

### Büro Berlin

Breite Straße 29  
10178 Berlin

Tel.: +49 (0) 30/20 33-15 10

Fax: +49 (0) 30/20 33-15 05

[schulewirtschaft@arbeitgeber.de](mailto:schulewirtschaft@arbeitgeber.de)  
[www.schulewirtschaft.de](http://www.schulewirtschaft.de)

### Büro Köln

Postfach 10 19 42  
50459 Köln

Tel.: +49 (0) 221/49 81-723

Fax: +49 (0) 221/49 81-99 723

[schulewirtschaft@iwkoeln.de](mailto:schulewirtschaft@iwkoeln.de)  
[www.schulewirtschaft.de](http://www.schulewirtschaft.de)

Die Bundesarbeitsgemein-  
schaft *SCHULEWIRTSCHAFT* ist  
der Zusammenschluss der  
Landesarbeitsgemeinschaften  
*SCHULEWIRTSCHAFT* mit ihren  
Arbeitskreisen

## UNTERNEHMER UND SOZIALE MARKTWIRTSCHAFT IN LEHRPLAN UND SCHULBUCH



Der Beitrag gesellschafts-  
wissenschaftlicher Schulbücher  
zur ökonomischen Bildung

## **UNTERNEHMER UND SOZIALE MARKTWIRTSCHAFT IN LEHRPLAN UND SCHULBUCH**

**Der Beitrag gesellschaftswissenschaftlicher  
Schulbücher zur ökonomischen Bildung**

### **Impressum**

#### **Redaktion**

Marion Hüchtermann (verantwortlich)  
Helmut E. Klein  
Bärbel Zender  
Pertsch Kommunikation, Köln

#### **Gestaltung**

www.konturenreich.de  
Matthias Hugo, Köln

#### **Bildnachweis (Umschlag)**

iStockphoto • Fotolia • Nabil Hanano

#### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek  
verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie.  
Detaillierte bibliografische Daten sind  
im Internet über <http://dnb.d-nb.de>  
abrufbar.

ISBN 978-3-00-031834-4

**Herausgegeben vom Institut der  
deutschen Wirtschaft Köln  
in Kooperation mit der Bundesarbeits-  
gemeinschaft *SCHULEWIRTSCHAFT***

© 2011

**Alle Rechte vorbehalten**

Bundesarbeitsgemeinschaft  
*SCHULEWIRTSCHAFT*  
Konrad-Adenauer-Ufer 21  
50668 Köln  
[www.schulewirtschaft.de](http://www.schulewirtschaft.de)

#### **Vorsitzende**

OSTD Ulrich Wiethaup  
Ernst Baumann

#### **Geschäftsführung**

Marion Hüchtermann M.A.  
Institut der deutschen Wirtschaft Köln  
Yvonne Kohlmann M.A.  
Bundesvereinigung der  
Deutschen Arbeitgeberverbände

**Helmut E. Klein**

**unter Mitarbeit von Teresa Schare**

## INHALTSVERZEICHNIS

### FOLGENDE DOKUMENTE STEHEN ZUM DOWNLOAD BEREIT:

1. Präsenz von Schlüsselbegriffen in Schulbüchern nach Fächern
2. Literatur: Lehrpläne, Rahmenvorgaben, Richtlinien
3. Verzeichnis der begutachteten Schulbücher

Die Dateien finden Sie auf [www.schulewirtschaft.de](http://www.schulewirtschaft.de)

- > Publikationen
- > Anhang Unternehmer und Soziale Marktwirtschaft in Lehrplan und Schulbuch

<b>1</b>	<b>EINLEITUNG</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>DIE BEDEUTUNG VON LEHRPLÄNEN DER ÖKONOMISCHEN BILDUNG UNTER DEM ASPEKT DER WISSENSVERMITTLUNG ÜBER UNTERNEHMER UND DIE SOZIALE MARKTWIRTSCHAFT</b>	<b>6</b>
2.1	Zur Verankerung ökonomischer Bildung an allgemeinbildenden Schulen	9
2.2	Exemplarische Lehrplananalyse für die Länder Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz	19
2.3	Befunde einer länderkursorischen Lehrplananalyse	39
<b>3</b>	<b>SCHULBUCHANALYSE UNTER DEM GESICHTSPUNKT UNTERNEHMER UND SOZIALE MARKTWIRTSCHAFT</b>	<b>46</b>
3.1	Zum Stand der Schulbuchforschung	47
3.2	Methodik der Analyse und Auswahl von Schulbüchern	49
3.3	Wirtschaft im Unterricht – Ergebnisse nach Fächern	51
3.3.1	Erdkunde	53
3.3.2	Geschichte	58
3.3.3	Politik und Politik/Wirtschaft	64
3.3.4	Sozialwissenschaften	68
3.3.5	Wirtschaft	75
3.4	Zusammenfassung der Ergebnisse der Schulbuchanalyse	82
<b>4</b>	<b>EMPFEHLUNGEN</b>	<b>89</b>
<b>5</b>	<b>FACHWISSENSCHAFTLICHE LITERATUR</b>	<b>91</b>

## 1. EINLEITUNG

### Teilnahme am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Leben

Ein funktionierendes freiheitlich-demokratisches Gesellschaftssystem setzt voraus, dass seine Mitglieder die Handlungsfähigkeit zur gesellschaftlichen Teilhabe besitzen.

Im staatlichen Interesse liegt, dass die Individuen Souveränität als Bürger wie auch als Konsumenten erlangen, um an den Gütermärkten partizipieren zu können. Die Anforderungen an diesen Prozess sind höchst komplex. Schule hat die zentrale Aufgabe, jungen Menschen allgemeingültige Erziehungs- und Bildungsziele anzubieten. Dies setzt voraus, dass unser Schulwesen unter staatlicher Aufsicht steht (Art. 7 Abs. 1 GG).

Der explizite staatliche Erziehungsauftrag ist – so das Bundesverfassungsgericht<sup>1</sup> – dem elterlichen Erziehungsrecht gleichgestellt<sup>2</sup>. Er umfasst nicht nur das Weitergeben von Wissen, sondern auch das Heranbilden zu einem selbstverantwortlichen Mitglied der Gesellschaft.

Im Rahmen dieser Aufgabe obliegt es dem öffentlichen Schulsystem jungen Menschen grundlegende Kenntnisse über die Struktur und den Wandel der Berufs- und Arbeitswelt zu vermitteln. Somit werden sie befähigt, am sozialen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, beruflichen, kulturellen und politischen Leben teilzunehmen und ihr Leben eigenständig zu gestalten. Fakten und Begriffe können dabei nur am Anfang stehen. Damit ebendiese etwas Sinnvolles aussagen, sind sie in einen theoretischen und begrifflichen Kontext zu fassen.

### Prinzipien der Sozialen Marktwirtschaft

Der Begriff Soziale Marktwirtschaft definiert die seit sechs Jahrzehnten in der Bundesrepublik Deutschland gültige Wirtschaftsordnung. Grundlage ihres Leitbildes sind die Arbeiten von Walter Eucken und Alfred Müller-Armack aus den 1930er Jahren. Ihre Kernforderung: die Gewährleistung einer funktionierenden Wettbewerbsordnung durch den Staat. Zu ihren konstituierenden Prinzipien zählen das Primat der Währungspolitik, offene Märkte, Privateigentum, Vertragsfreiheit, Haftung sowie Verlässlichkeit der Wirtschaftspolitik. Regulierende Prinzipien der Wettbewerbsordnung sind Einkommenspolitik sowie eine Vermeidung von Monopolbildung und Machtmissbrauch (Eucken, 1952, 254 ff.). Neben der Konjunkturpolitik wird auch die Sozialpolitik in erster Linie ordnungspolitisch verstanden. Intention ist es, Bürgerinnen und Bürgern ohne Einkommen das Existenzminimum sowie soziale Gerechtigkeit zu garantieren.

Ziel der Sozialen Marktwirtschaft ist es, Ansätze des Liberalismus und der christlichen Soziallehre innerhalb einer sozialen und demokratischen Grundordnung zu vereinen. Deshalb sind marktwirtschaftliche Ordnung und Rechtsstaat untrennbar miteinander verzahnt – durch die verfassungsrechtliche Garantie von Grundrechten. Dazu zählen: Freiheit des Eigentums, der Meinungsäußerung und der Person (Eucken, 1952, 48). Aus diesen Überlegungen heraus wurde die Konzeption der Sozialen Marktwirtschaft für den Wiederaufbau der Bundesrepublik Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg alternativ zu einer staatlich gelenkten Wirtschaft entwickelt. Ihre politische Durchsetzung ist mit den Namen Ludwig Erhard und Alfred Müller-Armack verbunden.

Zu einem solchen Ordnungsmodell gehören Menschen, die Unternehmen gründen und eigenverantwortlich leiten. Eucken plädiert in diesem Zusammenhang für eine enge Verbindung von Kompetenz und Haftung. Unternehmer und Selbstständige sind somit unersetzbar Garant für die Soziale Marktwirtschaft, für Beschäftigung und Wohlstand. Dennoch befinden sie sich in unserer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft in einem Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen und Wertvorstellungen.

Besonderes Augenmerk verdient daher die Art und Weise, wie Schule die junge Generation an die Soziale Marktwirtschaft heranführt. Welche Überzeugungen, die zur Unterstützung und Erhaltung unserer Staats- und Gesellschaftsordnung erforderlich sind, prägt Schule? Zweck dieser Studie ist es deshalb, das curriculare Selbstverständnis in Lehrplänen und Schulbüchern gesellschaftswissenschaftlicher Unterrichtsfächer zu bewerten und die Vermittlung von Wirtschaftskompetenz zu analysieren.

<sup>1</sup> BVerfGE 34, 165 (183); 52, 223 (236)

<sup>2</sup> Avenarius/Heckel, 2000, Schulrechtskunde, 62

## 2. DIE BEDEUTUNG VON LEHRPLÄNEN DER ÖKONOMISCHEN BILDUNG UNTER DEM ASPEKT DER WISSENSVERMITTLUNG ÜBER UNTERNEHMER UND DIE SOZIALE MARKTWIRTSCHAFT

Das zentrale Gebot einer freiheitlichen Wirtschaftsordnung lautet: Ohne Wettbewerbsordnung kann kein aktionsfähiger Staat entstehen und ohne einen aktionsfähigen Staat keine Wettbewerbsordnung (Eucken, 1952, 338). Das bedeutet, der Staat nimmt Einfluss auf die Errichtung der Wirtschaftsordnung und greift in einigen Fällen korrigierend ein, wie bei Systemasymmetrie und externen Effekten. Gleichfalls umfasst staatliche Tätigkeit die Vorgabe von Gesetzen, Regeln und Normen, um gesellschaftliches Leben zu ordnen. Die dafür zuständigen Institutionen lenken mittels Legitimierung und Sanktionierung menschliches Handeln und beschränken individuelle Willkür.

Vor diesem Hintergrund sind Lehrpläne als politisch-administrative Handlungsanleitung für die im Schuldienst tätigen Lehrkräfte zu verstehen. Lehrpläne legen den Grundstein zur Leistungserbringung einer Schule und wirken sich auf ihre Qualität aus (Ritz, 2002, 144). Der Begriff Lehrplan bezeichnet das Zusammenstellen der Lehraufgaben (Inhalte und Ziele) für einen umfassenden Lehrzweck auf einen verfügbaren Zeitraum (Glöckel, 2003, 217). Wie effektiv diese Kulturdokumente als Steuerungsinstrument für Schulqualität und Bildungserfolg sind, wird hierbei vernachlässigt.

Lehrpläne sind in Inhalt, Form und Sprache ein Spiegelbild der geistigen beziehungsweise politischen Kräfte ihrer Zeit. Sie sind nach Glöckel (1990, 269) „Mittel der Selbstvergewisserung dieser Gesellschaft über ihre Situation, ihre Werte und ihre Ziele“. Daraus lassen sich maßgeblich politisch-normative Setzungen der Kultus- und Schulpolitik ableiten. Besonders deutlich belegen diesen Befund neu eingeführte Unterrichtsfächer wie Arbeits- oder Wirtschaftslehre, Sexualkunde oder Informatik. Damit reagieren Kultusbehörden auf veränderte Lebensformen der jungen Generation.

Zweifellos berufen sich die Schulgesetze bei der Begründung des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags auf das Grundgesetz und die jeweilige Landesverfassung. Ihr Ziel: die Jugend im Geist der Menschlichkeit, Demokratie und

Freiheit zu erziehen – was eine liberale Wirtschaftsordnung bzw. Soziale Marktwirtschaft impliziert.

Die im Rahmen dieser Studie durchgeführte Analyse von Lehrplänen untersucht, wie darin Soziale Marktwirtschaft vermittelt, welches Unternehmerbild gezeichnet und wie beides in Schulbüchern dargestellt wird. Abschließend soll geklärt werden, inwieweit die Lehrpläne Schulen dazu anhalten, Schüler auf unternehmerische Tätigkeiten im Sinne der Entrepreneurship Education<sup>3</sup> vorzubereiten. Der damit erhobene Anspruch orientiert sich unter anderem an der 2006 von der EU-Kommission vorgelegten Oslo-Agenda „Erziehung zu unternehmerischem Denken und Handeln in Europa“. Danach sollen Kinder und Jugendliche Entrepreneurship im Sinne eines Selbstkonzeptes als positive Grundeinstellung kennenlernen und einen Überblick über die Funktionen und die gesellschaftlichen Beiträge von Unternehmen gewinnen.

Entrepreneurship Education ist eine notwendige Bildungsaufgabe, damit die freiheitliche Wirtschaftsordnung auch durch die Übernahme selbstständiger unternehmerischer Verantwortung fortbestehen kann.

Entrepreneurship Education ist daher dem dieser Studie zugrunde liegenden Begriff von ökonomischer Bildung immanent – in Anlehnung an einen Beschluss der Kultusministerkonferenz (2008, 7), der ökonomische Bildung zum unverzichtbaren Bestandteil der Allgemeinbildung erklärt. Dieser Anspruch beinhaltet ein Verständnis von ökonomischer Bildung, das im Grunde von einer Selbstverständlichkeit ausgeht:

Alle Individuen sind in Wirtschaftsprozesse eingebunden. Sie agieren und reagieren in unterschiedlichen wirtschaftlichen Rollen als:

- Konsumenten und Produzenten
- Anbieter und Nachfrager
- Arbeitnehmer und Selbstständige
- Sparer und Investoren
- Steuerzahler und Transferempfänger
- Zivil-, Staats- und Wirtschaftsbürger

<sup>3</sup> Die im Jahr 2006 verabschiedete Oslo-Agenda für die EU-Staaten definiert als ein Kernziel schulischer Bildung *Entrepreneurship Education*, also das Fördern unternehmerischer Aktivitäten und das Vermitteln einer Unternehmer-Perspektive.

Jeder Mensch muss lernen, sich im Umgang mit Gütern zu entscheiden und zu handeln. Ökonomische Bildung hat daher die Aufgabe, zu einer grundlegenden Orientierungs-, Urteils- und Gestaltungsfähigkeit beizutragen. Daraus lassen sich folgende Kompetenzen ökonomischer Bildung<sup>4</sup> ableiten:

- **Entscheidungen ökonomisch begründen**

Verlangt Kosten und Nutzen abzuwägen, Alternativen zu vergleichen, sich möglicher Konsequenzen bewusst zu werden. Es geht unter anderem um Auswahlmöglichkeiten in den Feldern Konsum, Vorsorge, Bildung und Beruf.

- **Handlungssituationen ökonomisch analysieren**

Erfordert bedingt Anreize und Beschränkungen für Entscheidungen zu erkennen – ob im Haushalt, in der Gesellschaft oder in einem Unternehmen. Speziell die Kosten-Nutzen-Aspekte sind zu analysieren. Dazu zählt auch, verfügbares Einkommen und finanzielle Handlungsspielräume zu bestimmen sowie unternehmerische Risiken und andere Einflüsse auf Investitionsentscheidungen zu ermitteln.

- **Ökonomische Systemzusammenhänge erklären**

Setzt voraus zu wissen, dass der Austausch zwischen Angebot und Nachfrage auf Märkten und in Unternehmen stattfindet. Dazu gehört es, Einnahmen und Ausgaben erläutern und Wechselwirkungen im Wirtschaftskreislauf etwa in Bezug auf Produktivität, Effizienz, Wohlstand, Erwerbstätigkeit aufzeigen zu können.

- **Wirtschaftliche Rahmenbedingungen mitgestalten**

Gründet auf der Einsicht, dass der Austausch von Gütern auf Rahmenbedingungen angewiesen ist und marktwirtschaftliche Systeme ordnungsbedürftig und gestaltungsfähig sind. Dies setzt voraus, die Produktion und Finanzierung von Gütern erläutern, Regulierung und Deregulierung abwägen und die Auswirkung von Regeln auf die betriebliche, gesamtwirtschaftliche und globale Entwicklung beschreiben zu können.

- **Konflikte perspektivisch und ethisch beurteilen**

Erfordert die Erkenntnis, dass ein System freiwilligen Austausches die freie Entfaltung des Individuums erfordert. Das Beanspruchen von Freiheit ist an die Übernahme ethischer Verantwortung gebunden. Diese moralische Verpflichtung trägt zur Lösung von Verteilungskonflikten ebenso bei wie zur Erhaltung der Lebensgrundlage auf Basis nachhaltigen Wirtschaftens.

<sup>4</sup> Ausführlich dazu siehe DeGöB, 2004

Um ökonomische Bildung wie skizziert umzusetzen, bedarf es ausgewählter Inhalte, also eines wirtschaftliche Zusammenhänge erläuternden curricularen Referenzsystems, das dem Schüler seine individuelle Rolle im Wirtschaftsgeschehen verdeutlicht (Kaminski et al., 2008, 13).

## 2.1 Zur Verankerung ökonomischer Bildung an allgemeinbildenden Schulen

An allgemeinbildenden Schulen in Deutschland werden Lehrplaninhalte domänenspezifisch vermittelt – also in Unterrichtsfächern. Ökonomische Bildung und die Funktionsweise Sozialer Marktwirtschaft wird bundesweit auf mehrere Fächer aufgeteilt. Dazu zählen je nach Bundesland:

- Geschichte
- Geografie/Erdkunde
- Sozialkunde/Gemeinschaftskunde
- Geografie/Wirtschaft/Gemeinschaftskunde
- Arbeitslehre bzw. Arbeit-Wirtschaft-Technik
- Wirtschaftslehre, Politik und Wirtschaft, Wirtschaft/Wirtschaft und Recht
- Sozialwissenschaft/Politikwissenschaft, Gesellschaftslehre
- Religionslehre

Die Schulpolitik der Länder neigt offensichtlich dazu, die ökonomische und politische Bildung in Fächerverbänden zu vereinen. In der Mittelstufe wird dabei – je nach Schulform – auf zwei Fächergruppen zurückgegriffen:

- Arbeitslehre beziehungsweise Arbeit-Wirtschaft-Technik<sup>5</sup> und
- Sozialkunde beziehungsweise Politik, teilweise auch als Politik-Wirtschaft (Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein) oder Wirtschaft und Sozialkunde (Rheinland-Pfalz) bezeichnet. In Hamburg wird Politik-Gesellschaft-Wirtschaft seit 2004 als Pflichtfach am Gymnasium G8 angeboten.

Ausnahme sind bisher eigenständige Fächer für Wirtschaft (auch Wirtschaftswissenschaften, Wirtschaftslehre). In den Ländern Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein sind dies Wahlpflichtfächer, die ausschließlich in der

<sup>5</sup> In Baden-Württemberg wird diese Fächergruppe in den Varianten „Wirtschaft-Arbeit-Gesundheit“ an Haupt- und Werkrealschulen sowie „Erkunde beziehungsweise Geografie-Wirtschaft(skunde)-Gemeinschaftskunde“ an Realschulen und Gymnasien jeweils in den Klassen 6, 8 und 10 angeboten.

gymnasialen Sekundarstufe II angeboten werden – mit Ausnahme Berlins. In der Sekundarstufe I wird das Fach Wirtschaft bisher ausschließlich in Niedersachsen unterrichtet – als Pflichtfach. Darüber hinaus gibt es die Kombination Wirtschaft und Recht in Bayern<sup>6</sup> und Thüringen<sup>7</sup>.

Folgende Übersicht zeigt, wie ökonomische Bildung in den einzelnen Bundesländern unterrichtet wird: Fächer, Schulformen, Angebot (Pflicht- oder Wahlpflichtfach).

Übersicht 1 verzichtet aus Gründen der Verständlichkeit auf die Darstellung der Fächer Erdkunde/Geografie sowie Geschichte, die im Kanon der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer de facto nur unmaßgeblich zur wirtschaftlichen Bildung beitragen.

<sup>6</sup> An bayerischen Realschulen wird Wirtschaft und Recht in den Jahrgangsstufen 8 und 9 als Wahlpflichtfach und an Gymnasien G8 als Pflichtfach angeboten.

<sup>7</sup> In Thüringen ist das Fach Wirtschaft und Recht obligatorisches Angebot an den Regelschulen und Gymnasien.

**Übersicht 1: Schulfach Wirtschaft und Ankerfächer ökonomischer Bildung**  
an allgemeinbildenden Schulen nach Bundesländern

Bundesland	Fachbezeichnung	Schulform	Angebot	Seit
<b>Baden-Württemberg</b>	Wirtschaft-Arbeit-Gesundheit	Haupt- und Realschule	Kernbereich	2004
	Erdkunde Wirtschaftskunde	Realschule	Pflichtbereich	2004
	Gemeinschaftskunde			
	Geografie Wirtschaft	Gymnasium Sek I	Pflichtbereich	2004
	Gemeinschaftskunde	Gymnasium Sek I	Pflichtbereich	2004
	(Wirtschaft) im Rahmen von GWG	Gymnasium Sek I	Pflichtbereich	2004
	(Gemeinschaftskunde) im Rahmen von GWG	Gymnasium Sek I	Pflichtbereich	2004
<b>Bayern</b>	Gemeinschaftskunde	Gymnasium Sek II	Pflichtbereich	2004
	Wirtschaft	Gymnasium Sek II	Wahlpflicht	2004
	Arbeit Wirtschaft Technik	Hauptschule	Pflichtbereich	2004
	Arbeit Wirtschaft Technik	Hauptschule M	Pflichtbereich	2004
	Geschichte Sozialkunde			
	Erdkunde	Hauptschule M	Pflichtbereich	2004
	Sozialkunde	Realschule	Pflichtbereich	2003
	Wirtschaft und Recht	Realschule	Pflichtbereich	2000
	Wirtschaft und Recht	Realschule	Pflichtbereich	2003
	Betriebswirtschaft und Rechnungswesen	Realschule	Wahlpflicht	2000
	Betriebswirtschaft und Rechnungswesen IIIa	Realschule	Wahlpflicht	2003

Bundesland	Fachbezeichnung	Schulform	Angebot	Seit
	Sozialkunde	Gymnasium G8 Sek I	Pflichtbereich	2004
	Wirtschaft und Recht	Gymnasium G8 Sek I	Pflichtbereich	2004
	Sozialkunde	Gymnasium G8 Sek II	Pflichtbereich	2004
	Wirtschaft und Recht	Gymnasium G8 Sek II	Wahlpflicht	2004
	Wirtschafts- und Rechtslehre	Gymnasium G9 Sek I und Sek II	Pflichtbereich	1992 läuft 2011 aus
	<b>Berlin</b>	Arbeitslehre	Haupt-, Real-, Gesamtschule Sek I	Pflichtbereich
Wahlpflichtkurs III (Wirtschaft und Recht)		Realschule Sek I	Wahlpflicht	2006/2007
Sozialwissenschaften/Wirtschaftswissenschaften		Gesamtschule/Gymnasium Sek I	Wahlpflicht	2006/2007
Sozialkunde		Alle Schulformen Sek I	Pflichtbereich	2006/2007
Politikwissenschaft		Gymnasium Sek II	Pflichtbereich	2006/2007
Wirtschaftswissenschaften		Gymnasium Sek II	Pflichtbereich	2006/2007
Sozialwissenschaften		Gymnasium Sek II	Pflichtbereich	2006/2007
<b>Brandenburg</b>	Wirtschaft Arbeit Technik	Alle Schulformen Sek I	Wahlpflicht	2008
	Wirtschaft Arbeit Technik	Alle Schulformen Sek I	Pflichtbereich	2008
	Politische Bildung	Alle Schulformen Sek I	Pflichtbereich	2008
	Politische Bildung	Gymnasium Sek II	Wahlpflicht	2008/2009
	Wirtschaftswissenschaften	Gymnasium Sek II	Wahlpflicht	1993
<b>Bremen</b>	Wirtschaft Arbeit Technik	Sekundarschule	Pflichtbereich	2006
	Welt- Umweltkunde (Geschichte, Geografie, Politik)	Sekundarschule	Pflichtbereich	2006
	Welt- Umweltkunde (Geschichte, Geografie Politik)	Gesamtschule Sek I	Pflichtbereich	2006
	Wirtschaft Arbeit Technik	Gesamtschule Sek I	Pflichtbereich	2006
	Wirtschaft Arbeit Technik	Gymnasium Sek I	Pflichtbereich	2006
	Welt- Umweltkunde (Geschichte, Geografie)	Gymnasium Sek I	Pflichtbereich	2006
	Politik	Gymnasium Sek II	Wahlpflicht	2002
	Politik	Gymnasium Sek II ab 2010/2011	Wahlpflicht	2008
	Wirtschaftslehre	Gymnasium Sek II ab 2010/2011	Wahlpflicht	2008
Wirtschaftslehre	Gymnasium Sek II	Wahlpflicht	2000	
<b>Hamburg</b>	Arbeit und Beruf	Hauptschule	Pflichtbereich	2007
	Gesellschaft	Hauptschule	Pflichtbereich	2007
	Gesellschaft	Haupt- und Realschule	Pflichtbereich	2008
	Arbeitslehre	Haupt- und Realschule	Pflichtbereich	2007/2008
	Arbeitslehre	Haupt- und Realschule	Wahlpflicht	2004
	Politik Gesellschaft Wirtschaft	Gymnasium G8 Sek I	Pflichtbereich	2004
	Politik Gesellschaft Wirtschaft	Gymnasium G8 Sek II	Wahlpflicht	2009
	Wirtschaft	Gymnasium G8 Sek II	Wahlpflicht	2009

Fortsetzung der Tabelle auf der Folgeseite!



Bundesland	Fachbezeichnung	Schulform	Angebot	Seit
<b>Hessen</b>	Arbeitslehre	Hauptschule	Pflichtbereich	2006
	Politik Wirtschaft	Hauptschule	Pflichtbereich	2006
	Arbeitslehre	Realschule	Pflichtbereich	2006
	Politik Wirtschaft	Realschule	Pflichtbereich	2006
	Lernbereich Gesellschaftslehre (Arbeitslehre)	Gesamtschule	Pflichtbereich	2006
	Lernbereich Gesellschaftslehre (Politik Wirtschaft)	Gesamtschule	Pflichtbereich	2006
	Politik Wirtschaft	Gymnasium G8 Sek I	Pflichtbereich	2008
	Politik Wirtschaft	Gymnasium G8 Sek II	Pflichtbereich	2008
	Politik Wirtschaft	Gymnasium G9 Sek I und Sek II	Pflichtbereich	2006
<b>Mecklenburg-Vorpommern</b>	Arbeit Wirtschaft Technik	Regionale, Haupt-, Real-, Gesamtschule Sek I	Pflichtbereich	2002
	Sozialkunde	Regionale, Haupt-, Real-, Gesamtschule Sek I	Pflichtbereich	2002
	Sozialkunde	Gesamtschule/ Gymnasium Sek I	Pflichtbereich	2002
	Arbeit Wirtschaft Technik	Gesamtschule/ Gymnasium Sek I	Pflichtbereich	2002
	Geschichte und Politische Bildung	Gymnasium Sek II	Pflichtbereich	2006
	Sozialkunde	Gymnasium Sek II	Wahlpflicht	2006
	Wirtschaft	Gymnasium Sek II	Wahlpflicht	2006
<b>Niedersachsen</b>	Wirtschaft	Hauptschule Sek I	Pflichtbereich	2009
	Wirtschaft	Realschule Sek I	Pflichtbereich	2009
	Politik Wirtschaft	Gymnasium Sek I	Pflichtbereich	2006
	Politik Wirtschaft	Gesamtschule/ Gymnasium Sek II	Pflichtbereich	2009
<b>Nordrhein-Westfalen</b>	Wirtschaft Lernbereich	Hauptschule	Pflichtbereich	1989
	Arbeitslehre			
	Geschichte Politik	Hauptschule	Pflichtbereich	1989
	Lernbereich Gesellschaftslehre			
	Sozialwissenschaften	Realschule	Wahlpflicht	1993
	Gesellschaftslehre	Gesamtschule	Pflichtbereich	1989
	Arbeitslehre	Gesamtschule	Pflichtbereich	1999
	Technik Wirtschaft Arbeitslehre	Gesamtschule	Wahlpflicht	1982
	Politik (Wirtschaft)	Gymnasium Sek I	Pflichtbereich	1993
Politik Wirtschaft	Gymnasium G8 Sek I	Pflichtbereich	2007	
Sozialwissenschaften ökonomische Schwerpunktbildung	Gymnasium Sek II	Wahlpflicht*	2004	
<b>Rheinland-Pfalz</b>	Arbeitslehre	Hauptschule	Wahlpflicht	2000
	Wirtschaft und Sozialkunde	Realschule	Wahlpflicht	1999

Bundesland	Fachbezeichnung	Schulform	Angebot	Seit
	Sozialkunde	Regionale, Haupt-, Realschule, Gymnasium Sek I	Pflichtbereich	1998
	Gemeinschaftskunde (Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde)	Gymnasium Sek II	Pflichtbereich	1998
<b>Saarland</b>	Sozialkunde	Realschule	Pflichtbereich	2005/2006
	Arbeitslehre	Realschule	Pflichtbereich	2005/2006
	Arbeitslehre (Wirtschaft/Technik)	Realschule	Wahlpflicht	2005/2006
	Gesellschaftswissenschaften	Gesamtschule	Pflichtbereich	1993
	Arbeitslehre	Gesamtschule	Pflichtbereich	1994
	Sozialkunde	Gymnasium Sek I	Pflichtbereich	2006
	Wirtschaftslehre	Gymnasium G8 für die Einführungsphase in die gymnasiale Oberstufe	Wahlpflicht	2006
	Wirtschaftslehre	Gymnasium Sek II	Wahlpflicht	2008
<b>Sachsen</b>	Wirtschaft Technik Haushalt/ Soziales	Mittelschule	Pflichtbereich	2004 (2009)
	Gemeinschaftskunde Rechtserziehung	Mittelschule	Pflichtbereich	2004 (2009)
	Gemeinschaftskunde Rechtserziehung Wirtschaft	Gymnasium Sek I	Pflichtbereich	2004 überarbeitet (2007/2009)
	Gemeinschaftskunde Rechtserziehung Wirtschaft	Gymnasium Sek II	Pflichtbereich	2004
<b>Sachsen-Anhalt</b>	Wirtschaft	Sekundarschule	Pflichtbereich	2010 in Erprobung
	Sozialkunde	Sekundarschule	Pflichtbereich	2009
	Sozialkunde	Gymnasium Sek I	Pflichtbereich	2003
	Wirtschaftslehre	Gymnasium Sek I	Wahlpflicht	2003
	Sozialkunde	Gymnasium Sek II	Wahlpflicht	2003
	Wirtschaftslehre	Gymnasium Sek II	Wahlpflicht	2003
		Wirtschaft Politik	Haupt- und Realschule	Pflichtbereich
<b>Schleswig-Holstein</b>	Verbraucherbildung	Haupt-, Regional- und Gemeinschaftsschulen	Pflichtbereich	2009
	Wirtschaftslehre	Gesamtschule	Wahlpflicht	1997
	Wirtschaft Politik	Gesamtschule/ Gymnasium Sek I	Pflichtbereich	2008
	Wirtschaft Politik	Gesamtschule/ Gymnasium Sek II	Pflichtbereich	2002
	Wirtschaft Politik	Gesamtschule/ Gymnasium Sek II	Wahlpflicht	2002
	Wirtschaftslehre	Gymnasium/Fachgymnasium Sek II	Wahlpflicht	2002
	Wirtschaftstheorie/-politik	Gymnasium/Fachgymnasium Sek II	Wahlpflicht	2002

Fortsetzung der Tabelle auf der Folgeseite!



Bundesland	Fachbezeichnung	Schulform	Angebot	Seit
Thüringen	Wirtschaft und Recht	Regelschule	Pflichtbereich	1999
	Wirtschaft und Technik	Regelschule	Pflichtbereich	1999
	Wirtschaft Umwelt Europa	Regelschule	Pflichtbereich	1999
	Sozialkunde	Regelschule	Pflichtbereich	1999
	Wirtschaft und Recht	Gymnasium Sek I	Pflichtbereich	1999
	Sozialkunde	Gymnasium Sek I	Pflichtbereich	1999
	Wirtschaft und Recht	Gymnasium Sek II	Wahlpflicht	1999
	Wirtschaft und Recht	Gymnasium Sek II	Wahlpflicht	2009
	Sozialkunde	Gymnasium Sek II	Wahlpflicht	1999
	Sozialkunde	Gymnasium Sek II	Wahlpflicht	2009

\* Schüler, die Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe nicht als Wahlpflichtfach belegen, müssen Sozialwissenschaften als einjährigen Zusatzkurs im Abiturjahr belegen.

Stand: April 2010

Quelle: Eigene Zusammenstellung

Übersicht 1 macht deutlich: Die meisten Bundesländer wählen einen fächerübergreifenden sozialwissenschaftlichen Ansatz. Ökonomische Bildung wird vielfältig und kombiniert mit unterschiedlichen Fächergruppen angeboten. In puncto Vergleichbarkeit dieser Vermittlungswege ist allerdings zu beachten, dass sich Anteile und Inhalte in einer Fächergruppe von Land zu Land, von Fach zu Fach und von Schulform zu Schulform unterscheiden (Weber, 2007, 3).

Darüber, dass ökonomische Bildung wichtiger Teil der Allgemeinbildung ist, herrscht in der Schulpolitik Konsens (KMK, 2008, 7). Sie gilt als Voraussetzung zur

- individuellen Lebensführung,
- gesellschaftlichen Teilhabe,
- und politischen Mitwirkung.

Diese Merkmale ökonomischer Bildung sind in den Schulgesetzen kodifiziert, was ihren Anspruch unterstreicht. Gleichwohl hält die Kontroverse in der wirtschaftsdidaktischen wie auch bildungspolitischen Diskussion über den geeigneten Weg zur ökonomischen Bildung in der Schule unvermindert an. Es geht um die Frage: Ist es Aufgabe des Politikunterrichts diese Kenntnisse weiterzugeben oder ist ein kombiniertes, genauer: integriertes Unterrichtsfach besser dafür geeignet? Schließlich die grundsätzliche Frage: Soll ökonomische Bildung als Unterrichtsprinzip fächerübergreifend oder in einem eigenen Unterrichtsfach vermittelt werden? Letzteres wird weithin als „State of the Art“ angesehen, wie ein Blick in die Rahmenvorgaben und Richtlinien zur ökonomischen Bildung einiger Bundesländer zeigt.

Man kann den Schluss ziehen: Der gesellschaftswissenschaftliche Ansatz hat bisher nicht die Effekte gezeigt, die ihm zugeschrieben wurden. Dies dokumentiert gerade das programmatische Nachjustieren durch Erklärungen und Berichte (KMK, 2008) sowie Rahmenvorgaben und Richtlinien zur ökonomischen Bildung der Länder. Daran hat auch das Einführen von Kernlehrplänen oder des eigenständigen Fachs Wirtschaft in manchen Ländern nichts geändert. Befragungen Jugendlicher über ihre wirtschaftlichen Kenntnisse zeigen deutlich: Mit dem Wirtschaftswissen vieler Schüler ist es nicht weit her (Bertelsmann Stiftung, 2008; Bundesverband deutscher Banken, 2008). Und das, obwohl junge Leute sich für Wirtschaft interessieren und wissen wollen, wie sie abläuft.

Die ökonomischen Grundkenntnisse an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen haben sich seit den 1990er Jahren kaum verändert. Schon damals wurden diese – laut der Erhebungen des Wirtschaftskundlichen Bildungs-Tests (WBT) – als defizitär eingestuft (Sczesny/Lüdecke, 1998, 410). Lediglich 45 Prozent der Fragen wurden korrekt beantwortet. Ein Ergebnis, das nachdenklich stimmt, misst der Test letztlich doch das ökonomische Know-how. Naheliegender ist es, die Gründe für diesen Befund – mangelnde Kenntnis elementarer Begriffe und Systeme – in einem wenig kontinuierlichen Unterricht zu suchen.

Wirtschaftswissenschaftler begründen diesen Sachverhalt mit dem fächer-spezifischen Zugang zu ökonomischer Bildung. Ein Argument, das zum Beispiel beim Fach Geschichte angeführt wird, lautet: Der Blick auf die Wirtschaft aus historischer Perspektive allein reiche nicht als Grundlage für Erklärungen wirtschaftlicher Vorgänge aus (Kruber, 2000, 285). Zudem berge die Betonung der besonderen Rolle des Staates die Gefahr, „dass durch den Geschichtsunterricht ein einseitiges Bild vom Verhältnis Staat und Wirtschaft geprägt wird, demzufolge der Staat notwendigerweise in die Marktwirtschaft eingreifen muss“ (Schlösser/Weber, 1999, 175). Zudem würden die Ursachen staatlicher Korrekturen nur multidimensional, nicht aber in ihrem ökonomischen Funktionszusammenhang berücksichtigt.

Auch in Geografie geht es vor allem um fachliche Methoden und nicht um wirtschaftstheoretische Erklärungen und Zusammenhänge. Deutlich wird dies bei Themen wie der sektoralen Entwicklung der Wirtschaft und dem damit verbundenen Aufbau von Siedlungen.

Eine differenzierte Analyse der Kausalität zwischen Ökonomie und Ökologie findet meist nicht statt und gehört nicht zur Ausbildung von Erdkundelehrern (Kruber, 2000, 286). Möglich wäre dies z. B. durch Rückgriff auf die Theorie externer Effekte, die ökonomische Verhaltenstheorie und die Wirkungsweise spezifisch wirtschaftspolitischer Instrumente.

Die Integration von Wirtschaftsthemen in gesellschaftswissenschaftliche Fächer führt tendenziell dazu, ökonomische Phänomene aus dem Blickwinkel des Einzelfachs zu betrachten, ohne zuvor ökonomische Grundlagen zu vermitteln. Dies wäre jedoch für eine sachliche Beurteilung und Problemlösung notwendig. Schon seit geraumer Zeit wird daher von den Wirtschaftsministern der Länder (WdL, 2001) wie von Arbeitgeber- und Wirtschaftsverbänden, dem Deutschen Gewerkschaftsbund und der Bundeselternschaft (BDA-DGB, 2000) ein unabhängiges Unterrichtsfach oder ein eigenständiger Platz für ökonomische Bildung im Curriculum gefordert.

Mit der Forderung nach einem Fach Wirtschaft wird die entscheidende Frage angesprochen: Welche Inhalte soll ökonomische Bildung haben und welche Intention verfolgt sie? Demnach wären wirtschaftliche Grundlagen und praktische Fähigkeiten zu fördern, die dem Einzelnen helfen, sich im Wirtschaftsleben zurechtzufinden. Im Mittelpunkt stehen die Erschließung der geltenden Wirtschaftsordnung und ökonomischer Zusammenhänge. Genauer: die Beschäftigung mit der Sozialen Marktwirtschaft, ihrer Funktionsweise und Entwicklung in einer vernetzten Wirtschafts- und Arbeitswelt (Schlösser, 2001, 2).

Kritikern erscheint eine so postulierte ökonomische Bildung als überwiegend systembejahend. Kritische Erörterungen – so wird unterstellt – fänden wenig Raum. Erziehung zum mündigen Wirtschaftsbürger könne nur ökonomische Bildung leisten, die sich primär als ideologiekritisch verstehe (Massing, 2006, 84). „Reine Systemökonomik“ propagiere dagegen „eine totale Marktgesellschaft“ (Ulrich, 2001, 1). Der freie Markt könne nicht Hüter einer freiheitlichen Gesellschaft sein. Allein kritische ökonomische Bildung befähige den Einzelnen, die ideologische Funktion „der ökonomistischen Sachzwang- und Gemeinwohrrhetorik“ zu durchschauen und staatsbürgerliche Mitverantwortung auch im Wirtschaftsleben wahrzunehmen (Ulrich, 2001, 3).

In der Hochschullehre – insbesondere in der Politik- und Sozialwissenschaft – ist die Haltung weit verbreitet, zu viel ökonomisches Wissen schade der individuellen Mündigkeit. Wie anders ließe sich sonst die Aussage interpretieren: „Nirgends findet sich auch nur eine Andeutung dafür, dass die Projekte (gemeint sind beispielsweise Schülerfirmen, d. Verf.) mit skeptischer Distanz gesehen werden“ (Breit, 2006, 104). Für Schüler und Lehrer des Politikunterrichts sei der Verzicht auf kritische Distanz ungewohnt. So plädiert Breit dafür, Jugendlichen unternehmerisches Denken und Beurteilen so beizubringen, dass sie sich damit auseinandersetzen und Alternativen entwickeln können. Die Erziehung zur Selbstständigkeit mache es notwendig, dass Schüler andere Grundwerte (auch des Wirtschaftens) kennenlernen und sich dafür entscheiden können.

Offenkundig wird hier die Fähigkeit, bei einem Entscheidungsproblem eine ökonomische Perspektive einzunehmen, als unvereinbar mit eigenständiger Entscheidungskompetenz angesehen. Vielfach wird mit dem Überwältigungsverbot und dem Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses<sup>8</sup> argumentiert, wenn es darum geht, Effizienzaspekte und ökonomische Rationalität in Entscheidungssituationen (nicht) miteinzubeziehen.

Schließlich gehe es darum, bei Schülerinnen und Schülern „Skepsis gegenüber fremden Positionen“ zu wecken und zu verhindern, dass diese „gewollt oder ungewollt für unternehmerisches Handeln begeistert werden“ (Breit, 2006, 105). Globalisierung, Informatisierung und Liberalisierung haben zu Strukturveränderungen auch im Bereich der Erwerbsarbeit geführt. Die Beschäftigungssituation könnte sich mit einer höheren Selbstständigenquote erfolgreich bewältigen lassen. Bönkost (2005, 132) jedoch diagnostiziert: „In den Menschen – vor allem den jungen – sind erforderliche Bildungspotenziale und Einstellungen, die Gründungsvorhaben induzieren könnten, nicht hinreichend entwickelt.“ Unternehmerische Selbstständigkeit sei demnach kaum ein Lernziel der Allgemeinbildung.

Es ist festzustellen: eine Auseinandersetzung mit rational geprägten ökonomischen Handlungsweisen wird weithin diskreditiert. Nicht wahrgenommen wird dabei der Anspruch ökonomischer Bildung, solche Kompetenzen zu vermitteln, um Schülerinnen und Schüler in die Lage zu versetzen, im Wirtschaftsalltag rationale Entscheidungen zu treffen und dabei mögliche Alternativen abzuwägen (Retzmann et al., 2010, 9; DeGöB, 2004).

Die so konstruierte Bedrohung (von Mündigkeit und Urteilsfähigkeit) durch Wirtschaft ist stereotypisch. Sie zieht sich nicht nur durch Lehrpläne gesellschaftswissenschaftlicher Fächer, sondern nimmt im pädagogischen Diskurs einen unvermindert hohen Stellenwert ein.

<sup>8</sup> Der sogenannte Beutelsbacher Konsens ist das Ergebnis einer Tagung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg mit Politikdidaktikern im Herbst 1976 in Beutelsbach. Dabei wurden drei Grundprinzipien des Politikunterrichts festgelegt. Erstens das *Überwältigungsverbot* (auch: *Indoktrinationsverbot*). Danach dürfen Lehrende Schülern nicht ihre Meinung aufzwingen, sondern sollen Schüler in die Lage versetzen, sich mithilfe des Unterrichts eine eigene Meinung bilden zu können. Zweitens das *Kontroversitätsgebot* (auch: *Gebot der Ausgewogenheit*). Dieses zielt darauf ab, den Schülern freie Meinungsbildung zu ermöglichen. Der Lehrende muss ein Thema kontrovers darstellen und diskutieren, wenn es in der Öffentlichkeit kontrovers erscheint. Seine eigene Meinung und seine politischen wie theoretischen Standpunkte sind dabei für den Unterricht unerheblich und dürfen nicht zur Überwältigung der Schüler eingesetzt werden. Und drittens das Prinzip *Schülerorientierung*. Es soll Schüler in die Lage versetzen, die politische Situation der Gesellschaft und ihre eigene Position zu analysieren und sich aktiv am politischen Prozess zu beteiligen, indem sie „nach Mitteln und Wegen [zu] suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen“.

So etwa, wenn der derzeitigen Weltwirtschafts- und Finanzkrise nachgesagt wird, durch sie „zeichnen sich die Grenzen der (offenen) Marktwirtschaft ab und die Auswirkungen des jahrelangen Demokratie- und Sozialstaatsabbaus unter neoliberaler Politik“ (Lösch, 2009, 854 f.) würden sichtbar.

Gleichzeitig wird darauf verwiesen, dass alternative politische Ansätze, wie sie in unterschiedlichen Ausprägungen in den ehemals als realsozialistisch bezeichneten Staaten praktiziert wurden, aufgrund ihres Demokratiedefizits zwar diskreditiert waren, von marktwirtschaftlichen Gesellschaftssystemen inzwischen aber auch eine Gefährdung der Demokratie ausginge. „Mittlerweile fallen die Zustandsbeschreibungen der bürgerlich-liberalen Demokratie, die sich in unterschiedlichen Ausprägungen in den marktwirtschaftlichen, kapitalistischen Ländern etabliert hat, allerdings auch eher problematisch aus“ (Lösch, 2009, 854). Abgesehen davon, dass die Autorin wirtschaftliche Versorgungsprobleme und mangelnde Rechtsstaatlichkeit der ehemaligen realsozialistischen Staaten verschweigt, sieht sie die Lösung in einer Global Citizenship Education<sup>9</sup>, die zu einer auf Selbstverständigungs-Diskursen basierenden Weltöffentlichkeit führe.

Jenseits dieser fern von alltagspraktischer Konkretisierung formulierten Postulate, stellt sich die Diskussion um die Relevanz ökonomischer Bildung vielmehr als eine Frage ihrer didaktisch-methodischen Begründung dar. So folgert Retzmann (2006, 211), dass mehr ökonomische Bildung in der Schule zweifellos mehr politische Bildung in der Schule gewährleiste, während dies umgekehrt nicht zweifelsfrei gelte. Fließen in die politische Analyse und Beurteilung ökonomische Kategorien wie Kosten, Anreize und Effizienz ein, so ist die politische Bildung bei der Bearbeitung ihrer Fragestellungen auf ökonomisches Know-how ihrer Schüler angewiesen.

Die folgende Lehrplananalyse erfüllt mehrere Zwecke:

- *Erstens* soll das curriculare Selbstverständnis ökonomischer Bildung im Allgemeinen sowie die Öffnung zu Sozialer Marktwirtschaft und Unternehmen im Besonderen untersucht werden.
- *Zweitens* soll eine Grundlage erarbeitet werden, die eine Bewertung der formal vorgegebenen Zugangswege zu ökonomischer Bildung ermöglicht.

<sup>9</sup> Dazu zählen Themen wie Ökologie- und Friedensfragen, nachhaltige Entwicklung sowie interkulturelle Aspekte, ergänzt um Fragen der Geschlechterverhältnisse, des Postkolonialismus etc. (Lösch, 2009, 856 f.)

- *Drittens* schließlich soll die Hypothese überprüft werden, wonach Lehrpläne Blaupausen für Schulbuchautoren und -verlage sowie für die gegenwärtige Genehmigungspraxis<sup>10</sup> sind.

Lehrplänen wird nach wie vor eine zentrale Steuerungsfunktion von Unterrichtsinhalten beigemessen. Dies spiegelt nicht zuletzt das intensive Bemühen schulischer Behörden um Kernlehrpläne wider.

## 2.2 Exemplarische Lehrplananalyse für die Länder Nordrhein-Westfalen<sup>11</sup> und Rheinland-Pfalz<sup>12</sup>

Grundsätzlich geht es bei ökonomischer Bildung um das Erschließen wirtschaftlicher Zusammenhänge durch den Lernenden. Es ist davon auszugehen, dass implizit sämtliche Lehrpläne der Gesellschaftswissenschaften die Schüler dazu befähigen, sich mit historischen, geografischen und politischen Strukturen sachgerecht auseinanderzusetzen.

Das bloße Ansprechen eines wirtschaftlichen Themas ist jedoch noch keine Wissensvermittlung. Andererseits kann es allgemeingültige inhaltliche Vorgaben – das zeigt die Geschichte der Curriculumforschung – nicht geben. Es handelt sich vielmehr um normative Setzungen, die in didaktische Konzepte<sup>13</sup> einfließen. Die in diesen Ansätzen festgeschriebenen politisch-gesellschaftlichen Wertvorstellungen werden an Generationen von Jugendlichen weitergegeben.

<sup>10</sup> Häufig gibt es in den Ländern gestufte Zulassungswege – wie in Nordrhein-Westfalen. Hier werden beispielsweise Schulbücher für die Fächer Erdkunde und Sozialwissenschaften der Sekundarstufe I an Hauptschulen, Realschulen, Gesamtschulen und Gymnasien im Rahmen eines vereinfachten Verfahrens zugelassen. Dazu sind ausschließlich eine „Erklärung des Verlages“ und die Abgabe des fertig produzierten Lernmittels erforderlich, das stichprobenartig in Augenschein genommen wird. Schulbücher für Geschichte, Politik und Gesellschaftslehre werden durch ein vom Schulministerium kontrolliertes Gutachterverfahren ausgewählt. In Baden-Württemberg findet die Zulassung durch eine Übertragung auf eine nachrangige administrative Einrichtung – seit 2005 auf das Landesinstitut für Schulentwicklung – statt.

<sup>11</sup> Ausführliche Analyse siehe: Klein, Helmut E./Schare, Teresa, 2010, *Unternehmer und Soziale Marktwirtschaft im Schulbuch in Nordrhein-Westfalen. Eine Untersuchung der Schulbücher für die Unterrichtsfächer Arbeitslehre, Erdkunde, Geschichte, Gesellschaftslehre, Politik, Sozialwissenschaften und Technik*, URL: [http://www.iwkoeln.de/Portals/0/pdf/pressemappe/2010/pma160210\\_schulbuchanalyse\\_studie.pdf](http://www.iwkoeln.de/Portals/0/pdf/pressemappe/2010/pma160210_schulbuchanalyse_studie.pdf) [Stand: 2010-03-17]

<sup>12</sup> Ausführliche Analyse siehe: Klein, Helmut E./Schare, Teresa, 2009, *Unternehmer und Soziale Marktwirtschaft im Schulbuch in Rheinland-Pfalz. Eine Untersuchung der Schulbücher für die Unterrichtsfächer Erdkunde, Geschichte, Wirtschafts- und Sozialkunde*, Köln, URL: [http://www.iwkoeln.de/Portals/0/pdf/pressemappe/2010/pma160310\\_schulbuchanalyse\\_rp\\_studie.pdf](http://www.iwkoeln.de/Portals/0/pdf/pressemappe/2010/pma160310_schulbuchanalyse_rp_studie.pdf) [Stand: 2010-03-17]

<sup>13</sup> Idealtypisch lassen sich fünf Ansätze unterscheiden: 1. Kategorialer Ansatz, 2. Handlungstheoretischer Ansatz, 3. Neoinstitutionalistischer Ansatz, 4. Situationaler Ansatz und 5. Sozialwissenschaftlicher Ansatz (ausführlicher dazu Grindel/Lässig, 2008, 11).

Zur groben Analyse von Lehrplänen bieten sich die von Schlösser/Weber (1999, 35 f.) verwendeten Kategorien an. Diese unterscheiden zwischen:

- einer eher marktwirtschaftlich-dezentralen (marktoptimistisch, interventionspessimistisch)
- und einer eher planungszentriert-zentralen (marktpessimistisch, interventionsoptimistisch) Orientierung.

Da die Autoren ausschließlich Lehrpläne von Gymnasien untersuchen, spielen dabei wissenschaftspropädeutische und präferierte Forschungsrichtungen eine Rolle. Hilfreich zur methodischen Begründung ist der Ansatz der kategorialen Wirtschaftsdidaktik (Kruber, 2000; Dauenhauer, 1997).

Daran anknüpfend wurden insgesamt 47 Schlüsselbegriffe identifiziert. Mit ihnen lassen sich Merkmale „Sozialer Marktwirtschaft“ sowie „Funktionen und Rolle von Unternehmen als wichtige Akteure im Wirtschaftsprozess“ beschreiben. Diese Kernbegriffe repräsentieren kein explizites curriculares Referenzsystem.

Gleichwohl bilden sie ein aus ökonomischen Zusammenhängen abgeleitetes Konzentrat von Bestandteilen ökonomischer Bildung. Somit entsprechen die Begriffe einem wirtschaftlichen Selbstverständnis, das der Analyse zugrunde liegt.

In Anlehnung an den Wirtschaftskundlichen Bildungs-Test (Beck et al., o.J.) bezieht sich die Wortsammlung auf folgende wirtschaftsthematische Inhaltsbereiche:

- Grundlagen (Wirtschaftssysteme, Eigentumsverfassung, Leistungsprinzip, Geld),
- Mikroökonomik (Markt, Marktversagen, Angebot und Nachfrage, Wettbewerb, Rolle des Staates, Verteilungsgerechtigkeit, Soziales Sicherungssystem),
- Makroökonomik (Einkommen, Konsum, Konjunktur, Wirtschaftswachstum, Arbeitsmarkt),
- internationale Beziehungen (Globalisierung, Handel, Wettbewerbsbeschränkungen).

Angelehnt an die Neue Institutionenökonomik (Kaminski, 1997) und um der Fragestellung der Studie – Abhandlung von Unternehmen in Schulbüchern – gerecht zu werden, wird das Analyseraster erweitert.

- Somit kommen Begriffe hinzu, die Unternehmer als zentrale Akteure im Wirtschaftsgeschehen charakterisieren. Dazu zählen: Verantwortung, Schaffung von Arbeitsplätzen, Investition, Gewinn, Chancen und Risiken von Selbstständigkeit.

- Aus diesem Ansatz heraus erklärt sich auch die begriffliche Wiedergabe arbeitsmarktökonomischer Aspekte. Dazu zählt beispielsweise der Komplex Arbeitsverträge und -beziehungen: Tarifautonomie, Lohnpolitik, Sozialpartner, Arbeitsrecht, Kündigungsschutzgesetz, Qualifikation.

Klassifiziert sind zudem die im Spannungsverhältnis zur Ökonomie stehenden Begriffe „Ökologie“ und „Strukturwandel“. Diese besitzen einen hohen Stellenwert, aufgrund wirtschafts- und umweltpolitischer Diskurse einerseits bzw. bildungs- und arbeitsmarktpolitischer Diskurse andererseits. Die Aufnahme dieser Begriffe berücksichtigt somit Dilemmastrukturen auf der Ebene von Interaktionen im Wirtschaftsgeschehen.

Bedeutsam ist diese Herangehensweise der stufenweise Annäherung, da Lehrpläne Bildungs- und Erziehungsziele konkretisieren und den Spielraum zur inhaltlich-didaktischen Gestaltung durch die Lehrkräfte definieren. Damit repräsentieren Lehrpläne eine begriffliche Blaupause, nach deren Vorgabe Schulbücher konzipiert werden. In diesem Sinne haben die Schlüsselbegriffe die Funktion eines Suchrasters inne. Es ermöglicht das quantitative Erfassen begrifflich-curricularer Vorgaben und deren Ausprägungsgrade und lässt Rückschlüsse über das politisch-normative Selbstverständnis der Kultus- und Schulpolitik in Lehrplänen und Schulbüchern zu.

Das Suchraster lässt erkennen, ob und wie umfassend ökonomische Begriffe eingebaut und ausgestaltet wurden. Es ist jedoch nicht Gegenstand dieser Analyse, die wirtschaftsthematische Gestaltung<sup>14</sup> für unterschiedliche Altersstufen unter lerntheoretischen Aspekten zu untersuchen.

### Wirtschaftsbildung auf Fächer verteilt

Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen dieser beiden Länder ist Gegenstand folgender Fächer:

#### In Nordrhein-Westfalen

- an Hauptschulen: Geschichte, Erdkunde, Wirtschaft (Lernbereich Arbeitslehre) sowie Technik (Lernbereich Arbeitslehre);
- an Realschulen: Geschichte, Erdkunde, Sozialwissenschaften sowie Technik;
- an Gesamtschulen: Geschichte, Erdkunde, Arbeitslehre sowie Technik/Wirtschaft/Arbeitslehre;

<sup>14</sup> Damit gemeint ist die Gestaltung des Verhältnisses von Text, Bild, Grafik, Tabelle, Aufgabentypen, Übungsformen und Handlungsanregungen.

- an Gymnasien Sekundarstufe I: Geschichte, Erdkunde, Technik sowie Politik (Wirtschaft);
- an Gymnasien Sekundarstufe I/G8: Geschichte, Erdkunde, Politik/Wirtschaft;
- an Gymnasien/Sekundarstufe II: Geschichte, Erdkunde, Sozialwissenschaften sowie Technik.

### In Rheinland-Pfalz

- An Hauptschulen: Geschichte, Erdkunde, Sozialkunde und Arbeitslehre;
- an Realschulen, Regionalschulen und Dualen Oberschulen: Geschichte, Erdkunde, Sozialkunde und das Wahlpflichtfach Wirtschafts- und Sozialkunde (Klassen 9 und 10) sowie an Regionalen Schulen und Dualen Oberschulen: Gesellschaftslehre;
- an Integrierten Gesamtschulen: Geschichte, Erdkunde, Sozialkunde, Gesellschaftslehre<sup>15</sup>;
- an Gymnasien/Sekundarstufe I: Geschichte, Erdkunde, Sozialkunde;
- an Ganztagsgymnasien/Sekundarstufe I G8: Geschichte, Erdkunde, Sozialkunde;
- an Gymnasien/Sekundarstufe II: Geschichte, Erdkunde, Sozialkunde (als Verbundfach), Gemeinschaftskunde (als Leistungsfach mit den Schwerpunkten Geschichte, Erdkunde, Sozialkunde).

In etwa zwei Drittel der 20 derzeit gültigen Lehrpläne in Nordrhein-Westfalen und in allen 16 rheinland-pfälzischen finden sich wirtschaftsnahe Inhalte. Jedoch tragen diese besonders in den Fächern Geschichte und Erdkunde (Sekundarstufe I und II) nicht ausreichend zur ökonomischen Grundbildung bei. Der Begriff Soziale Marktwirtschaft wird lediglich in fünf nordrhein-westfälischen Lehrplänen gebraucht:

- Sozialwissenschaften Gymnasium Sekundarstufe II (Wahlpflichtfach),
- Wirtschaft – Lernbereich Arbeitslehre Hauptschule,
- Erdkunde – Lernbereich Gesellschaftslehre und
- Politik/Wirtschaft Gymnasium G8.

In Rheinland-Pfalz wird der Begriff Soziale Marktwirtschaft ausschließlich in den Lehrplänen Sozialkunde, Arbeitslehre sowie Wirtschafts- und Sozialkunde (Wahlpflichtfach an Realschulen) verwendet.

<sup>15</sup> Das Fach Arbeitslehre ist ein Auslaufmodell: Im Zuge der Schulreform werden bis zum Jahr 2013 Hauptschulen abgeschafft und in die Realschule Plus integriert. Damit wird auch das Unterrichtsfach Arbeitslehre obsolet, für das schon seit Langem keine Lehrer mehr ausgebildet werden. Im Online-Katalog der zugelassenen Schulbücher finden sich keine Bücher für Arbeitslehre.

Dabei werden jedoch selbst hier viele charakteristische Merkmale nicht oder nur vereinzelt genannt. Dazu zählen: Leistungsprinzip, Privateigentum, Konjunktur, Wirtschaftskreislauf, Wirtschaftswachstum, Wettbewerb, Preisbildung, Steuerpolitik.

In Nordrhein-Westfalen stellen nur die Fächer Sozialwissenschaften sowie mit Einschränkung Politik/Wirtschaft eine Ausnahme dar.

In der Regel mangelt es auch an Informationen, welche die Funktion und Rolle von Unternehmen verdeutlichen. Mögliche Termini wären: Verantwortung, Investitionen, Gewinn, Schaffung von Arbeitsplätzen, Unternehmensformen, Chancen und Risiken von Selbstständigkeit, Arbeitskosten. Vereinzelt wird in Nordrhein-Westfalen lediglich der Begriff Investitionen verwendet, gewöhnlich dabei nicht erläutert. Auch hier sind explizit lediglich die Lehrpläne Sozialwissenschaften Realschule (Wahlpflichtfach) und Sozialwissenschaften Gymnasium Sekundarstufe II (Wahlpflichtfach) sowie der Lehrplan Politik/Wirtschaft Gymnasium G8 zu nennen. In Rheinland-Pfalz sind selbst in den Lehrplänen Sozialkunde, Arbeitslehre sowie Wirtschafts- und Sozialkunde diese Schlüsselwörter nicht durchgängig gebräuchlich (Übersicht 3).

Der Themenkomplex Geld und Finanzen wird – wenn überhaupt – meist sehr allgemein angesprochen. Die Bedeutung von (Erwerbs-)Einkommen für den Einzelnen als Grundlage des Lebensunterhalts wie auch als staatliche Steuerquelle wird ausschließlich in sechs nordrhein-westfälischen Lehrplänen – darunter sind die Lehrpläne Sozialwissenschaften – angesprochen. Selbst in den rheinland-pfälzischen Sozialkundelehrplänen wird dieses Thema nicht durchgängig behandelt. Auch eigenverantwortliche Finanzplanung wird nur in fünf Lehrplänen der Sekundarstufe I (Arbeitslehre, Sozialwissenschaft, Politik/Wirtschaft) in Nordrhein-Westfalen behandelt – die Lehrpläne von Rheinland-Pfalz sagen dazu praktisch nichts.

Auch der mit dem Einkommen verbundene qualifikatorische Aspekt, also die Frage, welche Rolle Bildung auf dem Arbeitsmarkt spielt, wird in den aktuellen Lehrplänen nur sehr rudimentär behandelt. Über die Funktionsweise des Arbeitsmarktes finden sich in Nordrhein-Westfalen ausschließlich in den „Rahmenvorgaben für die ökonomische Bildung der Sekundarstufe I“ Hinweise – jedoch nicht in den Lehrplänen. Ebenso sind die Themen Arbeitsrecht, Kündigungsschutz, Tarifautonomie und Lohnpolitik so gut wie nicht existent.

Themen wie (Waren-)Markt und Handel finden sich in fast allen Lehrplänen von Rheinland-Pfalz wieder – ebenso erörtert werden Wirtschaftssysteme. Gemeint ist damit zumindest das formale Gegenüberstellen von Kapitalismus versus Sozialismus bzw. Kommunismus und/oder Marktwirtschaft versus Planwirtschaft bzw. Zentralverwaltungswirtschaft.

Als stark prägendes curriculares Band, das sich durch fast alle Lehrpläne zieht, können die Themen Globalisierung, Ökologie, Strukturwandel und Verteilungsgerechtigkeit bezeichnet werden.

Da Systemzusammenhänge letztlich eher selten Thema sind, ergibt sich daraus ein didaktisches Problem. Voraussetzung zur eigenen Urteilsfähigkeit ist strukturiertes Wissen. Die dafür, also für das Verständnis von Wirtschaft, elementaren Inhalte und Rahmenbedingungen werden jedoch nur äußerst defizitär vermittelt. Wirtschaftsbildung ist somit weder umfassend noch systematisch.

Es bleibt festzuhalten: Grundkonzepte und Basisbegriffe beziehungsweise „Begriffe und Theorien mittlerer Reichweite“ (von Borries, 2004, 245, 304), die grundlegend für das Erfassen wirtschaftlicher Zusammenhänge wären, sind in den Lehrplänen von Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz nur unzureichend verankert.

Die Vielzahl der Lehrpläne erschwert ihre Transparenz und das Herauslesen wesentlicher curricularer Setzungen. Auffällig ist: Statt einheitlicher begrifflicher Systematik trifft man auf ein didaktisches Sammelsurium. Jedem Lehrplan ist ein eigener fachspezifischer Begründungszusammenhang vorangestellt. Dies verstärkt die selbstreferenzielle Auswahl wirtschaftsbezogener Themen. Von einem notwendigen Referenzsystem der ökonomischen Bildung, das auf wirtschaftswissenschaftlicher und fachdidaktischer Grundlage basiert (Kaminski et al., 2008), kann überhaupt keine Rede sein.



## Übersicht 2: Lehrplananalyse Nordrhein-Westfalen

Präsenz von Schlüsselbegriffen in Lehrplänen nach Fächern

Begriff	Sekundarstufe I								Sekundarstufe II													
			Arbeitslehre, Wirtschaft, Technik					Geschichte	Erdkunde	SoWi	Politik/ Wirtschaft	SoWi		Ge- schichte	Erd- kunde	Technik						
	A	B	3103	31031	3206/1	3317	3422	3206/2	3202/1	3316	3407	3202/2	3301	3408	3311	3423	3429	4717	4717/2	4714	4715	4726
<i>Soziale Marktwirtschaft</i>	x						x				x				x		x	x				
Markt	x	(x)	x	x	x		x	x	x		x	x		x	x	x	x	x			x	
Konsum	x	x	x		x		(x)	x			x	x		x	x	x	x	x			x	
Wirtschaftsordnungen/-systeme		x		x			x		x	x	x	x		x	x		x	x				
Preisbildung (Angebot und Nachfrage)	x		x		x		x	x			x			x	x		x					x
Soziales Sicherungssystem	x	x	x		x		x	x	(x)					x	x	x	x	x	x			
Leistungsprinzip	x		x		x			x			(x)			x		x	x	x				
Privateigentum	x			(x)			x							x	(x)		x					
<i>Wettbewerb</i>	x		x	x			x							x	x	x	x	x				
Handel	(x)		x	x	x			x	x		(x)	x	x	x		x						(x)
Globalisierung	x	x	x	x	x			x	x		(x)	(x)	x	x		x		x	x	x	x	
Wettbewerbsbeschränkungen (Fusionen, Kartelle)	x		x	x			x				(x)			x	x	x	x	x				
<i>Konjunktur</i>															(x)		x	x				(x)
<i>Wirtschaftswachstum</i>	x													x	x	x	x					x
<i>Wirtschaftskreislauf</i>	x														x		x	x				
Rolle des Staates	x	(x)	x		x		(x)	x			(x)			x	x	x	x					
Funktionen von Steuern							(x)							x			x	x				
Regulierung	x			x							(x)			x			x	x				
Rechtsstaatlichkeit		x																				
Marktversagen																	(x)					
Ökologie	x	x	x				(x)		x	(x)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
<i>Funktionen und Rolle von Unternehmen</i>	x		(x)		x		(x)	x						x		x	x	x				
Verantwortung			(x)	(x)	x			x										x				
Gewinn							x				(x)							x				
Investitionen							x							x	x		x	x				
Schaffung von Arbeitsplätzen					(x)		(x)				(x)							x				
Unternehmensformen	x		x	x			(x)								x							

Fortsetzung der Tabelle auf der Folgeseite!



	Sekundarstufe I								Sekundarstufe II														
	A	B	Arbeitslehre, Wirtschaft, Technik					Geschichte	Erdkunde		SoWi	Politik/ Wirtschaft	SoWi	Ge- schichte	Erd- kunde	Technik							
Begriff			3103	31031	3206/1	3317	3422	3206/2	3202/1	3316	3407	3202/2	3301	3408	3311	3423	3429	4717	4717/2	4714	4715	4726	
Chancen und Risiken von Selbstständigkeit	x															x		x					
Arbeitskosten (Lohnnebenkosten)					x		x	(x)										x	x				
Produktion v. Waren u. Dienstleistungen	x		x	x	(x)			(x)	x			x	x			x	x	x	x			x	
Geld und Finanzen	x			x											x	x	x	x					
Eigenverantwortliche Finanzplanung/Vorsorge	x	x	x	x	x			x	x						x	x							
Was ist Geld?	x			x				x								x	x	x					
Kredite	x		(x)	x				(x)															
Einkommen	x			x				x							x	(x)		x	x				
Verteilungsgerechtigkeit	x	x	x	x	x				x	(x)		(x)	x	x	x		x	x				(x)	
Arbeitsmarkt	x		x	x	(x)			x	x	(x)		(x)	x	x	x	x	x	x	x			x	
Funktionsweisen	x																						
Tarifautonomie	x							x							x								
Kündigungsschutzgesetz								x															
Arbeitsrecht					(x)			x															
Sozialpartner	(x)		x		(x)			x	x			(x)			x			(x)					
Qualifikationen/ Bedeutung von Bildung	x		x	x	(x)	x		x	x			(x)			x		x	x				(x)	
Arbeitslosigkeit			x		x			x	x			x			x			x	x				
Lohnpolitik			x		x			(x)	x						x								
Strukturwandel (Produktionstechnik, Technisierung)	x	x	x	x	x	x		x	x	(x)	x	(x)	x	x	x	x	x	x		x		x	
Mitbestimmung					x			x	x														
<b>47 Begriffe</b>	30x	9x	21x	18x	17x	2x	3x	21x	20x	4x	2x	5x	10x	7x	29x	17x	23x	29x	27x	5x	8x	2x	
	2(x)	2(x)	3(x)	2(x)	6(x)	-/-	-/-	11(x)		4(x)	1(x)	13(x)	1(x)	-/-	-/-	2(x)	1(x)	2(x)	-/-	-/-	4(x)	-/-	

1) A: Rahmenvorgaben für die ökonomische Bildung der Sekundarstufe I, NRW, 2004

2) B: Rahmenvorgaben für die politische Bildung, NRW, 2001

3) 3103: Arbeitslehre, Sekundarstufe I, Gesamtschule, 1998

4) 31031: Technik/Wirtschaft/Arbeitslehre Unterrichtsempfehlungen Wahlpflichtbereich, Gesamtschule, 1982, unveränderter Nachdruck 1991

5) 3206/1: Technik Lernbereich Arbeitslehre, Sekundarstufe I, Hauptschule, 1989, unveränderter Nachdruck 2006

6) 3317: Technik, Sekundarstufe I, Realschule, 1986, unveränderter Nachdruck 2005

7) 3422: Technik, Sekundarstufe I, Gymnasium, 1993

8) 3206/2: Wirtschaft Lernbereich Arbeitslehre, Sekundarstufe I, Hauptschule, 1989, unveränderter Nachdruck 2003

9) 3202/1: Geschichte/Politik Lernbereich Gesellschaftslehre, Sekundarstufe I, Hauptschule, 1989, unveränderter Nachdruck 2008

10) 3316: Geschichte, Sekundarstufe I, Realschule, 1993, unveränderter Nachdruck 2008

11) 3407: Geschichte G8, Lernbereich Gesellschaftslehre, Sekundarstufe I, Gymnasium, 2007

12) 3202/2: Erdkunde Lernbereich Gesellschaftslehre, Sekundarstufe I, Hauptschule, 1989, unveränderter Nachdruck 2007

13) 3301: Erdkunde, Sekundarstufe I, Realschule, 1993, unveränderter Nachdruck 2005

14) 3408: Erdkunde G8, Lernbereich Gesellschaftslehre, Sekundarstufe I, Gymnasium, 2007

Fortsetzung der Fußnoten auf der Folgeseite!

- 15) 3311: Sozialwissenschaften, Sekundarstufe I, Realschule, 1993, unveränderter Nachdruck 2003  
 16) 3423: Politik (Wirtschaft), Sekundarstufe I, Gymnasium, 1993, unveränderter Nachdruck 2008  
 17) 3429: Politik/Wirtschaft G8, Lernbereich Gesellschaftslehre, Sekundarstufe I, Gymnasium, 2007  
 18) 4714: Geschichte, Sekundarstufe II, Gymnasium, Gesamtschule, 1999, unveränderter Nachdruck 2007  
 19) 4715: Erdkunde, Sekundarstufe II, Gymnasium, Gesamtschule, 1999, unveränderter Nachdruck 2009  
 20) 4717: Sozialwissenschaften, Sekundarstufe II, Gymnasium, Gesamtschule, 1999  
 21) 4717/2: Sozialwissenschaften, ökonomische Schwerpunktbildung Handreichung, Sekundarstufe II, Gymnasium, Gesamtschule, 2004  
 22) 4726: Technik, Sekundarstufe II, Gymnasium, Gesamtschule, 1999

### Anmerkungen zu Nordrhein-Westfalen

Die Hälfte aller gesellschaftswissenschaftlichen Lehrpläne wurde zwischen 1982 und 1993 veröffentlicht und in unveränderter Form nachgedruckt – teilweise auch in jüngster Zeit. Lediglich sechs Lehrpläne, darunter drei für das Gymnasium G8, sind seit dem Jahr 2000 erlassen worden. Das bedeutet: Das Gros der gesellschaftswissenschaftlichen Lehrpläne ist somit zeitlich und thematisch veraltet. Wie die Einzelanalyse der Lehrpläne (Klein/Schare, 2010, 19 ff.) zeigt, sind diese sowohl ideologisch als auch didaktisch überfrachtet. Nicht selten ist ein marktpessimistischer und interventionsoptimistischer Duktus allgegenwärtig. Demnach ist eine Aktualisierung der Lehrpläne unter Berücksichtigung eines eigenständigen Curriculums ökonomische Bildung dringend zu empfehlen.

Die „Rahmenvorgaben Politische Bildung“ (2001) postulieren eine Norm, der es an didaktischer Präzisierung mangelt. Durch ihre gleichzeitige Fokussierung auf gesellschaftspolitische Perspektiven vernachlässigt sie dabei die Vermittlung ökonomischer und wirtschaftspolitischer Grundprinzipien. Diese Schieflage drückt sich auch in der ungleichen formalen Hierarchisierung inhaltlicher Faktoren aus. Danach sind Aspekte wie „Prinzipien und Funktionsweisen der Marktwirtschaft“, „Politische, soziale und wirtschaftliche Folgen neuer Medien“ und „Chancen und Gefahren von Gruppenprozessen“ thematisch gleichwertig. Originäre wirtschafts-didaktische Zugänge sind dagegen nicht erkennbar.

„Unverzichtbarer Bestandteil der Allgemeinbildung“ sind die „Rahmenvorgaben ökonomische Bildung in der Sekundarstufe I 2004“ (MSJK NRW, 2004, 3). Dies ist eine neue Qualität! Das betrifft vor allem Themen, die sich auf Merkmale der Sozialen Marktwirtschaft, Geld und Finanzen sowie den Arbeitsmarkt beziehen. Hingewiesen wird dabei auch auf Funktionen und die Rolle von Unternehmen sowie deren Chancen und Risiken. Diese inhaltliche Dichte übertrifft deutlich die

curricularen Vorgaben sämtlicher Lehrpläne, selbst wenn nur ein Teil der erforderlichen „Stoffkategorien der Wirtschaft“ (Kruber, 2000) abgedeckt wird. Dennoch bleibt der curriculare Mangel (z. B. das Institutionen- und Regelsystem marktwirtschaftlicher Ordnungen betreffend) bestehen, selbst wenn sich ein Teil der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer an solchen ökonomieaffinen Inhalten orientiert.

Die Rahmenvorgaben sind weitgehend dem didaktischen Prinzip der Problemorientierung verpflichtet. So benennen die „Rahmenvorgaben Politische Bildung“ (2001) insgesamt acht „Problemfelder“ zur Strukturierung „zentraler Inhalts- und Problemaspekte“, „von denen nach heutigem Kenntnisstand erwartet werden kann, dass diese auf mittlere und längere Sicht politisch bedeutsam bleiben“ (MSWF NRW, 2001, 19). Diesem Duktus folgen die „Rahmenvorgaben ökonomische Bildung in der Sekundarstufe I“ (2004).

Das bedeutet: Themen und Lerngegenstände werden als grundsätzliches „Problem“ beschrieben, das Schülern in ihren Entscheidungs- und Handlungssituationen begegnen wird. Dieser Ansatz nimmt Bezug auf die in den 1970er Jahren begründete Didaktik des problemorientierten Lernens. Ihr ist originär eine multiperspektivische und pluralistische Sichtweise immanent – oder sollte es als analytische Methode sein.

Diese Forderung untermauern die in den „Rahmenvorgaben Politische Bildung“ (MSWF NRW, 2001, 26) und in den „Rahmenvorgaben ökonomische Bildung in der Sekundarstufe I“ (MSWJK 2004, 12 f.) enthaltenen Hinweise auf die Grundsätze des Beutelsbacher Konsenses.

Befund der vorliegenden Analyse ist jedoch, dass Lehrpläne sowie Rahmenvorgaben dieses Postulat nicht einlösen. Beleg dafür ist die unkorrekte Darstellung und Vermittlung wirtschaftlicher Themen, das Ausblenden bestimmter ökonomischer Themen sowie der Mangel an systematischen Perspektivwechseln. Letzterer erst würde es Schülern im Regelunterricht ermöglichen, ökonomische Standpunkte einzunehmen und sich mit unternehmerischen Entscheidungen (etwa unter dem Aspekt der Effizienz) zu beschäftigen.

Aus didaktischer Sicht nicht unerheblich ist, in welchem Lernklima thematische Zugänge gestaltet werden. In diesem Zusammenhang ist zu klären, ob im Unterricht Fragen, Untersuchungsmethoden und Ergebnisse begründet und diskutiert werden. Dabei sind einige Fragen (von Borries, 1980, 29) zu überprüfen, wie etwa:

- Welchen curricularen Stellenwert hat die Unterrichtseinheit?

- Wie wird das Thema aus gesellschaftlichen Bedürfnissen und Interessen legitimiert?
- Wie wird das Thema zum Forschungsstand in Beziehung gebracht?
- Welche Gesichtspunkte werden geltend gemacht?
- Welche alternativen Untersuchungsmöglichkeiten werden abgewiesen?
- Welche Übertragungen, Verallgemeinerungen und Anwendungsbereiche der Ergebnisse werden vorgeschlagen?

Die Strukturierung sämtlicher Lerninhalte in Problemfelder unterstellt dagegen eine prinzipielle Problematik der im Unterricht zu behandelnden „Rechts- und Verfassungsordnung, des politischen Systems, der Wirtschaftsordnung und der Sozialstruktur der Bundesrepublik Deutschland“ (MSWF NRW, 2001, 19). Angesichts der Befunde der Lehrplananalyse darf jedoch bezweifelt werden, dass die dort aufgeführten Problemfelder wirtschaftsthematisch erschöpfend behandelt und angemessene Antworten gefunden werden.

Schließlich ist ein umfassendes Durchdringen und Aneignen ökonomischer Sachverhalte, angesichts der thematischen Schieflage und der domänenspezifischen Zugänge, nicht gegeben. Es ist vielmehr davon auszugehen, dass die intendierte Problematisierung als Variante forschenden Lernens nicht nur nicht halten kann, was sie verspricht, sondern in ihrer defizitären Form suggestive Funktionen ausübt, die der Erziehung zu politischer Mündigkeit, ökonomischem Denken und ökonomischer Handlungskompetenz zuwiderläuft.

Die Analyse der Lehrpläne für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer in Nordrhein-Westfalen zeigt: Es fehlt ein Curriculum ökonomische Bildung, das didaktischen Ansprüchen genügt. Es reicht nicht aus – wie in den „Rahmenvorgaben ökonomische Bildung in der Sekundarstufe I“ ausgeführt –, einen schulformspezifischen Schwerpunkt vorzugeben (MSJK NRW, 2004, 37-69). Diese Vorgaben bieten mit ihren knappen Verweisen auf Kompetenzen, Problemfelder und Inhalte keinen ausreichenden Ordnungsrahmen.

## Übersicht 3: Lehrplananalyse Rheinland-Pfalz

Präsenz von Schlüsselbegriffen in Lehrplänen nach Fächern

Begriff	Sekundarstufe I								Sekundarstufe II									
	A	Sozialkunde			Erdkunde			Geschichte		WiSo	AL	B	Geschichte		Erdkunde		Sozialkunde	
		1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	4	5		6.1	7.1	6.2	7.2	6.3	7.3
<i>Soziale Marktwirtschaft</i>	x	x	x	x						x	x	x					x	x
Markt	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x		x	(x)
Konsum	x		x	x				x	x	x	x	x			(x)	x	x	(x)
Wirtschaftsordnungen/-systeme	x	x	x	x	(x)	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x
Preisbildung (Angebot und Nachfrage)				x						x	x	x					x	(x)
Soziales Sicherungssystem	x	x	(x)	x				x	x	x		x	x				x	x
Leistungsprinzip	(x)																	
Privateigentum		x		(x)								x						
Wettbewerb				x						x		x	x		x		x	x
Handel					x	x	x	x	x	x	(x)	x	x		x	x		x
Globalisierung	x	(x)	(x)	(x)	(x)	(x)	(x)	x	x	x	x	x	x		(x)	x	x	x
Wettbewerbsbeschränkungen										x								(x)
<i>Konjunktur</i>				x						x		x					x	x
<i>Wirtschaftswachstum</i>			x	x						(x)		x			x		x	
<i>Wirtschaftskreislauf</i>				x						x	x	x						x
<i>Rolle des Staates</i>	x	x	x	x				x	x	x	x	x	x				x	x
Funktionen von Steuern										x		(x)						
Regulierung	(x)					(x)	(x)			(x)					x		x	(x)
Rechtsstaatlichkeit		x	x	x				x	x			(x)	x				x	(x)
Marktversagen																		
Ökologie	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
<i>Funktionen und Rolle von Unternehmen</i>	x			(x)						x	x	x						x
Verantwortung	x							x		x		x	(x)		x		x	
Gewinn											x	x						
Investitionen																		
Schaffung von Arbeitsplätzen										(x)								(x)
Unternehmensformen	(x)							(x)	(x)	x								
Chancen und Risiken von Selbstständigkeit	x									x		x						

Fortsetzung der Tabelle auf der Folgeseite!

Begriff	Sekundarstufe I							Sekundarstufe II										
	A	Sozialkunde			Erdkunde			Geschichte		WiSo	AL	B	Geschichte		Erdkunde		Sozialkunde	
		1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	4	5		6.1	7.1	6.2	7.2	6.3	7.3
Arbeitskosten (Lohnnebenkosten)			x	x						x	x	x					x	x
Produktion v. Waren u. Dienstleistungen			x	x	x			x	x	x	x	x	x		x	x	x	
<i>Geld und Finanzen</i>	x							x	x	x	x		x				x	x
Eigenverantwortliche Finanzplanung/Vorsorge	x	x									x	x						
Was ist Geld?										x	x	x						
Kredite	x										x	x						
Einkommen	x		x						x	x	x	x				x		x
Verteilungsgerechtigkeit			(x)		(x)	x	x	x	x				x	(x)	(x)	x		x
<i>Arbeitsmarkt</i>	x		x	(x)				(x)	x		x	x	(x)		x		(x)	x
Funktionsweisen	x										(x)							
Tarifautonomie			x	x						(x)							x	x
Kündigungsschutzgesetz																		
Arbeitsrecht																		
Sozialpartner			(x)	(x)					x	x		x	(x)				(x)	(x)
Qualifikationen/ Bedeutung von Bildung										x	x					x		(x)
Arbeitslosigkeit			(x)	x				x		(x)	x	x			x		x	x
Lohnpolitik									x									
Strukturwandel (Produktionstechnik, Technisierung)				(x)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	(x)	x	x	x
Mitbestimmung								(x)	x	x		x						x
<b>47 Begriffe</b>	17x	8x	13x	17x	5x	6x	7x	15x	18x	28x	22x	29x	10x	6x	3x	17x	23x	18x
	3(x)	1(x)	5(x)	6(x)	3(x)	2(x)	2(x)	3(x)	1(x)	5(x)	2(x)	3(x)	2(x)	2(x)	4(x)		3(x)	8(x)

**Sekundarstufe I**

A Richtlinien zur ökonomischen Bildung an allgemeinbildenden Schulen, 2003

1.1. Lehrplan Sozialkunde, Klassen 7-9/10 freiwillig, Hauptschule, 1998

1.2. Lehrplan Sozialkunde, Klassen 8-10, Realschule, 1998

1.3. Lehrplan Sozialkunde, Klassen 9 und 10, Gymnasium, 1998

2.1. Lehrplan Erdkunde, Klassen 7-9/10 freiwillig, Hauptschule, 1998

2.2. Erdkunde, Klassen 8-10, Realschule, 1998

2.3. Lehrplan Erdkunde, Klassen 7, 8 und 10, Gymnasium, 1998

3.1. Lehrplan Geschichte, Klassen 7-9/10 freiwillig, Hauptschule, 1998

3.2. Lehrplan Geschichte, Klassen 7-10, Realschule und Gymnasium, 1998

4. Lehrplan Wahlpflichtfach Wirtschafts- und Sozialkunde, Realschule, 1999

5. Lehrplan Arbeitslehre (=AL), Klassen 7-9/10 freiwillig, Hauptschule, 2000

**Sekundarstufe II**

B Ökonomische Bildung am Gymnasium, Handreichung, 2006

6.1. Lehrplan Gemeinschaftskunde Grundfach, Teil Geschichte, 1998

7.1. Gemeinschaftskunde Schwerpunkt: Geschichte Leistungsfach, 1998

6.2. Lehrplan Gemeinschaftskunde Grundfach, Teil Erdkunde, 1998

7.2. Lehrplan Gemeinschaftskunde Schwerpunkt: Erdkunde, Leistungsfach, 1998

6.3. Lehrplan Gemeinschaftskunde Grundfach, Teil Sozialkunde, 1998

7.3. Lehrplan Gemeinschaftskunde Schwerpunkt: Sozialkunde, Leistungsfach, 1998

Lehrpläne der Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien sind auch für Regionale Schulen, Duale Oberschulen und Integrierte Gesamtschulen gültig.

### Anmerkungen zu Rheinland-Pfalz

Die „Richtlinien zur Ökonomischen Bildung an allgemeinbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz“ belassen vieles beim Alten. Allerdings korrigieren sie unübersehbar die bislang mangelhafte Beschäftigung mit den Themen „Funktionen und Rolle von Unternehmen als wichtige Akteure im Wirtschaftsprozess“ sowie „Geld und Finanzen“. Demgegenüber werden Arbeitsmarktthemen eher marginal dargestellt.

Eine deutlich bessere Positionierung erfährt die ökonomische Bildung in den ministeriellen Handreichungen für die Gymnasien. Dies betrifft insbesondere Themen, die sich auf Unternehmen, Geld und Finanzen sowie den Arbeitsmarkt beziehen. Sie übertreffen deutlich die curricularen Vorgaben aller Sozialkunde-Lehrpläne. Gleichwohl decken die in der Handreichung genannten ökonomieaffinen Inhalte nur Bruchteile der aus wirtschaftsdidaktischer Sicht geforderten Kategorien ab.

Selbst wenn einige Fächer sich an wirtschaftsnahen Inhalten orientieren, ist doch der curriculare Mangel – im Sinne eines Referenzsystems ökonomischer Bildung – unübersehbar. Dazu gehören etwa das Institutionen- und Regelsystem marktwirtschaftlicher Ordnungen wie auch Kategorien wirtschaftlichen Handelns.

Es ist dringend erforderlich, gesellschaftswissenschaftliche Lehrpläne unter Berücksichtigung eines Curriculums ökonomische Bildung zu überarbeiten. Sämtliche Lehrpläne formulieren Lernziele, die dem vom Kultusministerium Rheinland-Pfalz 1977 herausgegebenen „Lernzielformulierungssystem“ folgen. Zur Beschreibung der unterschiedlichen Leistungsanforderungen werden die Lernziele dabei klassifiziert nach „Wissen“, „Können“, „Erkennen“ und „Werten“.

### Fazit

Speziell vor diesem Hintergrund ist eine Aktualisierung der Lehrpläne – im Sinne einer Kompetenzorientierung, die Unterrichtsqualität entwickelt und sichert – erforderlich. Die Lehrplananalysen zeigen, dass der jetzige fächerübergreifende Ansatz zur Vermittlung ökonomischer Bildung (entsprechend den Vorgaben und Richtlinien in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz) curriculare Steuerungsdefizite aufweist.

Vor allem ist darauf hinzuweisen, dass die Zugänge zu ökonomischer Bildung durch Themen-Cluster vorgegeben werden, die eine systematische und umfassende Begegnung mit wirtschaftsbezogenen Themen nicht zulassen, da Teile der wirtschaftlichen Realität ausgeblendet sind.

Vor allem mit Blick auf Lehrpläne als Blaupause für Schulbuchgenehmigungen beinhalten diese exemplarischen Befunde weitreichende Implikationen.

Im Folgenden soll überprüft werden, wie sich die Curricula zur ökonomischen Bildung in einigen Bundesländern in der Sekundarstufe I darstellen – so unter anderem

- im eigenständigen Fach Wirtschaft (Niedersachsen und Sachsen-Anhalt),
- im Fächerverbund wie Geografie-Wirtschaft-Gemeinschaftskunde (Baden-Württemberg),
- im Fach Wirtschaft und Recht (Bayern und Thüringen),
- im Fach Wirtschaftslehre (Saarland, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein).

### 2.3 Befunde einer länderkursorischen Lehrplananalyse

Für diese stichprobenartige Analyse wurden weitere 16 Lehrpläne aus zehn Bundesländern ausgewählt. Berücksichtigung erfuhren dabei nur Lehrpläne gesellschaftswissenschaftlicher Fächer, die ökonomische Bildung explizit als Fach Wirtschaft oder als Integrations- bzw. Ankerfach vermitteln.

Alle, bis auf den brandenburgischen Lehrplan, enthalten bisweilen umfangreiche wirtschaftsnahe Inhalte. So liegt bei acht von 16 Lehrplänen die genannte Anzahl ökonomischer Schlüsselbegriffe teilweise sehr deutlich über den Höchstwerten, die von Lehrplänen Wahlpflichtfach Sozialwissenschaften Realschule und Gymnasium Sekundarstufe II (NRW) sowie Wahlpflichtfach Wirtschafts- und Sozialkunde Realschule (Rheinland-Pfalz) erreicht werden. Die vergleichsweise hohe Zahl an Nennungen lässt sich allerdings nur teilweise über den Zeitpunkt ihrer Entstehung erklären. Schließlich stammen die Lehrpläne in Schleswig-Holstein von 1997, die thüringischen aus dem Jahr 1999. Alle anderen Lehrpläne, die überdurchschnittlich viele ökonomische Schlüsselbegriffe aufweisen, sind zwischen 2003 und 2009 erlassen worden.

### Übersicht 4: Länderkursorische Lehrplananalyse

Präsenz von Schlüsselbegriffen in ausgewählten Lehrplänen nach Bundesländern

Synoptische Übersicht der Lehrpläne																		
	BW	BY	BY	BB	BB	HH		HE	NI	NI	SN	ST	ST	SH	SH	TH	TH	Gesamt
Begriffe	GWG	WR Gym	WR RS	PolBil	WAT	PGW		PoWi	Wirt HS	PoWi Gym	Gkd	Wirt	WiLe	WiPo HS/RS	WiLe GS	WR	WUE	
<i>Soziale Marktwirtschaft</i>	x	x	x	x		x		x	x	x	x	x	x	x	x	x		14
Markt	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	16
Konsum	x	x	x		x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	15
Wirtschaftsordnungen/-systeme	x				x	x		x			x		x	x		x	x	9
Preisbildung (Angebot und Nachfrage)	x	x	x		x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x		14
Soziales Sicherungssystem		x	x			x		x	x	x	x	x	x	x	x	x		12
Leistungsprinzip						x		x								x		3
Privateigentum		x	x						x	x			x		x	x		7
<i>Wettbewerb</i>		x	x		x	x		x	x		x	x	x	x	x	x	x	13
Handel	x	x							x		x			x	x	x	x	8
Globalisierung	x	x	x		x			x	x		x		x	x	x	x	x	12
Wettbewerbsbeschränkungen	x				x	x			x					x		x		6
<i>Konjunktur</i>	x										x		x	x	x	x	x	7
<i>Wirtschaftswachstum</i>					x								x	x	x	x		5
<i>Wirtschaftskreislauf</i>	x				x	x		x	x	x	x	x	x	x		x		11
<i>Rolle des Staates</i>	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x		x	x		13
Funktionen von Steuern		x	x		x			x					x		x	x		7
Regulierung	x	x	x		x	x			x			x	x			x		9
Rechtsstaatlichkeit		x	x	x		x		x	x	x	x		x	x		x		11
Marktversagen																		0
Ökologie	x	x	x		x			x	x		x		x	x	x	x	x	12
<i>Funktionen und Rolle von Unternehmen</i>	x	x			x	x			x	x		x	x	x	x	x	x	12
Unternehmen/-nehmer in historischer/aktueller Perspektive	x	x								x						x	x	5
Verantwortung	x					x		x	x			x	x	x	x	x	x	10
Gewinn			x			x			x	x		x	x					6
Investitionen	x				x	x							x		x	x		6
Schaffung von Arbeitsplätzen					x				x					x				3
Unternehmensformen	x	x				x					x	x	x	x	x	x		9
Chancen und Risiken von Selbstständigkeit		x			x	x						x	x			x		6



## Synoptische Übersicht der Lehrpläne

	BW	BY	BY	BB	BB	HH	HE	NI	NI	SN	ST	ST	SH	SH	TH	TH	Gesamt
Begriffe	GWG	WR Gym	WR RS	PolBil	WAT	PGW	PoWi	Wirt HS	PoWi Gym	Gkd	Wirt	WiLe	WiPo HS/RS	WiLe GS	WR	WUE	
Arbeitskosten (Lohnnebenkosten)					X	X	X			X		X		X	X		7
Produktion v. Waren u. Dienstleistung	X	X			X			X	X			X	X	X	X	X	10
Arbeitsabläufe im Unternehmen	X	X			X		X	X	X		X	X		X	X	X	11
<i>Geld und Finanzen</i>	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	14
Eigenverantwortliche Finanzplanung/Vorsorge	X	X	X		X	X		X			X	X	X		X		10
Was ist Geld?	X	X						X			X	X	X	X	X		8
Kredite	X		X		X	X	X				X	X	X		X		9
Einkommen	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		13
Verteilungsgerechtigkeit	X	X		X	X	X	X			X			X	X	X		10
<i>Arbeitsmarkt</i>			X	X	X		X	X	X	X	X			X	X		10
Funktionsweisen			X											X	X		3
Tarifautonomie	X				X	X	X	X	X			X	X	X	X		10
Kündigungsschutzgesetz			X		X									X			3
Arbeitsrecht			X					X							X		3
Sozialpartner					X	X		X	X				X	X	X		7
Qualifikationen/Bedeutung von Bildung		X	X		X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	12
Mitbestimmung	X		X		X	X	X	X	X		X		X	X	X		11
Arbeitslosigkeit	X				X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	12
Lohnpolitik					X	X						X	X	X	X		6
Streik					X			X	X					X			4
Strukturwandel	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	14
<b>Begriffe</b>	30	27	25	6	35	31	26	33	23	22	24	36	32	36	45	17	

## Land Fach Lehrplamtitel

BW GWG Wirtschaft im Rahmen des Fächerverbundes Geografie – Wirtschaft – Gemeinschaftskunde, Gymnasium Klassen 6, 8, 10, Baden-Württemberg, 2004

BY WR Wirtschaft und Recht, Gymnasium Klassen 9 und 10, Bayern, 2004

BY WR Wirtschaft und Recht, Realschule Klassen 8 und 9, Bayern, 2000/2003

BB PolBil Politische Bildung, Sekundarstufe I Klassen 7–10, Brandenburg, 2008

BB WAT Wirtschaft-Arbeit-Technik, Sekundarstufe I Klassen 7–10, Brandenburg, 2008

HH PGW Politik Gesellschaft Wirtschaft, Gymnasium Klassen 8–10, G8, Hamburg, 2004

HE PoWi Politik Wirtschaft, Gymnasium G8, Hessen, 2008

NI Wirt Wirtschaft, Hauptschule, Klassen 7–10, Niedersachsen, 2009

NI PoWi Politik-Wirtschaft, Gymnasium, Klassen 8–10, Niedersachsen, 2006

SN Gkd Gemeinschaftskunde Rechtserziehung Wirtschaft, Gymnasium Klassen 9–12, Sachsen, 2004/2007

SA Wirt Wirtschaft, Sekundarschule Klassen 7–10, Erprobungsfassung, Sachsen-Anhalt, 2010  
SA WiLe Wirtschaftslehre, Gymnasium Klassen 9–12, Sachsen-Anhalt, 2003

SH WiPo Wirtschaft Politik, Hauptschule Klassen 8 und 9, Realschule Klassen 9 und 10, Schleswig-Holstein, 1997

SH WiLe Wirtschaftslehre, Gesamtschule Klassen 7–10, Schleswig-Holstein, 1997

TH WR Wirtschaft und Recht, Gymnasium Klassen 9–12, Thüringen, 1999

TH WUE Wirtschaft Umwelt Europa, Regelschule Klassen 7–10, Thüringen, 1999

Erwartungsgemäß weisen Lehrpläne, die dezidiert als Unterrichtsfach Wirtschaft bzw. Integrations- oder Ankerfach konzipiert sind, deutlich mehr ökonomieaffine Inhalte auf. Somit lässt die häufige Erwähnung der Schlüsselbegriffe eher auf ein Gesamtkonzept zu Wirtschaftsbildung schließen (Übersicht 4). Die Zahl der Nennungen ökonomischer Schlüsselbegriffe in Lehrplänen liegt durchschnittlich bei 28. Sozialwissenschaften und Politik-Wirtschaft in Nordrhein-Westfalen erreichen im Mittel 25 Angaben.

Nimmt man noch die Fächerverbindungen Technik-Wirtschaft-Arbeitslehre hinzu, ergibt sich lediglich ein mittlerer Wert von 19 Nennungen. Darin enthalten sind pro Lehrplan etwa zwei, die einen Schlüsselbegriff thematisch beschreiben, ohne diesen begrifflich zu verwenden.

Die Auswertung der rheinland-pfälzischen Lehrpläne (Sozialkunde an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien; Wahlpflichtfach Wirtschafts- und Sozialkunde an Realschulen; Arbeitslehre an Hauptschulen) erbringt im Schnitt 18 Angaben, darunter vier implizite Nennungen.

Das Lernpaket ökonomischer Bildung, das Schülern der analysierten Unterrichtsfächer geschnürt wird, ist tatsächlich umfangreicher geworden. Dabei im Vordergrund stehen: Markt und Marktgeschehen (Konsum, Preisbildung, Wettbewerb), die Soziale Marktwirtschaft sowie Geld und Finanzen. Bis auf das Thema Konsum zeigt sich dabei eine zusätzliche Qualität, die in dieser Form in den Lehrplänen von NRW und Rheinland-Pfalz nicht gegeben ist.

Dessen ungeachtet sind auch in diesen Lehrplänen die Themen Strukturwandel, Arbeitslosigkeit, Globalisierung, Ökologie und soziales Sicherungssystem nahezu allgegenwärtig. In dieser Dichte benennen diese Themen allerdings nicht nur wirtschaftliche und gesellschaftliche Herausforderungen künftiger Generationen. Ökonomische Kompetenz bildet sich in der Auseinandersetzung mit möglichen Alternativen. Dies setzt jedoch voraus, dass ökonomische Modelle, Kreisläufe und Zusammenhänge bekannt sind, vermittelt und angewendet werden.

Wird nun beim Blick auf diese Themen das Blickfeld um die Themen Marktversagen, Leistungsprinzip, Schaffung von Arbeitsplätzen durch Unternehmen, Funktionsweise des Arbeitsmarktes, Wirtschaftskreislauf, Unternehmer in historischer und aktueller Perspektive, Chancen und Risiken unternehmerischer Selbstständigkeit, Gewinn, Investition, Lohnpolitik, Wettbewerbsbeschränkungen und Arbeitskosten erweitert, die weitgehend marginal in den Lehrplänen aufscheinen, dann ist vielmehr davon auszugehen, dass sich die Dominanz des Themen-Clusters aus Strukturwandel, Arbeitslosigkeit, Globalisierung und Ökologie und die

so verengten thematischen Zugänge zu einem Szenario verdichtet, das wenig zu einer ökonomischen Erkenntnisperspektive beiträgt.

Es ist offenkundig, dass auch in diesen Lehrplänen – bis auf wenige Ausnahmen – wirtschaftliche Sachverhalte größtenteils ausgeblendet werden. Dies beschränkt oder verhindert das Aufzeigen ökonomischer Perspektiven und die Bedeutung von Unternehmen als wichtige Akteure im Wirtschaftsprozess.

Die schlaglichtartige, länderkursorische Bestandsaufnahme aktueller Lehrpläne ökonomischer Bildung zeigt überdies, dass die einzelnen Bundesländer den Anspruch, „bei Schülerinnen und Schülern nicht nur nachhaltig Verständnis für wirtschaftliche Zusammenhänge und ökonomisches Handeln zu wecken, sondern sie darüber hinaus zu selbstständigem und verantwortungsbewusstem Handeln anzuleiten“ (KMK, 2008, 7), in unterschiedlicher Weise einlösen. Das Bemühen, diesem Anspruch gerecht zu werden, ist unverkennbar. Doch zeigt die Zahl der durchschnittlichen 28 Nennungen von 50 ökonomischen Schlüsselbegriffen, dass das Gros der Lehrpläne für sich nicht in Anspruch nehmen kann, ökonomische Bildung umfassend dekliniert zu haben.

Weitgehend realisiert ist dieser curriculare Anspruch in diesen Lehrplänen:

- Wirtschaft und Recht, Gymnasium Klassen 9 bis 12 (Thüringen)
- Wirtschaft-Politik an Hauptschulen und Realschulen sowie Wirtschaftslehre an Gesamtschulen von 1997 (Schleswig-Holstein)
- Wirtschaftslehre, Gymnasium Klassen 9 bis 12, 2003 (Sachsen-Anhalt)
- Wirtschaft-Arbeit-Technik, Sekundarstufe I, Klassen 7 bis 10, 2008 (Brandenburg)

Ein eigenständiges Unterrichtsfach Wirtschaft garantiert noch nicht, den Anforderungen an ein zeitgemäßes Curriculum ökonomische Bildung gerecht zu werden. Beleg dafür ist der niedersächsische Lehrplan Wirtschaft, Hauptschule (Klassen 7 bis 10) von 2009. Das darin enthaltene Verständnis für die Notwendigkeit ökonomischer Grundbildung ist zweifellos anzuerkennen. Sofort erkennbar ist allerdings das Fehlen unternehmensbezogener Themen (Selbstständigkeit, Arbeitskosten, Investitionen etc.), die für eine Vertiefung ökonomischer Entscheidungen notwendig wären.

### 3. SCHULBUCHANALYSE UNTER DEM GESICHTSPUNKT UNTERNEHMER UND SOZIALE MARKTWIRTSCHAFT

So wie sich aus Lehrplänen politisch-normative Setzungen der Gesellschaft ableiten lassen, sind Schulbücher nach wie vor Leitmedien der Erziehung und Bildung von Jugendlichen. Im Zeitalter der Mediengesellschaft können diese nicht mehr für sich beanspruchen, das einzige im Unterricht eingesetzte Lernmedium zu sein. Sie konkurrieren mit vielfältigen Materialien, Themenheften, Internetangeboten und Lernsoftware. Dennoch spiegeln Schulbücher noch immer das offizielle Wissen zu einem Thema wider und strukturieren Unterricht gerade in den Fächern, in denen Lehrer nicht oder kaum über eine grundständige wirtschafts-didaktische Ausbildung als Fachlehrer verfügen (Grindel/Lässig, 2007a, 6).

Ziel dieser Analyse ist ein vertiefender Blick auf Darstellungen und Werthaltungen, die Schulbücher in wirtschaftsrelevanten Unterrichtsfächern über Unternehmer und Soziale Marktwirtschaft vermitteln. Untersucht werden dabei die Fragen:

- Wie sieht der Aufbau ökonomischer Kompetenzen im schulischen Alltag aus?
- Welche Unterrichtsinhalte werden thematisiert?
- Welche Zugänge zur Wirtschafts- und Arbeitswelt bieten die vorliegenden Schulbücher an?
- Wie gehen diese Schulbücher auf die Sozialen Marktwirtschaft im Besonderen ein?

Diese Studie untersucht somit Inhalte ökonomischer Bildung in Schulbüchern – nicht ihre schulische Praxis. Zentrum der Analyse bilden drei Schwerpunkte:

#### Darstellung der Sozialen Marktwirtschaft:

Werden Institutionen und Regelsysteme der Wirtschaftsordnung im Sinne der ökonomischen Bildung beschrieben? Wie erfolgt die Annäherung an die Wirtschafts- und Arbeitswelt?

#### Darstellung der Unternehmer als Akteure im Wirtschaftsprozess:

Werden Bedeutung und Funktion von Unternehmern und Unternehmen als wesentliche Akteure im Wirtschaftsprozess sowie der komplementäre Zusammenhang zwischen politischer und wirtschaftlicher Freiheit sachgerecht vermittelt?

#### Förderung selbstständiger ökonomischer Handlungskompetenz:

Erfolgt die ökonomische Grundbildung im Sinne einer Erziehung zu unternehmerischer Selbstständigkeit (Entrepreneurship Education) – weitestgehend verstanden als personale Handlungskompetenz?

### 3.1 Zum Stand der Schulbuchforschung

Die Schulbuchforschung im Bereich der ökonomischen Bildung ist eine vergleichsweise junge Disziplin. So geht die Beschäftigung mit wirtschaftsbezogenen Themen in allgemeinbildenden Schulen auf Impulse des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen von 1964 zurück. Das Fach Arbeitslehre wurde 1968 als Bezeichnung für die früheren Fächer Werken, Textiles Gestalten, Hauswerk zuerst an der Hauptschule eingeführt. Mit Beginn des Schuljahres 1970/71 erhielt Arbeitslehre den Status eines gültigen Rahmenplans.

1983 beschloss die Kultusministerkonferenz einheitliche Prüfungsanforderungen für das Abitur im Fach Wirtschaft. In der „Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I“ legte die Kultusministerkonferenz am 3.12.1993 fest, „dass die Hinführung zur Berufs- und Arbeitswelt verpflichtender Bestandteil für alle Bildungsgänge ist. Der Unterricht erfolgt entweder in einem eigenen Unterrichtsfach („Arbeitslehre“) oder als Gegenstand anderer Fächer“ (KMK, 2008, 8). In den Schulbüchern war diese Thematik jedoch zu diesem Zeitpunkt noch kaum vertreten, wie eine ausführliche Schulbuchstudie aus dem Jahr 1997 feststellte (Bönkost/Oberliesen, 1997).

Auch wenn keine kontinuierliche Praxis hinsichtlich des Forschungsgegenstandes besteht, wurden in den letzten 30 Jahren einige Untersuchungen zu Wirtschaftsthemen in Schulbüchern erstellt.

So haben das Institut der deutschen Wirtschaft Köln sowie der Deutsche Instituts-Verlag Untersuchungen zum Unternehmerbild in Sozialkundebüchern (Michalak, 1978; Braun, 1981) sowie zu Arbeit, Wirtschaft und Technik in Schulbüchern des Religionsunterrichts (Spieker, 1989) veröffentlicht. Die Autoren stellen dabei in zahlreichen Büchern bedenkliche Trends und Defizite fest, die ein ideologisiertes Bild des Unternehmertums zeichnen.

In späteren Veröffentlichungen, die sich mit einzelnen Unterrichtswerken beschäftigen (u. a. Krieger, 2006 78f.), liegen die analytischen Schwerpunkte mehr auf der Vermittlung kognitiver Wirtschaftskompetenzen. Deren Schlussfolgerungen lauten: Die Darstellung wirtschaftspolitischer Steuerung folge einseitigen Sichtweisen, das „ökonomische Einmaleins“, das Schüler zu mündigen Staatsbürgern werden lassen soll, sei nicht aufzufinden. Stattdessen werde Pessimismus verbreitet, nach dem Staat gerufen, ohne aber über dessen finanzielle Ausstattung ein Wort zu verlieren. Dass sich die staatlichen Leistungen aber aus dem erwirtschafteten Ertrag der Unternehmen und Bürger speisen, also aus Steuern und Abgaben, darüber finde sich nirgendwo ein Hinweis.

Neuere Analysen zum Unternehmerbild und zur Funktion von Unternehmen zeichnen ein differenziertes, aber nicht einheitliches Bild der Wirtschaft in Schulbüchern. So kommt Gary Merret (2008) zum Schluss, dass in deutschen Schulbüchern regelrecht „Hetzjagd“ auf die Marktwirtschaft gemacht werde. Theil (2008), der Schulbücher aus Frankreich, den USA und Deutschland miteinander verglichen hat, spricht von „einer ganzen Bandbreite antikapitalistischer Ressentiments“.

2007 veröffentlichte die Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft die Studie „Unternehmer und Staat in europäischen Schulbüchern“. Die vom Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung durchgeführte Arbeit weist keine einseitige Darstellung nach, aus der sich eine Ablehnung oder Dämonisierung der Marktwirtschaft ableiten lässt. Dennoch sei auffallend, so die Autoren (Grindel/Lässig, 2007a), dass deutsche Schulbücher die Gesellschaft und tendenziell auch die Wirtschaft überwiegend vom Staat her denken. Die Generierung von Wohlstand werde weniger den Unternehmen oder der freien Wirtschaft, sondern eher dem Staat zugeschrieben. In Schweden und dem Vereinigten Königreich, die in der Studie als Vergleichsländer herangezogen wurden, werde dagegen unternehmerisches Handeln eher großgeschrieben.

Festzuhalten ist: Schweden und das Vereinigte Königreich orientieren sich in hohem Maße am Kernziel der 2006 verabschiedeten Oslo-Agenda<sup>16</sup> für die EU-Staaten. Diese strebt an, dass durch schulische Bildung unternehmerische Aktivitäten und die Einnahme von Unternehmer-Perspektiven (Entrepreneurship Education) gefördert werden.

<sup>16</sup> In der im Jahr 2007 vom Europäischen Parlament und vom Rat verabschiedeten Empfehlung „Key Competences for Lifelong Learning – European Reference Framework“ wurde die Forderung nach unternehmerischen Kompetenzen (*Entrepreneurship*) als Schlüsselkompetenzen als Voraussetzung für lebenslanges Lernen erneuert.

Eine kürzlich vom Liberalen Institut der Friedrich Naumann-Stiftung für die Freiheit veröffentlichte Studie kommt zum Schluss, dass sich gerade bei neueren deutschen Schulbüchern eine marktkritische Grundhaltung feststellen lässt. Sie zeigt sich unter anderem im Befürworten staatlicher Eingriffe und einer unausgewogenen Beschäftigung mit wohlfahrtsstaatlichen Fragen (Lenz, 2010, 61). Überdies beklagt der Autor emotionalisierende Tendenzen und einseitige Darstellungen. Er fordert insbesondere bei der Neukonzeption von Schulbüchern der Fächer Erdkunde, Geschichte, Politik und Gemeinschaftskunde zu einer sachlichen und ausgewogenen Wiedergabe auf. Seiner Meinung nach wären Lehrpläne zu überprüfen, da diese die Inhalte der Schulbücher determinierten.

Ein Anliegen der vorliegenden Veröffentlichung ist es, einen Beitrag zu leisten, die von Lenz angesprochene Forschungslücke durch die systematische Analyse von Lehrplänen und den auf derer curricularer Programmatik basierenden Schulbüchern zu schließen.

Die Ergebnisse der oben skizzierten exemplarischen und illustrativen Schulbuchanalysen stehen nicht im Widerspruch zu den systematischen, quantitativen und qualitativen Inhaltsanalysen. Vielmehr erklären sich inhaltliche Diskrepanzen der in jüngerer Zeit veröffentlichten Schulbuchanalysen zum Teil durch die unterschiedlichen Forschungsansätze – in denen es teilweise vorrangig um die Analyse wirtschaftsdidaktischer Konzepte ging – und die geringe Zahl der analysierten Schulbücher.

### 3.2 Methodik der Analyse und Auswahl von Schulbüchern

Wie schon bei der Lehrplananalyse bieten sich zur Beschreibung von Einstellungen gegenüber marktwirtschaftlichen Wirtschaftsordnungen zwei Unterscheidungsmerkmale an:

- eine eher marktwirtschaftlich-dezentrale Orientierung (marktoptimistisch, interventionspessimistisch),
- eine eher planungszentriert-zentrale Orientierung (marktpessimistisch, interventionsoptimistisch).

Analog zur Lehrplananalyse werden die thematische Präsenz der Sozialen Marktwirtschaft sowie „Funktionen und Rolle von Unternehmen“ in den Schulbüchern mithilfe von 50 Schlüsselbegriffen identifiziert. Diese beanspruchen nicht, ein explizites curriculares Referenzsystem zu repräsentieren. Gleichwohl implizieren die verwendeten Termini ein Konzentrat von Basisbegriffen der ökonomischen Bildung (zur ausführlichen Begründung des Analyserasters, siehe

Seite 20 f.) Neben dieser qualitativen Analyse steht eine quantitative, die den Seitenumfang der relevanten Themen und Begriffe erfasst.

### Verteilung der untersuchten Schulbücher auf die einzelnen Bundesländer

Die Schulbuchanalyse gründet auf den für die exemplarische Analyse der den Ländern Nordrhein-Westfalen (43 Schulbücher) und Rheinland-Pfalz (38 Schulbücher) zugrunde gelegten Schulbüchern sowie weiteren 75 Schulbüchern, verteilt auf folgende Länder: Baden-Württemberg (14), Bayern (16), Brandenburg (4), Bremen (3), Hessen (9), Mecklenburg-Vorpommern (6) Niedersachsen (6), Sachsen (7), Sachsen-Anhalt (5) und Thüringen (5).

Schulbücher der Länder Berlin<sup>17</sup>, Hamburg<sup>18</sup>, Saarland<sup>19</sup> und Schleswig-Holstein<sup>20</sup> wurden nicht berücksichtigt. Überdies ergab eine Überprüfung der in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz genehmigten Schulbücher, dass davon ein Drittel auch in anderen Bundesländern zugelassen ist. Es ist daher davon auszugehen, dass in diese Studie rund 10 Prozent aller in der Bundesrepublik Deutschland zugelassenen Schulbücher für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer einfließen. Damit wurde ein bisher für diese Studien nicht erzielter repräsentativer Grad erreicht.

Für die Auswahl der Schulbücher wurden sämtliche Online-Kataloge der genehmigten Schulbücher der einzelnen Bundesländer in die Recherche miteinbezogen. Durchgeführt wurde sie zwischen Januar und August 2009. Insgesamt waren in diesem Zeitraum bundesweit etwa 2.070 Schulbücher für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer zugelassen (Tabelle 1), die sich folgendermaßen verteilen:

- Erdkunde: 424
- Geschichte: 814
- Politik beziehungsweise Politik-Wirtschaft: 142
- Sozialwissenschaften/Gesellschaftslehre: 432
- Wirtschaft bzw. Wirtschafts- und Sozialkunde: 258

<sup>17</sup> Seit der Einführung des Schulgesetzes 2004 findet im Land Berlin keine zentrale Zulassung von Schulbüchern mehr statt. Es wird auch keine Liste der an Berliner Schulen zugelassenen Schulbücher geführt. Die Schulen entscheiden bei der Auswahl der Lernmittel eigenverantwortlich.

<sup>18</sup> Da es in Hamburg kein Zulassungsverfahren gibt, existiert auch keine Liste der zugelassenen Bücher. Schulen entscheiden eigenverantwortlich, welches Buch im Unterricht verwendet wird.

<sup>19</sup> Schulbücher, die in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz zugelassen sind, werden auch im Saarland eingesetzt.

<sup>20</sup> Im Jahr 2009 hat das Land Schleswig-Holstein das Zulassungsverfahren für Schulbücher abgeschafft.

Für die Analyse wurden folgende Schulbücher ausgewählt:

- Erdkunde: 36
- Geschichte: 42
- Politik/Politik-Wirtschaft: 17
- Sozialwissenschaften/Gesellschaftslehre/Gemeinschafts- und Sozialkunde: 39
- Wirtschaft/Wirtschafts- und Sozialkunde: 21

Insgesamt wurden somit 155 Schulbücher untersucht, davon entfallen 113 Schulbücher auf die Sekundarstufe I und 42 auf die Sekundarstufe II.<sup>21</sup>

**Tabelle 1: Auswahl der in den Bundesländern für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer zugelassenen Schulbücher**

Schulfach	Zugelassene Schulbücher insgesamt	Auswahl für Analyse	auf Sek I entfallen	auf Sek II entfallen
Erdkunde	424	36	28	8
Geschichte	814	42	31	11
Politik/Politik-Wirtschaft	142	17	13	4
Sozialwissenschaften/Gesellschaftslehre	432	39	24	14
Wirtschaft/Wirtschafts- und Sozialkunde	258	21	16	5
<b>Gesamt</b>	<b>2.070</b>	<b>155</b>	<b>113</b>	<b>42</b>

Zahl der zugelassenen Schulbücher: Mehrfachnennungen, da eine Vielzahl von Büchern in mehreren Ländern zugelassen sind.

Erfassungszeitraum: von Januar bis August 2009

Quelle: IW-Zusammenstellung

## 3.3 Wirtschaft im Unterricht – Ergebnisse nach Fächern

### Ein erster Überblick

Wirtschaftliche Themen nehmen in den Schulbüchern gesellschaftswissenschaftlicher Fächer breiten Raum ein. Der Befund der quantitativen Analyse zeigt: Auf durchschnittlich drei von zehn Seiten aller begutachteten Schulbücher der Fächer Erdkunde, Geschichte, Politik, Sozialwissenschaften sowie Wirtschafts- und Sozialkunde finden sich wirtschaftsbezogene Themen (Tabelle 2).

<sup>21</sup> Eine Unterscheidung nach Schularten ist hinfällig, da ein Teil der Bücher für die Sekundarstufe I zumeist für mehrere Schularten zugelassen ist.

Am stärksten präsent sind – was naheliegend ist – Wirtschaftsthemen in Schulbüchern des Faches Wirtschaft bzw. Wirtschafts- und Sozialkunde. Dies macht 69 Prozent am gesamten Buchumfang aus. Am wenigsten vorhanden ist der Themenbereich in Geschichtsbüchern, mit knapp 14 Prozent.

**Tabelle 2: Wirtschaft im Schulbuch**

Seitenanteile wirtschaftsbezogener Themen in Prozent

Unterrichtsfach	Wirtschaft allgemein	Soziale Marktwirtschaft	Unternehmer
Erdkunde	32,2	0,1	5,1
Geschichte	13,8	1,0	1,3
Politik/Politik-Wirtschaft	32,4	3,8	5,2
Sozialwissenschaften/Gesellschaftslehre	27,2	2,5	3,8
Wirtschaft/Wirtschafts- und Sozialkunde	69,0	5,1	12,8
<b>Insgesamt (gewichtet)</b>	<b>30,2</b>	<b>2,3</b>	<b>4,6</b>

n = 155 Schulbücher

Quelle: Institut der deutschen Wirtschaft Köln

Ganz anders sehen Möglichkeiten von Schülern aus, in einem Schulbuch etwas über die Soziale Marktwirtschaft und ihre Aufgaben zu erfahren. Im Mittel der analysierten Schulbücher liegt die Wahrscheinlichkeit bei 1 zu 50. Anders formuliert: Auf nur zwei von 100 Buchseiten begegnet den Schülerinnen und Schülern thematisch die Soziale Marktwirtschaft mit den entsprechenden Definitionen.

Im Fach Erdkunde existiert die Soziale Marktwirtschaft – geht es nach der Verwendung und Erklärung dieses Begriffes – fast nicht. Selbst in Geschichte ist die Soziale Marktwirtschaft selten mehr als ein historisches Ereignis und nimmt daher fast keinen Raum ein. Geringfügig mehr Aufmerksamkeit erfährt das Wirtschaftssystem der Bundesrepublik Deutschland in den Sozialwissenschaften und den Fächern Politik oder Politik-Wirtschaft. Immerhin auf jeder 20. Buchseite eines Wirtschafts- oder Sozialkundebuches begegnen Schülerinnen und Schüler dem Begriff der Sozialen Marktwirtschaft (einschließlich der Varianten soziale Marktwirtschaft, freie Marktwirtschaft oder auch nur Marktwirtschaft – teilweise auch mit Verwendung von in Anführungszeichen gesetzten Begrifflichkeiten).

Um die thematischen Zugänge ist es – quantitativ betrachtet – kaum besser bestellt. Auf durchschnittlich knapp fünf von 100 Seiten stoßen Schülerinnen und Schüler auf die Begriffe „Unternehmer“ und „Unternehmen“ sowie auf Facetten unternehmerischer Aktivitäten. Dennoch ist offenkundig, dass Unternehmern als

zentralen ökonomischen Akteuren im Wirtschaftsprozess formal nicht der Raum beigemessen wird, der ihnen aufgrund ihrer Gestaltungsaufgabe im Wirtschaftsgeschehen zuzumessen ist. Was diesen Aspekt betrifft, schneiden Wirtschafts- bzw. Sozialkundebücher noch am besten ab. Auf einem Achtel aller Buchseiten finden sich Erklärungen und Beschreibungen über Rolle und Funktion von Unternehmern und Unternehmen im Wirtschaftsprozess. Diese formale Dichte an unternehmerthemenatischen Begegnungen erreicht kein anderes gesellschaftswissenschaftliches Schulbuch.

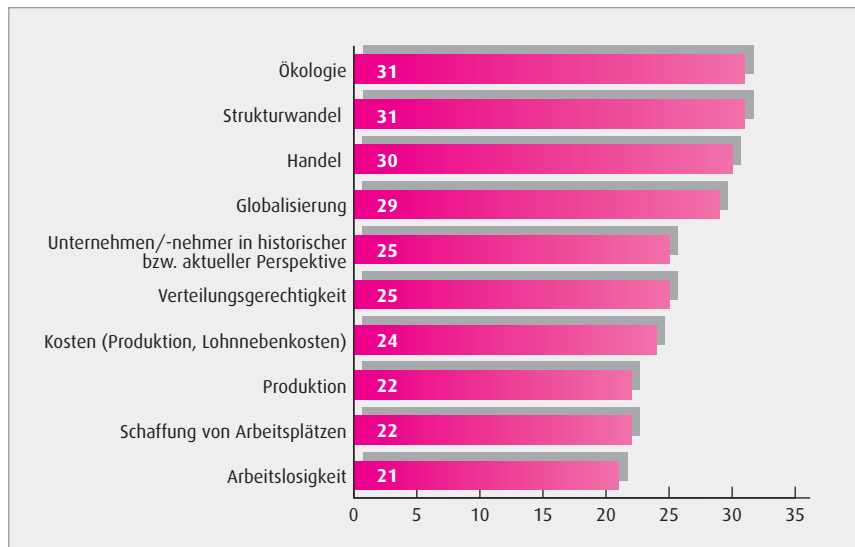
Angesichts dieser Engführung an Zugängen zur Perspektivübernahme und damit der Berücksichtigung unternehmerischer Interessen in ökonomisch geprägten Entscheidungssituationen ist zu vermuten, dass weder die allseits postulierte Mehrperspektivität in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern ein durchgängiges Prinzip ist, noch dass die Einnahme einer ökonomischen Perspektive bei Entscheidungsproblemen in systematischer Form Gegenstand basaler ökonomischer Kompetenzvermittlung ist.

### 3.3.1 Erdkunde

Insgesamt wurden 36 Erdkundebücher begutachtet. Ein Blick auf die am häufigsten verwendeten Wirtschaftsbegriffe zeigt: Wirtschaftliche Sachverhalte sind allgegenwärtig. Doch lässt die Dominanz der Begriffe Ökologie, Strukturwandel, Handel und Globalisierung vermuten, dass es weniger um das Vermitteln ökonomischer Erkenntnisse geht, als um die Wiedergabe thematisch verengter Sichtweisen (Grafik 1). Erdkundebücher blenden einen Teil ökonomischer Wirklichkeit (wie Leistungsprinzip, eigenverantwortliche Vorsorge, Steuern, Rechtsstaatlichkeit, Geld und Finanzen) im Grunde vollständig aus (Grafik 2).

### Grafik 1: Schulbuchanalyse für das Fach Erdkunde

Die am häufigsten genannten ökonomischen Begriffe



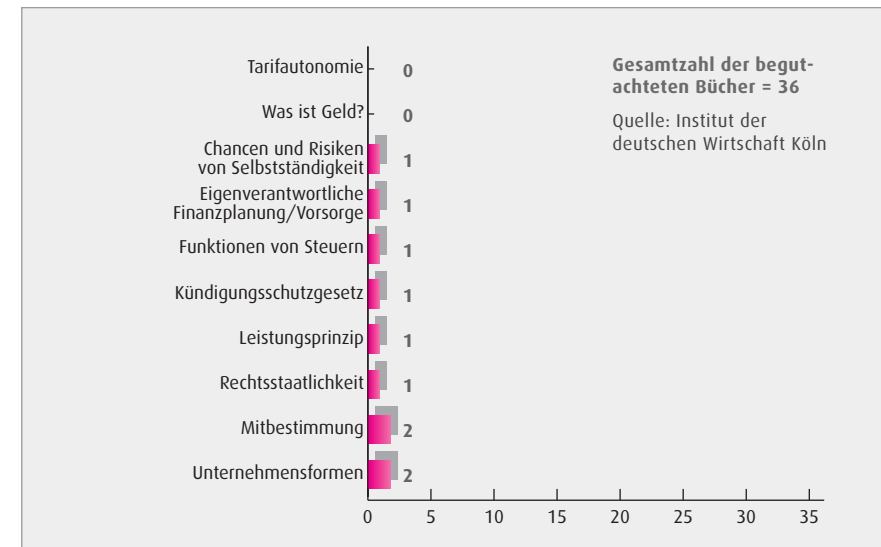
Gesamtzahl der begutachteten Bücher = 36

Quelle: Institut der deutschen Wirtschaft Köln

Schlüsselbegriffe zu nennen, heißt allerdings nicht, dass diese hinreichend erklärt und in ihrem Kontext verständlich vermittelt werden. Vielfach bleibt es bei einer rein sprachlichen Verwendung. Vordergründige Darstellungen wie auch suggestive Interpretationen und Kommentare sind nicht die Ausnahme, wie nachfolgend einige Zitate belegen.

### Grafik 2: Schulbuchanalyse für das Fach Erdkunde

Die am wenigsten genannten ökonomischen Begriffe



Gesamtzahl der begutachteten Bücher = 36

Quelle: Institut der deutschen Wirtschaft Köln

Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang, dass zwar zwei von drei Erdkundebüchern Unternehmeraktivitäten darstellen. Es handelt sich jedoch überwiegend um Ackerbauern, Viehzüchter, Farmer und Landwirte, deren Ertragsaussichten in Abhängigkeit von Klima und Technologie beschrieben werden. Eine Auseinandersetzung mit Chancen und Risiken unternehmerischer Selbstständigkeit auch in handwerklichen oder industriellen Kontexten und damit die Einnahme einer ökonomisch geprägten Lebenssituation finden nicht statt. Es ist nicht erstaunlich, wenn zum Beispiel über die Schaffung von Arbeitsplätzen zu lesen ist: „Auch in Zukunft müssen deshalb neue Gewerbegebiete geplant und erschlossen werden, um Arbeitsplätze zu schaffen“ (Terra, Jahrgangsstufe 9/10, Hauptschule, Regionalschule, Duale Oberschule, 1. Auflage 2006, 2. Druck 2007, Ernst Klett Verlag, S. 11). Arbeitsplätze entstehen – so wird suggeriert – durch staatliches Handeln, hier auf der Ebene kommunaler Aktivitäten durch das Erschließen von Gewerbegebieten. Was das Buch nicht erschließt: Zur Schaffung von Arbeitsplätzen müssen stets innovative und risikobereite Unternehmer gefunden werden, die durch wirtschaftspolitische Rahmenbedingungen zu unterstützen sind (S. 10). Dies gilt auch bei der Kompensation eines durch den Strukturwandel bedingten Verlusts von Arbeitsplätzen.



Begegnen Schüler in Erdkundebüchern wirtschaftlichen Basisbegriffen, so werden diese meist sperrig erklärt – wie etwa der Begriff Marktwirtschaft: „Der Osten war politisch isoliert, die Gesetze der Marktwirtschaft galten dort nicht“ (Erdkunde Mensch und Raum, Jahrgangsstufe 9/10, Realschule, 1. Auflage 2005, 1. Druck 2005, Cornelsen Verlag, S. 40). Dies ist der einzige Satz im Buch, in dem dieses Wort Verwendung erfährt. Es bleibt zu hoffen, dass es an anderer Stelle im Unterricht bereits verständlicher erläutert wurde. Ansonsten lässt dieses Werk die Schüler alleine. Kaum besser fällt die Definition der freien Marktwirtschaft aus: „Die Gesetze der freien Marktwirtschaft, bestimmt durch Angebot und Nachfrage, führen zu einer internationalen Arbeitsteilung und regionaler Spezialisierung“ (S. 76). Im Glossar wird erklärt: „Kennzeichen der freien Marktwirtschaft sind: Privatbesitz, Preisbildung durch Angebot und Nachfrage, freier Wettbewerb, unabhängige Produktionsplanung“ (Terra Erdkunde 9, Jahrgangsstufe 9, Gymnasium, 1. Auflage 2006, 4. Druck 2007, Klett Verlag, S. 217). Auch dieses Buch erklärt die verwendeten Ausdrücke nicht weiter.

Begriffe wie „ineffektive Wirtschaft“ (S. 101) und „dezentral, privat organisierte Marktwirtschaft“ setzen Vorwissen voraus, da sie nicht weiter erklärt werden. (Mensch und Raum: Geographie Grundkurs, Jahrgangsstufe 12–13, Gymnasium, 1. Auflage 2000, 3. Druck 2008, Cornelsen Verlag, S. 102). Individuelle unternehmerische Verantwortung und Risikobereitschaft werden nicht beleuchtet, sondern allenfalls formell als „Privatbetriebe“ (S. 102) beschrieben. Die Funktionsweise industrieller Märkte („Wirtschaftsräume“) – auch darum geht es in Erdkundebüchern – wird überwiegend auf wirtschaftsgeografische Faktoren wie Verkehrswege, Rohstoffversorgung und Binnenmarkt reduziert.

Werden Unternehmen in Erdkundebüchern genannt, so sind dies meist Großkonzerne – und gewöhnlich geschieht dies in negativer Konnotation. So etwa, wenn Unternehmen als Global Player harsch kritisiert werden: „Sieht man sich die Liste der weltgrößten Arbeitgeber an, so wird schnell klar: Diese Konzerne verfügen nicht nur über wirtschaftliche, sondern auch über eine erhebliche politische Macht. So könnte z. B. ein Unternehmen mit dem Abbau von Arbeitsplätzen durch die Verlagerung ganzer Produktionsstätten ins Ausland drohen, um von der Politik beschlossenen Auflagen nicht nachkommen zu müssen“ (Terra Erdkunde, Jahrgangsstufe 10, Gymnasium, 1. Auflage 2005, 1. Druck 2005, Ernst Klett Verlag, S. 97). Ob die Verwendung des Konjunktivs („könnte“) die Schüler davon abhält, das Ressentiment der Autoren gegenüber internationalen Konzernen zu übernehmen? Zitate wie dieses finden sich vielfach in den Schulbüchern gesellschaftswissenschaftlicher Fächer. Das ausgewählte Zitat ist der

Textgattung Kommentar zuzuordnen, ist allerdings nicht als solcher gekennzeichnet. Didaktisch gesehen eignet sich das Zitat als Hypothese. Tatsächlich bekommen die Schüler jedoch keine Gelegenheit solche Aussagen mithilfe statistischer Fakten zu überprüfen.

Auch das folgende Beispiel zeigt, dass der Umgang mit statistischen Daten eine suggestive Funktion ausübt: „Am Rhein haben sich zahlreiche Industriebetriebe angesiedelt. Die Badische Anilin & Sodafabrik (BASF) in Ludwigshafen ist mit 41000 Beschäftigten das größte Unternehmen. Es stellt zum Beispiel Kunststoffe, Farben, Handelsdünger und Pflanzenschutzmittel her. Zusammen mit den beiden Städten Ludwigshafen und Frankenthal leitet die BASF pro Jahr etwa 160 Mio.m<sup>3</sup> Abwasser in den Rhein. Das ist die Hälfte des gesamten Abwassers von Rheinland-Pfalz. Es enthält Schadstoffe wie Chrom, Kupfer, Quecksilber oder Blei, die bei Menschen zu Gesundheitsschäden führen. (...) Die Gewässerverschmutzung ist so groß, dass man das Trinkwasser nicht direkt aus dem Fluss holen kann“ (Heimat und Welt, Jahrgangsstufe 7–8, 8–9, Hauptschule und Realschule, 1. Auflage 1997, 6. Druck 2006, Westermann Verlag, S. 177). Diese Darstellung bezieht sich auf Angaben aus dem Jahr 1990. Die auf der gleichen Seite enthaltene Grafik „Einleitung von Schadstoffen in den Rhein bei Ludwigshafen“ zeigt dagegen, dass bis zum Jahr 1995 das Einleiten von Schadstoffen um 40 Prozent verringert wurde. Über die weitere Entwicklung gibt es keinerlei Angaben. Zudem fehlt der Hinweis, dass sich seit den 1980er Jahren viele Unternehmen für Nachhaltigkeit einsetzen. Auch an anderen Stellen ist das Buch nicht frei von Suggestion, etwa, wenn es um die Erklärung für das Waldsterben durch Luftverschmutzung (S. 178) geht.

### Resümee: Schulbücher Erdkunde

Es gibt zwar Ansätze ökonomische Gegenstände darzustellen. Insgesamt tragen Erdkundebücher nur unerheblich zur Weitergabe ökonomischer Bildung bei. Selbst die durchschnittliche Nennung von 15 Schlüsselbegriffen (Maximum: 50) je Buch verdeckt, dass die notwendige didaktische Tiefe der dargestellten Inhalte nur in wenigen Lehrwerken tatsächlich erreicht wird.

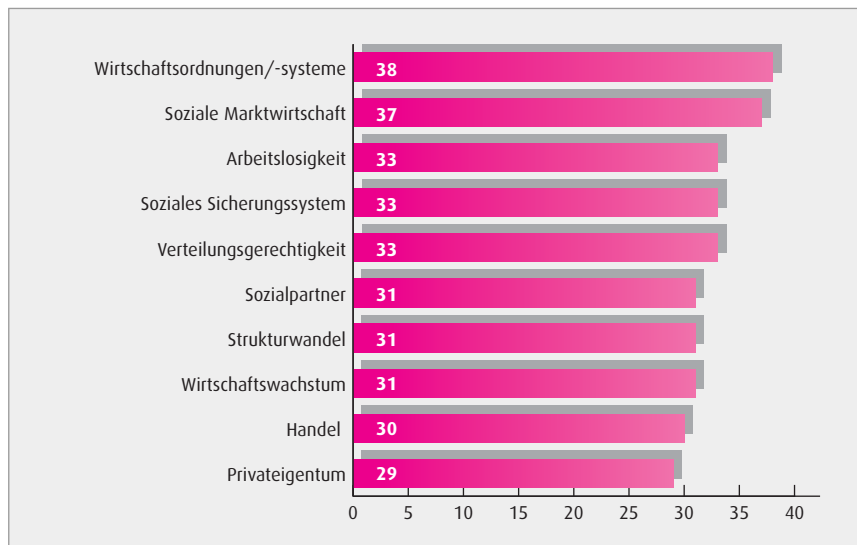
Schaut man wie Unternehmer und Soziale Marktwirtschaft in Erdkundebüchern dargestellt werden, muss konstatiert werden: Es geschieht äußerst begrenzt, da weder die vielfältigen unternehmerischen Aufgaben im Wirtschaftsprozess noch das wirtschaftliche Institutionen- und Regelsystem selbst genauer vorgestellt werden. Die Befunde lassen vielmehr den Schluss zu, dass in den meisten Erdkundebüchern unternehmer- und markt-kritische Positionen mal offen, mal unterschwellig gefördert werden. Eine Hinführung zu einer Entrepreneurship Education ist nicht erkennbar.

### 3.3.2 Geschichte

Die Beschreibung von Unternehmern und Sozialer Marktwirtschaft in Geschichtsbüchern basiert auf der Analyse von insgesamt 42 Lehrbüchern. Wie die Liste der meistgenannten Schlüsselbegriffe zeigt: Der Zugang zu wirtschaftsbezogenen Themen erfolgt in erster Linie über die Darstellung von Wirtschaftsordnungen. Darunter zu verstehen ist der Systemvergleich von Kapitalismus versus Sozialismus und Kommunismus beziehungsweise von Marktwirtschaft versus Planwirtschaft und Zentralverwaltungswirtschaft (Grafik 3). In drei von vier Schulbüchern sind die Themen Arbeitslosigkeit, Soziales Sicherungssystem und Verteilungsgerechtigkeit in gleicher Weise präsent. Es folgen die Themen Sozialpartner, Strukturwandel, Wirtschaftswachstum, Handel und Privateigentum. Die vergleichsweise häufige Verwendung des letztgenannten Begriffs ist naheliegend, dient dieser doch hauptsächlich der Unterscheidung von Marktwirtschaft und Planwirtschaft.

#### Grafik 3: Schulbuchanalyse für das Fach Geschichte

Die am häufigsten genannten ökonomischen Begriffe



Gesamtzahl der begutachteten Bücher = 42

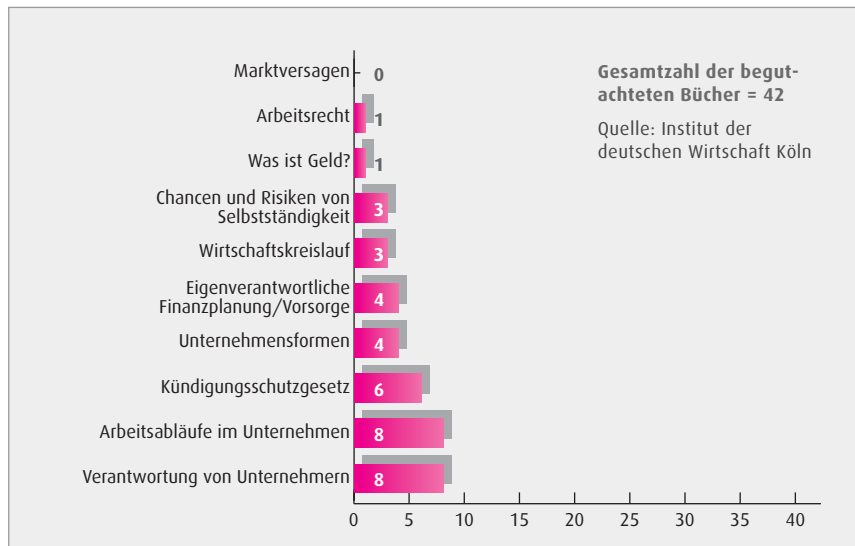
Quelle: Institut der deutschen Wirtschaft Köln

Folgerichtig nähert sich Geschichtsunterricht der Wirtschaft aus historischer Perspektive. Dies erklärt noch nicht, weshalb speziell Unternehmen und unternehmenspolitische Implikationen aus Geschichtsbüchern weitgehend ausgeklammert sind (Grafik 4). So werden Funktion und Rolle von Unternehmen als Akteure im Wirtschaftsprozess in jedem vierten Lehrbuch – zumeist formal – aufgegriffen. Im gleichen Atemzug wird auch „Mitbestimmung“ genannt. Eine deutlich höhere Präsenz erreicht dagegen die häufig politisch konnotierte Vokabel „Streik“.

Ebenso erstaunlich, dass arbeitsmarktökonomische Aspekte etwa aus dem Bereich Arbeitsverträge und betriebliche Arbeitsbeziehungen (Arbeitsrecht, Kündigungsschutz) nahezu weitgehend unerwähnt bleiben. Und dies, obwohl das Thema Sozialpartner in sieben von zehn Geschichtsbüchern behandelt wird. Dass es der thematischen Darstellung der Sozialpartnerschaft an notwendiger Tiefe mangelt, belegen die deutlich seltener behandelten Bereiche Tarifautonomie und Lohnpolitik, die für das Thema konstitutiv sind. So erscheint der Begriff Tarifautonomie nur in jedem dritten, der Begriff Lohnpolitik nur in jedem vierten Geschichtsbuch. Vor diesem Hintergrund ist es nicht minder bedenkenswert, dass die Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung der Bundesrepublik Deutschland nicht einmal in jedem zweiten Buch zumindest formale Erwähnung findet.

#### Grafik 4: Schulbuchanalyse für das Fach Geschichte

Die am wenigsten genannten ökonomischen Begriffe



Zudem täuscht die hohe Zahl an Nennungen der Sozialen Marktwirtschaft einen Grad an Stoffvermittlung hinsichtlich des Institutionen- und Regelsystems vor, die bei genauem Hinsehen nicht gegeben ist. Denn häufig bestehen die Darstellungen aus wertenden, vielfach marktkritischen Kommentaren und nicht aus inhaltlichen Erklärungen. „In den letzten 40 Jahren hat sich die Bundesrepublik zu einer der modernsten und wohlhabendsten Gesellschaften der Welt entwickelt. Massenkonsum und Wohlfahrtsstaat wurden besonders in den letzten 20 Jahren bis an die Grenzen des Überflusses der finanziellen Möglichkeiten und der ökologischen Gefährdung ausgebaut“ (Geschichts-Kurse Band 5, Deutschland nach 1945, Teilung und Einheit im internationalen Kräftefeld, Sekundarstufe II, Gymnasium, 1. Auflage 1993, 11. Druck 2006, Schöningh Verlag, S. 133). Diese kommentierenden Ausführungen können zwar als Hypothese zur Auseinandersetzung mit 40 Jahren bundesdeutscher Geschichte dienen. Allerdings fehlt in diesem Buch Quellen- und Datenmaterial, das diese Stellungnahme stützt und so den Schülern das Überprüfen dieser Sichtweise möglich macht.

Folgendes Beispiel zeigt, dass historische Rückblicke oder Veranschaulichungen der Sozialen Marktwirtschaft öfters der subjektiven Sichtweise eines Autors oder mehrerer Autoren entsprechen: „Diese ‚Soziale Marktwirtschaft‘ gilt vielen bis heute als ein Erfolgsrezept, dem die Bundesrepublik ihre insgesamt glänzende

wirtschaftliche Entwicklung (‚Wirtschaftswunder‘) zu verdanken habe“ (Deutschland seit 1945, Historisch-Politische Weltkunde, Sekundarstufe II, Gymnasium, 1. Auflage 1995, 1. Druck 1995, Ernst Klett Verlag, S. 21). Die hier gewählte indirekte Rede ist als distanzierende Kommentierung der Autoren zu werten. Textquellen (wie etwa Zitate von Historikern oder Ökonomen) oder statistische Materialien zur Verifizierung der Aussage sind ebenso wenig vorhanden wie weitere Ausführungen zur Eigenschaft der Sozialen Marktwirtschaft.

Vielfach wird die Bezeichnung „Soziale Marktwirtschaft“ in sämtlichen schriftsprachlichen Varianten nur pro forma verwendet: „In der Bundesrepublik führte die Politik der sozialen Marktwirtschaft mit Unterstützung durch den Marshallplan zu einem wirtschaftlichen Aufschwung, der als ‚Wirtschaftswunder‘ empfunden wurde. In der DDR wurden die landwirtschaftlichen Betriebe, die Fabriken und Handelsunternehmen verstaatlicht. Die Wirtschaftsleistung blieb deutlich hinter der Bundesrepublik zurück“ (Schauplatz Geschichte, Jahrgangsstufe 9, Hauptschule, Regionalschule, Duale Oberschule, 1. Auflage 2004, Druck 2008, Cornelsen Verlag, S. 89). Offenkundig gehen die Autoren davon aus, dass die Soziale Marktwirtschaft und weitere Begriffe anderweitig eingeführt und erläutert wurden, da sachkundige Zusatzerklärungen im Buch fehlen.

Nicht minder problematisch ist es, ökonomische Begriffe oder Kontexte zu verwenden, ohne sie zu konkretisieren: „Vor dem Hintergrund des von Ludwig Erhard propagierten Wirtschaftssystems der sozialen Marktwirtschaft, der freien am Markt sich ausrichtenden Unternehmerwirtschaft, abgestützt durch ein vom Staat geschaffenes soziales Netz, erholte sich die deutsche Wirtschaft in den 50er Jahren zusehends“ (Geschichte und Geschehen II Oberstufe, Sekundarstufe II, Gymnasium, 1. Auflage 1995, 3. Druck 1996, Ernst Klett Verlag, S. 392). Weiterführende Erläuterungen, worauf das freiheitliche Wirtschaftssystem basiert (Unternehmerinitiative, Wettbewerb und Leistungsprinzip) wie auch zur Finanzierung des sozialen Netzes, gibt es in diesem Buch nicht.

Häufig beschränken sich thematische Darstellungen (hier der Sozialen Marktwirtschaft) auf eine rein begriffliche Verwendung bestimmter Vokabeln. Folgendes Zitat verdeutlicht es: „Das Konzept der sozialen Marktwirtschaft, mit dem Wirtschaftsminister Ludwig Erhard und die CDU angetreten waren, zeigte rasch eindrucksvolle Erfolge. Innerhalb weniger Jahre gelang es die Arbeitslosigkeit zu beseitigen. Die Löhne der Arbeitnehmer verdoppelten sich zwischen 1948 und 1958. Der Staat begünstigte Unternehmer, die investierten, mit steuerlichen Erleichterungen, und die Gewerkschaften hielten sich mit Arbeitskämpfen und Lohnforderungen zurück, um den Wiederaufbau nicht zu gefährden. Nicht

Umverteilung, sondern Wachstum wurde als Grundlage des Wohlstands gesehen“ (BSV Geschichte 4 GN, Sekundarstufe I, Gymnasium, 1. Auflage 1997, 1. Druck 1997, Bayerischer Schulbuchverlag, S. 184). Diese Kommentierung ist suggestiv, da die lohnpolitisch begründete Existenz von Gewerkschaften mit der Bedeutung unternehmerischer Investitionen und Risikobereitschaft gleichgesetzt wird. Sie erst sind Voraussetzung für Güterproduktion und führen zur Schaffung von Arbeitsplätzen. Unternehmen als Ort der Einkommenserzielung, die Grundlage für lohnpolitische Verteilungsspielräume wie auch für die Finanzierung der „Leistungen des Sozialstaats“ sind, werden jedoch ebenso wenig dargestellt wie wirtschaftliche (Kreislauf- und Ordnungs-)Zusammenhänge.

Die Darstellung der Sozialen Marktwirtschaft in Geschichtsbüchern konzentriert sich wesentlich auf die historische Entstehung der Wirtschaftsordnung. Über das Institutionen- und Regelsystem erfahren die Schüler trotz einer durchschnittlichen Nennung von 20 Schlüsselbegriffen allenfalls Marginalien, da es sich dabei überwiegend um die bloße Verwendung von Fachbezeichnungen handelt.

„Letztlich hatte auch die Politik der sozialen Marktwirtschaft (...) großen Anteil am Wirtschaftsboom. (...) Stützen des Aufschwungs waren auch Gewerkschaftsverbände und die Unternehmer: Die Gewerkschaften bewiesen viel Gespür dafür, welche Lohnforderungen gestellt werden konnten, ohne den Aufbau der Wirtschaft zu gefährden. Die Unternehmer nutzen die erwirtschafteten Gewinne für Investitionen. Dennoch: Ein „Wunder“ war der Aufschwung nicht. Er war nur möglich auf der Grundlage harter Arbeit, oft verbunden mit wenig Zeit für sich und die Familie“ (Zeitreise 3, Jahrgangsstufe 10, Realschule, 1. Auflage 2008, 2. Druck 2008, Ernst Klett Verlag, S. 106). Begriffe wie „Aufschwung“, „Unternehmer“, „Gewerkschaften“, „Gewinne und Investitionen“ auf diese Art zu verwenden, dürfte kaum zur Erfassung ökonomischer Sachverhalte beitragen. Es verwundert daher nicht, wenn Hinweise auf Wettbewerb, Produktivität und Kostenprinzip auch an anderer Stelle vollständig fehlen.

Inhaltlich korrekt ist folgende Aussage: „Die soziale Absicherung der Bürgerinnen und Bürger wurde jeweils zur Hälfte durch die Arbeitgeber und die Arbeitnehmer finanziert, in vielen Bereichen kamen noch staatliche Zuschüsse hinzu“ (Entdecken und Verstehen 4, Jahrgangsstufe 10, Hauptschule, Regionalschule, Duale Oberschule, 1. Auflage 2006, 2. Druck 2007/6, Cornelsen Verlag, S. 103). Jedoch bleibt das Buch den Schülern die Antwort schuldig, wie „staatliche Zuschüsse“ de facto finanziert werden. Ebenso fällt auf, dass sozialversicherungspflichtige Erwerbsarbeit, Lohn- und Einkommensteuer sowie andere Steuerarten nicht angesprochen werden.

Eine marktwirtschaftliche Ordnung ist wesentlich auf die Akzeptanz seiner Bürger angewiesen. Daraus ergeben sich vielfältige Funktionen im Wirtschaftsprozess, die nicht in einem konfliktfreien Verhältnis zueinander stehen. Diese, dem demokratischen Gesellschaftssystem immanente Gestaltungsaufgabe liest sich in manchem Geschichtsbuch so: „Den neuen kooperativen Stil drückte der Begriff der ‚Sozialpartnerschaft‘ aus. Er verdeckte freilich, dass grundsätzliche Veränderungen zugunsten der Arbeitnehmer wie die Einführung der Fünf-Tage-Woche oder die Lohnfortzahlung für Arbeiter im Krankheitsfall erst mit lang anhaltenden Streiks erkämpft wurden“ (Geschichtsbuch Oberstufe Band 2, Jahrgangsstufe 11–13, Gymnasium, 1. Auflage 1996, 7. Druck 2007/6, Cornelsen Verlag, S. 300). Darüber, dass die individuelle Position nur unter Berücksichtigung des wirtschaftlichen Gesamtzusammenhangs relativiert und in Kenntnis der Interessen anderer Personen, Gruppen und Organisationen unterschieden werden kann, erfahren die Lernenden in diesem Buch nichts.

### Resümee: Schulbücher Geschichte

**Den von der Bildungspolitik im Rahmen des sozialwissenschaftlichen Ansatzes an Geschichtsbüchern gestellten Anforderungen hinsichtlich ihres für die ökonomische Bildung zu leistenden Auftrags werden nur wenige Lehrwerke ansatzweise gerecht. Den meisten Geschichtsbüchern gelingt die Vermittlung von Wirtschaftswissen zum Aufbau ökonomischer Kompetenzen lediglich marginal.**

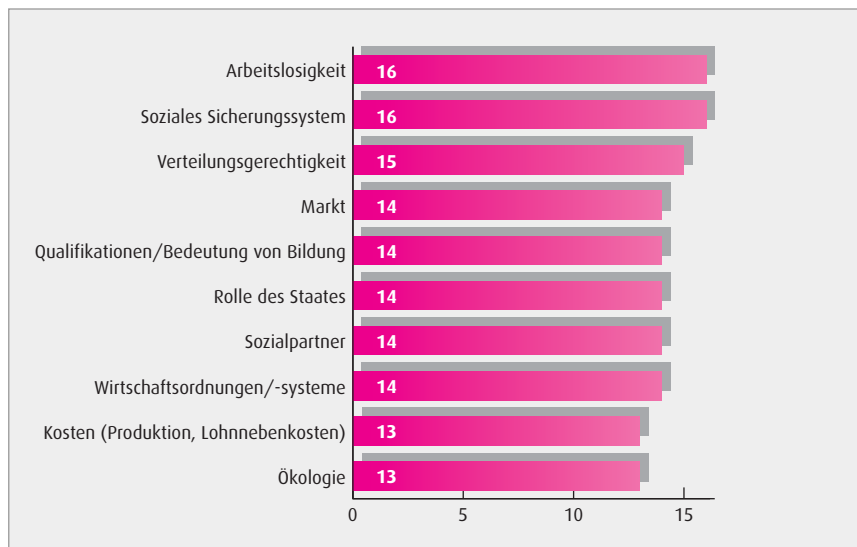
**Bei der Frage nach der Darstellung von Unternehmern und Sozialer Marktwirtschaft in Geschichtsbüchern ist festzustellen, dass in vier von fünf untersuchten Schulbüchern für das Fach Geschichte weder das Wissen über die Funktion von Unternehmern als Akteure im Wirtschaftsprozess noch das Wissen über das Institutionen- und Regelsystem der Sozialen Marktwirtschaft in nennenswerter oder nachhaltiger Weise vermittelt wird.**

**Die Befunde lassen überdies den Schluss zu, dass in den meisten Geschichtsbüchern unternehmer- und marktkritische Werthaltungen teilweise offen, teilweise unterschwellig gefördert werden. Ansätze einer Erziehung zu unternehmerischer Selbstständigkeit im Sinne der von der Oslo-Agenda geforderten Entrepreneurship Education sind in Geschichtsbüchern nicht auszumachen.**

### 3.3.3 Politik und Politik/Wirtschaft

Für die Bearbeitung der Studie im Fach Politik beziehungsweise Politik/Wirtschaft, wurden insgesamt 17 Schulbücher ausgewählt. Ein Blick auf die am häufigsten verwendeten Wirtschaftsbegriffe zeigt: Wirtschaftliche Sachverhalte sind allgegenwärtig. Dies verdeutlicht die Erwähnung von durchschnittlich 28 Schlüsselbegriffen je Buch. Durchweg präsent sind die Themen Arbeitslosigkeit, soziales Sicherungssystem und Verteilungsgerechtigkeit (Grafik 5).

**Grafik 5: Schulbuchanalyse für das Fach Politik und Politik/Wirtschaft**  
Die am häufigsten genannten ökonomischen Begriffe



Gesamtzahl der begutachteten Bücher = 17

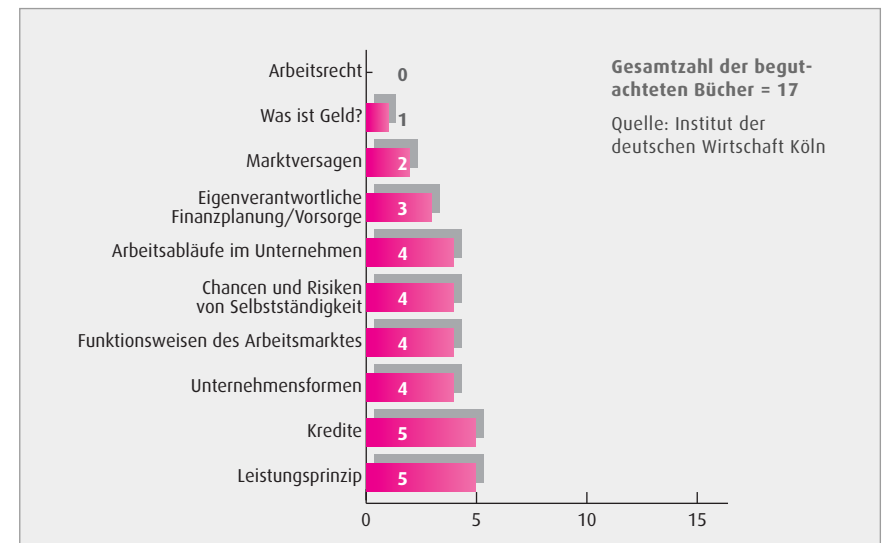
Quelle: Institut der deutschen Wirtschaft Köln

Diese Begriffe bestimmen somit den wirtschaftsthematischen Zugang zum Unterricht des Faches Politik bzw. Politik/Wirtschaft. Demgegenüber bleiben Bezüge zum Arbeitsmarkt und zur Funktion von Unternehmen als Akteure im Wirtschaftsprozess überwiegend unbeleuchtet. Dies gilt auch für die daran geknüpften Chancen und Risiken unternehmerischer Selbstständigkeit. Die ungleiche thematische Verwendung der Termini in den analysierten Schulbüchern ist beunruhigend. Dies betrifft das soziale Sicherungssystem und die Verteilungsgerechtigkeit einerseits, finanzielle Eigenverantwortung, Vorsorge sowie Leistungsprinzipien andererseits. Auf diese Weise blenden die Bücher Bereiche ökonomischer Wirklichkeit aus.

Der eingeschränkte Zugang zu ökonomischer Bildung ergibt sich durch ein Übergewicht sozialpolitischer Sichtweisen sowie das Ausklammern von Aspekten, die dem Einzelnen „Mündigkeit, Tüchtigkeit und Verantwortung“ (Retzmann et al., 2010, S. 4) abverlangen. Dies lässt den Schluss zu: Themen werden gefiltert, um stärker unternehmer- und marktkritische Einstellungen zu vermitteln. Gefördert wird zudem eine interventionsoptimistische Sichtweise zugunsten eines stark sozialpolitisch ordnenden Staates.

Die Wiedergabe von durchschnittlich 28 Schlüsselbegriffen je Buch bedeutet nicht, dass diese ausreichend und verständlich vermittelt werden – oft werden sie nur benannt. Allerdings gibt es auch einige wenige besonders gut gelungene Schulbücher für das Fach Politik und Politik/Wirtschaft, die neue Maßstäbe im Umgang mit ökonomieaffinen Themen setzen (Klein/Schare, 2010, S. 65ff.).

**Grafik 6: Schulbuchanalyse für das Fach Politik und Politik/Wirtschaft**  
Die am wenigsten genannten ökonomischen Begriffe



Dessen ungeachtet sind vordergründige Darstellungen und schematische Interpretationen keine Ausnahme, wie einige Buchzitate zeigen. Beispielhaft dafür stehen die Begriffe „Wirtschaftskreislauf“ und „Unternehmen“: „Modellhaft ausgedrückt stehen sich in einer modernen Wirtschaft Haushalte und Unternehmen als Tauschpartner gegenüber. Sie tauschen Arbeitsleistungen gegen Löhne und Gehälter und dieses Haushaltseinkommen wiederum gegen Wirtschaftsgüter.“



Laufend bewegen sich Geld und Güterströme zwischen ihnen hin und her. (...) Geld im Wirtschaftskreislauf: Taschengeld ist Teil des Haushaltseinkommens, wird an die Kinder weitergegeben und fließt in Form von Konsumausgaben zurück an die Unternehmen“ (S. 88). „Im Gegensatz zu non-profitfirms arbeiten kommerzielle Unternehmen gewinnorientiert“ (S. 126) (Anstöße 1, Politik/Wirtschaft, Sekundarstufe I, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium, 1. Auflage 2008, 1. Druck 2008, Ernst Klett Verlag).

Unternehmen werden statische Funktionen zugewiesen, die an keiner Stelle des Buches sachgerecht und systematisch erörtert werden (z. B. der Sinn von Gewinnen). Der Staat kommt als Akteur im Wirtschaftskreislauf nicht vor. Und Schülerinnen und Schüler werden mit kuriosen Aussagen zum Taschengeld als Teil des Haushaltseinkommens irritiert.

Anstelle von Erläuterungen dienen suggestive Kommentare der Auseinandersetzung mit höheren Einkommen: „Die Selbstständigen (ohne die Landwirte) waren zu allen Zeiten der Bundesrepublik die bei weitem am meisten verdienende Berufsgruppe. (...) Der Einkommensvorsprung der Selbstständigen vergrößerte sich im Laufe der Jahre ständig; das von ihnen angesammelte Vermögen warf Renditen ab, an die heranzukommen die meisten Arbeitnehmer sich vergeblich mühten“ (Deutschland seit 1945, Historisch-Politische Weltkunde, Sekundarstufe II, Gymnasium, 1. Auflage 1995, 1. Druck 1995, Ernst Klett Verlag, S.112).

Der Umgang mit so sensiblen Begriffen wie „Bildungsrendite“ oder „Einkommensschere“ ist eher geeignet, unternehmerische Selbstständigkeit zu diskreditieren und Sozialneid zu fördern. So finden sich im gesamten Buch weder Hinweise auf die qualifikatorische Funktion von Bildung und ihre Bedeutung für Einkommen noch zu Chancen und Risiken unternehmerischer Selbstständigkeit.

Das folgende Zitat ist prototypisch für die Darstellung des Strukturwandels und steht stellvertretend für die negative Färbung des Begriffes in vielen Schulbüchern: „So wie die Informationstechnologie durch Automaten und Roboter zum „Verschwinden der Arbeit“ in der Produktion geführt hat, so wird der Einsatz moderner Informationsverarbeitung auch zum Verlust von Millionen von Dienstleistungen führen“ (S. 56). „Die kapitalistische Wirtschaftsordnung setzte auf Leistungs- und Produktionssteigerung. Das bedeutete einen verstärkten Einsatz von Maschinen zur Rationalisierung der Arbeit“ (Gesellschaft bewusst, Geschichte, Erdkunde, Politik 3, Jahrgangsstufe 9/10, Realschule, 1. Auflage 2002, 7. Druck 2007, Westermann Verlag, S. 141). Strukturwandel wird hier ausschließlich im Sinne eines Bedrohungsszenarios und als „Verschwinden der Arbeit“ konnotiert. Die Technisierung der Arbeitswelt wird pauschal mit Arbeitslosigkeit

gleichgesetzt. Unternehmen werden somit nur im Kontext des technischen Wandels gesehen oder ausschließlich in Bezug zu Industrialisierung und Imperialismus gesetzt – meist mit Vorbehalten.

Das Feinbild Unternehmer ist in Politik-Büchern ein weitverbreitetes Argumentationsmuster. Dies zeigt das Beispiel Umweltverschmutzung durch „Chemiegiganten“: „Alles ab in den Rhein. Eine Giftspritze nach der anderen vernichtet Leben im Strom, der im tödlichen Koma versinkt. Mit den Chemiegiganten Sandoz und BASF steht jetzt auch Bayer am Pranger“ (Politik 2, Sekundarstufe I, Jahrgangsstufe 8, Gymnasium, 1. Auflage 1989, 1. Druck 1989, Schöningh Verlag, S. 280). Vergeblich suchen Schüler nach einer differenzierten Darstellung dessen, was in der ökonomischen Bildung als Dilemmastruktur bezeichnet wird. Gemeint ist damit das Spannungsverhältnis von Ökonomie und Ökologie, wie es in der nachhaltigen Entwicklung in Unternehmen zum Tragen kommt.

Auch beim folgenden Zitat geht es um die Zielscheibe Unternehmen: „Wenn große Unternehmen sich weltweit ihre Produktionsstandorte aussuchen können, bevorzugen sie Länder, in denen Löhne, Umweltschutzaufgaben, Steuern und Sozialversicherungsabgaben niedrig sind, um wiederum selbst wettbewerbsfähig auf dem Weltmarkt zu bleiben“ (Neue Anstöße für den Politik- und Sozialkundeunterricht 3, Sekundarstufe I, Realschule, Gesamtschule und Gymnasium, 1. Auflage 2002, 5. Druck 2006, Ernst Klett Verlag, S. 114). Die Lesart dieser Zeilen ist deutlich: Global Player stehen unter Generalverdacht. Unternehmen werden mit multinationalen Konzernen gleichgesetzt und pauschal mangelnder gesellschaftlicher Verantwortung verdächtigt. Dabei könnte dieses Zitat durchaus als Hypothese zur Beschreibung der Globalisierung dienen. Doch die Auseinandersetzung mit Kriterien ökonomischer Rationalität ist an keiner Stelle des Buches erkennbar. Überdies sucht man auch Ausführungen zur Bedeutung des unternehmerischen Mittelstandes vergeblich.

Abschließend noch der Hinweis auf ein Schulbuch, das noch in den 1990er Jahren in Nordrhein-Westfalen eingesetzt wurde und Schülerinnen und Schüler der 8. Jahrgangsstufe (!) mit einer umfassenden Nomenklatur der Arbeitswelt aus Sicht eines Arbeitnehmers in „abhängiger Arbeit“ bekannt machte. Die in diesem Buch verwendeten Begriffe lauten: „Betriebsrat, Betriebsverfassung, Friedenspflicht, Gewerkschaftstag, Jugendvertreter, Koalitionsfreiheit, Lohndiskriminierung, Organisationsgrad, Schlichtungsverfahren, Sozialplan, Streik, Streikgelder, Tarifbewegung, Tarifbezirk, Umgruppierung, Vertrauensleute, Vorruhestandsregelung“ (Politik 2, Sekundarstufe I, Jahrgangsstufe 8, Gymnasium, 1. Auflage 1989, 1. Druck 1989, Schöningh Verlag). Angaben zum Arbeitsrecht sucht man

in diesem Werk allerdings vergebens. Vom Kündigungsschutz ist ausschließlich im Kontext der Einführung des Erziehungsurlaubs und -geldes die Rede. Hierbei zeigt sich, wie offensichtlich der Unterricht im Dienste einer suggestiven gewerkschaftlichen Politisierung der Jugend stand.

### Resümee: Schulbücher Politik und Politik/Wirtschaft

Die begutachteten Schulbücher im Fach Politik bzw. Politik/Wirtschaft lösen den ökonomischen Bildungsauftrag nur äußerst bedingt ein. Trotz erkennbarer Präsenz wirtschaftsbezogener Themen gelingt nur wenigen Lehrwerken die notwendige Vermittlung von Wirtschaftswissen. Zumeist fehlt es an einer sachgerechten systematischen Darstellung aus ökonomischer Perspektive. Stattdessen werden unternehmerkritische und marktpessimistische Werthaltungen teils offen, teils unterschwellig, gefördert.

Zur Darstellung von Unternehmern und Sozialer Marktwirtschaft: Lediglich in jedem zweiten untersuchten Schulbuch für das Fach Politik bzw. Politik/Wirtschaft ist etwas über die Funktion von Unternehmern zu erfahren. Allerdings aus fachwissenschaftlicher und wirtschaftsdidaktischer Sicht ganz überwiegend in unbefriedigender Weise. Große Lücken klaffen besonders was das Wissen über das Institutionen- und Regelsystem der Sozialen Marktwirtschaft betrifft, die einer nachhaltigen Vermittlung von basalen ökonomischen Kompetenzen entgegenstehen. Dass Politik-Schulbücher zu unternehmerischer Selbstständigkeit erziehen, ist definitiv die Ausnahme.

#### 3.3.4 Sozialwissenschaften

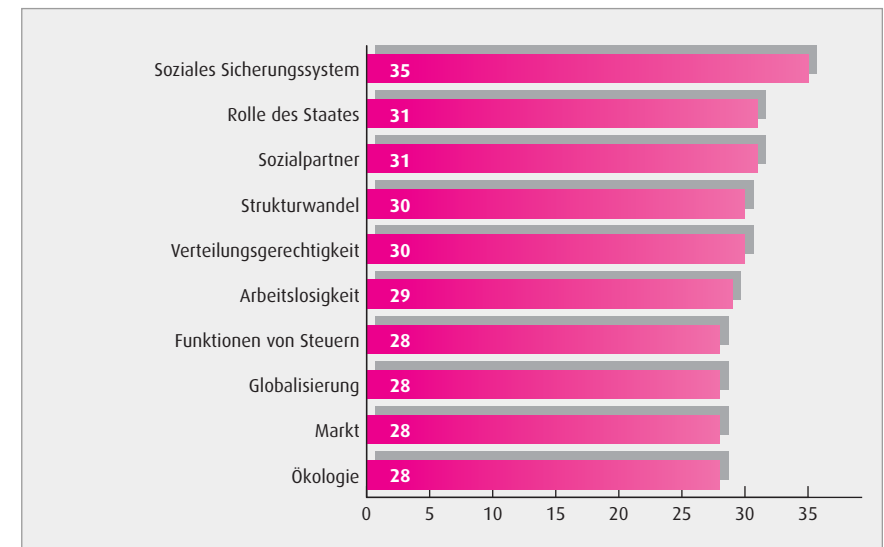
Für die Analyse im Fach Sozialwissenschaften („SoWi“) einschließlich Sozialgemeinschaftskunde, Gesellschaftslehre und Rechtserziehung wurden insgesamt 39 Schulbücher verwendet. Topthema fast aller Bücher ist das soziale Sicherungssystem, gefolgt von der ordnenden Rolle des Staates – etwa hinsichtlich seiner Aufgabe der Gestaltung von Auswirkungen des Strukturwandels, der Verteilungsgerechtigkeit, der Funktion von Steuern, der Globalisierung, des Marktes und der Ökologie (Grafik 7).

Der hohe Stellenwert, den das Thema Sozialpartner einnimmt, lässt darauf schließen, dass zunächst den Wirtschaftsakteuren – also Unternehmen, Staat und privaten Haushalten – Rechnung getragen wird. Doch werden ausschließlich die Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände als Gestalter der Lohn- und Gehaltspolitik und ihre Interessenskonflikte dargestellt. Zugleich unterstreichen die am häufigsten in den „SoWi“-Büchern präsenten Schwerpunkte vor allem die Bedeutsamkeit des Staates und seine Ordnungsfunktionen. Unternehmen

als zentrale Akteure im Wirtschaftsprozess finden dagegen nur in wenigen Büchern zumindest formale Erwähnung. Das bedeutet: In „SoWi“-Büchern werden Unternehmen weitgehend auf ihre Funktion als „Brötchengeber“ reduziert – ihre auf unternehmerische Initiative und Verantwortung gründende Funktion als maßgebliche Akteure wirtschaftlicher Entwicklung und Prosperität bleibt weiterhin unterbelichtet. So erfahren Schülerinnen und Schüler in etwa jedem zweiten „SoWi-Schulbuch“ mehr über den Begriff Wirtschaftswachstum. Dennoch wird der Zusammenhang von unternehmerischer Verantwortung und Wirtschaftswachstum einerseits und der daran geknüpften Finanzierbarkeit staatlicher Sozialleistungen andererseits nicht ausreichend begründet.

#### Grafik 7: Schulbuchanalyse für das Fach Sozialwissenschaften

Die am häufigsten genannten ökonomischen Begriffe



Gesamtzahl der begutachteten Bücher = 39

Quelle: Institut der deutschen Wirtschaft Köln

Eingebunden in den Kontext von sozialem Sicherungssystem und Verteilungsgerechtigkeit, ist der Begriff Sozialpartner als verteilungspolitisch konnotiert zu werten. Auch weil arbeitsmarktökonomische Inhalte eher selten ein Schulbuchthema sind. Bei dem überwiegend sozialpolitisch geprägten Themencluster ist zu berücksichtigen: Nur in jedem vierten Buch wird das Leistungsprinzip und nur in jedem sechsten die individuelle finanzielle Eigenverantwortung ange-

sprochen. Wird Schülerinnen und Schülern Wirtschaft auf diese Weise zugänglich gemacht, liegt es nahe, dass interventionsoptimistische Sichtweisen in den Vordergrund gerückt werden.

Wo in diesem weithin sozial- und verteilungspolitischen Kontext die Fähigkeit zur Einnahme der ökonomischen Perspektive vermittelt und gefördert wird, ist nicht auszumachen. So erschließt sich auch kaum, dass Arbeits- und Investitionsanreize wettbewerbsfördernde Elemente sind. Denn auch in den Schulbüchern für die Sozialwissenschaften kommt ein Perspektivwechsel durch die Übernahme der Sichtweise auf unternehmerische Interessen eindeutig zu kurz (Grafik 8). Gerade mit Blick auf die Finanzierbarkeit sozialstaatlicher Ansprüche, auf Wertschöpfung und die Schaffung von Wohlstand, erstaunt es, dass sich zu Rolle und Funktionen von Unternehmen in vielen Büchern nur vereinzelt Hinweise finden lassen.

#### Grafik 8: Schulbuchanalyse für das Fach Sozialwissenschaften

Die am wenigsten genannten ökonomischen Begriffe



Ausgewählte Buchzitate bestätigen den analytischen Befund, wonach die in den Büchern vorgenommene Festlegung thematischer Schwerpunkte, interventionsoptimistische Ansätze vorrangig behandelt werden. Dies führt nicht dazu sich mit ökonomisch geprägten Lebenssituationen auseinanderzusetzen sowie über Handlungsrestriktionen und -alternativen zu diskutieren.

Die folgende Charakterisierung Sozialer Marktwirtschaft ist einem Buch entnommen, das bis in die erste Dekade des 21. Jahrhunderts im Umlauf war. Es gestattet somit einen Eindruck über den wirtschaftsthematischen Zugang Anfang der 1990er Jahre. „Hauptmerkmal des Kapitalismus ist der Besitz der Produktionsmittel durch die Kapitaleigentümer. Ihnen stehen die Arbeitnehmer gegenüber, die ihre Arbeitskraft an die Kapitaleigentümer verkaufen müssen, um ihren Lebensunterhalt zu verdienen. Hierdurch entwickelt sich eine soziale und materielle Abhängigkeit der Arbeitnehmer von den Kapitalbesitzern“ (Das politische System der Bundesrepublik Deutschland, Sekundarstufe II, Gymnasium, 1. Auflage 1994, 1. Druck 1994, Schöningh Verlag, S. 208). Kennzeichnende Merkmale Sozialer Marktwirtschaft werden im gesamten Buch jedoch nicht angesprochen.

Über „Die Interessen der Hersteller“ erfahren Schüler: „Jeder Anbieter kann frei entscheiden, was und wie viel er herstellen (produzieren und anbieten) will; (...) Es kommt deshalb zwischen den einzelnen Anbietern zum Wettbewerb um Kunden und Umsatz. Allerdings bedingt der Wettbewerb auch, dass kostengünstig produziert werden muss. Das kann auch zu Entlassungen (Rationalisierungen) oder sogar zu Firmenschließungen führen“ (Demokratie leben, Jahrgangsstufe 7–10, Hauptschule, Realschule, 1. Auflage 2004, 4. Druck 2008, Schroedel Verlag, S. 97). Diese Zeilen beschreiben unternehmerische Chancen und Risiken lehrstückhaft. Sie repräsentieren die mangelnde Tiefe der vorliegenden Äußerungen, in denen unternehmerischer Wettbewerb und dessen Folgen dargestellt werden. Aus diesem Zitat ließe sich die spannende Frage ableiten: Unter welchen Gesichtspunkten in ökonomisch geprägten Lebenssituationen wären rationale Entscheidungen zu treffen? Leider wird diese Frage weder hier noch in anderen Büchern gestellt. Der im Grunde didaktisch angelegte Rückgriff auf die ökonomische Perspektive ist offenkundig nicht gewollt.

Vielfach verharren solche Beschreibungen von Wirtschaftseinheiten und ihren Funktionen in Formalien: „Die wichtigsten Wirtschaftseinheiten sind die (privaten) Haushalte und die Unternehmungen. Die einzelnen Mitglieder der Haushalte stellen den Unternehmungen ihre Arbeitskraft zur Verfügung. Als Entgelt dafür erhalten sie Löhne und Gehälter (= Einkommen). Mit ihrem Einkommen kaufen die Haushalte den Unternehmungen die Güter ab, die sie als Arbeitnehmer produziert haben“ (dialog sozi, Sekundarstufe II, Gymnasium, 1. Auflage 2002, 2. Auflage und 2. Druck 2006, C.C. Buchner Verlag, S. 99). Abgesehen von der Reduzierung des Warenverkehrs auf Konsumgüter ergründet diese Textpassage, die unter der Überschrift „Unternehmenswelten in Deutschland“ steht, weder individuell-motivationale noch organisatorisch-unternehmerische Momente – auch nicht an anderer Stelle des Buches. Ganz überwiegend haben die Ausfüh-



rungen über die betriebliche Personalpolitik wie etwa im Kapitel „Kontroverse: „Fair und sozial“ – Arbeitnehmerrechte in Unternehmen“ (S. 166–173) einen negativen Beigeschmack. Gleichzeitig widmen die Autoren Unternehmen aus Arbeitnehmersicht relativ viel Raum. So wird beispielsweise ausführlich informiert über: Betriebsrat, Betriebsvereinbarung, Betriebsverfassungsgesetz, Gewerkschaften, Kündigungsschutzgesetz(!), Mitbestimmung und Tarifverträge. Ein Blick auf die im Register aufgeführten Schlagwörter bestätigt die unzähligen Textverweise. Vergebens sucht man allerdings Begriffe wie „Arbeitgeber“, „Unternehmer“ oder „Wirtschaftsverbände“.

Als beispielhaft für die suggestive Darstellung betrieblichen Alltags ist das folgende Zitat zu werten: „Lean-Production bedeutet für die Beteiligten – sofern sie ihren Arbeitsplatz noch besitzen – Management by Stress: strapaziöse Arbeitsbelastung, permanente Überstunden, Gruppendruck, Verantwortungsdruck und stete Angst vor teuren Irrtümern“ (S. 116). „Zur Randbelegschaft zählen jedoch nicht nur Menschen, die weniger anspruchsvolle ‚Lückenbüßerfunktionen‘ und Aushilfstätigkeiten bei schlechter Bezahlung und ohne soziale Absicherung durch das Unternehmen übernehmen, sondern zum Beispiel auch all jene hochqualifizierten, selbstständigen Dienstleister, deren Kompetenzen das Unternehmen je nach Bedarf für eine gewisse Zeit nutzt und einkauft“ (Gesellschaftsstrukturen und sozialer Wandel, Sekundarstufe II, Gymnasium, 1. Auflage 2003, 1. Druck 2003, Diesterweg Verlag, S. 117). Die Schüler können weder auf Textquellen noch auf statistische Materialien – z. B. über die Entwicklung von Löhnen und Gehältern, Arbeitszeiten oder Erwerbstätigkeit – zurückgreifen, um diese Behauptungen zu überprüfen.

Eine sachgerechte Meinungsbildung etwa zum Alltag in der betrieblichen Produktion ist so kaum gewährleistet. Vielmehr unterstellen die Autoren, der Wandel der Arbeitswelt führe in bedrohlicher Form zu Unsicherheiten zulasten der Belegschaft. Wie notwendig eine Auseinandersetzung mit diesen Themen ist, belegt das Memorandum über lebenslanges Lernen der EU-Kommission aus dem Jahr 2000. Allerdings ist hier von diesem Ansatz weit und breit nichts zu lesen.

Auch die Ausführungen zum Sozialstaat sind vielfach nicht frei von Suggestion: „Lange Zeit schien die Bundesrepublik eine fest gefügte ‚soziale Marktwirtschaft‘ zu sein. Doch die Bevölkerungsentwicklung macht eine Veränderung der sozialstaatlichen Einrichtungen notwendig. (...) Denn die Ausgaben für den Sozialstaat in Deutschland werden als Nachteil in der wirtschaftlichen Konkurrenz gesehen. Doch ist eine immer weitere Reduzierung sozialstaatlicher Angebote die einzige Lösung?“ (Dialog sowie, Sekundarstufe II, Gymnasium, 1. Auflage 2002, 2. Auflage

und 2. Druck 2006, C.C. Buchner Verlag, S. 150). Dass Schüler der Sekundarstufe II die Formulierung „schien ... zu sein“ als Form der Distanzierung erkennen, ist erwartbar. Was man aber nicht voraussetzen kann, ist, dass sich die Lernenden mit der Hypothese vom „Abbau des Sozialstaats“ beschäftigen, ohne dass die Autoren ihnen weiterführende Argumente an die Hand geben. In diesem Buch erfahren die Schüler nichts darüber, was mit der fortgesetzten Reduzierung sozialstaatlicher Angebote gemeint ist. Noch lernen sie etwas darüber, wie der Sozialstaat finanziert wird und welche finanziellen Alternativen es faktisch und politisch – etwa mit Blick auf das europäische Ausland – gibt.

Das Thema Schaffung von Arbeitsplätzen – das mittelbare Ziel eines Unternehmens – hat in den Schulbüchern dieses Faches keinen hohen Stellenwert. In gut jedem zweiten Buch wird es aufgegriffen, allerdings meist in einer Form, die den ökonomischen Kausalitäten nicht gerecht wird. „In jedem Wahlkampf versprechen es die Parteien erneut: Die Arbeitslosigkeit wird bekämpft, neue Arbeitsplätze werden geschaffen. Doch oft mussten die Betroffenen die fehlende Einlösung der Versprechungen beziehungsweise mangelnde Wirksamkeit begonnener Projekte beklagen. Auch die Verbände – gefragt sind die Gewerkschaften – stoßen bei Arbeitslosen auf Kritik. Arbeitslose oder Sozialhilfeempfänger haben keine starke Lobby. Daher greifen viele verstärkt zur Selbsthilfe; sie werden selbst aktiv und nutzen die politischen Möglichkeiten, die ein demokratischer Staat den Bürgerinnen und Bürgern bietet: Demonstrationen, Protestaktionen, Gründung von Selbsthilfeorganisationen“ (Zur Sache: Sozialkunde, Jahrgangsstufe 8–10, Gymnasium, 1. Auflage 2001, 3. Druck 2006, Cornelsen Verlag, S. 162). Am Zitatende angelangt, fragt sich der Leser: Wer schafft Arbeitsplätze? Ist es der Staat, sind es die Gewerkschaften oder die Arbeitsloseninitiative? Über Funktionen und Rolle von Unternehmen erfahren die Schüler hier nichts. Es grenzt an Zynismus, wenn im Register des Buches unter dem Schlagwort „Arbeitsplatz“ auf eine Textstelle verwiesen wird, an der über den „Mangel an Arbeitsplätzen“ geklagt wird, der zu Arbeitslosigkeit führt.

„Die Unternehmen wollen möglichst viel Gewinn erzielen. (...) Unternehmen befinden sich in Privateigentum“ (Demokratie heute, Jahrgangsstufe 7–10, Hauptschule, Realschule, Regionale Schule, Duale Oberschule, 1. Auflage 2009, 1. Druck 2009, Schroedel Verlag, S. 176 f.). Diese Sätze sind gewiss formal korrekt – und bleiben dennoch kryptisch. Leider sind sie im Buch die einzige Aussage über Unternehmen. Da stellt sich die Frage, wie viel junge Menschen generell über Unternehmen erfahren – beispielsweise als einen Ort, wo ein Großteil nach der Schule eine Berufsausbildung beginnt, um später selbst für ihre materielle Existenz sorgen zu können.

Um zu zeigen, dass es auch Ausnahmen von der Regel gibt, soll hier auf ein Buch verwiesen werden, das unternehmerisches Handeln annehmbar beschreibt. Darin heißt es: „Ohne unternehmerische Entscheidungen gibt es keine Investitionen, die sich nach den Bedürfnissen der Menschen richten und diese mit möglichst geringem Aufwand befriedigen wollen. Dabei winken dem Unternehmer einerseits Gewinnchancen, andererseits muss er den Mut haben, Risiken für das eingesetzte Kapital, möglicherweise sogar für sein ganzes Unternehmen einzugehen. Alle bisherigen Erfahrungen zeigen, dass der freie private Unternehmer nicht durch staatliche Planfunktionäre ersetzt werden kann. (...) Das Gewinnstreben ist für den Unternehmer so selbstverständlich und so wenig verwerflich wie das Streben nach guter Entlohnung beim Arbeitnehmer“ (Politik: Ein Studienbuch zur politischen Bildung, Jahrgangsstufe 11–13, Gymnasium, Integrierte Gesamtschule, 1. Auflage 2001/2004, 4. Druck 2007, Schöningh Verlag, S. 289).

### Resümee: Schulbücher Sozialwissenschaften

Insgesamt kommen die begutachteten Schulbücher der Anforderung – ökonomisches Know-how nachhaltig zu fördern – nur sehr bedingt nach. Zwar ist die Präsenz wirtschaftsbezogener Themen erkennbar – wie durchschnittlich 25 Nennungen des Analyserasters signalisieren. Doch ist dies keine Gewähr dafür, dass die Begriffe auch substantiell dargestellt werden. Dies belegen die aufgeführten Buchzitate. Als dominanter Zugang zur Wirtschaftsthematik stechen vor allem die Rolle des Staates und seiner Ordnungsfunktionen hervor.

Unternehmen finden dagegen nur in wenigen Büchern Erwähnung. Von einer sachgerechten Behandlung ihrer unternehmerischen Aktivitäten – ohne die ökonomische Bildung nicht funktioniert – kann keine Rede sein. Dabei wäre es einfach aufzuzeigen, dass eine ihrer Funktionen darin besteht, die Produktion zu optimieren und Innovationen durchzusetzen. Und es wäre hervorzuheben, dass Effizienz dabei das wichtigste Kriterium aller Interaktionen ist. Dagegen sind verteilungspolitische Konnotationen stark präsent. Allerdings begründen sie nicht den Zusammenhang zwischen staatlichen Sozialleistungen und prosperierender Volkswirtschaft, als einer von dieser zu tragenden Bürde.

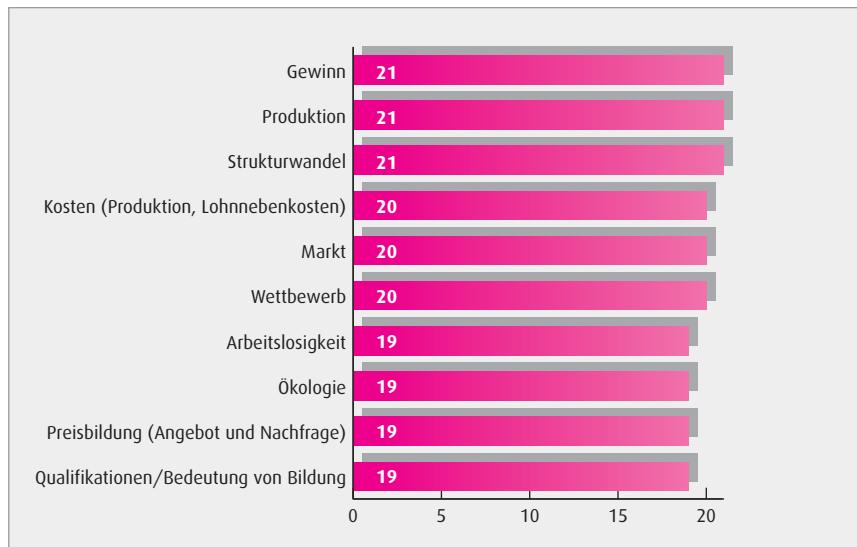
Überdies gelingt es nur wenigen Lehrwerken Wirtschaftswissen, das unabhängig dem Aufbau ökonomischer Kompetenzen dient, in der dafür notwendigen Weise zu vermitteln. Meist mangelt es an einer sachgerechten systematischen Darstellung ökonomischer Realität. Vor allem was die Kenntnis über Institutionen und Regelsysteme Sozialer Marktwirtschaft betrifft, klaffen Lücken. Stattdessen werden unternehmerkritische und marktpessimistische Positionen teils offen, teils unterschwellig, gefördert.

### 3.3.5 Wirtschaft

Insgesamt 21 Bücher wurden für das Fach Wirtschaft, Wirtschafts- und Sozialkunde sowie für den Fächerverbund Arbeit Wirtschaft Technik ausgewählt. Ein zentraler analytischer Befund ist: In den Schulbüchern dieses Faches ist Wirtschaft mit einer großen Themenvielfalt tatsächlich präsent. Ein formales Indiz dafür sind die durchschnittlich 37 begrifflichen Nennungen des Analyserasters. Bedeutsamer ist jedoch, dass die Schulbücher unternehmerische Kontexte sehr viel stärker berücksichtigen. So werden in jedem der vorliegenden Bücher die Begriffe Gewinn und Produktion genannt, kaum minder präsent sind die Themen Arbeitskosten, Markt, Wettbewerb und Preisbildung (Grafik 9). Doch ist bei diesem Verweis auf die thematische Präsenz und die Zugänge zum wirtschaftlichen Geschehen immer auch zu berücksichtigen – dies zeigt die bisherige Auswertung der Schulbücher auch für andere gesellschaftswissenschaftliche Fächer –, ob es sich dabei nur um eine bloße begriffliche Nennung, um eine wertende Konnotation oder um eine sachgerechte Darstellung handelt. Gerade Signalwörter wie „Gewinn“ und „Arbeitskosten“ haben in einem Teil der Bücher eine ambivalente Konnotation, etwa in dem Sinne, dass es verwerflich sei, beim Blick auf Arbeitskosten auf Effizienz zu achten und ein Unternehmen gewinnorientiert zu führen.

**Grafik 9: Schulbuchanalyse für das Fach Wirtschaft**

Die am häufigsten genannten ökonomischen Begriffe



Gesamtzahl der begutachteten Bücher = 21

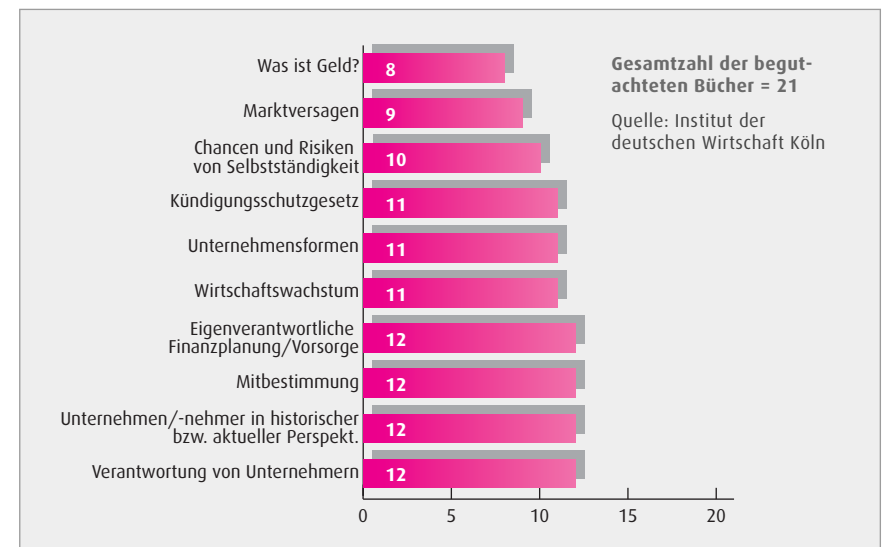
Quelle: Institut der deutschen Wirtschaft Köln

Allgegenwärtig in den Wirtschafts- und Sozialkundebüchern sind aber nicht minder die Inhalte Strukturwandel, Arbeitslosigkeit, Qualifikationen, soziales Sicherungssystem, Globalisierung und Ökologie. Eine höhere Aufmerksamkeit erfahren (in drei von vier Wirtschaftsbüchern) die Themen Streik, Sozialpartner, Tarifautonomie und Lohnpolitik. Der ambivalente Umgang einiger Schulbücher mit der Aufgabenstellung „Schaffung von Arbeitsplätzen“ verdeutlicht vielfach das (bestehende) Misstrauen gegenüber Unternehmen als Ort der Beschäftigung und des Lohnerwerbs. Aus diesem mit Vorbehalten behafteten Blickwinkel heraus lässt sich dann kaum noch begründen, dass Unternehmen nur unter Beachtung ökonomischer Rationalität wettbewerbsfähig sind.

Um das Institutionen- und Regelsystem verständlich zu machen, müssen seine Funktionen erläutert werden. Dazu gehören Themen wie diese: Geld, Marktversagen, unternehmerische Risiken, Wirtschaftswachstum, Unternehmensformen sowie finanzielle Eigenverantwortung. Dies kann nicht gelingen, wenn die Schüler in der Hälfte der Bücher darüber absolut nichts erfahren – unabhängig von der Angemessenheit der Erklärung bei den Büchern, die sich diesen Themen annehmen (Grafik 10).

**Grafik 10: Schulbuchanalyse für das Fach Wirtschaft**

Die am wenigsten genannten ökonomischen Begriffe



Gesamtzahl der begutachteten Bücher = 21

Quelle: Institut der deutschen Wirtschaft Köln

Die folgenden Auszüge vermitteln einen Eindruck der sprachlich-inhaltlichen Beschreibung ökonomischer Sachverhalte. Sie illustrieren demzufolge die ermittelten Schlussfolgerungen. Das Kapitel, aus dem das folgende Zitat stammt, heißt „Realität der Arbeitswelt“ und findet sich unter der Überschrift „Rationalisierte Produktion“: „Jedes Unternehmen hat das Ziel, seine Produktivität zu steigern. Leider ergeben sich durch diese Veränderungen in der Arbeitswelt auch zahlreiche Folgen für die Menschen: Sie werden zu Spezialisten ausgebildet, die sich nur in einem bestimmten Bereich auskennen. Einige Menschen müssen nur noch eintönige Tätigkeiten ausführen, die uninteressant sind. Zudem werden immer mehr einfache Tätigkeiten durch Maschinen ersetzt, die billiger und zuverlässiger und zudem ohne Pause rund um die Uhr produzieren können. Viele Menschen verlieren so ihren Arbeitsplatz.“ (Nah dran, WAG Wirtschaft – Arbeit – Gesundheit, Band 3, Sekundarstufe I, Jahrgangsstufe 9, Hauptschule, 1. Auflage 2007, Druck A2 2007, Schroedel Verlag, S. 59). Was erfahren Schüler hier nun genau über die industrielle Produktion? Dies könnte möglicherweise sein: Die Steigerung von Produktivität gehe immer zulasten der Menschen. Immer mehr, schneller und billiger zu produzieren, sei im Sinne des Unternehmers, aber nicht im Sinne des Arbeitnehmers. Ein Spezialist zu sein – ohne dies zu definieren –, schaffe Abhängigkeit, da seine Verfügbarkeit eingeschränkt wird. Menschen

werden zu eintönigen, uninteressanten Tätigkeiten degradiert. Dann erledigen Maschinen diese Arbeit und die Menschen werden arbeitslos.

Was die Schüler jedoch nicht erfahren: Unternehmen, die nicht produktiv und effizient arbeiten, sind unrentabel und gefährden ihre Wettbewerbsfähigkeit. Nur sie garantiert Arbeitsplätze. Die Wirtschaft braucht Fachkräfte – auch hochspezialisierte und automatisierte Produktion erleichtert Arbeitsabläufe. Nicht gesagt wird zudem: Geringqualifizierte mit mangelnder Schulbildung und ohne Berufsausbildung haben geringe Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt. Der aktuelle Strukturwandel führt zu mehr Beschäftigung im Dienstleistungssektor. Dessen ungeachtet wird in der Grafik („Umsatz: Top – Beschäftigung: Flop“) suggeriert, dass eine rationalisierte Produktion industrielle Arbeitsplätze ersatzlos vernichtet, den Umsatz jedoch erhöht. Mit der Auseinandersetzung mit ökonomischen Entscheidungssituationen haben solche Darstellungen nichts gemein. Da hilft es auch wenig, wenn in einem anderen Kapitel die Merkmale der Sozialen Marktwirtschaft vergleichsweise sachgerecht dargestellt werden. Auch hier ist festzustellen, dass das, was als „Ökonomie“ angesehen wird, eher kommentiert dargestellt wird, ohne die reale Situation der Arbeitswelt zu beschreiben.

Folgendes Beispiel belegt, wie in Schulbüchern das Spannungsverhältnis von „Ökonomie und Ökologie“ (Überschrift) behandelt und etwaig als ökonomische Sichtweise verstanden wird. „Da in Deutschland die Arbeitskosten hoch sind und das Krabbenpulen viel Zeit in Anspruch nimmt, werden die Krabben ungeschält längs durch Europa auf Reisen geschickt. Zielort Tetouan in Marokko. Dort sind die Arbeitskosten so niedrig, dass sich die sieben- bis zehntägige Reise von Bümum über Groningen nach Tetouan und zurück, insgesamt ca. 6.000 km ‚bezahlt macht‘. Über die Frische des Produkts und über Umweltlasten macht man sich keine Gedanken. Priorität hat das Gesetz der Ökonomie, das heißt der Gewinnmaximierung.“ Auf der nächsten Seite heißt es: „Dem Diktat der Ökonomie wird der Umweltschutz bedenkenlos geopfert. Aus ökologischer Sicht ist es nicht zu verantworten, Kartoffel und Karotten zum Waschen nach Sizilien oder Polen zu transportieren – aus ökonomischer Sicht schon.“ (Terra – EWG: Erdkunde, Wirtschaftskunde, Gemeinschaftskunde; Realschule Baden-Württemberg, 1. Auflage 2006, 1. Druck 14 2007, Klett Verlag, S. 272f.).

Die Verbindung von Ökonomie und Ökologie wird nicht schülergerecht erläutert, vielmehr suggestiv kommentiert. Anders könnte dies aussehen, würde man den Zusammenhang von Arbeitskosten und Preis an einem einfachen Beispiel aufzeigen und einer Ökobilanz gegenüberstellen. Eine solche sachliche Annäherung ermöglichte es auch, unternehmerische Entscheidungen zu erörtern.

Alternativ könnte man ermitteln, wie hoch der Preis für Krabben bei heimischer Verarbeitung wäre. Dann wäre auch der Satz: „Preisgünstig einkaufen und Schnäppchenjagd sind für viele fast schon zum Lebensinhalt geworden“ (S. 273) für Schüler nachvollziehbar. So aber bleibt die Behauptung „Ökonomie heißt Gewinnmaximierung“ moralisierend im Raum bzw. Schulbuch stehen.

Im Kapitel „Wirtschaft ohne Grenzen“ wird die Motivation deutscher Unternehmen, die auch im Ausland produzieren, wie folgt beschrieben: „Viele Firmen, die ihre Produktion von Deutschland in andere Länder verlegen, begründen dies mit den dortigen besseren Standortfaktoren. Sie setzen ihre Mitarbeiter unter Druck, erzeugen so Angst um den Arbeitsplatz, „erpressen“ auf diese Weise niedrige Löhne, reduzierte Sozialleistungen oder erhöhte Arbeitszeiten ohne Lohnausgleich. Es wäre allerdings zu einfach, nur in diese Richtung zu denken. Durch die Verlagerung der Produktion von bestimmten Produkten können auch neue Kunden gewonnen werden. Ein gutes Beispiel sind die Autofirmen, die ihre Modelle in verschiedenen Ländern herstellen. Damit werben sie auch für die in Deutschland produzierten Automodelle und sichern den Absatz in andere Länder und somit auch die deutschen Arbeitsplätze.“ (Wege zum Beruf: Arbeit – Wirtschaft – Technik, Band 10, Ausgabe Bayern, Sekundarstufe I, Jahrgangsstufe 10, Hauptschule M10, 1. Auflage 2007, Bildungsverlag EINS, S. 86). Diese plakativ-subjektive Kommentierung ist von den Schülern nicht zu überprüfen. Zugleich fördert sie eine unternehmerkritische Haltung sowie den Generalverdacht, Standortentscheidungen gingen zulasten der Arbeitnehmer.

Auf der nächsten Buchseite steht die Grafik „Folgende Standortfaktoren sind derzeit für globale Unternehmer ausschlaggebend“. Schematisch werden dabei „harte“ und „weiche“ Standortfaktoren dargestellt. Zwei Drittel der aufgelisteten 28 Standortfaktoren werden nicht erklärt oder sind zu recherchieren. Insgesamt wird das Wirtschaftsgeschehen ambivalent beschrieben und suggestiv kommentiert.

Ein weiteres Beispiel für den ambivalenten Umgang mit Wirtschaftsthemen ist folgenden Zitaten zu entnehmen: „Heute versuchen immer mehr Unternehmen, die Leistungsbereitschaft und die Freude an der Arbeit durch eine andere Fertigungsart zu erhöhen. Das Zauberwort für diese Form der Produktion heißt ‚Lean Production‘, zu deutsch ‚Schlanke Produktion‘. „Lean Production soll den einzelnen Mitarbeitern mehr Verantwortung geben, leitende und kontrollierende Arbeitsplätze verringern, erreichen, dass Mitarbeiter Probleme früher erkennen und lösen, durch Gruppenarbeit die Arbeit abwechslungsreicher und umfangreicher gestalten, Qualitätskontrolle durch die Gruppe gewährleisten, die Kosten

der Herstellungen verringern. Lean Production kann aber auch Mitarbeiter unter Druck setzen, Personalabbau bewirken.“ (Wirtschaft 7–10, Sekundarstufe I, Jahrgangsstufen 7–10, 1. Auflage 2001, Klett, S. 142). Auf die sachliche Beschreibung der Zielsetzung von Lean Production folgt ein manipulierendes „aber“, das sich einer Überprüfung der Schüler entzieht. Insgesamt finden sich im Kapitel „Technisierung und Rationalisierung prägen unser Leben“ viele zwiespältige wirtschaftsthematische Äußerungen. Der Versuch, eine ökonomische Sichtweise auf Lean Production mithilfe von Kriterien wie Effizienz oder Effizienzgewinne zu begründen, ist nicht zu erkennen.

An anderer Stelle des Buches heißt es unter der Überschrift „Grenzenlose Marktwirtschaft“: „Viele westliche Unternehmen verlagern seit Jahren Teile ihrer Produktion in so genannte ‚Billiglohnländer‘. Hier können sie nicht nur die Kosten bei den Löhnen der Mitarbeiter sparen. In diesen Ländern gibt es auch wesentlich weniger staatliche Richtlinien zum Umweltschutz. Die Verbraucher in Europa oder in den USA profitieren von dieser Geschäftspraxis in Fernost ...“ (Ebenda, S. 19). Deutlich wird auch hier in suggestiver Form über unternehmerische Motive zur internationalen Standortwahl berichtet. Dabei wird das Arbeitskostenargument als Standortkriterium einerseits herabgewürdigt, andererseits mit dem Hinweis auf günstige Verbraucherpreise relativiert. Nachhaltige ökonomische Bildung würde es erforderlich machen, Handlungsmöglichkeiten und ihre Beschränkungen aus Sicht von Verbrauchern und Erwerbstätigen zu ermitteln. Davon kann allerdings an dieser Stelle keine Rede sein.

Im Kapitel „Wirtschaft und Umwelt“ des Buches Fakt, Brandenburg, Sekundarstufe I, Jahrgangsstufen 9/10, 1. Auflage 2003, 3. Druck 2006, Cornelsen Verlag, wird das Thema Arbeitslosigkeit auf sechs Seiten ausführlich behandelt. Eine Kostprobe: „Die Entwicklung der Arbeitslosigkeit war eng verbunden mit einer beispiellosen Rationalisierungswelle und einem hohen Produktivitätszuwachs“ (S. 144). Es ist bezeichnend für viele Schulbücher – wie auch für dieses –, dass sie wirtschaftliche Sachverhalte nicht mithilfe von Fakten (siehe Buchtitel!) darstellen, sondern diese weithin kommentieren. Aufgrund der nicht vorhandenen Materialien ist es für die Schüler unmöglich, diese Aussagen unmittelbar unter die Lupe zu nehmen. Da helfen auch drei Grafiken nicht weiter, auf denen a) Arbeitslosenquoten im Verlauf der 1930er Jahre bis 2005, b) nach Bundesländern im Januar 2006 (S. 145) sowie c) im Zeitraum 1991 bis 2003 (S. 147) dargestellt werden. Es fehlen beispielsweise Daten zur Beschäftigung nach Branchen und Qualifikation sowie zur wirtschaftlichen Entwicklung. Diese werden alljährlich in den Fachserien des Statistischen Bundesamtes veröffentlicht. Auf dieser Grundlage könnten strukturelle Verwerfungen auf dem Arbeitsmarkt

nachvollzogen werden. In der hier präsentierten Form ist der Umgang mit diesen Themen schlicht unaufrichtig.

Nicht minder beeinflussend ist der Duktus des Textes unter der Kapitelüberschrift „Was tun gegen Arbeitslosigkeit?“ Der Zwischenüberschrift „Arbeitslose werden aktiv“ folgt jene Passage: „In jedem Wahlkampf versprechen es die Parteien erneut: Die Arbeitslosigkeit wird bekämpft, neue Arbeitsplätze werden geschaffen. Doch oft müssen die Betroffenen die fehlende Einlösung der Versprechungen bzw. mangelnde Wirksamkeit begonnener Projekte beklagen. Auch die Verbände – gefragt sind Gewerkschaften – stoßen bei Arbeitslosen auf Kritik. Arbeitslose oder Sozialhilfeempfänger haben keine starke Lobby. Daher greifen viele zur Selbsthilfe; sie werden selbst aktiv und nutzen die politischen Möglichkeiten, die ein demokratischer Staat den Bürgerinnen und Bürgern bietet: Demonstrationen, Protestaktionen, Gründung von Selbsthilfeorganisationen“ (S. 148). So sehr es notwendig ist, junge Menschen auf die politischen Freiheiten in einem Rechtsstaat hinzuweisen, so bedenklich ist die These, Parteien oder Regierungen seien in der Lage, per Beschluss Arbeitsplätze zu schaffen.

Die Legislative hat jedoch die Aufgabe, wirtschaftsfördernde Rahmenbedingungen zur Schaffung von Arbeitsplätzen zu gestalten wie auch entsprechende Fördermaßnahmen anzubieten. Bezeichnend für die Autoren ist, dass sie nicht überlegen, wie unternehmerische Selbstständigkeit im Sinne einer Entrepreneurship Education zu fördern wäre. Ebenso fehlt der Gedankengang – mit Blick auf den gesamten Wirtschaftsprozess – wie wirtschaftspolitische Anreize zur Schaffung von Arbeitsplätzen zu setzen sind. Stattdessen präsentieren die Verfasser fünf Vorschläge des Deutschen Gewerkschaftsbundes, die ausschließlich in den Arbeitszeitfragen einen Hebel zur Schaffung von Arbeitsplätzen sehen. Die Behandlung von Wirtschaftsthemen ist in diesem Buch weithin nicht nur unsachlich, sondern auch wirtschaftskritisch und parteilich.



### Resümee: Wirtschafts-Schulbücher

Die weithin verbreitete negative Bewertung des Wirtschaftsgeschehens, die wirtschaftskritische Ressentiments bedient, trübt den Blick auf die Vermittlung ökonomischer Bildung stark ein. Der Umgang mit Wirtschaftsthemen, besonders was Rolle und Funktion von Unternehmen betrifft, ist ambivalent konnotiert. Marktkritische Positionen durchziehen einen Großteil der vorliegenden Schulbücher und fördern das Misstrauen gegenüber der Ökonomie.

In der Mehrzahl der begutachteten Schulbücher bleibt die Vermittlung von Wirtschaftskompetenz weithin auf der Strecke. Ein Grund dafür ist die fehlende ökonomische Perspektive. Diese ist jedoch Voraussetzung, um beispielsweise Ziele von Wirtschaftsakteuren benennen und Handlungsalternativen ermitteln sowie Faktoren analysieren zu können, die den Handlungsspielraum begrenzen.

Teilen der Schulbücher fehlt es offenkundig an einem Referenzsystem ökonomischer Bildung, das wissenschaftlichen und didaktischen Anforderungen standhält. Auch in anderen gesellschaftswissenschaftlichen Schulbüchern mangelt es am Verständnis der strukturellen Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung. Die Folge: Die vielfältigen wirtschaftlichen Phänomene stehen beziehungslos nebeneinander. Ökonomische Kompetenz, die bei Schülern als künftige Verbraucher, Erwerbstätige und Wirtschaftsbürger vorausgesetzt wird, fördern nur einige der untersuchten Schulbücher. Darüber hinaus thematisieren nur wenige von ihnen die unternehmerische Selbstständigkeit als individuelle Option einer beruflichen Perspektive.

für die Sekundarstufe I benennt. Demnach sollen Schulbücher „bei Schülerinnen und Schülern nicht nur nachhaltig Verständnis für wirtschaftliche Zusammenhänge und ökonomisches Handeln zu wecken, sondern sie darüber hinaus zu selbstständigem und verantwortungsbewusstem Handeln anzuleiten“ (KMK, 2008, 7). So werden folgende wirtschaftsbezogene Themen als Bestandteile der Lehrpläne in verschiedenen Fächern bzw. Lernbereichen, vor allem in Geschichte, Erdkunde, Politik/Sozialwissenschaften, aber auch im Rahmen der Landeskunde in sprachlichen Fächern benannt: „Private Haushalte“, „Unternehmen“, „Geldverkehr und Wirtschaftskreislauf“, „Markt“, „Mensch und Betrieb“, „Tarifparteien“, „Vertragslehre“, „Wirtschaftsrecht“, „Wirtschaftspolitik“, „Internationale Wirtschaftsbeziehungen“ (KMK, 2008, 8).

Zwar weist der KMK-Bericht darauf hin, dass die Auswahl der Themen und die Art ihrer Behandlung von der Schulart bzw. dem gewählten Bildungsgang abhängen. Doch ist offenkundig, dass es Lehrplänen, die fachübergreifend ökonomische Bildung vermitteln sollen, an einem gemeinsamen Referenzsystem mangelt. Weder ergibt die Summe einzelner wirtschaftsbezogener Themen eine Systematik im Sinne eines Spiralcurriculums, noch werden wirtschaftliche Zusammenhänge sachgerecht dargestellt.

Im Wesentlichen vollzieht sich der Zugang zu den Themen „Soziale Marktwirtschaft“ und „Unternehmer“ im tradierten fächerübergreifenden sozialwissenschaftlichen Ansatz weithin ideologiekritisch. Die Anleitung zu ökonomischer Sachkompetenz, die notwendig ist, um grundlegende Strukturen und Prozesse der Wirtschaftsordnung der Bundesrepublik Deutschland zu verstehen, erfolgt über ein begrenztes Wirtschaftsbild.

Dies führt tendenziell dazu, dass

- marktwirtschaftliche Systeme verzerrt dargestellt,
- wirtschaftliche Realitäten ausgeblendet,
- unternehmerische Perspektiven erschwert bzw. verhindert
- und Effizienz als Beurteilungsmaßstab zur Beurteilung alternativer Interaktionen nicht herangezogen werden.

Die Themen Strukturwandel, Verteilungsgerechtigkeit und Arbeitslosigkeit sind im Unterricht gesellschaftswissenschaftlicher Fächer allgegenwärtig. Darauf lässt ihre Dominanz schließen: in vier von fünf Schulbüchern haben sie leitmotivische Funktion (Grafik 11). Im Kern repräsentieren diese begrifflichen Zugänge zu ökonomischer Bildung Szenarien, die keinen unverstellten Zugang zu ökonomischer Bildung ermöglichen. Vielmehr bleibt Unterricht an diesem Punkt

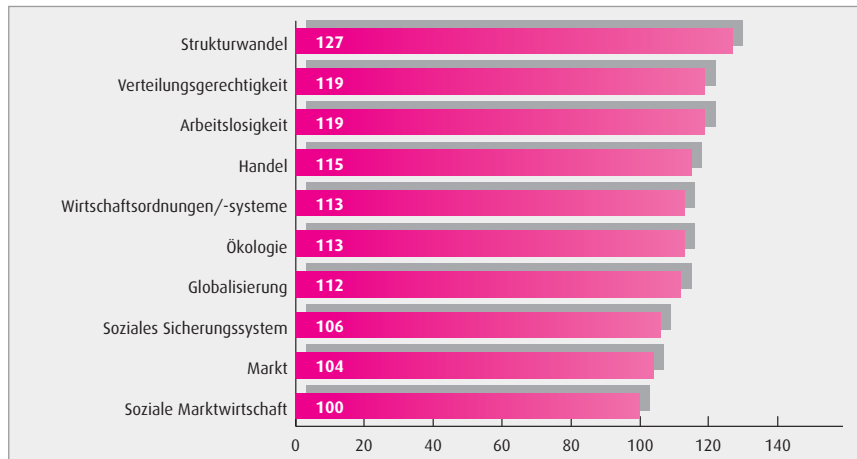
### 3.4 Zusammenfassung der Ergebnisse der Schulbuchanalyse

Eine marktwirtschaftliche Ordnung ist wesentlich auf die Akzeptanz ihrer Bürger angewiesen, da sich aus ihr vielfältige Funktionen im Wirtschaftsprozess ergeben, die nicht in einem konfliktfreien Verhältnis zueinander stehen. Das setzt Wissen, Erkennen und Verstehen von wirtschaftlichen Zusammenhängen voraus. Daraus begründet sich die Notwendigkeit, ökonomische Bildung in der Schule systematisch zu vermitteln. Damit dies gelingen kann, sind nicht nur Lehrpläne erforderlich, die diese Ziele eindeutig formulieren, sondern auch didaktisch geeignete Materialien.

Die Analyse von 155 Schulbüchern gesellschaftswissenschaftlicher Fächer an allgemeinbildenden Schulen erbringt den Befund, dass Wirtschaftsthemen von einem Großteil weder ausreichend noch sachlich angemessen behandelt werden. Wie unbefriedigend die Umsetzung ausfällt, zeigt ein Vergleich der Analyseergebnisse mit dem minimalen Themenkanon, den die Kultusministerkonferenz

häufig marktkritisch oder marktpessimistisch konnotiert, was das Misstrauen in die Ökonomie fördert und die Einnahme einer ökonomischen Perspektive erschwert oder verhindert.

**Grafik 11: Schulbuchanalyse: Häufigkeit von Schlüsselbegriffen in Schulbüchern**  
Die am häufigsten genannten ökonomischen Begriffe



Gesamtzahl der begutachteten Bücher = 155

Quelle: Institut der deutschen Wirtschaft Köln

Wirtschaftsgeschehen als gesellschaftliche Problemfelder darzustellen, folgt dem didaktischen Anspruch, Schülerinnen und Schüler zur Auseinandersetzung mit Themen zu motivieren. Dabei sollen Problemfelder durch individuelle Lebenssituationen aufgegriffen werden. Die Befunde dieser Schulbuchanalyse lassen jedoch den Schluss zu, dass dieser Ansatz im Sinne der Problemorientierung systematisch nicht gelingt, da die diese Methode implizite Perspektivübernahme anderer Akteure vom Gros der begutachteten Schulbücher nicht in erforderlicher Weise eingelöst wird.

Wie larmoyante und pessimistische Sichtweisen gepflegt werden, zeigt sich beispielhaft an der Darstellung des Strukturwandels und der damit einhergehenden veränderten technischen Produktion und den sich wandelnden Qualifikationsanforderungen. Zur Erklärung dieser Entwicklung wird nicht auf ökonomische Perspektiven zurückgegriffen und damit auf rationale unternehmerische Entscheidungen. Kurzum: Die Beschäftigung mit diesem Thema fördert nicht die ökonomische Bildung. Ebenso wenig wird aufgezeigt, wie sich zum Kompensieren eines

aufgrund des Strukturwandels bedingten Arbeitsplatzverlusts stets innovative und risikobereite Unternehmer finden lassen, deren Aktivitäten durch wirtschaftspolitische Rahmenbedingungen zu unterstützen sind, die die wirtschaftliche Entwicklung fördern.

Die Themen „soziales Sicherungssystem“ und „Verteilungsgerechtigkeit“ erfahren in den Schulbüchern eine hohe Wertigkeit. Dies belegt, der Zugang zu Sozialer Marktwirtschaft und ökonomischer Bildung ist verteilungspolitisch konnotiert. Dahinter treten wirtschaftspolitische und arbeitsmarktökonomische Inhalte stark zurück. Das Leistungsprinzip wird nur in jedem vierten Schulbuch, die finanzielle Eigenverantwortung nur in jedem sechsten angesprochen. Es ist naheliegend, dass dadurch interventionsoptimistische Sichtweisen, die staatliche Lenkung einfordern, in den Vordergrund rücken.

Die Bereiche „Weltwirtschaft“ und „Globalisierung“ nehmen in drei von vier Büchern einem breiten Raum ein. Dabei wird meist nicht versucht, einen Zusammenhang zwischen der politischen und wirtschaftlichen Situation der Entwicklungsländer herzustellen. Dadurch könnten Schüler beispielsweise erkennen, dass bürgerliche Freiheiten immer auch wirtschaftliche Freiheiten beinhalten: Eine mögliche Voraussetzung für die Teilhabe an wirtschaftlicher Prosperität – wie die Geschichte des Westens zeigt. Doch statt weltwirtschaftliche Konfliktmechanismen und Lösungsmöglichkeiten oder durch die Gestaltung einer Wettbewerbsordnung aufzuzeigen, verweisen die Autoren auf Verteilungsgerechtigkeit und Ökologie als zentrale Gesellschaftsthemen. Suggestiert wird: Lösungen sind nur mittels staatlicher Interventionen erreichbar.

In den Schulbüchern sind diverse ökonomische Wirklichkeitsbereiche ausgeblendet (Grafik 12). Es ist daher zu bezweifeln, dass das von der Bildungspolitik intendierte Postulat „Ökonomische Bildung ist Teil der Allgemeinbildung“ (KMK, 2008, 7) tatsächlich zufriedenstellend eingelöst wird. Einer Mehrzahl der gesellschaftswissenschaftlichen Schulbücher fehlt die erforderliche Darstellung von Themen wie „Arbeitsmarkt“ oder „Umgang mit Geld“.

Vor allem aber hapert es an einer profunden Auseinandersetzung mit den maßgeblichen Akteuren im Wirtschaftsprozess: den Unternehmen. Diese fungieren häufig als wirtschaftliche und gesellschaftliche Blackbox, in deren Abläufe man nur selten hineinleuchtet. Geschieht dies, werden betriebliche Arbeitsprozesse oder technologische Entwicklungen nicht immer sachlich oder vorurteilsfrei beschrieben. Stattdessen werden Unternehmen in einen formalen „Wirtschaftskreislauf“ eingebettet, der Automatismus und staatliche Lenkung suggeriert wie etwa bei der Schaffung von Arbeitsplätzen.

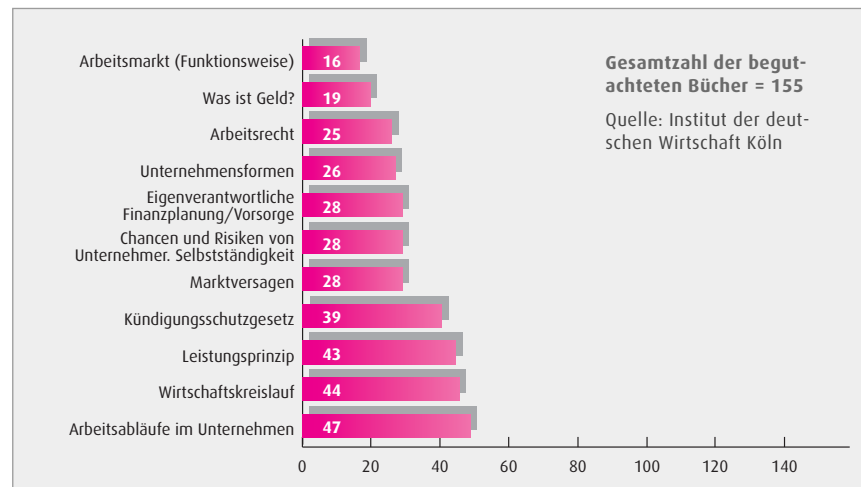


Unternehmerisches Handeln ist meist eingeordnet in die Beschreibung von Gruppeninteressen, bei denen sich Arbeitgeber und Gewerkschaften gegenüberstehen. Aspekte wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit von Unternehmen, eine Voraussetzung für lohnpolitische Gestaltungsspielräume, werden nur marginal angesprochen – falls überhaupt. Ebenso wird die Kausalität von unternehmerischer Verantwortung und Wirtschaftswachstum einerseits und der Finanzierbarkeit staatlicher Sozialleistungen andererseits nicht hinlänglich hergestellt. Andererseits finden Unternehmen dann Erwähnung, wenn es beispielsweise darum geht:

- Großkonzerne für die Umweltverschmutzung verantwortlich zu machen,
- Globalisierung vor allem als unternehmerisches Instrument der Machtkonzentration darzustellen,
- Strukturwandel als ursächlich für Verwerfungen auf dem Arbeitsmarkt zu sehen.

#### Grafik 12: Schulbuchanalyse: Häufigkeit von Schlüsselbegriffen in Schulbüchern

Die am wenigsten genannten ökonomischen Begriffe



Der in Lehrplänen und Rahmenrichtlinien oft zitierte Beutelsbacher Konsens, in dem 1976 die Grundsätze für politische Bildung – nämlich Überwältigungsverbot, Ausgewogenheit und Schülerorientierung – festgelegt wurden, gerät vor diesem Hintergrund zur Farce. Diese Analyse weist nach, dass die Beschäftigung mit Wirtschaftsthemen weithin unterschwellige bis offene System- und Unternehmerkritik, vielfach Suggestion und Kommentierung ist. Die postulierte Mehrperspektivität, die Interessen unterschiedlicher Akteure berücksichtigt, wird

kaum ermöglicht oder gar verhindert. Ebenso ist in den Schulbüchern schlecht auszumachen, wo die Fähigkeit vermittelt und gefördert wird, bei einem Entscheidungsdilemma einen ökonomischen Standpunkt einzunehmen. So erschließt sich beispielsweise auch wenig, weshalb Arbeits- und Investitionsanreize wettbewerbsfördernde Elemente sind.

Die bisherigen Vermittlungsansätze ökonomischer Bildung lassen einen systematischen Kompetenzaufbau ökonomischer Bildung vermissen. Dies ist nicht zuletzt Ausdruck dessen, dass bis in die jüngste Zeit<sup>22</sup> die Vermittlung ökonomischer Kompetenzen nicht an ein Curriculum Ökonomische Bildung geknüpft war. In etwa vier von fünf begutachteten Büchern bedeuten wirtschaftsthematische Begegnungen die Darstellung einer „Trivial-Ökonomie“ – geschuldet den domänenspezifischen Zugängen der Buchautoren und dem Fehlen eines verbindlichen Curriculums Ökonomische Bildung. Es fehlt das kleine Einmaleins der Ökonomie, das für ein Grundverständnis wirtschaftlicher Zusammenhänge sorgt.

Bei einem nicht unerheblichen Teil der Schulbücher sind handwerkliche Mängel zu beklagen. In erst jüngst neu gedruckten Büchern stammen statistische Angaben noch aus dem letzten Jahrhundert. Viele Bücher eignen sich kaum zum eigenständigen Lernen, da Register und Glossare unvollständig oder nicht vorhanden sind. Hilfreich wäre es, neue Kapitel mit einer thematischen Zusammenfassung zu beginnen – dies gelingt nur einigen Büchern in vorbildlicher Weise.

Die Lehrplananalysen zeigen, dass der aktuelle fächerübergreifende gesellschaftswissenschaftliche Ansatz zur Vermittlung ökonomischer Bildung curriculare Steuerungsdefizite aufweist, die weitere Implikationen einschließen. Insbesondere ist darauf hinzuweisen, dass selektive Zugänge zu ökonomischer Bildung durch Themen-Cluster vorgegeben werden, die eine systematische und umfassende Begegnung mit wirtschaftsbezogenen Themen nicht ermöglichen, da Teile der wirtschaftlichen Realität ausgeblendet sind.

Das Lernpaket, das laut der in die Analyse einbezogenen Lehrpläne den Schülern in jenen Unterrichtsfächern angeboten wird, die für sich in Anspruch nehmen, ökonomische Bildung zu vermitteln, ist umfangreicher geworden. Vor allem die

<sup>22</sup> Wesentliche Impulse zur Entwicklung ökonomischer Kompetenzen und für ein Curriculum ökonomische Bildung gehen aus von: Retzmann, Thomas/Seeber, Günther/Remmele, Bernd/Jongebloed, Hans-Carl, 2010, Entwicklung abschlussbezogener Bildungsstandards für die ökonomische Bildung an allen Formen der allgemeinbildenden Schulen. Abschlussbericht an den Arbeitskreis „Ökonomische Bildung“ des Gemeinschaftsausschusses der deutschen gewerblichen Wirtschaft, Essen, Lahr, Kiel (unveröffentlichter Bericht) sowie von Kaminski, Hans/Eggert, Katrin/Burkard, Karl-Josef, 2008, Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II, im Auftrag des Bundesverbandes deutscher Banken, Berlin.

Begegnung mit den Themen Preisbildung, Wettbewerb, Soziale Marktwirtschaft sowie Geld und Finanzen deutet auf eine neue Qualität hin, die in den Lehrplänen von Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz so nicht gegeben ist.

Dessen ungeachtet sind auch in den Lehrplänen neuen Typs folgende Themen nahezu allgegenwärtig: Strukturwandel, Arbeitslosigkeit, Globalisierung, Ökologie, soziales Sicherungssystem und Verteilungsgerechtigkeit. In dieser Dichte benennen die in den Lehrplänen dominanten Themen allerdings nicht nur wirtschaftliche und gesellschaftliche Herausforderungen künftiger Generationen. Sich damit auseinanderzusetzen und im Rückgriff auf die ökonomische Perspektive Entscheidungen unter Berücksichtigung von Handlungsrestriktionen und -alternativen zu treffen, entspräche dem Wünschenswerten in einem Fach Wirtschaft zum Aufbau von ökonomischer Kompetenz. Dies setzt jedoch voraus, dass ökonomische Verhaltensmodelle, Kreislauf- und Ordnungszusammenhänge bekannt sind, vermittelt und angewendet werden. Dies ist erst ansatzweise der Fall.

Die Lehrplananalyse zeigt allerdings auch: Ein eigenständiges Unterrichtsfach Wirtschaft bietet noch keine Gewähr dafür, ökonomische Bildung zeitgemäß zu verankern. Augenfällig ist dabei vor allem das Fehlen unternehmensbezogener Themen (Chancen und Risiken der Selbstständigkeit, Arbeitskosten, Investitionen). Gerade die Beschäftigung mit diesen Aspekten ermöglicht es, eigene Sichtweisen in wirtschaftlichen Entscheidungsprozessen einzunehmen.

Besonders mit Blick auf Lehrpläne als Blaupause für Schulbuchgenehmigungen beinhalten diese exemplarischen Befunde weitreichende Implikationen. Was in den Schulbüchern steht, ist politisch gewollt. Umgekehrt gilt: Was dort thematisch fehlt, ist ebenso politisch intendiert.

Das Verständnis der Sozialen Marktwirtschaft ermöglicht gesellschaftliche Teilhabe und fördert das Gestaltungspotenzial jedes Einzelnen. Dies ist ein wesentliches Ziel der ökonomischen Bildung. Es ist den einzelnen Bundesländern vorzuhalten, dass sie mit dem klassischen gesellschaftswissenschaftlichen Ansatz – nebst Verbund- und Integrationsfächern – weder die ökonomische Bildung noch dieses gesellschaftliche Potenzial bisher in der erforderlichen Weise gefördert haben.

## 4. EMPFEHLUNGEN

Die Schulbuchanalyse zeigt, dass der an allgemeinbildenden Schulen bevorzugte sozialwissenschaftliche fächerübergreifende Ansatz ökonomische Bildung nicht ausreichend systematisch vermittelt. Um diese Defizite zu beseitigen, sind daher fünf Schritte notwendig:

### 1. Entwicklung eines eigenständigen Curriculums ökonomische Bildung

Nur ein Curriculum Ökonomische Bildung liefert ein systematisches Referenzsystem – aufbauend auf einem fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Selbstverständnis. Dieses könnte den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern im Sinne eines Spiralcurriculums eine verbindliche Orientierung liefern. Ein solches Referenzsystem könnte zudem als Initialzündung zur Einführung des eigenständigen Fachs „Wirtschaft“ fungieren, das mittelfristig anzustreben ist.

### 2. Stärkung von Ankerfächern der ökonomischen Bildung

Die Wahlpflichtfächer Sozialwissenschaften in Realschule und Sekundarstufe II sind eine Ermutigung für die ökonomische Bildung. Die Lehrpläne überzeugen – im Vergleich mit denen anderer gesellschaftswissenschaftlicher Fächer – noch am ehesten durch ihre curricularen wirtschaftsbezogenen Vorgaben. Sie sollten daher als Ankerfach an allen Schulformen verbindlich eingeführt werden. Gleichwohl haben die Lehrpläne Sozialwissenschaften Leerstellen und brauchen die Ausrichtung an einem originären Curriculum ökonomische Bildung – beispielsweise was den wirtschaftlichen Ordnungsrahmen und die Funktionen von Staat und Unternehmen betrifft.

### 3. Aktualisierung der Lehrpläne in allen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern

Bisher vernachlässigen die Lehrpläne der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer – und daran orientieren sich in der Regel die Schulbuch-Verlage – eine Reihe von wirtschaftsrelevanten Themen systematisch, indem sie einen Teil der wirtschaft-

lichen Realität ausblenden. Erst wenn ein Curriculum ökonomische Bildung vorliegt, lässt sich der Beitrag, den die einzelnen Fächer in fächerübergreifender Perspektive im Sinne eines Spiralcurriculums für die ökonomische Bildung zu leisten haben, ermitteln, festlegen und einfordern. Eine Aktualisierung der Lehrpläne in allen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern, orientiert am Curriculum ökonomische Bildung, ist daher unausweichlich. Auch wenn die im Jahr 2004 in Nordrhein-Westfalen erlassenen „Rahmenvorgaben ökonomische Bildung in der Sekundarstufe I“ Schritte in die richtige Richtung signalisieren, weil sie die bildungspolitische Bedeutung ökonomischer Bildung untermauert haben, so ist doch festzustellen, dass diese das curriculare Defizit bisher nicht kompensieren konnten.

#### 4. Ausrichtung der Zulassungsverfahren an einem Curriculum Ökonomische Bildung

Die Schulbuchanalyse liefert Hinweise, dass die erlassenen Richtlinien zur ökonomischen Bildung bisher noch nicht dazu geführt haben, die Präsenz ökonomischer Themen in den Schulbüchern wahrnehmbar zu erhöhen. Dieser Mangel dürfte durch die domänenspezifischen Zugänge der Buchautoren verstärkt werden. Dies trifft in besonderer Weise für den Umgang mit der Sozialen Marktwirtschaft und den Funktionen und der Rolle von Unternehmen als Akteuren im Wirtschaftsprozess zu. Sofern es nicht gelingt, diesen Themenstellungen sachlich gerecht zu werden, bleiben die Bemühungen, ökonomische Bildung in der Schule zu forcieren, auf halbem Wege stecken.

#### 5. Professionalisierung wirtschaftsdidaktischer Kompetenzen der Lehrkräfte

Die Vermittlung ökonomischer Bildung setzt neben der curricularen Verankerung in der Schule eine angemessene Vorbereitung der Lehrkräfte in der akademischen Ausbildung voraus. Sie benötigen sowohl eine grundlegende ökonomische Fachkompetenz als auch solide wirtschaftsdidaktische Kompetenzen, um die ökonomische Urteils- und Handlungskompetenzen der Schülerinnen und Schüler alters- und sachgemäß fördern zu können. Dies macht es notwendig, die Lehrerausbildung durch ein angemessenes Lehrangebot zur Didaktik der Wirtschaftswissenschaften und ein spezielles wirtschaftswissenschaftliches Lehrangebot zu verbessern. Um die Professionalisierung der aktiven Lehrer gesellschaftswissenschaftlicher Fächer zu fördern, gilt es, die Lehrerfortbildung zur ökonomischen Bildung nach dem aktuellen Stand der Wirtschaftsdidaktik und Wirtschaftswissenschaft zu intensivieren.

## 5. FACHWISSENSCHAFTLICHE LITERATUR

**BDA-DGB – Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Deutscher Gewerkschaftsbund**, 2000, Memorandum: Wirtschaft – notwendig für schulische Allgemeinbildung. Gemeinsame Initiative von Eltern, Lehrern, Wissenschaft, Arbeitgebern und Gewerkschaften,

URL: <http://www.s-hb.de/oeb-de/pdf-files/DGB-BDA-Memorandum.pdf>

**Beck**, Klaus, 1990, Allgemeine ökonomische Grundkompetenzen – Befunde und Desiderate im Blick auf unsere moderne Wissensgesellschaft, in: Heidelberger Club für Wirtschaft und Kultur e.V. (Hrsg.), Bereit für die Wissensgesellschaft? Bildung und Ausbildung auf dem Prüfstand, Heidelberg, S. 79–94

**Beck, K./Krumm, V./Dubs, R.**, WBT – Wirtschaftskundlicher Bildungs-Test, Göttingen, URL: <http://www.unifr.ch/ztd/HTS/inftest/WEB-Informationssystem/de/4de001/webcatalog.htm> [Stand: 2009-02-19]

**Bertelsmann Stiftung, Heinz Nixdorf Stiftung, Ludwig-Erhard-Stiftung** (Hrsg.), 1999, Wirtschaft in der Schule. Eine umfassende Analyse der Lehrpläne der Gymnasien, Gütersloh

**Bertelsmann Stiftung**, 2008, Heute Schüler, morgen Unternehmer?, Das Youth Entrepreneurship Barometer 2008, Gütersloh

**Bönkost**, Klaus Jürgen/**Oberliesen**, Rolf, 1997, Arbeit, Wirtschaft und Technik in Schulbüchern der Sekundarstufe I, Gutachten für den Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn

**Bönkost**, Klaus Jürgen, 2005, Kerncurriculum Wirtschaft im Gespräch bei der Wirtschafts- und Kultusministerkonferenz sowie Nachdenkliches zu „Wissen“ und „Kerncurriculum“, in: Weitz, Bernd O. (Hrsg.), Standards in der ökonomischen Bildung, Bergisch Gladbach, S. 127–152

**von Borries**, Bodo, 1980, Problemorientierter Geschichtsunterricht? Schulbuchkritik und Schulbuchrevision, dargestellt am Beispiel der römischen Republik, Stuttgart

**von Borries**, Bodo, 2004, Kerncurriculum Geschichte in der gymnasialen Oberstufe, in: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.), Kerncurriculum Oberstufe II – Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik, Weinheim und Basel, S. 236–321

**Breit**, Gotthard, 2006, Unterschiedliches Grundwerteverständnis im Fach „Politik und Wirtschaft“, in: Weißeno, Georg (Hrsg.), 2006, Politik und Wirtschaft unterrichten, Wiesbaden, S. 93–106

**Bundesverband deutscher Banken**, 2008, Ökonomische Bildung und Finanzplanungskompetenz, repräsentative ipos-Umfrage

**Dauenhauer**, E., 1997, Kategoriale Wirtschaftsdidaktik, Band I, Anregungen zur inhaltlichen Neugestaltung, Münchweiler/Rod.

**DeGöB** – Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung, 2004, Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemeinbildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss, URL: <http://www.degoeb.de> [Stand: 2009-06-16]

**Eucken**, Walter, 1952, Grundsätze der Wirtschaftspolitik, Bern und Tübingen

**Glöckel**, Hans, 1990, Vom Unterricht – Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik, Bad Heilbrunn/Obb.

**Glöckel**, Hans, 2003, Vom Unterricht – Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik, Bad Heilbrunn/Obb., 4. Aufl.

**Grindel**, Susanne/Lässig, Simone, 2007a, Unternehmer und Staat in europäischen Schulbüchern. Deutschland, England und Schweden im Vergleich, Studie im Auftrag der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft, Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig

**Grindel**, Susanne/Lässig, Simone, 2007b, Anhang zur Studie: Unternehmer und Staat in europäischen Schulbüchern. Deutschland, England und Schweden im Vergleich, Studie im Auftrag der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft, Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig

**Kaminski**, Hans, 1977, Grundlegende Elemente einer Didaktik der Wirtschafts-erziehung, Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen, Probleme der Curriculumentwicklung, Strategien der unterrichtlichen Realisation, Bad Heilbrunn/Obb.

**Kaminski**, Hans, 1999, Lehrplananalysen – ein Beitrag zur Situationsanalyse des Status der ökonomischen Bildung in Lehrplänen des Gymnasiums, in: Bertelsmann Stiftung, Heinz Nixdorf Stiftung, Ludwig-Erhard-Stiftung (Hrsg.), Wirtschaft in die Schule. Eine umfassende Analyse der Lehrpläne für Gymnasien, Gütersloh, S. 11–30

**Kaminski**, Hans/**Eggert**, Katrin/**Burkard**, Karl-Josef, 2008, Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II, im Auftrag des Bundesverbandes deutscher Banken, Berlin

**Keck**, Rudolf W./**Köhnlein**, Walter/**Sandfuchs**, Uwe (Hrsg.), 1990, Fachdidaktik zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaft, Bad Heilbrunn/Obb.

**Klein**, Helmut E./**Schare**, Teresa, 2009, Unternehmer und Soziale Marktwirtschaft im Schulbuch in Rheinland-Pfalz. Eine Untersuchung der Schulbücher für die Unterrichtsfächer Erdkunde, Geschichte, Wirtschafts- und Sozialkunde, Köln, URL: [http://www.iwkoeln.de/Portals/0/pdf/pressemappe/2010/pma160310\\_schulbuch-analyse\\_rp\\_studie.pdf](http://www.iwkoeln.de/Portals/0/pdf/pressemappe/2010/pma160310_schulbuch-analyse_rp_studie.pdf) [Stand: 2010-03-17]

**Klein**, Helmut E./**Schare**, Teresa, 2010, Unternehmer und Soziale Marktwirtschaft im Schulbuch in Nordrhein-Westfalen. Eine Untersuchung der Schulbücher für die Unterrichtsfächer Arbeitslehre, Erdkunde, Geschichte, Gesellschaftslehre, Politik, Sozialwissenschaften und Technik, URL: [http://www.iwkoeln.de/Portals/0/pdf/pressemappe/2010/pma160210\\_schulbuch-analyse\\_studie.pdf](http://www.iwkoeln.de/Portals/0/pdf/pressemappe/2010/pma160210_schulbuch-analyse_studie.pdf) [Stand: 2010-03-17]

**KMK** – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.), 2008, Wirtschaftliche Bildung an allgemeinbildenden Schulen – Bericht der Kultusministerkonferenz vom 19.10.2001 i.d.F. vom 27.06.2008, Bonn

**Krieger**, Wolfgang, 2006, Wirtschaftliche, gesellschaftliche und kulturelle Entwicklungen. Mangelndes sozioökonomisches Verständnis – zu Teil 4, in: Europäische Geschichte à la franco-allemande? Das deutsch-französische Geschichtsbuch in der Analyse, S. 76–81,

URL: [http://www.zeitschrift-dokumente.de/downloads/dossiers/doss\\_200605.pdf](http://www.zeitschrift-dokumente.de/downloads/dossiers/doss_200605.pdf)  
[Stand: 2010-05-09]

**Kruber**, Klaus-Peter, 1994, Didaktik der ökonomischen Bildung, Baltmannsweiler

**Kruber**, Klaus-Peter, 2000, Kategoriale Wirtschaftsdidaktik – der Zugang zur ökonomischen Bildung, in: Gegenwartskunde, 49. Jg., Heft 3, S. 285–295

**Lenz**, Justus, 2010, Die Darstellung von Marktwirtschaft und Unternehmertum in Schulbüchern in Deutschland und in der deutschsprachigen Schweiz, hrsg. vom Liberalen Institut der Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit, Potsdam

**Lösch**, Bettina, 2009, Internationale und europäische Bedingungen politischer Bildung – zur Kritik der European Citizenship Education, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 6, Jg. 55, S. 849–859

**Massing**, Peter, 2006, Ökonomische Bildung in der Schule. Positionen und Kontroversen, in: Weißeno, Georg (Hrsg.), 2006, Politik und Wirtschaft unterrichten, Wiesbaden, S. 80–92

**Retzmann**, Thomas/**Seeber**, Günther/**Remmele**, Bernd/**Jongbloed**, Hans-Carl, 2010, Entwicklung abschlussbezogener Bildungsstandards für die ökonomische Bildung an allen Formen der allgemeinbildenden Schulen. Abschlussbericht an den Arbeitskreis „Ökonomische Bildung“ des Gemeinschaftsausschusses der deutschen gewerblichen Wirtschaft, Essen, Lahr, Kiel

**Retzmann**, Thomas, 2006, Über das Verhältnis von ökonomischer und politischer Bildung, in: Weißeno, Georg (Hrsg.), 2006, Politik und Wirtschaft unterrichten, Wiesbaden, S. 203–215

**Reuel**, Günter, 1998, Zur Situation des Partikularfaches Wirtschaft im Kontext der Arbeitslehre,

URL: <http://www.sowi-online.de/reader/integration/reuel-wirtschaft.htm>  
[Stand: 2009-06-16]

**Ritz**, Adrian, 2002, Qualitätsentwicklung: Konzeptionelle Überlegungen am Beispiel der Elternbefragung der Primarschule Aarberg, in: Thom, Norbert/Ritz, Adrian/Steiner, Reto (Hrsg.): Effektive Schulführung. Chancen und Risiken des Public Managements im Bildungswesen, Bern, Stuttgart, Wien, S. 135–173

**Sczesny**, Christoph/**Lüdecke**, Sigrid, 1998, Ökonomische Bildung Jugendlicher auf dem Prüfstand: Diagnose und Defizite, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 94. Bd., H. 3, S. 403–420,

URL: <http://www.sowi-online.de/reader/oekonomie/sczelued.htm> [Stand: 2009-06-16]

**Schlösser**, Jürgen/**Weber**, Birgit, 1999, Wirtschaft in der Schule. Eine umfassende Analyse der Lehrpläne der Gymnasien, hrsg. von Bertelsmann Stiftung, Heinz Nixdorf Stiftung, Ludwig-Erhard-Stiftung, Gütersloh, S. 31–215

**Schlösser**, Jürgen, 2001, Ökonomische Bildung, Wirtschaftsdidaktik, Wirtschaftswissenschaft,

URL: [http://www.sowi-online.de/journal/2001-2/oekonomische\\_bildung\\_schloesser.htm](http://www.sowi-online.de/journal/2001-2/oekonomische_bildung_schloesser.htm),  
[Stand: 2009-06-16]

**Schuh**, Michael, 2008, Kompetenzorientierung in der ökonomischen Bildung. Von der Notwendigkeit einer empirischen Perspektive bei der Diskussion Handlungsorientierter Methoden, in: Seeber, Günther (Hrsg.), Forschungsfelder der Wirtschaftsdidaktik. Herausforderungen – Gegenstandsbereiche – Methoden, Schwalbach

**Seeber**, Günther (Hrsg.), 2008, Forschungsfelder der Wirtschaftsdidaktik. Herausforderungen – Gegenstandsbereiche – Methoden, Schwalbach

**Theil**, Stefan, 2008, Von Raffgier und Ausbeutung – Wie unsere Schulen Wirtschaft lehren, Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung vom 21. Januar 2008

**Tenorth**, Heinz-Elmar (Hrsg.), Kerncurriculum Oberstufe II – Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik, Weinheim und Basel

**Thom**, Norbert/**Ritz**, Adrian/**Steiner**, Reto (Hrsg.): Effektive Schulführung. Chancen und Risiken des Public Managements im Bildungswesen, Bern, Stuttgart, Wien

**Ulrich**, Peter, Wirtschaftsbürgerkunde als Orientierung im politisch-ökonomischen Denken,

URL: [http://www.sowi-online.de/journal/2001-2/wirtschaftsbuergerkunde\\_ulrich.htm](http://www.sowi-online.de/journal/2001-2/wirtschaftsbuergerkunde_ulrich.htm),  
[Stand: 2009-06-16]

**WdL** – Wirtschaftsminister der Länder, 2001, Beschluss,

URL: <http://www.s-hb.de/oeb-de/uebergreifendes>

**Weber**, Birgit, 2001, Die Bedeutung der Ökonomie in der Lehrerbildung: Ergebnisse einer Analyse der ökonomisch relevanten Studienfächer für Lehrkräfte des allgemeinen Schulwesens, in: Schlösser, Hans Jürgen, Stand und Entwicklung der ökonomischen Bildung, Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften, Band 25, S. 251–266

**Weber**, Birgit, 2007, Ökonomische Bildung an Schulen und Hochschulen: Steigende curriculare Bedeutung an den Schulen bei schwerwiegenden Mängeln der Lehrerbildung, Bielefeld,  
URL: <http://www.degoeb.de>

**Weinert**, Franz E., 2001, Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Weinert, Franz E. (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim/Basel, S. 17–31

**Weißeno**, Georg (Hrsg.), 2006, Politik und Wirtschaft unterrichten, Wiesbaden

**Weitz**, Bernd O./Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (Hrsg.), Standards in der ökonomischen Bildung, Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften, Band 32, Bergisch Gladbach

#### Folgende Dokumente stehen zum Download bereit:

1. Präsenz von Schlüsselbegriffen in Schulbüchern nach Fächern
2. Literatur: Lehrpläne, Rahmenvorgaben, Richtlinien
3. Verzeichnis der begutachteten Schulbücher

[www.schulewirtschaft.de](http://www.schulewirtschaft.de)

- > Publikationen
- > Anhang Unternehmer und Soziale Marktwirtschaft in Lehrplan und Schulbuch