurückzuführen. Das Schaubild zeigt die Verteilung der Publi-kationen innerhalb des zuvor festgelegten Publikationszeitraums 2005 bis 2020. Im Schau-bild ist das Publikationsjahr der 51 Publikationen angegeben. Insgesamt wird deutlich, dass die Anzahl der Publikationen bis zum Jahr 2016 tendenziell steigend ist. Dies lässt sich mit der Bedeutungszunahme von (guten) Aufgaben innerhalb der Fachdidaktiken begründen; wo-möglich spielt auch die GFD-Tagung im Jahre 2013 hier eine Rolle.

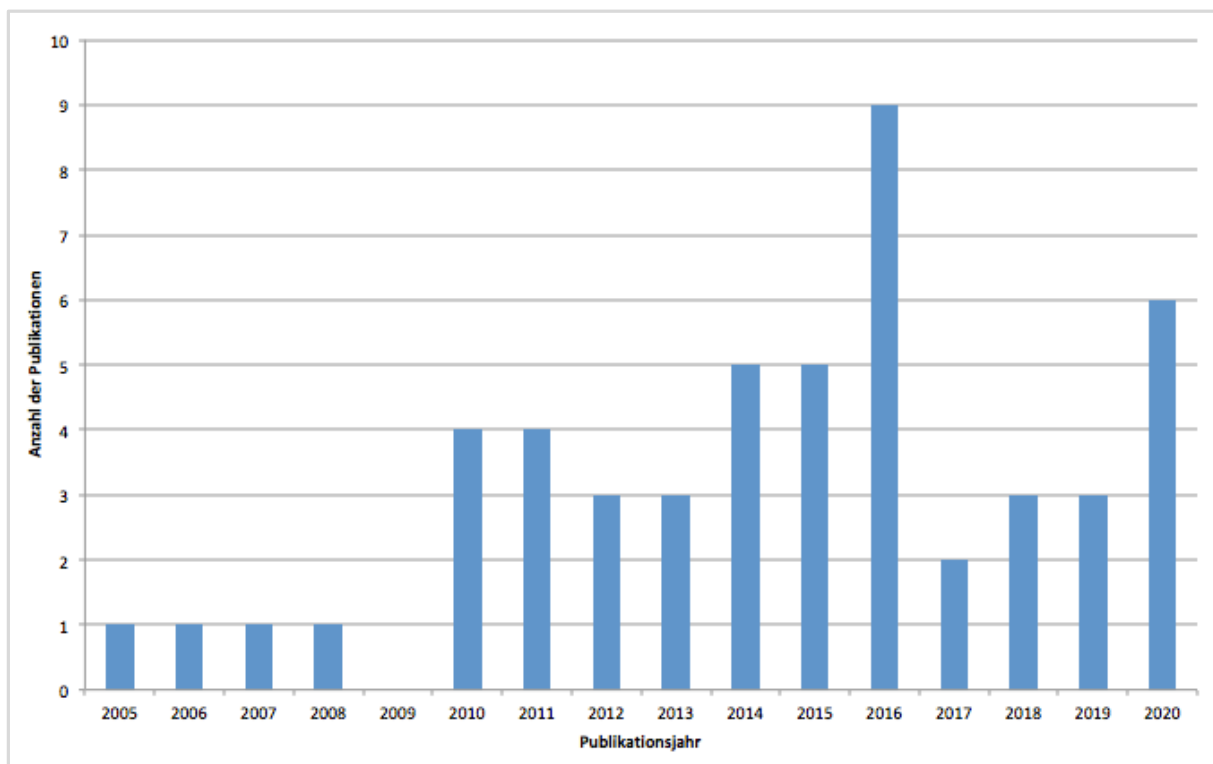


Abb. 2: Verteilung der Publikationen innerhalb des ausgewählten Publikationszeitraums

Das Studiendesign und die Untersuchungsmethoden waren nicht bei allen Treffern eindeutig zu benennen. Vielen Studien lag eine Analyse (z. B. von Aufgaben, der Aufgabenkultur, von Schulbüchern oder von Unterrichtsaufzeichnungen) zugrunde. Weitere Methoden waren Befragungen, Interviews und (Quasi-)Experimente. Bei Treffern, die in begründeten Ausnahmefällen dem systematischen Literaturüberblick hinzugefügt wurden, auch wenn sie eigentlich nicht in den Bereich schulischer Bildung fallen, waren neben Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften auch Studierende oder Erwachsene Teil der Stichproben. Die Stichprobengröße variierte von einzelnen Probanden – beispielsweise bei Interviews – bis hin zu über 2000 Teilnehmenden bei einer Onlineumfrage. Einige der Treffer waren auf eine Schulart bezogen. Davon bezogen sich 22 Treffer auf die Sekundarstufe I und II, vier Treffer auf den Bereich der beruflichen Schulen und nur ein Treffer auf den Primarbereich.

4 Qualitative Synopse der Ergebnisse

In diesem Abschnitt wird die inhaltliche Auswertung der von uns vorgenommenen systematischen Literaturrecherche in komprimierter Form dargestellt. Dabei werden zunächst die Funktionen von Aufgaben in der ökonomischen Bildung literaturgestützt beschrieben (4.1). Anschließend wird die Bedeutung von Aufgaben hinsichtlich Kompetenzorientierung und Domänenspezifität erläutert (4.2). Im dritten Teil folgt eine Analyse der in der untersuchten Literatur vorliegenden Merkmale guter Aufgaben (4.3). Zuletzt werden die Rolle der Lernenden (4.4), die Rolle der Lehrkräfte (4.5) und die Situation von Aufgaben in Schulbüchern (4.6) untersucht.

4.1 Funktionen von Aufgaben in der ökonomischen Bildung

Das Thema „Aufgabenkultur“ hat in den Fachdidaktiken in den vergangenen Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen. Als Gründe werden in der Literatur die stärkere Forschungsorientierung in den Fachdidaktiken, der Wandel von der Lehr- zur Lernerorientierung und der Wechsel von der Fokussierung der Schulqualität (Makroebene) hin zur Unterrichtsqualität (Mikroebene) genannt. Weitere Gründe werden in den bildungspolitischen Entwicklungen vermutet, Stichwort: vergleichende Schulleistungsmessungen, Einführung von Bildungsstandards, stärkere Kompetenzorientierung (vgl. Criblez 2016: 27f.). Aus diesem Grund wurde die vorliegende Literatur auf die Bedeutung und die Funktion von Aufgaben in einem kompetenzorientierten Unterricht hin untersucht. Die wesentlichen, in der einschlägigen Literatur vorfindbaren Funktionen von Aufgaben in der ökonomischen Bildung lassen sich wie folgt tabellarisch zusammenfassen:

Funktion von Aufgaben	Beschreibung
(1) Strukturierung des Unterrichts	Aufgaben sind ein wesentliches Gestaltungsmerkmal von Unterricht. Sie dienen als strukturgebendes Prinzip im Unterricht (vgl. Weyland 2016: 42). Man kann Unterricht auch als eine Aneinanderreihung von Aufgaben verstehen. Je nach Intention können Aufgaben unterschiedlich eingesetzt werden. Problemorientierter Unterricht stellt beispielsweise Aufgaben an den Ausgangspunkt (vgl. Arndt 2014: 1).
(2) Pädagogische Diagnostik	Eine weitere Funktion von Aufgaben ist die mit ihnen verbundene Möglichkeit zur Diagnostik (vgl. Arndt 2014: 2; Blömeke et al. 2006: 2; Weyland 2016: 42). Ein niedriges kognitives Anspruchsniveau wird dabei nicht grundsätzlich kritisiert – gerade in der Diagnostik braucht es auch Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad. Wichtig ist jedoch, dass bei den nachfolgenden Aufgaben das Anspruchsniveau steigt (Lernprogression, vgl. Arndt 2014: 11). Auch die Arbeit mit Bildern kann als eine weitere Form von Diagnostik und Lernkontrollen interpretiert werden (vgl. Laganka 2016: 89).

(3) Transfer des Gelernten	Beim Transfer spielen Aufgaben eine wichtige Rolle (vgl. Arndt 2014: 1). Das Gelernte soll auf andere Situationen übertragen werden. Kontextgebundene Aufgaben als Möglichkeit des exemplarischen Lernens sind dazu geeignet, da dort erlernte Fähigkeiten auf weitere Lebensbereiche übertragen werden können (vgl. Sawatzki 2016b: 34). Transfer kann auch gelingen, wenn die Lernenden eigenständig nach Anwendungsmöglichkeiten in ihrer Lebenswelt suchen (vgl. Wespi et al. 2015: 42).
(4) Üben des Gelernten	Zudem spielen Aufgaben beim Üben eine wichtige Rolle (vgl. Arndt 2014: 1). Erworbene Kompetenzen festigen sich nur, wenn die Schülerinnen und Schüler Möglichkeiten zum Wiederholen und Vertiefen haben. Deshalb muss es Aufgaben geben, die gezielt diese Funktion übernehmen.
(5) Konkretisierung von Standards	Aufgaben dienen der Konkretisierung und Formulierung von Bildungsstandards (vgl. Blömeke et al. 2006: 2; Arndt 2014:2). Sie sollen so gestaltet sein, dass sie die Bildungsstandards konkretisieren, damit eine Kompetenzentwicklung bei den Lernenden ermöglicht wird.
(6) Qualitätssteigerung des Unterrichts	Als weitere Funktion von Aufgaben wird die „Qualitätssteigerung des Unterrichts“ gesehen. Diese kann durch gute Aufgaben gelingen (vgl. Blömeke et al. 2006: 2). Aufgaben sind damit – aufgrund ihrer zentralen Stellung im Unterricht – ein wichtiger Ansatzpunkt für kompetenzorientierten Unterricht.
(7) Auslöser von Lernprozessen	Die Funktion von Aufgaben als „Auslöser von Lernprozessen“ gelingt vor allem dann, wenn die Lernenden mit den Aufgaben angesprochen werden und sie die Aufgaben als bedeutsam einstufen. Lernmotivation kann diesbezüglich als eine Wechselwirkung zwischen den Aufgaben und den individuellen Bedürfnissen der Lernenden (vgl. Blömeke et al. 2006: 5) betrachtet werden. „Gute“ Aufgaben schaffen eine kognitiv aktivierende Lernumgebung (vgl. Weyland 2016: 42). Sie sollen Lernende zum Denken und Handeln anregen, motivieren und zur Reflektion führen (vgl. Wespi et al. 2015: 31).
(8) Differenzierung	Um Lernprozesse bei allen Schülerinnen und Schülern auszulösen, müssen Aufgaben differenzierend gestaltet sein (vgl. Wespi et al. 2015: 31). Nur so kann es gelingen, Unterricht adressatenorientiert zu gestalten.

Tab. 5: Funktionen von Aufgaben in der ökonomischen Bildung

4.2 Kompetenzorientierung und Domänenspezifität

Wenn Aufgaben im Unterricht eine hervorgehobene Rolle einnehmen sollen, muss untersucht werden, welchen Beitrag Aufgaben tatsächlich zur Förderung eines an Kompetenzen ausgerichteten Unterrichts leisten können. Neben der Förderung und Entwicklung allgemeiner Kompetenzen sind für jedes Fach spezifische Kompetenzen relevant, weshalb zusätzlich untersucht wird, in welchem Bezug Aufgaben mit der Domänenspezifität der ökonomischen Bildung stehen.

Aufgaben helfen bei der Herausbildung von Kompetenzen, wenn verschiedene Aufgaben mit unterschiedlichen Funktionen gebündelt werden. Ein aktuell noch nicht erreichbares Lernziel

sollte durch dieses schrittweise Vorgehen erreicht werden (vgl. Wespi et al. 2015: 33). Grundlage für die Einteilung der Kompetenzen ist die Theory of Educational Objectives (Bloom et al. 1956: 28) mit den sechs Abstufungen Wissen (Knowledge), Verstehen (Comprehension), Anwenden (Application), Analyse (Analysis), Synthese (Synthesis) und Evaluation (Evaluation). Diese Abstufung spiegelt sich auch in den drei Anforderungsbereichen Reproduktion, Reorganisation und Transfer sowie Urteilsfindung und Problemlösung wieder, die bei der Untersuchung von Schulbuchaufgaben (Abschnitt 4.6) von Bedeutung sind.

Aufgaben sind allerdings immer situativ zu betrachten; keine Aufgabe kann den Aufbau von Kompetenzen automatisch gewährleisten. Aufgaben benötigen eine Einbettung und eine methodisch-didaktische Aufbereitung (vgl. Criblez 2016: 37). Auch erscheint das Bearbeitungs- und Lösungsverhalten entscheidend für die Frage, ob eine Aufgabe als Lern- bzw. als Leistungsaufgabe eingesetzt werden kann (vgl. Reusser 2013: 6); kompetenzorientierte Aufgaben seien nicht das Ziel, sondern der Weg des Lernens (vgl. Weyland/ Stommel 2016a: 96). Lehrerzentrierter Unterricht und kompetenzorientierter Unterricht schließen sich dabei nicht gegenseitig aus. Vielmehr sei entscheidend, ob das erworbene Wissen in Anforderungssituationen angewendet wird (vgl. May 2011: 129/ 132).

Kompetenzorientierter Unterricht basiert auf fachspezifischen Anforderungssituationen und nutzt zu deren Bearbeitung fachspezifische Methoden. Aufgaben dienen dementsprechend dazu, systematisch domänenspezifische Kompetenzen auszubilden (vgl. Weyland/ Stommel 2016b: 52). Um den Bildungsstandards gerecht zu werden, sollen im Unterricht vor allem domänenspezifische Aufgaben ausgewählt werden, die fundamentale Ideen (Bruner) bzw. Kategorien (Klafki) des Faches exemplarisch behandeln (vgl. ebd.). Zudem wird betont, dass bei der Entwicklung von kompetenzorientierten Aufgaben Ziele und Inhalte nicht aus abstrakten Bildungszielen, sondern aus der Lebenswelt der Lernenden abgeleitet werden sollen (vgl. Mania 2015: 255).

Nach Retzmann et al. (2010) erfolgt die Entwicklung domänenspezifischer Kompetenzen kumulativ. Dies hat zur Folge, dass Aufgaben mit der Zeit ein höheres Anspruchsniveau benötigen, die die Auseinandersetzung mit komplexen Sachverhalten ermöglichen (vgl. Retzmann et al. 2010b: 71). Damit sind vor allem Aufgaben gemeint, die in der Taxonomie den Stufen Anwenden, Analysieren und Evaluation zugeordnet werden können (vgl. Bloom et al. 1956: 205-207). Hier zeigt sich die Verzahnung von Kompetenzorientierung und Domänenspezifität: Beides gelingt nur schrittweise.

Um domänenspezifisches Denken entwickeln zu können, sollen ökonomische Denkweisen vermittelt werden; erst danach können ökonomische Phänomene domänenspezifisch analysiert, verstanden und beurteilt werden (vgl. Keipke 2020: 107). Der Einsatz von Experimenten im Unterricht ist dazu eine gute Möglichkeit, denn domänenspezifisches Wissen kann durch ökonomische Experimente leichter erworben werden (vgl. Weyland 2016: 248). Eine veränderte Lernaufgabenkultur bewirkt auch eine stärker kompetenzorientierte Gestaltung von Leistungsaufgaben; der Domänenbezug in der ökonomischen Bildung müsse insgesamt gestärkt werden (ders.: 251). Aufgaben seien für die ökonomische Bildung geeignet, wenn sich die Domänenspezifität im Aufbau von Perspektivität zeige (vgl. Weyland/ Stommel 2016a: 106). Doch wie sehen Aufgaben zur ökonomischen Bildung aus, die die oben genannten Funktionen erfüllen und zugleich kompetenzorientiert und domänenspezifisch sind? In der vorliegenden Literatur werden zahlreiche Merkmale guter Aufgaben genannt. Jedoch gibt es in der ökonomischen Bildung im Moment weder ein einheitliches Verständnis darüber, was eine gute Aufgabe ist (vgl. dies.: 103), noch wirtschaftsspezifische Aufgabenklassifikationssysteme, die unumstritten sind (vgl. Arndt 2014: 2).

4.3 Merkmale guter Aufgaben

Was gute Aufgaben kennzeichnet, wird in der vorliegenden Literatur durch das Vorkommen bestimmter Merkmale festgelegt. Bei 31 der 51 analysierten Artikel wurden Aussagen dazu getätigt, was unter Merkmalen „guter“ Aufgaben zu verstehen ist. Die Merkmale wurden in der Literatur entweder explizit genannt oder aus der Kritik (Umkehrprinzip) hergeleitet und von uns tabellarisch zusammengefasst. Es ist ersichtlich, dass in manchen Artikeln nur sehr wenige, teils spezielle Merkmale genannt werden. Dies ist darauf zurückzuführen, dass einige Artikel sich auf *einen* Aspekt der Aufgabenkultur fokussieren und daher nur die in diesem Bereich relevanten Merkmale analysieren.

Betrachtet man nun die Ergebnisse unseres systematischen Literaturüberblicks, so wird deutlich, dass die Merkmale (1) *Lebensweltorientierung/ Alltagsbezug*, (2) *Offenheit/ multiple Kontexte* sowie (3) *kognitive Aktivierung* am häufigsten genannt werden. Darüber hinaus werden folgende Merkmale ‚guter‘ Aufgaben in der ökonomischen Bildung häufig genannt: (4) *Domänenspezifität/ fachspezifische Denkprozesse*, (5) *Differenzierung/ verschiedene (Bildungs-)Niveaus*, (6) *Authentizität*, (7) *Zone der proximalen Entwicklung/ Erfolgserwartung bei angemessenem Schwierigkeitsgrad/ Schwierigkeitstransparenz*, (8) *Problemorientierung/ Problemlösekompetenz/ kognitiver Konflikt*, (9) *Handlungsorientierung/ Handlungskompetenz/ Anwendung*, und (10) *Strukturierung/ methodisch-didaktische Aufbereitung/ Einbettung*.

Insgesamt konnten von uns 32 relevante Merkmale ‚guter‘ Aufgaben in der ökonomischen Bildung erfasst werden, wie Abbildung 3 veranschaulicht:

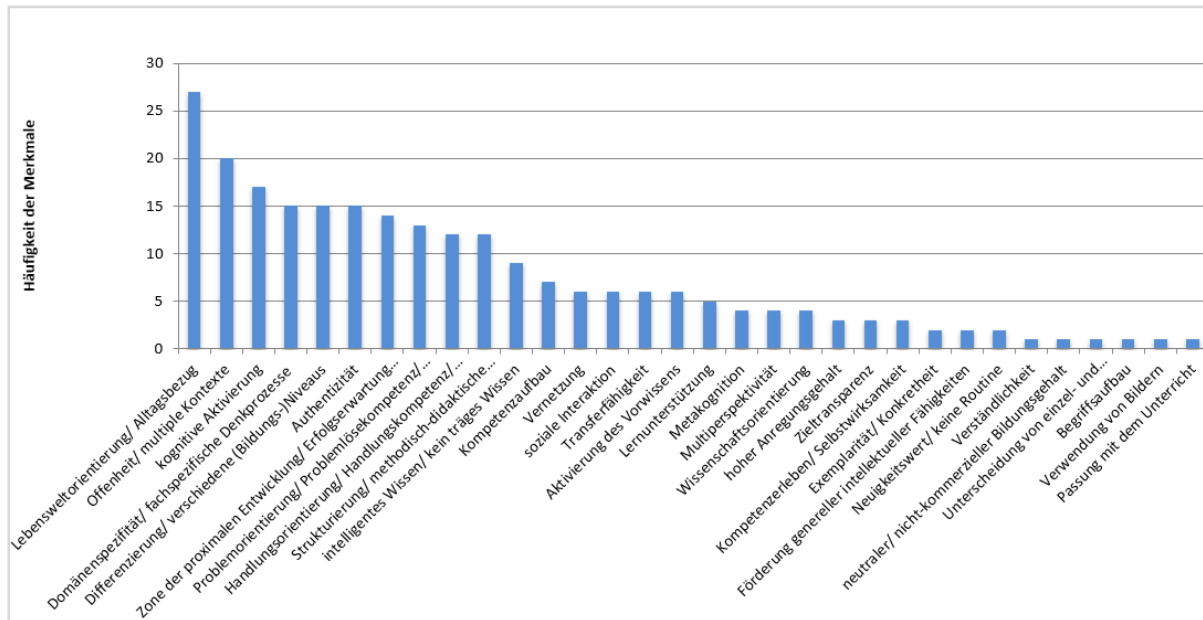


Abb. 3: Häufigkeitsverteilung der Merkmale ‚guter‘ Aufgaben¹

Bei der Erfassung der Merkmale wurden ähnliche Merkmalsbeschreibungen zusammengeführt. Dies soll die Vergleichbarkeit der Artikel untereinander erhöhen und die Anzahl der Merkmale zur besseren Darstellbarkeit reduzieren. Die Zusammenführung der Merkmale ist daher in bestimmten Fällen durchaus diskussionswürdig. Die Aussagekraft des Schaubilds wird außerdem dadurch limitiert, dass die Merkmalsbegriffe in den Artikeln teilweise synonym verwendet wurden, teils aber auch mit einer anderen Bedeutung versehen waren. So wurden beispielsweise bei einigen Artikeln die Merkmale (1) *Lebensweltorientierung/ Alltagsbezug* sowie (6) *Authentizität* unterschieden, bei anderen Artikeln wiederum als ein Merkmal verstanden. Zudem muss berücksichtigt werden, dass nicht bei allen Artikeln eigene Merkmale erwähnt wurden, sondern sich einige Autoren auch auf andere Quellen beziehen. Die Merkmale wurden auch dann erfasst, wenn es sich um eine Bezugnahme auf andere Quellen handelt. Weitere Ungenauigkeiten können sich beim Übersetzen von Begriffen aus den englischsprachigen Artikeln ergeben. Diese lassen sich oftmals nicht wortwörtlich ins Deutsche übersetzen.

¹ Zur besseren Darstellung wurde im Schaubild die Bezeichnung bei fünf Merkmalen nicht komplett angezeigt. Folgende Merkmale sind davon betroffen: (7) Zone der proximalen Entwicklung/ Erfolgserwartung bei angemessenem Schwierigkeitsgrad/ Schwierigkeitstransparenz, (8) Problemlösekompetenz/ kognitiver Konflikt, (9) Handlungsorientierung/ Handlungskompetenz/ Anwendung, (10) Strukturierung/ methodisch-didaktische Aufbereitung/ Einbettung und (29) Unterscheidung von einzel- und gesamtwirtschaftlichen Zusammenhängen.

So ist die folgende Zusammenfassung der Merkmale guter Aufgaben als ein erster Ansatz zu verstehen, einen systematischen Überblick zu gewinnen über die in der Literatur dominierenden Zuschreibungen.

	Passung mit Unterricht	Verwendung von Bildern	Metakognition	Begriffsaufbau	Lernunterstützung	Aktivierung des Vorwissens	Kompetenzaufbau	Zeittransparenz	Wissensschaftsorientierung	Transferfähigkeit	Kompetenzerleben/ Selbstwirksamkeit	Strukturierung/ methodisch-didaktische Aufbereitung/ Einbettung	Neuigkeitswert/ keine Routine	Förderung genereller intellektueller Fähigkeiten	Exemplarität/ Konkretheit	Intelligentes Wissen/ kein trübes Wissen	Authentizität	Unterscheidung einzel- u. gesamtwirtschaftlicher Zusammenhänge	Differenzierung/ verschiedene (Bildungs-) Niveaus	neutraler/ nicht-kommerzieller Bildungsgehalt	Lebensweltorientierung/ Alltagsbezug	Zone der proximalen Entwicklung/ Erfolgserwartung	Problemorientierung/ Problemlösekompetenz/ kognitiver Konflikt	Handlungsorientierung/ Handlungskompetenz/ Anwendung	soziale Interaktion	Vernetzung	hoher Anregungsgehalt	Multiplispektivität	Offenheit/ multiple Kontexte	Domänenspezifität/ fachspezifische Denkprozesse	Verständlichkeit	kognitive Aktivierung						
Albrecht 2017	x		x	x								x					x				x																	
Amagir et al. 2019																			x		x																	
Berkenkopf 2020	x		x	x															x		x																	
Blömeke et al. 2006				x						x		x	x	x	x		x		x		x																	
Büchter 2005				x															x		x																	
Cullison 2019	x		x	x															x		x																	
Fauth & Leuders 2018	x			x									x								x																	
Heering 2020	x		x	x																	x																	
Hertrich 2020	x		x	x																	x																	
Keipke 2020				x																	x																	
Kleinknecht 2011	x			x																	x																	
Kopf 2017	x		x																		x																	
Kron 2020	x		x	x	x																x																	
Langanka 2016																					x																	
Luthiger 2012																					x																	
Luthiger 2014				x																	x																	
Luthiger et al. 2014	x			x																	x																	
Maier et al. 2010				x																	x																	
Mania & Tröster 2015																					x																	
Netzel 2020	x		x																		x																	
Reizmann et al. 2010b																					x																	
Reusser 2013			x	x																	x																	
Reusser 2014	x		x	x																	x																	
Sawatzki 2016a				x	x	x															x																	
Sawatzki 2016b	x																				x																	
Stommel 2015	x		x	x																	x																	
Thonhauser 2019			x																		x																	
Weißeno & Breit 2008																																						
Wespi et al. 2015				x																	x																	
Weyland 2016	x		x																		x																	
Weyland & Stommel 2016a	x		x	x	x	x															x																	
Weyland & Stommel 2016b	x		x	x	x																x																	

Tab. 6: Vorkommen der Merkmale „guter“ Aufgaben in der ausgewählten Literatur

4.4 Rolle der Lernenden

Problemorientierte, handlungsorientierte sowie kontextgebundene Aufgaben vereinen gleich mehrere der oben genannten Merkmale „guter“ Aufgaben in der ökonomischen Bildung. Doch offensichtlich profitieren nicht alle Lernenden gleichermaßen von diesen ‚modernen‘ Aufgabenformaten. Wir haben die Rolle der Lernenden im Rahmen unseres systematischen Literaturüberblicks daher besonders betrachtet.

Sowohl bei Schülerinnen und Schülern als auch bei Studierenden und Erwachsenen konnte in den von uns analysierten Studien festgestellt werden, dass die Leistungsfähigkeit der Lernenden großen Einfluss auf den Erfolg der jeweiligen Aufgabenformate besitzt – auch wenn die Ergebnisse hier nicht eindeutig sind. So gelangen Eisenkopf und Sulser (2013) zum Ergebnis, dass die Differenz zwischen leistungsstärkeren und leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern bei experimentell ausgerichteten Aufgaben wächst, sofern schwächere Schüler keine zusätzliche Unterstützung erfahren (vgl. Eisenkopf/ Sulser 2013: 19/ 27). Weyland (2016) kommt in seiner Analyse zu experimentellen Lernaufgaben hingegen zum gegenteiligen Ergebnis. Auch kontextgebundene Aufgaben müssen nicht für alle Schülerinnen und Schüler ‚passen‘. Leistungsschwächere Lernende können durch solche Aufgaben noch weiter zurückfallen (vgl. Sawatzki 2016a: 576). Von der in der Studie von Duggal/ Meyer (2008) erwähnten Handelssimulation profitieren Studierende mit einem besseren Notenschnitt mehr als Studierende mit einem schlechteren Notenschnitt (vgl. ebd.: 9). Im Folgenden soll literaturgestützt auf mögliche Ursachen dieses unterschiedlichen Abschneidens eingegangen und Möglichkeiten zur Optimierung dieser Aufgabenformate vorgestellt werden.

Bei der Lösung kontextgebundener Aufgaben spielt das Vorwissen eine große Rolle (vgl. Sawatzki 2016b: 37). Auch das Abschneiden in experimentell ausgerichteten Aufgabenformaten hängt neben dem allgemeinen Leistungsstand vom Vorwissen ab. Dabei wird zwischen inhaltlichem und methodischem Vorwissen unterschieden: Sowohl das Vorwissen im Bereich verwandter Themen als auch im Bereich des experimentellen Lernens, z. B. durch Kenntnis der Rahmenbedingungen, spielt eine wichtige Rolle (vgl. Eisenkopf/ Sulser 2013: 18/ 24). Kopf (2017) betont in diesem Zusammenhang, dass domänenspezifisches Vorwissen als wesentlicher Faktor für erfolgreiches Lernen gelte, wenn es aktiviert und angewendet wird (vgl. Kopf 2017: 1/ 11). Aktivierungsaufforderungen sind daher vor allem bei leistungsschwächeren Lernenden elementar. Das Vorwissen entscheidet auch darüber, wie effektiv Bilder und Animationen genutzt werden. Besitzen die Lernenden wenig Vorwissen, können durch Bilder und Animationen weitere Verarbeitungsprozesse erforderlich sein (vgl. ders.: 37) und damit das Lernen eher erschweren. Pre-Organizer, Advance Organizer und angeleitete Aufgaben können

das Bearbeiten einer Aufgabe erleichtern (vgl. ders.: 50/ 70). Eine erhöhte Fähigkeit zur kognitiven Reflektion unterstützt zudem die Selbstkontrolle (vgl. Lührmann et al. 2013: 19). Exekutive Funktionen gelten daher auch als mögliche Prädiktoren der ökonomischen Allgemeinbildung (vgl. Skagerlund et al. 2018: 23).

Aufgaben müssen also Lernende mit unterschiedlichem Leistungsstand gleichermaßen kognitiv aktivieren; hier liegt eine ganz erhebliche Herausforderung für professionelles Lehrerhandeln. Gerade bei leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern ist neben der kognitiven Aktivierung auch eine klare Struktur im Unterricht bzw. in der Aufgabenstellung wichtig (vgl. Kleinknecht 2011: 25). Der Einsatz von Oberflächenstrategien kann hingegen dazu führen, dass bei den Schülerinnen und Schülern keine hinreichende kognitive Aktivierung stattfindet (vgl. Fauth/ Leuders 2018: 8).

Lernmotivation, so ließe sich grob zusammenfassen, ist entscheidend für die Frage, ob die eingesetzten Aufgaben wirken – und hier zeigt sich bei vielen Studien eine wesentlich höhere Motivation bei Gymnasiasten als bei Realschülern (vgl. z.B. Schuhen et al. 2016: 130f.). Die Bereitschaft der Lernenden, sich einer Aufgabe zu widmen, hängt u.a. davon ab, welchen Schwierigkeitsgrad die Aufgabe besitzt, ob Interesse besteht und ob die Aufgabe als bedeutsam erscheint (vgl. Sawatzki 2016a: 577). Angebote werden daher eher angenommen, wenn sie für die Lernenden von Bedeutung und in ihrer Lebenswelt nutzbar sind (vgl. Mania 2015: 252). Lebensnahe Kontexte werden daher von den Schülerinnen und Schülern bevorzugt; gleichwohl werden Aufgaben, die nicht unmittelbar aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler kommen, angenommen, wenn die Zukunftsbedeutung ersichtlich wird. Die Motivation der Lernenden ist zudem abhängig vom Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe: Bei zu schweren Aufgaben ist die *Erfolgserwartung*, bei zu leichten Aufgaben die *Erfolgsbewertung* zu niedrig (vgl. Weyland 2016: 166).

4.5 Rolle der Lehrkräfte

Durch die Gestaltung des Unterrichts und die Einbettung von Aufgaben in den Lernprozess kommt den Lehrkräften eine zentrale Bedeutung zu. Wir haben die Rolle der Lehrkräfte im Rahmen unseres systematischen Literaturüberblicks daher besonders betrachtet.

Durch lebensnahe, kognitiv herausfordernde Aufgabenstellungen können professionelle Lehrkräfte dazu beitragen, dass bei den Lernenden nachhaltige Lernprozesse ausgelöst und kognitive Strukturen im Gehirn vielfältig vernetzt werden. Fauth/ Leuders (2018: 5) betonen dabei, dass die kognitive Aktivierung nicht automatisch gelinge, sondern das Potential des Unterrichts zur kognitiven Aktivierung erst freigesetzt werden müsse. Kopf (2017: 125) stellt fest,

dass in der Praxis nur selten Aktivierungsaufforderungen eingesetzt werden. Am häufigsten werde das Vorwissen durch mündliches Nachfragen aktiviert, selten in schriftlicher Form. Die Zugänglichkeit von Aufgaben könne ferner durch konkrete Materialien (z. B. Geldscheine und Münzen) erhöht werden (vgl. Sawatzki 2016b: 35). Richtig eingesetzt können außerdem Bilder das Lernen unterstützen. Dazu müssen Lehrkräfte die Intention des visuellen Reizes an den Lernkontext und die angestrebten Lernziele anpassen (vgl. Laganka 2016: 86). Steuerungs-codes (z. B. Pfeile oder Hervorhebungen) können die Arbeit mit Bildern erleichtern, erfordern aber jeweils die Anpassung an Lernsituation und Lerninhalt (vgl. ders.: 103).

Kleinknecht (2011) hebt hervor, dass zur Aufgabenkultur nicht nur die Aufgaben selbst, sondern auch der Umgang der Lehrkräfte und der Lernenden mit den Aufgaben gehören (vgl. Kleinknecht 2011: 26). Die Aufgabenbearbeitung müsse von der Lehrkraft vor- und nachbereitet sowie begleitet werden. Zur kognitiven Aktivierung gehöre deshalb auch eine Begleitung der Lernenden bei der Aufgabenbearbeitung, die dazu führt, dass die kognitive Aktivität auf hohem Niveau liege und der Fokus auf wesentliche Aspekte der Aufgabenbearbeitung gelegt werde (vgl. Fauth/ Leuders 2018: 7f.). Neben qualitativollen Aufgaben sei demnach auch deren Einsatz im Unterricht entscheidend, wenn die gewünschten Lernprozesse gelingen sollen. Schülerinnen und Schüler seien bereit, Aufgaben aus einem unbekanntem Gebiet zu bearbeiten, wenn die Zukunftsbedeutung für sie nachvollziehbar sei (vgl. Sawatzki 2016a: 582). Da es keine kontextgebundenen Aufgaben gebe, die überall funktionierten, müssten die Lehrkräfte durch Auswahl oder Modifizierung die „Passung“ gewährleisten. Dabei können Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte zu unterschiedlichen Einschätzungen kommen, wie gut eine kontextgebundene Aufgabe „passt“ (vgl. ebd.).

Auch Reusser betont, dass der Erfolg einer Aufgabe von deren didaktisch-methodischen Aufbereitung beeinflusst werde (vgl. Reusser 2013: 6). Lehrkräfte müssen die Aufgaben dazu genau kennen, er spricht in diesem Zusammenhang vom sogenannten „Ausloten des Aufgabenraumes (task space)“ (Reusser 2014: 96f.). Nur so könne den Schülerinnen und Schülern geholfen werden, da mögliche Herausforderungen bereits bekannt seien (ebd.). Wirksam bei der Aufgabenbearbeitung sei auch „das Coaching von elementaren heuristischen Strategien“ (ebd.), was oftmals auch als metakognitive Reflektion bezeichnet wird.

Kleinknecht (2011) kritisiert, dass das Potential von Aufgaben insbesondere im Hauptschulunterricht häufig nicht hinreichend ausgeschöpft werde. Problemlöseaufgaben bzw. das Prinzip der Problemorientierung kämen demnach zu selten vor, es würden überwiegend Aufgaben mit einem niedrigen Anforderungsniveau genutzt und Merkmale wie Strukturierung und kognitive Aktivierung fehlten zu häufig (vgl. Kleinknecht 2011: 28-29). Hertrich (2020) merkt an,

dass Aufgaben vor allem auch dann einseitig gestellt seien, wenn Wirtschaft in einem Fächerverbund unterrichtet werde (vgl. Hertrich 2020: 109). Dies könne ein Grund dafür sein, dass Aufgaben mit Textanalyse häufig im Unterricht auftraten. Diese Überrepräsentation führe damit zu einseitig gestellten Aufgabenformaten (vgl. Weyland/ Stommel 2016b: 52)

4.6 Aufgaben in Schulbüchern

Wir haben die Qualität von Aufgaben in Schulbüchern zur ökonomischen Bildung im Rahmen unseres systematischen Literaturüberblicks besonders betrachtet, denn Schulbücher gelten als zentrales Element für guten Unterricht. Die Aufgabentypen in Schulbüchern haben dabei Strukturierungs-, Steuerungs-, Repräsentations-, Motivations-, Differenzierungs-, Übungs- und Kontrollfunktion (vgl. Netzel 2020: 9, nach Hacker 1980: 14-26). Es wird ein Zusammenhang zwischen dem Gebrauch von Schulbüchern mit qualitativ hochwertigem Material und dem Lehr-Lernprozess vermutet (vgl. Helmke 2010: 82). Doch trotz des häufigen Einsatzes im Unterricht wird deren Wirkung in der Forschung bislang viel zu wenig beachtet (vgl. Albrecht 2017: 8). Unsere Untersuchungsergebnisse möchten wir nachfolgend tabellarisch zusammenfassen:

Untersuchter Aspekt	Untersuchungsergebnisse
Offenheit	Albrecht (2017) unterscheidet bei der Offenheit der untersuchten Schulbuchaufgaben die drei Dimensionen Problemoffenheit, Lösungswegoffenheit und Ergebnisoffenheit. Er stellt fest, dass fast die Hälfte aller untersuchten Aufgaben keine kognitive Weiterentwicklung fördern oder kein aktivierendes Problem enthalten (vgl. Albrecht 2017: 34/ 41). Mehr als ein Drittel der Aufgaben verlange keine Problemlösestrategien oder Begründungen und über die Hälfte aller Aufgaben erlaube bei deren Bearbeitung keine Abweichung (vgl. ders.: 39/ 41). Auch Kron (2020) kritisiert, dass es bei den Schulbuchaufgaben wenig offene Lösungswege gebe (vgl. Kron 2020: 66).
Urteilskompetenz	Bemängelt wird, dass nur wenige Schulbuchaufgaben die Urteilskompetenz fördern. Der Operator <i>bewerten</i> kam nur in wenigen der untersuchten Aufgaben vor (vgl. Albrecht 2017: 55). Auch Kron (2020) stellt fest, dass wenig Urteilsbildung stattfinde (vgl. Kron 2020: 66). Problematisch ist zudem die häufig nicht vorhandene Trennung von subjektiver Meinungsäußerung und kriterienorientierter Urteilsbildung in den Aufgaben.
Problemorientierung	Es wird festgestellt, dass es keine wirkliche Problem- oder Konfliktorientierung in den untersuchten Materialien gebe (vgl. Mitschke 2012: 71). Auch werde die Entwicklung von Problemlösekompetenz durch schlechte Aufgabenstellungen nicht

	im gewünschten Maße unterstützt (vgl. Retzmann et al. 2010b: 72). Durch abstrakte Begriffserklärungen und theoretische Darstellungen werde die Entwicklung von Handlungs- und Problemlösekompetenz nicht unterstützt.
Methoden	Kron (2020) stellt fest, dass in den untersuchten Schulbuchaufgaben fachspezifische Methoden kaum genutzt werden (vgl. Kron 2020: 67). Textlastige Aufgaben sowie die Untersuchung und Interpretation von Textausschnitten kommen hingegen sehr häufig vor (vgl. Heering 2020: 13, Kron 2020: 65-66). Makromethoden wie Partnerarbeit, Gruppenarbeit, die Diskussion oder das Rollenspiel werden in den von Albrecht (2017) untersuchten Schulbuchaufgaben sehr häufig genutzt. Jedoch seien diese Methoden oft nicht sinnvoll eingesetzt (vgl. Albrecht 2017: 58-59).
Lebensweltorientierung	Kritisiert wird die fehlende Lebensweltorientierung, die Abfrage von tragem Wissen und der geringe Konkretisierungsgrad vieler Schulbuchaufgaben – auch im internationalen Vergleich (vgl. Retzmann et al. 2010b: 72, Weyland 2016: 38). Fehlender Lebensweltbezug führe dazu, dass Inhalte für die Schülerinnen und Schüler abstrakt erscheinen; das Übertragen und Anwenden des Gelernten im Alltag gestalte sich schwierig (vgl. Kron 2020: 66-67). Positiv sei die lebensweltorientierte Herangehensweise in einigen Schulbuchaufgaben niedrigerer Klassen (vgl. Lenz 2010: 20). Aufgaben mit realem Alltagsbezug kommen dennoch selten vor; Aufgaben mit konstruiertem, aber authentischem Alltagsbezug finden sich in den Büchern viel häufiger wieder (vgl. Netzel 2020: 34). Zudem zeige sich eine Tendenz zu strukturgeschichtlichen Ansätzen gegenüber personalen Zugängen in Schulbuchaufgaben (vgl. Georg-Eckert-Institut 2007: 26/ 33).
Kognitive Aktivierung	In den von Netzel (2020) untersuchten Schulbüchern kommen überwiegend Aufgaben aus dem Anforderungsbereich II vor, Aufgaben aus den anderen beiden Anforderungsbereichen eher seltener (vgl. Netzel 2020: 37-38). Auch Weyland (2016) stellt eine ungleiche Verteilung der Aufgaben bezüglich der Anforderungsbereiche fest (vgl. Weyland 2016: 38). Einschränkend komme hinzu, dass die kognitive Aktivierung und die Operatoren nicht gleichzusetzen sind, da einige Operatoren nicht immer sinngemäß verwendet werden (vgl. Netzel 2020: 30, nach Stommel 2015: 12-13). Außerdem bestehe bei Textaufgaben die Gefahr, dass die Lernenden nicht kognitiv aktiviert werden, wenn Ausschnitte aus dem Text von ihnen ohne eigene Gedankenleistung übernommen werden (vgl. Weyland 2016: 40).
Multiperspektivität/ Kontroversität	In arbeitgeber- oder gewerkschaftsnahen Unterrichtsmaterialien und Schulbuchaufgaben wird eine einseitige und affirmative Darstellung von Inhalten sowie fehlende Multiperspektivität kritisiert (vgl. Mitschke 2012: 67). Den Lernenden werden keine Alternativen zur Veränderbarkeit von wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Zuständen aufgezeigt (vgl. Mitschke 2012: 68). Reine Wirtschaftsbücher seien sachlicher in ihrer Darstellung im Gegensatz zu anderen sozialwissenschaftlichen Büchern; diese seien eher marktkritisch oder stellen wirtschaftliche Zusammenhänge teils falsch dar (vgl. Lenz 2010: 6). In älteren Schulbüchern und entsprechenden Aufgaben herrsche eine arbeitnehmerorientierte Sicht vor, die soziale Rolle bliebe unberücksichtigt. Die Qualität der Darstellung habe sich im

	Vergleich mit älteren Schulbüchern nicht verbessert (vgl. Lenz 2010: 7, 61). Weiterhin gebe es die „bemängelten Tendenzen zur Emotionalisierung und einseitigen Darstellung“ (ders.: 61).
--	---

Tab. 7: Untersuchungsergebnisse Schulbuchaufgaben

An dieser Stelle muss auf die Grenzen der Schulbuchanalyse aus methodologischer Sicht eingegangen werden. Bei Albrecht (2017) lag der Fokus auf Aufgaben zur finanziellen Bildung und es ist daher nicht sicher, inwiefern sich die Untersuchungsergebnisse auf weitere Aufgaben in der ökonomischen Bildung übertragen lassen. Schulbücher und auch Bildungspläne werden von den Lehrkräften unterschiedlich interpretiert und eingesetzt (vgl. Bakken/ Andersson-Bakken 2021: 730). Vorgefertigte Materialien werden von den Lehrkräften zudem in der Regel an den eigenen Unterricht angepasst (vgl. Godsted/ McCormick 2007: 7, Bakken/ Andersson-Bakken 2021: 736). Schulbücher und Unterrichtspraxis können deshalb nicht gleichgestellt werden. Umgekehrt führen ‚gute‘ bzw. als gut bewertete Materialien auch nicht automatisch zu gutem Unterricht (vgl. Kron 2020: 17).

Des Weiteren sind unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte bei Schulbüchern der Haupt- und Realschulen einerseits sowie des Gymnasiums andererseits erkennbar. Schulbücher der Haupt- und Realschulen vermitteln eher praktisches Wissen, nutzen häufiger anschauliche Visualisierungen und nehmen häufiger konkrete Lebenssituationen als Ausgangspunkt. Schulbücher für das Gymnasium seien im Allgemeinen gekennzeichnet durch komplexere Zusammenhänge und abstraktere Darstellungen (vgl. Lenz 2010: 7-8, nach Georg-Eckert-Institut 2007: 18). Noch weitere Unterschiede haben sich bei der Untersuchung von Lenz (2010) gezeigt. Dabei wurden Schulbücher aus Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz herangezogen. Wesentliche Unterschiede zwischen den Schulbüchern gebe es nicht zwischen Deutschland und der Schweiz, sondern eher zwischen Büchern der jeweiligen Fachgruppen. In Wirtschaftskundebüchern werden wirtschaftliche Themen demnach „am besten“ dargestellt. Daraus leitet sich die Vermutung ab, dass wirtschaftliche Themen durch die „Existenz fachspezifischer Traditionen“ (Lenz 2010: 60) unterschiedlich angegangen werden.

Gestützt wird diese Vermutung durch eine Studie von Bakken und Andersson-Bakken, die mit der sogenannten Genre-Theory einen Erklärungsansatz für die ähnliche Ausgestaltung von unterschiedlichen Schulbüchern eines Faches liefern (vgl. Bakken/ Andersson-Bakken 2021). Es wird vermutet, dass die Autoren der Schulbücher derselben Community angehören und innerhalb dieser Communities Normen und gemeinsames Wissen existieren, was wiederum

die Kommunikation innerhalb der Community prägt. Werden bei der Entwicklung neuer Aufgaben(-formate) diese Normen infrage gestellt, so ist damit zu rechnen, innerhalb der Community abgewiesen zu werden. Dies hat zur Folge, dass Veränderungen sich selten durchsetzen und eher den anführenden Mitgliedern in der Community gelingen (vgl. Bakken/ Andersson-Bakken 2021: 734/ 745)

Auf Seiten der Lehrkräfte wird kritisiert, dass Aufgabenentwickler Aufgaben erstellen, ohne die Bedürfnisse der Lehrkräfte und der Lernenden exakt zu kennen (vgl. Sawatzki 2016b: 29-30). Lehrkräfte bemängeln das Fehlen verschiedener Aufgabenformate und Materialien in Schulbüchern, wie z. B. (Computer-) Simulationen, Spiele, aktuelle sowie ansprechend visualisierte Statistiken und Arbeitsblätter (vgl. Godsted/ McCormick 2007: 7). Fehlendes Feedback und Rückmeldungsmöglichkeiten – für Lehrkräfte wie auch Lernende – über die Unzulänglichkeiten der Aufgaben gelten als ein weiterer Erklärungsansatz für die langsame Veränderung von Aufgaben (vgl. Bakken/ Andersson-Bakken 2021: 736). Bei den (jungen) Lernenden muss diesbezüglich angemerkt werden, dass diese oftmals nicht die Fähigkeiten besitzen, Aufgaben hinsichtlich ihrer Qualität beurteilen zu können (vgl. Bakken/ Andersson-Bakken: 736).

Es existiert somit offensichtlich ein großes Potential für die Verbesserung von Schulbuchaufgaben, die nicht den Anforderungen der Bildungspläne und bildungswissenschaftlichen Empfehlungen genügen (vgl. ebd.: 731). Denn die naive Vermutung, dass sich Aufgaben – die konkretisieren, was auf welche Weise gelernt wird – verändern, wenn sich äußere Vorgaben ändern, konnte widerlegt werden (vgl. ebd.: 729). Die Analyse von Albrecht (2017) gelangt diesbezüglich zum Fazit, dass gängige Schulbuchaufgaben bisher noch nicht den Anforderungen als Katalysator für Lernprozesse genügen (vgl. Albrecht 2017: 62-63). Eine stärkere Zusammenarbeit aller beteiligten Akteure bei der (Weiter-)Entwicklung von Schulbuchaufgaben und Unterrichtsmaterialien erscheint daher zwingend erforderlich, wenn die hohen Ansprüche der kompetenzorientierten Lehrpläne tatsächlich unterrichtlich realisiert werden sollen.

5 Forschungsdesiderata

Der Literaturüberblick zeigt, dass es hinsichtlich der im letzten Abschnitt dargestellten Aspekte umfangreiche fachspezifische Erkenntnisse gibt, die bisher jedoch in der wirtschaftsdidaktischen Diskussion noch zu wenig aufeinander bezogen und miteinander in Beziehung gesetzt worden sind. Hier besteht – über den von uns vorgelegten „Aufschlag“ hinaus – erheblicher Forschungsbedarf im Sinne einer Verzahnung der bereits vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnisse durch vertiefende empirische, konzeptionelle und theoretische wirtschaftsdidaktische Analysen. Im Rahmen des systematischen Reviews konnten darüber hinaus fünf zentrale Forschungslücken identifiziert werden, die wir abschließend in komprimierter Form darstellen möchten.

5.1 Stärkung experimenteller Forschungsdesigns in der Aufgabenforschung

Nach Weyland (2016) lassen sich in der empirischen wirtschaftsdidaktischen Forschung drei verschiedene Untersuchungsarten (Forschungsdesigns) unterscheiden, denen analog zur Klassifizierung in der Medizin fünf Evidenz-Klassen zugeordnet werden können. Während Erfahrungs- und Werkstattberichte sowie explorative Studien im Bereich der Aufgabenforschung weit verbreitet sind, mangelt es bisher vor allem an experimentellen Untersuchungsdesigns. Die Wirksamkeit und Effizienz von bestimmten Aufgabensettings kann aber nur mithilfe experimenteller Forschungsdesigns streng geprüft werden, da Experimente eine Kausalanalyse ermöglichen, indem alle zur Hypothesenprüfung bedeutsamen Variablen kontrolliert und die Versuchsbedingungen so manipuliert werden, dass der Einfluss der unabhängigen Variablen auf die abhängige Variable festgestellt werden kann. Im Sinne einer evidenzbasierten Auseinandersetzung mit Lern- und Leistungsaufgaben erscheint uns eine stärkere Berücksichtigung experimenteller Forschungsdesigns daher unverzichtbar.

5.2 Stärkung fachdidaktischer Aufgaben-Entwicklungsforschung

Kron (2020: 71) fordert eine stärkere Zusammenarbeit der Wissenschaft mit Lehrkräften und Lernenden bei der Aufgaben- und Schulbuchanalyse. Dieser Forderung möchten wir uns ausdrücklich anschließen. Da die Bewertung von Aufgaben in der Praxis ganz anders ausfallen kann als im Labor oder „am grünen Tisch“, sollen Aufgaben künftig in der Schule erprobt und Kompetenzsteigerungen mit Vor- und Nachtests systematisch gemessen werden (vgl. Heering 2020: 44). Die konzeptionelle Entwicklung und die empirische Validierung spezifischer Aufgabenformate sind aus Sicht der fachdidaktischen Entwicklungsforschung zwei Seiten derselben Medaille. Durch die gegenseitige Verschränkung beider Aspekte wird verdeutlicht, wie

fachdidaktische Theoriebildung von der Entwicklung und Evaluation neuer Lernumgebungen nicht nur profitieren kann, sondern durch diese z. T. erst ermöglicht wird, denn

„da die zu untersuchende Praxis im bereits bestehenden Unterricht (noch) nicht vorgefunden werden kann, können neue Erkenntnisse nur im Kontext der Erprobung neu entwickelter Lernumgebungen gewonnen werden. Viele didaktische Prinzipien (...) und ihre Konkretisierung in verschiedenen Gegenstandsbereichen (...) wurden erst möglich durch eine mehrere Jahre umfassende Arbeit an der Entwicklung innovativer Lernmaterialien und deren Erprobung im Unterricht“ (Prediger/ Link 2012, 38).

Im Sinne einer entwicklungsorientierten und zugleich forschungsbasierten Auseinandersetzung mit Lern- und Leistungsaufgaben erscheint uns daher eine stärkere Berücksichtigung von Forschungsformaten, die der fachdidaktischen Entwicklungsforschung entstammen, unverzichtbar.

5.3 Stärkung der Differenzierbarkeit von Aufgabenformaten

Hertrich (2020: 109) betont, dass das Thema ‚Aufgaben‘ in der ökonomischen Bildung aktuell sei, wobei jedoch die Möglichkeiten und die Funktionen von Aufgaben bei differenzierendem Unterricht zu wenig berücksichtigt würden. Dieser Ansicht möchten wir uns anschließen. Die heterogene Schülerschaft mache Binnendifferenzierung und Adressatenorientierung notwendig, so auch Berkenkopf (2020: 44). Kognitiv aktivierender Unterricht müsse in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden, zusammen mit angemessenen Lernhilfen, angeboten werden (vgl. Kleinknecht 2011: 30). Eine Möglichkeit dazu sei die Nutzung von Lernplattformen: Inhalte könnten so individuell angepasst, selbstgesteuertes Lernen und die Medienkompetenz gefördert werden (vgl. Heering 2020: 14/ 15). Thonhauser (2019: 157) plädiert in diesem Zusammenhang dafür, den Schülerinnen und Schülern verschiedene Bearbeitungsmöglichkeiten anzubieten. Dies trage auch dazu bei, Mitverantwortung für das Lernen zu fördern. Die Schülerinnen und Schüler müssten sich aktiv mit der Frage auseinandersetzen, was sie leisten können und wollen. Nicht nur das Material sei im Idealfall differenzierbar, auch die Gestaltung des Unterrichts lasse Differenzierung zu. Hertrich unterteilt die Differenzierung bei Aufgaben in drei Bereiche: Vielfältigkeit des Materials (stimulus), Aufgabenstellung (task) und zu erwartende Ergebnisse (outcomes). Die hier aufgeworfenen Aspekte sollten künftig verstärkt in den Fokus der ökonomischen Bildung – und damit auch in den Fokus der Konstruktion ‚guter‘ Aufgaben – genommen werden.

5.4 Zielgruppenspezifische Aufgabenstellungen nach Geschlecht

Aufgaben sollten sensibel auf die unterschiedlichen Interessen, Neigungen und Lebensumstände der Lernenden Bezug nehmen. Da Aufgaben ein Kernelement von Didaktik und Interventionsprogrammen darstellen, sollte die Forderung nach geschlechtersensiblen Unterricht auf das Thema „Aufgaben in der ökonomischen Bildung“ übertragen und überzeugend beantwortet werden. Relevante Unterschiede sind aus der geschlechtersensiblen wirtschaftsdidaktischen Forschung bereits bekannt: So erzielen Jungen und Männer z. B. im Bereich der finanziellen Bildung regelmäßig höhere Testergebnisse als Mädchen und Frauen (vgl. Kaiser/Menkhoff 2018: 24, Lusardi/ Mitchell 2009, Van Rooij et al. 2011). Signifikante Differenzen zeigen sich zudem bei der Selbsteinschätzung: So überschätzen Jungen ihre Fähigkeiten tendenziell; Mädchen schätzen ihr Wissen im Bereich der ökonomischen Bildung dagegen typischerweise als geringer ein (vgl. Lührmann et al. 2013: 4/ 13). Skagerlund et al. (2018: 19) sehen auch im geringeren Selbstvertrauen von Mädchen und Frauen in ihre mathematischen Fähigkeiten Auswirkungen auf die ökonomische Allgemeinbildung. Als Konsequenz fordern Lührmann et al. (2013: 19) eine stärkere Berücksichtigung der Geschlechterunterschiede bei Interventionsprogrammen; dieser Forderung möchten wir uns anschließen. Ausgangspunkt für eine geschlechtersensible Aufgabenstellung könnte die von Lührmann et al. (ebd.) festgestellte geringere Motivation von Mädchen in finanziellen Angelegenheiten sein. Wenn nun Gründe für und gegen das Sparen erläutert werden, sollte die inhaltliche Rahmung und der methodische Zugang motivationsorientiert gestaltet sein. Es muss deshalb untersucht werden, ob dadurch tatsächlich Lernprozesse besser ausgelöst werden. Gleichwohl muss ein solcher Ansatz der Gefahr der Stereotypisierung entgegenwirken.

5.5 Zielgruppenspezifische Aufgabenstellungen nach Sprachvermögen

Die Heterogenität der Lernenden lässt die Bedeutung der Sprache für den schulischen Erfolg in den Vordergrund rücken. Das Verstehen und sichere Anwenden der Unterrichtssprache ist von großer Relevanz. Auch bei der Bearbeitung kontextgebundener Aufgaben spielt die Sprach- und Lesekompetenz eine wichtige Rolle (vgl. Sawatzki 2016b: 28). Sprachsensibles Unterrichten gewinnt aus diesem Grund an Bedeutung. So gibt es beispielsweise in den naturwissenschaftlichen Fächern sprachsensibles Unterrichtsmaterial, das sich primär an Schülerinnen und Schüler richtet, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Zur Bewältigung der Schreibkomplexität und Schreibrichtigkeit benötigen Lernende mit schlechten Sprachkennt-

nissen aus diesem Grund Strukturhilfen (z.B. Mindmaps, Flussdiagramme oder Bildsequenzen) bzw. Sprachhilfen (z.B. Wortgeländer, Lückentexte oder Satzmuster), deren Wirksamkeit systematisch erfasst und getestet werden sollte.

Bilde Sätze, die fachlich richtig sind. Schreibe die Sätze unten auf.

Wenn der Preis	steigt sinkt	dann	steigt sinkt	die Nachfrage das Angebot
Anbieter Nachfrager	wollen	hohe niedrige	Preise erzielen	

Abb. 4: Beispiel für den Einsatz eines Satzmusters beim Thema Preisbildung

In der Erwachsenenbildung versucht man die jeweiligen Zielgruppen durch Anpassung der Aufgaben besser anzusprechen. Neben eher allgemeinen Punkten wie der Aufgabenschwierigkeit und der Integration alltagstypischer Themen werden auch die Höhe der Geldsummen und der Zinssätze sowie die Satzlänge als wesentliche Merkmale genannt (vgl. Mania/ Tröster 2015: 54). Die Anpassung des Zahlenraums bei Geldsummen und Zinssätzen und die Berücksichtigung der Satzlänge erscheinen uns auch für das sprachensible Unterrichten im schulischen Bereich relevant.

6 Zusammenfassung und Ausblick

In unserem Beitrag haben wir den aktuellen Stand der Forschung zu „Aufgaben“ in der ökonomischen Bildung und die dazugehörigen Erkenntnisse systematisch dargestellt. Ziel unseres Literaturüberblicks war es, bereits vorhandenes Wissen quantitativ und qualitativ zu erfassen, dieses zu strukturieren und kritisch zu beleuchten (Abschnitte 3 und 4). Berücksichtigt werden müssen dabei immer die oben bereits genannten methodischen Limitationen (Abschnitt 2). Zudem konnten wir wesentliche Forschungslücken identifizieren (Abschnitt 5), die wir in der folgenden Übersicht wie folgt zusammenfassen möchten:

Aus dem systematischen Literaturüberblick abgeleitete offene Fragen:

- Was sind empirisch relevante Merkmale guter Aufgaben? Und kann daraus ein allgemeingültiges Aufgabenklassifikationsystem für die ökonomische Bildung abgeleitet werden?
- Welchen Einfluss haben gute Aufgaben auf die Qualitätssteigerung des Unterrichts?
- Welche Rolle spielen Vorwissen und Aktivierungsaufforderungen bei der Bearbeitung von Aufgaben?
- Wie wirkt sich der Grad der Offenheit einer Aufgabe auf den Lernprozess aus?
- Können durch mehr Differenzierung hinsichtlich der Berücksichtigung der Sprachkenntnisse, des Geschlechts und des sozioökonomischen Status Lernprozesse besser ausgelöst werden?
- Haben die allgemeine Leistungsfähigkeit und die exekutiven Funktionen Einfluss auf den Erfolg beispielsweise kontextgebundener und handlungsorientierter Aufgabenformate?
- Wie kann das Anwenden von Oberflächenstrategien und das Umgehen des Problemkontextes vermieden werden?
- Welche Faktoren leiten Lehrkräfte bei der Auswahl von Aufgaben? Welchen Einfluss haben sie auf Domänenspezifität, Handlungsorientierung und Lebensweltbezug der eingesetzten Medien?

Tab. 8: Forschungslücken und weitere offene Fragen

Abschließend möchten wir konstatieren: Nicht alle unterrichtspraktischen Herausforderungen lassen sich mit guten Aufgaben allein lösen. Die Wirtschaftsdidaktik sollte allerdings künftig den in den Abschnitten 4.1 bis 4.6 zusammengefassten Forschungsstand zum Thema berücksichtigen, die in den Abschnitten 5.1 bis 5.5 skizzierten Herausforderungen annehmen und bei ihrer Bewältigung unterstützend wirken. In einem ersten Schritt sollte es dabei darum gehen, die – teilweise sehr allgemein gehaltenen – Forderungen zu konkretisieren und zu operationalisieren. Das Konzept der fachdidaktischen Entwicklungsforschung ist eine Möglichkeit, die Wirksamkeit guter Aufgaben zu testen, welche die genannten Herausforderungen berücksichtigen.

Literaturverzeichnis

- Albrecht, M. (2017): Kritische Analyse von Lernaufgaben in der finanziellen Bildung anhand didaktischer Kriterien. Siegen: Universität Siegen. (unveröffentlichte Abschlussarbeit)
- Amagir, A./ Groot, W./ Maassen van den Brink, H./ Wilschut, A. (2019): SaveWise: The design of a financial education program in the Netherlands. In: *Citizenship, Social and Economics Education*, 18 (2), 100-120.
- Arndt, H. (2014): Bedeutung und Klassifikation von Aufgaben im Wirtschaftsunterricht. In: Retzmann, T. (Hg.) (2014): *Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe I und Primarstufe. Konzepte, Analysen, Studien und empirische Befunde*. Schwalbach/Ts., 221-238.
- Bakken, J./ Andersson-Bakken, E. (2021): The textbook task as a genre. In: *Journal of Curriculum Studies*, 53 (6), 729-748.
- Berkenkopf, J. (2020): Vergleichende Analyse kompetenzorientierter Aufgaben am Berufskolleg. Siegen: Universität Siegen. (unveröffentlichte Abschlussarbeit)
- Bloom, B. S./ Engelhart, M. D./ Furst, E. J./ Hill, W. H./ Krathwohl, D. R. (1956): *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. New York.
- Blömeke, S./ Risse, J./ Müller, C./ Eichler, D./ Schulz, W. (2006): Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. Ein allgemeines Modell und seine exemplarische Umsetzung im Unterrichtsfach Mathematik. In: *Unterrichtswissenschaft*, 34 (4), 330-357.
- Büchter, A. (2005): Von guten Aufgaben und schlecht gestellten Fragen. Tagungsbeitrag „Standards und Aufgaben“, Kiel.
- Criblez, L. (2016): Aufgabenkultur. Zur bildungspolitischen und historischen Verortung einer (fach-)didaktischen Diskussion. In: Keller, S./ Reintjes, C. (Hg.) (2016): *Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz. Didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde*. Münster, 27-39.
- Cullison, T. (2019): Das Spar- und Anlageverhalten Studierender in der Niedrigzinsphase und Konsequenzen für die ökonomische Bildung – eine vergleichende Analyse. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg (unveröffentlichte Abschlussarbeit).
- Duggal, R./ Meyer, T. (2008): Does A Trading Simulation Exercise Enhance Financial Learning? In: *Journal of Business Case Studies*, 4 (5), 7-12.
- Eisenkopf, G./ Sulser, P. (2013): *How to Improve Economic Understanding? Testing Classroom Experiments in High Schools*. Konstanz.
- Elvira, Q./ Imants, J./ deMaeyer, S./ Segers, M. (2015): The quality of high school student's problem solving from an expertise development perspective. In: *Citizenship, Social and Economics Education*, 14 (3), 172-192.
- Erner, C./ Goedde-Menke, M./ Oberste, M. (2016): Financial literacy of high school students: Evidence from Germany. In: *The Journal of Economic Education*, 47 (2), 95-105.
- Fauth, B./ Leuders, T. (2018). *Kognitive Aktivierung im Unterricht*. Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung.
- Godsted, D./ McCormick, M. H. (2007): *National K-12 Financial Literacy Research Overview*. Terre Haute/ Ind.

- Heering, F. (2020): Analyse von kompetenzorientierten Aufgaben zur Rolle des Kreditnehmers für den WBS-Unterricht. Ludwigsburg (unveröffentlichte Abschlussarbeit).
- Hertrich, C. (2020): Differenzierung im Wirtschaftsunterricht. Eine qualitative Delphi-Studie zu Chancen und Hürden. Wiesbaden.
- Kaiser, T./ Menkhoff, L. (2018): Active Learning Fosters Financial Behavior. Experimental Evidence. Berlin.
- Kastrup, J./Tenfelde, W. (2008): Lern-und Testaufgaben für die Konstruktion von Lehr-/Lernarrangements und die Diagnose von Kompetenzentwicklung im Modellversuch Ha-BiNa. Hamburg.
- Keipke, Y. (2020): Das Konzept einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik – Ideen für einen verste-hensorientierten Wirtschaftsunterricht. Siegen.
- Kirchner, V./ Loerwald, D. (2013): Ökonomische Bildung im Zentralabitur. In Retzmann, T. (Hg.): Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II. Konzepte, Analysen und empirische Befunde. Schwalbach/Ts., 67-78.
- Kleinknecht, M. (2011): Was ist eine gute Aufgabe? Analyse und Weiterentwicklung der unterrichtlichen Aufgabenkultur. In: Lehrerbildung und Schule in der Diskussion. Nr. 18, 23-32.
- Kniffka, G. (2010): Scaffolding. Duisburg/Essen. Online: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf> (18. 12 21)
- Kopf, C. (2017): Aktivierungsaufforderungen im wirtschaftsberuflichen Unterricht – Identifizierung instruktionaler Muster. Mannheim.
- Kron, R. (2020): Handlungsorientierung in Schulbüchern des Berufskollegs im Vergleich. Siegen (unveröffentlichte Abschlussarbeit)
- Krumm, V. (1985): Anmerkungen zur Rolle der Aufgaben in Didaktik, Unterricht und Unterrichtsforschung. In: Unterrichtswissenschaft, 102-115.
- Langanka, A. (2016): Bilder im Wirtschaftsunterricht. Zum Arbeiten mit Bildmedien in der grundschulspezifischen ökonomischen Bildung. Flensburg.
- Lenz, J. (2010): Die Darstellung von Marktwirtschaft und Unternehmertum in Schulbüchern in Deutschland und in der deutschsprachigen Schweiz. Potsdam.
- Lührmann, M./ Serra-Garcia, M./ Winter, J. (2013): Teaching teenagers in finance: does it work? München.
- Luthiger, H. (2012): Lern- und Leistungsaufgaben in einem kompetenzorientierten Unterricht. In: Haushalt in Bildung und Forschung, 1 (3), 3-14.
- Luthiger, H. (2014): Aufgaben im kompetenzfördernden Unterricht – Lernaufgaben richtig eingesetzt. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. Online: https://www.phlu.ch/_Resources/Persistent/5614580ee4036d27ff23a221db87f300cd91afe9/Aufgaben%20im%20kompetenzf%C3%B6rdernden%20Unterricht_12062018.pdf (18. 12. 21)
- Luthiger, H./ Wilhelm, M./ Wespi, C. (2014): Entwicklung von kompetenzorientierten Aufgabensets. Prozessmodell und Kategoriensystem. In: Journal für LehrerInnenbildung, 32 (3), 56-66.

- Maier, U./ Kleinknecht, M./ Metz, K./ Bohl, T. (2010): Ein allgemeindidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 28 (1), 84-96.
- Mania, E. (2015): Kompetenzorientierung in der Finanziellen Grundbildung als Grundlage für die Programmentwicklung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW), 38 (2), 251-265.
- Mania, E./ Tröster, M. (2015): Finanzielle Grundbildung: Konzepte, Förderdiagnostik und Angebote. In: Grotlüschen, A./ Zimper, D. (Hg.) (2015): Lern- und Adressatenforschung zur Grundbildung. Münster, 45-59.
- May, M. (2011): Kompetenzorientiert unterrichten – Anforderungssituationen als didaktisches Zentrum politisch-sozialwissenschaftlichen Unterrichts. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), 60 (1), 123-134.
- Mitschke, C. (2012): Ökonomische Bildung – eine neutrale Sache? Wie die Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM) Einfluss auf Unterrichtsinhalte an allgemein bildenden Schulen ausübt. Düsseldorf.
- Moher, D./ Liberati, A./ Tetzlaff, J./ Altman, D. G.; The Prisma Group (2009): Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA Statement. In: Open Med, 3 (2), 123-130.
- Netzel, E. (2020): Analyse von Aufgaben des Themas „Verbraucherbildung“ in Schulbüchern der Klassenstufe 7/8 für das Schulfach WBS. Ludwigsburg (unveröffentlichte Abschlussarbeit).
- Prediger, S./ Link, M./ Hinz, R./ Hußmann, S./ Thiele, J./ Ralle, B. (2012): Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen – Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. In: MNU, 65 (8), 452-457.
- Ralle, B./ Prediger, S./ Hamman, M./ Rothgangel, M. (Hg.) (2014): Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung, Münster.
- Renkl, A. (2014): Lernaufgaben zum Erwerb prinzipienbasierter Fertigkeiten: Lernende nicht nur aktivieren, sondern aufs Wesentliche fokussieren. In: Ralle, B./ Prediger, S./ Hamman, M./ Rothgangel, M. (Hg.) (2014): Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung. Münster, 12-22.
- Retzmann, T./ Seeber, G./ Remmele, B./ Jongbloed, H.-C. (2010): Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Essen/ Landau/ Lahr/ Kiel.
- Reusser, K. (2013): Aufgaben – das Substrat der Lernangelegenheiten im Unterricht. In: profil-L, Nr. 3, 4-6.
- Reusser, K. (2014): Aufgaben – Träger von Lerngelegenheiten und Lernprozesse im kompetenzorientierten Unterricht. Zürich: Universität Zürich. Online: https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-08eb-61e6-ffff-ffffc13fb5c2/Reusser_2014_Aufgaben_Traeger_von_Lerngelegenheiten_Seminar.pdf (18. 12. 21)
- Sawatzki, C. (2016a): Insights from a financial literacy task designer: The curious case of problem context. In: White, Bruce; Chinnappan, Mohan; Trenholm, Sven (Hg.) (2016). Opening up mathematics education research (Proceedings of the 39th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia). Adelaide, 576–583.

- Sawatzki, C. (2016b): Lessons in financial literacy task design: authentic, imaginable, useful. In: *Mathematics Education Research Journal*, 29 (1), 25-43.
- Schabram, K. (2007): *Lernaufgaben im Unterricht: Instruktionspsychologische Analysen am Beispiel der Physik*. Duisburg/ Essen.
- Schuhen, M./ Weyland, M./ Schürkmann, S./ Schlösser, H. J. (2016): Wirtschaftsdidaktische Wirkungsforschung. Materialien zur ökonomischen Grundbildung im Praxistest. In: *Zeitschrift für ökonomische Bildung (ZföB)*, Nr. 4, 110-135.
- Schumann, S./ Eberle, F. (2011): Bedeutung und Verwendung schwierigkeitsbestimmender Aufgabenmerkmale für die Erfassung ökonomischer und beruflicher Kompetenzen. In: Faßhauer, U./ Fürstenau, B./ Wuttke, E. (Hg.) (2011): *Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung*. Opladen, 77-89.
- Siddaway, A./ Wood, A./ Hedges, L. (2019): How to Do a Systematic Review: A Best Practice Guide for Conducting and Reporting Narrative Reviews. In: *Annual Review of Psychology*, 70, 747-770.
- Skagerlund, K./ Lind, T./ Strömbäck, C./ Tinghög, G./ Västfjäll, D. (2018): Financial literacy and the role of numeracy – How individuals' attitude and affinity with numbers influence financial literacy. In: *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 74, 18-25.
- Stommel, P. (2015): *Klassifizierung und Generierung von Aufgabenformaten für die ökonomische Bildung. Eine Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung der Trappen-Texte*. Siegen (unveröffentlichte Abschlussarbeit).
- Thonhauser, J. (2019): Das didaktische Potenzial von Lernaufgaben. In: Schreiner, C./ Wiesner, C./ Breit, S./ Döbelstein, P./ Heinrich, M./ Steffens, U. (Hg.) (2019): *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung*. Münster, 153-170.
- Weißeno, G./ Breit, G. (2008): Von der traditionellen Aufgabenkultur im Politikunterricht zu kompetenzorientierten Lernaufgaben. In: Weißeno, G. (Hg.) (2008): *Politikkompetenz: was Unterricht zu leisten hat*. Bonn, 402-419.
- Wespi, C./ Luthiger, H./ Wilhelm, M. (2015): Mit Aufgabensets Kompetenzaufbau und Kompetenzförderung ermöglichen. In: *Haushalt in Bildung und Forschung*, 4 (4), 31-46.
- Weyland, M. (2016): *Experimentelles Lernen und ökonomische Bildung. Ein Beitrag zur fachdidaktischen Entwicklungsforschung*. Wiesbaden.
- Weyland, M./ Stommel, P. (2016a): Kompetenzorientierung 2.0 – Domänenspezifische Lernaufgaben für die ökonomische Bildung. In: *Zeitschrift für ökonomische Bildung (ZföB)*, Nr. 5, 94-118.
- Weyland, M./ Stommel, P. (2016b): Kompetenzorientierte Aufgabenkultur zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: *Unterricht Wirtschaft + Politik*, Nr. 4/2016, 52-56.