

Arbeitspapier **264**

264

Carina Mitschke

**Ökonomische Bildung
– eine neutrale Sache?**

Arbeitspapier 264

Carina Mitschke

Ökonomische Bildung – eine neutrale Sache?

Wie die Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM) Einfluss auf Unterrichtsinhalte an allgemein bildenden Schulen ausübt

Mitschke, Carina, nach dem Studium der Germanistik und Politologie an der Goethe-Universität Frankfurt/Main seit Februar 2011 Lehrkraft im Vorbereitungsdienst am Studienseminar für Gymnasien in Offenbach am Main.

Impressum

Herausgeber: Hans-Böckler-Stiftung
Mitbestimmungs-, Forschungs- und Studienförderungswerk des DGB
Hans-Böckler-Straße 39
40476 Düsseldorf
Telefon (02 11) 77 78-593
Fax (02 11) 77 78-4593
E-Mail: Michaela-Kuhnhenne@boeckler.de

Redaktion: Dr. Michaela Kuhnhenne, Abteilung Forschungsförderung, Referat 5
Best.-Nr.: 11264
Produktion: Setzkasten GmbH, Düsseldorf

Düsseldorf, August 2012

€ 15,00

Vorwort

Es ist der immer währende Vorwurf der Wirtschaftsverbände: Zu viele Schülerinnen und Schüler verlassen die Schule mit Bildungsdefiziten. Schlagwörter wie mangelnde Ausbildungsreife und mangelnde Ausbildungsfähigkeit sind gängiges Vokabular und werden als Ursache für die Misere auf dem Ausbildungsmarkt deklariert. Schuldzuweisungen richteten sich insbesondere gegen die allgemeinbildenden Schulen. Sie bereiteten Schülerinnen und Schüler weder ausreichend auf das Erwerbsleben noch auf ihre künftige Rolle als Konsumentinnen und Konsumenten und Kundinnen und Kunden vor. Schule vermittele nur ungenügend die Bedeutung des Wirtschafts- und Beschäftigungssystem für den Einzelnen und die Gesellschaft als Ganzes. Eine Stärkung des Unternehmergeistes junger Menschen finde nicht statt.

In diese vermeintliche Lücke schulischer Bildung und damit sind insbesondere das mutmaßliche Defizit an geeigneten Unterrichtsmaterialien und an Kenntnissen der Lehrenden gemeint, stoßen die Wirtschaftsverbände mithilfe der ihnen nahestehenden Instituten und Stiftungen, wobei sie durch die Politik unterstützt werden. Ganz selbstverständlich geben sie vor, was Kinder über Wirtschaft wissen sollen, sei es durch selbst entwickelte Bildungsstandards für Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte, durch Lernmaterialien und Kampagnen oder über exklusive Lehrerfortbildungsangebote für Lehrkräfte.

Doch wie weit darf sich der Lernort Schule für Lobbyisten öffnen? Wie lassen sich die Qualität der Materialien von Lobbygruppen kontrollieren und Absichten transparent machen? Wollen Wirtschaftsverbände Schülerinnen und Schüler über die Zusammenhänge von Wirtschaft, Politik und Gesellschaft aufklären und sie handlungsfähig machen oder wollen sie systematisch ihr Wirtschaftsdenken unter dem Deckmantel der ökonomischen Bildung verankern? Und schließlich: Was sollen Kinder über Wirtschaft lernen und denken?

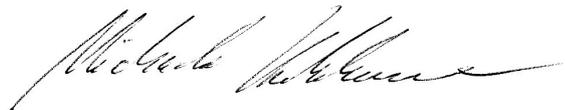
Die Hans-Böckler-Stiftung und die DGB-Gewerkschaften haben sich längst in die Qualitätsdebatte um ökonomische Bildung in allgemeinbildenden Schulen eingemischt. Sie betrachten die Vorstöße der Wirtschaftsverbände mit großer Skepsis. Es ist der Anspruch der Hans-Böckler-Stiftung und Gewerkschaften, dass ökonomische Bildung in erster Linie Kenntnisse und Handlungskompetenzen vermittelt, die Schülerinnen und Schülern einen erfolgreichen Übergang von der Schule in die Berufsausbildung ermöglichen und die Fähigkeit und Bereitschaft zu lebenslangem Lernen stärken. Eine zeitgemäße sozioökonomische Bildung bindet politische und gesellschaftliche Zusammenhänge von Arbeit und Wirtschaft ebenso ein wie soziale, ethische, rechtliche und ökologische Aspekte. Sie klärt Schülerinnen und Schüler über ihre individuellen und kollektiven Handlungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten auf und befähigt sie zur kritischen Urteilsbildung.

Diese Ansprüche an sozioökonomische Bildung haben die Hans-Böckler-Stiftung und die gewerkschaftsübergreifende Initiative Schule und Arbeitswelt auf ihrer gemeinsamen Arbeitstagung unter dem Titel „Was unsere Kinder über Wirtschaft denken! Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen“ im April 2011 erneut formuliert und mit einem breiten Publikum sowie einschlägigen Expertinnen und Experten erörtert. Dabei wurde auch die Frage aufgeworfen, inwieweit Lobbyisten auf den Lernort Schule Einfluss nehmen dürfen und welchen ethischen Grundsätzen sie sich verpflichten sollten.

Die vorliegende Untersuchung greift die Fragen und Antworten der Tagung auf. Sie leistet einen wichtigen Beitrag zur Aufklärung und kritischen Betrachtung der Aktivitäten und der politischen Motivation der Wirtschaftsverbände. Sie benennt konkret die Akteure sowie die Instrumente, mit denen diese Einfluss auf das Denken und Handeln von Schülerinnen und Schülern nehmen wollen. Nicht zuletzt liefert sie Kriterien für die Analyse von Unterrichtsmaterialien. Am Beispiel der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft wird aufgezeigt, wie komplex und doch zielgenau die Wirtschaftsverbände agieren, um dorthin zukommen, wo sie am besten Verständnis und Akzeptanz für ein dereguliertes Wirtschafts- und Beschäftigungssystem etablieren können: in die Köpfe der Schülerinnen und Schüler.



Jeanette Klauza



Michaela Kuhnhenne



Inhaltsverzeichnis

Vorwort	3
1 Einleitung.....	7
2 Aufgaben und Ziele politischer Bildung	11
2.1 Demokratisierung und Emanzipation: Zentrale Funktionen politischer Bildung.....	11
2.2 Emanzipatorisch-kritische politische Bildung	11
2.3 Ziele politischer Bildung	13
3 Die aktuelle Debatte um das Fach <i>Politik und Wirtschaft</i>	19
3.1 Die Standpunkte der Politikdidaktik.....	19
3.2 Die Standpunkte der Wirtschaftsdidaktik	23
3.3 Das „Kerncurriculum Ökonomische Bildung“	29
4 Die Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM) – Darstellung und Bewertung	33
4.1 Struktur und Historie.....	33
4.2 Ziele.....	35
4.3 Tätigkeitsfelder und Strategie	37
4.3.1 Strategie: Medienkooperation	38
4.3.2 Strategie: agenda-setting.....	40
4.4 Die Umwertung der Begriffe: „Sozial ist, was Arbeit schafft“ – ein zentraler Slogan der INSM	42
4.5 (Neue) Soziale Marktwirtschaft	45
4.6 Wirtschaft und Schule.....	48
5 Die Analyseebenen und Kriterien.....	51
5.1 Inhalt	52
5.2 Didaktische Konzeption	53
5.3 Methoden	55
6 Ausgewähltes Unterrichtsmaterial	57
6.1 Beschreibung	57
6.2 Analyse und Bewertung	59
6.2.1 Die Inhaltsebene.....	59
6.2.2 Die Ebene der didaktischen Konzeption.....	69
6.2.3 Die Methodenebene.....	72
7 Die Auswertung der Analyseergebnisse	75
8 Fazit	79

Literaturverzeichnis	81
Internetquellen	85
Über die Hans-Böckler-Stiftung	87

1 Einleitung

„Mehr Wirtschaft in der Schule“, „Mut zum Unternehmertum“, „Akzeptanz für die soziale Marktwirtschaft stärken“ oder „Finanzielle Allgemeinbildung, um Verschuldung Jugendlicher vorzubeugen“ – all dies sind Forderungen, wie sie derzeit aus allen Ecken des Landes zu hören sind.

Auf den ersten Blick mag an diesen Äußerungen nichts negativ erscheinen. Sieht man sie aber in Verbindung mit ihren jeweiligen Urhebern, den Vertretern von Arbeitgeberverbänden, wirtschaftsnahen Instituten oder Stiftungen, so erhalten sie einen schalen Beigeschmack. Sofort stellt sich die Frage nach den Interessen, die hinter diesen Forderungen stehen und den Konsequenzen einer Ausweitung ökonomischer Unterrichtsinhalte in allgemein bildenden Schulen.

Es geht letztlich also auch um Lobbying an Schulen, betrieben in Form von Materialienbereitstellung oder Sponsoring mit einer stark verwässerten Grenze hin zu gezielten Werbekampagnen, um direkt und weitgehend unkontrolliert Einfluss auf eine beliebte Konsumentenzielgruppe, nämlich Kinder und Jugendliche, auszuüben.

Wirtschaftsverbände oder Unternehmen versuchen längst nicht mehr nur über inhaltlich nahe liegende Unterrichtsfächer (Wirtschaftswissenschaften) Einfluss geltend zu machen. Material der Stiftung Lesen zeigt, dass auch im Deutschunterricht mit entsprechenden Materialien gezielt Werbung und Marketing (etwa durch die Deutsche Bahn oder die Mainzer Volksbank) betrieben wird (SWR 2011). Im Selbstverständnis der Stiftung Lesen versteht diese sich als „Plattform für die Verbindung von Wirtschaftsunternehmen mit modernen Formen der Leseförderung“ (Stiftung Lesen 2011).

Diese und ähnliche Beispiele machen deutlich, dass sich ein Trend hin zur Einflussnahme von Unternehmensinteressen im Bereich der Schule oder anderen Einrichtungen für Kinder und Jugendliche abzeichnet.

Von Arbeitnehmerseite wird derzeit versucht, auf diese Entwicklung aufmerksam zu machen. Zu diesem Zweck fand eine u. a. von der Hans-Böckler-Stiftung organisierte Tagung im April 2011 statt mit dem Titel „Was unsere Kinder über Wirtschaft denken! – Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen“. Das Ziel der Tagung war es, das Bewusstsein für die Problematik um politische und ökonomische Bildung an allgemein bildenden Schulen herzustellen und dabei eine breite Öffentlichkeit Betroffener (Lehrkräfte, Universitätsangehörige, Gewerkschafter- und Gewerkschafterinnen, ...) einzubeziehen, die aufgrund ihrer beruflichen Tätigkeit im Alltag mit der Einflussnahme seitens der Unternehmen konfrontiert sind. Eine Sensibilisierung für die Bestrebungen der Unternehmen ist der erste Schritt zur notwendigen kritischen Auseinandersetzung mit angebotenen Material oder Projekten in Kooperation mit Wirtschaftsunternehmen. Außerdem wurden Handlungsoptionen der Gewerkschaften

ausgelotet und Überlegungen bezüglich eines programmatischen Gegenentwurfs aufgestellt.¹

Hierbei ist die Arbeitgeberseite nicht nur zeitlich einen Schritt voraus, auch stehen ihr deutlich größere finanzielle Möglichkeiten zur Verfügung und dadurch oftmals auch schlagende Argumente, wenn es um den Zugang zu Schulen geht.

Anfang März 2010 forderte Arbeitgeberpräsident Dieter Hundt in seiner Rede zur Preisverleihung „Ökonomie in der Schule“ ein eigenständiges Unterrichtsfach Wirtschaft, damit Schülerinnen und Schüler auf ihre zukünftige Berufstätigkeit vorbereitet werden und verantwortungsvolles Verhalten als Verbraucher und Konsumenten erlernen (vgl. BDA 2010). Diese Äußerung kann als stellvertretend für die meisten Forderungen von Wirtschaftsvertretern angesehen werden. Sie macht deutlich, welche Anliegen verfolgt werden: zum einen eine auf das Arbeitsleben vorbereitende schulische „Aus“-Bildung, am besten in Kooperation mit Wirtschaftsunternehmen, und zum anderen die Zuweisung einer Bürgerrolle, welche lediglich auf die des „Wirtschaftsbürgers“/der „Wirtschaftsbürgerin“ gemünzt ist und dessen/deren Rolle als Konsumierende oder Arbeitnehmende betont und dabei die Gestaltungsmöglichkeit von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft ausblendet.

Außerdem soll ein unternehmerfreundliche(re)s Klima in der Bevölkerung hergestellt werden. Gerade in Zeiten der weltweiten Wirtschafts- und Finanzkrise ist dies ein überaus aktueller und dringlicher Beweggrund.

Zusätzliche Brisanz erhalten diese Forderungen durch die zunehmende Überschwemmung des Bildungsmarktes mit Unterrichtsmaterialien für eine schulische ökonomische Bildung. Diese Unterrichtsmaterialien werden nicht nur von den gängigen Schulbuchverlagen bereitgestellt. Immer mehr Unternehmen oder von Arbeitgebern finanzierte Organisationen stellen Material zur Verfügung. Dieses ist meist einfach per Download über entsprechende Internetportale und in vielen Fällen kostenlos verfügbar. Teilweise wird das Material auch direkt an Schulen versandt und an die entsprechenden Fachlehrerinnen und Fachlehrer verteilt oder bei Fortbildungen für Lehrkräfte kostenlos und in beeindruckender Stückzahl ausgegeben (hier ist zum Beispiel der Bundesverband deutscher Banken zu nennen).

In dieser Untersuchung steht die Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM) im Vordergrund. Ihr Finanzier sind die Arbeitgeberverbände der Metall- und Elektroindustrie, weshalb die INSM als Lobbyverband von Gesamtmetall bezeichnet werden kann. Auf dieser Initiative und ihrem Wirken liegt der Schwerpunkt meiner kriteriengeleiteten Analyse einiger von der INSM bereitgestellter Unterrichtsmaterialien.

In diesem Beitrag um die Auseinandersetzung mit Lobbying an Schulen am Beispiel der INSM soll anhand einer Auswahl von Unterrichtsmaterialien der INSM exempla-

¹ Für weitere Informationen siehe unter www.schule.dgb.de.

risch aufgezeigt werden, welches Verständnis die Initiative von politischer bzw. ökonomischer Bildung und von der Rolle der Bürgerinnen und Bürger in der Gesellschaft hat und welches Verständnis von Weltordnung diesem Material zugrunde liegt. Um eine kriteriengeleitete Analyse durchführen zu können, wurde ein Kriterienkatalog generiert, an dem das Unterrichtsmaterial der INSM gemessen werden soll.

Das von ihr angebotene Unterrichtsmaterial verbreitet die Initiative über die Internetplattform „Wirtschaft und Schule“ (www.wirtschaftundschule.de)². Aufgrund der engen Verbindung der Initiative zu Gesamtmetall ist zu vermuten, dass das Unterrichtsmaterial in unternehmerfreundlicher Hinsicht gefärbt ist und als Medium zur Verbreitung von Interessen und Ansichten der INSM dienen soll.

Zunächst werden jedoch Aufgaben und Ziele politischer Bildung skizziert, die als Maßstab für die Analyse des Unterrichtsmaterials gelten können. Im Zuge dessen wird ein emanzipatorisch-kritisches Verständnis politischer Bildung, welches für diese Arbeit maßgebend ist, von affirmativen Konzepten abgegrenzt. Als Grundprinzipien einer emanzipatorisch-kritisch konzipierten politischen Bildung gelten Emanzipation und die Weiterentwicklung von Demokratie. Ausgehend von diesem Verständnis politischer Bildung wird in einem weiteren Kapitel die aktuelle Debatte um das Fach *Politik und Wirtschaft* skizziert. Als ein verstärkender Faktor dieser Debatte kann die 2001 in Hessen erfolgte Lehrplanänderung gelten, welche eine Erhöhung des Anteils wirtschaftswissenschaftlicher Unterrichtsinhalte nach sich zog. Im Kontext dieser Änderung steht die Umbenennung des Faches *Sozialkunde* in *Politik und Wirtschaft* und damit die Öffnung des Faches für ökonomische Inhalte. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach dem Selbstverständnis politischer Bildung und wie das zwischen politischen und ökonomischen Inhalten bestehende Spannungsverhältnis im Unterricht gehandhabt wird. Die voneinander abweichenden Vorstellungen über die Ausrichtung von *Politik und Wirtschaft* werden aus der Sicht der jeweiligen Didaktikerinnen und Didaktiker dargestellt. Dabei geht es Politik- und Wirtschaftsdidaktikern und -didaktikerinnen gleichermaßen um eine Stärkung ökonomischer Inhalte. Während die Vertreterinnen und Vertreter der politischen Bildung dabei die Perspektive des Politischen auf ökonomische Fragestellungen beibehalten wollen und die Begründungshorizonte für mehr ökonomische Bildung auf Demokratisierung und Emanzipation ausgerichtet sind, treten die Wirtschaftsdidaktiker und Wirtschaftsdidaktikerinnen mehrheitlich für eine eher betriebswirtschaftlich bzw. mikroökonomisch orientierte und von der politischen Gestaltbarkeit abgetrennte ökonomische Bildung ein. Diese sollte außerdem, wie von einigen Vertretern gefordert, möglichst in einem eigenen Fach stattfinden. Die Anforderungen an ökonomische Bildung richten sich primär an der zukünftigen Rolle der Schülerinnen und Schüler als Wirtschaftssubjekte aus, wie sie auch im hessischen Lehrplan genannt wird.

2 Das Portal für Lehrkräfte wurde Anfang Oktober 2011 völlig neu gestaltet. Die von mir analysierten Materialien und Verweise beziehen sich auf die vorangegangene Version der Website.

Im Anschluss daran wird die Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM) vorgestellt. Einblicke in ihren Organisationsaufbau geben Aufschluss über die Arbeitsweise der Initiative, welche hauptsächlich aus Strategien der Public Relations (PR) besteht. Mithilfe öffentlichkeitswirksamer Kampagnen und Aktionen verbreitet die Initiative ihre Reformideen. Diese beziehen sich im Kern auf einen Abbau des Sozialstaates, der aufgrund des demografischen Wandels unbezahlbar werde, und auf Deregulierung, also die Verringerung ordnungs- und wirtschaftspolitischer Interventionen seitens des Staates. Das Verständnis der Initiative von sozialer Marktwirtschaft wird ebenso thematisiert wie die Umdeutung von Begriffen seitens der Initiative. Denn die Ansichten der INSM geben Aufschluss über ihre Ziele und Reformideen und dementsprechend auch darüber, wie das von ihr bereitgestellte Unterrichtsmaterial einzuschätzen ist.

Die im darauf folgenden Kapitel aufgelisteten Analysekriterien sind die Konsequenz aus den zuvor angeführten Ansprüchen an eine emanzipatorisch-kritische politische Bildung sowie dem Verständnis von ökonomischer Bildung als Bestandteil der politischen Bildung. Die Kriterien sollen möglichst allgemeingültig formuliert werden und sich nicht explizit an dem Material der INSM ausrichten, so dass sie prinzipiell auf jegliches Unterrichtsmaterial anwendbar sind. Bei der Materialanalyse werden folgende drei Analyseebenen untersucht: 1. Inhalt, 2. didaktische Konzeption, 3. Methoden.

Der Analyse geht die Beschreibung des Materials voraus, um einen ersten Überblick über Struktur und Inhalte der gewählten Materialien zu geben. Die anschließende Auswertung der Ergebnisse stellt Bezüge her zu den Analysekriterien und zum Selbstverständnis der INSM und ihren Zielen.

2 Aufgaben und Ziele politischer Bildung

2.1 Demokratisierung und Emanzipation: Zentrale Funktionen politischer Bildung

Politische Bildung hat eine gesellschaftspolitische Funktion. Eine Demokratie und ihr Gelingen sind auf die Partizipationsbereitschaft und -fähigkeit ihrer Bürgerinnen und Bürger angewiesen. Denn beispielsweise bei Wahlen sind die Bürger dazu aufgefordert, ihr aktives bzw. passives Wahlrecht wahrzunehmen. Aber auch die nicht-institutionell verankerte Teilnahme an gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen ist Teil einer funktionierenden Demokratie. Deshalb muss politische Bildung dafür Sorge tragen, den Schülerinnen und Schülern die Funktionsweise der demokratischen Gesellschaft und ihrer politischen Institutionen und Prozesse nahezubringen und ihr Bewusstsein für die Notwendigkeit der Partizipation, verstanden als mündige politische Teilhabe, zu schärfen. Diese gesellschaftspolitische Funktion politischer Bildung hat die Demokratisierung politischer, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Verhältnisse zum Ziel.

Auf einer weiteren Funktionsebene soll politische Bildung außerdem der Emanzipation des Subjekts dienen. Dabei geht es in erster Linie um die Entwicklung des Menschen selbst, um das Heraustreten des Einzelnen aus Unmündigkeit und Unterdrückung in Freiheit und Selbstbestimmung. Der Mensch soll seine gesellschaftlichen Gestaltungsmöglichkeiten kennenlernen und seine Partizipation als wesentlich für das Gemeinwohl und die Demokratie erfahren. Aus dieser dienenden Funktion der politischen Bildung leitet sich ein weiteres zentrales Ziel der politischen Bildung ab: die Emanzipation der Schülerinnen und Schüler.

Demokratisierung und Emanzipation stellen demnach zwei wesentliche miteinander verwobene Dimensionen politischer Bildung dar, welche folgend im Kontext eines emanzipatorisch-kritischen Verständnisses politischer Bildung betrachtet werden sollen.

2.2 Emanzipatorisch-kritische politische Bildung

Emanzipatorisch-kritischen Ansätzen politischer Bildung geht es darum, die Veränderbarkeit der Gesellschaft bewusst zu machen und deren Mitgestaltung durch mündige Bürger zu fördern. Eine affirmative Darstellung der gesellschaftlichen Strukturen steht demnach dem Anspruch einer emanzipatorisch-kritischen politischen Bildung entgegen. Emanzipatorisch-kritisch verstandene politische Bildung rekurriert auf die kritische Gesellschaftstheorie, welche auf der Analyse von Macht- und Herrschaftsverhältnissen basiert und auf Demokratisierung und den Abbau von Unterdrückung, sozialer Ungleichheit und die Überwindung sozialer Ausgrenzung zielt (vgl. Lösch/

Thimmel 2010: 8). Weiterhin fordere eine kritische Gesellschaftstheorie die Ausweitung gesellschaftlicher und demokratischer Teilhabe und begreife gesellschaftliche Verhältnisse als von Menschen gemacht und somit als politisch veränderbar. Auch die Eröffnung von Alternativen und Perspektiven bezüglich der Gestaltung einer zukünftigen Gesellschaft zählt zu den Anliegen. Für ein Konzept emanzipatorisch-kritischer Bildung bedeutet die Grundlage kritischer Gesellschaftstheorie, dass

„Subjekte die Macht- und Herrschaftsverhältnisse begreifen [sollen], in die sie eingebunden sind. Sie sollen Handlungsmöglichkeiten entwickeln können, diese Verhältnisse zu gestalten und zu verändern. Dafür ist es notwendig, dass sich die politische Bildung kritisch und kontrovers mit den aktuellen Verhältnissen auseinandersetzt.“ (Lösch/Thimmel 2010: 8)

Nach dieser Auffassung meint Demokratisierung nicht nur das Herausbilden eines demokratischen Bewusstseins und das Erkennen der Partizipationsnotwendigkeit, um den Fortbestand vorhandener Strukturen zu sichern. Auf dieser Ebene verharrende affirmatorische Konzepte der politischen Bildung schließen das kritische Hinterfragen dieser Strukturen und deren Weiterentwicklung zur Demokratisierung, verstanden als Selbstregierung der Bürger mit dem Ziel der Selbstbestimmung, weitestgehend aus.

Politische Bildung nach Auffassung Schmiederers „zielt auf den mündigen, autonomen Menschen, auf den Menschen, der Subjekt der Gesellschaft und ihrer Entwicklung ist“ (Schmiederer 1971: 41). Demnach ist der Mensch als Gestalter der gesellschaftspolitischen Ordnung ein gewichtiges Moment der politischen Bildung. Im Rahmen der auf Emanzipation des Subjekts zielenden dienenden Funktion politischer Bildung erwerben Schülerinnen und Schüler Fähigkeiten, die ihnen die Partizipation an gesellschaftspolitischen Prozessen ermöglichen. Denn Demokratie werde

„zu einer inhaltsleeren Formel und zu einer unlebendigen formalen Verfahrensweise, wenn sie ihre emanzipatorische Zielsetzung der Befreiung von Herrschaft, von Unterdrückung und Diskriminierung sowie die Möglichkeit der gesellschaftlichen Veränderbarkeit“ (Lösch 2009: 174)

einbüße.

Hier wird deutlich, dass die gesellschaftspolitische Funktion politischer Bildung, verstanden als Weiterentwicklung der Demokratie, im emanzipatorisch-kritischen, nicht affirmativen Sinne und die Emanzipationsfunktion sich keinesfalls gegenseitig ausschließen. Vielmehr bedingen sich beide Funktionen gegenseitig und haben dadurch eine strukturierende Wirkung auf politischen Unterricht, indem sie Zieldimensionen vorgeben.

2.3 Ziele politischer Bildung

Politische Bildung vermittelt Wissen und Kenntnisse bezüglich des demokratischen politischen Systems und seiner Institutionen und Prozesse sowie der Gesellschaftsstruktur. Hierbei geht es jedoch nicht nur um das bloße Aneignen von Kenntnissen, sondern um Erkenntnisse und Kompetenzen, welche mithilfe der Kategorien Gieseckes³ erworben werden können. Sie bieten die Möglichkeit des kritischen Hinterfragens politischer, sozialer und wirtschaftlicher Strukturen und Prozesse.

Die Schülerinnen und Schüler sollen die politische Struktur und die Gesellschaftsordnung der Bundesrepublik Deutschland und deren Institutionen verstehen lernen. Denn politische Strukturen und Prozesse bilden den Ausgangspunkt, um sozioökonomische Zusammenhänge erkennen zu können. Die Verquickung von Politik, Ökonomie und Ökologie muss genauso thematisiert werden wie die alles rahmende Rechtsordnung. Es kommt also darauf an „die komplexe gesellschaftliche Realität [...] aus interdisziplinären Blickwinkeln zu betrachten“ (Nonnenmacher 2001: 36) und nicht einer Perspektive verhaftet zu sein.

Die Bundesrepublik Deutschland kann dabei nicht als der alleinige Bezugsrahmen gelten. Im Zuge der europäischen Integration und der stetig fortschreitenden Globalisierung muss sich auch der Bereich der politischen Bildung erweitern und müssen die „Perspektiven der Weltwahrnehmung von nationalstaatlich vermittelten auf transnationale und kosmopolitische Horizonte“ (Steffens 2007: 163) gewechselt werden. Zudem sollte das zu erwerbende Wissen stets in einen historisch-gesellschaftlichen Kontext eingebettet sein. Mit dem Erwerb von Wissen allein sind Schülerinnen und Schüler allerdings noch nicht auf dem Weg zu mündigen Bürgern. Denn Wissenserwerb dürfe nach Nonnenmacher kein Selbstzweck sein, sondern diene „im Kantschen Sinne, wie die Politische Bildung insgesamt, der Aufklärung und dem Entkommen aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit“ (Nonnenmacher 2001: 36).⁴ Politische Bildung sollte also auf Erkenntnisgewinn zielen und dazu notwendiges Wissen stets im Kontext der angestrebten Emanzipation der Schülerinnen und Schüler sehen und nicht isoliert als „Selbstzweck“ vermitteln.

Nach Schmiederer zählen Demokratisierung, Emanzipation, Engagement und politische Praxis zu den zentralen Zielen der politischen Bildung. Dabei geht es insbesondere um das Aufzeigen und Analysieren von Herrschaftsverhältnissen, wodurch

3 Die Kategorien Gieseckes lauten wie folgt: Konflikt, Konkretheit, Macht, Recht, Interesse, Solidarität, Mitbestimmung, Funktionszusammenhang, Ideologie, Geschichtlichkeit und Menschenwürde (vgl. Giesecke 1973: 161-171).

4 „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines andern zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung“ (Kant 2008: 9, Hervorhebung im Original).

gleichzeitig die Aufhebung von (illegitimer) Herrschaft intendiert sei (vgl. Schmiederer 1971: 40).

Dadurch soll die Voraussetzung für die Selbstbestimmung des Menschen geschaffen werden, indem zunächst „Aufklärung über die gesellschaftlichen Abhängigkeiten des Menschen, über jene Mächte, die sein Schicksal bestimmen, und jene Strukturen, die seine Autonomie behindern“ (Schmiederer 1971: 41), betrieben wird. Emanzipation bedeutet also die selbstständige Befreiung aus Unterdrückungsverhältnissen und das Streben nach Freiheit und Autonomie. Dazu bedarf es einer umfassenden Analyse der bestehenden Gesellschaft, also der

„Selbstverständigung der Subjekte über das politische Gemeinwesen, die Auseinandersetzung mit den politischen Angelegenheiten, die alle betreffen und über das Individuelle hinausgehen“ (Lösch 2009: 181).

Ausgehend von dieser Analysefähigkeit sind Schülerinnen und Schüler erst in der Lage, die Freiheit beschneidenden Zustände zu identifizieren und als kritikwürdig zu benennen. Um überflüssige Herrschaft aufdecken und in einem weiteren Schritt abbauen zu können, sollen die Schülerinnen und Schüler ihr erworbenes Hintergrundwissen über politische Strukturen und Prozesse zur Analyse asymmetrischer Machtstrukturen nutzen können. Sie sollen außerdem erfahren, dass sie an der Gestaltung der Gesellschaftsstruktur mitwirken können, diese nicht unveränderbar ist. Politische Bildung muss diese Handlungs- und Partizipationsmöglichkeit aufzeigen und kann dadurch

„die Praxis vorbereiten, indem sie gesellschaftliche Institutionen und Zusammenhänge transparent macht, Ideologien und Verschleierungen auflöst, und indem sie gesellschaftliche Organisation und politisches Handeln als Ausdruck von Interessenstrukturen aufzeigt und die Gesellschaft als vom Menschen gestaltete und gestaltbare, also als veränderbare erklärt“ (Schmiederer 1971: 43).

Nur wenn die Veränderbarkeit herrschender gesellschaftspolitischer und sozioökonomischer Zustände im politischen Unterricht thematisiert wird, können ein Interesse an Mitgestaltung sowie selbstständiges reflektiertes Handeln entstehen.

Politische Bildung in einem emanzipatorisch-kritischen Verständnis hat demnach den Anspruch des kritischen Infragestellens des bestehenden Systems, der Herrschaftskritik und des Denkens in Alternativen. Durch die kritische Analyse von gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen sollen Asymmetrien aufgedeckt und mithilfe der Demokratisierung der Strukturen und der Emanzipation der Subjekte überwunden werden.

Diesbezüglich postuliert Christoph Butterwegge, es gehöre

„zu den Hauptaufgaben der politischen Bildung, Solidarität neu zu begründen, die neoliberale Standortlogik zu widerlegen und den Blick auf gesellschaftspolitische Alternativen zu lenken“ (Butterwegge 2004: 337).

Hier spielt das in den letzten Jahren um Globalisierung und damit auch um Ökonomie erweiterte Aufgabenspektrum der politischen Bildung eine Rolle. Je mehr Politik international und über Staatsgrenzen hinaus stattfindet, desto größer, aber auch unübersichtlicher wird der Handlungsbereich des „teilhabeinteressierten Citoyen“ (Steffens 2007: 162), zu dem die politische Bildung Schülerinnen und Schüler heranziehen will. Gerade deshalb ist es von essentieller Bedeutung, die neue Gestalt des Aufgabenfeldes zu thematisieren und in den politischen Unterricht einzubeziehen. Das Aufzeigen von Alternativen und Handlungsoptionen sowie das Erkennen und Aufbrechen verfestigter Strukturen gilt genauso für die globale Dimension, wie es bislang für eine nationalstaatliche Sichtweise galt und weiterhin Gültigkeit hat.

Der Hinweis auf Solidarität meint die Verneinung und Ablehnung der fortschreitenden sozioökonomischen Vereinzelung. Das Streben nach Autonomie muss individuell erfolgen, darf aber nicht in ein Jeder-gegen-Jeden münden, sondern muss über das Solidaritätsmoment gebündelt werden.

Durch die kritische Analyse gesellschaftlicher Zustände wird die politische Meinungs- und Willensbildung geschärft, welche die „notwendige Voraussetzung einer demokratisch verfassten Gesellschaft und Ausdruck wie Grundlage der politischen Bildung“ (Lösch 2009: 179) sei.

Damit will politische Bildung Schülerinnen und Schülern zu einer differenzierten und reflektierten Einstellung und Haltung zu einem bestimmten Sachverhalt befähigen.

Jedoch sollen die Schülerinnen und Schüler nicht nur spezifisches Rollenverhalten erlernen. Normative Fragestellungen bilden hier den Mittelpunkt und sollen den Blick der Schülerinnen und Schüler für mögliche Missstände in ihrem Umfeld und der Gesamtgesellschaft schärfen.

Die politische Urteilsfähigkeit beruht einerseits auf einem differenzierten Wissen, das mittels einer umfassenden Analyse eines Sachverhaltes erworben werden kann, andererseits auch auf der Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler, die durch den politischen Unterricht ihre eigenen Interessen kennen und zu verfolgen gelernt haben. Auch in diesem Kontext gilt: eigenes Interesse soll nicht als rationaler Egoismus verstanden werden, sondern meint das individuelle Interesse mündiger Schülerinnen und Schüler unter Beachtung des Gemeinwohls.

Der Aspekt der (Eigen-)Verantwortung für die Gestalt der Gesellschaft und das Funktionieren des Zusammenlebens in einer Demokratie ist als weiteres Ziel politischer Bil-

derung eingeschlossen. Die Fähigkeit der politischen Urteilsbildung ist eine essentielle Voraussetzung für die verantwortungsbewusste, interessen geleitete Einflussnahme auf gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen und Entscheidungen und somit eines der wichtigsten Ziele politischer Bildung.

Angesichts der Tatsache, dass es zu unterschiedlichen politischen Urteilen unter den Schülerinnen und Schülern kommen kann, voneinander abweichende Ansichten in einer Demokratie generell fester Bestandteil sind, spielt auch die Konfliktfähigkeit eine große Rolle. Gemeint sind das Aushalten unterschiedlicher Haltungen in einer Gemeinschaft und das konstruktive Auseinandersetzen damit sowie das Einnehmen unterschiedlicher Perspektiven, woraus sich wiederum Empathiefähigkeit entwickeln kann. Eigene Standpunkte zu behaupten und diese mit sachlichen Argumenten zu untermauern, sind wichtige Fähigkeiten für den notwendigen Diskurs innerhalb einer demokratischen Gesellschaftsstruktur. Denn die „Auseinandersetzung mit den und eine Verbesserung der gesellschaftlichen Verhältnisse“ (Lösch 2009: 172) stellt ein zentrales Ziel politischer Bildung dar. Handlungsoptionen aufzuzeigen und die Veränderbarkeit und Gestaltungsmöglichkeiten der Gesellschaft bewusst zu machen, sind dabei nach wie vor von Bedeutung. Politische Bildung muss Schülerinnen und Schülern Handlungskompetenz vermitteln und sie erfahren lassen, dass jeder Einzelne die Möglichkeit zur Teilhabe, zur Mitbestimmung und Mitgestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse hat. Sie sollen ihre Handlungsoptionen und -kompetenzen kennenlernen und sich nicht als Konsumentinnen und Konsumenten politischer Entscheidungen begreifen. Die Schülerinnen und Schüler sollen zu der Einsicht gelangen, dass die Gesellschaft zum einen ihren Handlungsspielraum darstellt und sie als Subjekte dieser Gesellschaft in ihr handeln. Zum anderen soll ihnen aber auch bewusst werden, dass die Gesellschaft wiederum durch ihr Handeln veränderbar und mitgestaltbar ist und nicht aus starren, unbeweglichen Strukturen besteht.

Ein solches Bewusstsein kann nur durch Erfahrung hervorgerufen werden. Deshalb ist das Bereitstellen von geeigneten Erfahrungsräumen und deren gemeinsames reflektiertes Ausgestalten und Beschreiten eine der wichtigsten Aufgaben politischer Bildung.

Politische Bildung soll Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, gesellschaftliche Missstände zu erkennen und politische, soziale und wirtschaftliche Strukturen und Prozesse zu durchschauen. In diesem Sinne muss politische Bildung „die Kardinalfrage aufwerfen, in welcher Gesellschaft wir eigentlich leben wollen“ (Butterwegge 2004: 339f). Denn politische Bildung zielt auch auf die Fähigkeit der „gesellschaftlichen (Selbst-)Reflexion“, welche es ermöglicht, „Einblicke in das (historische) Gewordensein der Verhältnisse zu erlangen“ (Lösch 2009: 182). Mittels dieser Perspektive kann eine Auseinandersetzung über eine zukünftige Gestaltung der Gesellschaft unter der Reflexion vorangegangener Entwicklungen in die Wege geleitet werden.

Um letztlich zur reflektierten Partizipation fähige mündige Bürgerinnen und Bürger hervorzubringen, muss die Fähigkeit der politischen Urteilsbildung, Handlungskompetenz und die Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion gleichermaßen gefördert werden.

3 Die aktuelle Debatte um das Fach *Politik und Wirtschaft*

Seit einigen Jahren beherrscht die bundesweite bildungspolitische Debatte um die Gestaltung politischer und ökonomischer Bildung an allgemein bildenden Schulen die Tagesordnungen. Diskutiert wird diese Frage in den einzelnen Landtagen, in Verbänden der politischen und der ökonomischen Bildung, in den betroffenen Fachbereichen an den Universitäten, nicht zuletzt in den Schulen, im Unterricht und in den Medien. In einigen Bundesländern ausgelöst durch Lehrplanänderungen, wie beispielsweise in Hessen, und befeuert durch Forderungen von (u. a.) Arbeitgeber- oder Wirtschaftsverbänden, wird der Debatte gerade derzeit wieder große Aufmerksamkeit zuteil. Dies ist nicht zuletzt der Tatsache geschuldet, dass die weltweite Finanz- und Wirtschaftskrise der Lobby für eine ausgeweitete schulische ökonomische Bildung neuen Auftrieb verschafft hat.

Im Folgenden werden die unterschiedlichen Standpunkte skizziert sowie die zahlreichen Einflüsse dargestellt, die auf die Debatte einwirken.

Aus den differierenden Vorstellungen von politischer bzw. ökonomischer Bildung im Schulunterricht und im speziellen für das Fach *Politik und Wirtschaft* gehen verschiedene Ansätze zur Umsetzung hervor: Die Spanne reicht von einem Politikunterricht mit ökonomischen Inhalten aus der Perspektive des Politischen über Integrationsfächer, die Politik und Wirtschaft als additiv zu behandelnde Themenfelder sehen oder Bezüge zwischen diesen beiden zulassen, bis hin zu einem sozialwissenschaftlichen Fach, das neben Politologie und Ökonomie auch die Soziologie als Bezugsfeld hinzuzieht oder einem eigenständigen Fach Wirtschaft.

3.1 Die Standpunkte der Politikdidaktik

Die Gründe für die Notwendigkeit ökonomischer Bildung liegen auf der Hand: Zum einen bilden wirtschaftliche Fragen und Probleme „seit jeher Gegenstände Politischer Bildung, werden doch von der Politik die entscheidenden Rahmenbedingungen für den organisatorischen Aufbau und den Ablauf der wirtschaftlichen Tätigkeiten bestimmt“ (Wörterbuch Politische Bildung - WPB 2007: 147). Demnach stelle das Magische Viereck⁵ im Zusammenhang mit Fragen der Ökologie und Nachhaltigkeit den wirtschaftspolitischen Schwerpunkt des Politikunterrichts dar.

Zum anderen sehen sich die Politik, die Wirtschaft und die Gesellschaft in Zeiten der Globalisierung vor neuen Herausforderungen. Nationalstaatlichkeit wird durch Internationalität und Globalität teilweise aufgehoben, Handlungsspielräume erweitern sich,

⁵ Das Magische Viereck ist benannt nach den vier wirtschaftspolitischen Hauptziele des Stabilitätsgesetzes von 1967: Preisstabilität, angemessenes Wirtschaftswachstum, hoher Beschäftigungsgrad, außenwirtschaftliches Gleichgewicht (vgl. Wörterbuch Politische Bildung 2007: 147).

werden dadurch aber auch weniger regulierbar, weltweite wirtschaftliche Zusammenhänge, Abläufe oder Finanzströme gewinnen an Komplexität und entziehen sich immer mehr dem Verständnis der Bürgerinnen und Bürger und somit auch dem der Schülerinnen und Schüler. Aus diesen Gründen muss die „Frage nach der politischen Steuerbarkeit im Bereich der Ökonomie“ (WPB 2007: 147f) gestellt werden. Diese müsse sich „sowohl auf nationalstaatliche Politikfelder wie das der Arbeitsmarktpolitik als auch auf internationale bzw. globale Fragen politischer Steuerung wie etwa die Regulierung der internationalen Finanzmärkte“ (WPB 2007: 148) beziehen.

Ökonomische Bildung ist ein wichtiger Bestandteil politischer Bildung und soll innerhalb dieser zur Emanzipation des Subjekts, der Entwicklung von Mündigkeit und Teilhabefähigkeit sowie politischer Urteilsbildung beitragen.

Diese Ausrichtung ökonomischer Bildung wird von den meisten Politikdidaktikerinnen und -didaktikern befürwortet und als notwendig erachtet. Die Frage nach der Organisation des Faches muss dennoch gestellt werden.

Für Gerd Steffens ist die Hauptfrage des Diskurses um politische und ökonomische Bildung, ob

„ökonomisches, also per definitionem auf individuelle Nutzenmaximierung gerichtetes Verhalten Gesellschaftlichkeit, soziale Synthese oder – bescheidener – Motive für den sozialen Zusammenhalt hervorbringen“ (Steffens 2008: 28)

könne. Der Aspekt der Solidarität scheine durch das Vorherrschen der ökonomischen Verhaltenstheorie (ÖVT) überlagert, Entscheidungen fälle das Individuum lediglich unter der Prämisse des eigenen größten Nutzens bei kleinsten Kosten. Steffens votiert dafür, dass der Bildungsanspruch von Ökonomie über individuelles Fitmachen hinausgehen müsse. Damit kann der Ausdruck der Ellenbogengesellschaft verbunden werden, in der jeder Einzelne für die Durchsetzung der eigenen Ziele kämpft, ohne auf gemeinschaftliche Interessen Rücksicht zu nehmen. Ökonomische Bildung dürfe nach Steffens eben dieses Bild nicht aufrechterhalten und Einzelkämpfer hervorbringen, sondern müsse der Herausbildung eines verantwortlich handelnden Bürgers dienen, der um seine Rolle als Einzelner in einem Kollektiv, der Gesellschaft, weiß.

Da „ökonomisches Denken im strikten Sinne dieser Theorietradition, nämlich auf dem ‚methodologischen Individualismus‘ beruhend, Gesellschaftlichkeit weder hervorbringen, noch Allgemeinbildung begründen“ könne, müsse der Theorietyp der „ego-et-alter“-Theorien als Basis für bildungstheoretisches Denken gelten, wenn es Allgemeinbildung oder politische Bildung begründen wolle (vgl. Steffens 2008: 29). Steffens grenzt zwei Typen gesellschaftlicher Theorien in der Moderne voneinander ab: „ego“-Theorien und „ego-et-alter“-Theorien. Erstere stehen in der Theorietradition Hobbes’, der den Grundsatz prägte, dass das Individuum nur im Interesse seiner selbst von sich absehe; als heutige Denkschulen gelten die Neoklassik, Rational-Choice-Theorien, die Institutionenökonomie und vor allem die ökonomische Verhaltenstheorie

(vgl. Steffens 2008: 34). Davon grenzt Steffens die „ego-et-alter“-Theorien ab, die mit dem Kantschen Imperativ ihr Fundament bilden und sich auf verständigungsorientierte Sozialphilosophien wie z. B. die Diskurstheorie oder Anerkennungs- und Gerechtigkeitstheorien beziehen.

Da Politik und öffentliches Handeln Kommunikation ist und Gesellschaft sich ständig in einem Aushandlungsprozess befindet, muss eine auf die „ego-et-alter“-Theorien gestützte Theoriekonzeption bildungstheoretische Grundlage insbesondere der politischen Bildung sein. Denn die Öffentlichkeiten politischer Verfahren und gesellschaftlicher Diskurse seien das Feld politischen Lernens (vgl. Steffens 2008: 35). Für Steffens ist eindeutig, dass die Varianten ökonomischen Denkens, hier bezieht er sich auf solche der „ego“-Theorien, dezisionistische, autoritäre und manipulative Wirkungen haben, weshalb sie für eine politische Bildung, die die Selbststeuerung der Gesellschaft durch mündige Bürger verfolge, keinesfalls in Frage kämen (vgl. Steffens 2008: 36).

Eine Ausweitung ökonomischer Unterrichtsinhalte im Fach *Politik und Wirtschaft* ist unter Politikdidaktikerinnen und -didaktikern weitgehend unumstritten. Hierbei muss es allerdings um die Frage gehen, welche wirtschaftswissenschaftlichen Komponenten in die politische Bildung integriert werden sollen und mit welchem Ansatz dies geschehen soll. Dabei ginge es nach Peter Neumaier um „eine ökonomische Bildung, die das gesellschaftliche Ganze im Blick hat, also auch Fragen der politischen Gestaltung, der sozialen Entwicklung, konkreter Lebenszusammenhänge, der Umwelt“ (Neumaier 2008: 89) aufwerfe. Ökonomische Inhalte müssen kritisch überprüft werden, da Wirtschaftswissenschaften „hochgradig ideologiefähig“ und beispielsweise durch den „neoliberalen Mainstream oft einseitig geprägt“ seien (vgl. Neumaier 2008: 92).

Wie Steffens sieht auch Neumaier die Gefahr, dass betriebswirtschaftliche Rationalität auf gesellschaftliche Zusammenhänge übertragen werde und stellt fest, dass „die Unterwerfung der offenen Erörterung volkswirtschaftlicher Prozesse und Lösungsalternativen unter die Doktrin scheinbar naturgesetzlicher Sachzwänge“ (Neumaier 2008: 95) erfolge und damit kritische politische Urteilsfähigkeit unterbunden wird.

Dagmar Richter betont zudem die Ökonomisierung der Lebenswelt, weshalb die ökonomische Bildung mit ihren Aspekten eine dienende Rolle in der politischen Bildung habe, wobei ein strikt additives Vorgehen nicht sinnvoll sei und somit lediglich erörtert werden müsse, welche ökonomische Bildung in die politische Bildung integriert werde (vgl. Richter 2006: 107). Dabei müsse aber laut Joachim Detjen darauf geachtet werden, dass die spezifisch politische Perspektive auf Problemlagen und Situationen gewahrt werde und diese mittels politischer Fragestellungen zu analysieren seien (Weißeno 2006: 10f).

Peter Massing wird etwas konkreter, wenn er sich zur Form ökonomischer Bildung äußert. Er führt an, dass es in der Wirtschaftsdidaktik affirmative aber auch emanzipatorisch-kritische Ansätze bezüglich der wirtschaftlichen Unterrichtsinhalte gebe

(vgl. Massing 2006: 83). Die affirmativen Ansätze verfolgten eine Engführung ökonomischer Bildung auf ihren angeblichen Kerngehalt: die soziale Marktwirtschaft. Dagegen sei es das Anliegen emanzipatorisch-kritischer ökonomischer Bildung, „Jugendliche zu befähigen, ihre staatsbürgerliche Mitverantwortung auch im Wirtschaftsleben und im Zusammenhang wirtschaftspolitischer Entscheidungen wahrzunehmen“ (Massing 2006: 84). Dies könne allerdings nur eine ökonomische Bildung leisten, die sich primär als Ideologiekritik verstehe, denn „allein eine kritische und emanzipatorische ökonomische Bildung befähige den Einzelnen die ideologische Funktion der üblichen Sachzwang- und Gemeinwohrrhetorik zu durchschauen“ (Massing 2006: 84).

Abschließend muss man feststellen, dass in der Politikdidaktik unterschiedliche Ansätze für eine (Neu-) Ausrichtung politischer und ökonomischer Bildung diskutiert werden.

Dabei geht es im Wesentlichen um drei unterschiedliche Verständnisse:

1. Politische und ökonomische Bildung werden formal in ein Fach integriert, wobei die jeweiligen fachlichen Anteile eigenständig sind. Dieses Verständnis meint die additive Integration von politischer und ökonomischer Bildung.
2. Politische und ökonomische Bildung findet in einem Unterrichtsfach statt, jedoch unterstehen die ökonomischen Inhalte dem Postulat des Politischen. Die ökonomische Bildung wird unter politischer Perspektive als Bestandteil von und mit dienender Funktion für die politische Bildung in diese integriert.
3. Ökonomische Bildung soll in einem eigenständigen Fach unterrichtet werden, weil (betriebs-)wirtschaftliche Inhalte für die politische Bildung größtenteils irrelevant sind und bspw. die ökonomische Verhaltenstheorie nichts zum Erkenntnisgewinn in der politischen Bildung beitragen kann.

Gemäß dem ersten Verständnis – additive Integration politischer und ökonomischer Inhalte – scheint offenbar der hessische Lehrplan konzipiert zu sein. Danach stelle in der Fachbezeichnung *Politik und Wirtschaft* „das ‚und‘ nicht die Integration, sondern die Addition von im Prinzip voneinander abzugrenzenden Bereichen“ (Nonnenmacher 2008: 112) dar. Ökonomische und politische Inhalte werden im Verhältnis 50:50 aufgeteilt, was zur Folge habe, dass eine Arbeitsteilung stattfände, nach der „wirtschaftswissenschaftliche Facts“ und „das Erlernen immanenten Denkens in Kategorien des Marktes (Bedarf, Nachfrage, Angebotsentwicklung, Preisbildung usw.)“ Einzug in den Politikunterricht hielten und der „klassische Bereich politischer Institutionenkunde“ auf Seiten der Politik verbliebe (Nonnenmacher 2008: 112).

Dagegen geht es im zweiten Verständnis politischer und ökonomischer Bildung im Fach *Politik und Wirtschaft* um die Frage

„wie das eine auf das andere einwirkt, wie Wandel und Neuorientierung im ökonomischen Bereich sich auf die Veränderungen in der Gesellschaft auswirken und inwieweit Politik auf Grund eigener normativer Orientierungen auf die ökonomischen Akteure und Prozesse permissiv oder restriktiv einwirkt bzw. einwirken sollte“ (Nonnenmacher 2008: 111f).

Für die politische Bildung gilt das Prinzip der Interdisziplinarität, wonach auch ökonomische Inhalte wichtig sind. Gerade wegen der derzeitigen nicht abgeschlossenen Veränderungsprozesse innerhalb der Gesellschaft muss eine politische Bildung allumfassend erfolgen.

Des Weiteren soll politische und ökonomische Bildung „theoriebewusst und theoriekritisch“ betrieben werden, will sie mündige Bürger hervorbringen und einem Menschenbild verpflichtet sein, „das nicht die individuelle Nutzenmaximierung als zentrale unhintergehbare Eigenschaft des Menschen versteht“ (Nonnenmacher 2008: 109).

Insgesamt soll ökonomische Bildung als politische Bildung verstanden werden, was bedeutet, dass sie unterrichtet werden soll als

„kategoriale Bildung, problemorientierte, wissenschaftsorientierte und handlungsorientierte Bildung mit dem Ziel des mündigen Bürgers, der [...] auf der Grundlage von ökonomischem, politischem und gesellschaftlichem Deutungswissen über politische Urteilsfähigkeit, Handlungsfähigkeit und Methodenkompetenz verfügt“ (Massing 2006: 90).

Die dritte Auffassung, ökonomischer Bildung müsse ein eigenes Fach eingeräumt werden, wenn (betriebs-)wirtschaftliche Inhalte unterrichtet werden sollen, kann so nicht akzeptiert werden. Ökonomische Bildung soll Bestandteil der politischen Bildung und im Sinne von Politischer Ökonomie gestaltet sein. Ein eigenständiges Fach Wirtschaft öffnet Tür und Tor für eine ökonomische Bildung, die sich auf mikroökonomische Perspektiven beschränkt, Sichtweisen von Unternehmen in den Fokus rückt und ein Einfallstor für die Interessen von bspw. Wirtschaftsverbänden darstellt.

3.2 Die Standpunkte der Wirtschaftsdidaktik

Eine ähnliche Einigkeit über die Ausrichtung des Faches *Politik und Wirtschaft* wie unter den Politikdidaktikerinnen und -didaktikern ist, wenn es um die Haltung der Wirtschaftsdidaktikerinnen und -didaktiker geht, nicht so deutlich festzustellen. Auch hier lassen sich drei Hauptausrichtungen ökonomischer (und politischer) Bildung herauslesen:

1. Ökonomische Bildung an allgemein bildenden Schulen muss gestärkt werden. Dies muss über ein eigenständiges Fach Wirtschaft erfolgen.
2. Politische und ökonomische Bildung erfolgt in einem integrierten Doppelfach. Das Maß der Integration – ein additives Verständnis oder die volle Integration ökonomischer Bildung in die politische Bildung – ist auch hier umstritten.
3. In einem Fach für sozialwissenschaftliche Bildung bilden Politologie, Soziologie und Ökonomie unter Beachtung ihrer disziplinären Charakteristik gleichberechtigte Lernbereiche.

Hans Kaminski ist ein vehementer Vertreter der Etablierung ökonomischer Bildung als eigenständiges Unterrichtsfach an allgemein bildenden Schulen. Eine Integration ökonomischer Bildung in die politische Bildung kommt für ihn aufgrund des abweichenden Referenzsystems der ökonomischen Bildung nicht in Frage. Vielmehr setzt er sich damit auseinander, wie viel Politik die ökonomische Bildung vertrage. Er kommt zu dem Schluss, dass die ökonomische Bildung nach so viel Politik verlange, wie „vor dem Hintergrund des eigenen Erfahrungs- und Erkenntnisgegenstandes zum seriösen Aufbau von ökonomischem Wissen unabdingbar benötigt“ (Kaminski 2006: 145) werde,

„um nicht zu falschen Einschätzungen über gesellschaftliche Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zu kommen und des Weiteren für die ökonomische Bildung sowohl in fachwissenschaftlicher wie fachdidaktischer Perspektive die wissenschaftliche Anschlussfähigkeit gegenüber herkömmlichen fachdidaktischen Standards nicht zu verspielen“ (Kaminski 2006: 145).

Dem entsprechend hat die politische Bildung eine der ökonomischen Bildung dienende Funktion. Kaminski weist außerdem darauf hin, dass bei der Konzipierung eines Unterrichtsfaches nicht von einer Fachdisziplin, sondern von der jeweils existierenden Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung auszugehen sei, da diese der „allgemeinste generelle Ordnungsrahmen“ sei (Kaminski 2006: S. 148). Für die Bundesrepublik Deutschland sei dieser Ordnungsrahmen die soziale Marktwirtschaft. Kaminski vollzieht damit die fragwürdige Gleichsetzung von demokratischer und marktwirtschaftlicher Ordnung. Des Weiteren legt er seinen Überlegungen folgendes begriffliches Verständnis von Ökonomik zugrunde: „Ökonomik befasst sich mit Möglichkeiten und Problemen der gesellschaftlichen Zusammenarbeit zum gegenseitigen Vorteil“ (Homann/Suchanek 2000: 5). Dieses Verständnis suggeriert, dass die gesellschaftliche Zusammenarbeit nur erfolgt, weil sich daraus ein für den Einzelnen nützlicher Vorteil ergibt. Einzelinteressen und Nutzenmaximierung aus der Sicht des Einzelnen sind hier die Maßgabe, der Solidaritätsgedanke spielt keine Rolle.

Reinhold Hedtke definiert Kaminskis Ansatz als institutionenökonomischen Ansatz⁶ in einer spezifisch deutschen Variante, da er die deutsche Ordnungstheorie sowie die politische Konzeption der sozialen Marktwirtschaft in Deutschland stark betone, deshalb auch ordo-institutionalistische Variante ökonomischer Bildung (vgl. Hedtke 2002: 16). Durch die Engführung der ökonomischen Bildung über den institutionenpolitischen Akzent auf die soziale Marktwirtschaft werde die internationale Vielfalt realer marktwirtschaftlicher Ordnungen ausgeblendet und den mit dem Konzept der sozialen Marktwirtschaft verbundenen Ideologien Tür und Tor geöffnet (vgl. Hedtke 2002: 42).

Auch Karin Aschenbrücker favorisiert die Stärkung ökonomischer Bildung in einem eigenen Unterrichtsfach. Sie führt zwei unterschiedliche Gründe an, die sich ausdrücklich von denen der Politikdidaktikerinnen und -didaktikern, weshalb eine ökonomische Bildung notwendig sei, unterscheiden.

Aschenbrücker stellt einerseits fest:

„Bildungsinstitutionen [...] werden in immer größer werdenden Umfang nach ökonomischen Kriterien bewertet, die Strukturen entsprechend reorganisiert. Der Wettbewerb und Verteilungskampf um knappe Ressourcen sowohl unter der Gesamtheit der Bildungsinstitutionen als auch innerhalb der einzelnen Institution wächst weiter: Als Anbieter von Dienstleistungen unterliegen sie harten und härteren Bewertungs- und Erfolgsmaßstäben (outcomes management) i. S. ökonomischer Effizienz. Die zunehmende Ökonomisierung gewinnt eine neue Dimension. Im Ergebnis kann die beobachtbare Tendenz, menschlich-gesellschaftliche Verhaltensformen noch subtiler instrumentalisieren und funktionalisieren zu können, verstärkt werden“ (Aschenbrücker 2006: 161).

Die Ökonomisierung aller Lebensbereiche wird als Begründung für ökonomische Bildung angeführt. Doch anders als Dagmar Richter, die aufgrund der Ökonomisierung der Lebenswelt Jugendlicher der ökonomischen Bildung auf eine für die politische Bildung dienende Funktion sowie auf die „ökonomische Sozialisation“ (Richter 2006: 111) mit all ihren Widersprüchen hinweist, betont Aschenbrücker vor allem die Ökonomisierung von Bildungseinrichtungen, den damit einhergehenden Fokus auf Bewertungsgedanken und die Manipulationsmöglichkeit menschlichen Verhaltens. Andererseits sei die „wachsende Zunahme der Verschuldung im privaten und öffentlichen Sektor in Deutschland“ ein Grund für die Forderung nach der Verstärkung ökonomischer Bildung (Aschenbrücker 2006: 161). Mit dieser Aussage zielt Aschenbrücker auf die

6 „Die Neue Institutionenökonomik, die zum Kern des Rationalhandlungsansatzes zählt, argumentiert mikroökonomisch mit der ökonomischen Verhaltenstheorie und definiert Institutionen als ein System von Normen und Instrumenten, das funktional auf bestimmte Ziele ausgerichtet ist und das das individuelle Verhalten eben dorthin steuern soll. Institutionen orientieren und strukturieren den Alltag der Akteure. Institutionen setzen Anreize für das Handeln der Akteure und steuern es dadurch, lassen aber die individuellen Ziele und Präferenzen unbeeinflusst. Die Neue Institutionenökonomik fragt danach, wie Institutionen und Organisationen gestaltet sein müssen, um Verhalten optimal auf die ausgewählten Ziele hinzusteuern. Im Zentrum stehen deshalb Rationalität und Effizienz von Institutionen“ (Hedtke 2002: 35).

finanzielle Allgemeinbildung von Schülerinnen und Schülern.⁷ Der richtige Umgang mit finanziellen Mitteln – dazu gehört auch das richtige Anlegen und Investieren – soll durch ökonomische Bildung vermittelt werden.⁸ Finanzielle Allgemeinbildung darf sich nicht auf ein von der Wirtschaft gewünschtes Verhalten beziehen, sondern muss präventiv vorgehen und wirtschaftliche Kenntnisse vermitteln, die eine Verschuldung⁹ verhindern. Dabei sollte finanzielle Allgemeinbildung aber nicht auf die Rollenaufteilung des Individuums (Konsumentinnen und Konsumenten, Anlegerinnen und Anleger,...) fokussiert sein, sondern volkswirtschaftliche Aspekte und das renditeorientierte Handeln von Banken mit einbeziehen. Denn das bloße Vermitteln richtigen Anlageverhaltens stellt kein inhaltliches Ziel politischer Bildung dar und verhindert den systemischen Blick auf das Ganze.

Für Aschenbrücker erfolgt der Erwerb ökonomischer Kompetenz im Idealfall über projektorientiertes Lernen, indem innerhalb einer Projektphase die Gründung eines fiktiven Unternehmens simuliert wird. Denn ökonomische Kompetenz versteht Aschenbrücker als „diejenigen überprüfbareren Fähigkeiten und Fertigkeiten [...], die dazu befähigen, die (vorwiegend beruflichen) Aufgaben [...] bestmöglich auszuführen“ (Aschenbrücker 2006: 166). In diesem Zusammenhang liegt es nahe, ökonomische Bildung als Teil von Berufsausbildung zu verstehen, die der bestmöglichen Positionierung der Einzelnen als Selbstständige oder Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer auf dem Arbeitsmarkt dient und den Ansprüchen der Unternehmen Rechnung trägt.

Im Gegensatz zu Karin Aschenbrücker betont Eberhard Jung, dass ökonomische Bildung nicht mehr nur wirtschaftsberufliche Bildung sein könne. Er erklärt, dass die aktuelle Bedeutsamkeit ökonomischer Bildung aus dem

„Zusammenhang mit konkreten Veränderungen der Lebenswelt und der Zunahme individueller Verantwortung im Zeichen gesellschaftlicher Veränderungen (Pluralisierung, Individualisierung, Liberalisierung, Deregulierung, Globalisierung), deren Auswirkungen auf die Arbeitsverhältnisse und die sozialen Sicherungssysteme“ (Jung 2008: 39)

7 Die sogenannte finanzielle Allgemeinbildung, welche auf das Anlageverhalten von Konsumenten zielt, dient als Ansatzpunkt für Unternehmen, ihre Ansichten in Schulen zu tragen, wie bspw. „My Finance Coach“ zeigt: gegründet im November 2010, eine „gemeinnützig ausgerichtete Initiative der Partnerunternehmen Allianz, Grey und McKinsey zur Verbesserung der finanziellen Allgemeinbildung von Jugendlichen“ wie es im Impressum der Homepage zu lesen ist.

8 Die FDP-Fraktion des Deutschen Bundestages stellte im Jahr 2008 eine Kleine Anfrage an die Bundesregierung zum Thema „Defizite ökonomischer Bildung an allgemeinbildenden Schulen“. In der ersten Frage will sie wissen, inwiefern sich „die verfügbaren Geldzuweisungen pro Monat, das Sparverhalten und die Verschuldungsneigung an bzw. von Kindern und Jugendlichen bis 18 Jahren“ entwickelt habe (Deutscher Bundestag, Drucksache 16/9704).

9 Mit „Verschuldung“ ist hier die meist Jugendliche und junge Erwachsene betreffende Zahlungsrückständigkeit gemeint, die sich aus zu vielen Käufen auf Ratenfinanzierung oder unbedacht abgeschlossener Kaufverträge bezieht. Nicht gemeint ist eine berechnete und abzutragende Schuldenaufnahme in Form von Krediten, um bspw. ein Eigenheim zu finanzieren.

herrühre und einer fachsystemischen Vermittlung bedürfe. Damit sieht Jung eine andere Erklärung für die Notwendigkeit ökonomischer Bildung als Aschenbrücker. Die Nähe zur politischen Bildung wird mit seinem Erklärungsansatz eindeutig hervorgehoben und nicht als unvereinbar dargestellt, so dass Jungs Ausführungen dem zweiten Verständnis von ökonomischer (und politischer) Bildung zuzuordnen sind.

Jung stellt ebenfalls klar, dass das vielfach angeführte Konstrukt des homo oeconomicus keinesfalls das normative Leitbild der politischen Bildung sein dürfe, da es die „Ziele politischer Ethik wie Solidarität, Gerechtigkeit, Zumutbarkeit oder Nachhaltigkeit, die Bestandteile der politischen Rationalität“ (Jung 2008: 46) seien, nicht erfülle. In diesem Verständnis politischer und ökonomischer Bildung wird eine Doppelfachstruktur gesehen, die Bezugnahmen von politischen und wirtschaftlichen Themen als notwendig erachtet und sich für die politische Bildung als Leitperspektive ausspricht.

Auch Kruber legt mit seinem Konzept von ökonomischer Bildung als kategoriale Bildung einen starken Akzent auf die inhaltliche Integration von politischer und ökonomischer Bildung. Als Begründung führt er das gemeinsame übergeordnete Bildungsziel an, nämlich das des mündigen Staats- und Wirtschaftsbürgers, der befähigt sein müsse, die von Politik und Wirtschaft geprägte gesellschaftliche Umwelt mitgestalten zu können, sowie die Ansicht, dass nahezu alle politischen Probleme eine ökonomische Dimension hätten und umgekehrt die Wirtschaft Gegenstand politischer Intervention sei (Kruber 2005: 78). Kruber sieht zahlreiche Überschneidungen in den Aufgabenfeldern der politischen und ökonomischen Bildung, jedoch werde die gleiche Lebenswelt aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet. So untersuche die politische Bildung auf der Prozessebene beispielsweise Macht und ihre Legitimation, die ökonomische Bildung achte dagegen auf die Effizienz von Entscheidungen und ihre Wirkung auf den Wirtschaftskreislauf; auf der Ebene der Institutionen habe die politische Bildung eher die Verfassung der Gesellschaft, die ökonomische Bildung das Funktionieren bzw. Funktionsstörungen von Märkten im Blick (vgl. Kruber 2005: 79).

Kruber weist auf drei ökonomisch geprägte Lebenssituationen aus der Sicht des Individuums hin, welche einfach ausgedrückt die Lebensbereiche Arbeit und Beruf, Konsum und Wirtschaftspolitik darstellen. Ausgehend von diesen Bezugsfeldern generiert Kruber Stoffkategorien¹⁰, welche in Kontrast zu den Kategorien der politischen Bildung nach Giesecke stehen. Zwar werden gleiche bzw. ähnliche Kategorien genannt, zum Beispiel Interesse und Konflikt. Dabei sei nach Kruber aber einerseits der Aspekt der politischen (Herrschafts-) Macht und andererseits der Aspekt der ökonomischen (Verteilungs-) Macht zentral (vgl. Kruber 2005: 99f). Die Kategorien weisen wenige Gemeinsamkeiten vor allem in der Begrifflichkeit, jedoch nicht zwangsläufig auch in der

10 Stoffkategorien nach Kruber: Knappheit und Bedürfnisse, Nutzen-Kosten-Entscheidungen nach ökonomischem Prinzip und Risiko, Arbeitsteilung, Beruf und Betrieb, Märkte und Wettbewerb, Geld und Wirtschaftskreisläufe, Interdependenzen und Zielkonflikte, Instabilitäten, externe Effekte und soziale Ungleichheiten, Eingriffe des Staates, Interessenkonflikte, Werte, Institutionen und Wirtschaftsordnung sowie Legitimation und Gestaltung der Wirtschaftsordnung bzw. -verfassung (vgl. Kruber 2005: 198).

inhaltlichen Bedeutung der Kategorie auf, bergen also auch erhebliche Unterschiede. Gieseckes politische Kategorien haben neben der strukturierenden auch insbesondere eine normative Funktion. Die Kategorie „Macht“ umfasst die Frage nach Machtverhältnissen. Mit dieser Fokussierung geht das Verständnis einher, dass es Machtasymmetrien geben muss, deren Ursprung erforscht und deren Aufhebung angestrebt werden soll. Eine solche kritisch-normative Dimension findet sich unter Krubers ökonomischen Kategorien dagegen nur in der Kategorie „Werte“.

Weniger integrativ sieht dagegen Dietmar Kahsnitz die Verknüpfung von ökonomischen und politischen Inhalten in einem Doppelfach. Die ökonomische Bildung sei der politischen Bildung im Fach *Politik und Wirtschaft* gleichrangig und jegliche Namensänderungen „sollen ja gerade verdeutlichen, dass Politik nur einer von mehreren gleichwertigen Unterrichtsschwerpunkten“ (Kahsnitz 2008: 119) sei. Kahsnitz' Vorstellung tendiert entsprechend zu einer 50:50-Aufteilung voneinander losgelöster politischer und ökonomischer Inhalte. So erachtet er betriebs- und volkswirtschaftliche Fachkenntnisse als erforderlich für eine fachlich kompetente Behandlung von Wirtschaftsthemen, da aus politikwissenschaftlicher Sicht lediglich die wirtschaftspolitischen Ziele und Maßnahmen politischer Parteien und deren Begründung betrachtet werden könnten, ohne eine Bewertung auf deren Effizienz oder das Aufstellen von Alternativlösungen durchführen zu können (vgl. Kahsnitz 2008: 115f).

Der dritte prominente Ansatz unter den Wirtschaftsdidaktikerinnen und -didaktikern zur Frage nach ökonomischer und politischer Bildung an allgemein bildenden Schulen wird von Reinhold Hedtke vertreten. Aufgrund dessen, dass politische und ökonomische Bildung aufeinander angewiesen seien, könne man sie

„nur dann sinnvoll konzipieren, wenn man sie gemeinsam und unterschieden im Gesamtrahmen des sozialwissenschaftlichen Wissenschafts- und Lernfeldes und bezogen auf ein Leitbild einer sozialwissenschaftlich gebildeten Persönlichkeit denkt“ (Hedtke 2002: 5, Hervorhebung im Original).

Nach Hedtke bedeutet „gemeinsam und unterschieden“, dass es ein gemeinsames Bildungsziel sowie eine gemeinsame sozialwissenschaftliche Basis gebe, die aber die Unterschiede und die Einbindung in unterschiedliche Disziplinaritäten keineswegs aufhebe (Hedtke 2005: 26). Unterschiedliche disziplinbezogene Perspektiven oder Begriffsverständnisse bleiben demnach auch in einer Fachkonstruktion sozialwissenschaftlicher Bildung bestehen.

Zu problemorientierten Fragestellungen der politischen Bildung zählt Hedtke Demokratie, Gerechtigkeit und Frieden, dagegen rechnet er Knappheit, Effizienz und Arbeitslosigkeit der ökonomischen Bildung zu. Als politische Handlungsfelder gelten Öffentlichkeit und Gemeinde, dagegen bilden Haushalt und Unternehmen ökonomische Handlungsfelder. Fragen der Einkommensverteilung und Gerechtigkeit sowie der Arbeitnehmermitbestimmung und Partizipation seien kaum eindeutig zuzuordnen, wie

etwa auch die Politikfelder Wirtschafts-, Umwelt-, Außen(handels)-, Steuer-, Finanz- und Sozialpolitik (vgl. Hedtke 2002: 25). Aufgrund dieser problematischen Einteilung kommt Hedtke zu dem Schluss, dass nur eine sozialwissenschaftlich organisierte politische und ökonomische Bildung Bestand habe.

Hedtkes Argument für eine solche Integration ist zudem, dass Lernende die Integrationsarbeit eigenständig leisten müssen, wenn sie nicht durch die schulische Fächerorganisation gewährleistet werde (Hedtke 2005: 44). Er verweist auf den Anspruch der Interdisziplinarität politischer Bildung und regt die Frage an, wie diese im Unterricht integrativ gewährleistet werden kann.

Im Idealfall findet in der politischen Bildung genau dies schon statt: Es wird Bezug genommen auf andere Disziplinen, wenn sie einen Beitrag zur Lösung oder Erklärung eines Problems oder eines Sachverhaltes beitragen können oder dadurch ermöglichen, eine andere Perspektive einzunehmen.

3.3 Das „Kerncurriculum Ökonomische Bildung“

Das „Kerncurriculum Ökonomische Bildung“ aus dem Jahre 2001 kann als programmatischer Meilenstein der unter den zahlreichen Forderungen nach mehr ökonomischer Bildung an allgemein bildenden Schulen verstanden werden.

Das mit „Soziale Marktwirtschaft stärken“ überschriebene, von der Konrad-Adenauer-Stiftung unterstützte Curriculum, an dem Hans Kaminski federführend mitgearbeitet hat, stellt das ordnungspolitische Konzept der sozialen Marktwirtschaft in den Fokus ökonomischer Bildung. Die damalige Ministerin für Kultus, Jugend und Sport in Baden-Württemberg, Annette Schavan, heute Bundesministerin für Bildung und Forschung, versteht unter ökonomischer Bildung vor allem das Wissen über die Grundlagen der Wirtschaftsordnung, der sozialen und ökologischen Marktwirtschaft (S. 5f). Mit dieser Äußerung im Vorwort des „Kerncurriculums Ökonomische Bildung“ gibt sie den inhaltlichen Tenor des Kerncurriculums wieder, an dem mehrere Wirtschaftswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler mit unterschiedlichen Schwerpunkten gearbeitet haben. An dieser Stelle sei ausschließlich auf Kaminskis Forderungen innerhalb des Kerncurriculums hingewiesen, da seine Ansicht ökonomischer Bildung bereits kurz dargestellt wurde (siehe Kapitel 3.2) und er einer der prominentesten Verfechter einer Stärkung ökonomischer Bildung an allgemein bildenden Schulen ist. Allerdings stehen seine Auffassungen stellvertretend für alle weiteren im „Kerncurriculum ökonomische Bildung“ geäußerten Absichten.

Kaminski verweist gleich zu Beginn seines Beitrags auf eines der Ziele ökonomischer Bildung, nämlich die Akzeptanz der marktwirtschaftlichen Ordnung – dem „Erfolgsmodell Soziale Marktwirtschaft“ – durch die Bürger der Bundesrepublik Deutschland (Kaminski 2001: 9). Damit stellt Kaminski, wie bereits erwähnt, die soziale Markt-

wirtschaft als wirtschaftspolitische Ordnung ins Zentrum des ökonomischen Unterrichts und unterbindet damit die Möglichkeit, alternative Wirtschaftsordnungen darzustellen oder auch nur die soziale Marktwirtschaft zu hinterfragen. In diesem Kontext muss auch seine Forderung gesehen werden, Phänomene des Marktversagens (z. B. bei Wachstumsbeschränkungen, öffentlichen Gütern, externen Effekten), aber auch die Erscheinungsformen des Staatsversagens (z. B. falsche Anreizsysteme, politischer Druck und Wahlentscheidungen, Regulierungskosten) zu thematisieren (vgl. Kaminski 2001: 25). Auffällig ist dabei, dass die von Kaminski angeführten Zusammenhänge mit dem Versagen des Marktes erklärt werden können, ohne auf die Unzulänglichkeiten des Marktes selbst zu sprechen zu kommen, sondern den Fokus auf durch die Umwelt und das Umfeld der Marktwirtschaft bedingte Faktoren zu legen. Hingegen wird das Staatsversagen direkt mit vermeintlich falschen ordnungspolitischen Entscheidungen und Instrumenten und deren Nachteilen erklärt.

Ein weiteres Anliegen Kaminskis ist es,

„das Unternehmen als wesentlichen Akteur [im] Wirtschaftsprozess sowohl in seiner Binnenstruktur als auch hinsichtlich seiner Stellung in der Volkswirtschaft zu erfassen. Gleichzeitig muss deutlich werden, dass sich die moderne Berufs- und Arbeitswelt im Zuge der derzeit zu verzeichnenden technologischen und gesellschaftlichen Entwicklungen rasanten Wandlungsprozessen ausgesetzt sieht, auf die sich die Schüler und Schülerinnen einzustellen haben“ (Kaminski 2001: 22).

Mit dieser Auffassung vom Unternehmen als wesentlichem Akteur im Wirtschaftsprozess wird die Akteursperspektive und -rolle der Schülerinnen und Schüler im wirtschaftlichen Bereich einer Gesellschaft unterminiert. Sie erscheinen als diejenigen, die es fit zu machen gilt für die „rasanten Wandlungsprozesse“, auf die sie sich einzustellen haben. Damit wird ökonomischer Bildung eine deutliche wirtschaftsberufliche Richtung gegeben und sie als „Aus“-Bildung verstanden, die auf Kenntnisse und weniger auf Erkenntnisse zielt. Des Weiteren wird die Perspektive auf eine im Kern feststehende Wirtschaftsordnung gelenkt, die einem unbeeinflussbaren Wandel unterliegt. Weder dieser noch die Wirtschaftsordnung selbst sollen und können mit dieser Sichtweise als veränderbar wahrgenommen werden. Den Schülerinnen und Schülern wird durch diese Zielsetzung ökonomischer Bildung eine Mitgestaltung der sozio-ökonomischen Ordnung weder aufgezeigt noch zugestanden.

Auch die in dieser Arbeit im Zentrum der Untersuchung stehende Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM) hat eigene Vorstellungen einer ökonomischen Bildung. Der ehemalige Geschäftsführer der von Arbeitgeberverbänden der Metall- und Elektroindustrie finanzierten Kampagne, Dieter Rath, forderte 2008 ein eigenes Schulfach Wirtschaft, das einer Ipos-Unfrage zufolge von 83 % der Deutschen befürwortet werde (vgl. INSM 2008). Denn die Erziehung zum Unternehmertum sei ein wichtiger Teil der Politik für Wachstum und Beschäftigung. Aufgrund der sich ausweitenden „Internati-

onalisierung und Globalisierung der Wirtschaft“ seien die Vermittlung von „Grundlagen der Sozialen Marktwirtschaft und Einblicke in die Wirtschafts- und Arbeitswelt“ unabdingbar (Wirtschaft und Schule, Hintergründe). Ökonomische Bildung müsse Schülerinnen und Schüler an die Wirtschafts-, Arbeits- und Berufswelt heranführen und konkrete Hilfen zur Bewältigung von Lebenssituationen als Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, Wirtschaftsbürgerinnen und -bürger und Konsumentinnen und Konsumenten vermitteln. Außerdem befähige ökonomische Bildung Schülerinnen und Schüler dazu, Chancen zu erkennen und zu ergreifen.

In dieser Rollenspaltung in Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, Konsumentinnen und Konsumenten und Wirtschaftsbürgerinnen und -bürger wird ebenfalls kein gestalterisches Moment als Ziel ökonomischer Bildung genannt. Schülerinnen und Schüler erscheinen als Teilnehmer, aber nicht als Gestalter. Sie sollen lernen, bereitgestellte Chancen zu ergreifen und sich in der Wirtschaftsordnung der sozialen Marktwirtschaft zurechtzufinden. Dieses Verständnis ökonomischer Bildung ist nicht an partizipatorischen Gesichtspunkten orientiert.

Nach dieser umfassenden Übersicht über unterschiedliche Standpunkte zur Ausgestaltung politischer und ökonomischer Bildung an allgemein bildenden Schulen besteht nur in einer Übereinstimmung: ökonomische Bildung soll essentieller Bestandteil der Allgemeinbildung für alle Schülerinnen und Schüler jeglicher Schulformen sein. Alle weitergehenden Überlegungen – ökonomische Bildung zu welchem Zweck? Was genau? Wie? Durch wen? etc. – führen derzeit schwerlich zu einem gemeinsamen Nenner.

Ökonomische Bildung ist unbestritten ein wichtiger Bestandteil der Allgemeinbildung und auch ein essentielles Aufgabenfeld für die politische Bildung und ihrer übergeordneten Ziele: Demokratisierung und Emanzipation. Nur wer in der Lage ist, sich in allen Lebensbereichen – politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen – selbstbestimmt und autonom zu bewegen und zur Partizipation an Prozessen und zu deren Mitgestaltung befähigt ist, hat den Status eines „citoyen“ erreicht, der das Ziel politischer Bildung ist. In diesem Sinne muss ökonomische Bildung verstanden werden als Befähigung zur Teilhabe an wirtschaftlichen Prozessen und deren Ausgestaltung. Zusammenhänge wirtschaftlicher, politischer und gesellschaftlicher Institutionen und Abläufe sind dabei genauso wichtig wie das Erfahren der Gestaltbarkeit und Veränderbarkeit ökonomischer Ordnungen. Die viel gepredigte Alternativlosigkeit zum Bestehenden darf durch eine ökonomische Bildung nicht forciert werden. Darum soll ökonomische Bildung als Teil der politischen Bildung angesehen werden. Das heißt selbstverständlich nicht, dass nicht auch ökonomische Stoffkategorien im Sinne interdisziplinären Unterrichts herangezogen werden sollen, im Gegenteil. Aber sie dürfen nicht zur Grundlage der Ausrichtung politischer Bildung erhoben werden. Aktuelle und zukünftige weitere Veränderungen des Sozialstaates, der Bevölkerungsstruktur oder auch der globalen Zusammenhänge führen zu sozioökonomischen Problemen, die politischen Handlungsbedarf erfordern. Maßgebend ist also stets das Postulat des

Politischen, unter dem auch (sozio-) ökonomische Probleme, Konflikte, Prozesse und Zusammenhänge untersucht werden müssen.

4 Die Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM) – Darstellung und Bewertung

4.1 Struktur und Historie

Die Arbeitgeberverbände der Metall- und Elektroindustrie gründeten im Dezember 1999 die berolino.pr GmbH, die eine Reforminitiative zur „Erneuerung der Sozialen Marktwirtschaft“ aufbauen soll.¹¹ Gründungshintergrund ist einerseits die Bundestagswahl 1998, aus der eine rot-grüne Koalition hervorging und welche mutmaßlich die Angst im bürgerlichen Lager schürte, dass sich das „Klima für die Wirtschaft noch weiter verschlechtern“ werde (Speth 2004: 10). Andererseits müssen Umfrageergebnisse des Instituts für Demoskopie Allensbach Beunruhigung ausgelöst haben, da diese ergaben, dass „die Mehrheit der Bevölkerung zur umfassenden sozialstaatlichen Sicherung tendierte und Reformen der sozialen Sicherungssysteme ausgesprochen skeptisch gegenüberstand“ (Kutz/Nehls 2007). Werner Riek, ehemaliger Sprecher von Gesamtmetall, bringt auf den Punkt, was die Arbeitgeberlobby umtreibt: „Das muss man doch vielleicht ändern können, dass das, was wir an notwendigen Reformen erkennen, auch von den Mitbürgern als eine positive Reform akzeptiert wird“ (Das Erste 2005).

Finanziell gestützt wird das Unternehmen berolino.pr GmbH, das sich selbst als „kommunikativen Think Tank“¹² und „Stimme der ökonomischen Vernunft in der Reformdebatte“ versteht, mit 10 Millionen Euro brutto pro Jahr, die von Gesamtmetall – dem Dachverband der Arbeitgeberverbände der Metall- und Elektroindustrie – für zunächst fünf Jahre zur Verfügung gestellt wurden. 2005 wurde die weitere Finanzierung bis ins Jahr 2010 gesichert. Die INSM verfügte dem entsprechend über einen Jahresetat von „rund 8,32 Mio. Euro jährlich, nach Abzug von Steuern“. Der Jahresetat 2011 ist mit einer Höhe von 7,01 Mio. Euro beziffert.

Doch wie wurde aus der berolino.pr GmbH die öffentlichkeitswirksame Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft? Indem der Etat durch eine Wettbewerbspräsentation ausgeschrieben und der international tätigen Agentur Scholz & Friends zugesprochen wurde, die die Idee und Namensgebung der INSM ins Leben gerufen hatte und somit der Umsetzung des Wunsches von Gesamtmetall am nächsten gekommen ist (vgl. Speth 2004: 8). Daraufhin wurde die INSM im Oktober 2000 gegründet (vgl. Müller 2004: 41). Scholz & Friends übernahmen fortan die Strategie- und Kampagnenplanung der Initiative. Für den Internetauftritt der Initiative war die Aperto AG zuständig, eine

11 Sofern nicht anders angegeben, stammen alle Informationen über die INSM von deren Website www.insm.de.

12 „Think Tanks sind praxisorientierte sozial- und wirtschaftswissenschaftliche Forschungsinstitute, die mit ihren Konzepten versuchen, auf die Politik einzuwirken“ (Speth 2004: 34). Die INSM kann zu der Gruppe der „Parteilichen Think Tanks (darunter besonders viele neoliberale und neokonservative), die ihre weltanschaulichen und politischen Absichten häufig mit einem „überparteilichen“ und „wissenschaftlichen“ Anspruch zu verbergen suchen“ (vgl. Plehwe 2006: 224f) gerechnet werden.

Tochterfirma der in Berlin sitzenden Agentur Scholz & Friends. Die Aperto AG übernehme aber nicht nur Gestaltung und Technik, sondern stelle auch die Inhalte der Internetseite bereit (vgl. Speth 2004: 9). Insgesamt arbeiteten ungefähr 40 Personen bei Scholz & Friends bzw. der Aperto AG am Projekt der INSM, dem gegenüber standen derzeit acht Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bei der Initiative selbst sowie deren Geschäftsführer Hubertus Pellengahr. Pellengahr löste zum 01.01.2010 die Doppelspitze aus Dieter Rath und Max A. Höfer als nunmehr alleiniger Geschäftsführer ab.

Die INSM betont, „rein ordnungspolitische Anliegen“ zu verfolgen und sich damit „grundlegend von den Programmen der Volksparteien“ zu unterscheiden. Dass die Initiative aber enormen Einfluss gerade nicht nur auf die konservativen Parteien und ihre Vertreter hat und sogar ihre Arbeit auf diese ausrichtet, wird später detaillierter aufgegriffen.

Um die Reformideen der Initiative in die Öffentlichkeit zu tragen, verfügt die INSM über ein Netzwerk aus ehrenamtlichen Kuratoren und Botschaftern. Darunter befinden sich zahlreiche Persönlichkeiten aus Wirtschaft, Politik, Kultur, Wissenschaft und Sport, wie zum Beispiel Martin Kannegiesser, Präsident des Arbeitgeberverbandes Gesamtmetall, Erwin Staudt, Präsident des VfB Stuttgart, oder Hans D. Barbier, Vorsitzender der Ludwig-Erhard-Stiftung. Vorsitzender des Kuratoriums ist Hans Tietmeyer, ehemaliger Präsident der Deutschen Bundesbank. Zwar gibt sich die INSM als parteiübergreifend aus und verweist auf Unterstützer aus dem gesamten demokratischen Parteienspektrum, jedoch befinden sich unter den Kuratoren und Botschaftern derzeit keine Mitglieder der SPD, der Grünen oder anderer Parteien. Wolfgang Clement war zwar bis 2003 im Botschafterkreis vertreten, schied jedoch im Zuge der Regierungsarbeit unter Gerhard Schröder aus. Allerdings lieh er 2009 der INSM-Kampagne „Soziale Marktwirtschaft macht's besser“ erneut sein Gesicht. Mit Oswald Metzger war bis 2007, dem Jahr seines Parteiaustritts, ein Grünenpolitiker in der INSM vertreten.

Die Gruppe der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, vorzugsweise Wirtschaftswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler, unter den Kuratoren und Botschaftern erfüllt eine wichtige Funktion für die INSM: Sie sorgt für die wissenschaftliche Vertretung und Fundierung der Themen und Reformideen der Initiative und trägt zur Seriosität ihrer Ansinnen und ihres Auftretens gegenüber der Öffentlichkeit bei.

Das arbeitgebernahe Institut der deutschen Wirtschaft (IW) in Köln bildet das wissenschaftliche Standbein der INSM und führt u. a. zahlreiche von der Initiative in Auftrag gegebene Studien durch. Nicht nur die vorerst enge räumliche Verbindung – die INSM und das IW residierten im gleichen Gebäude in Köln – macht eine Zusammenarbeit plausibel. Der Zusammenhang ist noch viel direkter, und zwar über den hauseigenen Instituts-Verlag, der zum einen die Publikationen der INSM verwaltet und zum anderen zugleich Inhaber der Agentur berolino.pr ist, der die Initiative politisch und strategisch-kommunikativ lenkt (vgl. Speth 2004: 31). Aus diesem Grund kommt

Rudolf Speth zu dem Schluss, dass die INSM die Marketingabteilung des Instituts der deutschen Wirtschaft sei.

Trotz einiger parteipolitischer Unterstützer der INSM fällt auf, dass die Initiative keine engere offensichtliche Kooperation mit einer oder mehreren bestimmten Parteien eingeht. Denn der Anspruch der Überparteilichkeit der am Gemeinwohl aller interessierten Initiative würde durch eine zu enge Bindung an eine Partei zerstört. Allein der Geldgeber der INSM macht eine Abhängigkeit von bestimmten Interessen deutlich.

Rudolf Speth sieht in der engen Verbindung zwischen INSM und der mächtigen Lobbygruppe Gesamtmetall ein Glaubwürdigkeitsproblem, das durch eine fehlende Legitimation und Vertrauensbasis gekennzeichnet sei und mithilfe des Fördervereins behoben werden solle (vgl. Speth 2006: 11).

Ulrich Müller, Gründer der Internetplattform Lobbycontrol, vermutet, die INSM wolle eine Glaubwürdigkeit besitzen, die der Auftraggeber Gesamtmetall selbst nicht habe (politik & kommunikation 2005).

Das einzige Kontrollorgan der Initiative ist der Beirat, in welchem sich neben Vertretern von Gesamtmetall auch Vertreter der anderen Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft sowie Experten für Demoskopie, die über Meinungs- und Stimmungstrends informieren, befinden (vgl. Speth 2004: 39). Laut Speth dient der Beirat zur Diskussion der zukünftigen Kampagnenplanung und dem Entgegennehmen von Rechenschaftsberichten (vgl. Speth 2004: 39). Die eigentliche strategische Ausrichtung erfolge aber in Gesprächen zwischen der INSM und der zuständigen PR-Agentur.

Im Jahre 2007 firmiert die berolino.pr GmbH zur INSM GmbH um, drei Jahre später verlagert sie ihren Sitz von Köln nach Berlin. Der Etat der Initiative, zunächst nach einer ersten Verlängerung bis ins Jahr 2010 gültig, wird im April 2009 für weitere fünf Jahre bis 2014 vom Vorstand von Gesamtmetall zugesichert.

4.2 Ziele

Die INSM wurde mit dem Eigenanspruch gegründet, die soziale Marktwirtschaft zu erneuern und leistungsfähig zu halten. Die in der Vorstellung der INSM dafür notwendigen Reformen müssen in der Bevölkerung etabliert werden. Dazu müsse zunächst die mangelnde Reformbereitschaft in Politik und Gesellschaft zum Positiven gewendet werden. Außerdem hat die INSM den Auftrag, „für einen Wandel des politischen Klimas zu sorgen und das Image von Unternehmern und Unternehmen in der Bevölkerung zu verbessern“ (Speth 2004: 7). Allem voran sollen wirtschafts- und sozialpolitische Debatten „substantiell kommunikativ“ beeinflusst werden. Das Kernanliegen der Initiative ist es, das Konzept der sozialen Marktwirtschaft nach Ludwig Erhard zu modernisieren und an die derzeitigen Herausforderungen anzupassen. Zu diesen „Umfeldbedingungen des 21. Jahrhunderts“ zählt die INSM die Globalisierung, den demo-

grafischen Wandel, die Veränderung der Arbeitswelt, die Informationstechnologie und die Wissensgesellschaft. Dabei hat die Initiative die drei Ideale Ludwig Erhards – Eigeninitiative, Leistungsbereitschaft und Wettbewerb – fest im Blick. Das Wirtschafts- und Sozialsystem soll eine durchgehend wettbewerbliche Ausgestaltung erhalten, denn nur dadurch werde langfristig Wachstum forciert und könnten Arbeitsplätze geschaffen werden. Außerdem führe die wettbewerbliche Ausrichtung zu mehr Freiheit und Verantwortung und damit zur stets erforderlichen Eigeninitiative. Mit einem „intensiven Dialog über den Reform-Stau“ will die INSM „Reform-Mehrheiten“ für sich und ihre Ideen gewinnen. Denn marktwirtschaftliche Reformen führten mittelfristig zu einer neuen wirtschaftlichen Dynamik, zu mehr Beschäftigung und neuem Wohlstand. Die Reformansinnen der INSM beziehen sich auf die Wirtschafts-, Beschäftigungs-, Sozial-, Tarif- und Bildungspolitik der Bundesrepublik Deutschland, aber auch auf den Sozialstaat mit seinem derzeitigen „Ballast“. Das Motto für Reformen innerhalb der Wirtschaftspolitik ist der „schlanke Staat“, der sich lediglich auf seine „Kernkompetenzen“ beschränken soll: das Vereinfachen von Genehmigungsverfahren und der Abbau von Bürokratie. Um „neue Freiräume für die Eigeninitiative von Bürgern und Unternehmen“ zu schaffen, fordert die INSM Steuer- und Abgabentlastungen. Auch in der Beschäftigungspolitik sieht die Initiative den Abbaubedarf für einige sozial- und arbeitsrechtlicher Bestimmungen, die die Schaffung neuer Arbeitsplätze verhindern. Denn „Sozial ist, was Jobs schafft“. Dabei verneint die INSM, eine hire-and-fire-Mentalität zu verbreiten, doch gleichzeitig laufen ihre Forderungen eindeutig auf eine Lockerung, wenn nicht gar auf die Abschaffung des Kündigungsschutzes hinaus. Die Arbeitsmarktregulierung würde den „Outsidern am Arbeitsmarkt“ schaden und bedeute eine „Angstschwelle zur Neueinstellung“ für Unternehmen, die „neue Beschäftigungschancen für alle“ verhinderten. Im Kontext der Reformvorschläge innerhalb der Sozialpolitik kommt das Prinzip der Eigeninitiative nach Auslegung der INSM wieder zum Tragen. Die Initiative postuliert „Hilfe zur Selbsthilfe“ und fordert die Abschaffung der „Rundum-Absicherung“, die nicht mehr bezahlbar sei, und dringt auf private Vorsorge für alle, die „mehr Schutz“ wollen. Eigenverantwortung wird hier ganz groß geschrieben. Dabei vergisst die Initiative nicht zu betonen, dass „die Solidarität mit den wirklich Bedürftigen der Gesellschaft“ bestehen bliebe. Doch was bedeutet es in der Definition der INSM, wirklich bedürftig zu sein? Eine eindeutige Antwort geht aus den Zielen der Initiative nicht hervor, die jedoch in ihrer Gesamtheit den Anschein erwecken, dass es hier mehr um das bloße Sichern des Überlebens und weniger um die Sicherung eines lebenswerten Lebens geht. Die Zusicherung der Solidarität mit den „wirklich Bedürftigen“ entschärft verbal die von der INSM geforderten Einschnitte und soll eine höhere Allgemeinverträglichkeit herstellen. Speth stellt dazu fest, dass „der Gedanke einer kollektiven Solidarität nicht in das individualistische Konzept der INSM“ passe und deshalb der Wohlfahrtsstaat, verstanden von der INSM als „Versorgungsstaat“, abgebaut werden müsse (vgl. Speth 2004: 43). Das Prinzip der Nachhaltigkeit, einem aus der Umweltdiskussion übernommenen Begriff, ist der INSM sehr wichtig, zumal sie es durch hohe Arbeitslosenzahlen gefährdet sieht. Denn im Falle ei-

ner hohen Arbeitslosenzahl nehme der Staat weniger Geld über die Sozialversicherung ein und sei gezwungen, die Sozialabgaben zu erhöhen, was wiederum zu einer Steigerung der Lohnzusatzkosten führe und somit neue Arbeitsplätze verhindere. Diesen „Teufelskreis“ gelte es zu durchbrechen, wenn der Staat nicht die Wurzeln auffressen wolle, von denen er lebe. Im Rahmen der Tarifpolitik wird eine verstärkte Ausrichtung an den Bedürfnissen der Betriebsparteien gefordert, die in der Flexibilisierung von Arbeitszeiten und Lohnkomponenten zu finden seien.

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, dass das Feld der Tarifpolitik dem Finanzier Gesamtmetall vorbehalten werden und sich die INSM mit Äußerungen zur Tarifpolitik eher bedeckt halten solle (vgl. Speth 2004: 8). Tatsächlich sind die eben genannten Forderungen mit dem Stichwort Flexibilität auch nahezu die einzigen Statements der Initiative zum Themenkomplex Tarifpolitik.

Auch vor der Bildungspolitik macht die INSM nicht Halt. Sie behauptet, der Rohstoff „Wissen“ entscheide über die Standortqualität. Schlagworte für eine bessere Bildungspolitik sind Wettbewerb, Effizienz und Tempo. Darunter fällt die gewünschte Eigenverwaltung von Schulen und Hochschulen, die sich bspw. auf den Umgang und den Erhalt von Finanzen, die Auswahl der Schülerinnen und Schüler und der Lehrkräfte bezieht und dadurch Konkurrenzverhältnisse unter den Bildungseinrichtungen hervorruft. Auch die zunehmende Standardisierung von Lehr- und Lernprozessen sowie deren Inhalten führen zu verstärktem Konkurrenzdruck, da Evaluationen und Überprüfungen nach dem Maßstab der Effizienz möglich werden. Die Initiative kann somit als Verfechter der Ökonomisierung des Bildungssystems, also auch erhöhten Konkurrenz- und Leistungsdrucks, gelten.

Die INSM fordert die Herstellung von Chancengerechtigkeit und nicht die der Ergebnsgerechtigkeit. Das, was jeder Einzelne erreichen könne, liege in seiner eigenen Verantwortung, denn Chancen seien genügend vorhanden, der Mensch sei verpflichtet, Eigeninitiative zu zeigen und seine Chancen zu ergreifen. Nicht umsonst lautete der Slogan der Werbekampagne INSM zunächst „Chancen für alle“.

4.3 Tätigkeitsfelder und Strategie

Die Tätigkeitsfelder der INSM erstrecken sich gemäß den eben geschilderten Zielen auf die Bereiche „Soziale Marktwirtschaft“, „Arbeit“, „Bildung“, „Soziales“, „Steuern und Finanzen“. Mit zahlreichen Aktivitäten und kleineren Kampagnen inszeniert die INSM, die ja selbst eine Art Dauerkampagne ist, ihre Reformvorstellungen medienwirksam in der Öffentlichkeit. Dabei bedient sie sich multimedialer PR-Instrumente. Die INSM veröffentlicht eine Vielzahl an Publikationen zu ihren Themenfeldern, diese meist über den Instituts-Verlag des Instituts der deutschen Wirtschaft (IW), Werbeanzeigen in Printmedien oder auf öffentlichen Werbeflächen, sie lässt wissenschaftliche Studien durchführen, veranstaltet Pressekonferenzen und forciert Stellungnahmen ih-

rer Botschafter in allen zur Verfügung stehenden Medien. Die große Internetpräsenz, nicht nur auf der eigenen Hauptseite der INSM, macht ihre Inhalte rund um die Uhr und zielgruppenspezifisch verfügbar. Die INSM wird vermarktet durch ein „professionelles Kommunikationskonzept mit einer klaren strategischen Ausrichtung“ (Speth 2004: 24), der sogenannten integrierten Kommunikation, bereitgestellt und durchgeplant von der zuständigen PR-Agentur. Dabei zielt die Initiative nicht nur auf Entscheidungsträger aus Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Gesellschaft, sondern auch auf die breite Öffentlichkeit. Sie spricht gezielt Multiplikatoren an, darunter Politikerinnen und Politiker, Lehrerinnen und Lehrer, Journalistinnen und Journalisten, um eine möglichst weite Verbreitung ihrer Inhalte zu erzielen. Das Netzwerk der INSM besteht nicht umsonst aus Persönlichkeiten oder Institutionen, die im Zentrum des öffentlichen Interesses stehen und deren Äußerungen Aufmerksamkeit geschenkt wird. Insbesondere die Botschafter der INSM aus der Wissenschaft beförderten die Überzeugung der Initiative, dies sei „zur Erzeugung medialer Solidarität“ (Nuernbergk 2009: 170) von Bedeutung.

4.3.1 Strategie: Medienkooperation

Die Kooperation mit einflussreichen und auflagestarken Printmedien spielt bei der Verbreitung und Verankerung der „ordnungspolitischen Reformbotschaften“ eine wichtige Rolle. Wissenschaftliche Studien, von der INSM in Auftrag gegeben und meist vom IW durchgeführt, oder auch Rankings und Umfragen, stellen eine Art Türöffner für die Medienkooperation dar, sollen aber auch zugleich die vermeintlichen Garanten für Seriosität und Glaubwürdigkeit sein. Dabei ist jedoch zu beachten, dass es die INSM ist, die die inhaltliche Ausrichtung der Studie bestimmt, an der sich das beauftragte Untersuchungsinstitut zu orientieren hat. Von einer unabhängig durchgeführten Studie, deren Ergebnisse die Reformforderungen der INSM wissenschaftlich stützen und absichern, kann hierbei nicht ausgegangen werden. Vielmehr konstruiert die INSM zu ihren Reformvorstellungen passende Studien, die in ihrer Anlegung mutmaßlich diese Ideen stützende Ergebnisse hervorbringt. Des Weiteren werden die Gutachten „für die Presse in Pressekonferenzen und Pressemeldungen so aufbereitet, dass sie relativ rasch verwertbar sind“ (Speth 2006: 14), so dass die INSM auch bei der Verbreitung oder eben Nichtverbreitung von Untersuchungsergebnissen eine ihren Zielen entsprechende Auswahl trifft. Ziehen Medien keine weiteren Informationen oder Vergleichsstudien als Quellen heran oder bearbeiten die INSM-Informationen nicht kritisch, kann es dazu kommen, dass die Themen der Initiative inklusive deren politische Einschätzung und vermeintlich wissenschaftlich unabhängigen Studienergebnisse ohne Hinterfragen in Zeitungs- oder Fernsehbeiträgen Verwendung finden.

Ein Beispiel für eine hohe Wellen schlagende Studie der INSM ist die Schulbuchstudie aus dem Jahr 2008. Das Georg-Eckert-Institut hatte im Auftrag der INSM 140 Schulbücher aus Schweden, Deutschland und Großbritannien einem Vergleich hinsichtlich der Darstellung von Unternehmen und Unternehmern unterzogen. Auffällig sei, dass

in Deutschland „vor allem Grundbegriffe der Wirtschaftsordnung und abstrakte Inhalte gelehrt“ und die Schülerinnen und Schüler eher zur „Unselbstständigkeit als zur Selbstständigkeit“ (INSM 2008) erzogen würden. Damit ist gemeint, dass das Arbeitsverhältnis in deutschen Schulbüchern eher aus der Arbeitnehmerinnen- und Arbeitnehmersicht beleuchtet wird und die Arbeitgeberinnen- und Arbeitgeberperspektive eines Unternehmers kaum eine Rolle spielt. Erfreulich sei aber die generelle Zunahme ökonomischer Bildung an allgemein bildenden Schulen und dass „sich die Schulbücher übrigens unzweifelhaft zur sozialen Marktwirtschaft“ (INSM 2008) bekennen würden. Mit dieser Studie wollte die INSM die Rückständigkeit deutscher Schulbücher in Sachen ökonomischer Bildung, und zwar einer bestimmten ökonomischen Bildung, aufzeigen und die Debatte darüber weiter anstoßen. Dass dies gelungen ist, zeigen die Aktivitäten der FDP-Frakturen im Hessischen Land- bzw. Deutschen Bundestag im Juli bzw. Juni 2008. In einem Berichtsantrag der hessischen FDP-Fraktion wird die Landesregierung zur Stellungnahme über „Marktwirtschaft in hessischen Schulbüchern“ aufgefordert (Hessischer Landtag 2008). Ein eindeutiger Bezug zur Schulbuchstudie der INSM wird im Einleitungstext des Berichtsantrags hergestellt, jedoch erst in der fünften Frage konkret auf die INSM als Urheberin der Studie verwiesen. Eine Kleine Anfrage der FDP-Fraktion des Deutschen Bundestages beschäftigt sich mit „Defizite[n] ökonomischer Bildung an allgemeinbildenden Schulen“, nennt zwar die Schulbuchstudie, jedoch nicht die INSM konkret (Deutscher Bundestag 2008). Die Studienergebnisse wurden selbstverständlich auf einer Pressekonferenz verkündet und per Pressemeldung öffentlich gemacht. Die parlamentarischen Anfragen der FDP-Frakturen zeigen, dass die erwünschte Aufmerksamkeit erzielt wurde und sich möglicherweise Kuratoren und Botschafter der INSM aus dem Kreis der FDP verdient gemacht haben.

Christian Nuernbergk hat zum Erfolg der INSM in den Medien eine Evaluationsstudie durchgeführt, deren aufschlussreiche Ergebnisse hier kurz zusammengefasst werden sollen. Nuernbergks Kernbefund ist, dass „nur die wenigsten Medienberichte differenzierte Angaben über die enge Verbindung zwischen der INSM und den Arbeitgeberverbänden enthalten“ (Nuernbergk 2009: 168f). In einem Untersuchungszeitraum von September 2003 bis April 2004 hat Nuernbergk eine Inhaltsanalyse der Medienberichterstattung bezüglich der Kenntlichmachung der INSM als Quelle und deren engem Bezug zu Gesamtmetall durchgeführt. Diese Untersuchung ergab im Detail, dass sich in der Mehrheit der Fälle die Berichterstattung als „völlig unkritisch erwies“ und die Initiative nur selten – in lediglich neun von 137 Beiträgen – korrekt als von den Arbeitgeberverbänden der Metall- und Elektroindustrie finanziert erläutert worden sei (Nuernbergk 2009: 178). Des Weiteren ermittelte Nuernbergk, dass „die Initiative in der konservativen Presse und in der Wirtschaftspresse häufiger Berichterstattungsanlässe“ (117 Beiträge) bot als in der linksliberalen Presse (20 Beiträge). Zudem seien Medienkooperationen mit der linksliberalen Presse nicht ermittelbar gewesen. Wie wichtig die Funktion und Tätigkeit der Kuratoren und Botschafter der INSM ist, zeigt auch Nuernbergks Ergebnis von über der Hälfte der Beiträge, in denen die INSM ihre Kuratoren

und Botschafter, sehr häufig sogar mit direkten Aussagen zitiert, habe platzieren können. Dabei sei jedoch „in nicht einmal jedem sechsten Beitrag die Botschaftertätigkeit der betreffenden Person für die Initiative“ (Nuernbergk 2009: 179) angegeben worden.

4.3.2 Strategie: agenda-setting

Das Veröffentlichen von Studien im Zusammenhang mit aktuellen politischen Themen verschafft eine noch größere mediale Aufmerksamkeit. Studienergebnisse werden so genutzt, um die öffentliche Meinung bezüglich eines gerade aktuellen politischen Konflikts in eine bestimmte Richtung zu lenken. Auch dienen die Studien zum Setzen von Themen, die in der Meinung der INSM zu wenig tagespolitische Beachtung finden. Die Initiative betreibt aggressives agenda-setting und bestimmt so die Diskussionsgrundlage in Politik und Gesellschaft mit. Durch die zahlreichen Medienkooperationen und Produktionsgemeinschaften forciert die INSM die Erzeugung politischer Themen und die Deutungen politischer Vorgänge (vgl. Nuernbergk 2009: 175). Die INSM verschafft sich somit die Deutungsmacht über politische Vorhaben oder Themen und verbreitet ihre Perspektive von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft als allgemeingültig. Durch das erfolgreiche agenda-setting erlangt die INSM Diskurshoheit, sie bestimmt Themen, dringt ins öffentliche Bewusstsein vor, stößt damit weitere Diskussionen über ihr gesetztes Thema und ihre Deutung an. Das verfolgte Ziel der Initiative ist dabei eindeutig: „Wer heute die Themensetzung in den Medien bestimmen kann, wird auch sichergehen können, dass morgen politische Entscheidungen in seinem Sinne gefällt werden“ (Leif/Speth 2006: 303). Und durch die von der INSM vorgefertigte Interpretation von Studienergebnissen oder Einschätzung politischer Prozesse, die wie bereits gezeigt, geschickt in den Medien platziert werden, kann die Initiative sichergehen, dass ihre Wahrnehmung zu der einiger Bürgerinnen und Bürger wird. Denn eine kritische Reflexion vermeintlich sachneutraler Informationen scheint angesichts der Unkenntlichkeit der Quelle – eine von Gesamtmetall finanzierte Werbekampagne – auf den ersten Blick eher unnötig. Aufgrund dessen formuliert Rudolf Speth den Vorwurf, die INSM sei die PR-Agentur einer mächtigen ökonomischen Lobbygruppe, der Arbeitgeberverbände der Metall- und Elektroindustrie (vgl. Speth 2006: 11). Dieter Rath, bis Dezember 2009 Geschäftsführer der INSM, äußert sich zu dem Vorwurf der Medienbeeinflussung folgendermaßen: „Wir beeinflussen Medien nicht, wir bieten ihnen Stoffe und Inhalte an“ (Nuernbergk 2009: 177). Dass diese Inhalte nach den Vorstellungen der Arbeitgeberlobby kreiert sind und mediengerecht entworfen werden mit dem Ziel der ungefilterten und möglichst unüberarbeiteten Aufnahme in die Massenmedien, scheint nach Ansicht der INSM nicht in den Bereich der Beeinflussung zu fallen. Medienpartnerschaften bieten aufgrund der Möglichkeit zur Externalisierung von Redaktionskosten eine attraktive Alternative (vgl. Leif/Speth 2006: 309). Die von der INSM verfolgte Kommunikationsstrategie des PR-Journalismus verschleife langsam und kaum wahrnehmbar die Grenzen zwischen Public Relation und Journalismus (Speth 2004: 29). Der Unterschied zwischen Journalismus, der eine Aufklärungsfunk-

tion habe und PR, interessengesteuerter Information, werde systematisch aufgeweicht (vgl. Leif/Speth 2006: 309). Für den Rezipienten wird nicht erkennbar, was absichtlich erzeugte Kommunikation ist und was aus einer neutralen Sichtweise journalistisch recherchiert wurde. Obwohl die INSM zahlreiche Medienkooperationen und -partnerschaften ins Leben gerufen hat, sollte die Initiative selbst in der Öffentlichkeit nicht als Marke wahrgenommen werden (vgl. Speth 2004: 29). Hier äußert sich der Wunsch nach dem Eindruck von Überparteilichkeit und Unabhängigkeit, den die Initiative in der Außendarstellung erwecken will. Dabei setzte sich die INSM 2005 im Vorfeld der Bundestagswahl eindeutig für schwarz-gelb ein und arbeitete der Linie des neoliberalen Reformprogramms der CDU zu. Ihre Negativbotschaften und Dramatisierungen der Lage Deutschlands haben dazu beigetragen, dass sich die Krisenstimmung in der Bevölkerung verstärkte (vgl. Speth 2006: 12). Doch statt die von der INSM als notwendig propagierten vermeintlichen Reformen anzunehmen, wählten die Bürgerinnen und Bürger nicht eindeutig eine konservativ-(neo-)liberale Regierung, sondern drückten ihren Wunsch nach Absicherung aus. Die INSM sah sich mit der Großen Koalition einer stärkeren politischen und medialen Macht gegenüber, wodurch ihre Kommunikationsstrategie angepasst werden musste (vgl. Speth 2006: 12). Max A. Höfer, damaliger Geschäftsführer der Initiative, erklärt, einerseits sehe er sich „gezwungen, stärkeren Druck auf die Regierung auszuüben, weil diese beim Reformtempo nicht schnell und radikal genug sei“, andererseits versichert er, die INSM sei „nicht neoliberal“ und der Markt nicht die Lösung für alle Probleme (Speth 2006: 12). Die Arbeit der INSM erfährt eine Kurskorrektur, die aus dem Eingeständnis resultierte, dass Negativbotschaften die Stimmung eher verschlechterten, weshalb sich die INSM seit einiger Zeit bemühe, Visionen einer Zukunft für Deutschland zu entwickeln (vgl. Speth 2006: 13). Hierzu ist die „Dimension der Emotion“ als weiteres strategisches Moment von Bedeutung. Denn nicht mehr das Argument im politischen Diskurs zähle, wichtig seien „die Stimmung, das Gefühl und das daraus resultierende Verhalten“ (Speth 2006: 9). Die Bürgerinnen und Bürger werden verstanden als „Adressaten“, deren bloßes Verhalten beeinflusst werden solle. Die Emotionalität als Strategieelement in Stimmungskampagnen ist somit ein wichtiger Faktor für den erfolgreichen Transport der Ziele der INSM. Da aber durch die zunächst verbreitete Untergangsstimmung, Deutschland stünde das Wasser bis zum Hals und damit vor dem Untergang, der erhoffte Wahlerfolg ausblieb, schwenkt die INSM in ihrem Tenor von Panik- auf Mutmache um. Sie versucht positive Visionen für eine bessere Zukunft zu zeichnen und mittels positiver Gefühle das Verständnis für die Notwendigkeit sichernder Reformen innerhalb der Bevölkerung herbeizuführen. Mit einem Plakat „Höchste Zeit für Reformen“, das an der Kaimauer der Spree in der Nähe des Kanzleramtes halb im Wasser hing, sodass das Wort Deutschland fast von Wasser bedeckt war, suggerierte die Initiative noch 2004, Deutschland stünde das Wasser bis zum Hals. Mittlerweile sorgen dagegen mit eigenen Internetplattformen gestützte Kampagnen wie „Einstieg in Arbeit“, „Vision-D“, „Wahre Superstars“ oder „Deutschland zum Selbermachen“ für eine positiv aufgeladene Stimmung.

Die Strategie der Initiative orientiert sich außerdem am TINA-Prinzip (There is no alternative), das die unumgehbare Notwendigkeit von Reformen, wie sie die Initiative anstrebt, vermittelt und Alternativen nicht nur nicht in Betracht zieht, sondern auch aus der öffentlichen Diskussion fernzuhalten sucht.

Ohne diese ausgereiften Medienpartnerschaften und die Investition in umfassende PR-Strategien wäre die Verbreitung der Anliegen der INSM weitaus weniger erfolgreich und wahrnehmbar. Dabei bleibt der eigentliche Initiator Gesamtmetall in den überwiegenden Fällen im Verborgenen, um dem Anspruch vermeintlicher Überparteilichkeit und Gemeinnützigkeit gerecht zu werden. Selbst auf der Homepage der Initiative muss gezielt nach der Verknüpfung mit den Arbeitgeberverbänden gesucht werden.

Die INSM unterhält zahlreiche Internetseiten, gestaltet je nach Zielgruppe, auf denen oft erst im Impressum der Hinweis auf die Initiative erfolgt und auch dann weiß der Nutzer in der Regel nicht, dass es sich um eine Werbekampagne von Gesamtmetall handelt. Die Abbildung des Logos der INSM auf den Hauptseiten kann ebenfalls nicht als offene Darstellung gelten, da ihm die enge Verbindung zu Gesamtmetall nicht entnommen werden kann.

4.4 Die Umwertung der Begriffe: „Sozial ist, was Arbeit schafft“ – ein zentraler Slogan der INSM

Die INSM operiert immer wieder mit den gleichen Begriffen, die sie nach ihren Vorstellungen auslegt und damit konsequent in neoliberaler Ausrichtung umdeutet. Dieser Umgang mit Begriffen, die „gebetsmühlenartig“ wiederholt würden, sei ein wichtiges Element der Strategie der Initiative (vgl. Müller 2004: 48). Zu diesen Begriffen gehören u. a. Eigenverantwortung, Freiheit, Wettbewerb, Reform, Selbstständigkeit oder auch das Adjektiv sozial aus dem Slogan „Sozial ist, was Arbeit schafft“ und das verheißungsvolle Substantiv „Chancen“. Die INSM verfügt über ein eigenes Lexikon (www.insm-lexikon.de), in welchem sie von ihr ausgewählte Begriffe in dem von der Initiative präferierten Verständnis erläutert. Das Wort Demokratie lässt sich in diesem Online-Lexikon übrigens nicht nachschlagen¹³.

Am Beispiel des Begriffswandels von Sozialabbau zu dem allgemeinverträglicheren, verschleiernenden und innovativeren Begriff der Reform lässt sich die Utilisierung von Vokabeln im neoliberalen Verständnis erklären. Stephan Hebel führt eine Definition von Reform nach Hillmanns „Wörterbuch der Soziologie“ an, welche besagt, eine Reform sei die „allmähliche Verbesserung und Neuordnung der gesamten Lebensverhältnisse durch staatliche Maßnahmen und Gesetze“ (Hebel 2004: 97). Mit diesem

¹³ In der von der INSM angebotenen Zitatesammlung, die sich nach Begriffen oder Personen durchsuchen lässt, erhält man unter dem Begriff „Demokratie“ lediglich ein Zitat von Alfred Müller-Armack: „Freiheit ist unteilbar. Es geht nicht an, in der Staatspolitik den Idealen von Freiheit und Demokratie zu folgen, in der Wirtschaft aber Autokratie und Bürokratie zu verwirklichen“ (INSM Zitate).

Verständnis sei der Reformbegriff für diejenigen reserviert gewesen, „die sich – mit systemimmanenten Mitteln – dem sozialen Fortschritt und der Befreiung des Individuums von autoritärer Bevormundung verschrieben hatten“ (Hebel 2004: 97). Nach diesem Begriffsverständnis ist von wirklichen Innovationen die Rede, welche zur positiven Entwicklung der Lebensumstände aller Gruppen einer Gesellschaft beitragen. Jedoch begann zum Ende der Bundesregierung unter Helmut Kohl die Umdeutung des Reformbegriffs, vorangetrieben von Wirtschaft, CDU/CSU und FDP, die „von ‚wirklichen‘ Reformen [sprach], wenn sie den Staats- und Sozialabbau propagierte“ (Hebel 2004: 98). Hebel sieht in der „Agenda 2010“ die Markierung der vollständigen Umdeutung des Reformbegriffs im allgemeinen Sprachgebrauch. Die in der „Agenda 2010“ enthaltenen Arbeitsmarktreformen stehen sicherlich nicht für die Verbesserung der Lebensumstände aller gesellschaftlichen Gruppen. Ein Ziel dieses Reformpakets war, mehr arbeitslosen Menschen eine Beschäftigung zu verschaffen, beispielsweise in Form einer Ich-AG, um durch die Selbstständigkeit der Arbeitslosigkeit zu entkommen. Der Staat stellt mithilfe dieses Konstrukts eine Chance zur Verfügung (heute gibt es die Selbstständigkeitsförderung durch einen Gründungszuschuss), die zu ergreifen jede arbeitslose Person selbst entscheiden kann. Was hier nach Selbstbestimmtheit klingt, ist in Wirklichkeit nur das neoliberale Verständnis des Spruches „Chancen für alle“, den auch die INSM zu Beginn ihrer Kampagne intensiv propagierte. Mithilfe dieses Slogans wird suggeriert, der Staat sei nicht mehr für die Umverteilung von Reichtum und sozialen Ausgleich zuständig sondern für die Bereitstellung von Chancen (vgl. Neosprech 2005). So wird Verantwortlichkeit radikal individualisiert. Wer die Chance nicht ergreife, trage selbst Schuld an seiner Situation, ihm stünde keine weitere Unterstützung – im Sinne der Herstellung von Chancengleichheit – zu. Die Gleichheit von Chancen ist zudem nicht per se mit Chancengerechtigkeit gleichzusetzen, denn je nach zugrunde liegender Wertvorstellung fällt das Urteil über eine Ausgangslage als gerecht oder eben ungerecht unterschiedlich aus. Gerhard Hufnagel führt in dem Nachschlagewerk „Grundwissen Politik“ zwei differierende Auffassungen des Begriffs der Chancengleichheit an (Hufnagel 2002: 46): Das erste Verständnis des Begriffs sagt aus, dass jedem Mitglied der Gesellschaft die gleichen Möglichkeiten offen stehen sollten, um seine persönliche Leistungsfähigkeit nach besten Kräften entwickeln zu können. Die unterschiedlichen Voraussetzungen eines Jeden könnten nicht ausgeglichen werden, jedoch dürfe niemand vom gesellschaftlichen Wettbewerb um Ansehen, Einkommen und Einfluss ausgeschlossen bleiben. Nach dieser Definition von Chancengleichheit gilt es, jedem Menschen die gleichen Chancen zur Verfügung zu stellen, die jeder Mensch mit seinen individuellen Voraussetzungen zu ergreifen versuchen muss. Das zweite Verständnis geht dagegen davon aus, dass diese ungleichen Startbedingungen durch gezielte Maßnahmen ausgeglichen werden müssten.

Hier wird Chancengleichheit verstanden als die Schaffung gleicher Voraussetzung für alle am gesellschaftlichen Wettbewerb teilnehmenden Menschen.

Die INSM hat das erste angeführte Verständnis von Chancengleichheit verinnerlicht und begründet auf diese Weise die Abschaffung des „Versorgungsstaates“, da weitere Unterstützung als Hilfe zur Selbsthilfe nicht gewährleistet und finanziert werden könne. Zusätzlich macht der Slogan immun gegen Kritik, denn Gegnern dieser Ansicht kann vorgeworfen werden, sie würden sich gegen die Chancen für jeden Einzelnen stellen und verhindern, dass jeder Mensch die gleiche ihm zustehende Chance erhält.

Ähnlich wirken diese Mechanismen bei dem Slogan „Sozial ist, was Arbeit schafft“, den die INSM als Begründung für nahezu jegliche Reformziele anführt. Der Ursprung dieses Slogans liegt zeitlich am Ende der Weimarer Republik und dem Beginn des Dritten Reiches. Alfred Hugenberg, Vorsitzender der Deutschnationalen Volksfront (DNVP) und Wirtschaftsminister unter Hitler im Jahre 1933, „warb im Februar 1933 in Zeitungsanzeigen für seine Kampffront¹⁴ mit der Parole: „Sozial ist, wer Arbeit schafft““ (Die Tageszeitung 2002). Damals bezog sich die Parole auf Personen, heute bezieht sie sich auf Maßnahmen: Sozial ist, was Arbeit schafft. Seit 2000 verwendet die INSM den von ihr in dieser Form erfundenen Slogan, „zwei Jahre später benutzt ihn die CSU im Wahlkampf, heute nutzen sie ihn alle: Merkel („Sozial ist, was Arbeit schafft.“), Westerwelle („Sozial ist das, was Arbeitsplätze schafft.), Rüttgers („Sozial ist, was Arbeit schafft.), Stoiber („Sozial ist in erster Linie, was Arbeit schafft.“)“ (NDR Fernsehen 2005).

Im Wahlkampf zur Bundestagswahl 2002 plakatierte die CSU mit diesem Spruch. Auf Nachfrage nach der Herkunft dieses Slogans erwiderte diese, sie habe ihn von der CSU-Landtagsfraktion, die auf der Januar-Klausurtagung einen Entschließungsantrag zur Beschäftigungspolitik mit „Sozial ist, was Arbeit schafft“ überschrieben hatte. In dem Antrag fordere sie unter anderem, „überzogenes Versorgungsdenken“ müsse „zurückgefahren werden“ (Die Tageszeitung 2002). Götz Hamman attestiert der INSM in dem Beitrag „Arbeitgeber finanzieren journalistische Inhalte“ des NDR insofern Erfolg, als sie mit diesem Slogan eine Debatte beherrscht und einen Begriff neu besetzt habe, der zentral sei für unsere Gesellschaft (vgl. NDR Fernsehen 2005). Die Strategieziele der Initiative, Diskurshoheit zu erlangen und Themen in ihrem Sinne zu deuten, sind erreicht und das Vorgehen der gezielten Ansprache von Multiplikatoren, in diesem Fall Politiker, hat sich als wirksam erwiesen. Das Ziel der Entstaatlichung durch weniger Sozialstaatlichkeit und mehr freie Marktwirtschaft hat seine Entsprechung in dem Slogan gefunden. Die ursprüngliche Bedeutung von sozial – laut dem Fremdwörterbuch des Duden das Gemeinwohl betreffend, der Allgemeinheit nutzend auf das Wohl der Allgemeinheit bedacht, gemeinnützig, menschlich, wohlätig, hilfsbereit – wurde in „Sozial ist, was Arbeit schafft“ umdefiniert. Sogar Parteien und Politiker verwenden die Losung der INSM. Eine weite Verbreitung und sicherlich auch unreflektierte Akzeptanz in der Öffentlichkeit und Bevölkerung dürfte dadurch gewiss sein. Dieser veränderte Gebrauch von „sozial“ sei bis in die SPD vorgedrungen (vgl. Müller 2004:

14 Die „Kampffront Schwarz-Weiß-Rot“ war ein Zusammenschluss der DNVP und dem Frontsoldatenbund „Stahlhelm“.

49). Der Abbau des Sozialstaates lässt sich so wirksam rechtfertigen. Der Slogan der Initiative wirkt dabei als Totschlagargument.

4.5 (Neue) Soziale Marktwirtschaft

Um das „Neue“ am Konzept der sozialen Marktwirtschaft erklären zu können, muss auf der einen Seite zunächst dargestellt werden, welche Definition und Vorstellung die INSM von sozialer Marktwirtschaft hat. Auf der anderen Seite muss ein Blick auf wissenschaftliche Definitionen der sozialen Marktwirtschaft und ihre Entstehungshintergründe und Theorieeinbettung geworfen werden.

Eindeutig und unumstritten ist, dass Alfred Müller-Armack den Begriff soziale Marktwirtschaft erstmals Ende 1946 verwendete und dieser dann von Ludwig Erhard ab 1948 aufgegriffen und während des Bundestagswahlkampfes genutzt wurde. Im Onlinelexikon der INSM ist zu lesen, dass soziale Marktwirtschaft die Wirtschaftsordnung der Bundesrepublik Deutschland beschreibe und ihr Konzept „für den Wiederaufbau der Bundesrepublik Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg als Alternative zu einer staatlich gelenkten Wirtschaft“ angesehen wurde. Für die Initiative ist klar, dass Artikel 20, Absatz 1 des Grundgesetzes – „Die Bundesrepublik Deutschland ist ein demokratischer und sozialer Bundesstaat.“ – die Wirtschaftsordnung der Bundesrepublik eindeutig auf die soziale Marktwirtschaft festlege. Dabei kann hier nur von einer sehr vagen Verankerung der Wirtschaftsordnung durch das Grundgesetz gesprochen werden. Die Initiative nutzt diesen Artikel jedoch dazu, soziale Marktwirtschaft als „die größtmögliche Freiheit der Märkte mit einer sozialen Komponente“ (INSM 2007: 9) auszulegen. Dadurch erfolgt die Gleichsetzung von möglichst uneingeschränkter wirtschaftlicher Freiheit und Demokratie. Denn im neoliberalen Denken sei „die Marktwirtschaft selbst schon ein demokratisches Verfahren“, deren „Alltagsdemokratie“ sich über die Tauschbeziehungen des Marktes vermittele (Ptak 2008: 70).

In dieser Gleichsetzung zeigt sich das neoliberale Verständnis von Gerechtigkeit, die dann bestünde, wenn niemand an der Teilnahme an Marktprozessen gehindert werde. Die Freiheit des Einzelnen werde gleichzeitig auf die „Nichtdiskriminierung der Marktteilnahme“ (Ptak 2008: 64) reduziert.

Soziale Marktwirtschaft könne zur Schaffung neuer Arbeitsplätze beitragen und diene dazu, „möglichst viele Menschen am Wohlstand teilhaben“ zu lassen (INSM 2007: 17). Denn in einer Marktwirtschaft habe grundsätzlich jeder die Chance, „förmlich alles zu erreichen – und dies kann nun wirklich kein anderes Wirtschaftssystem für sich in Anspruch nehmen“, aber was der Einzelne aus dieser Chance mache, stünde „selbstverständlich auf einem ganz anderen Blatt“ (INSM 2007: 10). Dieses Verständnis macht das Prinzip der Chancengleichheit deutlich, welches sich auch in der Forderung „Chancen für alle“ ausdrückt und dem Staat als einzige Aufgabe die Bereitstellung dieser Chancen zuteilt. Ob jedem Menschen die gleichen Voraussetzungen zur Nutzung der

Chancen gegeben sind, ist nicht von Interesse. Mit genügend „Eigenverantwortung“ und „Leistungsmotivation“ steht es jedem offen, die bereitgestellten Chancen zu ergreifen.

Die Initiative grenzt die soziale Marktwirtschaft vermeintlich von der freien Marktwirtschaft ab und führt Eingriffe des Staates in das Wirtschaftsgeschehen an, beispielsweise über das Erheben von Steuern und Abgaben, die zur Umverteilung genutzt werden. Eine Bewertung dieser Umverteilung folgt sogleich: „Mit dieser Umverteilung (auf deren Sinn oder Unsinn wir später noch ausführlich zu sprechen kommen)“ wolle der Staat die in einer reinen Marktwirtschaft unweigerlich auftretenden Härten abmildern (INSM 2007: 9). Einerseits wird hiermit deutlich gemacht, dass die staatliche Umverteilung zur Disposition stehen kann und nicht automatisch als vorteilhaft gelten muss, eher im Gegenteil, andererseits wird hier die freie Marktwirtschaft als Grundmodell angeführt, das durch den Zusatz „sozial“ gemäßigt werde. Als mildernden staatlichen Eingriff wird u. a. die Sicherung des Existenzminimums eines jeden Einzelnen genannt, so dass jeder die Chance erhalte, durch eigene Leistungen am Wohlstand teilzuhaben (vgl. INSM 2007: 9). Die allgemeine Teilhabe am „Wohlstand für alle“ (Ludwig Erhard) und unabhängig von der eigenen Leistung erscheint nicht mehr als eigenständiges Ziel. Sie sei „bestenfalls mittelbarer Zweck des marktwirtschaftlichen Geschehens“, denn gerecht sei, wenn niemand am freien Marktzutritt gehindert werde, sozial sei, wenn die Marktwirtschaft ungehindert ihre Dynamik entfalten könne (vgl. Ptak 2004: 18).

Der Staat muss die Regulierungsaufgaben jedoch nicht allein erfüllen, denn einige würden von anderen Institutionen übernommen:

„So kümmern sich zum Beispiel die Arbeitgeberverbände und die Gewerkschaften in den Tarifverhandlungen um die Lohnpolitik, und die Sozialversicherungen sind für die Bereiche Rente, Gesundheit und Arbeitslosigkeit zuständig“ (INSM 2007: 9).

Diese Feststellung suggeriert, der Staat würde Regulierungsaufgaben den davon betroffenen wirtschaftlichen Gruppen überlassen. Dabei betreffen genau diese Beispiele der INSM ordnungspolitische und wirtschaftspolitische Fragestellungen, die in den Aufgabenbereich des Staates fallen. Als Grund für die stetige Regulierung der Marktwirtschaft durch den Staat, führt die Initiative „die geradezu panische Angst der Deutschen vor vermeintlichen Ungerechtigkeiten“ an (INSM 2007: 21).

Weiterhin beruft sich die INSM in ihrem Verständnis sozialer Marktwirtschaft auf Adam Smith, den Urheber der „unsichtbaren Hand“. Diese stelle eine Art „kapitalistische Gemeinschaftswohlmaschine“ dar: Man kippe oben Eigeninteresse hinein – und schwupps, komme unten Gemeinwohl heraus (INSM 2007: 9f). Smith betont, dass „die Menschen in aller Regel weder das Gemeinwohl im Auge haben noch wissen, ob und wie sie es fördern“, aber die „unsichtbare Hand“ wie von selbst dafür Sorge, dass

das Gemeinwohl erzielt werde (INSM 2007: 10), wenn jeder nur nach seinem Eigenutzen strebe.

Dem gegenüber verweist eine Definition der sozialen Marktwirtschaft aus dem Politiklexikon von Martina Klein und Klaus Schubert darauf, dass der Marktmechanismus als Steuerungsmechanismus gelte, der nicht in jedem Fall und automatisch zum Gleichgewicht tendiere (Schubert/Klein 2003: 265). Aus diesem Grund sind steuernde Staatseingriffe in die Wirtschaft notwendig und auch durch das Konzept der sozialen Marktwirtschaft, das seit den 50er Jahren die Grundlage der deutschen Wirtschafts- und Sozialordnung ist, gewollt. Das Konzept der sozialen Marktwirtschaft, entwickelt innerhalb der CDU, vereint „ordoliberalen¹⁵ Vorstellungen von Wettbewerbspolitik mit Ideen zur Sozialpolitik aus der Sicht der katholischen Soziallehre“, die mit dem Stabilitätsgesetz von 1967 durch keynesianischen Konjunkturpolitik eine Ergänzung erhielten (vgl. Hass 2007: 94).

Der Staat betreibe demnach nicht nur Ordnungs- sondern auch Prozesspolitik (Schubert/Klein 2003: 265). Weiterhin sei die Vertragsfreiheit insofern eingeschränkt, als die Rechte wirtschaftlich Schwächerer geschützt werden müssen (Schubert/Klein 2003: 265). Der Kündigungsschutz, den die INSM mindestens erheblich gelockert sehen will, stellt ein Schutzelement dar und bildet einen von drei Aufgabenbereichen des Sozialstaates: 1. Gesetze, die im Interesse von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern erlassen werden (Arbeitsschutz, Mitbestimmung), 2. Sozialleistungen wie bspw. Kindergeld oder Wohngeld, 3. soziale Sicherung: Kranken-, Renten-, Arbeitslosen-, Pflege- und Unfallversicherung (vgl. Hass 2007: 95). Neoliberale Kritiker sehen in den Kosten der Sozialversicherungsbeiträge eines der Probleme des Wohlfahrtsstaates:

„Ist nicht die soziale Balance in Deutschland gerade deshalb aus den Fugen geraten, WEIL wir – der Staat, die Gesellschaft – krampfhaft versuchen, die Schicksale von mehr als 80 Millionen Menschen in ein einziges, nämlich das vom Staat vorgegebene Korsett zu zwängen?“ (INSM 2007: 48)

Denn die stetig steigenden Kosten müssen von immer weniger Beitragszahlern aufgebracht werden. Soweit stimmt das Argument. Jedoch ist dies nicht die Folge des angeblich überbelegten Sozialstaates. Schuld sind viel mehr die zahlreichen Einflüsse unterliegende Arbeitsmarktentwicklung und zum Beispiel auch die Tendenz zu nichtsozialversicherungspflichtigen Beschäftigungen, die im Übrigen von den Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern aus nahe liegenden Gründen befördert werden.

15 Der Ordoliberalismus stellt die deutsche Ausprägung der neoliberalen Schulen dar und versteht den Staat als Garant einer funktionsfähigen Wettbewerbsordnung. Walter Eucken kennzeichnet den Ordo im Sinne einer gegebenen Harmonie als eine vom Menschen vorgefundene, nicht von ihm geschaffene Ordnung. Die mehrfach erwähnte Alternativlosigkeit, die neoliberale Ansätze vereint, kommt hier zum Ausdruck. „Der mittelalterliche, der katholischen Soziallehre entlehene Ordo-Begriff steht dabei für zweierlei: zum einen für das ordnungspolitische Leitbild des Ordoliberalismus, konkret eine auf vollständiger Konkurrenz beruhende marktwirtschaftliche Wirtschaftsordnung, und zum zweiten für die Legitimation dieser Ordnung als quasi menschengerechtes Produkt der Zivilisation“ (Ptak 2004: 17).

Unter „neuer sozialer Marktwirtschaft“ versteht die INSM die Verknüpfung des „Erfolgsmodells“ soziale Marktwirtschaft nach Ludwig Erhard mit den oben erwähnten Gegebenheiten des 21. Jahrhunderts: Globalisierung, demografischer Wandel, Veränderung der Arbeitswelt, Informationstechnologie und Wissensgesellschaft. Norbert Reuter, Mitglied der Enquete-Kommission „Wachstum, Wohlstand, Lebensqualität“, stellt dazu fest, dass die neue soziale Marktwirtschaft der INSM mit den Theorien und Anliegen der Urheber der sozialen Marktwirtschaft nur wenig gemein habe und sogar auf der „altliberalen Vorstellungen des Laissez-faire“ beruhe, die durch die soziale Marktwirtschaft habe überwunden werden sollen (vgl. Die Zeit 2010). Reuter fordert deshalb, das Soziale als konstitutives Element unserer Wirtschaftsordnung zu begreifen. Da die Initiative dagegen den Abbau des als „Versorgungsstaat“ verunglimpften Sozialstaates fordert, bedeutet die „neue soziale“ Ausprägung ihres Konzepts von Marktwirtschaft einen Rückschritt hinter die Vorstellungen Erhards und die Urheber des deutschen Ordoliberalismus.

4.6 Wirtschaft und Schule

Die von der INSM betriebene Homepage www.wirtschaftundschule.de enthält zahlreiche kostenlose Angebote an Unterrichtsmaterialien für unterschiedliche Schulformen und -stufen der weiterführenden Schulen, informiert Lehrerinnen und Lehrer über Möglichkeiten der Weiterbildung, zu Kooperationsprojekten von Schulen und Unternehmen und bietet verschiedene Zusatzinformationsquellen zu den Themen der INSM: soziale Marktwirtschaft, Arbeit, Bildung, Soziales, Steuern und Finanzen.¹⁶

Auch hier wird auf die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts hingewiesen, für die die soziale Marktwirtschaft nach Ansicht der INSM „nicht fit“ sei. Die aufklärerische Absicht der Initiative darüber, „wie unser Wirtschaftssystem funktioniert“, wird hervorgehoben, womit die Initiative sogleich legitimiert, ihre gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Reformthemen in den Kontext der Schule zu stellen und deshalb „ausführliches Informations- und Lehrmaterial für den Einsatz im Schulunterricht“ anzubieten. Das Ziel der Kampagne, „Menschen in Deutschland für marktwirtschaftliche Reformen zu gewinnen“, wird deutlich gemacht und als „Aufklärungs- und Überzeugungsarbeit“ definiert. Reformbereitschaft zu erzeugen, „überzogene Ängste“ abzubauen und „Mut für Neues“ zu machen, stünde im Vordergrund. Dazu seien Internet und Multimedia eine Hilfe, denn sie trügen die Themen auch in Schulen und Universitäten. In diesem Zusammenhang wird die Internetplattform „Was soll werden“ beworben, die sich als „Junior-Plattform“ gezielt an Jugendliche, aber auch Lehrerinnen und Lehrer wendet.

¹⁶ Sofern nicht anders angegeben stammen alle Informationen zu Wirtschaft und Schule von der Website www.wirtschaftundschule.de. Die Zitate beziehen sich auf die homepage vor ihrer Generalüberholung.

Das zum Herunterladen bereitgestellte Material werde von Lehrerinnen und Lehrern und Autorinnen und Autoren der regionalen Arbeitskreise SchuleWirtschaft erarbeitet und nach „modernen methodisch-didaktischen Gesichtspunkten“ zusammengestellt. Allerdings kann diesbezüglich weder auf der Hauptseite von SchuleWirtschaft noch auf der Regionalseite Hessens ein Hinweis auf diese Zusammenarbeit ausgemacht werden. Die INSM ist in Hessen außerdem mit folgenden Organisationen verknüpft: dem Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft und dem Verband der Metall- und Elektro-Unternehmen Hessen Metall. Die angebotenen Materialien erstrecken sich auf die Bereiche Arbeitsmarkt, Bildung, Selbstständigkeit, Soziale Sicherung, Schlanker Staat und Neue Arbeitswelt. Die Themenkomplexe sind ersichtlich abgestimmt auf die Ziele und Ansichten der INSM. Wirtschaft und Schule will zu einer intensiven Kooperation „zwischen Schulen, Lehrern und der Wirtschaft im Interesse der Schüler“ beitragen. Denn durch ein umfangreiches Wissen über das System der sozialen Marktwirtschaft und wirtschaftliche Zusammenhänge sei es „Schülerinnen und Schülern möglich, Chancen zu erkennen und zu ergreifen“. Der Slogan „Chancen für alle“ findet auch in diesem Kontext seine Verwendung und trägt dazu bei, Jugendlichen klarzumachen, dass sie selbst bspw. für ihren Wohlstand verantwortlich seien.

Wie wichtig der INSM eine intensive Kooperation zwischen Wirtschaft und Schule ist, zeigt der gekaufte Dialog in der Vorabendserie Marienhof zum Thema Schule in einer wörtlichen Auflistung von Lobbycontrol anhand der Schnittprotokolle der jeweiligen Sendung (vgl. Lobbycontrol 2005). Eine Referendarin und ein Schulleiter unterhalten sich aufgrund der schlechten Ergebnisse der PISA-Studie darüber, wie der Unterricht an der Erich-Kästner-Schule verbessert werden könne. Da Schule auf das „spätere Leben vorbereiten“ solle, kommt die Idee eines Arbeitskreises zwischen der Schule und Unternehmen auf, „damit die Lehrinhalte am praktischen Beispiel“ erläutert werden könnten. Auch die Idee „leistungsorientierte[n] Arbeiten[s] und leistungsorientierte[r] Bezahlung“ wird geäußert. Der Schulleiter gibt der Referendarin noch einen Tipp für ihr Gespräch mit den Unternehmen des Marienhofs: „Vielleicht bekommen sie (!) im Gespräch mit den Unternehmern gleich einige gute Ideen für neue Unterrichtsinhalte!“. Anhand dieser Dialogausschnitte, die eine einseitige Perspektive wiedergeben, zeigt sich die Intention einer Kooperation zwischen Wirtschaft und Schule. Es geht um die Einflussnahme auf Unterrichtsinhalte und somit auf die zukünftigen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Es werde eine „stärkere Ausrichtung des Unterrichts an den Bedürfnissen der Unternehmen und die Übernahme betriebswirtschaftlicher Vorgehensweisen“ propagiert, so dass nicht das Thema Wirtschaft in der Schule befördert werden solle, sondern das Thema „Unternehmen in der Schule“ (Lobbycontrol 2005).

Auf der Homepage Wirtschaft und Schule betont die INSM ausdrücklich, dass die Entscheidung zur Verwendung der angebotenen Materialien „ausschließlich bei den Lehrern“ liege. Mit diesem Hinweis scheint sie sich dem Vorwurf der Indoktrination bereits im Vorfeld zu erwehren. Ähnlich wie bei dem Vorwurf der Medienbeeinflussung stellt die INSM auch hier klar, dass sie lediglich Material zur Verfügung stelle,

mit welchem jeder verfahren könne, wie er wolle. Das unausgesprochene Motto: Keiner muss, aber alle dürfen! scheint auch hier maßgebend zu sein. Unter den „Top Downloads“ befinden sich Materialien für Berufs- und Hauptschulen sowie ein Heft zum Thema „Mitbestimmung in Deutschland“. Diese Angebote wurden laut der Homepage Wirtschaft und Schule zwischen 10.000 und 20.000 Mal herunter geladen. Eine weitere Angabe über die Frequentierung des Portals oder die Nutzung der angebotenen Materialien ist nicht zu finden. Auch fehlt eine Angabe darüber, wie hoch die finanziellen Mittel sind, die von der INSM für ihren Teilbereich Wirtschaft und Schule bereitgestellt werden. Hierüber wäre eine Einschätzung möglich gewesen, welche Wichtigkeit diesem Themenfeld zuteil wird. Immerhin findet sich direkt auf der Hauptseite der Hinweis darauf, dass die INSM finanziell von den Arbeitgeberverbänden der Metall- und Elektroindustrie getragen werde.

Wirtschaftliche Themen in der Schule stärker zu berücksichtigen, heiße jedoch nicht, dass „schulische Arbeit unter ökonomische Entwicklungen untergeordnet werden“ solle. Was genau die INSM mit dieser Versicherung meint, ist nicht eindeutig zu erkennen. Meint sie die Tendenz zur Ökonomisierung des Bildungssystems, die Inhalte Effizienzkriterien und Überprüfungsmechanismen unterwirft? Oder intendiert sie mit dieser Aussage, dass schulfachspezifische Inhalte nicht den ökonomischen Entwicklungen, verstanden als Ausweitung ökonomischer Unterrichtsthemen, untergeordnet werden sollen?

5 Die Analyseebenen und Kriterien

Die in diesem Kapitel angeführten Kriterien bilden die Grundlage für eine umfassende Analyse ausgewählten Unterrichtsmaterials der INSM. Die im Kapitel „Aufgaben und Ziele politischer Bildung“ erwähnten Funktionen politischer Bildung müssen auch in diesem Zusammenhang als Maßstab gelten. Es ist also zu fragen, ob mit dem Material der Initiative der gesellschaftspolitischen Funktion politischer Bildung, also der Demokratisierung und der Emanzipationsfunktion, Rechnung getragen wird. Die Ziele politischer Bildung wie die Fähigkeit zur politischen Urteilsbildung und Handlungskompetenz stehen im Zentrum politischen Unterrichts. Darin eingeschlossen sind die Fähigkeiten zur (Selbst-) Reflexion, Partizipation, Empathie oder Perspektivübernahme sowie Kritik- und Konfliktfähigkeit und der Solidaritätsgedanke. Die Analyse von politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Strukturen, Institutionen und Prozessen, eingebettet in einen nationalstaatlichen, aber auch supranationalen und globalen Bezugsrahmen, soll auf Emanzipation und Demokratisierung zielend erfolgen.

Zur Frage der Ausgestaltung ökonomischer und politischer Bildung ist in diesem Kontext das Postulat des Politischen hervorzuheben, unter dem ökonomische Bildung zu erfolgen hat. Ökonomische Bildung, verstanden als Befähigung der Schülerinnen und Schüler zur Partizipation an Wirtschaftsprozessen und deren Ausgestaltung, muss den Zielen der politischen Bildung zuträglich sein und deren beiden Funktionen unterstützen. Eine betriebswirtschaftliche Ausprägung ökonomischer Bildung, die ausschließlich auf die Modelle des homo oeconomicus, der Rational-Choice-Theorie oder der ökonomischen Verhaltenstheorie ausgelegt ist und den Solidaritätsgedanken ausspart, ist im genannten Verständnis ökonomischer Bildung nicht inbegriffen. Die hier aufgestellten Kriterien richten sich demgemäß nach politischen und nicht wirtschaftlichen Paradigmen aus.

Es gilt herauszufinden, welches Verständnis von politischer Bildung die Herausgeber des Materials haben. Damit einher geht die Frage nach dem Menschen- und Gesellschaftsbild, das dem Material zugrunde liegt. Die durchzuführende Materialanalyse anhand der in diesem Kapitel aufgestellten Kriterien ist demnach als ideologiekritische Analyse zu verstehen.

Zusammengestellt aus verschiedenen Quellen und orientiert an meinen Überlegungen zu Aufgaben und Zielen politischer Bildung sowie der Frage nach der Ausgestaltung des Faches *Politik und Wirtschaft* lassen sich die Kriterien unterschiedlichen Analyseebenen zuweisen: Inhalt; Didaktische Konzeption; Methoden. Die Auflistung der Kriterien bezüglich idealtypischen Materials ist keiner strikt hierarchischen Ordnung geschuldet und beinhaltet dem entsprechend keine Wertung oder Gewichtung der einzelnen Analyseebenen. Dennoch richtet sich die Anordnung der Analyseebenen grob nach ihrer jeweiligen Relevanz für die Erfüllung der genannten Aufgaben und

Ziele politischer Bildung. Auch erhebt dieser Kriterienkatalog keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Oft sind die Analyseebenen nicht völlig getrennt voneinander bearbeitbar oder sind einzelnen Kriterien nicht exakt einer bestimmten Analyseebene zuzuweisen. Einige Kriterien lassen sich auf der Ebene des Inhalts und der didaktischen Konzeption gleichermaßen verwenden. Die Perspektive ist dann jedoch eine unterschiedliche. Steffens Frage nach dem Adressatenbezug zielt auf der Inhaltsebene darauf, ob eher eine klassische Anführung der unterschiedlichen Institutionen und deren Funktionsweise und Nutzen erfolgt oder ob die Handlungs- und Partizipationsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler miteinbezogen und als Ausgangspunkt gesehen werden. Auf der didaktischen Ebene lässt sich anhand dieser Fragestellung von Steffens überprüfen, ob die Einheit den Zielen der politischen Bildung wie Handlungsfähigkeit, Partizipationsfähigkeit und Urteilsfähigkeit gerecht wird. Hier ist die inhaltliche Ebene mit der didaktischen sehr eng verknüpft.

Es haben sich drei zentrale Fragekomplexe ergeben, unter welchen das Unterrichtsmaterial untersucht werden soll: 1) Inhalt, 2) Didaktische Konzeption, 3) Methoden.

5.1 Inhalt

Auf der Inhaltsebene gilt es das Unterrichtsmaterial danach zu untersuchen, welche Inhalte und Ziele der Anbieter des Materials damit vermitteln will. Es ist darauf zu achten, dass die Inhalte nicht einseitig, sondern aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden und sie interdisziplinär angelegt sind. Die vermittelte ökonomische Bildung soll unter der Maßgabe des Politischen stehen und die entsprechenden Ziele einer emanzipatorisch-kritisch angelegten politischen Bildung verfolgen. Wichtig ist außerdem, dass die Inhalte nicht alternativlos und unbeeinflussbar dargestellt werden. Sie sollen zudem dazu beitragen, die Demokratisierung voranzutreiben und die Emanzipation der Schülerinnen und Schüler zu fördern.

- Kontroversitätsgebot (Beutelsbacher Konsens): Kontroversität vs. Affirmativität: Wird das Thema wissenschaftlich kontrovers oder einseitig dargestellt? Dient die inhaltliche Darstellung des Themas der Verfestigung und Bestätigung der beschriebenen Zustände oder bietet sie kritische Ansätze?
- Überwältigungs- bzw. Indoktrinationsverbot (Beutelsbacher Konsens)
- Perspektivenwechsel: Werden die Sichtweisen aller Betroffenen und Beteiligten gleichermaßen thematisiert?
- Interdisziplinarität: Werden verschiedene sozialwissenschaftliche Disziplinen und andere wissenschaftlichen Arbeitsfelder einbezogen?
- Kontinuität: Erhält das Thema mittels der Materialien eine sinnvolle inhaltliche Struktur, die eine sukzessive Erarbeitung ermöglicht? Passen die gewählten Materialien inhaltlich zueinander und lässt sich ein „roter Faden“ ablesen?

- Aktualität bzw. Aktualitätsbezug?
- Bezugsrahmen: Sieht das Material politische, ökonomische und gesellschaftliche Strukturen, Institutionen und Prozesse in einem nationalstaatlichen, supranationalen und globalen Kontext?
- Kategorien: Lassen sich die politischen Kategorien Gieseckes auf das Material anwenden oder wären Krubers wirtschaftliche Kategorien eher hilfreich zur Erschließung dieses Materials?
- Alternativen: Wirft das Material die Frage nach Alternativen auf oder stellt es für Umstände, Situationen oder Probleme nur eine mögliche Lösung dar?
- Gestalt- und Veränderbarkeit: Wird durch das Material deutlich, dass politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Prozesse durch die eigene Partizipation veränderbar sind oder zeichnet es ein Weltbild, in dem die Ordnungen als gegeben und unbeeinflussbar erscheinen?
- „Werden die Heranwachsenden als künftige Subjekte der Volkssouveränität, als Autoren eigenen politischen Handelns gesehen oder eher als Adressaten politischen Handelns von Institutionen?“ (Steffens 2002: 17)
- Welches Bürgerrollenkonzept nach Steffens liegt dem Material zugrunde? Ist das „Selbstverständnis von teilhabeinteressierten Citoyens (im republikanischen Verständnis selbstgestalteter Politik)“ das Leitmotiv oder eher das „Selbstverständnis von Wirtschaftsbürgern (die an der Sicherung privater Handlungsfreiheit interessierten liberalen Bourgeois)“ oder das „Selbstverständnis von Untertanen (im Sicherheit verbürgenden Staat)“? (vgl. Steffens 2007: 162)
- Zielsetzung: Ist die Unterrichtseinheit bezüglich ihrer Denkrichtungen und Zielurteile offen gestaltet oder zielt sie in ihrer Konzeption auf bestimmte Ergebnisse und Ziele? Wenn ja, welche Ziele sind diese?
- „Nehmen die Vorschläge den tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandel und die Veränderung jugendlicher Lebensumstände und Lebensperspektiven zur Kenntnis?“ (Steffens 2002: 18)
- Welche Art ökonomischer Bildung wird vermittelt mit diesem Material?
- Dient das Material der Bildung oder trägt es eher zur Ausbildung bei?
- Welche Perspektiven nimmt das Material ein bzw. eröffnet es für den Unterricht?
- Werden Zielkonflikte angesprochen und reflektiert? (vgl. Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008).
- Leistet das Material Begriffsdefinitionen? Sind diese einseitig verfasst oder wird eine multiperspektivische Definition gegeben?

5.2 Didaktische Konzeption

Auf dieser Ebene stehen politikdidaktische Überlegungen im Vordergrund. Hier geht es um die Art und Weise der Themenbehandlung und deren Ausrichtung auf die Ziele einer emanzipatorisch-kritischen politischen Bildung. Auch die allgemeindidaktische

Frage nach der alters- und zielgruppengerechten Gestaltung des Materials wird in diesem Kontext gestellt.

- Wird mit dem Material Institutionenkunde befördert oder bietet es die Möglichkeit zur Problem- oder Konfliktorientierung?
- Kann das Material zur politischen Bildung verstanden als kategoriale Bildung eingesetzt werden?
- Kontinuität: Ist die Einheit nach einem bestimmten Prinzip aufgebaut? Z.B.: Steht bei der Fallorientierung der Fall im Zentrum und am Anfang und dient nach einer Konkretisierungsphase der Abstraktion auf allgemeingesellschaftliche Probleme?
- Ist das Material schülerorientiert? „Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigenen Interessen zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen. Eine solche Zielsetzung schließt in sehr starkem Maße die Betonung operationaler Fähigkeiten [...]“ ein (Wehling 1977: 179).
- „Knüpfen die Vorschläge an Lebenserfahrungen und Weltwahrnehmungen der Heranwachsenden an? Führen sie zu Horizonterweiterungen und Dezentrierung von Perspektiven?“ (Steffens 2002: 18)
- Zielt das Material auf Demokratisierung und Emanzipation?
- Werden folgende Ziele und Kompetenzen angestrebt:
 - Fähigkeit zur politischen Urteilsbildung: Lässt sich anhand des Materials eine Meinungs- und Urteilsbildung befördern?
 - politische Handlungsfähigkeit: Dient das Material dem Aufzeigen von Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten der politischen, sozialen und wirtschaftlichen Strukturen und Prozesse?
 - (Selbst-) Reflexion: Werden die Schülerinnen und Schüler dazu angeleitet, ihre bestehende Meinung zu erkennen, zu überprüfen und gegebenenfalls zu korrigieren oder mit weiteren Argumenten zu fundieren?
 - Partizipation: Kann Schülerinnen und Schülern anhand des Materials ihre Möglichkeiten zur mündigen, also selbstbestimmten und autonomen, Teilhabe an der Gesellschaft eröffnet werden?
 - Empathie oder Perspektivübernahme: Wird den Schülerinnen und Schülern die Lernmöglichkeit gegeben, sich in andere Menschen hineinzusetzen und eine bestimmte Fragestellung, ein Problem oder einen Konflikt aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten?
 - Kritik- und Konfliktfähigkeit: Kann mithilfe des Materials Schülerinnen und Schülern beigebracht werden, Informationen, Sachverhalte und Zustände zu hinterfragen, unterschiedliche Meinungen darüber zu tolerieren und sich damit konstruktiv auseinander zu setzen?
 - Solidarität: Fordert das Material zur Solidarität innerhalb der Gesellschaft auf und dringt es auf die Übernahme von Verantwortung nicht nur für sich selbst, sondern auch für benachteiligte gesellschaftliche Gruppen?

- Wird die Zielgruppe des Materials benannt und ist das Material entsprechend altersgerecht gestaltet?

5.3 Methoden

Anhand der im Unterrichtsmaterial angegebenen Methoden und Sozialformen lässt sich ersehen, wie viel Wert auf das selbstständige Erarbeiten von Themen gelegt wird. Auch erhält man Aufschluss darüber, ob den Schülerinnen und Schülern Einfluss auf ihren Arbeits- und Lernprozess eingeräumt wird. Unter Methoden werden Verfahren verstanden, mit deren Hilfe Unterrichtsinhalte erarbeitet werden können (z. B. Makromethoden, die die gesamte Unterrichtsstruktur vorgeben, Rollen- oder Planspiele, Pro-Contra-Debatte, aber auch Mind-Map, Textanalyse oder Karikaturen, die als Mikromethoden einzelne Lernprozessphasen strukturieren, vgl. WPB 2007: 245ff). Sozialformen bestimmen die „organisatorische Seite der Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten im Unterricht“ (Meyer 1987: 59).

- Bietet die Gestaltung des Materials Möglichkeiten für Methodenwechsel?
- Unterstützen die Materialien durch „die vorgeschlagenen Lernformen eine selbstständige Aneignung des Lernstoffes“ (Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008)?
- Dienen die unterschiedlichen Methoden der Sache oder werden sie als Abwechslung verwendet, d.h. sind die Methoden an Inhalte gekoppelt oder werden sie zum Selbstzweck degradiert?
- Sind Gruppenarbeitsprozesse oder andere Sozialformen eingeplant oder geht das Material von einer Frontalunterrichtssituation aus?
- Dienen die verschiedenen Sozialformen ausschließlich der Auflockerung starrer Unterrichtsformen oder sind sie auf die jeweiligen zu bearbeitenden Aufgaben ausgerichtet und wollen die Kommunikationsstruktur des Unterrichts prägen?

6 Ausgewähltes Unterrichtsmaterial

In diesem Kapitel stehen die Beschreibung und Analyse des gewählten Unterrichtsmaterials im Mittelpunkt. Aufgrund der zahlreichen und umfangreichen zur Verfügung stehenden Materialien kann im Rahmen dieser Arbeit nur eine exemplarische Analyse anhand einer Unterrichtseinheit erfolgen. Das verwendete Material wurde nach drei verschiedenen formalen Kriterien ausgewählt: erstens sollte das Material für den Unterricht an Gymnasien konzipiert sein, zweitens sollte es eine gesamte Unterrichtseinheit beinhalten, um die Zielrichtung der Einheit vollständig erfassen zu können, und drittens sollte das Material für die Sekundarstufe I entworfen worden sein, da in dieser Phase das erste Betriebspraktikum ansteht. Entsprechend dem letzten Kriterium fiel die Wahl auf Unterrichtsmaterial zum Thema „Neue Arbeitswelt“.

6.1 Beschreibung

Das dieser Analyse zugrunde liegende Unterrichtsmaterial hat das Thema „Neue Arbeitswelt“ und wurde zum Download auf der Homepage „Wirtschaft und Schule“ von der INSM zur Verfügung gestellt. Die vollständige Unterrichtseinheit ist in mehreren Dateien jeweils im WORD- oder PDF-Format verfügbar. Es steht ein einleitender Grundlagentext zum Thema „Neue Arbeitswelt“ zur Verfügung, der, unabhängig von Schulform und Jahrgangsstufe, der Lehrperson einen ersten Einblick in das Thema verschaffen soll. Dieser Grundlagentext soll die Lehrperson im Vorfeld über das Thema der Unterrichtseinheit und deren maßgeblichen Inhalte informieren. Die gegebenen Informationen werden das Vorgehen der Lehrperson lenken, egal, ob sich dieser Prozess bewusst und reflektiert oder unbewusst vollzieht, die Lehrperson wird diese Informationen bei der Durchführung der Einheit im Hinterkopf haben und sie entsprechend an die Schülerinnen und Schüler herantragen. Auch diese Weitergabe kann unbewusst erfolgen. Entsprechend wird dieser Text ebenfalls in die Analyse einbezogen.

Im Grundlagentext zu der hier thematisierten Unterrichtseinheit werden fünf von „der Wissenschaft“ identifizierte „Megatrends des Strukturwandels“ kurz dargestellt: Globalisierung, Informationstechnik, Dienstleistungsgesellschaft, Ausdifferenzierung der Lebensformen und demografische Entwicklung. Stichpunkte zu diesen Entwicklungen sind die weltweite Konkurrenz der Länder als Produktionsstandorte; Optimierung von Arbeitsabläufen und weltweite Vernetzung durch Informations- und Kommunikationstechnologie, die Mitarbeiter zur ständigen Weiterqualifizierung anhält; der Erwerb von Schlüsselqualifikationen, um optimale Serviceleistungen zu erbringen; „differenziertere Beschäftigungsverhältnisse“ als Reaktion auf den „Wunsch nach mehr Individualität“ und „Lebenslanges Lernen“ als Notwendigkeit aufgrund der sich verändernden „Alterspyramide unserer Gesellschaft“. Insgesamt werden die Themen der INSM – hier insbesondere Flexibilisierung, Lockerung des Kündigungsschutzes und Deregu-

lierung – angesprochen und diesbezügliche Reformnotwendigkeiten oder Vorteile und Chancen dieser Entwicklungen genannt.

Eine kurze, dem Unterrichtsmaterial vorangestellte Übersicht enthält Angaben zur Zielgruppe, dem Umfang der Einheit und nennt Themen, die in dieser Unterrichtssequenz behandelt würden: Neue und alte Beschäftigungsverhältnisse, Globalisierung, Old und New Economy, Anforderungen der Unternehmen an moderne Mitarbeiter, Arbeitsplätze der Zukunft.

Außerdem werden eine „vorbereitende Hausaufgabe“ („Beschreibe das Arbeitsverhältnis von einem deiner Eltern oder einem bekannten Erwerbstätigen!“) und „Vorbemerkungen zur Unterrichtsreihe“ genannt. Darin wird erklärt, dass den Schülerinnen und Schülern der „Wandel der derzeitigen Arbeitswelt“ näher gebracht werden solle, wozu die heutige Arbeitswelt und deren Wandlungsprozesse angesprochen werden müssten.

In einer darauf folgenden tabellarischen „Übersicht der Unterrichtsreihe“ wird deutlich, dass die Einheit in vier Abschnitte à zwei Stunden eingeteilt ist. Für jeden Abschnitt wird das Thema, die Methode bzw. Sozialform und das jeweils zu verwendende Material bzw. Medium genannt. Im Anschluss daran werden die vier einzelnen Unterrichtsabschnitte näher erläutert. Dazu wird ebenfalls jeweils in Tabellenform die Gliederung der einzelnen Unterrichtsstunden vorgestellt, welche auch Zeitangaben enthält. An diese Übersicht schließen sich ein didaktisch-methodischer Kommentar zum Unterrichtsverlauf und die genauere Beschreibung der Unterrichtsphasen von Einstieg, Erarbeitung bis zu Sicherung und Hausaufgabe an.

Der erste Unterrichtsabschnitt hat die Beschäftigungsverhältnisse in Deutschland zum Gegenstand. Als Einstieg dient ein „Fragebogen über die Arbeit eines Familienangehörigen oder Bekannten“, dessen Beantwortung die Hausaufgabe war. Des Weiteren werden anhand von drei Statistiken typische und atypische Beschäftigungsverhältnisse unterschieden. An diese Differenzierung schließt sich ein Text zu Lohnnebenkosten und deren Zusammensetzung an. Die Hausaufgabe besteht aus Material zu Arbeitszeitmodellen und den dazugehörigen Fragen, welche Arbeitszeitmodelle die Schülerinnen und Schüler sich für sich vorstellen könnten, welche nicht und weshalb Unternehmen immer mehr Arbeitszeitflexibilisierung betrieben.

Im zweiten Unterrichtsabschnitt steht der Wandel der Arbeitswelt von den „klassischen Vollzeit-Beschäftigungsverhältnissen“ hin zur „neuen Arbeitswelt“ im Zentrum. In diesem Zusammenhang werden die Globalisierung und die Arbeitskosten in Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern thematisiert. In einer Art Gruppenpuzzle sollen anschließend zwei Texte arbeitsteilig gelesen werden. Die Themen dieser Texte sind „Globalisierung“ und „Global Player“ sowie die „Megatrends der globalen Entwicklung“. Als Hausaufgabe soll die „Teamarbeit über große Distanzen“ bei BASF erklärt werden.

Die folgende dritte Unterrichtssequenz beginnt, nach der Kontrolle der Hausaufgabe und dem Feststellen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, mit der Gegenüberstellung von Old Economy und New Economy. Danach wird das deutsche Unternehmen „Pixelpark“ als Vertreter der New Economy vorgestellt. Denn „der Aufstieg und Fall von Pixelpark an der Börse“ bietet ein gutes Fallbeispiel. Eine „Pro-Contra-Analyse“ zum Thema Investition in Unternehmen der New Economy bildet die Grundlage für „das Verfassen eines Investmenttips für den Freund/die Freundin“ als Hausaufgabe.

Der vierte und letzte Unterrichtsabschnitt dieser Einheit beginnt mit dem Vergleich der Investmenttips, aus denen Vor- und Nachteile einer Investition festgehalten werden sollen. Als nächstes wird ein Artikel über die Firma Brose GmbH und Co. gelesen. Dazu soll erarbeitet werden, aus welchen Bausteinen die „Neue Brose Arbeitswelt“ besteht, was der Begriff „Desk-Sharing“ bedeutet und welche Vor- und Nachteile sich aus dieser Arbeitswelt für Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber und Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer ergeben. Im weiteren Verlauf der Stunden wird ein weiterer Text gelesen, der u. a. „Schlüsselqualifikationen“ nennt, die der „moderne Arbeitnehmer benötigt: Flexibilität, Verantwortungsgefühl, Risikobereitschaft“. Dazu wird ein Arbeitsblatt mit den Erwartungen von Unternehmen an Schulabgänger gelesen. Zum Abschluss der Unterrichtseinheit wird eine Übersicht über die zehn beliebtesten Ausbildungsberufe gegeben und ein Zeitungsartikel gelesen, „laut dem Jugendliche optimistisch in ihre Zukunft blicken“.

6.2 Analyse und Bewertung

6.2.1 Die Inhaltsebene

Auf dieser Ebene ist es sinnvoll, das Material in seiner Reihenfolge zu betrachten und an die einzelnen Texte und Arbeitblätter die Kriterien anzulegen. So ist eine bessere Übersicht gegeben und die Zielrichtung sowie der Aufbau des Materials lassen sich schlüssiger darstellen.

Aus diesem Grund soll hier zunächst der dem Unterrichtsmaterial vorangestellte Grundlagentext analysiert werden. Sogleich der Beginn des zweiten Satzes – „Die Wissenschaft hat aktuell fünf wesentliche Trends identifiziert“¹⁷ – erfüllt eine wichtige Funktion: Zwar bleibt unklar, wer oder was genau mit der „Wissenschaft“ gemeint ist, dennoch vermittelt ihre Nennung Seriosität und knüpft an die allgemeine Überzeugung in der Gesellschaft an, was wissenschaftlich belegt sei, müsse korrekt sein. Die Verwendung des Begriffs „Trend“ suggeriert etwas sich von alleine Entwickelndes, Unaufhaltsames und Unbeeinflussbares. Bereits hier wird das zugrunde liegende Verständnis einer durch Menschen unbeeinflussbaren wirtschaftlichen und gesellschaft-

17 Hervorhebung im Original.

lichen Ordnung verankert. Die darauf folgende Steigerung dieser Trends zu „Megatrends des Strukturwandels“ bewirkt eine Wertung dieser als mächtig und bedeutend. In dieser Wortwahl zeigt sich, wie sehr diese richtungweisenden Trends als Vereinnahmung gezeichnet werden, der sich niemand entziehen könne.

Als erster dieser fünf Megatrends wird die Globalisierung genannt. Die Formulierung „Die Wirtschaft muss sich dem immer stärker werdenden internationalen Wettbewerb stellen.“ erweckt den Eindruck, die Wirtschaft sei dem Umbruch ausgeliefert und dem müsse sie sich nun anpassen. Dabei agiert die Wirtschaft als Träger und Beförderer der Globalisierung. Staaten werden als Konkurrernde um Produktionsstandorte geschildert, Politik und Gesellschaft als passiv und auf die Globalisierung re-agierend („Einzelne Länder konkurrieren weltweit als Produktionsstandorte, somit öffnen sich Politik und Gesellschaft der Globalisierungstendenz und reagieren auf diese Entwicklungen“). Statt Mitgestaltung wird Anpassungsleistung hervorgehoben. Die Menschen werden als passive Bürgerinnen und Bürger aufgefasst, ihnen werden keine Gestaltungsoptionen zugestanden. Dabei ist

„Globalisierung selbst Ergebnis politischer Entscheidungen, für die der Neoliberalismus Pate stand. Zum anderen dient sie als Hebel zur Durchsetzung neoliberaler Politik“ (Giegold 2006: 106).

Die Globalisierung stellt somit keine aus dem Nichts heraus entstandene, zwangsläufige Entwicklung dar, sondern einen von Menschen gemachten Prozess. Gleichzeitig unterstellt „die Logik des Standortwettbewerbs, dass sich wirtschaftlicher Wettbewerb als Anpassung von Unternehmensentscheidungen an politisch bestimmte Kostenfaktoren“ vollziehe (Schmidt 2006: 214). Hierbei sollte der Einfluss der Unternehmen auf politische Entscheidungen bezüglich der Standortfaktoren nicht unterschätzt werden. Unternehmen haben diesbezüglich das Machtmittel der Verlagerung ihrer Produktion ins Ausland, womit sie Druck auf die jeweiligen Regierungen und ihre politischen Entscheidungen ausüben können.

Globalisierung wird aus rein wirtschaftlicher Perspektive einseitig über den Aspekt der Standortlogik definiert und als unbeeinflussbare Entwicklung dargestellt.

Als zweiter Megatrend gilt die Informationstechnik, deren Nutzen für die technische Entwicklung von Unternehmen thematisiert wird. Außerdem erfordere diese „rasante Entwicklung“ von Informations- und Kommunikationstechniken, dass „sich Mitarbeiter ständig weiterqualifizieren müssen“. Auch hier wird der Mensch passiv dargestellt. Die Anpassung an diese Entwicklung scheint unausweichlich.

Die Entwicklung der Gesellschaft zur Dienstleistungsgesellschaft macht dieser Auflistung zufolge den dritten Megatrend aus. In diesem Zusammenhang werden die Schlüsselqualifikationen der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer hervorgehoben, z. B. Kommunikationsfähigkeit. Allerdings ist damit nicht die Fähigkeit zur Argumentation oder die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zu autonomen Diskurspartnern

gemeint, sondern die kundenfreundliche Kommunikation, in der es weniger um das Behaupten der eigenen Positionen geht als um das Verkaufen „zusätzliche[r] Dienstleistungspakete“ („Um diese Serviceleistungen dem Kunden nahe zu bringen, sind die Mitarbeiter auf neue Schlüsselqualifikationen angewiesen, wie z. B. Kommunikationsfähigkeit“).

Mit der Ausdifferenzierung der Lebensformen wird der vierte Megatrend beschrieben, der sich in dem Wunsch nach mehr Individualität niederschlägt und sich dadurch auf die Arbeitsverhältnisse auswirkt. Diese Verkehrung von Ursache und Wirkung suggeriert, der Wandel der Beschäftigungsformen von klassischen zu atypischen sei Folge des Strebens nach mehr Individualität. Die Hervorhebung des Vorteils „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ für Frauen durch die neuen Arbeitsformen (Telearbeit, Teilzeitarbeit etc.) offenbart zudem ein traditionelles Verständnis von Familie bzw. der Rolle der Frau in Gesellschaft und Familie. Denn nach diesem Verständnis wird der Frau die Hauptrolle bei der Kinderbetreuung in Familien zugeschrieben.

Aufgrund der demografischen Entwicklung, hier als Megatrend fünf ausgegeben, würden eine „ständige Anpassung der Qualifikation“ und „Lebenslanges Lernen“ zur wesentlichen Aufgabe für Menschen und Unternehmen.

Die Entwicklungen durch Globalisierung und Technologie werden als „Neue Chancen für Mitarbeiter“ dargestellt. Zu diesen Chancen gehören angeblich „flexible Arbeitszeiten“, „wechselnde Standorte“, „flache Hierarchien“ sowie eine „stärkere Verantwortung der einzelnen Mitarbeiter für den Arbeitsablauf und die Qualität der Arbeit“. Dies sind allerdings weniger Chancen als erforderliche Anpassungsleistungen, die von einer/m idealtypischen Arbeitnehmerin/Arbeitnehmer erwartet werden, und wodurch Verantwortung auf mehrere einzelne Schultern abgewälzt wird.

Die neuen Beschäftigungsformen böten insbesondere Frauen und ihrem „Wunsch nach Berufstätigkeit“ neue Möglichkeiten, „ohne ihre Kinder zu vernachlässigen“.

Diese Formulierung erweckt den Eindruck, Berufstätigkeit von Frauen bzw. Müttern sei etwas Neues, etwas, das gerade im Kommen sei, was sich langsam durchsetze.

Zum Abschluss des Grundlagentextes werden unter der Überschrift „Der Rahmen muss stimmen“ Forderungen an den Staat gestellt. Er sollte „beschäftigungshemmende Regulierungen beseitigen (z. B. Erleichterung von befristeter Arbeit)“, denn viele „Gesetze und Vorschriften führen dazu, dass Flexibilität behindert wird und weniger Arbeitsplätze geschaffen werden“. Die Forderung nach dem Abbau des Kündigungsschutzes wird hier positiv formuliert („Erleichterung“) und Flexibilität als Anspruch der Unternehmer auch als Wunsch von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern nach mehr Individualität dargestellt. Abschließend wird der Wunsch an die Tarifpartner formuliert

„Gestaltungsspielräume zu erhalten, um schnell auf Entwicklungen reagieren zu können. Es geht dabei in erster Linie um die Modernisierung des Flächentarifvertrages. Eine starre Systematik des Tarifvertrages passt nicht mehr zu den Produktions- und Arbeitsbedingungen in den Firmen.“

Diese Erkenntnisse müssen bei der Analyse des eigentlichen Materials, inklusive der jeweils vorangestellten Beschreibung des Unterrichtsverlaufs, stets im Blick bleiben. Denn mit dem Grundlagentext wird die Zielrichtung der Unterrichtsreihe vorgegeben.

Anhand der „Übersicht der Unterrichtsreihe“ lässt sich bereits die Zielrichtung des Materials für den Unterricht ablesen. Am Ende der Einheit steht kein politisches Urteil oder eine Problem- oder Konfliktlösung, sondern ein Anpassungsprofil des „modernen Mitarbeiters“. Diese geschlossen konzipierte Unterrichtssequenz beginnt mit einem „Fragebogen über die Arbeit eines Familienangehörigen oder Bekannten“. Diese Umfrage zielt auf das Arbeitsverhältnis, die Arbeitszeit und den Arbeitsort sowie auf Veränderungen dieser Faktoren in den letzten Jahren. Die Umfrage forciert das Ergebnis, dass das klassische Arbeitsverhältnis abgelöst wird. Im Vorfeld erhält die Lehrperson die Information, dass sie, „je nachdem, wie (einseitig)“ das Ergebnis der Umfrage beschaffen sei, auch über andere Tätigkeiten und Beschäftigungsverhältnisse informieren solle, so dass die Schülerinnen und Schüler ein ausgewogenes Bild von der Berufswelt erhielten. Mit „einseitig“ ist hier das „klassische“ bundesdeutsche Arbeitsverhältnis, also das des „unbefristet und Vollzeit beschäftigten sozialversicherungspflichtigen Arbeiters oder Angestellten“ gemeint, der Lohnnebenkosten zahle. Hierzu ist festzustellen, dass diese Definition suggerieren soll, dass es nur in Deutschland diese Art der Arbeitsverhältnisse gebe im Sinne der wirksamen Absicherungen für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer (z. B. Kündigungsschutz und Lohnnebenkostenzahlungen). Diese Arbeitsverhältnisse würden immer „untypischer“ und andere träten an ihre Stelle. Mit dieser Äußerung wird versucht, das klassische Arbeitsverhältnis als untypisch zu markieren, obwohl derzeit das Teilzeitarbeitsverhältnis als atypisches Beschäftigungsverhältnis gilt. Außerdem ist die Aussage, der Arbeitnehmer/die Arbeitnehmerin zahle Lohnnebenkosten, insofern falsch, als er nur die Hälfte seines Sozialversicherungsbeitrags zahlt, der von seinem Lohn abgeführt wird, die andere Hälfte zahlt der Arbeitgeber/die Arbeitgeberin.

Ein Diagramm mit dem Titel „Erwerbstätige nach Beschäftigungsverhältnis“ zeigt u. a. die prozentuale Entwicklung der Beamtenverhältnisse (Abnahme), der Selbstständigkeit (Zunahme), der Arbeiter (Abnahme) und der Angestellten (Zunahme). Im erklärenden Text dazu heißt es: „bei den Selbstständigen ohne Mitarbeiter, den sogenannten Ein-Personen-Unternehmen, zeigt sich im Dienstleistungsbereich ein deutlicher Aufwärtstrend, nicht zuletzt begünstigt durch arbeitsmarktpolitische Fördermaßnahmen von Existenzgründungen (zum Beispiel „Ich-AGs“)“. Hier wird auf die Agenda 2010 angesprochen, deren Auswirkungen sich in der Statistik zeigen. In dieser Äußerung wird die Abwälzung von Verantwortung auf das Individuum als positiv dargestellt. Mithilfe der Ich-AGs konnten sich bspw. Arbeitslose unter finanzieller Bezuschussung

selbstständig machen, um dann teilweise von Betrieben angeheuert zu werden, für die auch in einem normalen Beschäftigungsverhältnis hätte gearbeitet werden können, hätten Arbeitsplätze zur Verfügung gestanden. Durch Ich-AGs aber wurden keine Lohnnebenkosten für die Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber fällig, was bedeutete, dass Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer allein für ihre Absicherung zu sorgen hatten. In einer weiteren Statistik erfolgt sogleich die Darstellung, dass die Zahl sozialversicherungspflichtig Beschäftigter von 1992 bis 2004 gesunken ist. Dies sei „Ausdruck der Krise am Arbeitsmarkt“. Weiterhin erklärt der Text, welche Beschäftigungsverhältnisse sozialversicherungspflichtig sind und welche nicht, und gibt an, dass Beschäftigungsverhältnisse ohne Sozialversicherungspflicht ausgeweitet worden seien, „ein Trend, der die andauernde Finanzkrise der Sozialversicherungsträger“ verstärke. Weder wird hierbei darauf hingewiesen, dass sich die Ausweitung nichtsozialversicherungspflichtiger Beschäftigungsverhältnisse im Sektor der prekären Beschäftigungsverhältnisse oder aufgrund von Ich-AGs, und nicht im Bereich der Beamtenverhältnisse vollzogen hat, noch wird erklärt, weshalb sich dadurch die Finanzkrise der Sozialversicherungsträger ergibt.

Ein Diagramm zur atypischen Beschäftigung in absoluten Zahlen aus dem Jahr 2003 liefert Angaben zu Teilzeitarbeit, geringfügig Beschäftigten, befristeten Arbeitsverträgen und überlassenen Leiharbeiterinnen und -arbeitnehmern. Im Text gibt es dazu keine Erklärung, weshalb diese Aufteilung vorgenommen wurde oder was die einzelnen Beschäftigungsverhältnisse bedeuten. Dafür wird die zunehmende Bedeutung atypischer Beschäftigungsverhältnisse thematisiert und das damit einhergehende Problem der Mini-Jobs: sie sind nicht sozialversicherungspflichtig und dadurch werde die „Einnahmehasis der Sozialversicherung geschmälert“. Mögliche Problemlösungen werden weder angesprochen, noch sind sie Bestandteil der Stundenkonzeption. Ein Text zu Lohnnebenkosten soll die Problematik „Sozialversicherungsbeiträge“ genauer erläutern. Es erfolgt die genaue Aufzählung der Einzelbeiträge innerhalb des Sozialversicherungsbeitrags sowie die detaillierte Aufschlüsselung dessen, was die Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber und was die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer zahlen. Die Schlussfolgerung daraus ist: „Die Lohnnebenkosten treiben also einen nicht unerheblichen Keil zwischen den Nettolohn, den der Arbeitnehmer erhält, und den (!) tatsächlichen Kosten, die der Arbeitgeber bezahlt.“ Die daran anschließende Hausaufgabe bezieht sich auf unterschiedliche flexible Arbeitszeitmodelle, welche im Einzelnen relativ wertneutral vorgestellt werden. Eine problematisierende Sicht auf diese Modelle und mögliche soziale Folgen erfolgt aber ebenso wenig. Außerdem ist für die Schülerinnen und Schüler unersichtlich, ob diese Modelle typische oder atypische Beschäftigungsverhältnisse kennzeichnen. Das Modell der Teilzeit zählt laut Material zu atypischen Beschäftigungsverhältnissen, hier ist es dann ein Modell unter vielen. Die „Optimierung von Betriebsabläufen“ wird als Hauptgrund für „Arbeitszeitflexibilisierung“ angegeben, der eingangs erwähnte „Wunsch nach mehr Individualität“ ist hier kein Grund mehr für diese unterschiedlichen Arbeitszeitmodelle. Die Frage nach dem Modell, in welchem die Schüler sich vorstellen könnten zu arbeiten, zielt darauf,

die Schülerinnen und Schüler für diese Modelle zu sensibilisieren und sie als gegeben hinzunehmen, als etwas, worauf sie sich einstellen müssen. Flexibilität werde im Sinne von Biegsamkeit und Anpassung verstanden, wonach alles den Anforderungen des Marktes angepasst werden solle (vgl. Ehlscheid 2006: 80).

Damit einher geht die Behauptung, „Flexibilität bringe nicht nur mehr Wachstum, Wohlstand und Arbeitsplätze, sondern vor allem auch mehr Freiheit und Selbstbestimmung“ (Ehlscheid 2006: 80). Freiheit aber bedeutet im neoliberalen Verständnis lediglich individuelle Freiheit im Rahmen der Marktlogiken. Selbstbestimmung muss eher als Selbstorganisation bezeichnet werden, da sie sich ausschließlich auf den Bereich der selbstunternehmerischen Marktpositionierung des Individuums bezieht. Politische Freiheit und Autonomie bezogen auf die mündige Partizipation an Gesellschaftsprozessen ist im neoliberalen Verständnis von Freiheit nicht inbegriffen.

In den beiden folgenden Unterrichtsstunden steht die „Globalisierung bzw. die mangelnde internationale Wettbewerbsfähigkeit bezüglich der Arbeitskosten bei Jobs für niedrig qualifizierte Arbeitnehmer“ als Grund für den Rückgang des „klassischen“ Vollzeit-Beschäftigungsverhältnisses im Mittelpunkt.

Das Material zeichnet ein positives Bild von Globalisierung, von der Deutschland „ganz massiv“ profitiere. Schlagworte des Textes sind geringe Arbeitskosten, Lohnstückkosten, Lohnnebenkosten, kurz: es geht um Standortkonkurrenz. Sie entsteht dadurch, dass Globalisierung die Ebene des Marktes internationalisiere, während die Regulierung der Märkte nationalstaatlich bleibe (vgl. Giegold 2006: 107). Aus diesem Grund entsteht Standortwettbewerb unter den Staaten und ein internationaler Konkurrenzkampf um Investitionen.

Als positiv hervorgehoben wird die Arbeitsplatz- und Beschäftigungsentwicklung, von der besonders „qualifizierte Arbeitnehmer überdurchschnittlich“ profitiert hätten.

Ein Text soll Globalisierung näher erklären und den Begriff des Global Player erläutern. Die hier angeführte Definition eröffnet nur eine finanzwirtschaftliche und unternehmerische Sichtweise und gibt eine durchweg positive Darstellung: „In einer globalisierten Wirtschaft kann jeder überall Kapital aufnehmen“ (Hervorhebung im Original). Mit dieser Äußerung wird auch signalisiert, dass die Wirtschaft globalisiert wurde, also auch mit ihr ein vom Menschen ungesteuerter Prozess vollzogen wurde, und sie nicht die Globalisierung massiv mit vorangetrieben hat. An die kurze Definition von Global Player schließt sich die Beschreibung eines bestimmten Unternehmens als Beispiel an: Exxon Mobil Corporation.

Globalisierung erscheint nach diesen Texten als ein lediglich auf (finanz-) wirtschaftliche Vorgänge bezogener Prozess. Schlägt man den Begriff im Onlinelexikon der INSM nach, erhält man die Angabe, dass Globalisierung die „beschleunigte internationale Arbeitsteilung“ sei, welche sich auf drei Ebenen beziehe: Exporte, Direktinvestitionen und Finanzmärkte. Diese Ebenen lassen sich unter der ökonomischen Dimension von

Globalisierung zusammenfassen. Die wissenschaftlich-technische, die ökologische, die politische und auch die kulturelle Dimension von Globalisierung werden durch diese Definition bewusst ausgeklammert. Nach der INSM-Definition berge Globalisierung Chancen für das Wachstum der Weltwirtschaft und mehr Wohlstand und gewähre den „Entwicklungs- und Schwellenländern Möglichkeiten zum wirtschaftlichen Aufstieg“. Fast schon zynisch klingt diese Darstellung vor dem Hintergrund, dass gerade die Entwicklungsländer immer mehr vom Weltmarkt ausgegrenzt bzw. von ausschließlich profitorientierten Unternehmen ausgebeutet werden. Das Auseinanderklaffen von Wohlstand und Armut führt zu einer Spaltung der Weltbevölkerung. Diese Problematik der immer größer werdenden Arm-Reich-Schere, verteilt auf Nord- und Südhalbkugel, wird mit dem vorliegenden Unterrichtsmaterial nicht thematisiert. Des Weiteren erklärt das INSM-Lexikon, dass die Globalisierung kein „Beschäftigungskiller“ sei, sondern vielmehr würden die „Defizite bei der Deregulierung des Arbeitsmarktes“ die „ungünstige Arbeitsmarktentwicklung Deutschlands“ bedingen.

Das Unterrichtsmaterial ist nach dieser INSM-Definition von Globalisierung aufgebaut, beinhaltet allerdings überhaupt keinen Hinweis auf Entwicklungsländer.

Der dritte Unterrichtsabschnitt ist mit „Old vs. New Economy: Survival of the fittest?“ überschrieben. Er enthält zwei kurze Texte zu Old bzw. New Economy, aus denen sich die Unterschiede herauslesen lassen. Der Text zu New Economy spricht von „Grundannahmen der kapitalistischen Wirtschaftsweise“ und „klassische[r] Wirtschaftstheorie“ ohne diese näher zu erläutern. Weder die zugehörigen Aufgabenstellungen noch die angegebenen Lernziele beinhalten die Auseinandersetzung mit Wirtschaftstheorie, das Material leistet sie aus sich heraus auch nicht. In zwei folgenden Texten wird auf New Economy näher eingegangen bzw. das Unternehmen Pixelpark als stellvertretend für Firmen der New Economy vorgestellt. Dabei geht es um die Verdienste der New Economy, die sich heute die Unternehmen der Old Economy zueigen machen: „Digitalisierung der Geschäftsprozesse“ und die Bedeutung von Technologie und Internet, welche durch New Economy verbreitet worden seien. In einem weiteren Text wird die Erfolgs- bzw. Misserfolgsgeschichte von Pixelpark erzählt und ein Bild risikoreicher und wenig bodenständiger Unternehmungen gezeichnet. Im Gegensatz dazu erscheint die Old Economy, zu der auch die Metall- und Elektroindustrie zählt, als solider.

Im Anschluss an diese Darstellung steht das Abwägen einer Investition in Unternehmen der New Economy. Angesichts der eher negativen Schilderung des Unternehmens Pixelpark, wird der Investmenttipp wohl eher von einer Investition abraten bzw. Unternehmen der Old Economy als geeigneter – weil sicherer – für Investitionen befinden. Die beiden letzten Unterrichtsstunden haben einerseits ein weiteres Unternehmensbeispiel und andererseits Schlüsselqualifikationen zum Thema. Anhand der Brose GmbH und Co. soll deren Modell des „Desk-Sharing“ bearbeitet werden. In diesem Zusammenhang wird erstmals die Arbeitnehmerperspektive einbezogen, indem nach Vor- und Nachteilen der „Neuen Brose Arbeitswelt“ für Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber und Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer gefragt wird. Die Beschäftigten erscheinen

hier erstmalig als Kollektiv. Doch die Überlegungen zu Schlüsselqualifikationen moderner Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer – insbesondere Flexibilität, Risikobereitschaft, Verantwortungsgefühl – führen sofort wieder zurück auf das Individuum, das sich anpassen muss. Denn die Schülerinnen und Schüler „sollen nun mit dem in der Unterrichtsreihe erworbenen Wissen über die Arbeitswelt von Morgen ihren eigenen Platz sehen und können u. U. eigene Stärken und Schwächen reflektieren“. Es gilt, sich so fit als möglich für den Arbeitsmarkt zu machen. Diese Herangehensweise und bestmögliche Ausbildung der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer wird als Lösung für den Wandel der Arbeitswelt verkauft. Wer sich so qualifiziere, der sei bestens vorbereitet für diese „Neue Arbeitswelt“ und profitiere am stärksten von der Globalisierung, denn die berge für qualifizierte Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer einen Vorteil aufgrund der weltweiten Nachfrage nach ihrem Wissen. Die Überschrift der dritten Unterrichtssequenz „Survival of the fittest“ gewinnt im Zusammenhang mit der hier geforderten Platzierung des Einzelnen auf dem Arbeitsmarkt eine tiefer gehende Bedeutung. Der auf dem Markt besser Positionierte setzt sich gegen den Schwächeren durch. Die Assoziation mit Darwins Theorie und dessen Anwendung auf Marktteilnehmer vollzieht sich hier fast automatisch. Butterwegge konstatiert diesbezüglich, dass

„der Neoliberalismus mit dem Standortnationalismus eine moderne Spielart des Sozialdarwinismus hervorbringt, welcher die Gesellschaft in mehr und weniger Leistungsstarke bzw. Gewinner und Verlierer/innen unterteilt“ (Butterwegge 2008: 212).

Der Mensch wird nur noch an seiner Verwertbarkeit für die Teilnahme am Markt gemessen und schließlich darüber definiert. Dieses Verständnis von Bürgerinnen und Bürgern, die sich der Markt- und Standortlogik unterwerfen müssen, hat die Spaltung der Gesellschaft in mehr oder weniger erfolgreiche Gruppen zur Folge. Dadurch wird außerdem die Entsolidarisierung vorangetrieben, da die Auffassung vorherrscht, dass alle die gleichen Chancen zur Marktteilnahme hätten. Wer diese nicht ergreife, trage selbst die Verantwortung für seine Situation und verdiene keine Unterstützung. Gleichzeitig wird in dieser an Leistung orientierten Sichtweise, sich selbst bestmöglich auszubilden, um sich bestmöglich auf dem Markt platzieren zu können, die angebliche Freiheit der Bürgerinnen und Bürger gesehen. Dass diese lediglich in der uneingeschränkten Teilnahme am Markt besteht und politische Freiheit keine Rolle spielt, wird nicht transportiert.

Eine weitere Statistik gibt eine Übersicht über die beliebtesten Ausbildungsberufe von Jungen und Mädchen. Im Zusammenhang mit einem Zeitungsartikel über die Zuversicht, mit der Jugendliche in ihre berufliche Zukunft schauen, wird auch hier wieder eine individuelle Sichtweise auf die zukünftige Erwerbstätigkeit eingenommen.

Das Unterrichtsmaterial der INSM kann dem Analyse Kriterium der Kontroversität nicht standhalten. Insbesondere die Themen Globalisierung und Arbeitszeitflexibili-

sierung werden einseitig und affirmativ dargestellt. Damit einher geht der fehlende Perspektivenwechsel. Das vorliegende Material ist nahezu vollständig einer wirtschaftlichen Perspektive aus Unternehmenssicht verschrieben, welche kaum die Perspektive der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer zulässt. Einzig die Frage nach dem von den Schülerinnen und Schülern favorisierten Arbeitszeitmodell und die Überlegungen zu Vor- und Nachteilen des „Desk-Sharing“ lassen eine andere als die unternehmerische bzw. betriebswirtschaftliche Sichtweise zu. Jedoch wird hier auch eher eine individualisierte Sicht auf Arbeit und Beruf forciert und der Bezug zur zukünftigen Berufswelt der Schülerinnen und Schüler hergestellt ohne sozioökonomische Folgen dieser Entwicklung zu reflektieren.

Auch von Interdisziplinarität kann hier keine Rede sein. Denn dieses Material behandelt nur Themen der Ökonomie bzw. ökonomische Betrachtungsweisen. Aufgrund der einseitigen Darstellung der Themen wird den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit genommen, zu einem eigenen politischen Urteil zu kommen, so dass hier von Indoktrination bzw. Überwältigung in der Hinsicht gesprochen werden kann, als den Schülerinnen und Schülern eine Sichtweise als die einzig mögliche unterbreitet und keine Möglichkeit eröffnet wird, diese Perspektive zu hinterfragen.

Der Aufbau der Unterrichtseinheit wird dem Kriterium der Kontinuität gerecht, denn die aufeinander folgenden Themen stellen ein schrittweises Vorgehen dar. Allein die ausführliche Behandlung des Themas Lohnnebenkosten erscheint in seinem Stellenwert überdimensioniert, vor allem vor dem Hintergrund, dass die Lohnnebenkosten hier nicht unter mehreren Perspektiven beleuchtet werden, sondern zur Untermauerung der Standortlogik dienen. Da zu hohe Lohnnebenkosten und das damit verbundene Problem der Standortkonkurrenz zu den Kernthemen der INSM gehören, erklärt sich der Umfang dieses Themas.

Das Kriterium der Aktualität wird insofern erfüllt, als die älteste Information aus dem Jahr 2000 stammt. Das Material stellt allerdings keinen Bezug zu einem aktuellen Problem her.

Der Bezugsrahmen des Unterrichtsmaterials bezieht sich auf die nationalstaatliche und globale Ebene, wobei es hier mehr um ökonomische Aktivitäten als um staatliche geht. Aufgrund des fehlenden politischen Zugangs wird auch die Herstellung eines supranationalen Bezugsrahmens nicht notwendig, innerhalb dessen die Europäische Union oder überstaatliche internationale Organisationen und deren politischer Einfluss thematisiert werden könnten.

Das Unterrichtsmaterial bietet keinen Ansatzpunkt für die Anwendungen der politischen Kategorien Gieseckes. Nach Krubers ökonomischen Kategorien wären es vor allem die Kategorie „Beruf und Betrieb“ sowie die Kategorie „Wettbewerb“ im Zusammenhang mit dem Themenschwerpunkt Globalisierung. Die ökonomische Kate-

gorie des Nutzen-Kosten-Kalküls kann eventuell zum Verfassen des Investmenttipps herangezogen werden.

Alternativen werden durch das Unterrichtsmaterial – offensichtlich bewusst – nicht aufgezeigt. Ein dafür notwendiger problematischer Zustand wird nicht thematisiert, so dass die Frage nach Alternativen hier überflüssig ist. Die Thematisierung der Standortfaktoren wird nicht problematisierend dargestellt, als einzige Lösung für die zu hohen Arbeitskosten muss deren Senkung erscheinen.

Aufgrund der fehlenden Alternativen wird durch das Unterrichtsmaterial auch die Gestalt- und Veränderbarkeit wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Zustände nicht aufgezeigt. Die Entwicklung der Globalisierung und die damit einhergehenden Veränderungen der Arbeitswelt werden als gegeben und unbeeinflussbar dargestellt. Somit erscheinen die Schülerinnen und Schüler als Adressaten und nicht als Subjekte in einer Welt, deren Veränderung nicht den Menschen obliege, sondern in der Natur der Sache liege. Den Schülerinnen und Schülern wird dadurch eine passive Rolle als zukünftige Bürgerinnen und Bürger zugeschrieben, die sich dem Handeln von Institutionen zu unterwerfen haben. Allerdings wird in dem Unterrichtsmaterial keine handelnde politische Institution genannt, sondern nur von wirtschaftlichen Entwicklungen (Globalisierung) gesprochen. Das zugrunde liegende Bürgerrollenkonzept entspricht demnach einem den Marktlogiken unterworfenen Wirtschaftssubjekt und nicht dem des teilhabeorientierten Citoyen, wie er von einer emanzipatorisch-kritischen politischen Bildung gefordert wird.

Da weder alternative Handlungs- oder Verhaltensweisen thematisiert noch unterschiedliche Interessen genannt werden, erfolgt durch das Unterrichtsmaterial keine Nennung von Zielkonflikten, welche sich bspw. bezüglich der fortschreitenden Globalisierung und der Ausdifferenzierung der Beschäftigungsverhältnisse ergeben.

Die Zielsetzung des Materials ist eindeutig festgeschrieben und nicht offen gestaltet. Die Unterrichtseinheit zielt auf die arbeitsweltliche Positionierung der Schülerinnen und Schüler als zukünftige Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Es geht um die Frage nach den Umständen, die vorgefunden werden, wie sich bestmöglich darauf vorbereitet werden kann und welche Anpassungsleistung zu vollbringen ist. Die damit einhergehenden sich verändernden Lebensumstände Jugendlicher unter dem Einfluss gesteigerten Leistungsdrucks werden dabei nicht erörtert.

Das hier zugrunde gelegte Verständnis ökonomischer Bildung entspricht einer betriebswirtschaftlichen Ausrichtung ökonomischer Bildung. Das Material zeigt keine politischen Perspektiven auf und kann als systembejahend bezeichnet werden. Die Akzeptanz bestehender Strukturen soll befördert werden. So stehen die Arbeitszeitmodelle nicht grundsätzlich zur Debatte, sondern nur bezogen auf die Vorstellungswelt der Schülerinnen und Schüler als Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer.

Aufgrund der Ausrichtung der Einheit auf die Berufswelt der Schülerinnen und Schüler und die nötigen Schlüsselqualifikationen, um auf dem Arbeitsmarkt bestmöglich positioniert zu sein, dient das Unterrichtsmaterial einem auf „Aus“-Bildung zielenden Verständnis schulischer Bildung.

Die bereits mehrfach erwähnte Betrachtung der Themen aus individueller Perspektive hat zur Folge, dass mit dem Unterrichtsmaterial kein Anlass zur Solidaritätsaufforderung oder Mitverantwortung gegeben wird. Das Solidaritätsprinzip beruht darauf, Menschen als Teil einer Gemeinschaft zu sehen. In neoliberalen Theorien stehen dagegen das Individuum und seine Eigenverantwortung im Zentrum. Diese Sichtweise auf das Individuum wird durch das analysierte Unterrichtsmaterial vorgegeben.

Das Material leistet einige Begriffsdefinitionen, z. B. zu Globalisierung, Global Player, New und Old Economy oder Lohnnebenkosten. Allerdings fallen diese Definitionen meist einseitig und entsprechend unzureichend aus. Die Lohnnebenkosten bspw. werden nur näher dargestellt, um die daraufhin erwähnte Standortkonkurrenz und die aufgrund der hohen Arbeitskosten schlechte Positionierung Deutschlands im internationalen Wettbewerb um Kapitalansiedelung zu rechtfertigen.

6.2.2 Die Ebene der didaktischen Konzeption

Auf dieser Analyseebene wird untersucht, ob das Unterrichtsmaterial den Zielen einer emanzipatorisch-kritischen politischen Bildung gerecht wird und entsprechend Emanzipation und Demokratisierung die leitenden Zielvorstellungen dieser Unterrichtseinheit sind.

Das Kriterium der politischen Urteilsbildung muss hier klar als nicht erfüllt festgestellt werden. Denn selbstständig gefällte politische Urteile, wie sie auch mit dem Indoktrinationsverbot des Beutelsbacher Konsenses gefordert werden, gehören in diesem Unterrichtsentwurf nicht zu den Aufgaben der Schülerinnen und Schüler. Das Urteil der Schülerinnen und Schüler über die von ihnen favorisierten Arbeitszeitmodelle soll völlig losgelöst von der politischen oder sozialen Betrachtung dieser Entwicklung von Erwerbstätigkeit und deren möglichen Folgen für die Gesellschaft gefällt werden. Die Sichtweise auf das Thema ist vollkommen individualisiert und entpolitisiert.

Auch das Urteil zur Investition in Unternehmen der New Economy basiert nicht auf politischen oder sozioökonomischen Überlegungen, sondern folgt Kriterien der Rationalität im Sinne des Nutzen-Kosten-Kalküls. Der geforderte Investmenttipp ist entsprechend als finanzielle Allgemeinbildung zu verstehen, die darauf zielt, Schülerinnen und Schülern „optimale Anlagestrategien [...] aufzuschwatzen“, anstatt „die Zusammenhänge von mikro- und makroökonomischen Finanzströmen analytisch zu durchdringen“ (Neumaier 2008: 94).

Da politische Urteilsfähigkeit nicht Bestandteil dieser Unterrichtsmaterialien ist, liegt es nahe anzunehmen, auch die Anleitung zu politischer Handlungsfähigkeit darin nicht vorzufinden. Denn u. a. anhand politischer Urteile lassen sich entsprechende Handlungsoptionen aufzeigen. Diese beziehen sich aber auch auf die Gestalt- und Veränderbarkeit politischer, ökonomischer und sozialer Strukturen und Prozesse. Wie aber bereits im vorherigen Unterkapitel ermittelt, stellt das Material keinen Bezug her zur Möglichkeit der Schülerinnen und Schüler, gestaltend auf ihre Umwelt einzuwirken. Handlungsoptionen erscheinen in diesem Material ausschließlich individualisiert, beispielsweise im Zusammenhang mit der Vorbereitung des Einzelnen auf den Arbeitsmarkt, und nicht im Sinne politischer Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, die sich als Teil der Gesellschaft kennen lernen, deren Mitgestaltung ihnen offen steht. Im Gegensatz dazu wird mit diesem Unterrichtsmaterial der Mensch als „Objekt der von ihm nicht beeinflussbaren gesellschaftlichen Entwicklung“ (Ptak 2008: 61) definiert, der „der Unterordnung unter den permanenten Sachzwang“ (Ptak 2008: 61) ausgeliefert ist. Diese Darstellung soll in keiner Hinsicht reflektiert werden. Ebenso wenig spielt die (Selbst-) Reflexion eigener oder fremder politischer Urteile eine Rolle, da das Unterrichtsmaterial keinen Anlass zur politischen Urteilsbildung bietet.

Entsprechend der fehlenden Handlungsoptionen erübrigt sich die Frage danach, ob die Schülerinnen und Schüler zur gesellschaftlichen Partizipation ermutigt werden. Selbstbestimmte Teilhabe wird hier auf die selbstorganisierte Marktteilnahme als Arbeitnehmerin und Arbeitnehmer reduziert. Die Fähigkeit zur Empathie oder Perspektivübernahme wird durch das Material nur in der Hinsicht befördert, als sich die Schülerinnen und Schüler in ihre zukünftige Situation als Erwerbstätige, bezogen auf die verschiedenen Arbeitszeitmodelle, hineinversetzen sollen. Es geht hier weder um die Übernahme der Perspektive einer gesellschaftlichen Gruppe oder einzelner gesellschaftlicher oder politischer Akteure und deren Blickwinkel auf ein Problem oder einen Konflikt noch wird die Empathiefähigkeit der Schülerinnen und Schüler gefördert. Zum Beispiel könnte der Globalisierungsprozess aus der Sicht eines Entwicklungslandes und dessen Bevölkerung betrachtet werden und dadurch Probleme zutage fördern, die durch die einseitige Perspektive dieses Materials nicht thematisiert werden.

Das Unterrichtsmaterial zielt in seiner Konzeption außerdem nicht auf Kritikfähigkeit. Das Hinterfragen bestehender Ordnungen wird mit keinem der Arbeitsaufträge angestrebt, da die propagierte Alternativlosigkeit und Unbeeinflussbarkeit von gesellschaftlichen Entwicklungen Kritik als überflüssig erscheinen lässt. Auch die Konfliktfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, andere Meinungen zu tolerieren und sich damit konstruktiv auseinanderzusetzen, wird nicht geschult. Würden die im Material angelegte Pro-Contra-Analyse zu Investitionen oder die Überlegungen zu Vor- und Nachteilen des „Desk-Sharing“ für Arbeitgeberin und Beschäftigte als politikdidaktische Methode der Pro-Contra-Debatte veranstaltet, könnten die Schülerinnen und Schüler lernen, (ihre) Standpunkte zu vertreten bzw. zu reflektieren und sich im Diskurs mit konträren Meinungen auseinanderzusetzen. Diskursfähigkeit ist die Voraussetzung für

die Beteiligung an gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen, die in einen wesentlichen Bestandteil der Demokratie ausmachen.

Wie bereits im vorherigen Kapitel erwähnt, bietet das Unterrichtsmaterial keinen Anlass zur Herausbildung von Solidarität. Stattdessen werden Individualismus und Eigenverantwortung befördert. Dadurch wird die Gesellschaft nicht als Kollektiv dargestellt, das aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen besteht. Aufgrund dessen erübrigt sich auch die Frage nach der Solidarisierung mit benachteiligten Gruppen.

Das vorliegende Material im Sinne kategorialer Bildung zu verwenden macht wenig Sinn. Die politischen Kategorien Gieseckes finden kaum Anknüpfungspunkte. Sicherlich könnten die Themenkomplexe Globalisierung oder Wandel der Beschäftigungsverhältnisse von typischen zu atypischen mit Gieseckes Kategorien erschlossen werden, sofern diesen Themen ein Konflikt zugrunde gelegt würde. Die Darstellung dieser Themen im vorliegenden Material lässt dies allerdings nicht zu, da sie keine Konflikte schildern. Dem entsprechend ist das Material weder problem- noch konfliktorientiert konzipiert. Von Institutionenkunde im eigentlichen Sinn kann hier jedoch auch nicht gesprochen werden, da keine politischen oder gesellschaftlichen Institutionen in das Material integriert wurden. Das kann als Anzeichen dafür gewertet werden, dass mit dem vorliegenden Material keine politische Bildung, sondern eine rein ökonomische Bildung intendiert ist.

Die Unterrichtssequenz zeugt zwar in ihrem Aufbau von einer gewissen Kontinuität, aber sie ist nach keinem politikdidaktischen Prinzip aufgebaut. Zwar nennt das Material den Fall Pixelpark als Unternehmen der New Economy oder die Exxon Mobil Corporation. Diese Fälle dienen indessen nur der Illustration (Pixelpark) oder sind sogar völlig sinnentleert, so dass sie keinesfalls als den Unterricht strukturierendes Prinzip verstanden werden können. Dabei würde die Fallorientierung die Möglichkeit bieten, die Globalisierung oder den Wandel der Beschäftigungsverhältnisse multiperspektivisch zu erschließen. Voraussetzung dafür wären, neben einem geeigneten Fall, politisch orientierte Fragestellungen an den Fall.

Das allgemeindidaktische Kriterium der alters- und zielgruppengerechten Aufbereitung kann als erfüllt betrachtet werden. Die Zielgruppe, neunte oder zehnte Gymnasialklasse, wird genannt. Allerdings sind einige Statistiken schwer verständlich, vor allem ohne Vorwissen, das laut Eingangsbeschreibung nicht benötigt werde.

Eigene Interessen der Schülerinnen und Schüler kommen nur hinsichtlich der Arbeitszeitmodelle zum Tragen und es erfolgt keine Anknüpfung an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Es wird lediglich ein Bezug zur Situation ihrer Eltern (Fragebogen) oder ihrer beruflichen Zukunft hergestellt. Mittels des Fragebogens soll eine Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für die unterschiedlichen Beschäftigungsverhältnisse hervorgerufen werden. Hier wird eindeutig der Zugang zu einem Thema über Betroffenheit gesucht. Diese Vorgehensweise ist in der Hinsicht proble-

matisch, als es möglicherweise zu Stigmatisierungen kommen kann. Dies könnte so aussehen, dass Schülerinnen und Schüler, deren Eltern arbeitslos sind, aufgefordert werden, über diese Situation zu sprechen. Das Ausfüllen des Fragebogens wird aber nicht zwingend vorausgesetzt, so dass den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit bleibt, sich nicht über Persönliches äußern zu müssen. Auch die Thematisierung von Arbeitslosigkeit sieht das Unterrichtsprogramm an sich nicht vor, so dass eine mögliche Bloßstellung von Schülerinnen und Schülern in dieser Hinsicht vermeidbar ist. Trotzdem ist das Problem der Stigmatisierung dadurch nicht vollständig ausgeschlossen.

Die beiden Funktionen politischer Bildung – die gesellschaftspolitische und die Emanzipationsfunktion – können mittels dieser Materialien nicht erfüllt werden. Denn weder wird die Demokratisierung und damit die Verbesserung gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und politischer Verhältnisse angestrebt noch leistet das INSM-Material einen Beitrag zur Emanzipation, der Befähigung der Schülerinnen und Schüler aus Unmündigkeit und Unterdrückung hervorzutreten und als autonome, selbstbestimmte Subjekte an gesellschaftlichen Prozessen teilzuhaben.

Statt emanzipatorisch-kritischer politischer Bildung dient dieses Material im höchsten Fall zur politischen Bildung in affirmatorischer Konzeption.

6.2.3 Die Methodenebene

Auf dieser Analyseebene wird untersucht, welche Methoden mit dem Unterrichtsmaterial und seinem vorgegebenen Verwendungszweck angewendet werden können und ob durch den Wechsel von Sozialformen verschiedene Kommunikationsstrukturen geschaffen werden.

In der tabellarischen Übersicht der Unterrichtsreihe werden folgende Methoden und Sozialformen gemeinsam aufgezählt: Klassengespräch, Kontrolle im Tandem, Denken-Austauschen-Besprechen (DAB), kleines Gruppenpuzzle, Schreibgespräch, Fallbeispielanalyse, Pro-Contra-Analyse, Klassengespräch, Textlektüre und Diskussion. Ordnet man diese Nennungen dem Bereich der Methoden oder dem der Sozialformen zu, so fällt auf, dass lediglich die Textlektüre, die Pro-Contra-Analyse und die Fallbeispielanalyse zu den Mikro- bzw. Makromethoden gezählt werden können. Allerdings wird auf einen zweiten Blick deutlich, dass die Verwendung der Mikromethode Textlektüre nicht im Sinne der Textanalyse zu verstehen ist. Anstatt auf das Herausarbeiten der Argumentationsstruktur des Textes zu zielen und dessen Inhalt in eigenen Worten wiedergeben zu können sowie den Text aus verschiedenen Perspektiven zu interpretieren, wird hier etwas anderes bezweckt: Die Schülerinnen und Schüler sollen aus einem Text über die Brose GmbH deren Arbeitsmodelle, speziell das des „Desk-Sharing“, und deren Vorteile herausarbeiten. Zwar sollen auch die „Vor- und Nachteile dieser Arbeitswelt für Arbeitgeber und Arbeitnehmer“ diskutiert werden, aber angesichts der eingeplanten Zeit von dreißig Minuten steht diese Diskussion nicht im Zentrum. Hier böte

sich die Möglichkeit, auf soziale Folgen des Wandels von Arbeit einzugehen und einzelne Arbeitszeitmodelle kritisch zu hinterfragen. In diesem Zusammenhang könnte die Pro-Contra-Debatte als Makromethode verwendet werden. Bezeichnenderweise wird diese im vorliegenden Unterrichtsmaterial lediglich Pro-Contra-Analyse genannt. Denn die Schülerinnen und Schüler sollen in einer Hausaufgabe nur für sich Überlegungen zu Vor- und Nachteilen bezüglich einer Investition in eine Firma der New Economy wie Pixelpark treffen. Diese Überlegungen sollen als Investmenttipp für einen Freund oder eine Freundin formuliert, am Anfang der Stunde sieben vorgetragen und als „Pro und Contra einer Investition“ an der Tafel festgehalten werden. Die für diese Sicherung eingeplanten fünfzehn Minuten wären ebenfalls nicht ausreichend für eine Pro-Contra-Debatte im fachdidaktischen Verständnis, zumal im Anschluss an diese auch auf der Ebene der Metakommunikation eine Auswertung stattfinden müsste.

Auch die Fallbeispielanalyse wird nicht als den Unterricht strukturierende Methode oder gar Orientierung verstanden. Das Beispiel „Pixelpark“ dient lediglich der Illustration, es soll repräsentativ gelten für Firmen der New Economy. Allerdings würde sich dieser Fall wenig eignen für einen fallorientierten Unterricht. Denn weder setzt der hier verwendete Fall an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler an, noch beschreibt er einen politischen oder gesellschaftlichen Konflikt, der zur Generalisierung geeignet wäre. Die Anwendung originär politikdidaktischer Methoden ist demnach in der Konzipierung der Unterrichtssequenz der INSM nicht zu finden.

Bei der Betrachtung der unterschiedlichen Sozialformen fällt auf, dass zwar verschiedene Kommunikationswege geschaffen werden, bspw. Partnergespräche beim Kontrollieren der Hausaufgaben im Tandem oder der Erarbeitung von Texten im „kleinen Gruppenpuzzle“, also nicht nur eine Lehrerinnen/ Lehrer-Schülerinnen/ Schüler-Interaktion stattfindet. Doch haben die Schülerinnen und Schüler keinen Einfluss auf ihre Selbstorganisation bei der Bearbeitung. Sogar die Form der Ergebnisfixierung ist teilweise vorgegeben, wie mit dem „Schreibgitter“ zu den Unterschieden zwischen Old und New Economy. Die meisten Arbeitsprozesse werden vom Input der Lehrperson und durch von ihr strukturierte Diskussionen und fragegeleitete Unterrichtsgesprächen dominiert.

7 Die Auswertung der Analyseergebnisse

Die vorangegangene Inhaltsanalyse des Unterrichtsmaterials hat ergeben, dass insbesondere die Themen Globalisierung, Wandel der Arbeitswelt bzw. Arbeitszeitflexibilisierung und Schlüsselqualifikationen wenig kontrovers und entsprechend einseitig dargestellt werden. Die Perspektive des Materials ist einzig die unternehmerische, auch bezogen auf den Menschen lediglich die des sich vermarktenden Selbstunternehmers. Die eröffneten Blickwinkel gehen stets vom bloßen Individuum aus und verstehen den Einzelnen nicht als Teil einer Gemeinschaft, die aus zahlreichen unterschiedlichen Kollektiven besteht. Diese Annahmen der neoliberalen Theorie strukturieren demnach die vorliegende Unterrichtssequenz. Dazu gehören auch die Darstellungen von Globalisierung oder dem Arbeitswandel als ohne die Beeinflussung handelnder Subjekte aus sich heraus entstanden, sowie die propagierte Alternativlosigkeit zu diesen Entwicklungen. Neoliberale Theorie versteht den Menschen als Wirtschaftssubjekt, das sich diesen ökonomischen Prozessen zu unterwerfen habe und über keine eigene gestaltende Handlungsmöglichkeit verfüge. Als Marktteilnehmer bewege sich der Mensch in seinem individualisierten Handlungsspielraum, oder besser Reaktionsspielraum. Denn die Anpassung des Menschen an vorgefundene Umstände stellt eine Reaktion und keine eigenständige Handlung dar.

Des Weiteren wird mit diesem Material ökonomische Bildung nicht unter dem Postulat des Politischen vermittelt, sondern sogar nahezu entpolitisiert als finanzielle Allgemeinbildung aus hauptsächlich betriebswirtschaftlicher Sicht. Ökonomische Bildung wird hier nicht als Teil politischer Bildung gesehen, sondern als Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf ihr zukünftiges Berufsleben. Auffällig ist diesbezüglich, dass Beurteilungen von Sachverhalten – keine politischen Urteile! – durch die Schülerinnen und Schüler immer im Zusammenhang mit der Arbeitswelt und ihrer Position auf dem Arbeitsmarkt stehen. Dabei werden „demokratische Prinzipien wie Teilhabe und Selbstbestimmung [...] der Marktideologie untergeordnet und das Politische unter ökonomischen Gesichtspunkten betrachtet“ (Lösch 2009: 177). Die Schülerinnen und Schüler werden zu Wirtschaftssubjekten ausgebildet und nicht im Sinne emanzipatorisch-kritischer politischer Bildung zu teilhabeorientierten Citoyens, die die Gesellschaft, in der sie leben, maßgeblich mitgestalten können und sollten. Die eingangs beschriebenen Aufgaben und Ziele politischer Bildung können anhand dieses Materials nicht erreicht werden. Statt der Emanzipation der Subjekte fördert das vorliegende Material die Unterwerfung der Schülerinnen und Schüler unter Marktlogiken. Der Zustand der Freiheit und Selbstbestimmung wird in neoliberalen Ansichten, welche dem vorliegenden Unterrichtsmaterial eindeutig zugrunde liegen, nur als ungehinderte Teilnahme an Marktprozessen definiert. Autonomie und Mündigkeit des Subjekts werden dadurch nicht gefördert.

Eine emanzipatorisch-kritisch verstandene politische Bildung kann mithilfe dieses Materials und seiner geplanten Verwendungsweise nicht erzielt werden. Gleichwohl wäre es möglich, Auszüge aus dem Material zu verwenden, um das INSM-Material unter Einbezug weiterer Quellen kritisch zu beleuchten. Es kann danach gefragt werden, weshalb diese Darstellungen von Globalisierung oder der Arbeitswelt gewählt werden und welche Ziele hinter den Anforderungen der Unternehmen an Schulabgänger stehen. Nur eine ideologiekritische Sichtweise und Analyse, wie sie mit der Konzeption dieses Materials nicht beabsichtigt ist, kann die Verwendung von Auszügen dieses Materials rechtfertigen. Das Material der INSM ist kaum kontrovers gestaltet, dadurch stark tendenziös und annähernd manipulativ einzustufen.

Bereits der einführende Grundlagentext gibt die einseitige Ausrichtung des Unterrichtsmaterials vor und erfüllt damit eine wichtige Funktion: die Verbreitung von vorgeblich alternativlosen Zielen und Reformanliegen der INSM zum Thema „Arbeit“. Der Themenkomplex „Arbeit“ der INSM hat seine Entsprechung in der Rubrik „Neue Arbeitswelt“ bei „Wirtschaft und Schule“. Auf der Internetseite der INSM findet sich unter dem Thema „Arbeit“ u. a. folgender einleitender Satz: „Die INSM will Beschäftigungshürden aus dem Weg räumen. Dazu gehören Bildungsdefizite, Bürokratie und hohe Lohnzusatzkosten, die Arbeit teuer machen.“

Der Grundlagentext und das analysierte Unterrichtsmaterial haben entsprechend diese Aspekte zum Thema. Die Lohnnebenkosten werden als zu hoch und damit als negativer Faktor im Standortwettbewerb Deutschlands dargestellt.

Das Bildungsdefizit der Jugendlichen sei der Grund dafür, dass

„Zehntausende Jugendliche keine Ausbildungsstelle [bekommen], weil sie einfach nicht die nötigen schulischen und persönlichen Voraussetzungen für eine Ausbildung mitbringen“ (INSM 2007: 17).

Mit dieser Äußerung wird die Verantwortung für die Tatsache, dass viele Jugendliche nach Beenden der Schule ohne Ausbildungsplatz dastehen, allein der Seite der Schulabgänger zugesprochen, die nicht die erforderlichen Kompetenzen mitbrächten. Dass viele Unternehmen keine oder nur wenige Ausbildungsplätze zur Verfügung stellen und weshalb das so ist, wird genauso wenig reflektiert wie die Frage nach den Ursachen für Bildungsdefizite bei Jugendlichen.

Außerdem fehle es dermaßen an Leistungsbereitschaft und sozialer Kompetenz, dass sich Gesellschaft und Politik Sorgen machen müssten, „ob sich die jungen Generationen auf den durch und durch von harten Konkurrenzkämpfen geprägten Märkten noch behaupten“ könnten (INSM 2007: 17).

Deshalb fordert die Wirtschaft, schon in der Schule die perfekte Ausrichtung der Schülerinnen und Schüler auf die Arbeitswelt herbeizuführen. Vorzugsweise soll dies in direkter Kooperation zwischen Unternehmen der Wirtschaft und den Schulen geschehen.

Die Ausbildung der Schülerinnen und Schüler mit den nötigen Schlüsselqualifikationen nach der Maßgabe der Unternehmen zielt auf flexible, sich selbst organisierende und weiterbildende Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Jeder Mensch müsse seine Employability bestmöglich vorantreiben, also „für die kontinuierliche Herstellung seiner Arbeitskraft bzw. *Vermarktbarkeit* der eigenen Qualifikation und der ganzen Person“ (Moldaschl 2006: 62, Hervorhebung im Original) Sorge tragen. In diesem Sinne sei von ‚Arbeitsmarktkompetenz‘, oder besser von der *Marktfähigkeit* des jeweiligen Arbeitsvermögens“ (Moldaschl 2006: 62, Hervorhebung im Original) zu sprechen. Lebenslanges Lernen und der ausschließliche Erwerb von so genannten Soft Skills (verstanden als inhaltsleeres Verhaltenstraining) zählen aufgrund dieser Ich-Vermarktung zu wichtigen Faktoren bei der Positionierung auf dem Arbeitsmarkt.

Entsprechend dieser Erkenntnisse stellt der Grundlagentext einen essentiellen Bestandteil für die Unterrichtseinheit dar, denn er vereint alle diese Anliegen und Sichtweisen der INSM und gibt die Denkrichtung und Perspektiven der Unterrichtseinheit vor. Diese sollen im Unterbewusstsein der Lehrperson verankert werden, um dadurch strukturierend auf die Unterrichtsführung und die Vermittlung von Inhalten einzuwirken. Auf diese Weise können die Ansichten der INSM ungefiltert ins Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler dringen.

Aufgrund der mangelnden politikdidaktischen Ausrichtung des Unterrichtsmaterials ist es wenig verwunderlich, dass nahezu keine politikdidaktischen Methoden verwendet werden. Auch dienen die angewandten Methoden weniger der Emanzipation und Demokratisierung als der Abwechslung im Unterrichtsgeschehen. Die eigenständige Organisation von Lernprozessen wird auch durch die unterschiedlichen Sozialformen nicht gefördert. Die im Unterrichtsmaterial aufgeführten Sozialformen bieten keine unterschiedlichen Kommunikationsformen oder die Erfahrung von Aushandlungsprozessen, innerhalb derer Schülerinnen und Schüler Lernprozesse und Arbeitsweisen selbst steuern und organisieren können und sich mit den Haltungen anderer auseinandersetzen müssen. Vielmehr dienen die Sozialformen der Auflockerung von Frontalunterrichtssituationen. Die formale Gestaltung des Unterrichtsmaterials erweckt zunächst den Anschein von Professionalität, Übersichtlichkeit und Anwendbarkeit. Beim näheren Hinsehen fällt auf, dass bei der Erstellung und der Bereitstellung des Materials mangelnde Sorgfalt vorgeherrscht haben muss. Der positive erste Eindruck kann allerdings nur durch genaues Lesen – auch zwischen den Zeilen – und die kritische Analyse des Materials getrübt werden. Es bedarf also einer eingehenden Betrachtung und kritischer Reflexion, um das Material und seinen Zweck zu erfassen. Dass diese Ideologiekritik aus Zeitmangel oder fehlender Sensibilisierung von Lehrerinnen und Lehrern vernachlässigt wird, ist Teil des Kalküls der Materialanbieter. Leicht zugängliches und formal „schön“ und ordentlich wirkendes Material findet einen schnelleren und unreflektierten Zugang in die Unterrichtspraxis als Material, das von vornherein einen wenig professionellen Eindruck macht.

Darum kann das analysierte Material nur dann als verwendbar eingestuft werden, wenn es intensiv überprüft und reflektiert wird sowie als Grundlage für eine ideologiekritische Analyse im Sinne emanzipatorisch-kritischer Ansätze politischen Bildung dient.

Sicher stellt das hier untersuchte Material der INSM nur eine Auswahl dar, dennoch kann es insofern als repräsentativ gewertet werden, als es Aufschluss darüber gibt, welche Tendenz und Ausprägung politischer Bildung mit dem Material verfolgt wird. Die zugrunde liegenden Bürgerrollenkonzepte, Weltanschauungen und Verständnisse vom Politischen insgesamt lassen einen Rückschluss auf das gesamte Material zu.

8 Fazit

Aufgrund ihrer im Vergleich zu anderen überdurchschnittlich hohen Finanzierung durch Gesamtmetall, ihrer intransparenten Vernetzung mit ähnlichen Stiftungen und Initiativen und ihrer ausgeklügelten PR-Strategien, welche sämtliche Lebensumstände der Bürgerinnen und Bürger in ihr Konzept einbeziehen, ist der Einfluss der INSM insgesamt als relativ hoch einzuschätzen. Ihre Forderungen bezüglich der Ausgestaltung politischer und ökonomischer Bildung – ein eigenes Fach Ökonomie zur Hinführung der Schülerinnen und Schüler an die Berufswelt in einer globalisierten Welt – lassen sich entsprechend in ihren Unterrichtsmaterialien wiederfinden.

Die im Vorfeld der Analyse aufgestellten Hypothesen konnten durch die Materialanalyse verifiziert werden. Danach stellt „Wirtschaft und Schule“ eine strategische Plattform der INSM dar, auf der sie ihre Reformideen in (vermeintlich) schulgerechter Form verbreitet. Schülerinnen und Schüler sollen als Unterstützer ihrer Reformvorhaben gewonnen werden. Dabei soll die von der INSM propagierte Alternativlosigkeit zur Selbstverständlichkeit werden. Das Unterrichtsmaterial hat eine neoliberale Färbung, auch wenn sich die INSM von der Zuschreibung „neoliberal“ distanziert.

Die Unterrichtsinhalte sind strikt auf die Ziele der INSM ausgerichtet und fallen dadurch affirmativ und nicht kritisch aus. Gezielte Einflussnahme auf politische Bildung ist die Folge. Emanzipation und Demokratisierung können unter Verwendung dieses Materials nicht erzielt werden.

Damit steht das Material der INSM für eine politische und ökonomische Bildung, welche eine Ausbildung der Schülerinnen und Schüler zu dem Markt unterworfenen Individuen anstrebt mit dem Ziel der möglichst erfolgreichen Marktteilnahme. Im Gegensatz dazu steht das Verständnis ökonomischer Bildung als Bestandteil der politischen Bildung in emanzipatorisch-kritischer Konzeption.

Durch das Unterrichtsmaterial verschafft sich die INSM Zugang zu einer vermeintlich leicht beeinflussbaren Bevölkerungsgruppe. Es ist besonderes Anliegen, schon bei Jugendlichen Begeisterung, Verständnis, Akzeptanz und Anerkennung für die INSM-Reformideen hervorzurufen und sie als alternativlos begreifen zu lassen. Denn Jugendliche sind die Marktteilnehmer und auch Wähler von morgen. Zwar sind Jugendliche nicht per se leichter zu beeinflussen. Aber ihre Sozialisation verläuft in einer Gesellschaft, die unter zunehmendem Einfluss neoliberal geprägter Interessengruppen steht. Dies hat zur Folge, politische Entscheidungen zu „konsumieren“ und vorherrschende soziale und wirtschaftliche Zustände kritiklos hinzunehmen. Eine nicht hinterfragende Haltung entsteht durch die Darstellung von Umständen als unbeeinfluss- und damit unveränderbar. Die verkündete Alternativlosigkeit verhindert das Nachdenken über politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Strukturen und damit die Verbesserung bzw. Demokratisierung herrschender Verhältnisse.

Die Möglichkeit der Mitbestimmung wird im vorliegenden Unterrichtsmaterial nicht thematisiert.

Da die INSM nur eine Akteurin unter vielen ist, die ideologisch gefärbtes Unterrichtsmaterial auf den Markt wirft, ist der Einfluss wirtschaftsnaher Interessengruppen auf politische Bildung unter Umständen enorm.

Die Ziele einer emanzipatorisch-kritischen politischen Bildung werden durch neoliberal geprägte Materialien ausgehöhlt und ad absurdum geführt.

Um dies zu verhindern, könnte gezielt versucht werden, anhand der ideologischen Materialien, bspw. zum Thema Schlüsselqualifikationen, im Unterricht zu erarbeiten, weshalb Unternehmen diese Anforderungen stellen und welche nicht sofort ersichtlichen Ziele dahinter stehen. Die ideologiekritische Analyse ist dabei leitend. Die Thematisierung der Globalisierung könnte „unter dem Gesichtspunkt der ‚Glokalisierung‘“ (Steffens 2006: 163) geschehen. Dadurch könne die „Eigentümlichkeit von Globalisierung, Fernes im Nahen präsent zu machen, als besondere didaktische Chance“ ergriffen werden. Lebensweltliche Bezugspunkte der Schülerinnen und Schüler können hier für einen bspw. fallorientierten Unterricht herangezogen werden, um Schülerinnen und Schülern Handlungsoptionen aufzuzeigen und die Veränderbarkeit politischer, gesellschaftlicher und sozialer Strukturen und Prozesse bewusstmachen.

Es ist wichtig, die Zielgruppe der Lehrerinnen und Lehrer für die Vorgehensweise der Unternehmen zu sensibilisieren und zu ideologiekritischer Analyse des bereitgestellten Materials aufzufordern. Dies sollte insbesondere vor der Verwendung im Unterricht geschehen, es bietet sich aber auch eine gemeinsame Analyse mit der Lerngruppe an, um anhand der Kategorie „Interesse“ möglicherweise verschleierte Absichten zu enttarnen.

Zum anderen sollten die Vertreterinnen und Vertreter von Arbeitnehmerinteressen den Unternehmen das Feld in den Bildungsinstitutionen nicht allein überlassen, sondern ihrerseits Aufklärung betreiben und Materialien zur unterrichtlichen Verwendung bereitstellen. Hierbei ist in besonders hohem Maße zu beachten, dass die gescholtene Strategie der Wirtschaftsvertreter – Inhalte einseitig darzustellen, Perspektiven zu unterschlagen – nicht unbeabsichtigt ebenfalls angewandt wird. Wenn seitens der Gewerkschaften eine Offensive gegen den zunehmenden Einfluss von Wirtschaftsinteressen in Schulen gestartet wird, muss diese den Dialog suchen und eine breite Öffentlichkeit ansprechen.

Literaturverzeichnis

Aschenbrücker, Karin: Ökonomische Bildung und Kompetenz im allgemein bildenden Unterricht. In: Weißeno, Georg (Hrsg.): Politik und Wirtschaft unterrichten. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 483, Bonn, 2006, S. 161-173.

Butterwegge, Christoph: Globalisierung als Herausforderung und Gegenstand der politischen Bildung. In: Steffens, Gerd/Weiß, Edgar (Redaktion): Jahrbuch für Pädagogik 2004. Globalisierung und Bildung. Frankfurt/Main, Berlin u. a., 2004, S. 331-343.

Butterwegge, Christoph: Rechtfertigung, Maßnahmen und Folgen einer neoliberalen (Sozial-) Politik. In: Ders./Lösch, Bettina/Ptak, Ralf (Hrsg.): Kritik des Neoliberalismus. 2., verbesserte Auflage, Wiesbaden, 2008. S. 135-219.

Ehlscheid, Christoph: Flexibilität. In: Urban, Hans-Jürgen (Hrsg.): ABC zum Neoliberalismus. Von „Agenda 2010“ bis „Zumutbarkeit“. OBS-Schriftenreihe, Hamburg, 2006, S. 80ff.

Giesecke, Hermann: Didaktik der politischen Bildung, 8. Auflage, München, 1973.

Giegold, Sven: Globalisierung. In: Urban, Hans-Jürgen (Hrsg.): ABC zum Neoliberalismus. Von „Agenda 2010“ bis „Zumutbarkeit“. OBS-Schriftenreihe, Hamburg, 2006, S. 106f.

Hass, Egmont: Globalisierung – das Ende der sozialen Marktwirtschaft? Eine ökonomische Einführung. Schwalbach/Ts, 2007.

Hebel, Stephan: Reform-Sprech. Wie sich der Neoliberalismus seine Begriffe sichert. In: Müller, Ulrich/Giegold, Sven/Arhelger, Malte (Hrsg.): Gesteuerte Demokratie? Wie neoliberale Eliten Politik und Öffentlichkeit beeinflussen. Hamburg, 2004, S. 95-101.

Hedtke, Reinhold: Wirtschaft und Politik. Über die fragwürdige Trennung von ökonomischer und politischer Bildung. Reihe Didaktische Diskurse – politische Bildung. Hrsg. v. Ursula Buch und Bernward Debus, Schwalbach/Ts, 2002.

Hedtke, Reinhold: Gemeinsam und unterschieden: Zum Problem der Integration von politischer und ökonomischer Bildung. In: Kahsnitz, Dietmar (Hrsg.): Integration von politischer und ökonomischer Bildung? Wiesbaden, 2005, S. 19-74.

Homann, Karl/Suchanek, Andreas: Ökonomik: Eine Einführung. Tübingen, 2000. Zitiert nach: Kaminski, Hans: Wie viel Politik braucht die ökonomische Bildung? In: Weißeno, Georg (Hrsg.): Politik und Wirtschaft unterrichten. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 483, Bonn, 2006, S. 150.

Hufnagel, Gerhard: Gesellschaft Deutschland – Strukturen und Konflikte. In: Grundwissen Politik, Stuttgart, 2002.

INSM: Das kleine 1 x 1 der Sozialen Marktwirtschaft. Ein Schnupperkurs in Sachen Ökonomie. 3., überarbeitete Auflage, Köln, 2007.

Jung, Eberhard: Wirtschaftssubjekt und Staatsbürger: Ergänzende Leitbilder und Konzepte politischer und ökonomischer Bildung. In: Steffens, Gerd/Widmaier, Benedikt (Hrsg.): Politische und ökonomische Bildung. Konzepte – Leitbilder – Konzeptionen. Wiesbaden, 2008, S. 38-55.

Kahsnitz, Dietmar: Wider die politikwissenschaftliche Besitzstandswahrung. Das Unterrichtsfach „Politik und Wirtschaft“ braucht ökonomische Fachkompetenz. In: Steffens, Gerd/Widmaier, Benedikt (Hrsg.): Politische und ökonomische Bildung. Konzepte – Leitbilder – Konzeptionen. Wiesbaden, 2008, S. 114-122.

Kaminski, Hans: Wie viel Politik braucht die ökonomische Bildung? In: Weißeno, Georg (Hrsg.): Politik und Wirtschaft unterrichten. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 483, Bonn, 2006, S. 144-160.

Kant, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Bahr, Ehrhard (Hrsg.): Was ist Aufklärung? Kant, Erhard, Hamann, Herder, Lessing, Mendelssohn, Riem, Schiller, Wieland. Bibliographisch ergänzte Ausgabe, Stuttgart, 2008, S. 8-17.

Kruber, Klaus-Peter: Ökonomische und politische Bildung – der mehrperspektivische Zugriff auf Wirtschaft und Politik. In: Kahsnitz, Dietmar (Hrsg.): Integration von politischer und ökonomischer Bildung? Wiesbaden, 2005, S. 75-109.

Leif, Thomas: Wer bewegt welche Ideen? Medien und Lobbyismus in Deutschland. In: Müller, Ulrich/Giegold, Sven/Arhelger, Malte (Hrsg.): Gesteuerte Demokratie? Wie neoliberale Eliten Politik und Öffentlichkeit beeinflussen. Hamburg, 2004, S. 84-89.

Leif, Thomas/Speth, Rudolf: Lobbying und PR am Beispiel der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft. In: Dies. (Hrsg.): Die fünfte Gewalt. Lobbyismus in Deutschland. Wiesbaden, 2006, S. 302-316.

Lösch, Bettina: Politische Bildung zwischen Emanzipation, Affirmation und Entwertung. In: Bernhard, Armin/Keim, Wolfgang (Redaktion): Jahrbuch der Pädagogik 2008. 1968 und die neue Restauration. Frankfurt am Main, 2009, S. 171-185.

Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas: Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Reihe Politik und Bildung – Band 54. Schwalbach/Ts, 2010.

Massing, Peter: Ökonomische Bildung in der Schule. Positionen und Kontroversen. In: Weißeno, Georg (Hrsg.): Politik und Wirtschaft unterrichten. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 483, Bonn, 2006, S. 80-92.

Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden, Bd. 1: Theoriebuch, Bd. 2: Praxisbuch, Frankfurt am Main, 1987. Zitiert nach: Wörterbuch Politische Bildung. Weißeno, Georg/Hufer, Klaus-Peter/Kuhn, Hans-Werner u. a. (Hrsg.), Schwalbach/Ts, 2007, S. 363.

Moldaschl, Manfred: Employability. In: Urban, Hans-Jürgen: ABC zum Neoliberalismus. Von „Agenda 2010“ bis „Zumutbarkeit“. OBS-Schriftenreihe, Hamburg, 2006, S. 62f.

Müller, Ulrich: „Reform“initiativen. In: Müller, Ulrich/Giegold, Sven/Arhelger, Malte (Hrsg.): Gesteuerte Demokratie? Wie neoliberale Eliten Politik und Öffentlichkeit beeinflussen. Hamburg, 2004, S. 41-51.

Neumaier, Peter: Staat oder Wirtschaft – wer qualifiziert die Lehrer für ökonomische Bildung? Überlegungen zu Form und Inhalt der Fortbildungsmaßnahmen im Bereich der ökonomischen Bildung am Beispiel von „Ökonomische Bildung Online“. In: Steffens, Gerd/Widmaier, Benedikt (Hrsg.): Politische und ökonomische Bildung. Konzepte – Leitbilder – Konzeptionen. Wiesbaden, 2008, S. 88-99.

Nonnenmacher, Frank: Zum Verhältnis von wissenschaftlicher Reflexion und berufspraktischer Handlungskompetenz im Rahmen der schulpraktischen Studien. In: Jung, Eberhard (Hrsg.): Neue Akzente in der Lehrerbildung. Herausforderungen – Ideen – Konzepte. Schwalbach/Ts, 2001, S. 35-43.

Nonnenmacher, Frank: Zum Verhältnis von politischer und ökonomischer Bildung. Fünf Thesen als Konsensvorschlag. In: Steffens, Gerd/Widmaier, Benedikt (Hrsg.): Politische und ökonomische Bildung. Konzepte – Leitbilder – Konzeptionen. Wiesbaden, 2008, S. 108-113.

Nuernbergk, Christian: Die PR-Kampagne der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft und ihr Erfolg in den Medien. Erste Ergebnisse einer Evaluationsstudie. In: Röttger, Ulrike (Hrsg.): PR-Kampagnen – Über die Inszenierung von Öffentlichkeit. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden, 2009, S. 167-183.

Plehwe, Dieter: Think Tanks. In: Urban, Hans-Jürgen (Hrsg.): ABC zum Neoliberalismus. Von „Agenda 2010“ bis „Zumutbarkeit“. OBS-Schriftenreihe, Hamburg, 2006, S. 224ff.

Ptak, Ralf: Neoliberalismus: Geschichte, Konzeption und Praxis. In: Müller, Ulrich/Giegold, Sven/Arhelger, Malte (Hrsg.): Gesteuerte Demokratie? Wie neoliberale Eliten Politik und Öffentlichkeit beeinflussen. Hamburg, 2004, S. 14-28.

Ptak, Ralf: Grundlagen des Neoliberalismus. In: Butterwegge, Christoph/Lösch, Bettina/Ders. (Hrsg.): Kritik des Neoliberalismus. 2., verbesserte Auflage, Wiesbaden, 2008. S. 13-86.

Richter, Dagmar: Zum Beispiel Brandsapes – wer klärt über ökonomische Sozialisationsprozesse auf? In: Weißeno, Georg (Hrsg.): Politik und Wirtschaft unterrichten. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 483, Bonn, 2006, S. 107-119.

Schmidt, Ingo: Standortwettbewerb. In: Urban, Hans-Jürgen (Hrsg.): ABC zum Neoliberalismus. Von „Agenda 2010“ bis „Zumutbarkeit“. OBS-Schriftenreihe, Hamburg, 2006, S. 213f.

Schmiederer, Rolf: Zur Kritik der Politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des Politischen Unterrichts. In: Fischer, Kurt Gerhard/Schmiederer, Rolf (Hrsg.): Theorie und Geschichte der Politischen Bildung. Frankfurt am Main, 1971.

Schubert, Klaus/Klein, Martina: Das Politiklexikon. 3., aktualisierte Auflage, Bonn, 2003.

Steffens, Gerd: Eine zeitgemäße politische Bildung? Eine kritische Bestandsaufnahme aus Anlass der neuen Politiklehrpläne für hessische Schulen. Eine Veröffentlichung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Frankfurt, 2002.

Steffens, Gerd: Politische Bildung. In: Brand, Ulrich/Lösch, Bettina/Thimmel, Stefan (Hrsg.): ABC der Alternativen. Von „Ästhetik des Widerstands“ bis „Ziviler Ungehorsam“. Hamburg, 2007, S. 162f.

Steffens, Gerd: Wirtschaftssubjekt und Staatsbürger. Konkurrierende Leitbilder und Konzepte politischer Bildung? In: Ders./Widmaier, Benedikt (Hrsg.): Politische und ökonomische Bildung. Konzepte – Leitbilder – Konzeptionen. Wiesbaden, 2008, S. 27-37.

Wehling, Hans-Georg: Konsens á la Beutelsbach? In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, 1977, S. 173-184.

Weißeno, Georg: Einleitung. In: Ders. (Hrsg.): Politik und Wirtschaft unterrichten. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 483, Bonn, 2006, S. 9-15.

Wörterbuch Politische Bildung (WPB): Weißeno, Georg/Hufer, Klaus-Peter/Kuhn, Hans-Werner u. a. (Hrsg.), Schwalbach/Ts, 2007.

Internetquellen

BDA - Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2010): Herausforderungen für Schule und Wirtschaft: Ökonomische Bildung stärken! Rede von Arbeitgeberpräsident Dieter Hundt im Rahmen der Preisverleihung „Ökonomie in der Schule“ in Oldenburg am 1. März 2010. Quelle: <http://www.drioeb.de/> [15.04.2010]

Das Erste (2005): [plusminus – Getarnte Lobby. 30.08.2005 Quelle: <http://www.daserste.de/> [08.02.2010]

Deutscher Bundestag (2008): Kleine Anfrage der FDP-Fraktion. Defizite ökonomischer Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Drucksache 16/9704 vom 18.06.2008. Quelle: <http://dipbt.bundestag.de> [14.04.2010]

Die Tageszeitung (2002): Slogan aus Nazizeit, 16.08.2002 Quelle: <http://www.taz.de> [29.03.2010]

Die Tageszeitung (2009): Eigenwillige Interpretationsgabe, 05.08.2009 Quelle: <http://www.taz.de> [09.02.2010]

Die Zeit (2010): Aufbruch in die Vergangenheit, 08.02.2010 Quelle: <http://www.zeit.de> [08.02.2010]

Hessischer Landtag (2008): Berichts Antrag der FDP-Fraktion betreffend Marktwirtschaft in hessischen Schulbüchern. Drucksache 17/419 vom 16.07.2008. Quelle: <http://starweb.hessen.de> [15.03.2010]

INSM (2008): Deutsche Schüler lernen nicht, Unternehmer zu werden, 24.06.2008 Quelle: <http://www.insm.de> [03.04.2010]

INSM: Freiheit Quelle: <http://www.insm.de> [02.04.2010]

Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008: Beurteilungskriterien für Unterrichtsmaterial des „Globalen Lernens“ Quelle: <http://www.globaleslernen.de> [08.02.2010]

Kaminski, Hans: Kerncurriculum Ökonomische Bildung. In: Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. (Hrsg.): Soziale Marktwirtschaft stärken. Zukunftsforum Politik, Broschürenreihe, Nr. 26., Sankt Augustin, 2001. Quelle: <http://www.kas.de> [11.03.2010]

Kutz, Magnus-Sebatian/Nehls, Sabine: Angriff der Schleichwerber. Die „Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft beweist immer wieder ihre perfide Kampagnenfähigkeit“. In: Frankfurter Rundschau, Dokumentation, 9. Januar 2007, Nr. 7, S. 7. Quelle: <http://www.sozialwiss.uni-hamburg.de> [26.03.2010]

Lobbycontrol (2005): INSM und Marienhof – Eine kritische Bewertung. Quelle: <http://www.lobbycontrol.de> [09.02.2010]

Lobbycontrol (2009a): Journalisten für INSM auf Tour 07.07.2009 Quelle: <http://www.lobbycontrol.de> [09.02.2010]

Lobbycontrol (2009b): INSM Kampagne „Deutschland 24/30“, 23.07.2009 Quelle: <http://www.lobbycontrol.de> [09.02.2010]

My Finance Coach (2011): Über uns Quelle: <http://www.myfinancecoach.de> [16.08.2011]

NDR Fernsehen (2005): Arbeitgeber finanzieren journalistische Inhalte, 19.10.2005 Quelle: <http://www3.ndr.de> [02.04.2010]

Neosprech(2005): Chancen für alle Quelle: www.neosprech.de [02.04.2010]

Politik & Kommunikation (2005): „Sie werben ja nicht für Persil“. INSM im Streitgespräch. Ausgabe April, S. 36-40 Quelle: <http://www.politikagenda.de> [24.03.2010]

Speth, Rudolf (2004): Die politischen Strategien der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft. Quelle: <http://www.boeckler.de> [12.02.2010]

Speth, Rudolf: Die zweite Welle der Wirtschaftskampagnen. Von „Du bist Deutschland“ bis zur „Stiftung Marktwirtschaft“. Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.), Arbeitspapier 127, Düsseldorf, 2006. Quelle: <http://www.boeckler.de/> [20.03.2010]

Stiftung Lesen (2011): Wir über uns Quelle: <http://www.stiftunglesen.de> [26.07.2011]

Süddeutsche Zeitung (2009a): Luftschlösser für junge Journalisten, 27.07.09 Quelle: <http://www.sueddeutsche.de> [09.02.2010]

Süddeutsche Zeitung (2009b): Partner wider Willen, 05.08.09 Quelle: <http://www.sueddeutsche.de> [09.02.2010]

SWR (2011): Report Mainz, Zielgruppe Schüler – wie die Werbewirtschaft Schulen und Kindergärten ins Visier nimmt, 09.05.2011 Quelle: <http://www.swr.de> [16.08.2011]

Wirtschaft und Schule

Quelle Unterrichtsmaterial: „Neue Arbeitswelt“: <http://www.wirtschaftundschule.de> [12.04.2010]

Quelle Grundlagentext 6: „Neue Arbeitswelt“: <http://www.wirtschaftundschule.de/> [12.04.2010]

Hans-Böckler-Stiftung

Die Hans-Böckler-Stiftung ist das Mitbestimmungs-, Forschungs- und Studienförderungswerk des Deutschen Gewerkschaftsbundes. Gegründet wurde sie 1977 aus der Stiftung Mitbestimmung und der Hans-Böckler-Gesellschaft. Die Stiftung wirbt für Mitbestimmung als Gestaltungsprinzip einer demokratischen Gesellschaft und setzt sich dafür ein, die Möglichkeiten der Mitbestimmung zu erweitern.

Mitbestimmungsförderung und -beratung

Die Stiftung informiert und berät Mitglieder von Betriebs- und Personalräten sowie Vertreterinnen und Vertreter von Beschäftigten in Aufsichtsräten. Diese können sich mit Fragen zu Wirtschaft und Recht, Personal- und Sozialwesen, zu Aus- und Weiterbildung oder neuen Techniken an die Stiftung wenden.

Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut (WSI)

Das Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Institut (WSI) in der Hans-Böckler-Stiftung forscht zu Themen, die für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer von Bedeutung sind. Globalisierung, Beschäftigung und institutioneller Wandel, Arbeit, Verteilung und soziale Sicherung sowie Arbeitsbeziehungen und Tarifpolitik sind die Schwerpunkte. Das WSI-Tarifarchiv bietet umfangreiche Dokumentationen und fundierte Auswertungen zu allen Aspekten der Tarifpolitik.

Institut für Makroökonomie und Konjunkturforschung (IMK)

Das Ziel des Instituts für Makroökonomie und Konjunkturforschung (IMK) in der Hans-Böckler-Stiftung ist es, gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge zu erforschen und für die wirtschaftspolitische Beratung einzusetzen. Daneben stellt das IMK auf der Basis seiner Forschungs- und Beratungsarbeiten regelmäßig Konjunkturprognosen vor.

Forschungsförderung

Die Stiftung vergibt Forschungsaufträge zu Mitbestimmung, Strukturpolitik, Arbeitsgesellschaft, Öffentlicher Sektor und Sozialstaat. Im Mittelpunkt stehen Themen, die für Beschäftigte von Interesse sind.

Studienförderung

Als zweitgrößtes Studienförderungswerk der Bundesrepublik trägt die Stiftung dazu bei, soziale Ungleichheit im Bildungswesen zu überwinden. Sie fördert gewerkschaftlich und gesellschaftspolitisch engagierte Studierende und Promovierende mit Stipendien, Bildungsangeboten und der Vermittlung von Praktika. Insbesondere unterstützt sie Absolventinnen und Absolventen des zweiten Bildungsweges.

Öffentlichkeitsarbeit

Mit dem 14tägig erscheinenden Infodienst „Böckler Impuls“ begleitet die Stiftung die aktuellen politischen Debatten in den Themenfeldern Arbeit, Wirtschaft und Soziales. Das Magazin „Mitbestimmung“ und die „WSI-Mitteilungen“ informieren monatlich über Themen aus Arbeitswelt und Wissenschaft.

Mit der Homepage www.boeckler.de bietet die Stiftung einen schnellen Zugang zu ihren Veranstaltungen, Publikationen, Beratungsangeboten und Forschungsergebnissen.

Hans-Böckler-Stiftung

Hans-Böckler-Straße 39
40476 Düsseldorf

Telefon: 02 11/77 78-0
Telefax: 02 11/77 78-225

