

UNTERNEHMER UND STAAT IN
EUROPÄISCHEN SCHULBÜCHERN
DEUTSCHLAND, ENGLAND UND SCHWEDEN IM VERGLEICH

Studie im Auftrag der
Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft

Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig

Dezember 2007

In der vorliegenden Fassung der Studie wurde aus rechtlichen Gründen auf Abbildungen verzichtet. Das ursprüngliche Manuskript enthält zahlreiche Abbildungen aus den untersuchten Schulbüchern, die die Ergebnisse illustrieren und belegen.

Der Anhang zur Studie mit der Liste aller ausgewerteten Schulbücher, sowie den Ergebnissen der quantitativen und qualitativen Auswertungen kann bei den Verfassern angefordert werden.

Susanne Grindel/Simone Lässig

unter Mitarbeit von:

Viola Driehorst, Jens Schütz

Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung

Celler Str. 3

D-38114 Braunschweig

Fon ++49 (0)531 590 00-51

Fax ++49 (0)531 590 99-99

Einleitung	5
1. Thema und Fragestellung	5
2. Theoretischer Rahmen	6
3. Forschungsstand	9
4. Quellen	12
5. Methode und Struktur	14
I. Deutschland	18
1. Ergebnisüberblick	18
2. Schulsystem	20
3. Unternehmer und Unternehmen	22
a) Das Bild des Unternehmers	22
b) Unternehmen, Unternehmensstrukturen, Unternehmenslandschaften	26
c) Unternehmen und Gesellschaft	32
d) Unternehmen und Gewerkschaften	34
4. Staat	36
a) Politisches System	36
b) Staatsverständnis	38
c) Staat und Gesellschaft	40
d) Staat und Wirtschaft	42
5. Fazit: Wertevermittlung	43
II. England	47
1. Ergebnisüberblick	47
2. Schulsystem	48
3. Unternehmer und Unternehmen	50
a) Das Bild des Unternehmers	50
b) Unternehmen, Unternehmensstrukturen, Unternehmenslandschaften	55
c) Unternehmen und Gesellschaft	58
d) Unternehmen und Gewerkschaften	60
4. Staat	63
a) Politisches System	63
b) Staatsverständnis	64
c) Staat und Gesellschaft	65
d) Staat und Wirtschaft	66
5. Fazit: Wertevermittlung	68

III. Schweden	71
1. Ergebnisüberblick	71
2. Schulsystem	71
3. Unternehmer und Unternehmen	73
a) Das Bild des Unternehmers	73
b) Unternehmen, Unternehmensstrukturen, Unternehmenslandschaften	76
c) Unternehmen und Gesellschaft	77
d) Unternehmen und Gewerkschaften	79
4. Staat	81
a) Politisches System	81
b) Staatsverständnis	82
c) Staat und Gesellschaft	83
d) Staat und Wirtschaft	85
5. Fazit: Wertevermittlung	87
IV. Länderübergreifender Vergleich: Zusammenfassung und Ausblick	88
Literatur	96

Einleitung

1. Thema und Fragestellung

Jugendliche und junge Erwachsene haben offenbar großes **Interesse an wirtschaftlichen Themen**. Folgt man einer neueren Studie des Bundesverbandes deutscher Banken, so wollen sie wissen, wie man mit Geld umgeht, wie sie ihre beruflichen und privaten Finanzentscheidungen fundiert treffen können und verstehen, wie Wirtschaft im betrieblichen, im nationalen und im globalen Rahmen funktioniert. Und sie haben im Allgemeinen eine neutrale oder positive Einstellung zu Unternehmern und unternehmerischer Selbständigkeit.¹

Wie aber werden die Jugendlichen in der **Schule auf diese Themen vorbereitet**? Wird ihr Interesse an Wirtschaft aufgenommen und gefördert? Welches Bild von Unternehmen und Unternehmertum zeichnet die Schule? Fördert es eine konstruktiv-kritische Annäherung und eine grundsätzliche Offenheit gegenüber wirtschaftlicher Selbständigkeit und Eigenverantwortung? Oder wird ihr Bedürfnis nach ökonomischem Wissen – wie jüngst zu lesen war – durch Negativbilder von „Wirtschaftsbossen“ und durch eine defensive Grundhaltung in der Diskussion der Folgen von Globalisierung eher erstickt?²

Die Vermittlung wirtschaftswissenschaftlichen Grundwissens und ökonomischer Bildung ist inzwischen unbestritten zu einer Aufgabe der Schulen geworden und in den Lehrplänen und Bildungsvereinbarungen aller Bundesländer verankert. **Unterschiedliche Auffassungen** gibt es jedoch erstens darüber, ob das Thema angemessen *nur* als eigenes Unterrichtsfach behandelt werden kann und zweitens, inwieweit es wertneutral, nach allen Seiten offen und multiperspektivisch dargestellt werden soll und kann.

Diese Studie untersucht nicht die schulische Praxis ökonomischer Bildung. Sie konzentriert sich vielmehr auf Schulbücher. Da diese wiederum weitestgehend den Lehrplanvorgaben der Länder folgen, lässt sich so erschließen, welche Wissensbestände und Wertemuster in Bezug auf wirtschaftliche Prozesse und Akteure in den Schulen gegenwärtig transportiert werden sollen. Die Studie folgt einem **Auftrag** der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft, die Darstellung von Unternehmern und Staat in deutschen, englischen und schwedischen Schulbüchern vergleichend zu untersuchen. Sie soll dementsprechend

1. zeigen, wie sich die Bilder von Unternehmern und Staat in den drei genannten Ländern unterscheiden und prüfen, inwieweit die in schwedischen und englischen Schulbüchern dominierenden Konzepte auch Anregungen für deutsche Schulbücher bieten. Darüber hinaus soll die Studie
2. aufzeigen, welche Rolle dem Schulbuch bei der Erziehung von Kindern und Jugendlichen im Bereich der ökonomischen Bildung zukommt und welchen Stellenwert darin die Vermittlung von Werten einnimmt. Davon ausgehend soll die Studie

¹ Jugendstudie 2006: Wirtschaftsverständnis und Finanzkultur, Ergebnisse repräsentativer Bevölkerungsumfragen im Auftrag des Bundesverbandes deutscher Banken, Mannheim 2006.

² Stefan Theil, Capitalist Manifesto, A spectre is haunting Europe, It's the gospel of free markets, loosed from chains, Newsweek, August 14, 2006 issue, <http://www.newsweek.com/id/46370> (10/2007); Jonathan White, Rewriting Europe's Economic Story, German Marshall Fund Blog, <http://blog.gmfus.org/2007/03/21/rewriting-europes-economic-story/> (11/2007). Stefan Theil, Böse Bosse, arme Arbeiter, in: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung v. 20.1.2008, S., 36-37.

3. untersuchen, welche auf diesen Lernbereich bezogenen Wertvorstellungen den deutschen, englischen und schwedischen Schulbüchern zugrunde liegen.

Dieser dreifachen Fragestellung geht die Studie nach, indem sie folgende Aufgabenschwerpunkte setzt:

1. Differenzierte Erfassung der Themenfelder Unternehmertum und Staat
2. Quantitative Analyse der Themenfelder
3. Qualitative Untersuchung der Themenfelder
4. Analyse der didaktischen Aufbereitung der Themenfelder
5. Erfassung von Darstellungstendenzen

2. Theoretischer Rahmen

Die Studie orientiert sich an zwei theoretischen Bezugfeldern: der internationalen Schulbuchforschung und der Forschung zur ökonomischen Bildung. Die **Schulbuchforschung** versteht sich als kritische Lehr- und Lernmedienforschung. Sie untersucht gesellschaftliche Deutungsmuster im internationalen Vergleich, die über Bildungssysteme vermittelt, institutionell abgesichert und damit legitimiert werden. Die Schulbuchforschung schärft den Blick für Wahrnehmungsdifferenzen und eröffnet andere Sichtweisen auf ein Thema, ein Ereignis oder ein Unterrichtsfach.³

Schulbücher sind gerade deshalb ein besonderer Forschungsgegenstand, weil in ihnen politisch gewollte und tendenziell auch gesellschaftlich ausgehandelte Deutungen, Denkmuster und Wertvorstellungen festgeschrieben und an Generationen von Jugendlichen weitergegeben werden. Als Medien (national)staatlich kontrollierter Wissensproduktion verweisen sie zugleich darauf, was in einer Gesellschaft als gesichertes Wissen betrachtet wird. Schulbücher sind Faktoren gesellschaftlicher Prozesse, insofern sie die Wahrnehmungen einer Generation prägen, und sie sind zugleich Produkte dieses Prozesses, insofern sie die Auseinandersetzungen und Diskurse (obschon zeitverzögert) spiegeln.⁴

Schulbücher können nach wie vor als Leitmedien der Erziehung und Bildung von Jugendlichen angesehen werden. Zwar sind sie längst nicht mehr das einzige im Unterricht eingesetzte Lernmedium und konkurrieren inzwischen mit Lernsoftware, Unterrichtsmaterialien wie Internet, Fotokopien oder themenorientierten Materialsammlungen von Interessenverbänden. Dennoch spiegeln Schulbücher noch immer das „offizielle“ Wissen zu einem Thema und sie strukturieren den Unterricht gerade in den Fächern, in denen Lehrer nicht oder kaum über eine grundständige Ausbildung verfügen.

³ Vgl. den Überblick bei Falk Pingel, Der internationale Schulbuchvergleich und die Arbeit des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung, in: Jahrbuch der historischen Forschung in der Bundesrepublik Deutschland, München 1998, S. 50-59.

⁴ Zum Schulbuch als Forschungsgegenstand vgl. Karl-Ernst Jeismann, Internationale Schulbuchforschung. Aufgaben und Probleme, in: Zeitschrift für internationale Schulbuchforschung, 10, 1978, S. 7-22, hier: S. 9f. Thomas Höhne, Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs, Frankfurt/M. 2003, S. 18.

Der Bereich der **ökonomischen Bildung** ist ein vergleichsweise junger Zweig der Schulbuchforschung. Erst seit den 1990er Jahren rückte das Thema Wirtschaft in Verbindung mit Jugendlichen und ihren Zukunftsaussichten sowie ihren Werthaltungen immer stärker in den Mittelpunkt gesellschaftspolitischer Diskussionen, nicht zuletzt aufgrund eines tiefgreifenden sozioökonomischen Strukturwandels.⁵ In den Schulbüchern war diese Thematik jedoch zu dem Zeitpunkt noch kaum vertreten. Eine Studie aus dem Jahr 1997 kam zu dem Schluss, dass die meisten Lehrbücher die Themen Arbeit und Wirtschaft nur unzureichend berücksichtigten, gemessen an ihrer gesellschaftlichen Bedeutung und den Alltagserfahrungen von Jugendlichen. Eine „entschiedene Aufklärung über technische, ökonomische und arbeitsrechtliche Sachverhalte und Problembereiche“ könne von den Lehrbüchern angesichts der bestehenden Lehrpläne nicht erwartet werden. Allerdings müssten Schulbücher „eine adäquate Abbildung gesellschaftlich-historischer Wirklichkeit [...] und damit eine hinreichende und realitätsgerechte Repräsentanz von Wirtschaft, Technik und Beruf“⁶ bieten, so das Fazit der Untersuchung.

Die Gründe für die weitgehende Vernachlässigung dieses Themenbereichs in den Schulbüchern liegen weiter zurück. So betrachtete man ökonomische Bildung in der Bundesrepublik lange als Teil der beruflichen Bildung; als Bildungsziel an allgemeinbildenden Schulen wurde sie erst seit den 1960er Jahre – ausgelöst durch krisenhafte ökonomische Entwicklungen – im Rahmen des Begriffs Arbeitslehre diskutiert. In den 1980er Jahren erfolgte dann – wiederum im Zuge veränderter gesellschaftlicher Bedingungen von Arbeit, die auch eine Neuausrichtung des Bildungsauftrags erforderten – erstmals eine curriculare Verankerung von ökonomischer Bildung. Diese blieb jedoch einem engen, betriebswirtschaftlich-technischen Begriff von ökonomischer Bildung verhaftet und daher in der Regel beschränkt auf Haupt- und Sonderschulen.⁷ Selbst die in diesen Jahren in der Folge des informations- und kommunikationstechnischen Strukturwandels für alle Schultypen eingeführten informationstechnischen Bildungsinhalte änderten wenig an dieser Ausgangslage, weil die Einführung nicht verknüpft war mit vorangegangenen didaktischen und bildungstheoretischen Diskussionen zu einer tiefer gehenden oder umfassenderen Konzeption ökonomischer Bildung.

Ökonomische Bildung orientierte sich daher auch in den 1990er Jahren maßgeblich an dem Unterrichtsfach Arbeitslehre und der praktischen Tätigkeit, etwa im Sinne einer Öffnung der Schule hin zur Arbeitswelt in Form von Betriebspraktika und -erkundungen zur beruflichen Orientierung. In der Summe galt ökonomische Bildung jedoch „über die curriculare Praxis aller Bundesländer hinweg gesehen als hauptschulspezifisches profilbildendes Moment“.⁸ Die Gymnasien aller Bundesländer – auch der neuen – wiesen den geringsten Anteil technisch-wirtschaftlicher Bildungsinhalte auf. „Arbeitslehre [...] wurde zum negativen Unterscheidungsmerkmal zum Gymnasium“⁹ und stand für einen konstruierten Gegensatz von prakti-

⁵ Vgl. Ulrich Beck, *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt/Main 2006, Erstausgabe 1986. Als Gradmesser für Einstellungen und Wertewandel können die auf Befragungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen basierenden Shell-Jugendstudien dienen, die seit 1952 jährlich neu herausgegeben werden.

⁶ Klaus Jürgen Bönkost, Rolf Oberliesen, *Arbeit, Wirtschaft und Technik in Schulbüchern der Sekundarstufe I*, Bremen (1997), S. 2f. Vgl. dazu die Rezension von Verena Radkau, in: *Internationale Schulbuchforschung* 19, 1997, S. 445-448.

⁷ Bönkost/Oberliesen, S. 8.

⁸ Bönkost/Oberliesen, S. 11.

⁹ Bönkost/Oberliesen, S. 9.

scher und kognitiver Begabung. Einen Restbestand dieser Tradition kann man in der Tatsache sehen, dass im Jahr 2001 der Lernbereich Wirtschaft in Bayern und Schleswig-Holstein, integriert in die Fächer Sozialkunde oder Geschichte, nur für die 10. Klasse der Realschule vorgesehen war, nicht jedoch für das Gymnasium.¹⁰

Insgesamt betrachtet, gibt es also „keine gefestigte anerkannte Tradition einer arbeitsorientierten Allgemeinbildung“¹¹ im bundesdeutschen Schulsystem. Ein curriculares Gesamtkonzept ökonomischer Bildung für das gesamte Bildungssystem gab es ebenfalls nicht, was umso bemerkenswerter ist, als eine konstruktive Auseinandersetzung mit den Konzepten und Erfahrungen polytechnischer Bildung in den neuen Bundesländern nahe gelegen hätte, tatsächlich jedoch unterblieb.¹² Vielmehr mündeten die Lehrplanänderungen nach der Wiedervereinigung in eine breite Übernahme bildungspolitischer Grundpositionen der alten Bundesländer – lediglich Brandenburg macht hier eine Ausnahme.

Inzwischen hat sich im deutschen Schulsystem eine ökonomische Bildung etabliert, die sich nicht allein auf den betrieblichen Arbeitsprozess beschränkt, sondern die gesellschaftlichen und politischen Verschränkungen einbezieht. In den Lehrplänen aller Bundesländer ist der Lernbereich Wirtschaft für den Sekundarbereich und für alle Schultypen vorgesehen. Unterschiede in der Gewichtung etwa hinsichtlich der Stundentafel, der Schultypen oder der eigenständigen disziplinären Ausrichtung sind jedoch zu beobachten. Nicht alle Lehrpläne widmen sich der ökonomischen Bildung mit der gleichen Ausführlichkeit, wie der sächsische Lehrplan für Gymnasien es in den Zielen und Aufgaben des Fachs Gemeinschaftskunde, Rechtserziehung, Wirtschaft formuliert. So sollen die Schüler ökonomische Sachverhalte in ihrer Komplexität und Interdependenz erfassen lernen, zu einem eigenverantwortlichen und sozialpflichtigen Handeln in diesem Lebensbereich befähigt werden, ökonomische Urteilsfähigkeit verbunden mit problemlösendem Denken entwickeln und auch ihre eigene Interessenlage analysieren können.¹³ In der Regel geschieht das durch Fächerverbindenden Unterricht, bei dem arbeitsorientierte und ökonomische Bildungsinhalte in anderen Fächern integriert als ein Lernbereich oder Lernfeld behandelt werden. Tendenzen hin zu einer Ausdifferenzierung in Einzelfächer finden sich verstärkt in den Lehrplänen der neuen Bundesländer, etwa in Sachsen, wo Wirtschaft in der Fachbezeichnung explizit mit genannt ist, in Thüringen, im Fach Wirtschaft, Umwelt, Europa,¹⁴ oder in Sachsen-Anhalt, wo das Lernfeld Wirtschaft im Sozialkundeunterricht ab dem 9. Schuljahrgang in Gymnasien curricular verankert ist.¹⁵ Aber auch in den alten Bundesländern sind ökonomische Wissensbestände inzwischen nicht nur curricular festgeschrieben, sondern auch verstärkt disziplinär ausgerichtet wie das Beispiel

¹⁰ Gisela Teistler (Bearb.), Wöchentliche Stundentafeln der Fächerbereiche Geographie, Geschichte und Sozialkunde in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, Stand 2001 (unveröff. Übersicht des Georg-Eckert-Instituts).

¹¹ Bönkost/Oberliesen, S. 10. Zu den wiederkehrenden Versuchen, in ökonomischen und arbeitsorganisatorischen Umbruchsituationen arbeitsorientierte Inhalte in das allgemeinbildende Schulwesen aufzunehmen, vgl. Heinz Dederig (Hg.), Handbuch arbeitsorientierter Bildung, München u.a. 1996.

¹² Willi Kuhrt, Abgewickelt und auf einen kümmerlichen Rest reduziert, in: arbeiten und lernen / Technik, 1993, H. 11, S. 4-7.

¹³ Kultusministerium des Freistaats Sachsen, Lehrplan für Gymnasien, 2004, S. 2-4.

¹⁴ Kultusministerium Thüringen, Lehrplan für die Regelschule, 1999.

¹⁵ Kultusministerium Sachsen-Anhalt, Lehrplan für Gymnasien, 2003.

Schleswig-Holstein mit dem Fach Wirtschaft, Politik zeigt, in dem die drei Lernbereiche Politik, Wirtschaft und Gesellschaft zusammengefasst sind.¹⁶

3. Forschungsstand

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung, bei der die ökonomische Bildung lange überschattet blieb von dem vermeintlichen Gegensatz von Bildung und Qualifizierung, verwundert es kaum, dass inhaltsbezogene Schulbuchanalysen zur Darstellung von Unternehmertum und Wirtschaft zu kritischen Urteilen gelangten. So monierte eine Studie aus dem Jahr 1989, dass Schulbücher wirtschaftliche Sachverhalte häufig einseitig aus Sicht des Arbeitnehmers darstellten. Die Konfliktschilderung stehe im Vordergrund und die soziale Rolle des Unternehmers, der Arbeitsplätze schaffe und damit soziale Verantwortung übernehme, werde nicht berücksichtigt.¹⁷ Sie bestätigte damit im Kern die Ergebnisse zweier wesentlich umfangreicherer Untersuchungen aus den Jahren 1978 und 1981, denen zufolge Schulbücher die Bereiche Wirtschaft und Unternehmertum zwar sachgerecht, aber unausgewogen und unternehmerfeindlich darstellten, indem sie auf die kritisch-reflexive Handlungsfähigkeit der Schüler abhebend einen konfliktorientierten didaktischen Ansatz in den Mittelpunkt stellten.¹⁸

Eine jüngst erschienene Arbeit kommt zu ähnlichen Schlussfolgerungen, differenziert aber weiter und zeigt, wie die Darstellung des Unternehmers im Schulbuch mit den Paradigmenwechseln der Geschichtswissenschaft verknüpft ist. Das Unternehmerbild ist danach weniger von einem positiven Verständnis des dynamischen Wirtschaftsbürgers in seiner politischen, kulturellen und ökonomischen Bedeutung geprägt als von einer negativen Haltung gegenüber dem „ungeliebten Typus“ des Industriellen.¹⁹ Die ursprüngliche Selbstbeschreibung des Unternehmers als eines entschlossenen und technisch-naturwissenschaftliche Neuerungen in gewinnbringende Produkte umsetzenden Erfinder-Industriellen²⁰ verschwand zunehmend hinter einem auf den Kapitalisten reduzierten Bild des Unternehmers. Dabei unterschieden sich ost- und westdeutsche Lehrbücher allenfalls in ihren geschichtstheoretischen Fundierungen. Im Ergebnis aber blieb das Verhältnis zum Unternehmer auf *beiden* Seiten schwierig – gekennzeichnet von „Klassenkampf“ und einem direkten „Zusammenhang zwischen Monopolkapitalismus und Faschismus“ im marxistischen Geschichtsunterricht. In den westdeutschen Schulbüchern reichte das Spektrum von einem apologetischen Industriellenbild in den Nachkriegsjahren über eine zunehmend entpersonalisierte Darstellung bis hin zur völligen Ver-

¹⁶ Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, Lehrplan für die Sekundarstufe II, Gymnasium, Gesamtschule, 2002.

¹⁷ Unternehmerbild in Schulbüchern, hg. v. Wirtschaftsjuvenoren Nordrhein-Westfalen, Münster 1989. Analysiert wurden sechzehn zufällig und ohne Anspruch auf Repräsentativität ausgewählte Schulbücher für die Fächer Wirtschafts- und Sozialkunde in Haupt-, Real- und Berufsbildenden Schulen sowie Gymnasien in Nordrhein-Westfalen.

¹⁸ Hanne Michalak, Das Unternehmerbild in Schulbüchern. Eine Untersuchung der Sozialkunde-Lehrbücher für die Sekundarstufe I, Köln 1978; Hanne Braun, Unternehmer und unternehmerische Wirtschaft im Schulbuch. Eine Untersuchung der Sozialkundebücher für die gymnasiale Oberstufe, Köln 1981. Untersucht wurden jeweils Schulbücher für die Sekundarstufen I und II an allgemeinbildenden Schulen.

¹⁹ Matthias Steinbach, Industriellenbilder in deutschen Schulbüchern. Zum Umgang mit einem ungeliebten Typus, in: Saskia Handro, Bernd Schönemann (Hg.), Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung, Berlin 2006, S. 217-232.

²⁰ So auch in der englischen Geschichtswissenschaft für England während der Hochindustrialisierungsphase; Eric J. Hobsbawm, Industrie und Empire, Frankfurt/Main 1980, S. 60.

nachlässigung von Unternehmern im sozial- und strukturgeschichtlichen Geschichtsunterricht der 1970er und 1980er Jahre. Seit Mitte der 1990er Jahre deutet sich zumindest punktuell ein Wandel an. Soziale Ungleichheit und Arbeitskämpfe sowie unternehmerische Wertschöpfung und Sozialpolitik werden nun gleichermaßen in den Blick genommen und zeichnen ein insgesamt ausgewogeneres Unternehmerbild.²¹

Einseitig unternehmerkritische Schulbücher – diesem Vorwurf geht eine ebenfalls neuere Studie für Lehrbücher an berufsbildenden Schulen nach. Unter der Fragestellung, ob die in Lehrbüchern vermittelten ökonomischen Inhalte geeignet seien, die Verantwortlichkeit wirtschaftlichen Handelns aufzuzeigen, untersucht die Studie die Problematik der Ethik in der ökonomischen Bildung.²² Insgesamt, so das Fazit der Untersuchung, vermitteln die sehr auf wirtschaftswissenschaftliche Einzeldisziplinen bezogenen Lerninhalte einen wertorientierten Einblick in die ethische Dimension des Phänomens Wirtschaft. Zwar seien auch hier stellenweise wieder eindimensionale Darstellungen zu beobachten, wonach die Nutzen stiftende Funktion industrieller Produktion sowie die soziale und ökologische Verantwortung des Unternehmers zu kurz komme gegenüber der Gewinnmaximierung als alleinigem Unternehmensziel. Im Themenfeld Arbeit und Beruf überwiege dagegen die unternehmerische Perspektive; ein Befund, der im Vergleich zu Ergebnissen von Schulbuchanalysen für allgemeinbildende Schulen bemerkenswert ist. Die fachwissenschaftliche Ausrichtung der hier untersuchten Lehrbücher für die berufsbildende Schule setze, so ein Erklärungsversuch, stark auf die Fähigkeit zur Perspektivübernahme (unternehmerisches Denken, Wahrnehmung von Interessen Anderer), ohne dass die Schüler die eigenen Interessen zunächst erkennen. Die Bücher für das Fach Wirtschaftslehre böten, so die Schlussfolgerung „umfassende und mehrdimensionale Einsichten in das Verhältnis von Wirtschaft und Gesellschaft“.²³ Ob sie damit einen fachwissenschaftlichen Gegenpol zu den gängigen Sozialkundebüchern darstellen, bleibt zu überprüfen. Ihre primär fachwissenschaftliche Ausrichtung lässt jedoch den lebensweltlichen Bezug vermissen, in den die allgemeinbildende Schule derlei Lerninhalte einbetten soll.

In der modernen **Wirtschaftsdidaktik** haben sich im Wesentlichen drei **Definitionen** ökonomischer Bildung mit unterschiedlicher Reichweite entwickelt:²⁴

1. Ökonomische Bildung im engeren Sinn, verstanden als die Aneignung wirtschaftswissenschaftlicher Kompetenzen. („*Wirtschaftswissenschaftliche Bildung*“)
2. Ökonomische Bildung im weiteren Sinn, verstanden als der Erwerb von Kompetenzen im Realitätsbereich Wirtschaft einschließlich des Orientierungswissens für die künftige Berufs- und Arbeitswelt. („*Wirtschaftliche Bildung*“)
3. Ökonomische Bildung, verstanden als „Aneignung eines allgemeinen wissenschaftlichen Denkmusters“, das den homo oeconomicus als Idealtypus prägt. („*Rationale Bildung*“)

Unterschiedliche Konzepte ökonomischer Bildung systematisieren die didaktischen und methodischen Zielsetzungen, mit denen Ökonomie in der Schule vermittelt wird. Vorherrschend

²¹ Als Beispiel für die beobachtete Trendwende wird Thüringen angeführt; Steinbach, S. 227.

²² Untersucht wurden acht Lehrbücher für das Fach Wirtschaftslehre an der Berufsbildenden Schule Buxtehude; Robert Westphal, Ethik in der ökonomischen Bildung. Dargestellt am Beispiel einer Schulbuchanalyse, unveröff. Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen im Land Niedersachsen, Universität Lüneburg 2001.

²³ Westphal, S. 84.

²⁴ Für das Folgende Reinhold Hedtke, Konzepte ökonomischer Bildung, in: Politisches Lernen 1/2, 2007, S. 51.

ist dabei die Auffassung, dass Ökonomie als Bestandteil der gesellschaftlichen Realität zu verstehen ist und daher in Unterrichtsfächern verortet werden sollte, in denen relevante gesellschaftliche Probleme *integrativ* bearbeitet werden können. Ein fachsystematisch angelegter Ökonomie-Unterricht, etwa als Wirtschaftskunde, findet in der Regel nicht statt.

Für die Schulbuchpraxis müssen die oben genannten grundlegenden Einteilungen jedoch weiter konkretisiert werden. Zudem gilt es zu bedenken, dass Schulbücher dem Zwang zur didaktischen Reduktion folgen müssen und insofern diese Ansätze nicht mit der hier vorgestellten Trennschärfe wiedergeben können. Schulbuchautoren orientieren sich häufig an mehreren **wirtschaftsdidaktischen Konzepten**, die in der Praxis nahe beieinander liegen oder einander überlappen. Idealtypisch lassen sich fünf Ansätze unterscheiden:²⁵

1. *Kategorialer Ansatz*: Betont das Verständnis makroökonomischer und wirtschaftspolitischer Zusammenhänge mit dem Ziel des mündigen Wirtschaftsbürgers, der wirtschaftspolitisch denken und handeln kann.
2. *Handlungstheoretischer Ansatz*: Erkennt in der Rational-Choice-Theorie ein grundlegendes ökonomisches Denkmuster und will Einsicht in die rationale Steuerungsfähigkeit individuellen Handelns durch Institutionen vermitteln. Die neoklassische Theorie sieht nicht nur ökonomische, sondern auch private Entscheidungen als Ergebnis ökonomisch-rationaler Nutzenkalküle.
3. *Neoinstitutionalistischer Ansatz*: Konzentriert sich auf die Vermittlung der Funktionsweise der sozialen Marktwirtschaft und ihrer ökonomischen Zusammenhänge mit dem Ziel ihre Akzeptanz zu sichern.
4. *Situationaler Ansatz*: Stellt die Bewältigung ökonomisch geprägter Lebenssituationen (Ausbildung, Beruf, Vorsorgen, Vermögensbildung etc.) in den Mittelpunkt.
5. *Sozialwissenschaftlicher Ansatz*: Steht für eine integrative, an gesellschaftlich bedeutsamen Herausforderungen orientierte ökonomische Bildung, die ihr Wissen nicht ausschließlich aus den Wirtschafts-, sondern auch aus den Gesellschafts- und Politikwissenschaften bezieht. Der Ansatz lässt bewusst offen, ob ökonomische Bildung in Einzel-fächern wie Wirtschaft oder in integrativen Fächern wie Sozialkunde organisiert werden soll.

Bei aller Verschiedenheit verbindet diese Ansätze jedoch die Grundfrage nach der **Funktion ökonomischer Bildung** in der Schule. Vor dem Hintergrund neoliberaler Wirtschaftstheorien haben Auffassungen von Wirtschaft an Einfluss gewonnen, die die institutionelle Ordnung als auf maximalen Gewinn und Nutzen hin ausgerichtet betrachten und die effiziente Allokation von Ressourcen ausschließlich den Märkten überlassen. Dieser allein auf die ökonomische Rationalität aufgebauten Betrachtungsweise steht eine Auffassung gegenüber, die nach den normativen Voraussetzungen legitimen Wirtschaftens fragt. Sie stellt ökonomische Sachverhalte, ethische Prinzipien und gesellschaftliche Veränderungen in einen Gesamtzusammenhang, um den Blick für die Interdependenz gesellschaftlicher, politischer und wirtschaftlicher Probleme zu schärfen sowie ganzheitliche oder nachhaltige Lösungskompetenz zu fördern.²⁶

²⁵ Für das Folgende Hedtke, S. 51ff. Dort auch weiterführende Literatur.

²⁶ Dubs macht einen Wandel vor allem in der Betriebswirtschaftslehre aus, wonach ein werturteilsfreies, kritisch-rationales Wissenschaftsverständnis, das ausschließlich der Gewinn- und Nutzenmaximierung verpflichtet ist, zurücktritt gegenüber einem Paradigma, das wirtschaftliche Entscheidungsprozesse auch mit gesellschaftlichen und sozialen Zielen verbindet. Die Schule könne diesen Paradigmenwechsel hin zu einer „Humanisierung der Wirtschaftswelt“ und der Überwindung vermeintlicher Gegensätze von Ökonomie und

Ökonomische Bildung hat in dieser Perspektive die Funktion, die Schüler zu befähigen, wirtschaftliche Zusammenhänge zu verstehen, deren Verflechtung mit anderen Bereichen und die darin liegenden Zielkonflikte zu erkennen sowie reflektierte Lösungen zu erarbeiten. Die Lernenden sollen auf diese Weise ihren eigenen gesellschaftlichen Standort finden und erkennen, dass „eine Gesellschaft nur solange funktionstüchtig bleibt, als alle ihre Glieder sich im sachkompetenten Diskurs um nachhaltige Lösungen gesellschaftlicher oder wirtschaftlicher Probleme bemühen und bereit sind, die Regeln einer wandelbaren Rechtsordnung als Grenzen ihres Denkens und Tuns zu akzeptieren.“²⁷

Diese Studie greift den skizzierten Forschungsstand auf und untersucht, ob die Schulbücher erkennbar einem der vorgestellten Ansätze explizit verpflichtet sind oder ob sie einem eher pragmatischen, synthetisierenden Konzept folgen. Der Blick auf die Stundentafeln und Lehrpläne der deutschen Bundesländer, die überwiegend einem integrativen Konzept folgen und Wirtschaft als eigenständiges Unterrichtsfach kaum vorsehen, lässt jedoch vermuten, dass die neuesten Schulbücher eine breite Definition ökonomischer Bildung zugrunde legen und diese mit eher sozialwissenschaftlichem Ansatz vermitteln.²⁸

4. Quellen

Ökonomische Bildung ist als Erziehungs- und Bildungsziel in den nationalen und föderalen Curricula der untersuchten Länder verankert. In der Regel ist sie jedoch nicht Gegenstand eines eigenständigen Unterrichtsfachs Wirtschaft, sondern wird als Lernfeld in Fächerverbindendem Unterricht behandelt. Die Schüler werden daher im Kontext von Unterrichtsfächern wie **Geschichte, Geographie und Gemeinschaftskunde**²⁹ mit den Kernbereichen ökonomischer Bildung, wie mikro- und makroökonomischen Grundlagen, ökonomischen Handlungsfeldern und gesellschaftlich-politischen Zusammenhängen vertraut gemacht.

Für jedes Land wurden daher die Lehrbücher für den Unterricht in den Fächern Geschichte und Gemeinschaftskunde der vergangenen zehn Jahre in großem Umfang gesichtet. Daraus wurde eine aussagekräftige Stichprobe derjenigen Bücher erhoben, die das Thema ökonomische Bildung in nennenswertem Umfang behandeln. Für Deutschland und England ist zudem das Fach Geographie in die Untersuchung einbezogen worden. Die Auswahl orientiert sich länderübergreifend an den Kriterien Erscheinungsjahr und Verbreitungsgrad in den Schulen: So sind alle ausgewählten Lehrbücher zwischen **1997 bis 2006** in einem der für diese Fächer besonders einschlägigen Lernmedienverlage erschienen.

Pädagogik durch die Aufnahme des Fachs Wirtschaftskunde in den Lehrplan unterstützen; Rolf Dubs, Wirtschaftsbürgerliche Bildung, Überlegungen zu einem alten Postulat, in: *sowi-onlinejournal* 2, 2001, S. 2, <http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-2/> (10/2007). Dort auch weitere Literatur zu Wirtschaftsethik und Wirtschaftspädagogik.

²⁷ Dubs, S. 5.

²⁸ Vgl. dazu das Informationsportal www.oekonomie-im-unterricht.de.

²⁹ Komplementäre Bezeichnungen sind z.B.: Sozialkunde, Gesellschaftskunde, Politische Bildung. In einigen Bundesländern findet sich der Begriff Wirtschaft direkt in der Fachzuordnung, so etwa in Bayern und Thüringen (Wirtschaft und Recht), Niedersachsen (Politik/Wirtschaft; Wirtschaftslehre) oder Sachsen (Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft).

Die Konzentration auf die vergangenen zehn Jahre berücksichtigt die durchschnittliche Nutzungsdauer von schulischen Lernmedien. In allen drei Ländern dominiert ein Lernmittelleihsystem: Die Schulen schaffen Lernmittel an und stellen sie den Schülern leihweise zur Verfügung. Die finanziellen Spielräume lassen in der Regel keine häufigen Neuanschaffungen zu, so dass Schüler und Lehrer nicht selten mit älteren Lehrwerken arbeiten.³⁰ Eine Beschränkung der Quellen allein auf jüngst erschienene Bücher ließe daher kaum aussagekräftige Befunde zu; eine solche Untersuchung bliebe ohne jede Tiefenschärfe.

Alle für die Analyse ausgewählten Lehrbücher sind für den Unterricht in den Klassen 5 bis 13, das heißt für Schüler und Schülerinnen im Alter von 11 bis 20 Jahren konzipiert worden. Je nach nationalem Schulsystem erstreckt sich dieser Zeitraum auf den Primar- und Sekundarbereich (Schweden) oder ausschließlich auf den Sekundarbereich (England und Deutschland). Berücksichtigt wurde nach Möglichkeit auch die didaktische Konzeption der Schulbücher, um ein breites Spektrum unterschiedlicher methodischer Zugänge zu einem Sachthema zu erhalten. Hintergrund für diese Überlegung sind die curricularen Anforderungen an Schulbücher. So legen die nationalen und föderalen Lehrpläne häufig nicht nur fest, welche Bildungsinhalte und -ziele zu erarbeiten sind, sondern sie bestimmen auch, dass diese nach den Erkenntnissen der Erziehungswissenschaften und der jeweiligen Fachdidaktik auf methodisch und didaktisch angemessene und zeitgemäße Weise erreicht werden sollen.³¹

Länderspezifisch werden für **Deutschland** Kriterien wie die Zulassung der Lehrbücher über mehrere Bundesländer hinweg und für unterschiedliche Schultypen des gegliederten Schulwesens im Sekundarbereich berücksichtigt.³² In die Analyse einbezogen wurden Lehrbücher, die für den Unterricht in der Sekundarstufe I für Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien sowie für verschiedene Gesamtschultypen mit und ohne gymnasialen Zweig (Mittelschule, Oberschule, Regelschule u.ä.) und in der Sekundarstufe II für Gymnasien und Gesamtschulen zugelassen sind. Die in den Büchern vermittelten Lerninhalte differieren daher nicht allein nach den Altersstufen der Schüler, sondern sie hängen auch davon ab, an welcher Schulform und in welchem Bundesland die Schüler unterrichtet werden. Ein deutsches Schulbuch richtet sich folglich nicht etwa an *alle* elfjährigen Schüler, sondern an elfjährige Hauptschüler, Realschüler oder Gymnasiasten in einem oder mehreren Bundesländern. Der Schulbuchmarkt ist also regional wie qualitativ-konzeptionell stark ausdifferenziert; ein Spezifikum, für das sich in England und Schweden kein Pendant findet. In beiden Ländern bildet das Lernalter der Schüler das entscheidende Kriterium; der Komplexitätsgrad des Lernstoffs steigt hier linear mit dem Alter der Schüler. Die Vergleichbarkeit der Schulbuchinhalte über alle drei Länder ist daher objektiv eingeschränkt.

Insgesamt wurden 58 deutsche Schulbücher für die Studie ausgewählt, die mit Blick auf die Vielzahl von Verlagen auf dem nationalen Schulbuchmarkt und die innere Differenzierung

³⁰ Catherine Mackensen, *Schulbücher im Binnenmarkt, Die rechtlichen Rahmenbedingungen für den europäischen Schulbuchhandel im Spannungsfeld von wirtschaftlicher Integration und nationaler Bildungsautonomie*, Berlin 2001.

³¹ In Schweden liegen die Entscheidungen über die Ausgestaltung der Lehrpläne dezentral bei den Schulen, was auch den Schulbuchautoren und -verlagen mehr Gestaltungsspielräume überlässt; Mackensen, S. 148.

³² Erst die breite Zulassung eines Schulbuchs lässt einen hohen tatsächlichen Verbreitungsgrad in den Schulen annehmen, da die Schulen sich bei der Einführung neuer Lernmedien eher selten für Medien entscheiden, die nur für ein Bundesland Gültigkeit haben. Vgl.: Verzeichnis der zugelassenen Schulbücher für die Fächer Geographie, Geschichte, Sozialkunde (Politik) in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, Ausgabe 2006/2007, hg. v. Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, Braunschweig 2006.

des Bildungssystems eine aussagekräftige empirische Grundlage darstellen.³³ Sie decken mit den Altersstufen 10 bis 19 und den Schuljahrgänge 5 bis 12 beziehungsweise 13³⁴ den gesamten Sekundarbereich ab.

Für **England** wurden Bücher ausgewählt, die sich an Schüler im Sekundarbereich I (GCSE) und II (A-Level) der Altersstufen 11 bis 18 richten. Dabei war zu berücksichtigen, dass Schulbücher, die auf die Hochschulzulassungsberechtigung (A-Level) vorbereiten, häufig auch in Reihen konzipiert werden und einzelne Sachbereiche in Themenbänden dargestellt sind, die dann ebenfalls einbezogen wurden. Auf dem britischen Schulbuchmarkt bestimmen wenige Verlage einen Großteil des Absatzes. Gleichwohl bietet der Markt ein vielfältiges Spektrum von Lehrbüchern mit regelmäßigen Neuerscheinungen sowie einer beachtlichen Anzahl von Einzeltiteln,³⁵ was jedoch zum Teil der erwähnten Aufgliederung des Stoffs nach Themenbänden geschuldet ist. Die Studie berücksichtigt daher bei ihrer Auswahl die wichtigsten Lehrmittelverlage und deckt mit 66 untersuchten Lehrwerken einen repräsentativen Teil der Schulbuchproduktion für England ab.

In **Schweden** erstreckt sich der Primarbereich auf einen vergleichsweise langen Zeitraum, weshalb hier auch Lehrbücher für die Grundschule ab den Schuljahrgängen 4 (Altersstufe 11) in das Sample aufgenommen wurden. Schulbücher für den Sekundarbereich in den Schuljahrgängen 10 bis 13 (Altersstufen 18 bis 20) werden in Programmen eingesetzt, die entweder stärker berufsbezogen ausgerichtet sind oder der Vorbereitung auf die Universität dienen. Entsprechende Schwerpunkte setzten die Lehrwerke daher auch in der Behandlung bestimmter Themen, wobei Gemeinschaftskunde für alle Programme der Sekundarstufe II verbindlich ist. Insgesamt decken die untersuchten Lehrbücher die Altersstufen 11 bis 20 ab. Der schwedische Schulbuchmarkt wurde entsprechend den zentralistisch ausgerichteten Strukturen im Bildungswesen lange von wenigen großen Verlagen geprägt. Inzwischen haben Bildungsreformen und Dezentralisierung diesen Sektor zwar verändert und Nischen für kleinere Verlage geschaffen. Verglichen mit Deutschland aber ist dieser Schulbuchmarkt noch immer wenig differenziert. Aus diesem Grund konnte das Sample der inhaltlich auszuwertenden Lehrbücher auf 18 Werke begrenzt werden.

5. Methode und Struktur

Schulbücher sind in verschiedenen Ländern nach unterschiedlichen Vorstellungen konzipiert. Die bildungspolitischen und pädagogischen Rahmenbedingungen haben sowohl Einfluss auf die methodische Anlage und die didaktische Vielfalt eines Buches als auch auf die Vielgestaltigkeit oder Konformität des Schulbucheangebots insgesamt. Daher analysiert die Studie die Schulbücher zunächst in einem immanenten Verfahren länderbezogen, bevor sie sie anschließend einem länderübergreifenden Vergleich unterzieht.

Es werden zunächst die deutschen Schulbücher, dann die englischen und schließlich die schwedischen Schulbücher untersucht. Am Anfang eines Länderkapitels vermittelt ein kurzer

³³ Zum europäischen Schulbuchmarkt vgl. Mackensen.

³⁴ Einige Bundesländer sind dazu übergegangen, die Sekundarstufe auf acht Jahre zu verkürzen.

³⁵ Allein 1983 erschienen für Großbritannien insgesamt 2317 Titel; Georg A., Male, United Kingdom, in: George Thomas Kurian (Hg.), World Education Encyclopedia, Vol. III, New York u.a. 2002, S. 1330.

Überblick über das Schulsystem und die Schulbuchproduktion die nötigen Informationen über die nationalen Rahmenbedingungen und Besonderheiten. Zwei Leitfragen strukturieren die anschließende Schulbuchanalyse: Erstens wird gefragt nach der Darstellung von *Unternehmen und Unternehmern* im Hinblick darauf, welchen Stellenwert sie im Schulbuch einnehmen, wie ihre Rolle in der Gesellschaft dargestellt wird und wie ihre unternehmerischen Aktivitäten eingestuft werden. Zweitens wird danach gefragt, welches *Staatsverständnis* in den Schulbüchern transportiert wird und welche Rolle dem Staat im Verhältnis zu den Bürgern und der Wirtschaft zugeschrieben wird. Den Abschluss jedes Länderkapitels bildet ein Fazit, in dem die Teilergebnisse auf die Frage bezogen werden, welche *Wertvorstellungen* den Schülern mit dem Wissen über Unternehmer und Staat vermittelt werden sollen und in welcher Weise unternehmerisches Denken in den Schulbüchern thematisiert und konnotiert wird.

Der länderübergreifende Vergleich bleibt einem eigenen vierten Kapitel vorbehalten, das die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen deutschen, englischen und schwedischen Schulbüchern in der Darstellung von Unternehmertum und Staat sowie die ihnen zu Grunde liegenden Wertvorstellungen herausstellt. Im Anhang finden sich eine tabellarische Übersicht über die ausgewerteten Schulbücher sowie Grafiken und Tabellen zu den Ergebnissen verschiedener quantitativer und qualitativer Analysen (einschließlich einer Stichprobe zur Schulbuchsituation in den Jahren 1984-1987). Im Sinne der Zugänglichkeit und Handhabbarkeit der Studie ist jedem Kapitel eine Ergebnisübersicht *vorangestellt*.

Das Quellenmaterial wird methodisch auf drei Ebenen erschlossen: quantifizierend, inhaltsbezogen und hermeneutisch. Die Studie kombiniert Raum- und Frequenzanalysen mit qualitativen Inhaltsanalysen und hermeneutischen oder sinnerfassenden Analyseverfahren. Sie stützt sich damit auf ein in der internationalen Schulbuchforschung erprobtes und anerkanntes Instrumentarium.³⁶

Die **Raum- und Frequenzanalyse** stellt ein quantifizierendes Untersuchungsverfahren dar und misst, wie viel Raum ein Thema einnimmt oder wie umfangreich ein Thema behandelt wird und zwar bezogen auf die Gesamtdarstellung. Die Messergebnisse der **Raumanalyse** lassen Rückschlüsse darauf zu, welche Bedeutung einem Thema in Relation zu anderen beigemessen wird.³⁷ Sie liefert ferner Aufschlüsse darüber, wie ein Schulbuch den Lernprozess zu einem Thema organisiert, indem sie Messwerte zum Anteil des Quellentexts an der verbalen Information oder zum Einsatz kontroverser Quellen erhebt. Die Proportionen von Quelle und Darstellung sowie die Funktionalität von Quellen erlauben Aussagen darüber, ob die Schüler zu einem eigenständigen Erkenntnisprozess angeleitet werden oder ob sie durch rezeptive Übernahme von Informationen mit einem Thema vertraut gemacht werden. Eine Vielzahl von Quellen, die die Autorendarstellung nicht nur illustrieren, sondern unterschiedliche Perspektiven auf ein Thema repräsentieren, fordert den Lernprozess stärker heraus und begünstigt die eigenständige Auseinandersetzung mit dem Lernstoff.

³⁶ Für das Folgende: Wolfgang Marienfeld, Schulbuch-Analyseverfahren am Beispiel von Schulbuchdarstellungen zum Thema Islam und Kreuzzüge, in: *Geschichtsdidaktik* 2, 1979, S. 130-158. Ferner: Thomas Höhne, Die thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern, in: Reiner Keller u.a. (Hg.), *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*, Bd. Forschungspraxis Nr. II, Opladen 2001, S. 389-419.

³⁷ Hierbei gilt es allerdings zu berücksichtigen, dass bestimmte Themen in mehreren Klassenstufen oder vertieft nur in einem der untersuchten Fächer behandelt werden.

Ähnliches gilt für die im Rahmen der **Frequenzanalyse** erhobenen Daten zu Arbeitsaufträgen. Ihre Anzahl sowie ihre Funktion, ob eigenständig-produktiv oder reproduktiv, sind Indikatoren für die didaktische Aufbereitung eines Themas: Werden die Schüler zu reflektiertem Urteilen und Transfer-Leistungen befähigt und ermutigt oder wird mehr Wert auf die Festigung von vermitteltem Wissen gelegt? Frequenzanalysen zu nichtsprachlichen Kommunikationselementen wie Bildern, Grafiken und Karten geben unter anderem darüber Auskunft, wie vielfältig, motivierend und anschaulich ein Thema vermittelt wird. So erhöhen mehrfarbige Bilder, erläuternde Grafiken, Darstellungen mit illustrativem oder mit Quellencharakter, Karikaturen u. ä. die Aufnahmebereitschaft, indem sie Informationen nicht nur verbal, sondern – über andere kognitive Bahnen – auch visuell vermitteln.

Die **qualitative Inhaltsanalyse** geht der Frage nach, wie ein Thema inhaltlich aufbereitet wird. Anhand eines speziell entwickelten Kategoriensystems oder Fragenkatalogs kann untersucht werden, ob ein Thema umfassend oder lückenhaft, multiperspektivisch oder einseitig, anspruchsvoll oder leicht verständlich dargestellt wird. Die Kategorien oder Fragen werden auf alle sprachlichen und nichtsprachlichen Informationsträger wie Autorentexte, Quellen, Bilder, Arbeitsaufträge oder Tabellen angewendet und systematisch ausgewertet.

Die **hermeneutische oder sinnerfassende Analyse** widmet sich der Frage, welches Problemverständnis sowohl der narrativen und textgebundenen als auch der visuellen, bildbezogenen Darstellung eines bestimmten Themas zugrunde liegt. Untersucht wird zudem, in welchen Bezugsrahmen die Inhalte gestellt werden und inwieweit das Thema neutral oder mit weltanschaulichen Konnotationen vermittelt wird. Dieses Verfahren geht nicht von einem vorab konzipierten Frageraster aus, sondern es ist offen und berücksichtigt die Eigenart des zu untersuchenden Textes. Dabei werden u. a. solche Aspekte berücksichtigt, wie die inhaltlichen Schwerpunkte zwischen Teilbereichen der Thematik, der Differenzierungsgrad der Darstellung von Sachverhalten, die Einbindung in historische oder aktuelle Inhalte, die Kontexte, in denen Begriffe gebraucht werden, aber auch die didaktische Lösung des Problems der Komplexitätsreduktion.

Insgesamt betrachtet erlaubt erst die Kombination unterschiedlicher Analyseebenen und die Anwendung eines breiten Untersuchungsinstrumentariums eine umfassende Auswertung der ausgewählten Schulbücher unter der eingangs erläuterten Fragestellung. Während quantitative Untersuchungen die nötige Repräsentativität der Aussagen sichern, erlauben qualitative Methoden die umfassendste Analyse der inhaltlichen Aufbereitung eines Sachgebiets im Schulbuch. Die Inhaltsanalyse erfasst jedoch nicht oder nur punktuell die weltanschaulichen Tendenzen, die die Texte durchziehen. Dies geschieht im hermeneutischen Verfahren, das sich mit der Vermittlungsproblematik beschäftigt und im nachvollziehenden Verstehen die latenten Sinnstrukturen eines Textes offenlegt.

Die Studie versteht sich als explorative Untersuchung von Bildern und Wertvorstellungen, die in Schulbüchern transportiert werden. Sie zeigt, was Schüler in Deutschland, England und Schweden – ausgehend von den jeweiligen Lehrplänen, denen Schulbücher folgen, in allgemeinbildenden Schulen über Unternehmer und Staat lernen *sollen*. Schulbücher zeigen jedoch nicht, was Schüler tatsächlich über ein Themenfeld lernen oder wie ein Thema im Unterricht vermittelt wird. Ihre Ergebnisse sind also nicht unmittelbar übertragbar auf die Unterrichts-

praxis und sie lassen auch keinen direkten Schluss auf die Wissensbestände, Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern zu.³⁸

³⁸ Ansätze hierzu finden sich in einer von der Bertelsmann Stiftung veröffentlichten Studie, die Schüler und Lehrer auch nach der Vermittlung von Wirtschaftsthemen in der Schule befragt hat. Veröffentlichung der vollständigen Studie voraussichtlich im Mai 2008: Björn Hekman, Einstellung Jugendlicher zur unternehmerischen Selbständigkeit, Gütersloh 2007.

I. Deutschland

1. Ergebnisüberblick

Ökonomische Bildung ist fester Bestandteil der deutschen Schulbücher für die Fächer Geschichte, Gemeinschaftskunde und Geographie in allen Schulformen und im gesamten Sekundarbereich. Allerdings variieren die Lerninhalte, die didaktischen Konzepte und die fachwissenschaftlichen Bezüge in Abhängigkeit davon, ob es sich um ein Lehrwerk für die Hauptschule oder für die gymnasiale Oberstufe handelt. Während sich Lehrbücher, die die Schüler auf Hauptschul- und Realschulabschlüsse vorbereiten, auf Praxisnähe und Anschaulichkeit in der Darstellung konzentrieren, legen Bücher für den auf den Hochschulzugang vorbereitenden Unterricht Wert auf die Vermittlung komplexer Problemzusammenhänge und theoretisches Abstraktionsvermögen. Ihnen allen gemeinsam ist jedoch der Bezug zum Lebensumfeld der Schüler, über den das Themenfeld Wirtschaft im Unterricht verankert werden soll.

Die **Geschichtsbücher** vermitteln aus ihrer diachronen Perspektive ein Bild von Wirtschaft, Unternehmertum und Staat, das vor allem von gesellschaftlichem Wandel geprägt wird. Sie betonen die Dynamik und die bis auf die lokale Ebene reichende globale Verflechtung, die auf diese Bereiche einwirkt und zu Veränderungen in der (Welt-)Wirtschaftsorganisation, den Unternehmensformen oder der Wirtschaftspolitik führt. Dass sich solche Prozesse keineswegs auf die Gegenwart beschränken, zeigen die Geschichtsbücher am Beispiel der Antike oder der Entdeckungsreisen und des Kolonialismus, die die Voraussetzungen für Welthandel und Globalisierung schon in der Frühen Neuzeit schufen. Lebensweltliche Bezüge zum Umfeld der Schüler schaffen die Lehrbücher zum Beispiel, indem sie nach modernen Elementen spätmittelalterlicher Wirtschaftsunternehmer fragen und diese erkennbar machen. Die Darstellung von Unternehmen im zeitlichen Längsschnitt bezieht den Wandel von Personal- und Führungsstrukturen ebenso ein wie Veränderungen in den Unternehmensformen und die Geschichte der Interessenvertretung. Über diesen Ansatz versuchen viele Schulbücher, ein möglichst umfassendes Bild von Unternehmern und Unternehmertum in den jeweiligen gesellschaftspolitischen Kontexten zu vermitteln.

Die Unternehmer werden als Teil der historischen Entwicklung betrachtet und ihr Beitrag zu Innovation und technologischem Wandel vor allem in Zeiten des Umbruchs wird entsprechend gewürdigt. Mentalitätsgeschichtliche Aspekte wie die Herausbildung wirtschaftsbürgerlicher Werte und personale Ansätze, die Unternehmerpersönlichkeiten in den Mittelpunkt stellen, treten inzwischen neben die aus sozialgeschichtlichen Ansätzen herrührende und lange vorherrschende strukturgegeschichtliche Betrachtungsweise. Während Unternehmer lange Zeit nicht als handelnde Subjekte hervortraten und sich allenfalls für die Industrialisierung und die Gründerzeit seit dem zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts ein personaler Zugang feststellen ließ, nehmen die Geschichtsbücher die Unternehmer selber nun stärker in den Blick. Indem sie mit Verweis auf die Träger des technologisch-industriellen Wandels im 19. Jahrhundert die heutige Unternehmergegeneration als forschend-innovative Gründergestalten vorstellen und aktuelle Beispiele aus der deutschen Wirtschaft, aber auch aus Nordamerika zitieren, bieten sie den Schülern Identifikationsangebote. Unternehmerinnen tauchen dar-

unter kaum auf, was jedoch weniger den Schulbuchautoren anzulasten sein dürfte als den Rekrutierungsmechanismen der Wirtschaft selber.

Die **Gemeinschaftskundebücher** beleuchten das Lernfeld Wirtschaft aus der Perspektive des Verhältnisses zwischen Individuum und Gesellschaft. Hier stehen die Bedingungen im Mittelpunkt, unter denen der Einzelne sich auf soziale und ökonomische Veränderungen einstellen und sein Leben selbstbestimmt gestalten kann. Gemeinschaftskundebücher thematisieren daher stärker als Geschichtsbücher die sozialen Kosten sozioökonomischen Wandels. Sie fordern die Schüler auf, sich selbständig über Arbeitsbedingungen, Berufsbilder und Standortgemeinschaften zu informieren und so die ökonomisch-berufliche Zukunftsplanung in ihre eigene Verantwortung zu nehmen. Dazu gehören auch Anpassungsleistungen, wie lebenslanges Lernen, räumliche Mobilität und zeitliche Flexibilität, die die Schüler befähigen sollen, Umbrüche zu bewältigen. Der Ansatz, den Erlebnishorizont der Schüler in den Mittelpunkt zu stellen, führt zu einer starken Betonung der Arbeitnehmersicht, die aktive Gestaltung von Veränderungsprozessen im Sinne eigenständigen unternehmerischen Handelns gerät dabei teilweise aus dem Blick.

Eine zentrale Bedeutung in den Lehrbüchern für das Fach Gemeinschaftskunde hat die Vermittlung ökonomischer Grundkenntnisse. Wirtschaftswissenschaftliche Grundbegriffe und Wirtschaftstheorien bis hin zur Anwendbarkeit mathematischer Modelle in der Volkswirtschaftslehre werden ebenso intensiv behandelt wie Wirtschaftspolitik oder die Funktionsweise und Merkmale der sozialen Marktwirtschaft. Dabei fallen die sprachlich anspruchsvolle Vermittlung solcher fast schon wirtschaftswissenschaftlichen Kompetenzen einerseits und die nicht minder anspruchsvolle, aber praxisbezogene Vermittlung ökonomischen Wissens in Planspielen zur Unternehmensgründung oder Produktvermarktung andererseits auf. Die oben erwähnte Betonung der Arbeitnehmersicht wird dadurch aufgebrochen. Die didaktische und gestalterische Aufbereitung des Lernfeldes Wirtschaft bietet Schülern aller Schulformen und Altersstufen inzwischen sehr vielfältige Möglichkeiten, ökonomische Orientierung zu gewinnen. Hier stehen Fähigkeiten wie selbständige Analyse, problemlösendes Denken und eigenverantwortliches Lernen im Vordergrund.

Die **Geographiebücher** stellen wirtschaftsgeographische Ansätze in den Mittelpunkt, wobei sie besonders die weltwirtschaftlichen Verflechtungen und deren Ambivalenzen in den Blick nehmen. Die einzelnen Unternehmen oder die Person des Unternehmers treten unter diesem Blickwinkel nur selten hervor, sie werden allenfalls als Beispiele für Technologieentwicklung und -vermarktung herangezogen. Der Rolle von Unternehmen in einer globalisierten Wirtschaft und ihre tragende Funktion in der sozialen Marktwirtschaft wird jedoch ausführlich behandelt. In diesem Kontext erhalten die Schüler Einblick in Unternehmensstrukturen und Unternehmensziele, Mitarbeiterführung und Produktionsweisen sowie Hinweise auf soziales oder ökologisches Engagement von Unternehmen.

Bei der Vermittlung von **Werten** setzten die Schulbücher unterschiedliche Akzente. In jeweils fachspezifischer Form weisen sie aber fast alle ökonomischer Bildung einen hohen Stellenwert zu – in quantitativer wie qualitativer Hinsicht. Sie konzentrieren sich bei der Aufbereitung des Lernfeldes Wirtschaft stark auf die Vermittlung ökonomischen Fachwissens und zielen dabei auf den mündigen Wirtschaftsbürger, der eigenverantwortlich und sozialpflichtig zu handeln in der Lage ist. Diese *Economic Literacy* ist eines der Ziele, die der Europäische Rat im März 2000 in Lissabon formuliert hat, um die Wettbewerbsfähigkeit Europas zu stei-

gern.³⁹ Ein weiteres, auf verschiedenen Ebenen immer wieder diskutiertes Ziel besteht in der sogenannten *Entrepreneurship Education*. Die Befürworter dieses Ansatzes gehen davon aus, dass kulturelle Prägungen und darauf basierende Wertesysteme die wirtschaftliche Dynamik eines Landes und damit den Wohlstand einer Gesellschaft ganz wesentlich beeinflussen würden. Sie plädieren deshalb dafür, dass sich junge Menschen schon frühzeitig Einstellungen und Fähigkeiten aneignen und Kompetenzen entwickeln sollten, die sich kurz gefasst als unternehmerische Haltung oder mit Max Weber als „kapitalistischer Geist“ beschreiben ließen. Das heißt: Kinder und Jugendliche sollten keine passive Versorgungsmentalität erwerben und nicht primär auf die soziale Verantwortung des Staates bauen, sondern schon frühzeitig „bürgerliche Tugenden“ wie Fleiß, Strebsamkeit und Ehrgeiz, Selbstverantwortung und Eigeninitiative entwickeln. So könnten sie Vertrauen in die eigene Kraft gewinnen und sich – angetrieben von einer starken Leistungsethik und Erfolgsorientierung – eine unternehmerische Perspektive für ihre eigene Zukunft erschließen.⁴⁰

In den Schulbüchern taucht dieser Ansatz jedoch kaum auf und dort, wo die Perspektive der Unternehmer vorgestellt wird, geschieht dies zumeist nur in Verbindung mit einer eher defensiven Argumentation, die kaum als *Entrepreneurship Education* bezeichnet werden kann: Da bisherige soziale Sicherungssysteme überlastet seien, gebe es keine Alternative zu Eigenvorsorge und Eigeninitiative. Personale Zugänge zu den Themen Wirtschaft und Unternehmertum, die für das Konzept der *Entrepreneurship Education* essentiell wären, werden den Schülern nur selten geboten. Offenbar wird Ihnen – anders als der Betrachtung von Prozessen und Strukturen transnationaler Verflechtungen und Veränderungen – wenig Erklärungskraft beigemessen. Werte wie Leistungsethos, Innovationskraft und Risikobereitschaft, die von Unternehmern auch oftmals als gesamtgesellschaftliche Normen definiert werden, vermitteln die Schulbücher insofern weniger direkt über Personen, sondern – wenn überhaupt – indirekt über Problemzusammenhänge. Entsprechende Identifikationsangebote sollen augenscheinlich nicht unterbreitet werden.

2. Schulsystem

Die Besonderheit des deutschen Schulsystems beruht auf dem **Bildungsföderalismus** und der Mehrgliedrigkeit des Schulwesens im Sekundarbereich. Die sechzehn Bundesländer sind für die Gesetzgebung und Administration des Schulwesens zuständig, während der Bund gewisse Kompetenzen in der Rahmengesetzgebung hat. Die länderübergreifende Abstimmung der Schul- und Bildungspolitik erfolgt über die „Ständige Konferenz der Kultusminister der Län-

³⁹ Der Europäische Rat verabschiedete im Rahmen der Lissabon-Strategie für Wachstum und Beschäftigung unter anderem das bildungspolitische Ziel, Schlüsselkompetenzen auf der Basis eines lebensbegleitenden Lernens in allen Mitgliedsländern zu fördern. Eine der acht Schlüsselkompetenzen wird als „sense of initiative and entrepreneurship“ definiert. Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen [Official Journal L 394 of 30.12.2006]. <http://europa.eu/scadplus/leg/en/cha/c11090.htm> (12/07).

⁴⁰ Vgl. die Konzepte und Beschlüsse der Europäischen Kommission: Education and Training for Entrepreneurship http://ec.europa.eu/enterprise/entrepreneurship/support_measures/training_education/index.htm (12/2007), speziell The Oslo Agenda for Entrepreneurship Education in Europe vom Oktober 2006: http://ec.europa.eu/enterprise/entrepreneurship/support_measures/training_education/doc/oslo_agenda_de.pdf.

der“ (KMK), die jedoch keine rechtlich bindenden Beschlüsse fassen kann.⁴¹ Die Kultusministerien der Länder entscheiden über die Strukturen des Schulwesens, die Lehrpläne sowie über die Ausbildung, Einstellung und Finanzierung der Lehrer. Die Kontrolle über diese inneren Schulangelegenheiten übernehmen die Schulaufsichtsbehörden der Bundesländer. Den Städten und Gemeinden obliegt als Schulträgern die Kontrolle der äußeren Schulangelegenheiten wie Bau und Erhalt von Schulgebäuden sowie Einstellung und Finanzierung des nichtlehrenden Personals. Die Schulen selbst verfügen bislang nur über begrenzte Entscheidungskompetenzen.

Die Schulpflicht beginnt nach der Vollendung des sechsten Lebensjahres. An die Vollzeitschulpflicht in den ersten neun Jahren, beziehungsweise zehn Jahren für Schüler in Berlin, Brandenburg, Bremen und Nordrhein-Westfalen schließt sich eine dreijährige Teilzeitschulpflicht an für diejenigen Schüler, die keine allgemeinbildende Schule der Sekundarstufe II oder berufsbildende Schule in Vollzeit besuchen. Die Dauer der Teilzeitschulpflicht richtet sich nach der Ausbildungsdauer anerkannter Ausbildungsberufe.⁴²

Die schulische Ausbildung unterteilt sich in den Primar- und den Sekundarbereich. Der Primarbereich beinhaltet die Grundschule mit den Jahrgangsstufen 1-4, die von allen Kindern im Alter von sechs bis neun Jahren besucht wird. Der Sekundarbereich umfasst die Sekundarstufe I mit den Jahrgangsstufen 5-10 (in der Regel zehn- bis fünfzehnjährige Schüler), und die Sekundarstufe II mit den Jahrgangsstufen 11-12 beziehungsweise 13 (sechzehn- bis achtzehnbeziehungsweise neunzehnjährige Schüler). Die **Mehrgliedrigkeit** des deutschen Schulwesens beginnt mit dem Sekundarbereich. Nach Beendigung der Grundschule wechseln die Kinder zu verschiedenen Schulformen, wobei die drei Grundtypen Hauptschule, Realschule und Gymnasium je nach Bundesland in zwei- bis viergliedriger Form organisiert sind. Während etwa Sachsen ein zweigliedriges Schulsystem mit Mittelschule und Gymnasium vorsieht, existiert in Bayern ein dreigliedriges Schulsystem mit Hauptschule, Realschule und Gymnasium und in Nordrhein-Westfalen ein viergliedriges mit Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Gesamtschule.⁴³ Im Saarland, in Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen gibt es keine eigenständigen Haupt- und Realschulen. Diese sind in der Regelschule, Erweiterten Realschule, Mittelschule beziehungsweise Sekundarschule integriert.

Je nach Schultyp erreichen die Kinder nach neun bis dreizehn Jahren unterschiedliche **Schulabschlüsse**. Die Hauptschule schließen die Kinder nach der neunten oder zehnten Jahrgangsstufe im Alter von fünfzehn oder sechzehn Jahren ab. Den Realschulabschluss erreichen die Schüler ebenfalls in der zehnten Jahrgangsstufe. Ähnlich wie in der Hauptschule werden Betriebs- und Berufspraktika angeboten, der Fächerkanon enthält jedoch auch eine zweite fakultative Fremdsprache. Das Gymnasium bereitet auf die Allgemeine Hochschulreife vor, die in der zwölften oder dreizehnten Jahrgangsstufe erreicht wird. Inzwischen bieten fast alle Bundesländer die Möglichkeit, das Abitur bereits in der zwölften Jahrgangsstufe zu erlangen. Bayern und Baden-Württemberg haben die gymnasiale Oberstufe generell verkürzt und sehen die Erlangung der Allgemeinen Hochschulreife nach zwölf Schuljahren vor.

⁴¹ Die KMK-Beschlüsse müssen einstimmig gefasst und von den Ländern ratifiziert werden. Mackensen, S. 33.

⁴² Hans Döbert, Deutschland, in: Ders., Wolfgang Hörner, Botho von Knopp, Wolfgang Mitter (Hg.), Die Schulsysteme Europas, Hohengehren 2002, S. 92-114, hier S. 95.

⁴³ Das deutsche Schulsystem wird auch als teilintegriertes System bezeichnet. Vgl. dazu Döbert, Deutschland, S. 104. Ferner Ernst Rösner, Das Schulsystem in Deutschland. Kritische Befunde zu Schulstruktur der Sekundarstufen, Hamburg 1999.

In der Mehrzahl der deutschen Länder entscheiden nach wie die Kultusministerien über die **Zulassung** von Lehrbüchern für den Gebrauch an allgemeinbildenden Schulen.⁴⁴ Da alle Bundesländer eigene Lehrpläne entwickeln, erhält ein Schulbuch – sofern das Zulassungsverfahren nicht abgeschafft worden ist⁴⁵ – die Genehmigung zum Unterrichtsgebrauch für jedes Bundesland separat. Lediglich das Saarland verzichtet auf ein eigenes Zulassungsverfahren und übernimmt die für Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg geltenden Listen.⁴⁶ Über die tatsächliche Einführung von zugelassenen Schulbüchern im Unterricht entscheiden die Lehrer zunächst auf Fachkonferenzen und anschließend beraten die Schulkonferenzen, an denen auch Eltern- und Schülervertreter beteiligt sind.

3. Unternehmer und Unternehmen

a) Das Bild des Unternehmers

Deutsche Schulbücher widmen der Vermittlung ökonomischer und unternehmerischer Sachverhalte breiten Raum. Dem Unternehmer als handelndem Subjekt messen sie in diesem Zusammenhang meist keine herausgehobene Bedeutung bei, sondern integrieren ihn in die Darstellung von Wirtschaftssystemen, Globalisierung, Sozialpolitik oder wirtschaftlichem Strukturwandel. Tiefgreifende gesellschaftliche Veränderungen oder Globalisierungsschübe, wie sie am Übergang vom Spätmittelalter zur Neuzeit mit der Errichtung von Kolonialreichen, im 19. Jahrhundert durch die Industrielle Revolution und gegen Ende des 20. Jahrhunderts zu beobachten sind, nehmen Schulbücher aber durchaus zum Anlass, um die in diesen Umbruchsituationen handelnden Personen zu betrachten. Dies gilt insbesondere für das Fach Geschichte.

So widmet ein weit verbreitetes Geschichtsbuch dem Handelshaus Fugger und dem unternehmerischen und gesellschaftlich-sozialen Wirken seines Gründers Jakob I. Fugger sowie seiner Söhne am Ausgang des Mittelalters ein eigenes Kapitel. Die biographische Annäherung an Jakob II. Fugger, den Reichen, der als ebenso profit- und machtbewusst wie sozial verantwortungsbewusst dargestellt wird, ist ein Beispiel für einen dezidiert personalen Erklärungsansatz.⁴⁷ Allerdings wird auch hier die Persönlichkeit des Unternehmers und die Weltstellung seines Handelshauses eng mit systematischem Wissen über die frühneuzeitliche Wirtschaftsordnung, Monopolisierungsprozesse oder moderne Elemente wie bargeldlosen Warenverkehr verknüpft – der personale Ansatz dient somit als exemplarischer Zugang für die Erörterung eines Gesamtzusammenhangs und bringt den Schülern Globalisierungsprozesse schon an der Wende vom Mittelalter zur Frühen Neuzeit nahe.

⁴⁴ Vgl. dazu Sabine Leppek, Die Zulassung und Einführung von Schulbüchern und anderen Lernmitteln an staatlichen deutschen Schulen. Verfassungs- und verwaltungsrechtliche Grundfragen, Marburg 2002.

⁴⁵ Seit 2004 verzichtet Berlin generell auf die Zulassung; die Länder Brandenburg, Bremen, Sachsen-Anhalt und Hamburg haben für die Sekundarstufe II auf Genehmigungsprozesse verzichtet. Schulbuchzulassung. Literatur im Bestand der Bibliothek des Georg-Eckert-Instituts, Braunschweig 2007. <http://www.gei.de/fileadmin/bilder/pdf/Bibliothek/Literaturlisten/Schulbuchzulassung.pdf> (11/2007).

⁴⁶ Verzeichnis der zugelassenen Schulbücher für die Fächer Geographie, Geschichte, Sozialkunde (Politik) in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Ausgabe 2006/2007. Hrsg. vom Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, Braunschweig 2006.

⁴⁷ Vgl. dazu u.a. Anno 2, S. 162.

Bei der Darstellung von Unternehmern während der Industrialisierungsphase bedienen sich die Geschichtsbücher ebenfalls häufiger eines personalen Ansatzes, der die Unternehmer der Industriellen Revolution als Motoren und maßgebliche Gestalter des historischen Prozesses vorstellt. Dies gilt beispielsweise für englische Erfinder-Unternehmer wie James Watt, der gemeinsam mit dem Kaufmann und Fabrikanten Matthew Bolton die erfolgreiche Vermarktung seiner Ideen betrieb. Mit ihrem Gespür für technische Innovationen haben sie die zeitgenössischen Produktions- und Erwerbsstrukturen auch außerhalb Englands revolutioniert und die Geschichtsbücher zeichnen ein überwiegend positives Bild dieser Industiepioniere.⁴⁸

Für Deutschland stellen viele Geschichtsbücher technisch und kaufmännisch innovative Erfinder-Unternehmer mit zeitgenössischen Portraits und biographischen Informationen vor. Besonders häufig wird hier Friedrich Harkort genannt, dessen erfolgreiche technologische Weiterentwicklung des Stahl- und Walzwerkbaus ihm die industrielle Serienproduktion in diesem Bereich und die Gründung seiner weltweit tätigen Firma DEMAG ermöglichte. Dabei erwähnen die Geschichtsbücher allerdings auch seine Exkursionen in englische Werkstätten und Fabriken, bei denen er verbotenerweise Facharbeiter, Techniker und entsprechendes Know-how akquirierte.⁴⁹

Solche Vertreter der ersten Generation von Erfinder-Unternehmern in der Phase der Frühindustrialisierung behandeln deutsche Geschichtsbücher teilweise recht ausführlich und betonen dabei deren Vorreiterrolle.⁵⁰ Unter dem Titel: „Bedingungen des Aufschwungs – Unternehmerportraits geben Auskunft“ stellt ein Geschichtsbuch drei sehr verschiedene Industrialisierungspioniere in jeweils anderer Form dar: Über eine Biographie (Franz Dinnendahl), über autobiographische Aufzeichnungen (Friedrich Harkort) und über ein fiktives Interview, in dem Berta Krupp von Bohlen und Halbach über ihren Großvater Alfred Krupp berichtet.⁵¹ Eine gleichermaßen unternehmerorientierte Darstellung findet sich allerdings nicht durchgängig und sie bleibt auch auf herausragende Persönlichkeiten beschränkt. Einer der am häufigsten genannten Industiepioniere ist Werner von Siemens, dessen Unternehmen früh expandierte und bereits 1850 weltweit exportierte.⁵² Während die chemische Industrie allein durch Nennung der Gründung der Badischen Anilin- und Sodawerke vertreten ist, nimmt die elektrotechnische Branche in Primär- wie Sekundärtexten einen relativ breiten Raum ein. So findet sich neben Auszügen aus einer Rede des ersten Präsidenten der 1887 gegründeten AEG, Emil Rathenau, auch eine Zeittafel der elektrotechnischen Erfindungen mit ihren wichtigsten Vertretern.⁵³ Gleiches gilt für den Beginn des Automobilbaus. Hier sind maßgebliche Erfinder-Unternehmer wie Karl Benz oder Adam Opel abgebildet, ihre technischen Entwicklungen allerdings werden – gemessen an der heutigen Bedeutung der Automobilindustrie – nur vergleichsweise kurz vorgestellt.

Vertreter der nachfolgenden Unternehmergenerationen in der Hochindustrialisierung werden häufig nicht mehr mit biographischen Details vorgestellt, sondern mit ihren Beiträgen zu neuen Produktionstechniken oder wichtigen Erfindungen wie der Eisenbahn. Einige Geschichtsbücher verzichten ganz auf die namentliche Erwähnung von Unternehmern und die Arbeits-

⁴⁸ Vgl. dazu Geschichte und Geschehen 4, S. 126.

⁴⁹ Vgl. dazu Anno 3, S. 97.

⁵⁰ Vgl. dazu u.a. Anno 3, S. 97.

⁵¹ Zeiten und Menschen 2, S. 130f.

⁵² Vgl. dazu Anno 3, S. 115.

⁵³ Geschichte und Geschehen 4, S. 141f.

aufträge zu diesem Themenbereich konzentrieren sich dementsprechend auf den wissenschaftlich-technischen Fortschritt sowie seine strukturellen Bedingungen und Folgen. Sie verweisen dabei auf die Auswirkungen der gründerzeitlichen Industrialisierungseuphorie und des Vertrauens auf grenzenlosen Fortschritt.

Im Zusammenhang mit regionalgeschichtlichen Ansätzen nennen die Schulbücher wiederum einzelne Unternehmer, die eine Wirtschaftsregion besonders geprägt haben. Ein in Thüringen zugelassenes Geschichtsbuch stellt beispielsweise Ernst Abbe als Wissenschafts-Unternehmer und gesellschaftlich verantwortungsvoll handelnden Bürger vor. Ein Bericht über die Zusammenarbeit mit Otto Schott, eine Biographie von Carl Zeiss und die Firmengeschichte der Zeiss-Werke zeichnen die erfolgreiche Etablierung der optischen Industrie in Jena nach.⁵⁴

Mentalitätsgeschichtliche Zugänge zum Unternehmertum betonen die grundlegende Bedeutung unternehmerischer Fähigkeiten wie kaufmännisches Denken, Innovationsgabe und die Kenntnis von Marktmechanismen, aber auch von Werten wie Leistungsbereitschaft, Bescheidenheit, Risikobereitschaft und selbstverantwortlichem Handeln. Die meisten Bücher behandeln die Unternehmer dieser Generation als Vertreter des neu entstehenden Wirtschaftsbürgertums, das Besitz und Bildung auf sich vereinte und mit bestimmten Werten assoziiert wurde. Eine Ansprache Alfred Krupps an seine Arbeiter aus dem Jahr 1873, in der er Bescheidenheit, Mut und Beharrlichkeit hervorhebt und mit seinem eigenen beruflichen Aufstieg aus einfachen Verhältnissen verknüpft,⁵⁵ zeigt dies ebenso wie ein Gemälde von ihm, das den Stolz auf seine unternehmerische Lebensleistung wiedergibt.

Die Abbildung ist mit einer Erläuterung versehen, die Krupps Verdienste deutlich betont:

„Alfred Krupp (1812-1887): Das Bild zeigt einen der berühmtesten Unternehmer der frühen Industrialisierung, der durch seine Persönlichkeit, seinen Mut und sein Gespür für notwendige Entscheidungen die Krupp-Werke zu einem der größten Stahlproduzenten machte. Als er das Unternehmen mit 14 Jahren übernahm, war dieses hoch verschuldet. Aber die Erfindung und Produktion von nahtlosen Eisenbahnreifen verhalf der Firma zum Durchbruch.“⁵⁶

Für die vorwiegend der Mittelschicht entstammenden Unternehmer war das Ziel ihres Schaffens nicht nur der wirtschaftliche Erfolg, sondern auch der gesellschaftliche Aufstieg. In der zeitgenössischen Bezeichnung „Schlotbarone“ schwingt Anerkennung für die Leistungen dieser wirtschaftsbürgerlichen Eliten mit, aber auch Distanzierung gegenüber dem im Vergleich zum Legitimationsadel als minderwertig angesehenen Leistungsadel nobilitierter Unternehmer.

„Für viele wohlhabende Bürgerliche waren allerdings der Adel und seine Lebensführung nach wie vor ein großes Vorbild, deshalb ließen sich auch manche Großindustrielle vom Kaiser in den Adelsstand erheben. Im Volksmund wurden sie ‚Schlotbarone‘ genannt.“⁵⁷

Diese Ambivalenzen bringen auch die Schulbücher zum Ausdruck, indem sie einerseits die ausgeprägte Gründermentalität der Unternehmer würdigen, andererseits aber auch deren Machtfülle und autokratische Betriebsleitung darstellen. Als „Herr im Haus“, der „nach eigenem Gutdünken schalten und walten“ konnte und seine Fabrik als Fürstentum betrachtete,⁵⁸

⁵⁴ Entdecken und Verstehen 9/10, Thüringen, S. 99.

⁵⁵ Anno 3, S. 115.

⁵⁶ Zeiten und Menschen 2, 2004, S. 119.

⁵⁷ Geschichte Konkret 3, S. 40.

⁵⁸ Entdecken und Verstehen 8, Thüringen, S. 102.

disziplinierte er seine Angestellten und Arbeiter, durch rücksichtsloses Gewinnstreben verschärfte er soziale Konflikte oder beschwor sie gar herauf. Kurzum: Das Bild des Unternehmers, das viele Geschichtsbücher für das 19. Jahrhundert vermitteln, bewegt sich zwischen Technikpionier, Kapitalist und Industriefürst.

Das Unternehmerbild für das 20. Jahrhundert ist im Gegensatz zum deutlichen Einfluss des englischen Unternehmertums während des 19. Jahrhunderts US-amerikanisch geprägt. Erfinder-Unternehmer wie Henry Ford mit seinen Automobilentwicklungen und der Einführung der Fließbandproduktion oder Unternehmer und Mäzene wie John D. Rockefeller und Andrew Carnegie stehen im Mittelpunkt. Am Beispiel nordamerikanischer Unternehmensgeschichten machen die Schulbuchautoren nochmals deutlich, dass wirtschaftliche Entwicklungslinien und wissenschaftlich-technischer Fortschritt stets auch von charismatischen Gründergestalten geprägt. Für die Zukunftstechnologien mit ihrem Zentrum *Silicon Valley* repräsentiert etwa Steve Jobs den amerikanischen Karrieretopos „vom Tellerwäscher zum Millionär“. Die Darstellung des Apple-Konzerns von der Gründung einer Zwei-Mann Garagenfirma zu einem Unternehmen mit 6000 Angestellten und 2,7 Mrd. US-\$ Umsatz arbeitet mit so positiv konnotierten Begriffen wie „Vision“, „Ideen“, „Pläne“, „Erfindung“ oder „Welterfolg“⁵⁹. In den Kapiteln zur Weimarer Republik oder zum Nationalsozialismus treten wirtschaftsgeschichtliche Themen und mit ihnen Unternehmer als Persönlichkeiten stark in den Hintergrund. Die meisten Bücher konzentrieren sich hier auf die politische Geschichte und die Kulturgeschichte. Zwar unterschätzen sie die wirtschaftliche Entwicklung keineswegs in ihrer Bedeutung für die politischen Krisen, aber nur wenige Schulbücher widmen sich im Kontext nationalsozialistischer Wirtschafts- und Rüstungspolitik explizit der Figur des Unternehmers. Sie erwähnen zwar den Wandel der internen Unternehmensstrukturen und die Gleichschaltung und Durchsetzung des Führerprinzips nach der nationalsozialistischen Machtübernahme. Auch die Zusammenarbeit von Unternehmern und NS-Regime im Rahmen der Vierjahrespläne ab 1934⁶⁰ und die Unterstützung, die die Nationalsozialisten von Unternehmern speziell der aus der kriegsrelevanten Rüstungs- und Schwerindustrie erfuhren, werden zumeist erwähnt.

„Die deutsche Rüstungs- wie die gesamte Schwerindustrie waren besonders an den Militärprogrammen interessiert, da hier die größten Aufträge ergingen. Die politische Zielsetzung wurde daher unterstützt oder doch zumindest als notwendiges Übel mitgetragen.“⁶¹

Die hierbei gebrauchten Formulierungen aber bleiben eher allgemein und vermeiden es, die politische Verantwortung von *Unternehmern* in der NS-Zeit zu thematisieren. Selbst wenn Geschichtsbücher konkrete *Unternehmen* nennen – die Firmen Krupp und Siemens etwa werden als Teilhaber der auf Rüstungsfinanzierung ausgerichteten Geldbeschaffungsinstitution „Metallurgische Forschungsgesellschaft mbH“ genannt – bleibt die Darstellung eher zurückhaltend. Den Schülern wird keine *persönliche* Verantwortung aufgezeigt, und Fragen von Widerstehen, Versagen oder Schuld werden nicht mit Bezug auf einzelne Unternehmer diskutiert. Wer in den untersuchten Schulbüchern beispielsweise Informationen darüber sucht, wie sich deutsche Unternehmer an Fremd- und Zwangsarbeitern, an den Insassen von Konzentrationslagern, an der „Arisierung“ jüdischen Eigentums oder gar an der Vernichtung von Millionen Menschen bereichert haben, wird selten fündig. Diese Scheu vor einem personalen

⁵⁹ Heimat und Welt 7/8, Mecklenburg-Vorpommern, S. 214.

⁶⁰ Vgl. dazu Entdecken und Verstehen 9/10, Brandenburg, S. 115.

⁶¹ Entdecken und Verstehen 9/10, Brandenburg, S. 115.

Ansatz gerade in einem Kapitel, in dem Schülerinnen und Schüler Verantwortung und Moral als *individuelle* Phänomene und Herausforderungen diskutieren sollten, könnte einerseits damit erklärt werden, dass sich kein Schulbuchverlag den juristischen Unwägbarkeiten einer personalisierten Darstellung aussetzen möchte. Zum anderen korrespondiert dieser Befund mit der generellen Dominanz von strukturgeschichtlichen Ansätzen in deutschen Schulbüchern. Auch in den Lektionen zum Nachkriegsdeutschland spielen Wirtschaftsführer keine tragende Rolle. Die gesamte wirtschaftliche Entwicklung Deutschlands in den beiden ersten Jahrzehnten nach 1945 scheint ohne Unternehmer auszukommen. Im Spiegel der meisten Schulbücher waren es Institutionen und politische Entscheidungen, die den Wiederaufbau westdeutscher Wirtschaftsstrukturen ermöglichten. Dabei lassen die Geschichts- und Gemeinschaftskundebücher zwar *Wirtschaftsminister Ludwig Ehrhard als starken personalen Einflussfaktor* gelten, nicht jedoch einzelne Unternehmer. Sie tauchen allenfalls als Namensgeber für Markenprodukte in der Konsumgesellschaft des Wirtschaftswunders auf. Unternehmerpersönlichkeiten verschwinden so hinter der zunehmenden Institutionalisierung des wirtschaftlichen Geschehens etwa in Form von Aktiengesellschaften, Wirtschaftsverbänden und weltweit operierenden Konzernen. Zugespitzt ließe sich also für die Geschichtsbücher formulieren: Unternehmer erhalten nur dann ein Gesicht und eine individuelle Stimme (was für jede Form von Identifikationsstiftung förderlich ist), wo sie etwas Großes, Bleibendes *für die Nation* geleistet haben. Für Epochen, in der viele Unternehmer maximale Profite über jede ethische und moralische Verantwortung gestellt und mit dubiosen, teils auch kriminellen Praktiken dem Ansehen „der“ Wirtschaftsführer, aber auch der Gesellschaft schweren Schaden zugefügt haben, wird ihr Wirken hingegen anonymisiert. Gleiches gilt für Perioden (bis hin zur Gegenwart), in denen die nationalen Grenzen zunehmend aufgebrochen werden und international verflochtene Großunternehmen den Markt beherrschen, die ihre Eigentümerstrukturen auch gar nicht publik machen wollen. In dem einen wie dem anderen Fall wird die – für die Erziehung mündiger Bürger notwendige – Diskussion über die Sozialbindung und die politische Relevanz unternehmerischen Handelns eher vermieden als angestoßen.

Für die Sozialkunde- und Geographiebücher und für das aktuelle Unternehmerbild gilt dies in noch stärkerem Maße. Die Person des Unternehmers tritt hinter internationalen Konzernstrukturen und weltweit vernetzten Arbeits- und Produktionsprozessen zurück. Da diese komplexen Strukturen selbst für Wirtschaftswissenschaftler nur schwer über einzelne Personen zu erfassen sind, werden sie auch in den Schulbüchern weitgehend anonymisiert. Anders als in der amerikanischen Wirtschaftsgeschichte assoziieren die deutschen Schulbücher den wirtschaftlichen Wandel am Ende des 20. Jahrhunderts also kaum mit bestimmten Unternehmerpersönlichkeiten. Gleichwohl kommen Unternehmer hier und da zu Wort, sei es als Autoren eines Quellentextes oder im Rahmen eines Fallbeispiels. Unternehmerinnen behandeln die Schulbücher nur in Ausnahmefällen.⁶²

b) Unternehmen, Unternehmensstrukturen, Unternehmenslandschaften

Im Zusammenhang mit dem Wandel der Arbeitswelt veranschaulichen die Geschichtsbücher an historischen Beispielen die Neuformierung von Unternehmensstrukturen sowie den Funktionswandel von Unternehmern. Die Fabrikordnungen der Industrialisierung führen die Ge-

⁶² Das aktuelle Beispiel einer Unternehmensgründerin bietet: *Demokratie heute* 7/8, S. 172f.

schichtsbücher als Beleg für die harten und entwürdigenden Arbeitsbedingungen an, denen die Arbeiter durch die neuen Produktionsmethoden ausgesetzt waren. Arbeit im Akkord und im Takt der Maschinen sowie Gehorsam und Disziplin gegenüber dem Unternehmer kennzeichneten die technisierte arbeitsteilige Massenproduktion des industriellen Zeitalters.⁶³ Dabei interpretieren die Schulbuchautoren solche Fabrikordnungen häufig als Instrument der Disziplinierung und Ausbeutung der Arbeiter zu Gunsten des unternehmerischen Gewinnstrebens. Ein verbreitetes Geschichtsbuch stellt die Fabrikordnungen darüber hinaus in einen größeren Zusammenhang und erläutert sie als Ausdruck eines tiefgreifenden wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Strukturwandels.

„Handwerklich ausgebildete Facharbeiter haben die Entwertung ihrer Arbeit durch die zunehmende Perfektionierung neuer Arbeitsmaschinen gespürt und sich nur widerstrebend der Nivellierung zwischen gelernten und ungelernten Arbeitern gefügt. Unternehmer erkannten in diesem Technisierungsschub die Chance, sich von Facharbeitern und ihrem Eigensinn freizumachen. Die Möglichkeit jeden Arbeiter jederzeit zu ersetzen, garantierte in ihren Augen einen reibungslosen Betriebsablauf und gute Wettbewerbsfähigkeit.“⁶⁴

Auch mit dem Funktionswandel von Unternehmern beschäftigen sich ausschließlich Geschichtsbücher. Sie zeigen die Veränderungen von der paternalistischen Unternehmensführung des Gründers und Eigentümers hin zum professionalisierten Management durch Experten von außerhalb.

„Für die Firmeneigentümer war es noch selbstverständlich, sich in sämtlichen Betriebsangelegenheiten auszukennen. Sie kümmerten sich um Fragen der Produktion, des Absatzes und um die Suche nach qualifizierten Arbeitern.“⁶⁵

Der enorme Kapitalbedarf der Unternehmen führte im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts verstärkt zur Gründung von Aktiengesellschaften. Mit den neuen Unternehmensformen trat auch der klassische Eigentümer-Unternehmer in den Hintergrund und die Geschäftsführung ging immer häufiger in die Hände angestellter Direktoren über, wenn auch der Gründer-Unternehmer weiterhin an der Spitze des Unternehmens stand.⁶⁶

„Die zunehmende Beteiligung von Banken an Industrieunternehmen drängte den Einfluss der Gründerfamilien allmählich zurück und schuf durch angestellte Direktoren neue Unternehmer mit Hochschulbildung, aber ohne Eigentumsanteile am Unternehmen.“⁶⁷

Die meisten Geschichtsbücher thematisieren diesen Wandel der Personalstrukturen und Unternehmensformen aus sozialgeschichtlicher Sicht.⁶⁸ Sie vergleichen die interne Struktur der großen Industrieunternehmen des 19. und frühen 20. Jahrhunderts mit der Gesellschaftsstruktur des Kaiserreiches. So bildete sich neben der Arbeiterschaft und dem Firmeneigentümer eine Industriebeamtschaft heraus, die sich aus angestellten Direktoren, Prokuristen, Abteilungsleitern und niederen Angestellten zusammensetzte.

⁶³ Vgl. dazu Entdecken und verstehen 9, Bayern, S. 26. Ferner: Entdecken und Verstehen 8, Thüringen, S. 104. Anno 3, S. 110.

⁶⁴ Anno 3, S. 111.

⁶⁵ Geschichte und Geschehen 4, S. 144.

⁶⁶ Geschichte und Geschehen 4, S. 145.

⁶⁷ Anno 3, S. 116.

⁶⁸ Dazu u.a.: Von ... bis 2, S. 172.

Die Geschichtsbücher der Sekundarstufe I behandeln diesen Funktionswandel im Rahmen der Industrialisierungsgeschichte, wo sie die neuen Vertreter der Prokura thematisch einführen. Eine differenzierte Begriffsklärung sowie ein Aufgabenteil, der zu einer Diskussion über den Unternehmerstatus des Managers beitragen könnte, findet sich jedoch erst in einigen Büchern für die Sekundarstufe II. Eines der untersuchten Geschichtsbücher widmet dieser Entwicklung sogar ein eigenständiges Kapitel. Es erläutert den Funktionswandel des Unternehmers „vom Herrn im Haus zum Manager“ anhand mehrerer Biographien von Eigentümer-Unternehmern und Unternehmensgeschichten.⁶⁹ Im Aufgabenteil sollen die Schüler Profile einzelner Unternehmerpersönlichkeiten erstellen und sie mit Hilfe unternehmensgeschichtlicher Ansätze typologisieren. Für eine noch tiefergehende Sicht auf die Formenvielfalt von Unternehmern fehlen in diesem Zusammenhang allerdings Passagen über bekannte Industrielle wie August und Fritz Thyssen, Hugo Stinnes oder Emil Kirdorf, die ihren Erfolg nicht nur den Prozessen der Syndikats- und Kartellbildung in der Schwerindustrie verdankten, sondern auch ihrer politischen Einflussnahme, ihrer routinierten Lobbyarbeit und ihrer steten Organisations-tätigkeit, bei der sie sich, wenn es wirtschaftlichen Erfolg versprach, zum Teil selbst mit dem Nationalsozialismus arrangierten.

Die Lehrwerke zur Gemeinschaftskunde konzentrieren sich auf die Vermittlung von Kenntnissen über gegenwärtige Unternehmensformen. Sie unterscheiden zunächst zwischen Industrie- und Handwerksunternehmen, befassen sich dann aber in der Hauptsache mit den Industrieunternehmen, die verstanden werden als:

„Großunternehmen mit hoher Beschäftigungszahl für Massenfertigung, Arbeitsteilung und umfangreicher kaufmännischer Verwaltung“⁷⁰

Die komplexen Strukturen solcher Unternehmen mit der Gesamtleitung oder Generaldirektion an der Spitze und den nachfolgenden sachlich gegliederten Bereichen und Abteilungen, wie etwa Kaufmännische Leitung, Verwaltungsleitung und Technische Leitung, werden differenziert erläutert.⁷¹ Ein anderer Zugang fragt nach den Rechtsformen von Unternehmen und unterscheidet unter anderem zwischen Einzelunternehmen, Personengesellschaften und Aktiengesellschaften.⁷² Zu jeder Unternehmensform findet sich ein erklärender Text, der Bemerkungen zu Wesen, Funktionsweise und Finanzierung beinhaltet. Statistiken, die die Verteilung und den Umsatz anteilig zur deutschen Wirtschaft anzeigen, vervollständigen die Übersicht. Die Lehrbücher vermitteln den Schülern die wesentlichen Strukturen moderner Unternehmen und die Vielfalt der Unternehmenslandschaft.

Darüber hinaus widmen sich die Gemeinschaftskundebücher unter Überschriften wie zum Beispiel „Wie arbeiten Betriebe?“⁷³ auch den internen Arbeitsabläufen. Einige Schulbücher vertiefen diesen Aspekt, indem sie Planspiele und Projekte anregen und die Schüler auffordern, eine Firma zu gründen, bei der es um die Entwicklung einer Produktidee, die Herstellung eines Produkts und seine Vermarktung geht. Die Schüler sollen so unmittelbar erfahren, welche Voraussetzungen für unternehmerischen Erfolg notwendig sind. Informationssammlung, Planung, Beratungsgespräche, Kontaktaufnahme zu bereits existierenden Schüler- oder

⁶⁹ Zeiten und Menschen 1, S. 144-153.

⁷⁰ Wiso, S. 50.

⁷¹ Wiso, S. 50.

⁷² Vgl. dazu u.a. Gesellschaft verstehen und handeln 9/10, S. 18; Politik und Wirtschaft 9/10, S. 18.

⁷³ Team 2, S. 106. Vgl. dazu auch u.a. EWG 2, S. 178-182.

Absolventenfirmen und ein Finanzierungsgespräch bei einer Bank mit einem ausgearbeiteten Finanzierungsplan gehören zur Projektarbeit. Dabei sollen die Schüler auch praktische Kenntnisse über den inneren Aufbau und die Arbeitsweisen eines Betriebes erwerben, adäquate Personalstrukturen entwickeln, Kontrollmechanismen für die Umsetzung der vorgegebenen Arbeitsweise entwerfen und Standards für Produktion und Vermarktung erstellen. Dieser projektbezogene Zugang zum Thema Unternehmensstrukturen verzichtet nahezu vollständig auf theoretische Darstellungen und setzt auf unmittelbare Kontakte mit der lokalen Unternehmenswelt.⁷⁴

Das angeführte Beispiel ist kein Einzelfall. Eine ganze Reihe von Gemeinschaftskundebüchern verfährt nach solchen Projektmustern. Sie geben allgemeine Grundinformationen, indem sie Begriffe wie „Markt“, „Kaufen“, „Verkaufen“, „Verbraucher“, „Konsument“, „Angebot und Nachfrage“, „Monopolbildung“ oder „Insolvenz“ erläutern, und fordern dann dazu auf, diese Kenntnisse aktiv umzusetzen und in die Rolle als Teilnehmer am Marktgeschehen zu schlüpfen. Dabei erfahren die Schüler allerdings auch, welche Gefahren für den Bestand eines Unternehmens drohen.⁷⁵ Unter einem Titel wie „Vom Leben und Sterben einer GmbH“ werden die Gründe für den Konkurs in mangelnden nachhaltigen Wirtschaftsstrategien während der Zeit hohen Umsatzes, Fehlern bei der Vermarktung und nicht zuletzt in einem zu hohen Gehalt des Geschäftsführers gesehen.⁷⁶ Zwei Schaubilder, die das Buch an anderer Stelle zeigt, bieten statistische Daten zu Unternehmensinsolvenzen und deren Ursachen. Auffällig ist hier die auf die Unternehmer bezogene Perspektive, die den Konkurs vorwiegend auf Versäumnisse der Unternehmensleitung zurückführt. In einem Fallbeispiel wird dieser Eindruck noch dadurch verstärkt, dass der fiktive Geschäftsführer im Gegensatz zu seinen Angestellten offenbar kaum Nachteile aus einer Firmenpleite hatte.

„Herr M. wirkte zwar geknickt, aber er bewohnte sein neues Haus und fuhr weiterhin eine neue teure Limousine.“⁷⁷

Die Geographiebücher behandeln das Thema Unternehmensstrukturen vor allem unter dem Aspekt der Standortfaktoren. Ein Geographiebuch für die gymnasiale Mittelstufe gibt eine Einführung in die Standorttheorien verschiedener Nationalökonomien wie Johann Heinrich von Thünen (Modell der Thünenschen Ringe), Alfred Weber (Standortfaktorenmodell), Nikolai Kondratieff (Phänomen der langen Wellen) oder des Geographen Walter Christaller (Theorie der zentralen Orte).⁷⁸ Die Schüler erfahren, welchen Einfluss sogenannte weiche Standortfaktoren auf den Wandel der Unternehmenslandschaft haben können. Sie lernen, wie Standorttheorien die Ansiedlung neuer Technologie- und Dienstleistungsunternehmen insgesamt erklären, auch im Hinblick auf Standorte, die zuvor von Firmen der Rohstoffgewinnungs- und Schwerindustrie geprägt waren. Außerdem können die Schüler etwa am Beispiel der „gläsernen Manufaktur“ im Stadtzentrum Dresdens verfolgen, wie Standortstrategien vermeintliche Standortnachteile ausgleichen sollen.⁷⁹ Die Unternehmensgeschichte eines 1874 gegründeten mittelständischen Betriebs, der zunächst nur regional und heute international

⁷⁴ Vgl. dazu Team 2, S. 116.

⁷⁵ Vgl. dazu Politik und Wirtschaft 9/10, S. 42.

⁷⁶ Politik und Wirtschaft 9/10, S. 45.

⁷⁷ Politik und Wirtschaft 9/10, S. 45.

⁷⁸ Diercke Geographie 9/10, S. 124-126.

⁷⁹ Diercke Geographie 9/10, S. 130f.

tätig ist, verdeutlicht darüber hinaus, wie veränderte Standort- und Marktbedingungen Anpassungsprozesse innerhalb des Unternehmens in Gang setzten. Die Schüler erhalten dabei Einblick in die internen Unternehmensstrukturen und -abläufe.⁸⁰

Eine Vielzahl der untersuchten Schulbücher reflektiert die sich verändernden wirtschaftlichen Strukturen und Unternehmenslandschaften ausführlich. Am Beispiel großer Industrie- und Handelszentren verknüpfen sie historische, geographische und ökonomische Aspekte, etwa indem sie die Entwicklungslinien von Metropolen wie der Bankenstadt Frankfurt oder des Montanindustriebiets an Rhein und Ruhr nachzeichnen. Die Schwäche dieser Region liege vor allem in der traditionellen „Monostruktur“ der lange dominierenden Montanindustrie, die nun durch Unternehmen des tertiären Sektors kompensiert werden solle.⁸¹

Vergleichbare Vorgänge schildern die Geographiebücher und Fächerverbindenden Lehrwerke auch für England. Dabei ziehen sie den angelsächsischen Raum häufig als Vorbild für wirtschaftliche Modernisierungsprozesse in Europa heran. Zu Irland heißt es beispielsweise, dass es sich im europäischen Maßstab durch seine vergleichsweise frühe Reaktion auf den Niedergang der alten Industrien auszeichne. Bereits in den 1980er Jahren seien dort neue Branchen wie Raumfahrt-, Elektro- und Computertechnik, Flugzeug- und Fahrzeugbau angesiedelt worden. Die Schulbücher beschreiben den Strukturwandel als eine Reaktion auf die niedrigen Produktionskosten der südostasiatischen Textilindustrie, die traditionelle Arbeitsplätze vernichteten. Überdies verweisen sie auf die Aufgabe des Staates, der mit Hilfe von Zuschüssen eine entscheidende Rolle beim Aufbau neuer Industriezweige spiele.⁸²

Andere Schulbücher nehmen östliche Nachbarregionen wie das oberschlesische Industriegebiet in der Region Kattowitz (poln. Katowice) in den Blick, die industriell ähnliche Voraussetzungen und Strukturen wie die Montanindustrieregionen „Black Country“ in Großbritannien oder das Ruhrgebiet aufweisen. Kattowitz bietet ebenfalls ein Beispiel für Zechenschließungen und eine Neuorientierung auf die Anforderungen des globalen Marktes. Einen besonderen Themenschwerpunkt stellt hier das Umweltproblem der Schwerindustrieregionen dar. Die schädlichste Rolle spiele dabei neben der Deformierung der Landschaft die emissionsstarke Kohlevergasung zum Zweck der Energiegewinnung. Die Zukunft der Region hänge daher nicht zuletzt vom Einsatz neuer umweltschonender Technologien für die Kraftwerks- und Heizanlagen ab.⁸³

Anhand von Beispielen wie Polen oder Irland zeigen auch Gemeinschaftskundebücher und Fächerverbindende Lehrwerke den Wandel von Unternehmenslandschaften auf, wobei sie der These entgegengetreten, dass neue Technologien Arbeitsplätze vernichteten. So biete gerade das wachsende Umweltbewusstsein eine Chance für die Entstehung neuer Arbeitsplätze in der Umwelttechnologie und das rasante Wirtschaftswachstum des „keltischen Tigers“ Irland zeige, wie der Strukturwandel erfolgreich bewältigt werden könne.

Die Geographiebücher konzentrieren sich bei der Darstellung des Strukturwandels vielfach auf die Verlagerungsprozesse von primären und sekundären Wirtschaftssektoren auf den Dienstleistungsbereich (tertiärer Sektor). Sie unterscheiden auch nach Dienstleistungsbereichen und erläutern personenbezogene und unternehmensorientierte Dienstleistungen.

⁸⁰ Heimat und Welt 9/10, Mecklenburg-Vorpommern, S. 63. Vgl. dazu auch Forum Geschichte 3, S. 146f.

⁸¹ Vgl. dazu Heimat und Welt 9/10, Mecklenburg-Vorpommern, S. 63.

⁸² Vgl. dazu Heimat und Welt 9/10, Mecklenburg-Vorpommern, S. 63.

⁸³ Vgl. dazu Durchblick 8, Bayern, S. 32-49.

Die über die deutschen Grenzen und ihren Binnenmarkt hinausreichende Perspektive der Schulbücher wird besonders wirkungsvoll mit einer geo-ökonomischen Weltkarte visualisiert, die die weltwirtschaftlichen Verflechtungen der Gegenwart zeigt. Der Schwerpunkt liegt dabei auf Deutschlands Einbindung in den Weltmarkt. Die Schüler erfahren, dass Deutschland als zweitgrößte Welthandelsnation in hohem Maß von globalen Handelssystemen abhängig und jeder vierte Arbeitsplatz in Deutschland mit dem Export verbunden ist.⁸⁴

Es ist daher nur folgerichtig, wenn die Schulbücher sich mit den Auswirkungen des ökonomischen Wandels auf das Lebensumfeld der Schüler befassen. Vor allem die Gemeinschaftskundebücher verknüpfen den Wandel von Unternehmensstrukturen eng mit dem Begriff der Mobilität. Sie erläutern räumliche, zeitliche und geistige Mobilität als Kennzeichen der modernen Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft. Sie vermitteln den Schülern, dass sich die raschen Veränderungen in den Unternehmensstrukturen auch auf ihr Arbeitsleben auswirken werden und Anpassungsstrategien erfordern. Berufliche Mobilität über den einfachen Arbeitsplatzwechsel hinaus steht dabei im Vordergrund. Die Gemeinschaftskundebücher sehen die allgemeine Bereitschaft zur stetigen Weiterbildung im Sinne einer Mentalität des „lebenslangen Lernens“ als eine Grundvoraussetzung für die erfolgreiche Anpassung an sich verändernde ökonomische Strukturen an.⁸⁵

„Hohe Mobilität ist ein Zeichen der modernen Industriegesellschaft, weil sich Berufsperspektiven in kurzen Abständen ändern.“⁸⁶

Informationen über Unternehmensstrukturen und Unternehmenslandschaften werden auch in praxis- und berufswahlorientierten Teilen der Schulbücher vermittelt. In praxisorientierten Aufgabenteilen schlagen Gemeinschaftskundebücher sachbezogene Projekte zur beruflichen Zukunftsplanung vor. Sie empfehlen den Schülern, sich selbständig beim Betriebsrat einer Firma über die Bedingungen für Lehrlinge und Arbeitnehmer zu informieren und darüber im Unterricht zu berichten. Geographiebücher regen zu Projektarbeit an. Unter Überschriften wie „Erkundung unseres Wirtschaftsraumes“⁸⁷ können die Schüler Informationen über wirtschaftliche Stärken ihrer Region, die einzelnen Strukturelemente des Standorts und insbesondere eigene mögliche Berufsbilder und -chancen sammeln. Mit solchen Konzepten zielen die Schulbücher auf eigenverantwortliches Handeln und die Anpassung an sich rasch verändernde Anforderungen der Berufswelt. Sie fördern ökonomisches Denken, indem sie die Schüler auf die selbständige Planung ihrer Erwerbsbiographie vorbereiten.

Die Lehrbücher für den Unterricht an Hauptschulen setzen hier allerdings eigene Akzente. Sie regen die selbständige Auseinandersetzung mit dem Thema Berufswahl und das Erreichen persönlicher Ziele der Schulabgänger an, doch die dargestellten Diskussionsbeiträge bemühen sich um eine betont realistische Sicht auf berufliche Chancen. Sie bereiten die Schüler darauf vor, sich auf einem sich stetig wandelnden Arbeitsmarkt zurechtzufinden und durch Hartnäckigkeit und Zielstrebigkeit die eigenen Ziele zu erreichen. So werden sie auch ermuntert, sich über staatlich geförderte Ausbildungsprogramme wie Berufsbildende Schulen oder das

⁸⁴ Vgl. dazu Menschen, Zeiten Räume 2, S. 70-72. Ferner: Terra 8, S. 118f.

⁸⁵ Vgl. dazu Menschen, Märkte, Räume 3, Baden Württemberg, S. 32.

⁸⁶ Durchblick 9/10, Niedersachsen, S. 216.

⁸⁷ Seydlitz Geographie, Sachsen, S. 40.

Berufsgrundbildungsjahr, in denen nur ein Teilabschluss erworben werden kann, weiterzuqualifizieren.

Die Lehrbücher für den Unterricht an Gesamtschulen sowie Realschulen und Gymnasien eröffnen den Schülern mehrere Optionen für ihre Erwerbszukunft.⁸⁸ Zunächst bieten auch sie jedoch arbeitsmarktrelevantes Grundwissen an, um die Schüler auf die Erlangung eines Ausbildungsplatzes vorzubereiten. Praktische Übungen zum Erstellen eines Lebenslaufs oder das Führen eines Bewerbungsgesprächs stehen hierbei im Mittelpunkt. Die Möglichkeit der beruflichen Selbständigkeit steht an zweiter Stelle und scheint in einigen Schulbüchern lediglich aus der Defensive heraus angeraten zu werden, um einer drohenden Arbeitslosigkeit zu entgehen. Gegenüber dem Angestelltenstatus erscheint die Selbständigkeit jedoch als weniger attraktiv, weil sie mit deutlich höheren Risiken behaftet ist.

„Einem vielleicht höheren Einkommen und einer größeren Unabhängigkeit der Selbständigkeit steht die sehr viel geringere soziale Absicherung gegenüber.“⁸⁹

Gleichwohl bieten die Schulbücher auch Erfolgsgeschichten, wie die einer Hauptschulabsolventin, die im Anschluss an ihre Berufsausbildung die Meisterprüfung abgelegt und einen eigenen Handwerksbetrieb eröffnet habe. Daran schließen sich Erläuterungen zur Existenzgründung und zu Finanzierungsfragen an. Auch an anderer Stelle brechen die deutschen Schulbücher zunehmend mit der traditionellen Vorstellung von der Dominanz einer vertraglich gesicherten Vollzeitbeschäftigung auf Dauer und stellen andere Beschäftigungsformen vor.⁹⁰

c) Unternehmen und Gesellschaft

Die gesellschaftliche Rolle des Unternehmers thematisieren die Schulbücher vor allem für Zeiten des Strukturwandels, da grundlegende Veränderungen der Wirtschaftsweise oft auch soziale Umbrüche hervorrufen. Dies gilt etwa für frühneuzeitliche Globalisierungstendenzen im Zuge der Entdeckungsreisen und der Eroberung kolonialer Reiche. An dem erwähnten Beispiel der Unternehmerfamilie Fugger zeigen die Geschichtsbücher, dass wirtschaftliche Macht auch mit sozialem und mäzenatischem Engagement korrespondieren konnte. Das gilt in ähnlicher Weise für die Industrielle Revolution des 19. Jahrhunderts und für die Umbrüche in der Folge der Globalisierungserscheinungen im 20. und 21. Jahrhundert, die dann verstärkt in den Geographie- und Gemeinschaftskundebüchern behandelt werden.

Die durch die Industrialisierung veränderten Produktions- und Arbeitsbedingungen schufen neue Formen von Armut, um deren Linderung sich auch einige Fabrikbesitzer und Industrielle im 19. Jahrhundert bemühten. Die Geschichtsbücher schildern Unternehmer, die die Situation der eigenen Belegschaft über Formen der betrieblichen Sozialpolitik zu verbessern suchten und Betriebskrankenkassen gründeten, Werkkantinen und Läden mit Waren zum Selbstkostenpreis einrichteten, Werkwohnungen zur Verfügung stellten oder Arbeiterwohnsiedlungen und Schrebergartenkolonien anlegen ließen. Ein Schaubild verdeutlicht, wie Staat, Kirche, Arbeitgeber und Arbeiter soziale Verantwortung wahrnahmen oder beanspruchten.

⁸⁸ Vgl. dazu Mensch und Politik SI 2, S. 60.

⁸⁹ Mensch und Politik SI 2, S. 60.

⁹⁰ Vgl. dazu Politik 2, S. 165.

Ein anderes Geschichtsbuch zeigt zu diesem Thema eine zeitgenössische Karikatur und eröffnet den Schülern eine eher entgegengesetzte Sicht auf die betriebliche Sozialpolitik der Arbeitgeber. Hier wird soziales Engagement als Interessenpolitik gedeutet, die auf unternehmerischer Seite nicht nur darauf zielte, unzufriedene Arbeiter zu befrieden, sondern auch durch Abhängigkeiten (Pensionskasse, Betriebswohnungen) an den Betrieb zu binden und so langfristig unternehmerische Interessen zu sichern.⁹¹

Neben der sozialen Verantwortung thematisieren die Schulbücher auch die gesellschaftliche Verantwortung des Unternehmers, wenn es um die Austragung von Konflikten um Löhne oder Arbeitsbedingungen geht. Sie zeigen, dass unternehmerische Weitsicht und wohlverstandene Interessenpolitik dazu beitragen konnten, Gegensätze abzumildern – etwa indem die Arbeitnehmer am Unternehmensgewinn beteiligt wurden. Die Haltung des Unternehmers gegenüber streikenden Arbeitern habe Klassengegensätze zwar nicht aufheben, aber doch entschärfen können. Ein in zahlreichen Geschichtsbüchern abgebildetes Gemälde bringt die gesellschaftliche Verantwortung des Unternehmers über die eigenen wirtschaftlichen Interessen hinaus und für den sozialen Frieden zum Ausdruck, ergreift aber durch Titel und Bildsprache eindeutig Partei für die aufbegehrenden Arbeiter. Das Gemälde fängt den emotionalen Höhepunkt einer konfliktgeladenen Situation ein, die entweder in offenen Aufruhr umschlagen – ein Arbeiter hebt bereits einen Stein auf – oder durch das Verhalten des Unternehmers entschärft werden kann. Die Geschichtsbücher erläutern gewaltsame Proteste wie den „Weberaufstand“⁹² oder Beispiele gewaltlosen Aufbegehrens⁹³ jedoch nicht ausschließlich im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Verantwortung des Unternehmers, sondern sie stellen die jeweils spezifischen Ursachen sozialer Unruhen dar.

Die ebenfalls wichtige Funktion des Unternehmers als Kommunal- und Vereinspolitiker erwähnen Geschichtsbücher nur am Rande. Vor allem in der Frühzeit der Industrialisierung leisteten Unternehmer durch ihr Engagement in Parlamenten und Vereinen – etwa über den Ausbau des Schienennetzes oder die Aufhebung partikularstaatlicher Handelsbeschränkungen und Zollgrenzen – ebensoviel zur Verbesserung der eigenen Produktionsbedingungen wie zum Ausbau regionaler und überregionaler Infrastrukturen.

In der Darstellung gegenwärtiger Wirtschaftsbeziehungen treten Unternehmerpersönlichkeiten allerdings fast vollständig gegenüber Strukturen und Prozessen zurück. Die meisten Gemeinschaftskundebücher und Fächerverbindenden Lehrwerke der Sekundarstufe II befassen sich entweder vorrangig mit den Grundfunktionen moderner Unternehmen wie Beschaffung, Produktion und Absatz oder sie erläutern deren Einbindung in die Marktkreisläufe.⁹⁴ Sie erörtern die Vor- und Nachteile des aktuellen wirtschaftlichen Strukturwandels, ohne dabei die Verantwortung von Unternehmern zu thematisieren oder zu problematisieren. Folglich stellt sich dieser Wandel als entpersonalisierter und offenbar unabwendbarer Modernisierungsprozess dar.

Eine bemerkenswerte Ausnahme von dieser Darstellungsweise bildet ein Gemeinschaftskundebuch, das den Gründer-Unternehmer Fritz Henkel biographisch vorstellt sowie Struktur,

⁹¹ Anno 3, S. 111.

⁹² Anno 3, S. 118.

⁹³ Anno 3, S. 119.

⁹⁴ Vgl. dazu Sozialwissenschaften. Wirtschaft, Gesellschaft, Politik 1, S. 46.

Funktionsweise und Ziele eines Großkonzerns am Beispiel seines Unternehmens erläutert.⁹⁵ Schließlich wird auch der gegenwärtige Vorstandsvorsitzende der Henkel KGaA Ulrich Lehner zu Fragen der Ökologie und Mitarbeiterförderung zitiert. Das Lehrbuch präsentiert einen sozial verantwortungsvollen und global agierenden Unternehmer, der die Grundlagen des wirtschaftlichen Erfolgs in der Förderung eines hohen Mitarbeiterniveaus, in sozialen Projekten, ökologischen Produktionsweisen und Konzepten einer allgemeinen Nachhaltigkeit sehe.⁹⁶

d) Unternehmen und Gewerkschaften

Das Verhältnis zwischen Unternehmen und Gewerkschaften behandeln deutsche Geschichtsbücher vor allem im Zusammenhang mit der Entstehung der Arbeiterbewegung im 19. Jahrhundert. Hier liegt der Schwerpunkt häufig auf den historischen Entstehungsbedingungen. So erfahren die Schüler, wie die Lebens- und Arbeitsbedingungen der neu entstehenden Industriearbeiterschaft die Selbstorganisation der Arbeiter aus sozialen und politischen Motiven vorantrieben. Arbeitervereine seien zunächst entstanden als

„Organisationen zur Selbsthilfe und gegenseitigen Unterstützung der arbeitenden Bevölkerung, zum Beispiel bei Krankheiten oder Arbeitslosigkeit.“⁹⁷

Die meisten Geschichtsbücher ordnen die Anfänge der Arbeiterbewegung in einen weiteren ideengeschichtlichen Rahmen ein und stellen theoretische und politische Vordenker wie Karl Marx, Ferdinand Lassalle und August Bebel vor. Sie zeigen, wie die Gewerkschaften politisch an Gewicht gewannen und sich zu einer starken Interessenvertretung der Arbeiter entwickelten. Vor allem in Lehrwerken für den Geschichtsunterricht der Oberstufe wird die Geschichte der Gewerkschaften sehr ausführlich und differenziert dargestellt. Sie würdigen insbesondere ihre Bedeutung im politischen System des Kaiserreichs⁹⁸ und ihre Rolle als indirekter Impulsgeber für eine staatliche Sozialgesetzgebung. Die zeitgenössischen Auseinandersetzungen zwischen reformorientierten und revolutionären Kräften werden aus mehreren Perspektiven dargestellt. Auffällig ist jedoch, dass die Geschichtsbücher insgesamt den Eindruck vermitteln, der aktuelle Sozialstaat stehe in einer langen ungebrochenen Tradition: Das Konzept der sozialen Marktwirtschaft scheint seine Berechtigung vor allem in den Erfahrungen der Industriegesellschaft des 19. Jahrhunderts zu finden. Dies ist insofern problematisch, als sich damit das westdeutsche Modell der sozialen Marktwirtschaft, dem auch das wiedervereinigte Deutschland folgt, primär aus der Bismarckschen Politik von „Zuckerbrot und Peitsche“, also aus einem ausgeprägten Disziplinierungsmodell zu legitimieren scheint.

Das Binnenverhältnis zwischen Gewerkschaften und Unternehmern schildern die Geschichtsbücher für das 19. Jahrhundert weitgehend unter dem Blickwinkel sozialer Konflikte und Interessengegensätze.

⁹⁵ Demokratie heute 7/8, Nordrhein Westfalen, S. 145-166 und S. 167-188.

⁹⁶ Demokratie heute 7/8, Nordrhein Westfalen, S. 170f.

⁹⁷ Horizonte 2, S. 137.

⁹⁸ Vgl. dazu Horizonte 2, S. 210.

„Der gewerkschaftliche Kampf richtete sich – gegen den Widerstand der Unternehmer und des Staates – auf höhere Löhne, Verbesserung der Arbeitsbedingungen, Verkürzung der Arbeitszeit, also auf die rechtliche, soziale und ökonomische Absicherung der lohnabhängigen Arbeiter.“⁹⁹

Sie erwähnen das Sozialistengesetz, das 1878 vom Reichstag verabschiedet und von den meisten Unternehmern begrüßt wurde, weil es die zunehmende politische Macht und die ökonomischen Ressourcen der organisierten Arbeiterbewegung nicht zur Entfaltung kommen lassen sollte. Angesichts der begrenzten Wirksamkeit dieser repressiven Politik sollte ein System der sozialen Absicherung der Arbeiter das Erstarken der sogenannten Umsturzpartei verhindern.¹⁰⁰ Sozialpolitik war hier das „Zuckerbrot“, das die Wirkung der „Peitsche“ verstärken, nicht aber eine Sozialpartnerschaft modernen Typs begründen sollte.

„Die Arbeiterbewegung, allen voran die Sozialdemokratische Partei beunruhigte die Obrigkeit. Kaiser, Adel und vor allem die Unternehmer sahen mit großem Ärger den wachsenden Einfluss der neuen Partei, die sich für die Rechte der Arbeiterschaft einsetzte.“¹⁰¹

Für die Gegenwart tritt die Thematisierung von Konfliktsituationen zwischen Arbeitern und Unternehmern meist hinter gesamtgesellschaftliche Fragestellungen zurück. Die Gestaltung des Verhältnisses von Arbeitgebern und Arbeitnehmern als Tarifparteien im Unternehmen ist nur selten Gegenstand eines eigenen Kapitels. Vielmehr behandeln die Geschichts- und Gemeinschaftskundebücher diesen Aspekt in den Lektionen zum System der sozialen Marktwirtschaft, der Wirtschaftspolitik oder der „politischen Willensbildung in der Demokratie“ mit. Gewerkschaften gelten hierbei zusammen mit den Unternehmerverbänden als Teil der Interessenverbandslandschaft der Bundesrepublik, in der es vornehmlich um Interessenausgleich gehe; massive Interessenkonflikte werden eher dem 19. und frühen 20. Jahrhundert zugeschrieben. Verbandsbildung auf demokratischer Basis bewerten die Schulbücher als eine wichtige Grundlage politischer Beteiligung, wie zum Beispiel die Kapitelüberschrift „Gemeinsamkeit macht stark“ verdeutlicht.¹⁰² Dabei stehen neben den Parteien der Deutsche Gewerkschaftsbund und die Arbeitgeberverbände, wie etwa der Bund Deutscher Industrieller, im Mittelpunkt der Darstellung.¹⁰³

Arbeitgeber und Arbeitnehmer gelten in den Schulbüchern als Tarifpartner und tragen die Lösung ihrer Interessenunterschiede im Rahmen der Sozialpartnerschaft konsensual aus. Fragt man nach dem in diesem Kontext dominierenden Konfliktbegriff, so fällt ein klares Urteil schwer. Die meisten Schulbücher vermitteln die Einsicht, dass auch grundlegende Konflikte zwischen Arbeitnehmern und Arbeitgebern zu überwinden seien oder im Konsens entschärft werden könnten. Interessenunterschiede werden durchaus thematisiert, aber nicht als antagonistisch wahrgenommen, sondern als überwindbar dargestellt. „Konflikt“ erscheint so weniger als Motor gesellschaftlicher Entwicklung denn als Störung, die im Interesse des sozialen Zusammenhalts der Gesellschaft besser vermieden als offensiv ausgetragen werden sollte.

Gemeinschaftskundebücher für die Mittelstufe der Gymnasien stellen die unterschiedlichen Interessen eher schematisierend einander gegenüber, wobei die Arbeitnehmer meist „mög-

⁹⁹ Horizonte 2, S. 138.

¹⁰⁰ Vgl. dazu Forum Geschichte 3, Hessen, S. 115.

¹⁰¹ Welt, Zeit, Gesellschaft 3, S. 110.

¹⁰² Durchblick 9/10, S. 202.

¹⁰³ Vgl. dazu Menschen, Märkte, Räume 2, S. 255.

lichst hohe Löhne, viel Freizeit, sichere Arbeitsplätze“ forderten, während die Arbeitgeber an „hohen Gewinnen, effektivem Einsatz von Arbeitskräften, Maschinen und Rohstoffen sowie am Bestand des Unternehmens und seiner Weiterentwicklung“ interessiert seien.¹⁰⁴ Die ausgeprägte Regelmäßigkeit und Ritualität der Austragung von Tarifkonflikten veranschaulichen die Schulbücher oft durch Graphiken.

Die Lehrbücher legen Arbeitnehmerrechte, Arbeitermitbestimmungsrechte und Arbeitsschutzbestimmungen ausführlich dar,¹⁰⁵ betonen aber auch, dass das Kündigungsschutzgesetz keine Arbeitsplatzgarantie darstelle und dass die Arbeitnehmer zwar gesetzlich umfangreichen Schutz genossen, aber zum Wohl des Unternehmens und zur Sicherung des Arbeitsplatzes zu Zugeständnissen bereit sein müssten.¹⁰⁶ Vornehmlich die Gemeinschaftskundebücher erläutern die Funktionsweise des Interessenausgleichs zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern und erklären Grundbegriffe wie Tarifvertrag, Urabstimmung, Streik oder Aussperrung. Dabei widmen sie dem Begriff der Tarifautonomie besondere Aufmerksamkeit und stellen die eigenverantwortliche Lösung von Arbeitskonflikten durch die Tarifpartner ohne Beteiligung des Staates heraus.¹⁰⁷ Die Tarifautonomie und das auf Ausgleich bedachte Verhältnis der Tarifpartner werden auf diese Weise als charakteristische Merkmale der sozialen Marktwirtschaft und darüber hinaus generell auch der politischen, sozialen und wirtschaftlichen Kultur der Bundesrepublik gedeutet.

„In einem Lohnkonflikt setzten die Tarifpartner ihre Machtmittel ein, um ihre Interessen durchzusetzen. Dabei gehen sie allerdings nicht soweit, dass Funktionsfähigkeit der Wirtschaft gefährdet wäre. Es besteht also trotz aller Gegensätze noch ein gemeinsames Interesse.“¹⁰⁸

4. Staat

a) Politisches System

Das Thema Staat und Demokratie in Deutschland wird vor allem in den Gemeinschaftskundebüchern und entsprechenden Ausgaben der Fächerverbindenden Lehrwerke ausgiebig behandelt. Hier erhalten die Schüler ihrem Alter und der Schulform entsprechend detaillierte Informationen über Verfassung, Demokratie, Grundgesetz, Prinzipien des Rechtsstaats und den Staatsaufbau. Während die Lehrbücher der Oberstufe auf recht hohem theoretischem Niveau beispielsweise auf Demokratiemodelle von Rousseau, Locke, Lincoln oder Joseph A. Schumpeter eingehen¹⁰⁹ oder einen vergleichenden Blick auf andere Demokratieformen wie die direkte Demokratie in der Schweiz oder die präsidentiale Demokratie in den USA werfen,¹¹⁰ vermitteln die Schulbücher für die Sekundarstufe I oder für den Unterricht an Real- und Hauptschulen ein eher praxisorientiertes Demokratie- und Politikverständnis.

¹⁰⁴ Politisch denken – politisch handeln 9/10, S. 120.

¹⁰⁵ Vgl. dazu u.a. Demokratie heute 7/8, S. 154-163.

¹⁰⁶ Vgl. dazu Demokratie heute 7/8, S. 162.

¹⁰⁷ Vgl. dazu Menschen, Märkte, Räume 2, S. 255.

¹⁰⁸ Politisch denken – politisch handeln 9/10, S. 121.

¹⁰⁹ Vgl. dazu u.a. Mensch und Politik SII, S. 100-104; Sozialwissenschaften. Wirtschaft, Gesellschaft, Politik 1, S. 266-273; Sozialwissenschaften. Wirtschaft, Gesellschaft, Politik 12/13, S. 21-32.

¹¹⁰ Vgl. dazu Politik und Wirtschaft 9/10, S. 42f.

Die Lehrbücher für das Fach Gemeinschaftskunde räumen der Grundrehtediskussion und dem Grundgesetz ausnahmslos einen hohen Stellenwert ein. Sie zitieren die Grundrechte in Auszügen, wobei Unverletzlichkeitsrechte an erster, Gleichheitsrechte an zweiter und Freiheitsrechte an dritter Stelle stehen, bevor eine Auswahl von weiteren Grundrechten folgt.¹¹¹

Die Schutzrechte des Einzelnen gegenüber dem Staat stehen dabei vor den individuellen Freiheitsrechten¹¹². Gleichwohl drückt die Auswahl der in den Schulbüchern präsentierten Grundrechte die hohe Wertschätzung der persönlichen Freiheit aus.

„Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland bekennt sich zu unveräußerlichen und unverletzlichen Menschenrechten, die jedem einzelnen Menschen von Natur aus zukommen, wie vor allem zu dem Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit, auf Leben, körperliche Unversehrtheit, auf die Freiheit der Person und auf die Gleichheit aller Menschen vor dem Gesetz.“¹¹³

Das politische System der Bundesrepublik setzt diese Freiheitsrechte nicht absolut, sondern ruht in gleichem Maße auf rechts- und sozialstaatlichen Fundamenten. Die Komplexität des sozialen Rechtsstaats, der den Schutz des Einzelnen ebenso wie die soziale Sicherheit aller gewährleisten soll und dafür individuelle Freiheitsrechte einschränken kann, wird den Schülern durch Schaubilder wie dem Folgenden verständlich gemacht.

Im Mittelpunkt des Spannungsverhältnisses zwischen der Freiheit des Einzelnen und der sozialstaatlichen Verpflichtung, die die soziale Mindestabsicherung der Bürger und reale soziale Teilhabe am Gemeinwesen aller Bürger umfasst,¹¹⁴ stehen die Grundrechte. In Diskussionsaufgaben und anhand von Graphiken und Quellenauszügen, die das Thema multiperspektivisch beleuchten, sollen die Schüler motiviert werden, sich mit diesem Staatsverständnis aktiv auseinanderzusetzen und eigenständig dazu Stellung zu nehmen.¹¹⁵

„Das rechtsstaatliche Anliegen individueller Freiheit könnte durch ein ausschließlich formales Verständnis von Demokratie, das heißt durch die absolute Geltung der Mehrheitsregel, nicht gewährleistet werden. Andererseits wäre aber auch ein Verständnis von Rechtsstaat denkbar, das die Freiheit und das Eigentum des Einzelnen, seine individuelle Autonomie, absolut setzen und damit eine unüberwindliche Sperre für die Politik demokratischer Mehrheiten aufrichten würde. Würde man von solchen Extremen her denken, dann wären Rechtsstaat und Demokratie letztlich unvereinbare Gegensätze.“¹¹⁶

Neben dem Grundrechtsverständnis vermitteln die Schulbücher Sachwissen zur Funktionsweise des politischen Systems. Der bundesstaatliche Aufbau und die föderalen Strukturen sind ebenso Gegenstand der Lehrbücher wie das Regierungssystem der parlamentarischen Demokratie der Bundesrepublik. Detaillierte Schaubilder sollen den Schülern den Zugang zu diesen Themen erleichtern und sie zugleich für die Bedeutung demokratischer Willensbildung sensibilisieren.

¹¹¹ Vgl. dazu u.a. Gesellschaft verstehen und handeln, S. 99; Sozialwissenschaften. Wirtschaft, Gesellschaft, Politik 12/13, S. 32f.

¹¹² Team 2, S. 214, 231.

¹¹³ Gesellschaft verstehen und handeln, S. 99. Vgl. dazu auch Menschen Märkte Räume 3, S. 92f.

¹¹⁴ Gesellschaft verstehen und handeln, S. 102.

¹¹⁵ Vgl. dazu u.a. Team 2, S. 211-215.

¹¹⁶ Sozialwissenschaften. Wirtschaft, Gesellschaft, Politik 1, S. 284.

Alle Schulbücher widmen der Teilhabe an der Gestaltung des Gemeinwesens durch den Wahlvorgang jeweils längere Abschnitte und betonen dabei das Recht und die moralische Pflicht eines jeden Staatsbürgers, sich dieses Wahlrechts auch zu bedienen.¹¹⁷ In Diskussionsaufgaben und fiktiven Streitgesprächen soll der Wert der Demokratie von den Schülern selbst erörtert werden.¹¹⁸ Das Fazit lautet, dass das Mehrheitsprinzip nur dann gerecht ist, wenn auch Minderheiten Rechte eingeräumt werden und Entscheidungen flexibel bleiben. Dem politisch Interessierten würden überdies viele Möglichkeiten offenstehen sich politisch zu beteiligen und somit aktiv an der Gestaltung teilzunehmen, sei es durch Gründung einer Bürgerinitiative, oder durch Tätigkeiten in Parteien und Verbänden. Bürgerliche Mitbestimmung und aktive Beteiligung an politischen Prozessen wird immer wieder positiv und als notwendig für die Demokratie herausgestellt.¹¹⁹

„Eine lebendige Demokratie lebt davon, dass sich möglichst viele Menschen für Politik interessieren, eine eigene Meinung haben und die Bereitschaft entwickeln, mitzureden und mitzumachen. Dazu gehört auch, dass man sich politisches Wissen aneignet, seine eigenen Interessen wahrnimmt und sich auf faire Weise mit anderen Meinungen auseinandersetzen kann. Uninteressierte und uninformierte Menschen fühlen sich häufig den Mächtigen der Politik ohne jede Einflussmöglichkeit ausgeliefert.“¹²⁰

Durch Gegenüberstellung mit der politischen Unterdrückung und Einschränkung von elementaren Freiheitsrechten in der DDR unterstreichen die meisten Schulbücher noch einmal den Wert der Demokratie und die Notwendigkeit, freiheitliche Errungenschaften durch aktive Beteiligung zu festigen.¹²¹

b) Staatsverständnis

Schulbücher vermitteln mit ihrer Darstellung von Fakten zum Staatsaufbau und zum politischen Willensbildungsprozess auch ein bestimmtes Staatsverständnis, indem sie diese Wissensbestandteile in einen Zusammenhang stellen und gewichten sowie den Lernprozess dazu in einer bestimmten Weise organisieren. Die in den hier untersuchten Schulbüchern vertretene Auffassung von Staat teilt sich den Schülern auch und besonders durch die Gegenüberstellung unterschiedlicher Wirtschafts- und Sozialsysteme mit.

Die weltweit existierenden **Wirtschaftssysteme** der Industriestaaten werden meist verhältnismäßig umfassend behandelt. Die Schulbuchautoren vergleichen vor allem Markt- und Planwirtschaft miteinander. Während die Geschichtsbücher den Vergleich eher auf der Ebene der Wirtschaftsgeschichte ziehen und hier oft die USA und die Sowjetunion einander gegenüberstellen, widmen die Gemeinschaftskundebücher und die Fächerverbindenden Lehrwerke den wirtschaftstheoretischen Elementen intensive Aufmerksamkeit.¹²² Alle Zugänge münden jedoch in das Urteil, dass die sozialistische Planwirtschaft auf lange Sicht erfolglos bleiben musste und die Marktwirtschaft nach nordamerikanischem Muster ebenfalls Nachteile biete.

¹¹⁷ Vgl. dazu u.a. Politik und Wirtschaft 9/10, S. 48f, Menschen Märkte Räume 3, S. 122f.; Mensch und Politik SII, S. 94-97.

¹¹⁸ Vgl. dazu u.a. Gesellschaft verstehen und handeln, S. 116.

¹¹⁹ Vgl. dazu u.a. Menschen Märkte Räume 3, S. 98-103; Team 2, S. 170-175.

¹²⁰ Team 2, S. 169.

¹²¹ Vgl. dazu Gesellschaft verstehen und handeln, S. 116, 123f.

¹²² Vgl. dazu u.a. Politik und Wirtschaft 8, S. 117.

Das Staatsverständnis der deutschen Schulbücher leitet sich aus diesem Systemvergleich ab. Da sie auf diese Weise implizit Werte transportieren und Urteile prägen, vermitteln sie jedoch kein völlig offenes Geschichtsbild und weichen insofern auch von einer grundlegenden didaktischen Prämisse ab.

Der uneingeschränkte Wirtschaftsliberalismus und der damit verbundene Glaube an grenzenloses Wachstum und „das freie Spiel der Kräfte“ werden mit Verweis auf die nach dem New Yorker Börseneinbruch von 1929 weltweit einsetzende Rezession problematisiert.¹²³ So hätten die sozialen Auswirkungen und die Verarmung großer Teile der Mittelschichten erst durch die wirtschaftliche Regulierung und die sozialen Unterstützungsmaßnahmen der Regierung Roosevelt eingedämmt werden können. Als Gegenposition zitieren die Schulbuchautoren den Vorgänger Roosevelts im Präsidentenamt, Herbert Hoover, der die Politik des *New Deal* wegen der starken staatlichen Eingriffe kritisiert. Die Schüler sollen nun anhand ihres wirtschaftstheoretischen Wissens beide Positionen diskutieren.

„Betrachten wir die Staatsordnung, das soziale und wirtschaftliche Leben Amerikas, die wir nun wie unsere Gegner es möchten verändern sollen [...]. Es ist eine Ordnung, die auf der Vorstellung beruht, dass nur durch Freiheit und gleiche Möglichkeiten für alle die Initiative und Unternehmungsgeist so angeregt werden, dass sie jeden einzelnen dazu bringen den Fortschritt noch schneller voranzutreiben.“¹²⁴

Vor diesem Hintergrund stellen die Schulbücher das bundesrepublikanische Modell der sozialen Marktwirtschaft vor. Die Schüler erfahren, welche Elemente diese Wirtschaftsform kennzeichnen (Wirtschaftswachstum, Vollbeschäftigung, Preisstabilität, Außenhandelsgleichgewicht, Vermögensverteilung, Umweltschutz) und inwiefern sie einen dritten Weg zu den gezeigten und einander unvereinbar gegenüberstehenden Wirtschaftssystemen darstellt. Die Bedeutung der sozialen Marktwirtschaft für die Gesellschaft der Bundesrepublik und das politische Selbstverständnis der Deutschen heben die Schulbücher nicht nur durch die Breite der Darstellung, sondern auch durch die vielen Bezüge auf dieses Wirtschaftsmodell in anderen Themenbereichen hervor.

Das zweite Leitthema, das das in den Schulbüchern vermittelte Staatsverständnis entscheidend prägt, ist der **Sozialstaat**. Die Schulbücher behandeln das System der sozialen Sicherung in der Bundesrepublik umfassend und erläutern, welche staatlichen Maßnahmen zur Schaffung und Wahrung sozialer Gerechtigkeit eingesetzt werden.¹²⁵ Die Geschichtsbücher stellen den gegenwärtigen Sozialstaat in eine Kontinuität mit der Sozialgesetzgebung der 1880er Jahre und schaffen somit eine Tradition auch über die Brüche der deutschen Geschichte hinweg. Sie betonen gerade jene Aspekte der Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung, die auf soziale Gerechtigkeit und Solidarität hin ausgerichtet sind. Im Spiegel der Schulbücher bilden die soziale Marktwirtschaft und der Sozialstaat die Eckpfeiler des Staatsverständnisses und eines Identifikationsentwurfs, der seine Wurzeln in den Erfahrungen der Industriegesellschaft und den politischen Konzepten des 19. Jahrhunderts hat und zu dem kaum ein Schulbuch Alternativen anbietet.

¹²³ Vgl. dazu Entdecken und Verstehen 9/10, Thüringen, S. 51.

¹²⁴ Entdecken und Verstehen 9/10, Thüringen, S. 51.

¹²⁵ Vgl. dazu Politik und Wirtschaft 9/10, S. 80.

„Das Prinzip des Sozialstaats ... verpflichtet den Staat zum Schutz der sozial Schwächeren und zum ständigen Bemühen um soziale Gerechtigkeit. Der Sozialstaat zeigt sich in der Sozialversicherung mit ihren Leistungen für Alter, Invalidität, Krankheit und Arbeitslosigkeit, in der Sozialhilfe für Bedürftige, in Wohnungsbeihilfen, familienbezogenen Leistungen wie Kindergeld, im Arbeitsschutz- und Arbeitszeitrecht, um nur einige Beispiele zu nennen.“¹²⁶

Gleichwohl präsentieren die Schulbücher keinen völlig unkritischen Blick auf den deutschen Sozialstaat. Den derzeitigen gesellschaftlichen Wandel und die Anforderungen der Weltwirtschaft an die modernen Industriestaaten begreifen sie als europäische Aufgabe, der sich einzelne Länder aber in unterschiedlicher Weise stellen. Die Gemeinschaftskundebücher und die Fächerübergreifenden Lehrwerke vergleichen das deutsche Modell daher auf internationaler Ebene. Sie betrachten vor allem europäische Sozialstaatsmodelle und analysieren deren Wirksamkeit hinsichtlich der aktuellen und künftigen Herausforderungen.

Der schwedische Wohlfahrtsstaat mit seiner starken Umverteilung und steuerfinanzierten Sozialfürsorge erscheint als erfolgreiches Modell, was die Schaffung von Chancengleichheit und sozialer Gerechtigkeit angeht. Bei der Beschreibung des Sozialsystems der Niederlande steht hingegen die Liberalisierung des Arbeitsmarktes im Vordergrund. Deregulierungsmaßnahmen wie Lohnöffnungsklauseln und -subventionen hätten zum „holländischen Wunder“ beigetragen.¹²⁷ Die einschneidenden sozialpolitischen Maßnahmen der konservativen Regierung Thatcher in Großbritannien, wie etwa die dezentralisierte Lohnfindung, die Kürzung der Grundrente und die Reduzierung der Sozialleistungen, gelten in der Darstellung der deutschen Gemeinschaftskundebücher hingegen als problematisch, weil sie Einkommensunterschiede verschärften und das Armutrisiko vor allem für Kinder erhöhten. Die gegenwärtige sozialdemokratische New Labour-Regierung konzentrierte sich in erster Linie auf die Schaffung von „Arbeitsanreizen“ und habe die sozialen Einschnitte im Wesentlichen beibehalten.¹²⁸

„Ein Drittel der Kinder [lebte] in relativer Armut und 20 Prozent der Bevölkerung [waren] von der Sozialhilfe abhängig.“¹²⁹

Frankreich gilt wegen seines etatistischen Konzepts in der Sozialpolitik als interessanter Vergleichsfall, vor allem weil es mit ähnlichen Maßnahmen wie Deutschland auf den Strukturwandel reagierte und Frühverrentung, Arbeitszeitverkürzung sowie Abgaben- und Steuererhöhungen betrieb. Die französische Reformpolitik wird allerdings als schwieriger und langwieriger Prozess beschrieben, der immer wieder von „Blockaden“ behindert werde.¹³⁰

Ein Fächerverbindendes Lehrwerk vergleicht die westeuropäischen Systeme zur Alterssicherung und fordert die Schüler auf, aus den unterschiedlichen Rentenversicherungsmodellen westeuropäischer Wirtschaftsnationen wie Italien, der Niederlande, Schweden, Großbritannien, der Schweiz und Dänemark ein Idealmodell zu entwickeln.¹³¹

¹²⁶ Team 2, S. 225.

¹²⁷ Politik und Wirtschaft 9/10, S. 80.

¹²⁸ Vgl. dazu Politik und Wirtschaft 9/10, S. 80.

¹²⁹ Politik und Wirtschaft 9/10, S. 80.

¹³⁰ Vgl. dazu Politik und Wirtschaft 9/10, S. 80.

¹³¹ Durchblick 8, S. 68.

c) Staat und Gesellschaft

Das Verhältnis zwischen Staat und Bürgern stellt sich in den Schulbüchern dar als geprägt von den individuellen Freiheitsrechten und Schutzrechten gegenüber dem Staat auf der einen Seite und der Fürsorgepflicht des Staats auf der anderen Seite. Die bürgerlichen Freiheiten und Mitwirkungsrechte am demokratischen Entscheidungsprozess handeln die Lehrbücher zumeist im Zusammenhang mit der Erläuterung des politischen Systems ab. Die Fürsorgepflichten des Staats werden gemeinsam mit der Darstellung der sozialen Marktwirtschaft und des Sozialstaats erörtert.

Im Schnittpunkt dieser beiden oft idealtypisch vorgestellten Bereiche liegt die reale Einkommenssituation der Bürger. Vor allem die Gemeinschaftskundebücher und Fächerverbindenden Lehrwerke konzentrieren sich auf diese Situation aus dem unmittelbaren Erfahrungshorizont der Schüler. Ausbildungschancen, Erwerbstätigkeit und soziale Sicherung sind mittelbar und unmittelbar von nationalen und globalen Veränderungen der Arbeitsmarktstrukturen geprägt. An der Bewertung der gegenwärtigen und zukünftigen sozialen Sicherung zeigt sich daher auch, wie das Verhältnis von individueller Freiheit und staatlicher Fürsorge jeweils neu austariert wird.

Die Schulbücher legen eine durchweg verhaltene Bestandaufnahme der aktuellen Erwerbsgesellschaft vor. Sie zeichnen ein eher pessimistisches Bild, da die Leistungsfähigkeit staatlicher Sozialpolitik auch von wirtschaftlichen Faktoren abhängt, und sie unterstreichen die Notwendigkeit, bisherige Sicherungssysteme an gesellschaftliche Veränderungen anzupassen.

„Seit einigen Jahren ist die Sorge um den Arbeitsplatz für viele Menschen in Deutschland zum zentralen Problem geworden. Viele Jugendliche suchen nach der Schule vergeblich einen Ausbildungsplatz, Firmen entlassen Tausende von Mitarbeitern und ältere Mitarbeiter finden keinen Arbeitsplatz mehr. Um die in Not geratenen Bürger kümmert sich der Staat mit seinem ‚sozialen Netz‘. Doch nun geraten auch die Sozialsysteme an die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit, denn in wirtschaftlich schlechten Zeiten fehlen die erforderlichen Einnahmen.“¹³²

Anhand von Fallbeispielen geben die Schulbücher Antwort auf die Frage: „Wie fängt uns das soziale Netz auf?“¹³³ Sie vermitteln zudem umfangreiche Informationen über verschiedene Elemente des Sozialversicherungssystems mit seinen Leistungen, Trägern, Zielgruppen und Finanzierungswegen. In den Lehrwerken der Sekundarstufe II ergänzen Statistiken zum Umfang der staatlichen Transferleistungen oder den Finanzierungsbeiträgen von Arbeitnehmern und Arbeitgebern die Darstellung. Graphiken veranschaulichen das auf drei Säulen beruhende System der sozialen Sicherung in der Bundesrepublik.

Die Schüler erfahren, wie umfangreich und komplex das Sicherungssystem des Sozialstaats aufgebaut ist.¹³⁴ Allerdings versuchen die Schulbuchautoren dem Eindruck entgegenzuwirken, dies garantiere eine umfassende soziale Absicherung in jeder Lebenslage. Erfahrungen aus dem Lebensumfeld der Schüler würden solche Darstellungsweisen unglaubwürdig werden lassen. Vielmehr nehmen sie, insbesondere in Lehrwerken für Haupt- und Realschulen, reale Situationen und Zukunftsängste der Schüler auf, indem sie Ausbildungsplatzsuche und Erwerbslosigkeit thematisieren. Der Verlust sozialer Grundsicherung und die Verarmung wach-

¹³² Menschen, Märkte, Räume 3, S. 67. Ferner: Welt, Zeit, Gesellschaft 3, S. 110.

¹³³ Mensch und Politik SI 2, S. 136.

¹³⁴ Vgl. dazu Demokratie heute 9/10, S. 87. Durchblick 9/10, S. 110.

sender Bevölkerungsteile bis hin zu Obdachlosigkeit, Kriminalität und Drogenkonsum sind immer wiederkehrende Themen.¹³⁵

Die Gemeinschaftskundebücher zeigen anhand dieser Themen, wie notwendig sozialstaatliche Sicherungen sind, sie machen aber auch deutlich, dass das gegenwärtige Sicherungsmodell aufgrund des wirtschaftlichen und demographischen Strukturwandels in eine Krise geraten ist.¹³⁶ Die Diskussion über die Reform des deutschen Sozialstaats wird von den Schulbuchautoren häufig als öffentliche Debatte verstanden, die in Politik und Bevölkerung zu führen ist.¹³⁷ Die verschiedenen Sichtweisen auf die Ursachen und möglichen Lösungswege sowie die daraus resultierenden Interessenkonflikte können sich die Schüler über verschiedene Quellenarten – häufig werden hier auch Karikaturen genutzt – erschließen.¹³⁸ Aus der Krise der Fürsorgefähigkeit des Staats erwächst in neueren Schulbüchern eine stärkere Betonung der Eigeninitiative und der selbstverantwortlichen Wahrnehmung von Freiheitsrechten. Wo der Staat erst langsam auf den Wandel der Erwerbsstrukturen, die die Grundlage der bestehenden Sozialsysteme bilden, zu reagieren beginnt¹³⁹ – so der Grundtenor – gewinnen Alternativen an Bedeutung. Eigenvorsorge bei der Alterssicherung, private Investitionen in Bildung und Familie oder soziales Engagement im kommunalen Bereich zählen dazu.¹⁴⁰

d) Staat und Wirtschaft

Die Rolle des Staates im Verhältnis zur Wirtschaft ist in der Schulbuchdarstellung wesentlich bestimmt von der *bundesdeutschen* Wirtschaftsgeschichte. Der beeindruckende wirtschaftliche Aufschwung der ersten beiden Nachkriegsjahrzehnte ist unter den Stichworten Wirtschaftswunder und Sozialpartnerschaft tief im Selbstverständnis der Bundesrepublik verankert.

Ein umfangreiches Warenangebot, ausgedehnter Konsum und gewaltloser von grundsätzlicher Dialogbereitschaft geprägter Arbeitskampf, der sich allerdings zunehmend zu einem Ritual entwickelt habe, sind die Grundlagen dieses Selbstverständnisses. Als Väter dieser von sozialer Gerechtigkeit und allgemeinem Wohlstand geprägten Konsensgesellschaft gelten Bundeswirtschaftsminister Ludwig Erhard und der Nationalökonom Alfred Müller-Armack.¹⁴¹

Besonders Ludwig Erhard ist mit Photographien, biographischen Angaben und Auszügen aus seiner programmatischen Schrift *Wohlstand für Alle* in zahlreichen Schulbüchern vertreten.

Die Gemeinschaftskundebücher und Fächerverbindenden Lehrwerke beschäftigen sich ausführlich mit der im Grundgesetz verankerten Sozialpflichtigkeit des Eigentums, aus der sie die wirtschaftspolitische Rolle des Staats ableiten.¹⁴² Der Staat müsse daher in zwei Richtungen wirken:

¹³⁵ Vgl. dazu Demokratie heute 9/10, S. 98f.

¹³⁶ Vgl. dazu Durchblick 8, S. 62; Sozialwissenschaften. Wirtschaft, Gesellschaft, Politik 12/13, S. 195.

¹³⁷ Vgl. dazu Politik und Wirtschaft 9/10, S. 40.

¹³⁸ Vgl. dazu Demokratie heute 9/10, S. 90-93.

¹³⁹ Vgl. dazu Sozialkunde. Politik in der Sekundarstufe II, S. 37.

¹⁴⁰ Vgl. dazu Durchblick 8, S. 59; Politik und Wirtschaft 9/10, S. 181; Sozialkunde. Politik in der Sekundarstufe II, S. 28.

¹⁴¹ Vgl. dazu EWG 2, Baden Württemberg, S. 172.

¹⁴² Vgl. dazu Sozialwissenschaften. Wirtschaft, Gesellschaft, Politik 12/13, S. 187.

„Bewahrung der Wettbewerbsordnung und Schaffung der sozialen Gerechtigkeit.“¹⁴³

Dies gelingt in der von nahezu allen Schulbüchern angebotenen Deutung am ehesten über das Modell der sozialen Marktwirtschaft. Dieses sichere die politische, soziale und wirtschaftliche Teilhabe aller Bürger am Gemeinwesen über die Regulierung und staatliche Aufsicht der Marktwirtschaft. Die Schulbücher gehen aber auch darauf ein, wie schwierig die Balance zwischen Freiheit und Regulierung zu halten sei. Der Verantwortung des Staats stehe die Freiheit des Marktes gegenüber. Schließlich sei es die Aufgabe von Unternehmen, Gewinne zu erwirtschaften, denn

„Gewinne sichern die Zukunft.“¹⁴⁴

Dies gelinge jedoch nur auf der Grundlage eines freien Wettbewerbs. Über die Einführung der Begriffe „Wettbewerb“ und „Wirtschaftlichkeit“ erfahren die Schüler, dass Regulierungsmaßnahmen aus sozialen Erwägungen nur gesamtgesellschaftlich erfolgreich sein können, so lange sie die Wertschöpfung nicht grundsätzlich einschränken.¹⁴⁵ Die in allen Schulbüchern enthaltene Erläuterung der liberalen Wirtschaftstheorie von Adam Smith, wonach der Markt sich selbst reguliert, bietet den Schülern die theoretischen Voraussetzungen, um das Verhältnis von Staat und Wirtschaft kontrovers und aus unterschiedlichen Perspektiven zu diskutieren. Vor allem die Lehrbücher der Sekundarstufe II argumentieren hier auf einem hohen theoretischen Niveau und bieten zum Teil propädeutisches Wissen. Sie stellen wichtige Nationalökonominnen vor und führen in maßgebliche volkswirtschaftliche Modelle ein.¹⁴⁶

Insgesamt überwiegen positive Darstellungen der sozialen Marktwirtschaft, allerdings betonen die Gemeinschaftskundebücher auch, dass der Staat aus dem Grundgesetz lediglich eine Überwachungsfunktion ableiten könne und keine direkte Verantwortung für die Versorgung der Bevölkerung mit „elementaren Gütern“ trage.¹⁴⁷ Unter Überschriften wie „Schlanker Staat und Wirtschaftspolitik – verträgt sich das?“ oder „Der Staat auf dem Rückzug?“ reflektieren viele Schulbücher aktuelle wirtschaftspolitische Entwicklungen.¹⁴⁸ Der fließende Übergang zur Deregulierung wird an der zunehmenden Privatisierung staatlicher Konzerne sichtbar gemacht. Dabei warnen nicht wenige Schulbuchautoren davor, dass dies zur „Verbetriebswirtschaftlichung“ des Staates führe und eine Vernachlässigung der elementaren Grundversorgung der Bevölkerung bedeuten könne. Gleichzeitig schaffe dies mehr Unabhängigkeit für unternehmerisch Handelnde.¹⁴⁹ Für die Schüler folgt daraus, dass der Umfang staatlicher Wirtschaftsregulierung auch in der sozialen Marktwirtschaft der Bundesrepublik nicht unverrückbar festgeschrieben ist und dass sie für ihre soziale Absicherung mehr Eigenverantwortung entwickeln müssen als bisherige Erwerbsgenerationen. Kurzum: Deutsche Schulbücher fordern über die Gegenüberstellung von Wirtschaftstheorien, fiktiven Streitgesprächen, einander widerstreitenden Quellenausschnitten oder Karikaturen zur konstruktiv-kritischen Auseinandersetzung mit dem Thema (soziale) Marktwirtschaft auf und versuchen die Schüler zu eigenständiger Urteilsbildung und problemlösendem Denken anzuregen.¹⁵⁰

¹⁴³ Gesellschaft verstehen und handeln 9/10, S. 30.

¹⁴⁴ Politik und Wirtschaft 9/10, S. 32.

¹⁴⁵ Vgl. dazu Politik und Wirtschaft 9/10, S. 12.

¹⁴⁶ Mensch und Politik SII, S. 42.

¹⁴⁷ Vgl. dazu Mensch und Politik SII, S. 76.

¹⁴⁸ Vgl. dazu Mensch und Politik SII, S. 79-82.

¹⁴⁹ Vgl. dazu Mensch und Politik SII, S. 81.

¹⁵⁰ Vgl. dazu Zeiten und Menschen 1, Oberstufe, S. 122.

5. Fazit: Wertevermittlung

Sowohl der umfangreiche Anteil wirtschaftsbezogener Themen in den untersuchten Schulbüchern der Sekundarstufen I und II als auch die Art der Darstellung zeigen, dass ökonomische Bildung in Deutschland inzwischen einen hohen Stellenwert besitzt und offenbar als wichtiger Teil der Allgemeinbildung akzeptiert ist. Wie die quantitativen und qualitativen Auswertungen belegen, hat sich ihre Bedeutung in den vergangenen zehn Jahren weiter erhöht.¹⁵¹ Die Mehrzahl der Schulbücher vermittelt umfassende und differenzierte Wissensbestände, die sie je nach Altersstufe der Schüler und Schulform auf hohem Niveau bzw. praxisnah präsentieren.

Der Ansatz ist in der Regel problemorientiert, multiperspektivisch und kontrovers. In vielen Bereichen genügt er also grundlegenden Anforderungen der modernen, auf die Erziehung mündiger Bürger ausgerichteten Fachdidaktiken. Die unterschiedlichen Aspekte der hier analysierten Thematik werden in der Mehrzahl der untersuchten Schulbücher auch sozialkritisch hinterfragt. Insofern dominiert trotz der in Schulbüchern immer notwendigen Verknappung und der Beschränkung auf wenige Beispiele doch eine vergleichsweise detaillierte, methodisch vielseitige und didaktisch ansprechende Vermittlung des ambivalenten und spannungsreichen Verhältnisses von Wirtschaft, Gesellschaft und Staat. Auch wenn Unternehmer als Individuen mit dem Übergang zur Zeitgeschichte immer mehr an Kontur verlieren und in manchen Schulbüchern als unsozial kritisiert werden, wird den Schülern dennoch ein theoretischer wie praktischer Zugang zu zentralen Fragen und Problemen unternehmerischen Handelns eröffnet und eine undifferenzierte „Kapitalistenschelte“ oder eine einseitige Kapitalismuskritik vermieden.

Die Mehrzahl der Schulbücher zielt auf eine ökonomische Bildung, die die Schüler zur aktiven Teilnahme am Wirtschaftsleben sowie zu eigenständigem und sozial verantwortlichem Handeln befähigen soll. Sie vermitteln Kenntnisse und zielen auf Kompetenzen, Einstellungen und Werte, die Kinder und Jugendliche befähigen können, sich selbständig und kritisch mit den ökonomischen Bedingungen ihrer Existenz, aber auch mit den sozialen, politischen, rechtlichen, technischen, ökologischen und ethischen Voraussetzungen und Folgen wirtschaftlichen Handelns und ökonomischer Strukturen auseinanderzusetzen – auf abstrakter wie auf praktischer, alltagsrelevanter Ebene.

Die didaktischen Konzepte der untersuchten deutschen Schulbücher richten sich mehrheitlich auf die Stärkung multiperspektivischen und problemlösenden Denkens, also darauf, dass die Schüler einen eigenen Standpunkt und eigene Interessen ausformen, aber zugleich auch zu Perspektivwechsel und Empathie sowie zur kritischen Abwägung verschiedener Deutungen befähigt werden. Explizite Wertvorgaben und Deutungen offerieren die Schulbücher nur selten, und insofern kann von „Gesinnungs- und Dogmenproduktion“¹⁵² keine Rede sein; dezidierte Kritik an profitzentrierten Wirtschaftsbossen findet ebenso wenig Raum wie eine apologetische Bewertung der gesellschaftlichen Stellung von Unternehmern.

¹⁵¹ Zum Vergleich: Stichprobe „Auswahl deutsche Schulbücher 1984-1987“ im Anhang. Ferner: Bönkost/Oberliesen, *Wirtschaft und Technik*, 1997.

¹⁵² Vgl. die vom Institut für Ökonomische und Technische Bildung an der Universität Oldenburg formulierten „9 Punkte zur Förderung der ökonomischen Bildung“: <http://lspace5.via-on-line.de/ioeb/ecedon.nsf/CMS/InstitutFilosofieZehnPTop> (12/2007)

Über die Art und den Umfang der Darstellung von bestimmten Themenbereichen transportieren Schulbücher aber gleichwohl implizite Wertvorstellungen. Hier unterscheiden sie sich von anderen Medien bestenfalls durch ihren hohen Deutungsanspruch und den Grad an Verbindlichkeit, der lehrplankonformem Wissen zukommt. Deutlich werden solche versteckten, aber doch greifbaren Bewertungen beispielsweise an der Darstellung des Typus des Unternehmers. Die im Vergleich zu nachfolgenden Epochen intensive Beschäftigung mit Unternehmerpersönlichkeiten während der Industrialisierung im 19. Jahrhundert codiert Werte wie Entschlossenheit, Risikobereitschaft, Kreativität und Eigeninitiative tendenziell positiv. Im Rahmen der ansonsten eher sozialgeschichtlich auf Prozesse und Strukturen ausgerichteten Zugangsweise der meisten Schulbücher ist ein solch personenbezogener Ansatz eher selten, und auch in Bezug auf das Thema Unternehmer bleibt er auf die Darstellung der Früh- und Hochindustrialisierung und damit überwiegend auf herausragende, für Identitätsstiftung geeignete Wirtschaftsführer beschränkt. Wirklich kritisch beleuchtet werden das *individuelle* Tun und die gesellschaftliche wie politische Verantwortung von Unternehmern weder für die Weimarer Republik und die NS-Zeit noch für die westdeutsche Nachkriegsgeschichte oder das wiedervereinigte Deutschland. Folgt man den deutschen Schulbüchern, so scheint es im Feld der Wirtschaft weder *persönliche* Leistungen noch *persönliche* Verfehlungen, sondern nur *Strukturen* gegeben zu haben. Strukturen aber tragen keine Verantwortung, und sie laden auch kaum dazu ein, mit Schülern die Sozialbindung von Produktiveigentum, die gesellschaftliche Stellung von Managern oder auch die Vor- und Nachteile jener Werte zu diskutieren, die gemeinhin als bürgerlich bzw. unternehmerisch eingestuft werden.

Bei der Darstellung der Wirtschaftsordnung ist das klare Bekenntnis zum Modell der sozialen Marktwirtschaft unübersehbar. Hier spiegelt sich offenbar ein breiter gesellschaftlicher Konsens, an dem nicht gerüttelt wird. In vielen Büchern werden Ludwig Erhard und das von ihm vertretene Konzept der sozialen Marktwirtschaft ausschließlich positiv konnotiert und oft ohne realisierbare Alternative präsentiert. Schülern dürfte es insofern recht schwer fallen, sich im Vergleich mit anderen Konzepten eine fundierte Meinung über die Vorzüge, Nachteile und Entwicklungsperspektiven dieses Modells zu bilden. Das Verhältnis von sozialer Absicherung und marktwirtschaftlichen Risiken wird aber keineswegs statisch gefasst, sondern als veränderbar begriffen. Die Herausforderungen, vor die sich Staat und Bürgern gestellt sehen, werden jedoch intensiver diskutiert und problematisiert als die – auch sozialen – Anforderungen, mit denen sich Unternehmer auseinandersetzen haben.

Fast alle Schulbücher gehen zeitnah auf Veränderungen in der Erwerbswelt und auf entsprechende politische Debatten ein. Sie beweisen damit Aktualität. Auf der einen Seite verstärken sie damit möglicherweise vorhandene Bedenken und Zukunftsängste der Schüler, zumal sie keine klaren Antworten bieten. Auf der anderen Seite werden die Schüler zu aktivem Tun aufgefordert. Neben Eigenständigkeit, Flexibilität, Innovationsfreude und Risikobereitschaft ist verantwortungsbewusstes Handeln in Bezug auf Mitmenschen und Umwelt ein wichtiges Thema. In der Summe steht bei der Vermittlung von Werten durchaus das eigenständige, selbstverantwortliche Individuum im Zentrum. Primäre Bezugspunkte aber sind dabei weder die individuelle Lebensgestaltung noch die Tätigkeit von Unternehmern. Der Einzelne wird weniger in seiner Rolle auf dem Arbeitsmarkt gesehen, sondern eher als sozial verantwortliches Individuum, das sich im Sinne der eigenen wie der gemeinschaftlichen Interessen um Wirtschaft, Mitmenschen und Umwelt zu kümmern hat. Der Staat ist dabei nicht

als allgegenwärtiger Helfer, wohl aber als Ziel des Handelns und als Vermittler und Sachwalter gemeinsamer Interessen im Blick.

Es lässt sich also festhalten, dass deutsche Schulbücher in mehreren Fächern und in allen Schulformen einen Beitrag zu einer zeitgemäßen ökonomischen Bildung erbringen. Sie versuchen mehrheitlich, die Schüler mit den grundlegenden Formen und Prozessen verschiedener Gesellschafts-, Staats- und Wirtschaftsordnungen vertraut zu machen und erfüllen insofern durchgängig die Forderung nach *Economic Literacy*. Die Förderung eines expliziten *Entrepreneurship-Denkens* definieren Schulautoren aber kaum als ihre Aufgabe. Aktive, verantwortlich handelnde Unternehmerpersönlichkeiten treten den Lesern überwiegend als historisches, nicht aber als aktuelles Phänomen entgegen. Eine massive Kritik an „kapitalistischen Heuschrecken“ oder Managern, die jedes soziale Gewissen vermessen lassen, findet sich jedoch ebenso wenig. Typisch sind vielmehr die weitgehende Abwesenheit von Akteuren und die Thematisierung von Strukturen.

II. England

1. Ergebnisüberblick

Das Themenfeld Wirtschaft nimmt einen vergleichsweise großen Anteil in den englischen Schulbüchern ein, allerdings variiert die quantitative und qualitative Darstellung von Fach zu Fach recht stark, das gilt vor allem für die Gemeinschaftskundebücher.

Geschichtsbücher richten ihr ökonomisches Interesse fast ausschließlich auf die Phasen der Früh- und der Hochindustrialisierung. Dabei herrscht eine wirtschaftsliberale Sichtweise vor, die den industriellen Fortschritt würdigt und ihn vor allem mit individuellen Geschichten von Unternehmerpersönlichkeiten, Industriellen oder Erfindern verknüpft. Die Schattenseiten der Industriellen Revolution werden zumeist getrennt davon in anderen Kapiteln dargestellt. Die neuere Wirtschaftsentwicklung lernen die Schüler häufig am Beispiel transnationaler Konzerne kennen. Eine personale Art der Darstellung findet sich hier nicht mehr. Unternehmerinnen treten bis auf wenige Ausnahmen nicht in Erscheinung und auch innere Unternehmensstrukturen werden kaum beleuchtet. So entsteht das Bild globaler, undurchschaubarer und den politischen Rahmenbedingungen weitgehend enthoben agierender Wirtschaftskonzerne, die in historischer Perspektive zumindest indirekt den teilweise philanthropisch agierenden Eigentümer-Unternehmern des späten 18. und des 19. Jahrhunderts gegenübergestellt werden. Das Bild der Gewerkschaften wird ebenfalls stark historisch gedeutet. Aus diesem Blickwinkel erscheint die Interessenvertretung von Arbeitnehmern im 19. Jahrhundert als legitime Antwort auf die Industrialisierung der unzulänglichen Arbeits- und Lebensverhältnisse. Allerdings werden Wirtschaft und Gewerkschaften in eigenen Kapiteln als gleichsam getrennte Themenbereiche behandelt, was sicher der jeweiligen Bedeutung des Themas und dem Zwang zur didaktischen Komplexitätsreduktion geschuldet ist. Je weiter sich die Präsentation der Gegenwart nähert, desto kritischer fällt das Urteil über die Rolle der Gewerkschaften aus. Auffällig ist hier wie auch bei der insgesamt positiven Darstellung der Labour-Regierung unter Tony Blair, wie stark sich Schulbücher an den politischen Paradigmenwechseln orientieren.

Gemeinschaftskundebücher widmen der Vermittlung von Wirtschaftsthemen und ökonomischem Grundwissen nur wenig Raum. Der Schwerpunkt der Darstellung liegt dann allerdings auf der aktuellen Entwicklung. Anknüpfungspunkt für Themen aus dem Lernfeld Wirtschaft sind das Lebensumfeld und der Erfahrungshorizont der Schüler. Ökonomische Grundbildung wird unter dem Blickwinkel der Gemeinschaftskunde – ähnlich wie in Deutschland – stärker problemorientiert vermittelt, das heißt ökonomische Sachverhalte werden in ihrer Komplexität und Interdependenz mit anderen Bereichen wie Gesellschaft, Politik oder Recht dargestellt.

Geographiebücher stellen weltwirtschaftliche und ökologische Zusammenhänge in den Mittelpunkt. Sie widmen sich den Herausforderungen, vor die sich politische Systeme gestellt sehen, also den globalen ökonomischen Verflechtungen, der Herausbildung einer internationalen Arbeitsteilung, den weltweiten Wanderungsbewegungen und der Endlichkeit natürlicher Ressourcen. Unternehmen werden vor diesem Hintergrund als weltweit tätige Akteure betrachtet, wobei es hier in den seltensten Fällen um Unternehmer als Persönlichkeiten geht.

Ihnen wird jedoch gerade wegen des drohenden Verlustes des Primats der Politik gesellschaftliche und ökologische Verantwortung auf nationaler wie transnationaler Ebene zugesprochen.

Die Vermittlung von **Werten**, die wie Selbständigkeit, Fleiß, Ehrgeiz und Risikobereitschaft als konstitutiv für erfolgreiche Unternehmer gelten, geschieht eher implizit. Das Bildungswesen hingegen ist ausgesprochen marktwirtschaftlich organisiert und dem Prinzip des Wettbewerbs verpflichtet. Die didaktische Konzeption der Lehrbücher beruht auf Multiperspektivität, dem Bezug zum Lebensumfeld der Schüler und Arbeitsaufträgen, die eigenverantwortliches und problemorientiertes Denken fördern sollen – ein Ansatz, der die Schüler darin unterstützen soll, vom eigenen Erfahrungshorizont ausgehend, ökonomische Urteilsfähigkeit zu entwickeln, Problemzusammenhänge zu erkennen und die eigene Interessenlage zu analysieren. Die Rolle des Staats im Verhältnis zu Gesellschaft und Wirtschaft wird im Rahmen dieses multiperspektivischen Ansatzes durchaus vielschichtig und differenziert dargestellt. Art und Weise sowie Umfang staatlicher Interventionen im sozialen Bereich und in der Ordnungspolitik werden aber vor allem in ihrer Ambivalenz betrachtet; die Freie Marktwirtschaft erscheint klar als das langfristig erfolgreichste und einem demokratischen System angemessene Modell.

Insgesamt bilden die Ergebnisse die Erwartungen an diese Fächer ab, und es ist wenig erstaunlich, dass die Bereiche Unternehmer und Staat je nach Unterrichtsfach in unterschiedlichen Kontexten thematisiert werden. Bemerkenswert ist vielmehr, wie stark die Industrielle Revolution als *nationaler Topos* dargestellt wird; Bezüge zur industriellen Entwicklung in anderen Ländern oder Regionen finden sich in diesem Zusammenhang kaum. Die Lehrbücher behandeln besonders dieses Thema unter einem personengeschichtlichen Blickwinkel. Sie stellen englische Erfinder-Unternehmer und Industriepioniere vor, die mit ihrem technischen Können, ihrem unternehmerischen Denken und ihrer Risikobereitschaft den industriellen Wandel maßgeblich angestoßen und geprägt haben. Auf diese Weise bieten sie den Schülern Identifikationsmöglichkeiten an und prägen die nationale Erinnerungskultur.

2. Schulsystem

Das englische **Schulsystem**¹⁵³ gliedert sich in den Primarbereich und die Sekundarbereiche I und II. Die Kinder sind vom fünften bis zum sechzehnten Lebensjahr schulpflichtig. Sie besuchen im Alter von fünf bis elf Jahren die Grundschule (*Primary School*) und danach die Sekundarstufe I (*Secondary School*) bis zum 16. Lebensjahr. Daran schließt sich für diejenigen Schüler, die sich auf den Zugang zur Universität vorbereiten, die Sekundarstufe II (*Sixth Form*) bis zum 18. Lebensjahr an. Die Sekundarstufe wird fast ausschließlich in Form von integrierten Gesamtschulen (*Comprehensive Secondary School*) angeboten.¹⁵⁴ Schüler, die

¹⁵³ Die Länder Wales, Schottland, Nordirland unterscheiden sich in der Gestaltung des Bildungswesens recht stark, wobei das walisische Schulsystem noch die stärksten Gemeinsamkeiten zum englischen aufweist. Vgl. David Phillips, England und Wales, in: Wolfgang Hörner, Botho von Knopp, Wolfgang Mitter (Hg.), *Die Schulsysteme Europas*, Hohengehren 2002, S. 115.

¹⁵⁴ Mit dem *Education Act* von 1944 wurde in England ein dreigliedriges Schulsystem eingeführt, das allerdings in den 1960er Jahren in ein Gesamtschulsystem umgewandelt wurde. Überreste des dreigliedrigen Schulsystems stellen die Grammar Schools dar, die in einigen Schulbezirken noch existieren und dem deutschen Gymnasium entsprechen. Dazu: Eckard Klieme, Hans Döbert, Vertiefender Vergleich der Schulsysteme aus-

Gesamtschulen ohne integrierte Oberstufe besuchen, können sich an *Sixth Form Colleges* einschreiben. Neben dem öffentlichen Schulsystem existieren in England unabhängige Privatschulen, für die Schulgebühren erhoben werden. Sie spielen eine größere Rolle im Bildungssystem als Privatschulen in Deutschland oder Schweden, weil 20 % der Oberstufenschüler Privatschulen besuchen. Der Anteil der Privatschüler an den Gesamtschülerzahlen beläuft sich auf 7 %.¹⁵⁵

Der Nationale Lehrplan teilt die **Schullaufbahn** im Pflichtschulbereich in vier Schlüsselphasen ein, die sogenannten *Key Stages*, an deren Ende jeweils ein nationaler Leistungstest steht. Dieser *Standardised Attainment Test* (SAT) wird nach Abschluss der *Key Stages* 1 und 2 (sieben und elf Jahre) im Primarschulbereich und nach Abschluss der Schlüsselphasen drei und vier (vierzehn und sechzehn Jahre) in der Sekundarstufe I durchgeführt. Die Sekundarstufe I können die Schüler mit dem *General Certificate of Secondary Education* abschließen, diese GCSE-Prüfung entspricht in etwa dem Realschulabschluss.¹⁵⁶ Die Sekundarstufe II schließt mit dem *A-Level*-Examen ab und ist vergleichbar mit dem Abitur.

In der **Bildungspolitik** haben die konservativen Regierungen Thatcher und Major weitreichende Veränderungen eingeführt, die auch von den nachfolgenden Labour-Regierungen im Wesentlichen beibehalten worden sind.¹⁵⁷ Mit der Einführung des *National Curriculum* von 1988, also einem landesweit verbindlichen Lehrplan für den Pflichtschulbereich, wurden Bildungsinhalte und Leistungsziele festgeschrieben. In standardisierten Leistungstests (*Standardized Attainment Tests*) wird das Erreichen der Ziele regelmäßig überprüft und die Ergebnisse werden landesweit veröffentlicht. Die Bildungsreformen seit Ende der 1980er Jahre brachten eine Zentralisierung der Entscheidungsbefugnisse im Bildungsministerium und im Gegenzug die Schwächung regionaler Bildungsbehörden, wobei die Schulen selbst vor allem in der Mittelbewirtschaftung mehr Autonomie erhielten. Die konservativen Bildungsreformen zielten insgesamt darauf, die Bildungsqualität durch mehr Wettbewerb zwischen den Schulen und mehr zentralstaatliche Kontrolle im Schulwesen zu erhöhen. Heute sind Prinzipien wie Wahlfreiheit der Eltern, Wettbewerb, Selbstverwaltung der einzelnen Schulen und Leistungsorientierung über nationale Bildungsstandards und regelmäßige Evaluationen sowie Zentralisierung der Schulaufsicht und ein gewisses Maß an Regulierung auf dem grundsätzlich marktwirtschaftlich organisierten Bildungssektor Leitfäden der englischen Bildungspolitik.

Die ministerielle Zuständigkeit für das Bildungswesen und oberste **Schulaufsicht** liegt im Bildungsministerium, dessen Befugnisse 1988 mit der Einführung des nationalen Curriculums erheblich zunahmen. Die kommunalen Bildungsbehörden, die *Local Education Authorities* (LEAs),¹⁵⁸ sind für die Einrichtung und Planung von Schulen zuständig, sie setzten die Budgets fest und sorgen für die Qualitätskontrollen. Viele ihrer Kompetenzen wurden durch die zentralisierenden Reformen nach 1988 jedoch eingeschränkt oder zugunsten des direkten staatlichen Zugriffs auf die Schulen entwertet. So übt die Zentralregierung mit Inspektionen

gewählter Pisa-Teilnehmerstaaten, hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 2003, S. 48.

¹⁵⁵ Klieme/Döbert, S. 49.

¹⁵⁶ Gill Holt u.a. (Hg.), *Education in England, Wales and Northern Ireland: A guide to the system*, Berkshire 2002, S. 192, 199f.; Male, S. 1328.

¹⁵⁷ Zur englischen Bildungspolitik vgl. Emma Wisby, *Bildung und Bildungspolitik*, in: Hans Kastendiek, Roland Sturm (Hg.), *Länderbericht Großbritannien, Geschichte – Politik – Wirtschaft – Gesellschaft – Kultur*, Bonn 2006, S. 298-303.

¹⁵⁸ Siehe dazu Holt, S. 171.

über das 1992 eingerichtete Regulierungsbüro *Ofsted* starke Kontrolle über die Arbeit der Schulen aus.¹⁵⁹ Die Schulen entscheiden selbständig über die Verwendung der ihnen zugewiesenen Mittel und auch darüber, welcher Anteil für neue Schulbücher verwendet wird. In den schulischen Verwaltungsgremien sind der Einfluss der Eltern und auch der lokalen Wirtschaft mit den Bildungsreformen der 1980er Jahre gestärkt worden.¹⁶⁰ Die Schulverwaltungsräte beteiligen sich auch an der Entscheidung über die Anschaffung neuer Schulbuchtitel, die den Schülern leihweise für den Unterricht zur Verfügung gestellt werden.¹⁶¹

3. Unternehmer und Unternehmen

a) Das Bild des Unternehmers

In den englischen Geschichtsbüchern nehmen Unternehmer oder Erfinder, die sich unternehmerisch betätigten, einen großen Stellenwert ein. Industrielle Entwicklung und wirtschaftlicher Fortschritt werden als ohne sie nicht denkbar beschrieben. Dies zeigt sich besonders deutlich, wenn es um die Industrielle Revolution des 18. und 19. Jahrhunderts geht. Die Geschichtsbücher räumen dieser Phase der englischen Geschichte recht viel Platz ein und sie behandeln das Thema Industrialisierung sehr eingehend. In diesem Kontext werden auch Unternehmer und ihr Beitrag zur industriellen Modernisierung Englands ausführlich behandelt. Strukturen und Entwicklungsschritte des Fortschritts werden am Beispiel handlungsmächtiger Unternehmerpersönlichkeiten veranschaulicht. Auf diese Weise stellt sich die wirtschaftliche und industrielle Fortschrittsgeschichte Englands als eine von risikobereiten, innovativen und entscheidungsfreudigen Männern gestaltete Geschichte dar. Kurz, der englische Unternehmer ist in den Schulbüchern untrennbar mit der Industriellen Revolution und damit einer zentralen Epoche der eigenen Nationalgeschichte verbunden.

„Without entrepreneurs and investors the industrial revolution would have been unthinkable.“¹⁶²

Im Vordergrund der Darstellung steht dabei nicht die Sozial- oder Strukturgeschichte der industriellen Entwicklung, sondern der Zugang über Personen, die den Schülern Identifikationsmöglichkeiten bieten und historische Prozesse über konkret Handelnde fassbar machen. So vermitteln die Geschichtsbücher ein Bild der Industriellen Revolution, das die Unternehmer als die treibenden Kräfte progressiven Wandels zeigt. Sie werden als Pioniere des Fortschritts und Helden des Industriezeitalters dargestellt, die die Modernisierung der ganzen Nation angestoßen und England zum Vorreiter der Industrialisierung weltweit gemacht hätten. Als ein besonderes Kennzeichen der englischen Unternehmer erscheint dabei der enge Zusam-

¹⁵⁹ Das Office for Standards in Education ist ein Beispiel für die Vielzahl solcher von der Regierung berufenen Gremien, die staatliche Aufgaben wahrnehmen und für den direkten Zugriff des Staats auf das Bildungswesen sorgen, aber nicht als Teil der öffentlichen Verwaltung organisiert sind und sich damit einer demokratischen Kontrolle entziehen können. Siehe Wisby, S. 303.

¹⁶⁰ Der Schulverwaltungsrat setzt sich aus Vertretern der kommunalen Schulbehörden, der örtlichen Wirtschaft und Eltern zusammen. Der Schulleiter ist dem Verwaltungsrat gegenüber rechenschaftspflichtig. Wisby, S. 301.

¹⁶¹ Male, S. 1329f.

¹⁶² History in Focus: GCSE British Social & Economic History, S. 14; siehe dazu auch: Collins History Connections 3, S. 7: „These [die Unternehmer] are the people who organised it all: buying land, designing buildings, hiring workers, selling the products.“

menhang von Erfinder- und Unternehmertum. Erfindergeist gepaart mit unternehmerischem Denken und Risikobereitschaft sind die Eigenschaften, die viele Geschichtsbücher erfolgreichen Unternehmern zuweisen.

„For change to take place it was necessary for individuals to take risks, build factories, invent new technology and make new machines.“¹⁶³

Ein häufig genanntes Beispiel dafür ist James Watt mit seiner Firma *Boulton & Watt*. Watt erfand zwar nicht das Prinzip der Dampfmaschine, er war jedoch der Erste, der Partnerschaften mit erfahrenen Geschäftsleuten, Finanziers und anderen Fabrikanten einging und dadurch finanziell und technisch in der Lage war, seine wissenschaftlichen Erkenntnisse und die seiner Vorgänger praktisch umzusetzen und mit Hilfe seines Partners Matthew Boulton erfolgreich zu vermarkten.¹⁶⁴ Viele weitere Namen lassen sich in dieses Darstellungsmuster einreihen. Über Richard Arkwright, den Erfinder des *water-frame*, eines mechanischen Webrahmens, der für die Textilfabriken von großem Wert war, heißt es:

„Sir Richard Arkwright ... was not a great inventor; it is now accepted that his inventions were largely ‚borrowed‘ from others. But he was a shrewd and far-sighted businessman, willing to invest capital in new technology and not afraid to contemplate wholly new forms of industrial organisation. At his death he left a colossal fortune of half a million pounds.“¹⁶⁵

Ambivalente Charakterzüge wie der mangelnde Respekt vor fremdem geistigen Eigentum und Gerissen- oder sogar Durchtriebenheit bilden in Kombination mit Weitsicht und unternehmerischem Mut ein positiv gedeutetes Unternehmerbild, das in dem realen Geschäftserfolg seine Bestätigung gefunden habe.¹⁶⁶ Im Vordergrund der Beschreibung stehen nicht die durchaus rücksichtslosen Geschäftsmethoden und die Tatsache, dass die Unternehmer-Eigentümer ihre Fabriken mit „harter Hand“ führten, sondern positive Werte wie das hohe Arbeitsethos, die enorme Leistungsbereitschaft der Unternehmer und ihr soziales Engagement. Dies zeigt sich nicht nur im Autorentext, sondern auch im Aufgabenteil. Eine Diskussionsaufgabe präsentiert den Schülern kontroverse Quellen zur Persönlichkeit Arkwrights und fordert sie zu einer Wertung auf, ob sie ihn etwa als Held, Schuft, Betrüger oder als klugen und fleißigen Geschäftsmann sehen. Im Fazit des Kapitels nimmt der Autorentext die Antwort allerdings schon vorweg: Arkwrights Methoden der Arbeitsorganisation und der Disziplinierung werden als effektiv und als Fundament seines unternehmerischen Erfolges bewertet.

„... we saw that the success of these new industries depended on entrepreneurs. These were the people who ran the whole business, often controlling it with an iron hand. Arkwright was a tough, hard-working, ruthless entrepreneur. He regularly worked from 5 a.m. to 9 p.m., travelling on relays of horses between his factories. In several places he built good houses in order to attract workers. He built pubs and chapels for them and gave prizes to good workers. He also had very strict discipline in his factories.“¹⁶⁷

Die Mehrzahl der untersuchten Geschichtsbücher kommt zu dem Schluss, dass Wissenschaft ohne Unternehmertum weitgehend wirkungslos bleibe. Erfindungen erhielten erst durch ihre

¹⁶³ Headstart in History, S. 53.

¹⁶⁴ Vgl. dazu Britain Transformed, S. 90f. sowie auch S. 124; Collins History Connections 3, S. 8f.

¹⁶⁵ Britain Transformed, S. 98.

¹⁶⁶ Vgl. dazu u.a. History in Focus: GCSE British Social & Economic History, S. 66-69.

¹⁶⁷ Collins History Connections 3, S. 19.

Vermarktung gesellschaftliche Relevanz. Von daher weisen sie Unternehmern mit Weitblick und dem nötigen Zugang zu Kapital die entscheidende Rolle im Industrialisierungsprozess zu. Die didaktische Konzeption der Geschichtsbücher unterstützt diese positive Grundhaltung gegenüber den Erfinder-Unternehmern und schafft Identifikationsmomente. So fordert eine Aufgabenstellung die Schüler dazu auf, sich in die Rolle eines Unternehmers hineinzusetzen und mögliche Investoren von einem Projekt zu überzeugen.¹⁶⁸ Die Aufgabe verlangt die kreative und eigenständige Anwendung des Erlernten und geht über die bloße Reproduktion von Fakten hinaus, gleichzeitig fordert sie die Schüler auf, an dem „Abenteuer Unternehmertum“ teilzunehmen. Insofern ist sie geeignet, bei den Schülern genau die Fähigkeiten und Einstellungen zu fördern, die den Erfolg vieler Unternehmer während der Industrialisierung ausgemacht haben.

Die Darstellung unternehmerischer Werte nimmt in den Geschichtsbüchern breiten Raum ein und unterstreicht den personalen Zugang zur industriellen Revolution, indem sie prominente Unternehmer nicht als Funktionselite, sondern als Individuen und Wirtschaftsbürger vorstellt. So werden ein bescheidener Lebensstil und konsequente Re-Investition als Grundlage für den Aufbau ertragreicher Unternehmen genannt, die Generationen überdauerten. Charaktereigenschaften wie Sparsamkeit, Fleiß, Ehrlichkeit, Hartnäckigkeit und vor allem ein gutes Gespür für Kapitalinvestition gelten danach als Grundbedingungen für erfolgreiches Unternehmertum.¹⁶⁹ Als glänzende Beispiele werden hier unter anderem die Courtauld-Familie, die in der Textilindustrie ein Vermögen erwirtschaftete,¹⁷⁰ und sehr häufig die Darby-Familie von Coalbrookdale genannt, die eines der größten Stahlwerke Großbritanniens unterhielt und sich mit dem Bau der *Iron Bridge* international einen Namen machte. Unternehmerische Werte und Unternehmerpersönlichkeiten, die diese verkörperten, trugen gemäß der Darstellung der Geschichtsbücher entscheidend dazu bei, den industriellen Fortschritt voranzutreiben. Dabei steht der Erfolg einzelner Unternehmer hier nicht für sich, sondern für den wirtschaftlichen Erfolg einer ganzen Nation.

„Coalbrookdale, and firms like it, became centres of innovation and experimentation. They bred generations of skilled workers whose skills underpinned the transition of Britain to an industrial country. Coalbrookdale influenced techniques of iron making and mechanical and civil engineering and places a distinct role in Britain’s industrial revolution.“¹⁷¹

Das Bild des Unternehmers ist schwerpunktmäßig mit der Industrialisierung im 18. und 19. Jahrhundert verknüpft. Die Geschichtsbücher verfolgen zwar den Wandel von Unternehmensstrukturen bis in die Zeitgeschichte, und sie zeigen auch, wie Familienunternehmen, die zunächst patriarchalisch organisiert waren, im Laufe ihres Wachstums dazu übergingen, die Tätigkeit des Besitzers von der des Managers zu trennen.¹⁷² Dennoch tritt der Unternehmer als Motor des wirtschaftlichen Wandels in keiner der nachfolgenden Zeitabschnitte so prominent hervor wie in der industriellen Revolution. Während sich also der Strukturwandel von Unternehmen in den Schulbüchern widerspiegelt, sind der zeitgenössische Manager, der leitende

¹⁶⁸ History in Focus: GCSE. British Social & Economic History, S. 69.

¹⁶⁹ Vgl. dazu u.a. Britain Transformed, S. 124; History in Focus: GCSE British Social & Economic History, S. 102-105.

¹⁷⁰ Vgl. dazu u.a. Britain Transformed, S. 87.

¹⁷¹ Britain Transformed, S. 124.

¹⁷² Vgl. dazu u.a. Britain Transformed., S. 87.

Angestellte oder die Vorstandmitglieder eines modernen Unternehmens kaum Gegenstand der Darstellung.¹⁷³ Vor allem die Gemeinschaftskundebücher gehen detailliert auf die Bildung von Aktiengesellschaften und andere Rechtsformen von Unternehmen ein.¹⁷⁴ Geographiebücher nehmen in diesem Themenzusammenhang transnationale Konzerne und ihre Rolle in der Weltwirtschaft in den Blick. Mit Unternehmern, Managern, Gründern oder Eigentümern befassen sich die Schulbücher dagegen kaum, wirtschaftliche Entscheidungsträger sind bis auf wenige Ausnahmen nicht Gegenstand ihrer Darstellung, und selbst einflussreiche Unternehmer wie Henry Ford werden eher cursorisch behandelt.¹⁷⁵

Dem Unternehmertypus nach Ende der Industrialisierung und bis in die Gegenwart widmen die Schulbücher im Vergleich zum fast heldenhaft verehrten Unternehmer des 19. Jahrhunderts also nur noch wenig Aufmerksamkeit. Die Wirtschaftszusammenhänge und -abläufe nach dem Ersten Weltkrieg werden dem Schüler hauptsächlich durch politikgeschichtliche Darstellungen vermittelt, in denen die Entwicklung anhand von Regierungsmaßnahmen erläutert wird. Unternehmerpersönlichkeiten spielen für die Vermittlung globaler wirtschaftlicher Zusammenhänge der Gegenwart schließlich keine Rolle mehr.¹⁷⁶ Ebenso wenig tauchen Unternehmer in den Geschichtsdarstellungen der vorindustriellen Zeit auf. Handel, Kolonialisierung und Erfindungen wie zum Beispiel der Buchdruck werden ausführlich behandelt, doch der Beitrag von unternehmerisch handelnden Erfindern oder Entdeckern wird dabei nicht berücksichtigt.¹⁷⁷ Die Handelsgesellschaft *East India Company* beispielsweise wird als mächtige Institution mit großem politischem und militärischem Einfluss beschrieben. Sie bleibt jedoch sehr abstrakt, und kein Name, keine Person verleiht ihr ein Gesicht.¹⁷⁸

Wie sehr sich die Darstellung des Unternehmers auf die Person des Erfinder-Unternehmers der Industrialisierung konzentriert, illustriert das folgende Beispiel. Die quantitative Auswertung der in der Reihe *The Young Oxford History of Britain & Ireland* publizierten Bände zeigt, dass für die Zeit vor und nach der Industrialisierung kaum mit personalen Ansätzen gearbeitet wird; die Industrielle Revolution erscheint dagegen als ein vor allem von bedeutenden Industriepionieren angetriebener Modernisierungsprozess.¹⁷⁹

¹⁷³ Vgl. dazu u.a. *Success for Schools*, S. 56f.

¹⁷⁴ Siehe dazu mehr in 3.b).

¹⁷⁵ Vgl. dazu u.a. *The New Wider World*, S. 144; *Geography for Key Stage 3: Geography GCSE*, S. 224.

¹⁷⁶ Vgl. dazu *Flagship History. Britain 1914-2000*; *Modern World History for Edexcel*; *Modern World History for AQA*; *Revise Modern World History for AQA*; *Revision for AQA GCSE Modern World History*; *Essential Modern World History*; *Making History*; *Modern World History to GCSE*; *The Young Oxford History of Britain & Ireland: Crown & People*; *The Young Oxford History of Britain & Ireland: A Century of Change*; *Think History! 3: Modern Times*. Derselbe Befund gilt für die Staatskunde- und Geographieschulbücher.

¹⁷⁷ Vgl. dazu u.a. *The Young Oxford History of Britain & Ireland: Crown & People*; *Investigating History: Britain, 1500-1750*; *Think History! 2: Revolutionary Times*; *Collins History Connections 2*.

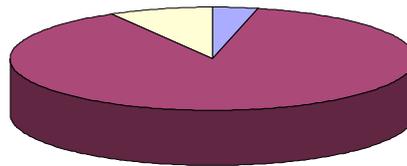
¹⁷⁸ Vgl. dazu u.a. *The Young Oxford History of Britain & Ireland: Crown & People*, S. 85; *Investigating History: Britain, 1500-1750*, S. 71.

¹⁷⁹ Ähnliche Befunde ergeben sich bei anderen Reihen wie *Think History!*, 3 Bände, und *Collins History Connections*, 3 Bände.

Band 3:1500-1700: Insgesamt 96 Seiten, davon 9 Seiten Wirtschaft und auf einer Seite Nennung von Unternehmern.

Band 4:1700-1900: Insgesamt 92 Seiten, davon 25 Seiten Wirtschaft und auf 23 Seiten Nennung von Unternehmern.

Band 5:1900-2000: Insgesamt 84 Seiten, davon 17 Seiten Wirtschaft und auf 2 Seiten Nennung von Unternehmern.



■ Band 3: 1 S. ■ Band 4: 23 S. ■ Band 5: 2 S.

Dieses Darstellungsmuster findet sich in den Geschichtsbüchern durchgängig. Der schillernden Unternehmerpersönlichkeit, die für die Zeit der Industrialisierung beschrieben wird, haftet etwas Heldenhaftes oder Abenteuerliches an. Unternehmer und erfolgreiche Erfinder werden als Nationalhelden gefeiert und verleihen der „glanzvollen Zeit“, in der Großbritannien noch in vielerlei Hinsicht eine Vormachtstellung in der Welt einnahm, ein Gesicht. Sind es in der Frühen Neuzeit noch die Fürsten, Feldherren und Revolutionäre, so sind es nun die Fabrikbesitzer, Erfinder und Investoren, durch die den Schülern grundlegende historische Prozesse veranschaulicht werden. Für die Gegenwart nehmen Politiker als handelnde und gestaltende Personen diesen Platz ein, wobei deren Darstellung den Schülern nicht mehr in gleicher Weise Identifikationsmuster und Vorbilder bietet. Heldenverehrung findet hier nicht statt. In den gegenwartsbezogenen Teilen der Schulbücher werden Unternehmer keinesfalls negativ bewertet, nur findet sie als Subjekte in den Beschreibungs- und Wertemustern für das 20. und 21. Jahrhundert keinen Platz mehr.

Abschließend ein kurzer Blick auf die Darstellung von Unternehmerinnen in den Schulbüchern: Die Rolle der Frauen in der Gesellschaft und der Arbeitswelt wird in den Schulbüchern für alle drei untersuchten Unterrichtsfächer, vor allem aber für das Fach Geschichte, in eigenen Kapiteln ausführlich behandelt. Die inzwischen wissenschaftlich institutionalisierte Genderforschung hat längst auch Schulbuchautoren herausgefordert, Geschlechterbeziehungen und rollenspezifische Arbeitsteilungen zu thematisieren. Sie vermitteln, wie sich Frauen im Laufe der Jahrhunderte mehr und mehr Raum und Anerkennung in der Arbeitswelt eroberten, welche Kämpfe sie auszufechten hatten und wie sie in einigen Teilen der Welt bis heute benachteiligt sind. Es werden „starke Frauen“ aus der Geschichte genannt und mit Bild und Kurzbiographie vorgestellt, so etwa Frauen, die für das Wahlrecht kämpften, sich anderweitig für Gleichberechtigung einsetzten oder die als Schriftstellerinnen, Ärztinnen, Lehrerinnen, Wissenschaftlerinnen und Politikerinnen tätig waren und sind.¹⁸⁰ Bis auf eine Ausnahme präsentieren englische Schulbücher aber keine Frau, die eine zentrale Rolle in der Wirtschafts-

¹⁸⁰ Vgl. dazu u.a. Collins History Connections 3, S. 74f.

welt einnimmt, die damit immer noch als rein männliche Sphäre wahrgenommen wird. Unternehmerinnen oder weibliche Spitzenmanager scheint es nicht zu geben. Ein Verweis auf die Gründerin eines Kosmetikunternehmens, dessen Produkte ohne Tierversuche auf den Markt kommen, steht hier weitgehend isoliert.

„Anita Roddick’s Body Shop showed that women could be hugely successful in business.“¹⁸¹

Dabei wird Frauen keineswegs die Eignung für unternehmerische Tätigkeiten abgesprochen; sie werden schlicht nicht erwähnt. Für die gegenwartsbezogene Betrachtung des Themenbereichs Wirtschaft gilt jedoch der allgemeine Befund, dass die dominierende Darstellungsweise weder männliche noch weibliche Unternehmer oder Manager *in persona* berücksichtigt. Im Gegensatz zur „großen Zeit der Industrialisierung“ bleibt die gegenwärtige Wirtschaftswelt in englischen Schulbuchdarstellungen gesichtslos, abstrakt und eher von Strukturen als von Personen geprägt.

b) Unternehmen, Unternehmensstrukturen, Unternehmenslandschaften

Unternehmensstrukturen und interne Unternehmensabläufe sind kein vorrangiges Thema der Schulbuchdarstellungen, wenn es um die Zeit der Industrialisierung geht. So werden zwar Fabrikordnungen, Arbeitszeiten und Arbeitsbedingungen der Arbeiter und des Unternehmers berücksichtigt, die Lehrbücher konzentrieren sich aber weitaus stärker auf den Wandel von wirtschaftlichen Strukturen und Rahmenbedingungen. Die rasante Beschleunigung der industriellen Entwicklung seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts steht in den meisten Geschichtsbüchern im Mittelpunkt der Darstellung. In Folge der Industrialisierung, so können alle englischen Schüler lernen, entwickelten sich bislang wirtschaftlich randständige Landstriche zu pulsierenden Zentren voller Geschäftigkeit und Wohlstand.

„For the first time in the history of the world a country was being revolutionized by its industries. Iron, coal and textiles were changing the pattern of the country’s wealth and population. ... The regions which had traditionally been poor, underpopulated fringes of British life, were transformed; they became the crowded centres of wealth and vitality.“¹⁸²

Der ungeheure Modernisierungs- und Veränderungsschub der Industriellen Revolution ist in den Geschichtsbüchern durchweg positiv konnotiert. Die Schattenseiten dieses immensen Strukturwandels, Armut und Seuchen in den überfüllten Städten, Not der Arbeiterfamilien, Kinder- und Frauenarbeit in den Fabriken und Minen, werden zwar thematisiert, aber dies geschieht in gesonderten Kapiteln. Auf diese Weise erhalten die Schüler wichtige Informationen zu den Folgen und Begleiterscheinungen der Industrialisierung, aber diese werden – da strukturell abgekoppelt von den historischen Prozessen und Ursachen – das Bild eines glanzvollen industriellen Fortschritts vermutlich kaum nachhaltig trüben.¹⁸³ Abbildungen von zeitgenössischen Gemälden, die die von Minenarbeiten verwüsteten Landstriche nicht öde und karg, sondern romantisch erscheinen lassen, unterstreichen diese Sichtweise. So zeigt das in einem Schulbuch abgedruckte Gemälde von Philippe de Loutherbourg Schmelzöfen in der

¹⁸¹ History in Focus: GCSE. British Social & Economic History, S. 377.

¹⁸² The Young Oxford History of Britain & Ireland: Empire & Industry, S. 43.

¹⁸³ Siehe dazu auch Kapitel 4.c) und 4.d).

Nähe von Coalbrookdale inmitten einer intakten Landschaft, wobei die gleißende Helligkeit der Schmelzöfen wie ein Fanal des Aufbruchs und des Fortschritts wirkt.¹⁸⁴

Ein weiteres von William Williams stammendes Gemälde von 1777 zeigt die Eisenwerke in Coalbrookdale. Auch in dieser Schulbuchillustration wirkt die Natur so gut wie unberührt. Die Eingriffe des Menschen sind also entweder kaum wahrnehmbar oder sie bieten ein aufregendes Schauspiel mit der Urkraft des Feuers. So stärken die Bilder insgesamt eine positive Darstellung der Industrialisierung als goldenes Zeitalter, auch wenn sie in didaktischer Hinsicht als Quellen für eine zeitgenössische Auffassung dienen sollen.

Eine weitere einschneidende Phase wirtschaftlichen Wandels wird in Geschichtslehrwerken für die Zeit beschrieben, in der die Hochzeit der britischen Industrialisierung zu Ende ging. Für englische Unternehmen änderten sich die wirtschaftlichen Rahmenbedingungen grundlegend, als andere Staaten in ihrer industriellen Entwicklung aufholten. Die zuvor fast konkurrenzlos agierenden Unternehmen sahen sich zudem immer häufiger mit Schutzzöllen konfrontiert, die ihre Absatzmärkte verkleinerten. Seit der Wende zum 20. Jahrhundert beschleunigte sich der Strukturwandel. An Schärfe gewann diese Entwicklung nach dem Zweiten Weltkrieg, als das englische Kolonialreich zerfiel und später industrialisierte Länder wie die USA oder Japan traditionelle britische Märkte übernahmen und durch günstigere Produktionen eine bislang unbekannte Konkurrenz darstellten.¹⁸⁵ Doch auch schon zuvor konnten Kohle und Stahl durch Modernisierungsprozesse, die Großbritannien – wie immer wieder betont wird – verpasst hatte, in Deutschland, Frankreich und den USA günstiger und in größeren Mengen abgebaut und hergestellt werden, so dass immer mehr Minen und Stahlwerke speziell in Schottland, Nord Irland, Wales und im Norden Englands geschlossen werden mussten. Die daraus resultierende Massenarbeitslosigkeit und das entstehende Nord-Süd-Gefälle werden in den Schulbüchern aller drei Fächer ausgiebig besprochen.

Wandlungen in der englischen Wirtschafts- und Industriestruktur bleiben auch für die stärker gegenwartsorientierten Teile der Lehrbücher ein wichtiges Thema. Vor allem Geographiebücher greifen diese Veränderungen auf und widmen sich neuen Industriezweigen, die weitab vom Herzland der alten Industrien in den Midlands und im Südosten entstanden und völlig neue Anforderungen an ihre Mitarbeiter stellten.¹⁸⁶ Bei der Behandlung der Revolutionen in der Telekommunikation und Informationstechnologie verweisen viele Geographiebücher auf die kalifornische Hightech Industrie und die für sogenannte Sunrise-Unternehmen wichtigen neuen Standorte wie Silicon Glen, Video Valley oder Silicon Valley. Sie zeigen die Verschiebung der wirtschaftlichen Relevanz verschiedener Industriesektoren und die steigende Bedeutung des Dienstleistungssektors in Großbritannien, und sie nutzen vielfältige Möglichkeiten, diesen Wandel zu veranschaulichen. So setzen sie Diagramme, Bilder und Comics ein, um den Schülern ein – meist positiv besetztes – Bild zum Thema Arbeit und Wandel zu vermitteln.¹⁸⁷

Die Schulbücher thematisieren somit die Verschiebung vom Produktions- zum Dienstleistungssektor und den sich daraus ergebenden wirtschaftlichen Wandel für die Unterneh-

¹⁸⁴ History in Focus: GCSE British Social & Economic History, S. 105.

¹⁸⁵ Vgl. dazu History in Focus: GCSE British Social & Economic History, S. 238f.

¹⁸⁶ Vgl. dazu u.a. History in Focus: GCSE British Social & Economic History, S. 241f.; The Young Oxford History of Britain & Ireland: A Century of Change, S. 68f.

¹⁸⁷ Geography for Key Stage 3: Geography 3, S. 36. Vgl. dazu auch Essential AS Geography, S. 358-369; Geography for CCEA GCSE, S. 122; Success in Politics, S. 5; Success for Schools, S. 57.

mensstrukturen insgesamt. Stärker als für die Zeit der Industriellen Revolution widmen sie sich auch den Interessenzusammenhängen zwischen Unternehmern, Angestellten, Kunden, Kreditgebern, Zulieferern und der Gesellschaft als Ganzem.¹⁸⁸ Sie geben dabei vor allem den Veränderungen in der Personalstruktur der Unternehmen breiten Raum. Insbesondere die Geographie- und Gemeinschaftskundebücher weisen darauf hin, dass Belegschaften künftig kaum mehr ihr gesamtes Berufsleben bei *einem* Unternehmen verbrächten, festangestellte Mitarbeiter nur einen geringen Teil der Beschäftigten eines Unternehmens ausmachten und stattdessen häufiger Teilzeitarbeit oder Zeitarbeitsverträge angeboten würden. Da die neuen Industrien weniger standortgebunden seien als die alten Schwerindustrien, könnten sie flexibel auf Veränderungen des Marktes und der wirtschaftspolitischen Rahmenbedingungen reagieren. Dies werde, so betonen die meisten Bücher, auch in hohem Maße von Arbeitnehmern erwartet. Gemeinschaftskundebücher bereiten die Schüler am stärksten auf veränderte und sich weiter verändernde Arbeitsbedingungen vor.¹⁸⁹ Dabei erscheinen räumliche Mobilität, zeitliche Flexibilität und beständige Lernbereitschaft als Attribute, die den Erfolg von Unternehmen und von Arbeitnehmern gleichermaßen sichern. Allerdings gehen nur wenige Schulbücher explizit und detailliert auf konkrete Themen aus der Lebenswelt der Schüler ein. So erläutert etwa ein Gemeinschaftskundebuch für vierzehn- bis sechzehnjährige Schüler, die möglicherweise vor ihrem Eintritt ins Berufsleben stehen, rechtliche Fragen aus Sicht eines Arbeitnehmers, beispielsweise zu Inhalten von Arbeitsverträgen, Urlaubsansprüchen, Arbeitszeiten, Vor- und Nachteilen einer Gewerkschaftsmitgliedschaft, Kündigungsschutz oder Arbeitsschutz und Arbeitsplatzsicherheit.¹⁹⁰ Insgesamt bilden jedoch weniger die Schüler und ihre Erfahrungen den Ausgangspunkt der Darstellung als allgemeine Perspektiven auf das Thema Unternehmertum.

Die verschiedenen Unternehmensarten wie Einzelhandel, Aktiengesellschaften, Partnerschaften, Genossenschaften, Franchiseunternehmen und staatliche Einrichtungen mit ihren Rechtsformen, Merkmalen und Zielen sind ebenfalls Gegenstand der Schulbuchdarstellungen. Sie gehen allerdings kaum in die Tiefe, und die Schüler erfahren wenig über interne Strukturen oder Arbeitsabläufe in den Unternehmen.¹⁹¹ Weitaus intensiver behandeln etwa die Geographiebücher die Konsequenzen des gegenwärtigen Strukturwandels für Unternehmen: Diskutiert werden Kriterien der Standortwahl, etwa im Hinblick auf die Unternehmensansiedlung in Ballungszentren oder der Peripherie von Städten,¹⁹² und Optimierungsfaktoren wie Kapital, Arbeitskräfte, Umfeld, Transportmöglichkeiten und Know How.¹⁹³ Zur Veranschaulichung ziehen sie Beispiele aus der Automobilindustrie heran.

Insgesamt geht es den Autoren jedoch weniger um detaillierte Einblicke in Unternehmensabläufe als um ein generelles Verständnis marktwirtschaftlicher Strukturen und Mechanismen. Das Beispiel eines transnationalen Konzerns, der seine Mikroelektronikproduktion an einem englischen Standort schließt, um sie an einen günstigeren Standort zu verlegen, verdeutlicht dies.

¹⁸⁸ Vgl. dazu u.a. *Success for Schools*, S. 60f.

¹⁸⁹ Vgl. dazu u.a. *Essential AS Geography*, S. 357.

¹⁹⁰ Vgl. dazu u.a. *Citizenship in Focus 2*, S. 10f.; *This is... Citizenship Studies*, S. 145; *Success for Schools*, S. 62-65.

¹⁹¹ *Success for Schools*, S. 56.

¹⁹² Vgl. dazu u.a. *The New Wider World*, S. 140f.

¹⁹³ Vgl. dazu u.a. *Geography for CCEA GCSE*, S. 125f., 128-138; *Geography for Avery Hill*, S. 220f.; *The New Wider World*, S. 136f.; *Geography for Key Stage 3: Geography GCSE*, S. 216f.

„The production taking place at the Fujitsu plant is only a moment in a wider set of circuits. These include investment; the hiring and firing of labour; the organization of processes of production at particular locations; and the sale and distribution of the finished product. All these activities are geared to the generation of profit which may be re-invested to begin further rounds of accumulation or profit-making.“¹⁹⁴

Die Arbeitsweise international wirtschaftender Konzerne bietet vielen Schulbuchautoren aber auch Anlass zu Kritik an den Folgen der Globalisierung. Unternehmen ohne nationale Bindungen würden – so die Befürchtung, die in vielen Geographiebüchern zum Tragen kommt – ausschließlich nach Profitinteressen ohne Rücksicht auf die gesellschaftlichen Folgen handeln.¹⁹⁵ Eine Karikatur verdeutlicht die Ambivalenzen der globalen Marktwirtschaft am Beispiel der sogenannten Tigerstaaten. Der abgebildete Tiger steht für die wirtschaftlich innerhalb kürzester Zeit erstarkten südostasiatischen Länder. Er kommt bedrohlich über den Kontinent gestiegen und auf den kleinen Pitbull zu, der Großbritannien darstellt. Der Schatten des Tigers fällt über die Welt, und der Betrachter fragt sich unwillkürlich, ob es Kühnheit oder Dummheit ist, die den kleinen Hund so ruhig auf seinen Hinterpfoten sitzen lässt, während er dem Tiger die Pfote gibt.¹⁹⁶

c) Unternehmen und Gesellschaft

Die gesellschaftliche Verantwortung des Unternehmers spielt vor allem für die Zeit der Industrialisierung eine wichtige Rolle. Komplementär zur starken Betonung des Beitrags der Unternehmer zur Industriellen Revolution und ihrer Stilisierung als Helden des Fortschritts zeichnen die meisten Geschichtsbücher das Bild des Unternehmers als Verantwortungsträger. Die sozialen Verwerfungen, die die Industrialisierung hervorrief, Armut, Elend und schlechte Arbeitsbedingungen, werden nicht in einen direkten Zusammenhang mit dem Erfolg einzelner Fabrik- oder Minenbesitzer gebracht, sondern als zeitbedingte Erscheinungen behandelt. Der (früh-)industrielle Unternehmer erscheint als Firmenpatriarch, der sich um das Wohl seiner Arbeiter und deren Familien bemüht, Wohnungen und Schulen bauen lässt oder für ausgewogene Ernährung, medizinische Versorgung, Kleidung und Ausbildung sorgt.¹⁹⁷

„These employers enjoyed national reputations and became famous for the quality of housing they provided for their workers. Their motives were predominantly philanthropic, but there were definite practical advantages to providing quality housing for workers.“¹⁹⁸

Zwar versäumen es die Geschichtsbücher nicht zu erwähnen, dass diese Maßnahmen nicht ausreichten, um die Pauperisierung breiter Bevölkerungsteile zu verhindern. Sie würdigen aber Männer wie Sir Robert Peel, „ein menschenfreundlicher Baumwollfabrikant“,¹⁹⁹ Robert

¹⁹⁴ Essential AS Geography, S. 357.

¹⁹⁵ Vgl. dazu u.a. People in Society, S. 100f.; AS & A Level Geography for Edexcel Specification B, S. 129f.; Essential AS Geography, S. 357f.

¹⁹⁶ Geography for Avery Hill, S. 226.

¹⁹⁷ Vgl. dazu u.a. History in Focus: GCSE British Social & Economic History, S. 85f., 93-96.

¹⁹⁸ History in Focus: GCSE. British Social & Economic History, S. 206. Ähnliche Beispiele: The Young Oxford History of Britain & Ireland: Empire & Industrie, S. 24, 47; The Young Oxford History of Britain & Ireland: A Century of Change, S. 13; Making History, S. 262f.; Modern World History to GCSE, S. 88; Think History! 3: Modern Times 1750-1990, 2004, Key Stage 3, S. 33.

¹⁹⁹ Britain Transformed, S. 145.

Owen und Richard Oastler, auch bekannt als ‚*Factory-King*‘, weil sie die Verabschiedung von Gesetzen für bessere Arbeitsbedingungen insbesondere von Kindern in den Fabriken erwirkten und somit die staatliche Sozialgesetzgebung entscheidend voranbrachten.²⁰⁰ Zwar wird erwähnt, dass nicht alle Fabrikbesitzer die neuen Gesetzesvorgaben einhielten, Namen aber werden an dieser Stelle keine genannt. Es bleiben die positiven Beispiele, die – mit Bild und Biographie vorgestellt – für das soziale Gewissen des industriellen Fortschritts stehen. Wohltätigkeit und Geschäftssinn gehen hier zwar Hand in Hand, im Vordergrund steht jedoch das soziale Handeln der Unternehmer und das damit verbundene hohe gesellschaftliche Ansehen der neuen Wirtschaftsbürger.

Die Urbanisierung, also das in Folge der veränderten Produktionsbedingungen explosionsartige Wachstum städtischer Zentren und ihrer Bevölkerung, und die hieraus erwachsenden Probleme der allgemeinen Daseinsfürsorge wie etwa Wasser- und Abwasserversorgung, Müllbeseitigung, Brandschutz und Seuchenschutz bieten ebenfalls Anlass, das soziale Engagement von englischen Unternehmern zu thematisieren. Wieder waren es Einzelne, die sich zwar nicht uneigennützig, aber durch soziale Leistungen hervortaten und damit als Vorbild für die lokalen Regierungen beschrieben werden oder das Regierungshandeln, zumindest in den Anfängen, gar ersetzten. So beförderte Lord Mostyn Gesundheitsmaßnahmen zur Verbesserung der städtischen Lebensqualität und Hygiene. Als wohlhabender Landbesitzer wollte er große Teile seines Besitzes für den Tourismus erschließen und zu diesem Zweck hatte er bereits in eine Eisenbahnstrecke investiert, die die Besucher zu seinem Erholungsgebiet bringen sollte. Um die Touristen nicht durch die Seuchengefahr und den Gestank der nahe gelegenen Stadt abzuschrecken, sicherte er seine Investitionen durch soziale Maßnahmen ab.

„Lord Mostyn’s motive was to protect his business investment, but his strict regulations also brought the benefit of a healthy and clean environment.“²⁰¹

Mit dem Ausbau der staatlichen Sozialgesetzgebung schwand im Spiegel der Schulbücher auch der Einfluss einzelner Unternehmerpersönlichkeiten. Die personenorientierte Perspektive ist für das Verhältnis von Unternehmen und Gesellschaft stark auf die Hochphase der Industrialisierung ausgerichtet. Für das 20. Jahrhundert gewinnen anonyme trans- und multinationale Konzerne an Gewicht, und die Schulbücher unterstreichen diesen Bedeutungswandel, indem sie unternehmerisches Handeln nicht mehr mit einzelnen Personen verbinden. Vor allem die Geographiebücher rücken die Auswirkungen weltweiter Arbeitsteilung und globaler Wirtschaftsbeziehungen in den Vordergrund. Während die Folgen der Industrialisierung so weit in der Vergangenheit zurückliegen, dass die Industriellen Revolution positiv in das nationale Gedächtnis eingeschrieben werden kann, sind die Folgen der Globalisierung noch zu unübersehbar und einschneidend, als dass sie ähnlich distanziert betrachtet werden könnten. Die personale Darstellungsweise wird allenfalls insofern wieder aufgegriffen, als auch die transnationalen Konzerne, bei aller Anonymität, wie einheitlich Handelnde erscheinen. So müssen die Schüler stellenweise den Eindruck gewinnen, als ginge die Globalisierung nur von großen Wirtschaftsunternehmen aus und als hinge ihr Verlauf allein von deren Interessen und Entscheidungen ab.²⁰²

²⁰⁰ Vgl. dazu u.a. Hodder History: *New Worlds for Old*, S. 12f.; *Britain Transformed*, S. 128, 145f., 170.

²⁰¹ *History in Focus: GCSE British Social & Economic History*, S. 204, ähnliche Beispiele S. 204-207.

²⁰² Vgl. dazu u.a. *Citizenship in Focus 4*, S. 2; *This is... Citizenship Studies*, S. 192-195; *Success for Schools*, S. 82f.; *People in Society*, S. 100f.; *Geography for CCEA GCSE*, S. 138-141.

„Today, economic power is increasingly in the hands of large transnational corporations ... many of which have more financial resources than third world governments.“²⁰³

Auf diese Weise lasten die Schulbücher die prekären Folgen der Globalisierung hauptsächlich den Unternehmen an, die von ihr profitieren. Eine Forderung nach ethischen Standards, die auch die soziale und ökologische Dimension unternehmerischen Handelns berücksichtigen, leiten sie daraus nicht ab. Gleichwohl präsentieren sie positive Gegenbeispiele, die für eine Konvergenz von Macht und Verantwortung stehen. Unternehmen wie *The Body Shop*, *Marks & Spencers*, *Winward Island* oder *Bananas* sind allerdings Ausnahmen, und dies machen die Lehrbücher ebenfalls deutlich.

Einen weiteren Themenschwerpunkt bildet der Welthandel, der ausführlich am Beispiel der unterschiedlichen Handelsblöcke (EU, OPEC, ASEAN etc.) und Regulierungsorgane wie der Welthandelsorganisation vorgestellt wird. Die Schulbücher gehen auf Begriffe wie Import und Export ein, sie beleuchten die unausgewogenen Handelsbilanzen zwischen Industrienationen und Entwicklungsländern, und sie betonen, dass eine Reform der Welthandelsstrukturen erforderlich sei.²⁰⁴

„The development of trade blocs has protected the rights of richer nations at the expense of poorer nations. This had led to uneven distribution of wealth in the areas of flows of trade, technology, food resources, investment, and people.“²⁰⁵

„Fairtrade“ wird in diesem Zusammenhang als Alternative vorgestellt und anhand von Bananen- oder Kaffeehandel erläutert.²⁰⁶ An dieser Stelle erzählen die Geographie- und Gemeinschaftskundebücher häufig die Geschichten konkreter Personen, oft ergänzt durch Fotos, wie das eines Bananenbauern in Ecuador.²⁰⁷ Mit der personalen Darstellungsweise setzen die Schulbücher der anonymen und negativ konnotierten Globalisierung positive Akzente entgegen. Durch Diskussionsaufgaben und Fragen nach ihrem eigenen Konsumverhalten sensibilisieren sie die Schüler für bewusste Entscheidungen als Verbraucher und Marktteilnehmer.²⁰⁸

d) Unternehmen und Gewerkschaften

Die Schilderung des Verhältnisses von Unternehmen und Gewerkschaften nimmt in englischen Schulbüchern einen hohen Stellenwert ein. Die traditionell starken englischen Gewerkschaften sind erst in jüngerer Zeit durch die Tory-Regierung unter Margaret Thatcher in ihrer Macht beschnitten worden. Ihre Geschichte wird von den englischen Geschichtsbüchern seit der Industrialisierung mit ihren bedrückenden Arbeitsbedingungen in Fabriken und Minen bis in die Gegenwart hinein verfolgt. Dabei fällt ein in den Schulbüchern immer wieder zur Illustration herangezogener zeitgenössischer Kupferstich auf, der die englischen Arbeiter als weiße Sklaven darstellt und zeigt, wie Kinder und Frauen in einer Weberei von einem Aufseher mit der Peitsche angetrieben werden. Die Besitzer, so der zeitgenössische Vorwurf, würden wie

²⁰³ Citizenship in Focus 4, S. 1ff.

²⁰⁴ Vgl. dazu u.a. The New Wider World, S. 186-189; AS & A Level Geography for Edexcel Specification B, S. 134.

²⁰⁵ Global Challenges, S. 212.

²⁰⁶ Vgl. dazu u.a. Global Challenges, S. 206-211; Geography for Avery Hill, S. 216f., Geography for CCEA GCSE, S. 159-162.

²⁰⁷ Geography for Key Stage 3: Geography GCSE, S. 275.

²⁰⁸ Vgl. dazu u.a. Geography for Avery Hill, S. 215; Geography for Key Stage 3: Geography GCSE, S. 270.

Sklavenhalter agieren.²⁰⁹ Der scheinbare Widerspruch zu der oben festgestellten positiven Darstellung der Industriellen Revolution wird in den Schulbüchern insofern aufgelöst, als die Schattenseiten des industriellen Fortschritts in eigenen Kapiteln und getrennt davon behandelt werden.

Die Geschichtsbücher gehen bei der Darstellung der Gewerkschaften von den schlechten Arbeitsbedingungen in den Minen aus, thematisieren dann aber auch die wegen der schwindenden Bedeutung dieses Wirtschaftszweiges zunehmende Arbeitslosigkeit unter den Minenarbeitern und schildern, warum die Selbstorganisation der Arbeiter vor allem von diesem Sektor ausging.²¹⁰ Die Geschichtsbücher erläutern recht detailliert die Gründung verschiedener Gewerkschaften und später der Labour-Partei und widmen ihnen als Teil der englischen Arbeiterbewegung viel Aufmerksamkeit. Sie stellen die Erfolge der Gewerkschaften im Hinblick auf den hohen Organisationsgrad, die effektive Interessenvertretung und die soziale Absicherung der Arbeiter heraus, wie das Beispiel der Vereinigten Gewerkschaft der Ingenieure von 1851 zeigt.

„Their prototype was the Amalgamated Society of Engineers, founded in 1851. In contrast to the mass unions of the 1830s, here was a union of skilled men, in a single trade, with a high subscription ..., and whose aims included those of friendly societies, such as providing sickness and unemployment benefits. The ASE was essentially a moderate union avoiding strike action if possible, accepting the existing organisation of capitalist society between employer and employed, and obtaining the best deals it could for its members by cautious negotiations.“²¹¹

Deutlich formulieren die Schulbücher aber auch Kritik an den Gewerkschaften. Ihr radikales Vorgehen, lange Streiks, Sympathiestreiks und überzogene Forderungen hätten sowohl der Wirtschaft als auch den Arbeitern geschadet. Die Geschichtsbücher schildern ausführlich, wie die Gewerkschaften im Laufe des 20. Jahrhunderts und vor allem in den 1960er Jahren durch starken Mitgliederzuwachs und Zusammenschlüsse von Einzelgewerkschaften an Macht gewannen. Sie stellen Gewerkschaften und Unternehmer als gleichberechtigte Verhandlungspartner dar und weisen den Gewerkschaften dementsprechend auch ihren Teil der Verantwortung für den Niedergang der englischen Wirtschaft zu. So hätten Machtkonzentration und militante Führer auf Seiten der Gewerkschaften die Wirtschaft ebenso belastet wie fehlende Investitionsbereitschaft und schwache Managementstrukturen in den Unternehmen.

„Weak management and militant trade unionists have both been blamed for a decline in Britain's ability to compete internationally. The General Strike of 1926 and the Miner's Strikes of the early 1970s were seen as part of this trend.“²¹²

Das am häufigsten genannte und am ausführlichsten beschriebene Ereignis in der Geschichte der Gewerkschaften ist der große Generalstreik von 1926, der von den Arbeitern in den Kohlebergwerken ausging und schließlich mit dem Zurückweichen der Gewerkschaftsführer endete. Die Arbeiter kehrten zu schlechteren Konditionen als vor dem Ausstand an ihre Arbeitsplätze zurück. Die Darstellung der Vorgeschichte des Streiks vermittelt den Schülern zunächst ein Verständnis für die Situation der Arbeiter und für ihre Gründe zu streiken. Das radikale

²⁰⁹ History in Focus: GCSE British Social & Economic History, S. 89.

²¹⁰ Vgl. dazu u.a. Collins History Connections 3, S. 54-57; Britain Transformed, S. 109.

²¹¹ Britain Transformed, S. 173f.; siehe dazu auch Flagship History: Britain 1815-1918, S. 193-195.

²¹² Flagship History: Britain 1914-2000, S. 15.

Vorgehen und die unnachgiebige Haltung der Gewerkschaften habe pragmatische Lösungen jedoch verhindert und die Regierung sogar aus der Pflicht befreit, mit den Unternehmern Kompromisse zu suchen. Die Verantwortung für das Scheitern der Auseinandersetzungen lasten die Schulbücher somit allein den Gewerkschaften an. Lediglich ein Geschichtsbuch ergreift in diesem Punkt Partei für die Gewerkschaftsführung: Der *Trade Union Congress* (TUC) habe den Streik beendet, um die Stabilität der konservativen Regierung unter Premierminister Baldwin nicht zu gefährden.

„The Issue’, said Baldwin, was who governed Britain: the government or the trade unions?’ This question also worried the TUC leaders who had called the strike to support the miners, not to overthrow an elected government. Frightened by what might happen if the strike continued, they called it off after nine days, leaving the miners to fight on alone. In November they too gave up and returned to work for lower pay, beaten by cold weather, hunger and lack of money.“²¹³

Insgesamt vermitteln die Geschichtsbücher ein sehr ambivalentes Bild der Gewerkschaften. Sie würdigen die *Trade Unions* als Interessenvertretung der Arbeiter vor allem in ihrer Entstehungszeit, kritisieren jedoch deren Machtfülle und militantes Auftreten im 20. Jahrhundert. Vor allem in den 1970er Jahren hätten sich die Gewerkschaften zu einer unkontrollierbaren Kraft entwickelt, die das Land eigentlich regiere und zu Radikalisierung, Kompromisslosigkeit und schließlich Stagnation in der wirtschaftlichen Entwicklung geführt habe. Vor diesem Hintergrund stellen sie die stärkere Kontrolle der gewerkschaftlichen Macht und ihre Einhegung unter der konservativen Regierung Margaret Thatchers als folgerichtig und sowohl wirtschaftlich als auch politisch stabilisierend dar.²¹⁴ Diese Sichtweise wird am Beispiel der nachfolgenden Labour-Regierung bekräftigt, die den Gewerkschaften zwar historisch verpflichtet sei und einige der sehr einschränkenden Gesetze, die unter der Thatcher-Regierung erlassen wurden, aufgehoben habe. Dies sei allerdings nur in dem Maße geschehen, in dem die Regierungsmacht und die Kontrolle über die Gewerkschaften nicht beeinträchtigt wurden.

„Even so Tony Blair is very wary of displeasing union power which caused so much trouble to his predecessors and to Britain as a whole.“²¹⁵

Während die Geschichtsbücher also vor allem die Machtfülle der Gewerkschaften und ihre für die wirtschaftliche Entwicklung lähmende Kraft betonen, zeichnen die Gemeinschaftskundebücher ein neutrales bis positives Bild. Meist geben sie nur einen knappen Überblick über die Geschichte der Arbeiterorganisation und konzentrieren sich auf die Funktionsweise des Interessenausgleichs zwischen Arbeitern und Unternehmern. Sie nennen eher Beispiele für Kooperationen zwischen Unternehmen und Gewerkschaften zu beiderseitigem Nutzen.²¹⁶ Anders als die Geschichtsbücher, die die Gewerkschaften als Machtfaktor im politischen und wirtschaftlichen Gefüge betrachten, stellen die Gemeinschaftskundebücher deren Schutzfunktion für Arbeitnehmer heraus. Themen wie Gleichberechtigung am Arbeitsplatz, Schutz vor Dis-

²¹³ The Young Oxford History of Britain & Ireland: A Century of Change, S. 29.

²¹⁴ Vgl. dazu u.a. Making History, S. 254f.; Flagship History: Britain 1914-2000, S. 21, 364f.; History in Focus: GCSE British Social & Economic History, S. 299f.

²¹⁵ Flagship History: Britain 1914-2000, S. 365.

²¹⁶ Vgl. dazu u.a. Citizenship in Focus 1, S. 20f., This is... Citizenship Studies, S. 152f.; Success for School, S. 66.

kriminierung oder Arbeitsschutz werden in diesem Zusammenhang behandelt.²¹⁷ Dabei regen die Schulbücher zu Diskussionen an und fordern die Schüler auf, ihr Verhalten in bestimmten Situationen in Rollenspielen einzuüben.²¹⁸ Dies geschieht immer aus der Perspektive des Arbeitnehmers; Verantwortung gegenüber Angestellten oder Führungsqualitäten sind nicht Gegenstand der Darstellung oder der Perspektiven, die sich Schüler über Aufgabenstellungen erschließen sollen.

4. Staat

a) Politisches System

Die Gemeinschaftskundebücher behandeln das Thema Demokratie intensiv. Einige Lehrwerke widmen den staatsbürgerlichen Rechten und Pflichten ganze Kapitel. Dabei stehen Rechte und Pflichten in einem ausgewogenen Verhältnis und die Freiheitsrechte sowie die aktive Wahrnehmung und Verteidigung dieser Rechte werden besonders betont.

*„Your rights may appear you to have been handed down to you by the state or the international community. This is a **passive** view of citizenship rights, which tends to make us feel powerless and helpless to make any changes ourselves. An **active** approach to citizenship recognises that rights are won through campaigns and struggle. Individuals and groups do have the power to change society for the better. This power is part of becoming more **responsible** citizens.“²¹⁹*

Die Gemeinschaftskundebücher betrachten verschiedene politische Systeme wie totalitäre, autoritäre oder monarchische Regierungsformen vergleichend, und sie erläutern unterschiedliche Arten von Demokratien, wie die direkte, die repräsentative, die präsidentiale oder parlamentarische Demokratie. Das englische politische System, die Rolle der Königin als Staatsoberhaupt, das parlamentarische System mit Unter- und Oberhaus sowie die verschiedenen Parteien werden ebenfalls thematisiert; ausführlich geschieht dies jedoch nur in Schulbüchern, die auf den Hochschulzugang vorbereiten.²²⁰ Die Werke für die unteren Klassenstufen bleiben hier inhaltlich sehr an der Oberfläche und passen sich den vermeintlichen Rezeptionsgewohnheiten jüngerer Schüler an, indem sie viel mit Farben, Bildern, Sprechblasen und Textauschnitten arbeiten, was die Information eher plakativ wirken lässt.²²¹

Die Gemeinschaftskundebücher betonen immer wieder die Bedeutung aktiver staatsbürgerlicher Teilhabe am Gemeinwesen. So sei es wichtig, durch Wahlen an der politischen Gestaltung teilzunehmen, auch wenn das Ergebnis nicht den eigenen Vorstellungen entspreche.²²² Ebenso stellen sie Gemeinsinn und Eigeninitiative als wichtige staatsbürgerliche Tugenden heraus.

²¹⁷ Vgl. dazu u.a. This is... Citizenship Studies, S. 146-149; Success for Schools, S.62-65.

²¹⁸ Vgl. dazu u.a. This is... Citizenship Studies, S. 145.

²¹⁹ Success for Schools, S. 10.

²²⁰ Vgl. dazu Success in Politics.

²²¹ Vgl. dazu u.a. Success for Schools, S. 26-29; Citizenship in Focus 1, S. 14f.

²²² People in Society, S. 40.

„Active citizenship is also about how people behave towards one another, whether they help and support each other in their communities and work together in groups to improve things for everyone. Active citizens are people who have opinions and want these to be heard. They use democratic processes to make things happen, in their school, college, workplace or community.“²²³

Lehrbücher für ältere Schüler, die sich auf das Abitur vorbereiten, behandeln Aspekte dieses Themenbereichs auf wesentlich höherem Niveau. Sie informieren detailliert über politische Theorien und unterschiedliche Regierungssysteme, und sie kommen zu differenzierten Einschätzungen im Hinblick auf die Vor- und Nachteile der verschiedenen Formen demokratischer Regierung.

b) Staatsverständnis

Die Schulbücher vermitteln ein grundsätzlich positives Bild des demokratischen Systems und des liberalen englischen Wohlfahrtsstaats. Es baut auf einer recht breiten Grundlage an Informationen über das politische System Englands auf. Dieses Grundwissen präsentieren die Schulbücher, wie erwähnt, je nach Altersstufe der Schüler eher anschaulich und leicht verständlich oder inhaltlich und sprachlich anspruchsvoller. Dabei geht die Darstellung über ein rein affirmatives Bild hinaus und bezieht auch offenkundige Schwächen des politischen Systems ein, wie etwa den Mangel an direkter demokratischer Beteiligung oder die unkontrollierbaren Folgen plebiszitärer Formen.

„A number of solutions have been adopted to reduce the problems described above. Both consensus and pluralist politics go some way to providing safeguards. Individual and minority rights may be protected in various ways, while a well-informed and sophisticated people could prove capable of handling the responsibility placed upon them in a democracy.“²²⁴

Das Staatsverständnis erschließt sich allerdings nicht durch einen darüber hinaus gehenden direkten Vergleich verschiedener aktueller Wirtschafts- oder Sozialsysteme. Die Lehrwerke befassen sich lediglich innerhalb von einzelnen Länderkapiteln und in historischer Perspektive mit unterschiedlichen Gesellschafts- und Wirtschaftsordnungen. Dabei handelt es sich meist um Deutschland zur Zeit des Dritten Reiches, Russland beziehungsweise die Sowjetunion vom Ende des Zarenreiches bis 1941 und die USA nach Ende des Ersten Weltkriegs bis 1941. Diese Kapitel stehen für sich allein, und es wird in ihnen kein direkter Bezug zu Großbritannien hergestellt.²²⁵ Dennoch formt die in diesen Kapiteln beschriebene Negativfolie auch ohne expliziten Vergleich mit dem eigenen System das Staatsverständnis. So beschreiben viele Geschichtsbücher am Beispiel des Wallstreet-Crashes 1929 und der nachfolgenden Depression in den USA die negativen Auswirkungen der vorausgegangenen liberalen Wirtschaftspolitik unter Präsident Hoover. Sein Ansatz, individuelle Leistung und freies Unternehmertum zu stärken, war an den Problemen der Weltwirtschaftskrise gescheitert.

²²³ This is... Citizenship Studies, S. 4.

²²⁴ Success in Politics, S. 57.

²²⁵ Modern World History for Edexcel; Revision for AQA GCSE Modern World History; Essential Modern World History; Making History; Modern World History to GCSE.

„The USA had to accept that it would only emerge from its troubles if laissez-faire and ‚rugged individualism‘ were abandoned.“²²⁶

Im Gegensatz dazu bewerten die Geschichtsbücher die *New Deal*-Politik seines Nachfolgers Roosevelt ausgesprochen positiv. Das konsequente Einschreiten des Staats mit starken ordnungspolitischen Eingriffen im Bank- und Wirtschaftswesen und mit wohlfahrtsstaatlichen Elementen hätten dazu beigetragen, wirtschaftliche und soziale Stabilität zu sichern. Es wird nicht verschwiegen, dass das System Schwächen hatte, doch die zentrale Aussage bleibt, dass konsequente Regulierungsmaßnahmen der Regierung in dieser Situation geboten waren.²²⁷

Das nationalsozialistische Deutschland und die kommunistische Sowjetunion illustrieren das andere Extrem. So zeigen die Lehrbücher, dass der staatliche Dirigismus in der Sowjetunion zwar in kürzester Zeit die Voraussetzungen für die Industrialisierung und den Anschluss an die Weltwirtschaft schuf, langfristig habe die systematische Unterdrückung von Individualität und Eigeninitiative die wirtschaftliche Stabilität jedoch untergraben.²²⁸

Die Schulbücher entwerfen somit ein Staatsverständnis, das zwischen Liberalismus, Marktwirtschaft und Wohlfahrtsstaat angesiedelt ist bzw. sein sollte. Sie charakterisieren dies als Ideal, zu dem es kaum Alternativen gebe, das aber noch längst nicht perfekt verwirklicht sei. Gleichwohl biete das gegenwärtige politische System eine gute Grundlage, mit Optimismus und Tatkraft in die Zukunft zu blicken.

„In the twenty-first century, as in every past century, the British will face old problems and fresh challenges. ... Just as Britain was the first country to industrialize, so she has been the first to experience the collapse of the old industries and to start to come to terms with a new world, needing different skills and attitudes to work. It is a world full of opportunities.“²²⁹

c) Staat und Gesellschaft

Die Schulbücher widmen sich dem Verhältnis von Staat und Gesellschaft vor allem im Zusammenhang mit der Frage, welche praktischen Aufgaben der Staat für seine Bürger übernimmt. Sehen die Schulbücher die staatlichen Aufgaben vorrangig im Bereich der Fürsorge oder im Bereich der Freiheitssicherung? Daran schließt sich als eine weitere Frage die nach der Rolle des Einzelnen im Staat an. Weist das in den Schulbüchern vermittelte Grundrechtsverständnis dem Einzelnen eher Anspruchsrechte oder Freiheitsrechte zu?

Die Geschichtsbücher stellen einen kausalen Bezug zwischen sozialer Sicherung und wirtschaftlich-politischer Stabilität her. So seien die britischen Sozialreformen, mit denen die Liberale Partei 1906 erste Schritte in Richtung Wohlfahrtsstaat machte, nicht nur unter sozialen Gesichtspunkten geboten gewesen. Sie sollten dazu beitragen, dass Großbritannien insgesamt im Wettbewerb mit den europäischen Staaten bestehen beziehungsweise aufholen konnte – so

²²⁶ Modern World History for Edexcel, S. 47.

²²⁷ Vgl. dazu u.a. Revision for AQA GCSE Modern World History, S. 200-204.; Modern World History to GCSE, S. 149-153.

²²⁸ Vgl. dazu vor allem Modern World History to GCSE, S. 130f.

²²⁹ The Young Oxford History of Britain & Ireland: A Century of Change, S. 79.

etwa gegenüber dem Deutschen Reich, das in den 1880er Jahren umfangreiche Sozialgesetze verabschiedet hatte und Großbritannien wirtschaftlich und militärisch zu überholen drohte.²³⁰

Die Geschichtsbücher stellen die vergleichsweise späte Einführung der Sozialgesetzgebung als wichtige Errungenschaft dar. Ihren vorläufigen Abschluss habe sie mit der Umsetzung des *Beveridge Reports* durch die Labour Regierung 1945-1951 gefunden. Großbritannien habe sich nunmehr als Wohlfahrtsstaat verstanden, der seine Bürger gegenüber den fünf größten Übeln – *want* (Bedürftigkeit), *ignorance* (Unbildung), *disease* (Krankheit), *squalor* (erbärmliche Lebenszustände) und *idleness* (Müßiggang) – absicherte.²³¹

Der Hinweis auf Müßiggang, den es zu verhindern gelte, zeigt, dass auch der englische Wohlfahrtsstaat von der starken Tradition der englischen Freiheitsrechte geprägt blieb. So ging es bei der Einführung sozialer Unterstützung zwar immer darum, denen zu helfen, die sich nicht selber helfen können. Die Sorge vor dem Missbrauch staatlicher Fürsorgeleistungen wird in den Geschichtsbüchern jedoch mit ebensolcher Regelmäßigkeit formuliert. Zu viele wohlfahrtsstaatliche Leistungen könnten die Empfänger träge und passiv werden und den Willen zu Selbständigkeit und Eigeninitiative verkümmern lassen. Eine Karikatur aus der Satirezeitschrift „The Punch“ bringt dies auf den Punkt: Zu sehen ist Mütterchen Wohlfahrt, die den erwachsenen und gesunden John Bull in einem Kinderwagen schiebt.²³²

Der Wohlfahrtsstaat wird in den Geschichtsbüchern in seiner historischen Genese dargestellt. Er erscheint allerdings nicht als Selbstzweck, sondern wird immer als Hilfe zur Selbsthilfe verstanden. Im Vordergrund stehen die Freiheitsrechte, die das Staatsverständnis insgesamt prägen. Diese Freiheitsrechte können im Zusammenhang mit Armut und staatlichen Sozialleistungen freilich nur eingeschränkt zum Tragen kommen. Wohlfahrt soll aber, so die Darstellung vieler Geschichts- und Gemeinschaftskundebücher, die Menschen zu eigenverantwortlicher Lebensführung befähigen und sie dazu veranlassen, „to take more control of their own lives“.²³³

„With a few inevitable exceptions, welfare should be an investment in productive and capable people, not a last resort for the incompetent.“²³⁴

Die soziale Grundsicherung der Bevölkerung gilt den englischen Schulbüchern als eine wichtige Staatsaufgabe. Drastische Kürzungen im Sozialbereich, wie sie unter der konservativen Regierung Margaret Thatchers stattfanden, bewerten sie trotz wirtschaftlicher Erfolge unter gesellschaftspolitischer Perspektive negativ, weil sie den sozialen Zusammenhalt des Gemeinwesens durch wachsende Einkommensunterschiede gefährdeten.

„She believed that the Welfare State made people lazy and dependent, unable to stand on their own two feet. Cuts were made. ... The Thatcher years brought a huge upheaval. Some people got rich; others were made much poorer.“²³⁵

²³⁰ Revision for AQA GCSE Modern World History, S. 212; vgl. dazu auch Modern World History to GCSE, S. 89.

²³¹ Vgl. dazu u.a. Revise Modern World History for AQA, S. 172-175; Modern World History for AQA Specification B, S. 276-281; Revision for AQA GCSE Modern World History, S. 214, 226-229; The Young Oxford History of Britain & Ireland: A Century of Change, S. 47.

²³² Making History, S. 253.

²³³ Vgl. dazu u.a. History in Focus: GCSE British Social & Economic History, S. 249-252; Success in Politics, S. 95.

²³⁴ Success in Politics, S. 92.

²³⁵ Making History, S. 255.

d) Staat und Wirtschaft

Das Verhältnis von Staat und Wirtschaft thematisieren die Schulbücher verstärkt erst für das 20. Jahrhundert. Für die vorindustrielle Zeit sprechen sie staatlichen Instanzen kaum eine ordnungspolitische Rolle im Bereich der Wirtschaft zu, und für die Zeit der Industriellen Revolution tritt der Staat erst zögerlich, etwa in Verbindung mit der Fabrikgesetzgebung auf. Die Geschichtsbücher schildern die staatlichen Eingriffe in die Wirtschaft bei der Festsetzung eines Mindestalters für die Beschäftigung in Fabriken und Minen oder der Begrenzung der täglichen Arbeitszeit auf zehn Stunden. Solche Eingriffe beschränkten sich jedoch eher auf die schlimmsten Folgen der Industrialisierung, grundsätzlich sollte das freie Spiel der Marktkräfte nicht durch den Staat behindert werden.

„Parliament was also reluctant to interfere with free play of market forces, such interference being held to go against the principles of laissez-faire. Following Adam Smith, the dominant economic philosophy was that any state action to restrain trade, to impose monopolies, or to interfere with free bargaining between employers and employees, was wrong.“²³⁶

Die Schüler erfahren aber ebenso, dass sich der schrankenlose Wirtschaftsliberalismus in der Praxis nicht konsequent umsetzen ließ. Bei aller staatlichen Zurückhaltung waren Eingriffe auch erforderlich, um den Wettbewerb selbst nicht zu gefährden. So musste die Spurbreite der Eisenbahnschienen auf dem Gesetzeswege vereinheitlicht werden, um Monopolbildungen zu verhindern.²³⁷

Im Gegensatz dazu beschreiben die Geschichtsbücher die staatliche Subventionspolitik Anfang des 20. Jahrhunderts zur Zeit der Depression als nur bedingt erfolgreich. Der Versuch, Industrien durch Fördergelder in den wirtschaftlich schwachen Norden zu locken, blieb erfolglos. Erst mit Beginn des Zweiten Weltkriegs und der damit einhergehenden Produktion von Kriegsmaterialien besserte sich die Situation. Die Verstaatlichung kriegsrelevanter Bereiche wie der Kohle- und Stahlindustrie erwies sich als so erfolgreich, dass dies zum Teil auch nach Ende des Krieges beibehalten und sogar auf weitere Bereiche ausgeweitet wurde. In den Schulbüchern werden positive Auswirkungen der Verstaatlichung wie Beschäftigung und Modernisierung anerkannt, aber auch die Nachteile deutlich benannt.

„Many people were disappointed with nationalisation. It became associated with shortages, such as in the coal industry, and inefficiency, such as the railways. Labour possibly made the mistake of nationalising run-down industries.“²³⁸

Die massiven Reprivatisierungspolitik der konservativen Regierung unter Margaret Thatcher verbunden mit der Reduktion öffentlicher Ausgaben, staatlicher Nicht-Intervention und Monetarismus erscheint in der Mehrzahl der Schulbücher trotz der erwähnten sozialen Probleme als erfolgreiche Wirtschaftspolitik, die ein anhaltendes Wirtschaftswachstum, niedrige Inflationsraten und sinkende Arbeitslosenzahlen ermöglicht habe. Ein Beleg dafür sei die Tatsache, dass auch die seit 1997 amtierende Labour-Regierung diese Wirtschaftspolitik in ihren

²³⁶ Britain Transformed, S. 146.

²³⁷ Zur Eisenbahnpolitik siehe u.a. History in Focus: GCSE British Social & Economic History, S. 161f.

²³⁸ Revision for AQA GCSE Modern World History, 2003, Key Stage 4, S. 229.

Grundzügen nicht verändert habe.²³⁹ In der Gesamtbilanz von wirtschaftlichem Erfolg und sozialen Kosten fällt das Urteil der Geschichtsbücher dagegen ambivalenter aus.²⁴⁰

Die Darstellung der Wirtschaftspolitik des sogenannten Dritten Weges, wie sie die Labour-Regierung unter Tony Blair seit 1997 verfolgte, folgt jedoch einem durchgängig positiven Tenor. Ein Gemeinschaftskundebuch vergleicht die verschiedenen wirtschaftspolitischen Ansätze der jüngsten Zeit: Der *First Way* meint demnach den traditionellen Sozialismus, der von der alten Labour Partei verfolgt wurde. Dieser Weg beinhaltete Verstaatlichung der Hauptindustrien, eine umfassende und teure Wohlfahrt, starke Gewerkschaften und hohe Steuern für Besserverdienende. Der *Second Way* wurde von der *New Right*-Politik Margaret Thatchers beschränkt und bezeichnet das genaue Gegenteil: freie Marktwirtschaft, die Unterstützung individueller Eigeninteressen, eine stark reduzierte Rolle des Staates, freie Arbeitsmärkte, sehr schwache Gewerkschaften, eine Einschränkung der Wohlfahrtsausgaben und niedrige Steuern. Beiden Richtungen werden Schwachpunkte und Nachteile attestiert, mit der Begründung, dass sie auf Dogmen beruhten und daher zu unflexibel gewesen seien, um sich den dynamischen wirtschaftlichen Verhältnissen anzupassen.²⁴¹ Der *Third Way* der *New Labour* Regierung wird als Kompromiss der ersten beiden Wege beschrieben, als eine Mischung aus Sozialdemokratie und Neoliberalismus.

Diese *mixed economy* stelle sich als Ergebnis einer pragmatischen Wirtschaftspolitik dar, die die freie Marktwirtschaft als „the most effective way of producing wealth“ schütze und nur dann regulierend eingreife, „when capitalism is clearly failing or when it is operating against the public interest“.²⁴² Ein gewisses Maß an staatlicher Kontrolle und Regulierung sei demnach unverzichtbar. Die Schulbuchautoren machen deutlich, dass vor allem in Zeiten wirtschaftlichen Wandels eine starke Regierung benötigt werde, die lenkend, unterstützend und manchmal ausgleichend eingreife.

Der Staat wird dabei als das größte Unternehmen Großbritanniens beschrieben, mit einer entsprechend hohen Verantwortung.²⁴³ Nicht anders als unter der konservativen Vorgängerregierung sollten Eigeninitiative und wirtschaftliches Eigeninteresse so weit wie möglich unterstützt werden, allerdings nicht auf Kosten des Allgemeinwohls.²⁴⁴ Privatisierung bleibe auch unter der New Labour-Regierung ein für die Wirtschaft wichtiger und anregender Faktor, auf den nicht verzichtet werden dürfe.

5. Fazit: Wertevermittlung

Welche Wertvorstellungen vermitteln englische Schulbücher nun in ihren Darstellungen des Verhältnisses von Unternehmer und Staat? Eine generalisierende Antwort fällt schwer, denn sie setzen je nach Unterrichtsfach sehr unterschiedliche Akzente. So dominiert in den Geschichtsbüchern eine eher wirtschaftsliberale Auffassung, die marktwirtschaftlich ausgerich-

²³⁹ Vgl. dazu u.a. *Flagship History: Britain 1914-2000*, S. 338.

²⁴⁰ Vgl. dazu u.a. *The Young Oxford History of Britain & Ireland: A Century of Change*, S. 64ff.; *Making History*, S. 254f.

²⁴¹ Vgl. dazu *Success in Politics*, S. 93.

²⁴² *Success in Politics*, S. 94.

²⁴³ Vgl. dazu u.a. *This is... Citizenship Studies*, S. 138f.; *Success for Schools*, S. 57ff.

²⁴⁴ Vgl. dazu u.a. *Success in Politics*, S. 92.

tete Einstellungen und Fähigkeiten wie Eigeninitiative, Selbstverantwortlichkeit und -disziplin, aber auch Risikobereitschaft und zuweilen eine gewisse Rücksichtslosigkeit positiv konnotiert und in der Bindung an die Industrielle Revolution sogar national auflädt. Die Gemeinschaftskunde- und Geographiebücher nehmen dagegen eine stärker sozialkritische Perspektive ein, indem sie auch die Auswirkungen ungehinderter (wirtschaftlicher) Freiheit problematisieren. Dies fällt etwa bei der Darstellung der Globalisierung oder der Gewerkschaften auf, die in den Geschichtsbüchern eher als ein Hemmschuh für Modernisierung und wirtschaftlichen Erfolg gesehen werden, während die übrigen Fächer stärker ihre soziale Funktion betonen.

Alle Schulbücher schreiben dem Staat eine wichtige Rolle für die Unterstützung und soziale Sicherung Bedürftiger und für die Schaffung wirtschaftspolitischer Rahmenbedingungen zu. Im Vordergrund steht jedoch die Auffassung, dass auch der Staat letztlich als Unternehmer agieren müsse, der Werte wie Eigeninitiative und Freiheit schützt, um neuen Wohlstand zu generieren. Je mehr sich die Darstellung auf historische Sachverhalte bezieht, desto klarer werden die Freiheitsrechte gegenüber den Anspruchsrechten betont. Umgekehrt verweisen Gemeinschaftskunde- und Geographiebücher stärker auf die Kosten und Folgen einer Politik, die die Freiheit des Einzelnen als Recht und Verpflichtung konsequent in den Mittelpunkt stellt.

In den Kapiteln der Geschichtsbücher, die die Zeit der Industrialisierung behandeln, werden Fähigkeiten und Einstellungen wie Kreativität, Risikobereitschaft, Leistungswille, Strebsamkeit und Initiative implizit zu unabdingbaren Voraussetzungen wirtschaftlichen und speziell unternehmerischen Erfolgs erklärt. Fast alle Autoren greifen für diese Epoche zum methodischen Instrument der Personalisierung, die sich aber nur selten auf Arbeiter und Angestellte, sondern zumeist auf herausragende Unternehmerpersönlichkeiten ausrichtet. Generell entsteht hier ein sehr positives Bild englischer Wirtschaftsführer und der Industriellen Revolution insgesamt; sie wird als eine Hochphase der gesamten neueren Geschichte Großbritanniens präsentiert. Ihre „Helden“, so die typische Deutung, hätten über das wohlverstandene Eigeninteresse hinaus nicht nur ihren eigenen Wohlstand, sondern auch den der gesamten Nation gemehrt. Unterstützt wird dieser Ansatz, der vor allem in Büchern für die elf- bis sechzehnjährigen Schüler klar hervortritt, durch zahlreiche Aufgaben, in denen die Schüler sich in heutige Unternehmer hineinversetzen sollen, um Geschäfts-, Werbe- oder Finanzierungskonzepte zu entwerfen oder um unternehmerische Entscheidungen zu fällen und überzeugend zu begründen.

Im Gegensatz dazu stehen die Ausführungen zur *modernen* Wirtschaft, deren weitgehend anonyme Unternehmensstrukturen auf die Schüler eher distanzierend wirken müssen. Die Schulbücher betrachten die globalisierte Wirtschaft der Gegenwart ebenfalls mit einiger Distanz. An die Stelle des Abenteuer- und Pioniergeists, der für die Schulbuchdarstellung der Industriellen Revolution so signifikant ist, tritt ein eher problemorientierter, nüchterner und abwägender Zugriff. Zum einen werden die Herausforderungen und Konflikte der postindustriellen Gesellschaft erörtert, zum anderen aber doch auch Zuversicht und Vertrauen in die Zukunft vermittelt: Auf der Basis persönlicher und wirtschaftlicher Freiheit und unterstützt durch eine „unideologische“, pragmatische Wirtschaftspolitik sei der gegenwärtig durchlebte Strukturwandel zu bewältigen.

Die Schüler werden weder in der Sekundarstufe I noch in der Sekundarstufe II aktiv dazu animiert, über einen unternehmerischen Lebensentwurf nachzudenken, aber fast alle untersuchten Schulbücher vermitteln Werte wie Selbständigkeit und Freiheit, die allgemein an die Pflicht zu eigenverantwortlicher Lebensplanung und Lebensführung gebunden werden, letztlich aber auch Vorbedingungen erfolgreichen unternehmerischen Handelns seien. Während die Schulbücher für die Mittelstufe vor allem auf die praktischen Aspekte wirtschaftlich relevanter Themen ausgerichtet sind und auf das Lebensumfeld der Schüler Bezug nehmen, widmen sich die Schulbücher der Oberstufe den Themen Unternehmer und Staat oft mit einem tendenziell wissenschaftlichen Anspruch. Hier werden häufig Historiker, Soziologen oder Wirtschaftswissenschaftler zitiert und verschiedene Forschungsmeinungen einander gegenübergestellt.²⁴⁵ So erscheinen die Mittelstufenbücher anschaulich, bunt und vielfältig; fast wie Arbeitsbücher. Die Oberstufenbücher sind dagegen überwiegend von Autorentext geprägt, wobei die Schüler in den Arbeitsteilen explizit aufgefordert werden, das Gelernte nicht nur zu reproduzieren, sondern auch Argumente abzuwägen, verschiedene Interessen zu bedenken und darauf aufbauend eine eigene Meinung zu entwickeln.

Bezogen auf die Vermittlung von Werten heißt das in der Bilanz, dass englische Schulbücher tendenziell vom eigenverantwortlichen Individuum aus denken, das sich nicht auf den Staat verlassen dürfe. Die Schulbücher neigen dabei dazu, den Schüler als künftigen Arbeitnehmer zu sehen, der sich flexibel in die moderne, nicht unkritisch gesehene Arbeitswelt einfügen muss. *Entrepreneurship-Education* findet also auch in englischen Schulbüchern außerhalb des historischen Bezugsfeldes wenig Platz. Die Förderung einer allgemeinen *Economic Literacy* hingegen hat in den Schulbüchern aller untersuchten Fächer einen – inhaltlich wie didaktisch jeweils spezifischen – Niederschlag gefunden. Der Staat erscheint als Akteur, der wichtige Rahmenbedingungen wirtschaftlichen Handelns und gesellschaftlichen Wohlstands setzen kann, der aber nicht primär als ständiger Sachwalter gemeinsamer Interessen verstanden werden sollte.

²⁴⁵ Siehe dafür beispielhaft: Britain Transformed; Success in Politics; Advanced Geography.

III. Schweden

1. Ergebnisüberblick

Die schwedischen Schulbücher setzen bei der Vermittlung wirtschaftsbezogener Inhalte und individuellen Unternehmertums auf eine einfache, praxisbezogene und den jeweiligen Altersstufen der Schüler angemessene Sprache. Die theoriebezogenen Wissensanteile fallen dementsprechend geringer aus und bleiben der Sekundarstufe II vorbehalten. In erster Linie versuchen die Autoren, eine Orientierungshilfe in der heutigen Erwerbsgesellschaft zu geben.

Vor allem die Gemeinschaftskundebücher und die Fächerverbindenden Lehrwerke führen alle institutionalisierten Möglichkeiten der beruflichen Zukunftsgestaltung für Absolventen der allgemeinbildenden Schulen auf. Dabei bringen sie viele Beispiele für selbständiges Unternehmertum in kleinen und mittelständischen Betrieben und präsentieren oft auch einzelne freiberuflich tätige Männer und Frauen. Diskussionsaufgaben und Planspiele sollen die Schüler dazu anregen, unternehmerisches Denken zu entwickeln.

In der Darstellung des Staates wird deutlich, dass das Gleichheitspostulat und die über Steuern organisierte staatliche Umverteilung zugunsten benachteiligter Menschen zu den Kernelementen des schwedischen Staatsverständnisses gehören. Unternehmen und Unternehmer sind gleichgestellte Säulen der schwedischen Gesellschaft – ebenso wie Arbeitnehmer, Gewerkschaften oder von der Fürsorge abhängige Gruppen, Kinder und alte Menschen. Der Staat erscheint als Wohlfahrtsstaat und Wirtschaftsraum gleichermaßen, wobei das Verhältnis von Marktregulierung und wirtschaftlicher Freiheit nicht gleichgewichtig ist. Der Schwerpunkt liegt auf der Schaffung von Rahmenbedingungen für unternehmerische Wertschöpfung und der Umverteilung zugunsten der gleichberechtigten Teilhabe aller gesellschaftlichen Gruppen am Gemeinwesen. Entsprechend stark betonen die Schulbücher auch genossenschaftliche Formen des Eigentums.

2. Schulsystem

Das schwedische **Schulsystem** zeichnet sich durch die im Vergleich zu Deutschland lange gemeinsame Schulzeit von neun Jahren aus. Im Anschluss an die neunjährige Gesamtschule oder integrierte Einheitsschule (*Grundskola*) besuchen die Schüler die gymnasiale Oberstufenschule (*Gymnasieskola*).²⁴⁶ Die Vorschulklasse (*förskoleklass*) für sechsjährige Kinder ist freiwillig und wie der gesamte Pflichtschulbereich kostenfrei. Im Jahr 2000 besuchten 93 % aller Sechsjährigen die Vorschulklassen. In Schweden besteht eine neunjährige Schulpflicht für Kinder und Jugendliche im Alter von sieben bis sechzehn Jahren. Eine strukturelle Binnendifferenzierung der Gesamtschule gibt es nicht, allerdings umfassen nicht alle Schulen

²⁴⁶ Im Jahr 1999 setzten 98 % aller Schüler, die die Gesamtschule abgeschlossen hatten, ihren Bildungsweg an einer weiterführenden Schule fort; Tobias Werler, Schweden, in: Hans Döbert, Wolfgang Hörner, Botho von Kopp, Wolfgang Mitter (Hg.), Die Schulsysteme Europas, 2. Aufl., Hohengehren 2004, S. 459-476, hier S. 460.

sämtliche neun Jahrgangsstufen, und die Schüler müssen gegebenenfalls nach Jahrgangsstufe sechs die Schule wechseln.²⁴⁷

Seit 1994 gilt in Schweden ein nationaler **Lehrplan**. Er erstreckt sich auf die Vorschulklassen, die als eine freiwillige Schulform in das öffentliche Schulsystem eingebunden sind, sowie auf die Gesamtschulen und gymnasialen Oberstufenschulen. Das nationale Curriculum definiert die grundlegenden Ziele und Richtlinien der allgemeinbildenden Schulen und legt für einzelne Fachgebiete nationale Kurspläne fest, die die Ausbildungsziele für das fünfte und neunte Schuljahr benennen. Über die didaktischen Methoden können Lehrer und Schüler selbstverantwortlich entscheiden. Innerhalb der garantierten Unterrichtszeit bleibt es den Schulen überlassen, wie sie den Stundenplan gestalten, das heißt beispielsweise, ob sie die Zeitanteile für ein Unterrichtsfach erhöhen, welche Wahlfächer und Fremdsprachen wann eingeführt werden, ob Unterricht in einer nichtschwedischen Muttersprache gewährt wird. Auf diese Weise können die Schulen ein jeweils eigenes Profil entwickeln. Auch über die Organisation des Unterrichts selbst setzen die Schulen Akzente. So kann der Unterricht projektartig, themenzentriert oder fächerübergreifend orientiert sein. Die Schüler können in Jahrgangsklassen, gemischten Altersgruppen oder Interessengruppen unterrichtet werden. Die Festsetzung von Lernzielen für die fünfte und neunte Klasse im nationalen Kursplan lässt den Schulen hier große Spielräume. Die Integration der Vorschulklassen in das nationale Curriculum soll den erfolgreichen Übergang zwischen Vorschule und Gesamtschule sichern.

Am Ende der Schulpflicht, nach der neunten Klasse, legen die Schüler nationale **Abschlussprüfungen** in Schwedisch, Englisch und Mathematik (*ämnesprov*) ab. Diese Prüfungen stellen sicher, dass im gesamten Land vergleichbare Ergebnisse erreicht werden, und sie berechtigen zum Besuch der gymnasialen Oberstufenschule. Die Oberstufenschulen bieten eine dreijährige stärker praxisorientierte oder studienvorbereitende Ausbildung an, die mit der Zugangsberechtigung zum Hochschulstudium abschließt. Bei einer beschränkten Zahl an Studienplätzen kann zusätzlich zum Abschlusszeugnis der Oberstufenschule das Ergebnis des freiwilligen nationalen Universitätstests herangezogen werden. Der Unterricht in der Sekundarstufe II ist in siebzehn nationalen Bildungsprogrammen oder Profilen organisiert,²⁴⁸ die auf einem Kursystem basieren und ein etwa viermonatiges Praktikum (*prao*) an einem Arbeitsplatz außerhalb der Schule sowie eine Projektarbeit vorsehen. Die Programme bereiten in unterschiedlicher Weise auf die Hochschule oder einen Beruf vor. Die *gymnasieskola* sind an den Lehrplan für die freiwilligen Schulen gebunden. Dieser legt die allgemeinen Bildungsziele fest und bestimmt die Verteilung von Kernfächern wie Schwedisch, Mathematik oder Gemeinschaftskunde, und programmspezifischen Fächern. Der Lehrplan ist jedoch nicht Teil des nationalen Curriculums und lässt den Oberstufenschulen viele Freiräume in der Gestaltung des Bildungsverlaufs.²⁴⁹

Die **Aufsicht** über das Bildungswesen nimmt das Ministerium für Bildung und Wissenschaft (*utbildningsdepartement*) wahr. Die zentrale Verwaltungsbehörde für das Schulwesen (*skolverket*) ist für die Qualitätskontrolle der Schulen und die nationale Leistungskontrolle der Schüler in der fünften und neunten Klasse zuständig. Die oberste Schulverwaltungsbehörde

²⁴⁷ Vgl. Klieme/Döbert, S. 72-75. Ferner: Mackensen, S. 140-148.

²⁴⁸ Die Programme reichen von Kinder- und Freizeitpädagogik über Bautechnik einschließlich Haus- und Anlagenbau, Malerei und Klempnerei bis hin zu Kraftfahrzeugtechnik, Hotel- und Restaurantwesen oder Schwerpunkten in den Naturwissenschaften und Gesellschaftswissenschaften.

²⁴⁹ Werler, S. 470.

wacht darüber, dass alle Schulen landesweit die gleichen Standards aufweisen, mithin alle Schüler den gleichen Zugang zum nationalen Bildungssystem und die gleichen Lehr- und Lernbedingungen haben. Während sich die staatliche Aufsicht im Bildungswesen auf die nationale Zielsteuerung konzentriert, haben Dezentralisierungsmaßnahmen dazu geführt, dass die lokale Verantwortung von den Kommunen wahrgenommen wird. Die Kommunen sind Träger der Vorschulklassen, Gesamtschulen und gymnasialen Oberstufenklassen. Sie entscheiden über die Einstellung des Schulpersonals einschließlich der Lehrer und sie entwickeln einen Schulplan für das lokale Schulsystem auf der Grundlage des nationalen Curriculums.

Zur **Finanzierung** der Schulen erhalten die Kommunen staatliche Zuschüsse, über deren Verwendung sie im Rahmen der kommunalen Selbstverwaltung entscheiden. Die freiwillige und obligatorische Ausbildung an den allgemeinbildenden Schulen von den Vorschulklassen bis zur gymnasialen Oberstufenschule ist für die Schüler gebührenfrei. Darin enthalten sind auch alle Lernmittel, die Schulmahlzeiten, die Versorgung im Rahmen der Schulgesundheitspflege und der Schülertransport.

3. Unternehmer und Unternehmen

a) Das Bild des Unternehmers

Das Bild des Unternehmers ist auch in schwedischen Geschichtsbüchern wesentlich mit der Darstellung der Industrialisierung im 19. Jahrhundert verbunden. Der industrielle Durchbruch des Landes im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts erneuerte die traditionellen, auf Erz und Holz basierenden Industriezweige und schuf neue Industrien, die sogenannte Genie-Industrie.²⁵⁰ Als deren Leitfiguren stellen die Schulbücher schwedische Erfinder-Unternehmer wie Alfred Nobel, Gustav Dalén, Lars Magnus Ericsson, Gustav de Laval oder Sven Wingqvist vor. Ihre technischen Entwicklungen trugen unter anderem zur Verbesserung der Leuchtfeuertechnik von Leuchttürmen und zum Ausbau des öffentlichen Telefonnetzes bei, wurden in der wachsenden Molkereiindustrie eingesetzt oder verbesserten die Funktionsweise von Maschinen in den Textilfabriken.

Als besonderes Merkmal dieser Gründergestalten nennen die Geschichtsbücher deren Fähigkeit, schnell zu reagieren und Innovationen durch das Zusammenwirken von Unternehmern, Technikern, Erfindern und Kapitalgebern in marktfähige Produkte umzusetzen. In der Verbindung von kaufmännischem Handeln und technologischer Innovation liege ihr besonderer Beitrag zur erfolgreichen wirtschaftlichen Entwicklung Schwedens, die in der Industrialisierung ihren Anfang genommen habe und bis in Gegenwart reiche. Die namentliche Kontinuität vieler der genannten Unternehmen, die sich inzwischen zu weltweit führenden Konzernen entwickelt haben, unterstreiche dies.

Die Schulbuchautoren verleihen diesen herausragenden Unternehmerpersönlichkeiten Züge einer wirtschaftsbürgerlichen Elite, wie sie nur im Kontext der Industrialisierung auftritt. Besonders deutlich zeigt sich dies an der Darstellung Alfred Nobels.²⁵¹ Die Geschichtsbücher befassen sich ohne Ausnahme mit seinen Erfindungen, allen voran der Weiterentwicklung des

²⁵⁰ Perspektiv på historien, S. 274.

²⁵¹ Vgl. dazu Hällplatser i historia, S. 95.

Nitroglyzerins zu Dynamit. Darüber hinaus stellen sie ihn auch biographisch vor, schildern seine Herkunft, seinen Bildungsweg und seinen sozialen Aufstieg. Unter dem Stichwort „Kanonenkönig“ widmen sie sich dem scheinbaren Widerspruch von Nobels Erfindungen und seinem Friedensengagement. So wurde der von ihm entwickelte Sprengstoff nicht nur im Berg- und Tunnelbau eingesetzt, sondern vor allem in der Waffenindustrie. Die Schüler werden aufgefordert, Nobels Standpunkt zum Erhalt des Weltfriedens durch Abschreckung anhand eines Zitats zu diskutieren.

„Wenn die Menschen nicht für Vernunft zugänglich sind, muss man ein Mordwerkzeug erfinden, das so furchtbar ist, dass die Menschheit aus Angst und Selbsterhaltungstrieb den Frieden erhält.“²⁵²

Auch einige andere schwedische Industriepioniere werden sowohl mit ihren bahnbrechenden Erfindungen als auch biographisch vorgestellt. Dabei heben die Geschichtsbücher Eigenschaften wie Risikobereitschaft, Kreativität, Entschlossenheit im Kampf gegen widrige Umstände und persönliche Bescheidenheit hervor. Persönliche Erfolgsgeschichten sollen offenbar die nach wie vor einflussreiche Position schwedischer Großunternehmen innerhalb der Weltwirtschaft unterstreichen und als Vorbilder für ein unternehmerisches Handeln fungieren, das über den persönlichen Erfolg hinausweist und gesellschaftliche Verantwortung wahrnimmt.

Der schwedische Unternehmer der Gegenwart hingegen zählt für die Schulbuchautoren offenbar nicht mehr zu einer gesellschaftlichen Elite. Er wird als gleichgestelltes Mitglied der Gesellschaft betrachtet, und seine Leistung im Zusammenhang mit der Schaffung von Arbeitsplätzen steht gleichwertig neben derjenigen des Arbeitnehmers. Die Person des Großunternehmers verschwindet zudem bis auf wenige Ausnahmen immer mehr hinter den komplexen Führungsstrukturen multinationaler Konzerne. Die neueren Schulbücher greifen Diskussionen über Managergehälter offensiv auf und stellen in diesem Zusammenhang grundsätzliche Überlegungen zu Lohnunterschieden und dem Wert von Arbeit an.

„Wie groß die Bedeutung einer Person für ein Unternehmen oder eine Organisation ist, ist jedoch schwer einzuschätzen. Wie viel von den Erfolgen eines Unternehmens beruht auf einem guten Chef? Wie groß ist das Risiko, dass ein schlechter Chef einen Beschluss fasst, der dazu führt, dass es einem Unternehmen schlecht zu gehen beginnt? Weil es schwer ist, diese Dinge zu messen, beginnen Traditionen und Vergleiche mit anderen eine große Rolle zu spielen. Dass die Gehälter der schwedischen Direktoren sich in den letzten Dezennien erhöht haben, beruht unter anderem darauf, dass sie begonnen haben, sich mit amerikanischen Spitzenmanagern zu vergleichen.“²⁵³

Konkret fassbar wird das Bild des Unternehmers vor allem in der Darstellung kleiner oder mittelständischer Unternehmer, die wie jeder andere Bürger auch eigenen wirtschaftlichen Interessen folgen und ihren Beitrag zum Wohlstand der Gesellschaft leisten.

Die Gemeinschaftskundebücher heben als Bedingungen für den unternehmerischen Erfolg ähnliche Eigenschaften hervor, wie sie schon den Industriepionieren des 19. Jahrhunderts zugeschrieben wurden. So gelten die Übernahme von Verantwortung, Zielstrebigkeit und eine hohe Risikobereitschaft des Unternehmers als grundlegende Voraussetzungen für den Erfolg

²⁵² Genom Sveriges Historia, S. 157.

²⁵³ Samhälle nu, S. 121.

eines Unternehmens. Daneben führen die Schulbücher als weitere Vorbedingungen einer Unternehmensgründung Faktoren wie Produkt- oder Geschäftsidee, Branchenerfahrung, Kontaktnetze, Marktkenntnis sowie ein ausreichendes Startkapital an.²⁵⁴

Die Schulbücher bewerten Unternehmertum und berufliche Selbständigkeit keineswegs negativ, sondern sie bemühen sich um ein realitätsnahes Bild, das geprägt ist von außerordentlichen Herausforderungen einerseits und weitgehenden Entscheidungsspielräumen andererseits. Unter der Überschrift „Warum wird man Unternehmer?“ stellt ein Gemeinschaftskundebuch beide Seiten des Unternehmersdaseins vor:

„Unternehmer zu sein ist anstrengend. Die Arbeitstage sind lang, die Grenze zwischen Arbeit und Freizeit ist fließend. Die Verantwortung ist groß. Die Probleme häufen sich. Man trägt ständig ein Risiko, Erfolge und Misserfolge wechseln sich ab. Man macht sich fast jeden Tag Gedanken über die Ökonomie. Das alles wirkt vielleicht nicht so verlockend, aber so beschreiben viele Unternehmer ihr Leben und ihre Arbeit. Trotzdem sind sie Unternehmer geworden, weil die Beschreibung genau so oft folgendermaßen lautet: Unternehmer zu sein, bedeutet Freiheit bei der Arbeit, die Freiheit, selbst zu wählen, wann und wie und mit wem man arbeiten will. Man mag es, Verantwortung und Risiko zu übernehmen, und die Belohnung dafür und das Schufteu und die Aufopferung erhält man, wenn das Unternehmen sich lohnt und gut läuft.“²⁵⁵

Dabei erweitern die Gemeinschaftskundebücher den Unternehmerbegriff häufig auch auf Arbeitnehmer. In dieser Sichtweise handeln auch sie unternehmerisch, wenn sie ihre Arbeitskraft auf dem Arbeitsmarkt anbieten. Unternehmerisches Denken und Handeln beschränkt sich demnach nicht nur auf Menschen, die Firmen (teilweise) besitzen und selbstverantwortlich leiten, sondern es soll das Erwerbsleben generell begleiten.

„Auf dem Arbeitsmarkt verkaufst du als Arbeitnehmer deine Kenntnisse, Erfahrungen und Zeit an einen Arbeitgeber, der daran interessiert ist zu kaufen. Der Preis ist der Lohn.“²⁵⁶

Die Aufgabenteile der Gemeinschaftskundebücher beziehen sich häufig auf Eigentümer-Unternehmer, die kleine oder mittlere Betriebe führen. Anhand von Fallbeispielen sollen sich die Schüler mit den Bedingungen einer Unternehmensgründung auseinandersetzen, Interviews mit lokalen Unternehmern führen oder in Rollenspielen unterschiedliche Entscheidungssituationen in einem Unternehmen kennenlernen. Die Fragen zielen darauf, die im Schulbuch präsentierten Wissensinhalte nicht nur zu reproduzieren und Fachbegriffe zu erklären, sondern auch darauf, dieses Wissen konkret auf neue Situationen anzuwenden.²⁵⁷ Viele Autoren bemühen sich besonders darum, die Gründung eines Unternehmens transparent zu machen und den Schülern die mögliche Skepsis gegenüber den Anfangsschwierigkeiten bei einer Unternehmensgründung zu nehmen.

²⁵⁴ Vgl. dazu Genom Sveriges Historia, S. 157.

²⁵⁵ Samhälle, S. 252.

²⁵⁶ Samhälle nu, S. 224.

²⁵⁷ Vgl. dazu Samhällskunskap kompakt, S. 159-164.

b) Unternehmen, Unternehmensstrukturen, Unternehmenslandschaften

Die verschiedenen Formen von Unternehmen sowie ihre inneren Strukturen und Abläufe nehmen neben volkswirtschaftlichen Grundfragen in den untersuchten schwedischen Schulbüchern einen umfangreichen Teil der ökonomischen Ausbildungsinhalte ein. Der Blick auf die Unternehmenslandschaft bewegt sich auf zwei Ebenen. Auf der ersten Ebene richten die Schulbücher das Interesse auf die Kleinunternehmen, über die sie vor dem Hintergrund einer häufig knappen Finanzierungsgrundlage aus der Gründungsphase und der ersten Zeit ihres Bestehens berichten.²⁵⁸ Die Informationen über ihre Personalstruktur beschränken sich zu meist auf die Eigentümer und deren ambivalente Erfahrungen zwischen den Nachteilen ihrer eigenständigen Erwerbstätigkeit, während der sie für ihre eigene Existenz und die des Unternehmens verantwortlich sind, und den Phasen wirtschaftlichen Erfolges.

Auf der zweiten Ebene betrachten die Gemeinschaftskundebücher Großunternehmen mit ihren weitaus komplexeren Rechtsformen und Strukturen. Am Beispiel weltweit agierender schwedischer Konzerne eröffnen sie Zugänge zu Aktiengesellschaften. Die Schüler erfahren, wie die Leitungsstrukturen der Konzerne aussehen, welche Aufgaben der Aufsichtsrat, das Management und die Unternehmensleitung übernehmen und wie sich die Konzerne über Börsenkapital finanzieren.²⁵⁹ Sie sollen abwägen zwischen den Vor- und Nachteilen eines globalen Kapital-, Arbeits- und Produktionsmarkts, der dazu führt, dass moderne Unternehmen ihren Hauptsitz nicht mehr unbedingt an dem Ort haben, an dem sie ihre Waren oder Dienstleistungen produzieren.²⁶⁰ Ebenso lernen die Schüler, zwischen warenproduzierenden Unternehmen und Dienstleistungsunternehmen zu unterscheiden oder die Unternehmen je nach Eigentümer in private, öffentliche und genossenschaftliche Betriebe einzuteilen.²⁶¹ Dabei legen die Schulbücher besonderen Wert darauf, auch die genossenschaftliche Eigentumsform zu erläutern, obwohl diese im Vergleich zu privaten oder staatlichen und kommunalen Unternehmen von volkswirtschaftlich untergeordneter Bedeutung ist.

Bei der Darstellung der internen Unternehmensabläufe und -strukturen wählen die Gemeinschaftskundebücher in erster Linie klare und verständliche Beispiele, die den Schülern betriebswirtschaftliche Abläufe und Entscheidungen verdeutlichen sollen. Dabei erläutern sie neben dem Unternehmensbegriff auch marktwirtschaftliche Grundbegriffe wie Wettbewerb, Mehrwert, Gewinn oder Angebot und Nachfrage, die die Basis unternehmerischen Handelns darstellen.²⁶²

„Ein Unternehmen ist eine Organisation, die Waren oder Dienste produziert. Um das zu können braucht das Unternehmen Ressourcen verschiedener Art, z. B. Rohstoffe, Waren, Arbeitskräfte, Kenntnisse, Maschinen, Werkzeug und Gebäude. Solche Ressourcen werden Produktionsfaktoren genannt.“²⁶³

Der detaillierten Darstellung der Arbeitswelt in den Unternehmen widmen die Schulbücher dagegen eher wenig Raum. Gleichwohl geben sie eine ganze Reihe von Orientierungshilfen

²⁵⁸ Vgl. dazu Samhällskunskap kompakt, S. 164.

²⁵⁹ Vgl. dazu Samhälle nu, S. 140ff.

²⁶⁰ Vgl. dazu Samhälle nu, S. 196ff.

²⁶¹ Vgl. dazu Samhällskunskap kompakt, S. 164; Samhälle, S. 291; Samhälle i dag, S. 314f.

²⁶² Vgl. dazu Samhälle, S. 293.

²⁶³ Vgl. dazu Samhälle nu, S. 134.

für das 15-wöchige Betriebspraktikum, *Praktische Arbeitslivorientering (PRAO)*, das alle Schüler der gymnasialen Oberstufenschulen absolvieren müssen.²⁶⁴ Das Praktikum dient dazu, den Schülern konkrete Einblicke in die Unternehmensabläufe zu geben, Berufswünsche zu entwickeln bzw. in der Realität zu überprüfen. Für die Unternehmer stellt das Praktikum eine Gelegenheit dar, zukünftige Mitarbeiter kennen zu lernen und sie auf die spezifischen Anforderungen ihrer Branche vorzubereiten.²⁶⁵ Insofern setzen die Gemeinschaftskundebücher deutliche Schwerpunkte: Ihnen geht es weniger um die theoretische Darstellung von Unternehmensabläufen und -strukturen als um die Vorbereitung der praktischen Erfahrung und der Arbeit in einem Unternehmen.

„Ein wichtiger Unterschied zwischen Schule und einem Job besteht darin, dass du in der Schule vor allem für dich selbst verantwortlich bist, deine Studien und deine Noten. In einem Job bist du dagegen dafür verantwortlich, bestimmte Aufgaben zu erfüllen und zwar so gut wie möglich. Das, was du machst, hat Auswirkungen auf deine Arbeitskollegen und andere außerhalb des Jobs.“²⁶⁶

c) Unternehmen und Gesellschaft

Die gesellschaftliche Bedeutung des Unternehmers zeige sich, so die Schulbücher, in erster Linie in seiner Verantwortung für die Schaffung von Arbeitsplätzen. Darin unterscheide er sich graduell je nach Größe seines Unternehmens und der dadurch bereitgestellten Arbeitsplätze vom Arbeitnehmer. Grundsätzlich betonen die Schulbücher immer wieder, dass beide ihre legitimen wirtschaftlichen Interessen verfolgten und auch der Arbeitnehmer ein Unternehmer sei, der seine Arbeitskraft und Qualifikation nach unternehmerischen Gesichtspunkten auf dem Arbeitsmarkt anbiete.²⁶⁷

Gleichwohl heben die Schulbücher die volkswirtschaftliche Bedeutung von Unternehmern klar hervor. Sie verweisen auf die langfristig positiven Entwicklungen für einen Unternehmensstandort. Die Niederlassung eines Unternehmens dämme die Abwanderung von Jugendlichen ein, die Einwohnerzahlen erhöhten sich durch den Zuzug neuer Arbeitskräfte oder steigende Geburten, und die Kommunen verfügten über mehr Steuereinnahmen. Gleichzeitig könnten Dienstleistungen ausgebaut, die Infrastruktur verbessert und die Ansiedlung anderer Unternehmen angeregt werden.²⁶⁸

Über diese grundsätzliche wertschöpfende Rolle von Unternehmern hinaus betonen die Schulbücher zwei Aspekte ihrer Tätigkeit: ihre Verantwortung für ökologisches Handeln und für die Gleichbehandlung der Bürger. Besonders die Gemeinschaftskundebücher verweisen auf die gestiegene Bedeutung des Umweltschutzes und fordern umweltbewusstes Verhalten nicht nur von den Konsumenten, sondern auch von den Unternehmen.²⁶⁹ Eine nachhaltige

²⁶⁴ Samhälle Ämnesboken, S. 237.

²⁶⁵ Der schwedische Arbeitgeberverband (SAF) setzt sich für eine engere Zusammenarbeit zwischen Schulen und Unternehmen ein. Er bietet für den Unterricht in den oberen Klassen der Gesamtschulen und der gymnasialen Oberstufenschulen Lehrmaterialien, die die Lehrer unter anderem bei der Vorbereitung der Praktika unterstützen sollen.

²⁶⁶ Samhälle Ämnesboken, S. 238.

²⁶⁷ Vgl. dazu Samhälle nu, S. 224.

²⁶⁸ Vgl. dazu Samhälle i dag, S. 175.

²⁶⁹ Vgl. dazu Samhälle, S. 286-295.

Bewirtschaftung der Ressourcen und die Vermeidung von Umweltschäden lägen im volkswirtschaftlichen Interesse.

„Der Wert der in unserem Land vorhandenen Naturschätze (Boden, Wasser, Wald und Erz) minus Umweltschäden (die Kosten der Schäden) ist identisch mit Schwedens Nationalvermögen.“²⁷⁰

Andere Gemeinschaftskundebücher greifen diesen Aspekt auf, indem sie darauf hinweisen, dass das Bruttosozialprodukt eines Landes das Maß der Umweltverschmutzung nicht berücksichtige und man diese Kosten eigentlich vom Bruttosozialprodukt abziehen müsse.²⁷¹ Wenn Unternehmen nach dem Verursacherprinzip die Kosten für Umweltschäden selbst tragen müssten, würden umweltfreundlich wirtschaftende oder produzierende Betriebe in ihrem Verhalten bestärkt. Die Schulbücher versuchen zu zeigen, dass sich ein verantwortungsvoller Umgang mit der Umwelt auch wirtschaftlich auszahlt. So könnten energiesparende und schadstoffarme Herstellungsmethoden auch die Produktionskosten senken und neue, umweltbewusste Käufergruppen erschließen. Auch Banken könnten durch eine entsprechende Kreditvergabe dazu beitragen, das ökonomische Wachstum ökologisch nachhaltig zu gestalten. So könnten sie die Zinshöhe an der Umweltverträglichkeit des Vorhabens ausrichten oder Kredite verweigern beziehungsweise mit Auflagen für umweltgerechte Investitionen verbinden.²⁷² Letztlich setzen die Schulbücher aber nicht allein auf die Verantwortung der Unternehmer, sondern auf staatliche Eingriffe und den Druck der Konsumenten.

„Der Staat und die Kommunen können auf die Unternehmen einwirken, indem sie den Unternehmen, die Umweltinvestitionen tätigen, Steuervorteile gewähren. Dadurch wird es ökonomisch effektiver und leichter, umweltfreundlich zu agieren. [...] Aber es gibt damit auch ein Problem. Wenn die Steuern und Abgaben für die Unternehmen zu hoch werden, geraten sie in eine wirtschaftlich nachteilige Lage gegenüber ausländischen Konkurrenten. Das ist zum Schaden des Unternehmens wie auch Schwedens. Nationale Entscheidungen reichen also in der Umweltpolitik nicht aus. Deshalb engagiert sich Schweden für ein internationales Abkommen auf dem Gebiet der Umwelt.“²⁷³

Unter der Überschrift „Was können wir tun?“ fordern die Gemeinschaftskundebücher die Schüler auf, sich umweltbewusst zu verhalten und durch Kaufentscheidungen zu einem Umsteuern beizutragen.

Den Gesichtspunkt der Gleichbehandlung von Frauen und Männern greifen die Schulbücher auf, wenn es um den Anteil von Frauen in Führungspositionen geht. Der Begriff der Gleichstellung (*jämställhe*) im Sinne von sozialer Chancengleichheit und Geschlechtergleichheit nimmt einen wichtigen Stellenwert in der Wertevermittlung der schwedischen Schulbücher ein. Während die Lehrbücher bei der Darstellung von Unternehmensgründungen und Kleinunternehmern immer auch Unternehmerinnen berücksichtigen, stellen sie bei Großunternehmen ein Defizit fest. In einem Merkkasten wird hervorgehoben:

²⁷⁰ Samhälle, S. 294.

²⁷¹ Vgl. dazu Samhällskunskap kompakt, S. 171.

²⁷² Vgl. dazu Samhälle, S. 295.

²⁷³ Samhälle, S. 295.

„Es sind ziemlich wenige Frauen, die in einer Unternehmensleitung sitzen. Worauf kann das beruhen? Warum ist es wichtig, mehr Frauen einzubeziehen? Was meinst Du?“²⁷⁴

d) Unternehmen und Gewerkschaften

Das Verhältnis von Unternehmen und Gewerkschaften ist in Schweden stark reglementiert. Diese Reglementierung dient vor allem dem Schutz der Arbeitnehmer. Die Gemeinschaftskundebücher nehmen dies als Ausgangspunkt, um die Aufgaben und Funktionen von Gewerkschaften und Unternehmerverbänden zu beschreiben.

„In Schweden wird der Arbeitsmarkt von einer ziemlich großen Sicherheit für die Arbeitnehmer geprägt. Es gibt eine Menge von Gesetzen und Verordnungen, die garantieren sollen, dass dich keiner ausnutzt. Vieles wird auch in kollektiven Absprachen geregelt, die zwischen den Partnern auf dem Arbeitsmarkt geführt werden, d. h. den Gewerkschaften und den Arbeitgeberorganisationen.“²⁷⁵

Im Vordergrund steht die einvernehmliche Aushandlung von Tarifabschlüssen, bei denen sich die Interessen von Arbeitgebervertretern und Arbeitnehmervertretern zwar gegenüberstehen, Konflikte aber im Sinne einer „solidarischen Lohnpolitik“ gelöst werden.²⁷⁶ Diese Lohnpolitik erkennt den niedrigsten Lohngruppen die größten Lohnerhöhungen zu. Neben der solidarischen Lohnpolitik erläutern die Schulbücher Branchentarifverhandlungen und lokale Lohnabkommen als die drei Kernbereiche des „schwedischen Modells“. Das „schwedische Modell“ der Tarifpartnerschaft ist stark von verhandlungsorientierter Auseinandersetzung und einem Konsens über gesellschaftliche Umverteilung geprägt. Konflikte über Löhne und Arbeitszeiten werden zwischen den sehr mitgliederstarken Gewerkschaften und den Arbeitgeberorganisationen nach einem gesetzlich festgelegten Regelwerk beigelegt. Dabei erscheint es selbstverständlich, dass die Tarifabsprachen der Lohnentwicklung fortlaufend angepasst werden müssen.

„Wenn es den Parteien nicht gelingt, überein zu kommen, kann die Gewerkschaft ihre Mitglieder zum Streik aufrufen. Die Gegenwaffe der Arbeitgeber heißt Aussperrung – dann können die Arbeitnehmer nicht zu ihren Arbeitsplätzen kommen und erhalten keinen Lohn. Nach einer gewissen Zeit werden alle dieses ‚Kriegs‘ müde. Das ist zu anstrengend und kostet zu viel. Man beginnt wieder zu verhandeln und kommt am Ende zu Kompromissen, die alle akzeptieren können.“²⁷⁷

Die Schilderungen der Tarifaufeinandersetzungen wirken fast schematisch und tragen einen ritualisierten Charakter. Tatsächlich gehören nach den schwedischen Schulbüchern regelmäßige Verhandlungen zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern etwa um Lohnhöhe, Arbeitszeit, Arbeitsbedingungen oder Kündigungsschutz zum demokratischen Alltag. Dabei steht vor allem die Wahrnehmung der Rechte der Arbeitnehmer im Vordergrund. Gesetzliche Mitbestimmungsrechte und Arbeitsschutzbestimmungen bewerten die Schulbücher als wichtige Errungenschaften zur Wahrung des sozialen Friedens. Gleichwohl unterstreichen sie die pa-

²⁷⁴ Samhälle nu, S. 138.

²⁷⁵ Samhälle nu, S. 224.

²⁷⁶ Vgl. dazu Zigma Samhällskunskap, S. 451f.

²⁷⁷ Samhälle nu, S. 224.

ritätische Vertretung beider Seiten und stellen neben den jeweiligen Dachorganisationen (*Svenska Arbetgivareföreningen SAF* und Landsorganisationen *i Sverige LO*) auch die verschiedenen branchen- oder berufsbezogenen Verbände vor.²⁷⁸

Im Arbeitsteil zielen unterschiedliche Aufgabenstellungen darauf, die dargebotenen Informationen zu vertiefen. So sollen Schüler beschreiben, wie friedliche Lohnverhandlungen ablaufen, wie Verhandlungskonflikte aussehen können und was die Gewerkschaften für ihre Mitglieder tun. Problematisierungen wie etwa die Frage „Warum hatten in den letzten Jahren so viele keine Arbeit? Wie können mehr Jobs entstehen?“²⁷⁹ finden sich nur ansatzweise. In der Regel wird das „schwedische Modell“ unter den Bedingungen von Wirtschaftswachstum und hohen Beschäftigungsraten erläutert. Inwiefern strukturelle Arbeitslosigkeit das Verhältnis von Gewerkschaften und Unternehmern verändern kann, deutet sich aber punktuell an. Im Anschluss an eine Darstellung zur Funktionsweise der Tarifpartnerschaft erklärt ein Gemeinschaftskundebuch, dass sich dieses Modell möglicherweise in der Zukunft nicht mehr so reibungslos aufrechterhalten lasse. Überwiegend behandeln die Lehrbücher die strukturellen Veränderungen des schwedischen Arbeitsmarkts jedoch nicht im Zusammenhang mit den Gewerkschaften.

„So also funktionierte einige Jahrzehnte lang der schwedische Arbeitsmarkt. Aber diese drei Schritte des typisch schwedischen Modells wollen heute viele beseitigen, nicht zuletzt innerhalb des SAF.“²⁸⁰

Die Geschichtsbücher, die sich dem Verhältnis von Gewerkschaften und Unternehmern zuwenden, befassen sich vor allem mit der Geschichte der organisierten Interessenvertretung der Arbeitnehmer. Sie nahm parallel zur Industrialisierung Schwedens im 19. Jahrhundert mit der Bildung von Arbeitervereinen ihren Anfang und konnte sich in den 1880er Jahren gegen den Widerstand der Arbeitgeber durchsetzen.²⁸¹ Der Zusammenschluss der Berufsgewerkschaften zu einer Landesorganisation und die darauf folgende Konstituierung eines Arbeitgeberverbandes gelten als sichtbare politische Zeichen des Wandels von der ständischen zur Klassengesellschaft in Schweden. Insgesamt widmen die Schulbücher aber der Geschichte der Gewerkschaften und der Arbeitgeberverbände wenig Aufmerksamkeit. Exponenten der organisierten Interessenvertretung wie Gewerkschaftsführer werden ebenso wenig vorgestellt wie Unternehmer. Mit großer Selbstverständlichkeit präsentieren die Geschichtsbücher die Gewerkschaften und deren Wirken zum Schutz der Arbeitnehmer als festen Bestandteil der schwedischen Demokratie ohne sie jedoch besonders hervorzuheben. Abbildungen von den Bedingungen des schwedischen Erzbergbaus zeigen zwar, welche Fortschritte im Arbeitsschutz seit Beginn der Industrialisierung erreicht wurden, der inhaltliche Schwerpunkt liegt hierbei jedoch nicht auf der Rolle der Gewerkschaften.²⁸²

Eine Ausnahme bildet die detaillierte und durchaus spannende Darstellung der Ereignisse um den Bergarbeiterstreik von 1969 in Svapavaara bei Kiruna.²⁸³ Der Ausstand der Arbeiter entzündete sich spontan an einer lokalen Lohnvereinbarung und erweiterte sich dann auf andere

²⁷⁸ Vgl. dazu Samhälle nu, S. 224.

²⁷⁹ Samhälle, S. 263.

²⁸⁰ Zigma Samhällskunskap, S. 452. Die drei Schritte des schwedischen Modells sind die solidarische Lohnpolitik, die Branchentarifvereinbarungen und die lokalen Lohnabkommen.

²⁸¹ Genom Sveriges Historia, S. 144.

²⁸² Vgl. dazu Historia A. Grundbok Del 2, S. 101.

²⁸³ Perspektiv på historien, S. 441.

Forderungen. Alle 5.000 Bergleute der staatlichen Eisenerzgrube legten für 57 Tage ihre Arbeit nieder. Die Gewerkschaft war ihrer Ansicht nach nicht entschieden genug dafür eingetreten, die Arbeiter an den steigenden Gewinnen aus der Eisenerzförderung zu beteiligen.

„Es war sechs Uhr morgens am 9. Dezember 1969 und die Morgenschicht sollte in der neu-eröffneten Eisenerzgrube in Svapparvaara bei Kiruna beginnen. Aber als die Vorarbeiter kamen, um die Tagesaufgaben zu verteilen, blieben die Arbeiter sitzen. Stunde um Stunde verbreitete sich der Streik, bis alle 5.000 Arbeiter in LKABs Gruben in Norbotten daran teilnahmen.“²⁸⁴

Der Streik markierte einen bedeutsamen Punkt in der schwedischen Nachkriegsentwicklung, weil er während der Friedenspflicht der Tarifparteien ausbrach und noch dazu in einem Staatsbetrieb. Er zog in den Folgejahren eine ganze Welle von wilden Streiks aus den gleichen Gründen nach sich und erschütterte das Vertrauen in die Tarifpartnerschaft, für eine gerechte Verteilung des Wirtschaftswachstums zu sorgen, nachhaltig. Über das Mitbestimmungsrecht von 1977 wurden die Gewerkschaften stärker in die Unternehmensentwicklung einbezogen.²⁸⁵

4. Staat

a) Politisches System

Die Schulbücher stellen das politische System Schwedens als eine moderne Demokratie dar. Die gegenwärtige Verfassung trat 1975 in Kraft und löste diejenige von 1809 ab. Schweden ist eine konstitutionelle Monarchie mit einem parlamentarisch-demokratischen Regierungssystem. Der König als Staatsoberhaupt hat nur noch Repräsentationsaufgaben. Die Parteien sind die Träger des politischen Willensbildungsprozesses. Im Mittelpunkt der Darstellung der Parteiengeschichte steht die 1889 gegründete sozialdemokratische Arbeiterpartei. Die Geschichtsbücher werten den Aufstieg der schwedischen Sozialdemokraten, die die Liberale Sammlungspartei von der politischen Spitze verdrängten, als wichtige Voraussetzung für die Entwicklung Schwedens zum sozialdemokratischen Musterland und Wohlfahrtsstaat.²⁸⁶

Die Entwicklung des politischen Systems stellen die Geschichtsbücher in einen europäischen Kontext. Wie schon bei der Darstellung der wirtschaftlichen Entwicklung und des Übergangs von der ländlichen Ständegesellschaft zur industriellen Klassengesellschaft betrachten sie die Entstehung der Parteiendemokratie nicht isoliert, sondern ziehen Vergleiche mit anderen europäischen Ländern. Damit verankern sie Schweden, dessen Bevölkerung sich erst 1994 mit knapper Mehrheit für den Beitritt zur Europäischen Union entschied, unverrückbar in Europa. Die Verfassung zählt die Förderung der persönlichen, finanziellen und kulturellen Wohlfahrt des Einzelnen zu den obersten Staatszielen. Insbesondere das Recht auf Arbeit, Wohnung und Ausbildung sowie soziale Sicherung, Gleichstellung der Geschlechter und der Schutz der Lebensgrundlagen sind verfassungsrechtlich gesicherte Staatsaufgaben. Die Umsetzung des wohlfahrtsstaatlichen Programms zeigt sich in der Ausgestaltung des politischen Systems mit

²⁸⁴ Perspektiv på historien, S. 441.

²⁸⁵ Zigma Samhällskunskap, S. 454; Samhälle nu, S. 224.

²⁸⁶ Vgl. dazu Genom Sveriges historia, S. 145.

einem umfassenden System sozialer Sicherung, einer stark lenkenden Wirtschaftsordnung und einer hohen Besteuerung mit dem Ziel der Nivellierung von Einkommensunterschieden. Umfassende Mitwirkungsrechte auf dem Arbeitsmarkt sichern den Gewerkschaften eine den Parteien vergleichbar starke Stellung zu.

Die Schulbücher widmen sich bei der Darstellung des politischen Systems jedoch weniger den versorgenden oder auch bevormundenden Aspekten des Wohlfahrtsstaats, sondern sie betonen die soziale Gleichheit und die Leistungsbereitschaft des Einzelnen, die notwendig sei, um das Staatsziel des Wohlfahrtsstaats zu erreichen.²⁸⁷

b) Staatsverständnis

Das Staatsverständnis, das die schwedischen Schulbücher transportieren, ist wesentlich bestimmt von den Bestandteilen und der Funktionsweise des politischen Systems. Darüber hinaus prägen verfassungsmäßig verankerte Grundsätze das Verständnis von den Aufgaben und Zielen des Staats und seiner Bürger. Die Schulbücher heben hier besonders die Chancengleichheit hervor. Das parlamentarisch-demokratische System soll allen Bürgern die gleichberechtigte Teilhabe am Gemeinwesen ermöglichen, ungeachtet ihrer sozialen Stellung, ihres Geschlechts oder ihrer Herkunft. Die Voraussetzungen hierfür schafften das soziale und das wirtschaftliche System, der Wohlfahrtsstaat oder das sogenannte Volksheim und das schwedische Modell der Marktwirtschaft.

Gleichheitsgrundsatz, Chancengleichheit und Gleichstellung sind Begriffe, die in den Schulbüchern kontinuierlich auftauchen und das schwedische Staatsverständnis maßgeblich prägen. Die Autoren betonen die Gleichwertigkeit des Beitrags aller Bürger zu Staat und Gesellschaft. Der Beitrag eines Unternehmers zur Wertschöpfung wird nicht höher veranschlagt als derjenige eines Arbeitnehmers oder eines Nichterwerbstätigen. Jeder trage Verantwortung dafür, seinen Platz bestmöglich auszufüllen oder seine Lage zu verbessern. So verweisen die Sozialkundebücher auf die Pflicht des Unternehmers, vorausschauend und nachhaltig zu wirtschaften, indem er nicht die gesamten Überschüsse seines Unternehmens als Profit abzieht, sondern auch planvoll davon re-investiert und auf Umweltverträglichkeit achtet.

„Wirtschaftlichkeit – ein Muss! Alle Unternehmen streben nach Wirtschaftlichkeit, das heißt danach Gewinne zu machen. Damit sich ein Unternehmen positiv entwickeln kann, muss ein Teil des Überschusses zu Investitionen verwendet werden. Dadurch wird das Unternehmen effektiver – also die Produktion und der Umsatz steigen. Investitionen bedeuten, dass man verschlissenes Realkapital ersetzt oder man zu neuen Techniken übergeht (zum Beispiel Computer oder Roboter). Sie können auch bedeuten, dass man Geld aufwendet, um sein Personal weiterzubilden.“²⁸⁸

Arbeitnehmern wird die Pflicht zugeschrieben, ihre Ausbildung und berufliche Weiterbildung so zu gestalten, dass sie mit den Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt Schritt halten können. Sie müssten sich auf neue Anforderungen und Qualifikationen einstellen und gegebenenfalls flexible Arbeitszeiten, Teilzeitarbeit oder Berufswechsel akzeptieren.

²⁸⁷ Vgl. dazu Samhälle i dag, S. 312.

²⁸⁸ Samhälle, S. 254; Samhälle Ämnesboken, S. 289.

„In den letzten Wochen war Miriam ziemlich deprimiert. Dem Unternehmen, bei dem sie angestellt ist, geht es schlecht und die Leitung verhandelt mit der Gewerkschaft über Kündigungen. Die Chefs haben in langen Verhandlungen hinter geschlossenen Türen gesessen, worüber überall getuschelt wird, und in der Kantine ist die Stimmung gelinde gesagt gedrückt. ‚Stell dir vor, ich werde gekündigt‘, sagt Miriam. ‚Es gibt ja viele, die länger hier sind als ich und es wird ja gelten ‚zuerst rein, zuerst raus‘. Was soll ich machen. Wie es jetzt auf dem Arbeitsmarkt aussieht, wird es schwierig, einen neuen Job zu finden.‘ ‚Und wenn wir uns zusammen tun und etwas Eigenes starten?‘, sagt Carina.“²⁸⁹

Für Erwerbslose übernimmt der Staat die soziale Grundsicherung. Aber auch sie seien gefordert, alle Anstrengungen zu unternehmen, um ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern. Diejenigen, die über längere Zeit von sozialen Leistungen leben (müssen), hätten – so wird den Schülern erläutert – die Ansprüche darauf durch ihre Steuern und Abgaben erworben oder trügen durch künftige Abgaben dazu bei, dass der Staat über hohe Steuern Einkommensunterschiede und objektive Nachteile in den sozialen Chancen ausgleiche.

„Die Menschen in Schweden bezahlen Steuern und Abgaben an den Staat, die Kommune und die Provinz. Sie erhalten dafür Beihilfen und Dienstleistungen verschiedener Art. In der Kindheit und im Alter ist die Nachfrage nach Beihilfen und Dienstleistungen am größten. Während der Erwerbsjahre bezahlt man die Steuern und Abgaben, welche das ganze finanzieren.“²⁹⁰

Insgesamt vermitteln die Schulbücher ein Staatsverständnis, das besonders den egalitären Charakter der schwedischen Demokratie hervorhebt. Im Vordergrund steht die gleichberechtigte Teilhabe aller an der Gesellschaft. Um dies zu gewährleisten, dies betonen fast alle Schulbuchautoren, seien eine hohe Staatsquote und eine – weithin akzeptierte – Umverteilungspolitik nötig. Umgekehrt vermitteln die Schulbücher ein Staatsverständnis, das die Schüler auffordert, sich aktiv und selbstverantwortlich einzubringen. Der gleichberechtigten Teilhabe stehe die Verpflichtung gegenüber, die Grundlagen des demokratischen Staats zu sichern. Getragen wird diese Auffassung von der klaren Überzeugung, dass soziale Umverteilung und wirtschaftliches Wachstum eng miteinander verbunden seien und gleichermaßen gesteuert werden könnten.

c) Staat und Gesellschaft

Die Schulbücher behandeln das Verhältnis von Staat und Gesellschaft im Zusammenhang mit der Frage, welche Aufgaben der Staat vorrangig übernimmt, wo er Schwerpunkte setzt und welche Rolle dabei den Bürgern zukommt. Die sozialpolitischen Maßnahmen des schwedischen Staats stehen in den Schulbüchern klar im Vordergrund. Zwar stellen sie den Staat selbstverständlich als demokratischen Rechtsstaat dar, der die bürgerlichen Rechte und Freiheiten garantiert. Sie unterstreichen aber deutlich seine gestaltenden Eingriffe in die Gesellschaft. Zur Herstellung von Chancengleichheit und sozialer Sicherheit setzt er eine massive Umverteilungspolitik ein. Diese leiten die Schulbücher aus dem Bekenntnis zum Wohlfahrtsstaat ab.

²⁸⁹ Samhälle nu, S. 133; Samhälle Ämnesboken, S. 286; Samhälle, S. 263.

²⁹⁰ Samhällskunskap, S. 170.

„Schweden hat auf den Aufbau der Wohlfahrtsgesellschaft gesetzt. Das bedeutet, dass der öffentliche Sektor einen großen Teil aller Ressourcen beansprucht. Ungefähr ein Drittel der Ressourcen des Landes werden zu Dienstleistungen aufgewendet, beispielsweise Krankenpflege, Schule und Kinderbetreuung. Ein weiteres Drittel wird umverteilt zum Beispiel für Renten, Kindergeld und Wohngeld.“²⁹¹

Die Finanzierung der Sozialleistungen erfolgt über Steuern und Abgaben.²⁹² Höhere Einkommen unterliegen einer deutlich höheren Steuerlast als niedrigere, so dass Einkommensunterschiede ausgeglichen werden und die Leistungen des Wohlfahrtsstaats finanziert werden können. Die Steuerpolitik bewerten die Schulbücher daher in erster Linie als ein Instrument der Gesellschaftspolitik, das Chancengleichheit und sozialen Ausgleich über Umverteilung von oben nach unten herstelle. Den umfassenden Leistungen des Wohlfahrtsstaats stünden daher auch massive staatliche Eingriffe in die wirtschaftliche Freiheit des Einzelnen gegenüber.

Die Schulbücher behandeln Sozialpolitik und Wirtschaftspolitik häufig parallel oder zeigen die Zusammenhänge zwischen beiden Bereichen auf. So betrachten sie Sozialleistungen als Dienstleistungen, die von allen Erwerbstätigen je nach ihrer Leistungsfähigkeit finanziert würden und in die Berechnung des Bruttosozialprodukts eingingen, also auch die Wirtschaftskraft des Landes demonstrierten. Dabei bestehe auch für diejenigen, die keiner Erwerbstätigkeit nachgehen, die Pflicht sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten durch Ausbildung, Weiterqualifizierung oder eigenständiges Unternehmertum aus der Arbeitslosigkeit zu befreien. Die vielfachen Beispiele für Kleinunternehmer dienen hierbei als Ansporn. Sozialleistungen werden in den Schulbüchern nicht in erster Linie als Fürsorgemaßnahmen verstanden, sondern als selbstverständlicher Bestandteil des Wohlfahrtsstaats.

Zur Erhaltung der sozialen Leistungsfähigkeit des schwedischen Wohlfahrtsstaats gilt wirtschaftliches Wachstum als unerlässlich. Neben Vollbeschäftigung und stabilem Geldwert wird erfolgreiches Wirtschaftswachstum als die Grundlage dafür beschrieben, dass der Staat seine Aufgaben erfüllen und allen Bevölkerungsteilen eine Lebensführung gewährleisten kann, die einer wohlhabenden Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft entspricht.

Eine Wachstumspolitik, die auf eine vielfältige Unternehmenslandschaft und Wirtschaftsstruktur ausgerichtet ist, sowie eine Haushaltspolitik, die dem Ziel eines ausgeglichenen Staatshaushalts verpflichtet ist, sichern demnach den Wohlfahrtsstaat.²⁹³ Um diese Grundsätze zu verdeutlichen, ziehen die Schulbücher immer wieder die private Haushaltsführung heran oder widmen ihnen gar eigene Kapitel.

²⁹¹ Samhällskunskap kompakt, S. 170.

²⁹² Samhällskunskap kompakt, S. 170.

²⁹³ Vgl. dazu Samhällskunskap kompakt, S. 170; Samhälle, S. 247.

„Bei der Familie Larson wird eine lebhaft ökonomische Debatte geführt. Der Anlass ist, dass Jessica eine teure Lederjacke kaufen will. Vater Peter ist völlig gegen den Kauf, genau so wie Mutter Anna. Wir wollen auf einige Diskussionspunkte eingehen.

- *Eine Lederjacke für 4.000 Kronen für eine Fünfzehnjährige. Das ist nicht gescheit, als ich in deinem Alter war ...*
- *Jetzt kostet sie nur 3.900 Kronen, und ich habe doch gesagt, dass ich die Hälfte selbst dazugebe.*
- *Die Firma hat einen Exportauftrag verloren, also gibt es eine Zeit lang keine Überstunden.*
- *Das bedeutet weniger Geld in der Brieftasche.*
- *Die Miete steigt und alles wird teurer. Wir müssen unsere Ausgaben einschränken, da kann von einer Lederjacke für 4.000 Kronen keine Rede sein!²⁹⁴*

Die Diskussion in der Familie führt die Schüler in die Grundsätze ein, die auch auf der Ebene der Volkswirtschaft als vorrangig dargestellt werden. Einnahmen und Ausgaben müssen im Gleichgewicht bleiben, anstelle konsumorientierter Investitionen sollte gespart oder in den Erhalt von Unternehmen investiert werden. Dabei erfahren die Schüler, wie wichtig es ist, dass sie ihr eigenes Wirtschaftsverhalten nach Überlegungen ausrichten, die auch für Betriebe und Volkswirtschaften gelten.

Die verschiedenen Institutionen des sozialen Leistungssystems und die Felder der Sozialpolitik wie Bildung, Rente, Familienunterstützung oder Ausgleich bei Erwerbslosigkeit werden in den Schulbüchern als integraler Bestandteil des Wohlfahrtsstaats dargestellt. Neben dem institutionellen Überblick bieten die Schulbücher jedoch vergleichbar viele Fallbeispiele von jungen Unternehmerinnen und Unternehmern, von kleinen oder mittelständischen Betrieben, die sich durch ihre Leistungsbereitschaft, Flexibilität und Kreativität aus der Arbeitslosigkeit befreit beziehungsweise diese abgewendet haben. Die Schulbücher bleiben also nicht dabei stehen, die soziale Absicherung in der Arbeitslosigkeit zu erläutern, sondern sie erklären schrittweise und anschaulich, welche Möglichkeiten und Unterstützungen es gibt, um eigenverantwortlich auf den Arbeitsmarkt zurückzukehren.²⁹⁵

d) Staat und Wirtschaft

Das Verhältnis von Staat und Wirtschaft ist geprägt vom sogenannten schwedischen Modell der Marktwirtschaft. Das schwedische Modell verknüpft eine marktwirtschaftliche Wirtschaftsordnung mit starken Eingriffen des Staats in den Wirtschaftsablauf. Die Gemeinschaftskundebücher führen das Thema Wirtschaftspolitik dementsprechend auch mit grundsätzlichen Überlegungen ein: „Wie sehr soll sich der Staat in die Volkswirtschaft einmischen?“²⁹⁶ Die Schüler lernen die verschiedenen Wirtschaftssysteme idealtypisch kennen und werden angeregt, über diese „volkswirtschaftliche Grundfrage“²⁹⁷ zu diskutieren. Sie erfahren,

²⁹⁴ Samhällskunskap, S. 157.

²⁹⁵ Vgl. dazu Samhälle i dag, S. 312; Samhälle nu, S. 133ff.; Samhällskunskap, S. 159ff.; Samhälle Ämnesboken, S. 286ff.

²⁹⁶ Samhälle nu, S. 167.

²⁹⁷ Samhälle nu, S. 175.

wie sich plan- und marktwirtschaftliche Modelle voneinander abgrenzen und welche Mischformen es gibt.

„In der Praxis gibt es verschiedene Zwischenformen. Ein Land kann also mehr oder weniger Markt- oder Planwirtschaft haben, abhängig davon, wie viel die Unternehmen selbst bestimmen dürfen und wie viel von den Politikern entschieden wird. In einigen Fällen kann man von Mischwirtschaft sprechen, das heißt einer Mischung von Markt- und Planwirtschaft.“²⁹⁸

Dabei präsentieren die meisten Schulbücher die Planwirtschaft als Misserfolg und setzen ihr die marktwirtschaftliche Ordnung entgegen. Das schwedische Modell erläutern sie als eine Marktökonomie, die stark von der staatlichen Wirtschaftspolitik gelenkt werde.²⁹⁹ Sie machen deutlich, dass der Grad der Wirtschaftssteuerung davon abhängt, wie die Rolle des Staates definiert werde. Für Schweden formulieren die Schulbücher diese Auffassung folgendermaßen:

„Der Staat kann auf verschiedene Art und Weise die Ökonomie des Landes steuern und beeinflussen. Die ökonomische Politik variiert, abhängig davon, welche Partei oder welche Parteien die Regierungsmacht haben. Das wichtigste für den Staat ist, ökonomisches Wachstum zu schaffen dadurch, dass man versucht Vollbeschäftigung zu erreichen und darauf aus ist, die Preise stabil zu halten sowie Forschung und Entwicklung zu ermutigen.“³⁰⁰

Die Ziele der staatlichen Wirtschaftspolitik gehören zum festen Bestandteil der entsprechenden Schulbuchabschnitte. Sie umfassen regelmäßig die drei Säulen des schwedischen Modells: Wachstumspolitik oder Vollbeschäftigung, Konsumsteuerung oder Investitionslenkung und Umverteilungspolitik, manchmal erweitert um den Konsumenten- und Umweltschutz.³⁰¹ Grundsätzlich werden Wachstums- und Verteilungspolitik gemeinsam und als einander bedingend behandelt. Als Instrumente der Wachstumspolitik führen die Gemeinschaftskundebücher unter anderem die Infrastrukturentwicklung, die Bildungsförderung und die Sicherung der freien Konkurrenz durch kartellrechtliche Bestimmungen an.

Das erfolgreiche Wachstum der Wirtschaft scheint das schwedische Modell der Marktwirtschaft zu bestätigen. Die Schulbücher erläutern die Wachstumspolitik daher häufig gemeinsam mit dem Begriff des Bruttosozialprodukts.³⁰² Dieser wird durchaus kritisch eingeführt und problematisiert, vor allem da er volkswirtschaftliche Kosten wie ein hohes Sozialgefälle innerhalb einer Gesellschaft oder ökologischen Raubbau außer Acht lasse. Gemessen am Bruttosozialprodukt zählt Schweden aber trotz einer starken Wirtschaftskrise in den 1990er Jahren nach wie vor zu den wohlhabendsten Industrieländern und die Schulbücher nutzen den Begriff, um die Leistungsfähigkeit der schwedischen Wirtschaft zu unterstreichen.

Die anhaltende wirtschaftliche Prosperität und der hohe Lebensstandard seit den 1930er Jahren, insbesondere aber die erfolgreich überwundene Rezession der 1990er Jahre³⁰³ tragen auch wesentlich dazu bei, dass die Schulbücher die Globalisierung weniger als Bedrohung denn als Chance darstellen. Besonders die neueren Lehrbücher behandeln das Thema intensiv und beleuchten es aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Sie stellen die globalen Auswirkungen auf

²⁹⁸ Samhälle nu, S. 135. Ferner: Samhälle, S. 265.

²⁹⁹ Samhälle nu, S. 175; Z-Basic Samhällskunskap, S. 178.

³⁰⁰ Samhällskunskap, S. 185.

³⁰¹ Samhälle nu, S. 167f.; Samhällskunskap kompakt, S. 170; Samhälle Ämnesboken, S. 292; Samhälle, S. 266f.

³⁰² Vgl. dazu Samhällskunskap kompakt, S. 171; Z-Basic Samhällskunskap, S. 168.

³⁰³ Levande Historia, S. 561.

den Kapitalmarkt, die Produktion und den Arbeitsmarkt dar.³⁰⁴ Dabei betonen sie besonders den Beitrag von Einwanderern, die den schwedischen Arbeitskräftemangel ausglich, so dass die Wachstumskrise Mitte der 1990er Jahre endete. Insgesamt überwiegt also der Optimismus, dass eine offene, flexible und zukunftsorientierte Gesellschaft wie die schwedische die Herausforderung der Globalisierung meistern werde.³⁰⁵

5. Fazit: Wertevermittlung

Die schwedischen Schulbücher bieten einen weniger theoretisch fundierten als praxisnahen und lebensweltlich orientierten Zugang zu den Themen Wirtschaft und Unternehmertum. Sie zeichnen das Bild einer auf Wachstum und Vollbeschäftigung orientierten Wirtschaftspolitik sowie einer vielfältigen und von einer Vielzahl kleiner und mittelständischer Betriebe gekennzeichneten Unternehmenslandschaft. Diese bilden die Grundlage des schwedischen Gesellschaftsmodells mit seiner aktiven Sozial- und Umverteilungspolitik.

Entsprechend häufig arbeiten vor allem die Gemeinschaftskundebücher mit Fallbeispielen zu Unternehmensgründungen oder einzelnen Kleinunternehmern. Sie beschreiben den Werdegang junger Unternehmerinnen und Unternehmer oder die praktischen Schwierigkeiten in der Gründungsphase eines kleinen Unternehmens und demonstrieren damit unternehmerisches Denken und Handeln. Die Schüler erfahren auf diese Weise sehr anschaulich, dass ökonomische Bildung große Relevanz für ihre eigene Zukunft haben kann und Unternehmertum anerkannt wird. Diese Anerkennung bezieht sich allerdings nicht allein auf den wirtschaftlichen Aspekt der unternehmerischen Tätigkeit im Hinblick auf die Wertschöpfung oder die Schaffung von Arbeitsplätzen. Vielmehr vermitteln die Schulbücher auch, dass Unternehmertum als gesellschaftliche Leistung Wertschätzung genieße. Werte wie Leistungsbereitschaft, Entschlossenheit, Flexibilität und Risikobereitschaft gelten als diejenigen Eigenschaften, denen der schwedische Wohlfahrtsstaat seine Stabilität und Wandlungsfähigkeit verdanke. Sie sind nicht an die Rolle des Unternehmers gebunden, sondern werden von allen Bürgern gleichermaßen erwartet.

In der Bilanz zeigt sich hier das besondere schwedische Modell. Staatliche Intervention und individuelle Selbstbestimmung werden nicht als Gegensätze gesehen. Der Einzelne wirkt, ob als Unternehmer oder Arbeitnehmer, im Grunde nach denselben Normen und Prinzipien am Gemeinwesen und am Gemeinwohl mit. Der Staat ist primär ein Wohlfahrtsstaat. Er fördert aber unternehmerisches Handeln gerade, um Wirtschaftswachstum zu ermöglichen und seinen sozialen Aufgaben nachkommen zu können.

³⁰⁴ Vgl. dazu Samhälle nu, S. 196ff.; Samhällskunskap, S. 202.

³⁰⁵ Vgl. dazu Globen, S. 191; Perspektiv på historien, S. 445.

IV. Länderübergreifender Vergleich: Zusammenfassung und Ausblick

Die Darstellung von Unternehmern und Staat im Schulbuch kann nicht losgelöst von der Frage betrachtet werden, mit welchem generellen **Ziel** ökonomische Bildung in der Schule vermittelt werden soll. Erst vor diesem Hintergrund entscheidet sich, was eine „angemessene“ oder eine negative beziehungsweise was eine positive Unternehmerdarstellung ausmacht. Richtet sich schulische Bildung primär auf eine möglichst werturteilsfreie Vermittlung grundlegenden ökonomischen (Fach-) Wissens, die primär der rationalen Betrachtungsweise von Wirtschaft verpflichtet ist und die die Funktionsweise von Gewinn- und Nutzenmaximierung im Rahmen einer bestimmten institutionellen Ordnung als Lernziele ansieht? Oder richtet sich schulische Bildung auch darauf, wirtschaftliche Zusammenhänge in ihrer Verflechtung mit anderen Bereichen zu erfassen und dabei auftretende Zielkonflikte ebenso zu erkennen wie nachhaltige Lösungsmöglichkeiten zu erarbeiten? Beide Sichtweisen beanspruchen Gültigkeit vor allem durch den Verweis auf die Globalisierung und die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts. Beide erheben den Anspruch, zur Herausbildung eines mündigen Staatsbürgers beizutragen, der immer auch Wirtschaftsbürger sei und ebenso wirtschaftspolitisch denken wie handeln könne. Und beide Sichtweisen haben eine gewisse Berechtigung. Angesichts der weltweiten Veränderungen in der Arbeitswelt und auf dem Arbeitsmarkt, die sich auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene auswirken und die nicht losgelöst von Faktoren wie Demographie, Migration, Ökologie oder gesellschaftlicher Stabilität betrachtet werden können, sind **umfassende Problemlösungskompetenzen** in der Tat unabdingbar. Dies gilt nicht nur für ökonomische und politische Führungskräfte, sondern auch für jeden mündigen Bürger. Durch die Förderung fachwissenschaftlicher Lerninhalte allein können aber weder die Mehrdimensionalität und die latente Spannung im Verhältnis von Wirtschaft und Gesellschaft noch das notwendige Orientierungswissen vermittelt werden, das erforderlich ist, um sich in globalisierten, steter Veränderung unterworfenen Wirtschafts- und Lebensverhältnissen zurechtzufinden. Diese grundlegende Erkenntnis findet ihren Niederschlag auch auf der Ebene der Europäischen Union, die Bildung generell zu einem zentralen Bereich erklärt hat, um Wettbewerbsfähigkeit, Wirtschaftswachstum, Arbeitsplätze und sozialen Zusammenhalt zu fördern. In der Strategie von Lissabon vom März 2000 und in der Reform der Lissabon-Strategie von 2005 haben sich die Mitgliedsländer auf die Förderung von Bildung und lebensbegleitendem Lernen verständigt. Die Herausbildung der Wissensgesellschaft wird geradezu als Voraussetzung für die Bewältigung künftiger Herausforderungen angesehen. Als konkrete Handlungsanleitung werden daher von der EU Schlüsselkompetenzen formuliert, deren Erwerb die nationalen Bildungssysteme besonders fördern sollen.³⁰⁶ Junge Menschen sollten am Ende ihrer allgemeinbildenden Schulzeit über grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen, die in acht Schlüsselkompetenzen zusammengefasst werden. Diese Schlüsselkompetenzen gehen über fachliche oder kognitive Fertigkeiten weit hinaus und be-

³⁰⁶ Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen, in: Amtsblatt der Europäischen Union L 394/12 vom 30.12.2006. Im Anhang dazu: „Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen – Ein europäischer Referenzrahmen“. Dazu auch: <http://europa.eu/scadplus/leg/en/cha/c11090.htm> (12/07). Zur Lissabon-Strategie vgl. die vom wissenschaftlichen Dienst des Deutschen Bundestages herausgegebenen Informationen „Der aktuelle Begriff“, <http://www.bundestag.de/bic/analysen/index.html> (12/07).

ziehen umfassende Fähigkeiten wie kritisches Denken, Problemlösungsorientierung, Kreativität, Initiative und die Fähigkeit zur Einschätzung von Risiken ein. Damit entsprechen sie einem in der didaktischen und bildungspolitischen Diskussion inzwischen fast überall etablierten Kompetenzbegriff.

Zu den Kompetenzen, die im europäischen Bildungsraum nachdrücklich gefördert werden sollen, gehört auch die Fähigkeit, unternehmerisch zu denken und zu handeln. Ihr hat die Europäische Kommission eine Konferenz gewidmet, die 2006 in Oslo zum Thema „Erziehung zu unternehmerischem Denken und Handeln in Europa – Förderung des Unternehmergeists in Unterricht und Bildung“ stattfand. Die dort verabschiedete „Oslo-Agenda“ zielt darauf ab, „systematisch und durch wirksame Aktion den Unternehmergeist in der Gesellschaft zu fördern“.³⁰⁷ Dementsprechend sind alle EU-Länder aufgefordert, nationale Strategien zu entwickeln, um sicher zu stellen, „dass sich junge Menschen in allen Stufen des Bildungswesens und einem kohärenten Rahmen schrittweise unternehmerische Kompetenzen aneignen können“. Dies soll unter anderem durch eine stärkere Einbeziehung der *Entrepreneurship Education* in die amtlichen Lehrpläne – beginnend mit der Primarstufe – geschehen – „und zwar bereichsübergreifend (Unternehmergeist) sowie als eigenständiges Thema (unternehmerische Fertigkeiten)“. Gefördert werden sollen „unternehmerische Eigenschaften“ und entsprechende Lebensperspektiven. Auch deshalb gelte es, „das Image der Unternehmer als Modell für junge Menschen zu verbessern“.³⁰⁸

Wie schlagen sich diese und ähnliche bildungspolitische Ziele nun in der Praxis der Schulbuchgestaltung in Deutschland, England und Schweden und hier speziell in der Darstellung von Unternehmern und unternehmerischen Werten nieder? Haben die allgemeinbildenden Schulbücher diese vergleichsweise neuen und auf europäischer Ebene entwickelten Konzepte aufgenommen oder zeigen sie sich zurückhaltend oder sogar überwiegend kritisch, wenn es um ökonomische Grundkenntnisse und Grundkompetenzen (*Economic Literacy*), um die gesellschaftliche Rolle von Unternehmern und um die Ausformung „wirtschaftsbürgerlicher Tugenden“ geht? Welchen Stellenwert nimmt das Themenfeld Wirtschaft in einem Medium ein, das das in einer Gesellschaft dominierende soziokulturelle Wissen aufnimmt, spiegelt und an die junge Generation mit hohem Deutungsanspruch vermittelt? Welches Image von Unternehmern und Unternehmen entwerfen diese Bildungsmedien in verschiedenen nationalen Kontexten des europäischen Bildungsraums? Worin ähneln sich die Schulbücher in Deutschland, England und Schweden und wo lassen sich nationale Spezifika klar erkennen?

In diesem Zusammenhang kommt unsere Untersuchung zu folgenden Ergebnissen:

Die Raum- und Frequenzanalyse für neuere, seit 1997 erschienene Schulbücher der Fächer Geschichte, Geographie und Gemeinschaftskunde sowie Fächerverbindende Lehrwerke hat

³⁰⁷ Oslo-Agenda „Erziehung zu unternehmerischem Denken und Handeln in Europa“, http://ec.europa.eu/enterprise/entrepreneurship/support_measures/training_education/doc/oslo_agenda_de.pdf (12/07)

³⁰⁸ Angeregt wird u.a. die „Förderung bestimmter unternehmerischer Eigenschaften (Neugier, Kreativität, Selbstständigkeit, Eigeninitiative, Teamgeist) bereits im Primarbereich. Zu diesem Zweck sind Spiele, Cartoons oder sonstige Instrumente entsprechend dem Alter der Schüler zu verwenden... Bereits im Primarbereich Sensibilisierung der Kinder für die Bedeutung von Unternehmen und unternehmerischer Initiative in der Gesellschaft. Durch die Herausstellung des Begriffs ‚verantwortungsbewusstes Unternehmertum‘ gewinnt eine Karriere als Unternehmer an Attraktivität... Verbreitung eines Buchs mit Erfolgsgeschichten über junge Unternehmer in Schulen, um das Image der Unternehmer als Modell für junge Menschen zu verbessern...“ E-benda.

für alle drei untersuchten Länder ergeben, dass der Themenbereich Wirtschaft in quantitativer Hinsicht vor allem in Geschichtsbüchern breit vertreten ist und wirtschaftsbezogene Inhalte zum festen Bestandteil aller Lehrwerke gehören. Sowohl in deutschen als auch in schwedischen Schulbüchern ist knapp ein Fünftel des Raumes ökonomischen Themen gewidmet, in englischen Schulbüchern sind es rund 15 Prozent.³⁰⁹

Je nach fachlicher Zuordnung favorisieren die Schulbücher allerdings – und dies gilt wiederum für Deutschland, England und Schweden gleichermaßen – unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte und analytische Perspektiven. So befassen sich *Geschichtsbücher* mit der diachronen Betrachtung wirtschaftlicher Entwicklungen und ordnen strukturelle Veränderungen der Wirtschafts- und Gesellschaftssysteme, wie sie an der Schwelle zur Frühneuzeit, zur Moderne oder in der Gegenwart zu beobachten sind, in globale Bezüge ein. Damit relativieren sie zum einen aktuelle Globalisierungsdebatten und stellen sie in einen historischen Kontext. Zum anderen können sie auf diese Weise den Schülern die Virulenz tiefgreifender ökonomischer Veränderungen näher bringen und sie so für die Erkenntnis öffnen, dass die Menschen zu allen Zeiten gefordert waren, Antworten auf tiefgreifende Wandlungsprozesse und ganz neuartige Herausforderungen zu geben, für deren Bewältigung noch keine Rezepte vorlagen.

Dies geschieht in der Regel am Beispiel der Industriellen Revolution. Sie wird in allen drei Ländern als bedeutsames und überwiegend positiv konnotiertes Kapitel der Nationalgeschichte vermittelt, spielt aber in England eine besonders zentrale Rolle, die sich durchaus als nationaler Gründungsmythos beschreiben lässt. Die Gemeinschaftskundebücher konzentrieren sich demgegenüber – wie zu erwarten – auf die Gegenwart und die aktuellen Bedingungen ökonomischen Verhaltens. Sie zeigen internationale Verflechtungen und weltweite Arbeitsteilung und gehen auf deren Folgen ein. Sie versuchen vor allem, konkrete Bezüge zum Lebensumfeld der Schüler zu ziehen. Themen wie Arbeitsplatzsuche, Arbeitslosigkeit, Selbständigkeit oder kritisches Verbraucherbewusstsein gegenüber Produktqualität und Produktionsbedingungen finden sich in diesem Kontext in fast allen Werken.

Im Stellenwert und in der Breite, in der wirtschaftsrelevante Themen im Unterricht vermittelt werden, unterscheiden sich die Schulbücher der untersuchten Länder also kaum. Ein anderes Bild jedoch entsteht, wenn auch die **didaktische Konzeption** und die dahinterliegenden Bewertungsperspektiven der Lehrwerke ins Blickfeld kommen. Deutliche Unterschiede existieren beispielsweise in der Art der Darstellung und der Präsentation der Inhalte für jeweils unterschiedliche Schülergruppen. *Englische* und *schwedische* Schulbücher orientieren sich allein an den Jahrgangsstufen und differenzieren hier zwischen einer anschaulicheren und einer eher praxisbezogenen Vermittlung für die unteren Klassen sowie einer anspruchsvollen und eher theoriebezogenen Vermittlung für die höheren Klassen. Auffällig sind die mit kurzen Texten aufgelockerten und bunten Präsentationsformen in den englischen Lehrbüchern der Sekundarstufe I, die den aktuellen Seh- und Lesegewohnheiten der Schüler weitgehend entgegenkommen sollen. In den englischen Oberstufenbüchern fällt hingegen auf, wie stark der Autorentext im Verhältnis zur Arbeit mit Quellen dominiert. *Schwedische* Lehrwerke setzen ebenfalls auf eine einfache, klare und praxisbezogene Sprache. Theoretische Exkurse finden sich eher in den Lehrbüchern für die höheren Jahrgangsstufen.

³⁰⁹ Diese Werte sind nur als grobe Annäherung zu verstehen, bei denen u.a. auch zu beachten ist, dass einzelne Schulbücher mit besonders hohen Werten den Durchschnitt leicht nach oben verschieben. Vgl. den Anhang dieser Studie.

Deutsche Schulbücher differenzieren – dem gegliederten Bildungssystem entsprechend – nicht nur nach Jahrgangsstufen, sondern auch nach Schulformen. Diese sind mit unterschiedlichen Erwartungen und Vorgaben hinsichtlich der Komplexität des vermittelten Wissens verbunden. Die Schulbuchautoren und Verlage versuchen dieses – anders als in Schweden oder England – *mehrfach* gebrochene Problem der didaktisch und bildungspolitisch geforderten Komplexitätsreduktion dadurch zu bewältigen, dass sie in jeweils unterschiedlichem Maße den Lebens- und Erfahrungshorizont der Schüler einbeziehen und so für jede Jahrgangsstufe und Schulform ausführliche, sachlich differenzierte und dem Lernniveau der jeweiligen Schülerschaft adäquate Informationen zu geben versuchen. Die Unterrichtswerke für die Haupt- und Realschulen oder die entsprechenden Zweige der Gesamtschulen zeichnen sich durch starke Praxisbezogenheit und durch ein spezielles Orientierungswissen aus, mit denen sie die Schüler auf die Arbeitswelt vorbereiten wollen. Die in diesen Schulbüchern skizzierte Arbeitswelt ist allerdings primär eine Welt der Arbeitnehmer, streckenweise des Handwerks, nur selten aber eine unternehmerische. Die Schulbücher der Haupt- und Realschule knüpfen am stärksten an die ältere Tradition des Fachs Arbeitslehre an. In den Schulbüchern der Gymnasien werden komplexere Zugangsweisen präferiert. Speziell für die Jahrgangsstufen der Sekundarstufe II, die etwa ein Drittel aller deutschen Schüler durchläuft, nehmen die Lehrbücher sogar einen tendenziell wissenschaftspropädeutischen Charakter an. In den Diskussions- und Arbeitsteilen stärken die Schulbücher insgesamt und für alle Schulformen und Jahrgangsstufen den selbständigen Umgang mit dem Erlernten. Sie fördern die Fähigkeit, Wissen auf andere Themen- und Problembereiche anzuwenden. Die Reproduktion von Faktenwissen oder Diskussionen mit vorgegebenem Ergebnis finden sich nur noch vereinzelt. Dagegen werden häufig Planspiele eingesetzt, um die Übertragung exemplarischen Wissens auf neue Sachverhalte sowie auch die didaktisch geforderte Multiperspektivität einzuüben.

Die **qualitative Inhaltsanalyse** bestätigt die große Bedeutung, die dem Thema Wirtschaft in deutschen, englischen und schwedischen Schulbüchern eingeräumt wird. Sie lässt aber auch beträchtliche und zwar grundsätzliche Differenzen erkennen. *Deutsche* Schulbücher legen besonderes Gewicht auf die Grundlagenbildung: Drei Viertel der Schulbücher informieren differenziert über die Grundbegriffe der Wirtschaftsordnung, eine knappe Hälfte über Unternehmer und Unternehmen, drei Viertel wiederum über Interessenvertretung und sogar mehr als drei Viertel über den Staat, seine Organisation und seine Aufgaben. *Englische* Schulbücher rücken dagegen weniger die systematischen Fragen in den Blick, sie gehen eher am Einzelfall orientiert vor. Das führt dazu, dass nur rund ein Sechstel differenziert und zusammenhängend über die Grundbegriffe der Wirtschaft informiert, nur ein Neuntel in systematischer Hinsicht über Unternehmer, nur ein gutes Sechstel über Interessenvertretung und ein knappes Viertel über Staatsordnung und Staatsaufgaben. *Schwedische* Schulbücher nehmen hier eine Mittelstellung ein: Eine knappe Hälfte widmet sich differenziert und ausführlich den Grundbegriffen der Wirtschaftsordnung, zwei Drittel den Unternehmern, ein Drittel der Interessenvertretung und ebenfalls ein gutes Drittel dem Staat. Diese messbaren qualitativen Unterschiede müssen freilich nicht bedeuten, dass englische und schwedische Schüler schlechter unterrichtet werden, nur ist in deutschen Schulbüchern der Anteil der abstrakten Unterweisung umfangreicher.

Das **Unternehmerbild**, das die Schulbücher vermitteln, unterscheidet sich länderspezifisch deutlich. Es variiert aber auch innerhalb eines Landes je nach zeitlichem Kontext und nach

Unterrichtsfach. Gemeinsam ist allen untersuchten Lehrwerken die herausgehobene Darstellung des Unternehmers während der Früh- und Hochindustrialisierungsphase. Für diesen weit zurückliegenden Zeitraum werden Unternehmer in der Regel äußerst positiv als Persönlichkeiten mit Weitblick, Erfindergeist, Kreativität, Leistungs- und Risikobereitschaft sowie sozialer Verantwortung dargestellt. Besonders die *englischen* Geschichtsbücher betonen durch ihre personale Darstellungsweise den Vorbildcharakter der Erfinder-Unternehmer und stellen diese – nicht unkritisch – als nationale Helden der Industriellen Revolution dar. Die englischen Gemeinschaftskunde- und Geographiebücher, die naturgemäß aktuelle ökonomische Strukturen und Prozesse in den Blick nehmen, setzen dementsprechend andere Schwerpunkte. Sie thematisieren verschiedene Aspekte unternehmerischer Verantwortung und lassen hier auch eine unternehmenskritische Darstellungsweise erkennen. Die *deutschen* Schulbücher sind insgesamt verhaltener und abwägender in ihrer Darstellung des Unternehmers. Sie widmen sich Unternehmerpersönlichkeiten zwar auch, aber nicht so intensiv und nicht in gleicher Weise über personale Ansätze wie die englischen Geschichtsbücher. Daher bieten sie auch keine unmittelbaren Identifikationsmöglichkeiten für die Schüler. Die *schwedischen* Schulbücher bieten demgegenüber einen stark praxis- und lebensweltlich orientierten Zugang. Sie vermitteln vor allem die Ambivalenz des Unternehmertums. Sie betonen die hohen Anforderungen an Leistungsbereitschaft, Disziplin und Risikobereitschaft, aber auch die Erfolgchancen, die Verantwortung und die Entscheidungsspielräume. Die Gesellschaftskundebücher widmen sich hier besonders den kleinen und mittleren Unternehmen, wobei sie die Schüler gezielt auf das Arbeits- und Wirtschaftsleben vorbereiten und Fragen zur Unternehmensgründung behandeln.

Die Schulbücher vermitteln insgesamt ein grundsätzlich positives **Staatsverständnis**. Die Rolle des Staates im Verhältnis zu den Bürgern und der Wirtschaft interpretieren die Lehrbücher allerdings unterschiedlich. So sehen *englische* Schulbücher den Staat vor allem als Moderator und Akteur im Markt, wenngleich als einen mit einer großen Verantwortungsfülle, und sie betonen besonders die liberalen Traditionen und Freiheitsrechte des Einzelnen. Das Verhältnis zwischen Staat und Bürgern sei geprägt von Werten wie aktiver Beteiligung am Gemeinwesen und Verteidigung von Freiheitsrechten sowie Eigenverantwortlichkeit und Initiative. Die *deutschen* Schulbücher stellen hingegen die verfassungsgeschützten Grundrechte sowie den Rechts- und Sozialstaat in den Vordergrund. Freiheits- und Anspruchsrechte im Sinne von ökonomischer Freiheit und sozialer Sicherung werden gegeneinander abgewogen und eher zugunsten des Wohlfahrtsstaats und der sozialen Marktwirtschaft interpretiert. Die Generierung von Wohlstand geht in dieser Sichtweise weniger von einzelnen Unternehmern bzw. der freien Wirtschaft als vom Staat aus, der die wirtschaftlichen Rahmenbedingungen schafft. Leitmotive im Rahmen dieses Themenbereichs sind also vor allem der Primat des Politischen, den viele deutsche Schulbuchautoren als erhaltenswert einstufen, der ihnen aber durch die globalisierte Wirtschaft bedroht zu sein scheint. Die *schwedischen* Schulbücher wiederum heben die Fürsorgepflicht des Staates noch nachdrücklicher als die deutschen hervor. Sie betrachten umfassende soziale Leistungen für Bedürftige keineswegs als Auslaufmodell und sehen sie auch unter dem Eindruck der Globalisierung als einen großen Vorzug der schwedischen Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung und als unabdingbaren Garanten sozialen Friedens an. Insofern definieren sie staatliche Sozialleistungen weder als Mildtätigkeit noch als notwendiges Übel, das die Entfaltung der Wirtschaft behindere, sondern vor allem –

und dies zeigt den optimistischen und aktivierenden Ansatz – als Dienstleistungen, die marktwirtschaftlichen Maßstäben genügen müssten. Der Staat Sorge – so ihre zentrale Argumentationslinie – dafür, dass die Nachfrage nach Sozialleistungen, die in Kindheit und Alter am größten ist, durch Umverteilung während der Erwerbstätigkeit gesichert werde. Die Schulbücher präsentieren das „schwedische Modell“ mit einem starken, unternehmerisch handelnden Staat, der einerseits Chancengleichheit biete. Damit schaffe er andererseits die Voraussetzungen für eine anpassungsfähige und offene Gesellschaft, die aktive, selbständige, engagierte und leistungswillige Bürger hervorbringe und fördere. Insofern fördern die Schulbücher die Einsicht, dass das „schwedische Modell“ des Wohlfahrtsstaates ohne unternehmerisches Handeln – und zwar auf staatlicher wie privater Ebene – kaum realisierbar wäre, also immer auf zwei gleichberechtigten und gleichermaßen wichtigen Säulen aufruhe.

Neben der qualitativen Inhaltsanalyse erhellt besonders die **hermeneutische Analyse**, welche Wege die Schulbücher bei der **Werte Vermittlung** einschlagen, in welchen Bezugsrahmen die Inhalte gestellt und welche weltanschaulichen Positionen vermittelt werden. Dies hängt eng mit den jeweiligen didaktischen Konzepten zusammen. Die Schulbücher wollen die Grundlage dafür schaffen, dass Schüler ökonomische Sachverhalte in ihrer Komplexität und Interdependenz erfassen und eine eigene Urteilsfähigkeit entwickeln können. Das führt zu einem im Kern widersprüchlichen Befund: Auf der einen Seite zielen Schulbücher schon in ihrer didaktischen Anlage fast durchgängig auf Eigeninitiative, Problemlösungskompetenz und individuelle Handlungsfähigkeit. Auf der anderen Seite geben sie jedoch in der Behandlung des Themenfeldes Wirtschaft bestimmte Werte und Ideale vor. Gerade im Ländervergleich zeigt sich, dass die generelle Akzeptanz der didaktischen Perspektiven „Offenheit der Darstellung“ und „Multiperspektivität“, die auf Schülerseite eine eigene kritische Urteilsbildung ermöglichen sollen, kulturell bedingte Deutungsmuster nicht vollkommen außer Kraft setzen. Diese Studie jedenfalls zeigt, dass die Annäherung an das Themenfeld Wirtschaft und das Image von Unternehmen in unterschiedlichen nationalen Kontexten doch auch sehr unterschiedliche Ausdeutungen erfährt, eine völlig wertneutrale Perspektive also nirgends gegeben ist und kulturelle Codes (*hidden assumptions*) in alle Schulbücher eingeschrieben sind und sein werden. Nationale kulturelle Dispositionen und Traditionen wirken – ungeachtet moderner didaktischer Konzepte und trotz zunehmender transnationaler Verflechtungen in allen Sphären des gesellschaftlichen Alltags – spürbar nach. Dies zeigt sich beispielsweise dort, wo es explizit oder implizit um die Zukunftsfähigkeit des Sozialstaats geht; während man das wohlfahrtsstaatliche Modell in Schweden schon auf dem Rückzug sah, wird es in den Schulbüchern nach wie vor positiv konnotiert und als zukunftsfähiger Wert präsentiert.

Deutsche Schulbücher legen besonderes Gewicht auf die Erziehung zu problemlösendem Denken und eigenständiger Analysefähigkeit. Auf diese Weise sollen Schüler zu eigenverantwortlichem und sozialpflichtigem Handeln angeregt und dazu befähigt werden, die eigene Interessenlage zu analysieren, ohne dabei andere Standpunkte zu vernachlässigen. Der Einzelne soll sich im Sinne der eigenen wie der gemeinschaftlichen Interessen um Wirtschaft, Mitmenschen und Umwelt kümmern. Gleichzeitig unterstreichen deutsche Schulbücher die Bedeutung der Mitwirkung im Staat und die wichtige Rolle des Staats als Vermittler gemeinsamer Interessen in Wirtschaft und Gesellschaft.

Englische Schulbücher betonen – stärker als die deutschen – Werte wie aktives und selbstverantwortliches Bürgerverständnis. Die Teilhabe am politischen Willensbildungsprozess und die Verteidigung von Freiheitsrechten sind hier die wichtigsten Erziehungsziele. Die Schüler sollen die Funktionsweise des marktwirtschaftlichen Systems sowie ihre Rolle als Marktteilnehmer verstehen lernen. Der Staat erscheint als wichtiger Akteur, der wirtschaftliche Rahmenbedingungen setzt, allzu starke soziale Ungleichheiten abmildert und für soziale Absicherung sorgt. Er ist aber nicht beständig als Sachwalter gemeinsamer Interessen im Blick. Während die englischen Schulbücher also bei der Vermittlung grundlegender staatsbürgerlicher Werte andere Schwerpunkte setzen als die deutschen, ähneln sich die Lehrwerke, wenn man nach Ansätzen einer „Erziehung zu unternehmerischen Tugenden“ sucht. Diese bildet weder in England noch in Deutschland einen Schwerpunkt im Lernfeld Wirtschaft oder gar in der allgemeinen schulischen Bildung. Vielmehr streben die Schulbücher beider Länder eine ökonomische Bildung im Sinne eines arbeitsmarktbezogenen Orientierungswissens oder einer wirtschaftswissenschaftlichen Grundbildung an. Die Anregung und Anleitung zur Nutzung solcher Wissensbestände im Sinne eigenständigen Unternehmertums sehen sie aber offenbar nicht als ihre Aufgabe an.

Schwedische Schulbücher stellen demgegenüber praktisches Orientierungswissen in den Mittelpunkt, das die Schüler befähigt, flexibel auf Veränderungen zu reagieren, eigenen wirtschaftlichen Interessen zu folgen und dabei ihren Beitrag zum Wohlstand der Gesellschaft zu leisten. Anpassungsfähigkeit und Offenheit gegenüber Veränderungen stehen im Vordergrund. Individuelle Selbstbestimmung, wirtschaftliche Freiheit und unternehmerische Initiative auf der einen Seite und staatliche Intervention, Fürsorge und Chancengerechtigkeit auf der anderen Seite erscheinen dabei nicht als Gegensätze, sondern als komplementäre Voraussetzungen des Gemeinwohls. Ein offensiv sozialstaatlich orientiertes Gemeinwesen muss also – so die grundsätzlich positive Botschaft an die Schüler – auch im Zeitalter der Globalisierung und des verschärften Wettbewerbs keineswegs als Bremsklotz marktwirtschaftlicher Freiheit verstanden werden, sondern als Vorzug, als Standortvorteil und als ein Faktor, der Unternehmergeist, Initiative und Selbständigkeit durchaus beflügeln kann. Zugespielt lässt sich formulieren, dass die schwedischen Bücher, die den Sozialstaat am offensivsten auch im 21. Jahrhundert verorten, zugleich die größte Offenheit gegenüber der Forderung nach *Entrepreneurship Education*, also für die Ausformung entsprechender Kompetenzen, Fähigkeiten und Werte oder kurz: für Unternehmergeist und ein auch positiv besetztes Unternehmerimage zeigen. Die Forderung nach *Economic Literacy*, die auf grundlegende Wissensbestände und die Kenntnis wichtiger struktureller Zusammenhänge in Wirtschaft und Gesellschaft abzielt, ist hingegen am stärksten in die deutschen Schulbücher eingeschrieben.

In der **Bilanz** lässt sich daher zugespielt ausdrücken: In deutschen Schulbüchern wird die Gesellschaft vom Staat aus gedacht und als Zusammenwirken der Einzelnen im und mit dem Staat gesehen. Der Staat ist die Organisationsform der Gesellschaft. In englischen Schulbüchern wird die Gesellschaft vom Einzelnen aus entworfen und der Staat eher als Instrument wirtschaftlicher und sozialer Ziele verstanden. In schwedischen Schulbüchern wird die Gesellschaft von der Gemeinschaft aus gedacht. Der Staat wird als Verkörperung des Gemeinwohlideals gedeutet und letztlich mit der Gesellschaft identifiziert. Das Bild des Unternehmers wird in das jeweilige Modell eingefügt. In keinem der untersuchten Länder zeich-

nen die Geschichts- und Gemeinschaftskundebücher ein grundsätzlich negatives Bild des Unternehmers und unternehmerischer Eigenschaften, aber sie verstehen die Rolle des Unternehmers jeweils unterschiedlich. In diesem Rahmen kommt es sowohl in diachroner als auch in synchroner Hinsicht zu erheblichen Differenzen, vor allem was die Hervorhebung einzelner Unternehmerpersönlichkeiten angeht. Auffallend ist dabei aber, dass trotz der Allgegenwart von Globalisierungsprozessen jeweils *nationale* Unternehmerkarrieren hervorgehoben und in ein *nationales* Narrativ eingefügt werden. Insofern vermitteln die Schulbücher, oftmals vermutlich nicht intendiert, sowohl in ihrem Blick auf das Gesamtsystem aus Wirtschaft, Gesellschaft und Staat wie im Blick auf einzelne Unternehmer ein spezifisch nationales Wertesystem, das heißt sie legen ein je besonders Verständnis der eigenen nationalen Identität nahe. Dabei blicken englische und schwedische Schulbücher positiver auf ihre industrielle Vergangenheit und auch mit mehr Optimismus in die wirtschaftliche Zukunft als deutsche Schulbücher. Deutsche Schulbücher vermitteln dagegen besonders Verantwortungswerte wie soziales und ökologisches Bewusstsein.

Den Schulbüchern in Deutschland, England und Schweden liegen also unterschiedliche gesellschaftspolitische Ausrichtungen zugrunde, in denen Unternehmer eine unterschiedliche Rolle spielen. Eine grundsätzlich ablehnende Haltung gegenüber Unternehmertum und Marktwirtschaft kann deutschen Schulbüchern nirgendwo attestiert werden, wohl aber eine Werthaltung, die unternehmerisches und rein marktwirtschaftliches Handeln nicht als höchstes Gut einordnet. Das Themenfeld Wirtschaft nimmt in deutschen ebenso wie in englischen und schwedischen Schulbüchern einen sehr hohen Stellenwert im Hinblick auf Umfang und Differenzierungsgrad der Darstellung ein. Besonders die deutschen Schulbücher stellen einen sehr hohen Anspruch an ökonomische Bildung. Sie greifen das große Interesse Jugendlicher an wirtschaftlichen Themen auf und versuchen die Heranwachsenden auf ihren Berufsweg vorzubereiten. Ob dies in der Unterrichtspraxis auch umgesetzt werden kann, ist im Rahmen einer Schulbuchanalyse allerdings nicht zu beantworten.

Literatur

- Abrahamsson, Kenneth, Das Berufsbildungssystem in Schweden, Luxemburg 2001.
- Annesley, Claire, Sozialpolitik, in: Hans Kastendiek / Roland Sturm (Hg.), Länderbericht Großbritannien. Geschichte – Politik – Wirtschaft – Gesellschaft – Kultur, Bonn 2006, S. 478-494.
- Beck, Ulrich, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/Main 2006, Erstausgabe 1986.
- Bleizhofer, Stephan, Geschichtsunterricht im Spiegel der Lehrbücher. Themen, Darstellungen, Methoden – Versuch einer Analyse, in: Waltraud Schreiber (Hg.), Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht. Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt, Neuried 2000, S. 279-318.
- Bönkost, Klaus Jürgen / Oberliesen, Rolf, Arbeit, Wirtschaft und Technik in Schulbüchern der Sekundarstufe I, Bremen 1997.
- Braun, Hanne, Unternehmer und unternehmerische Wirtschaft im Schulbuch. Eine Untersuchung der Sozialkundebücher für die gymnasiale Oberstufe, Köln 1981.
- Busch, Andreas, Großbritannien in der Weltwirtschaft, in: Hans Kastendiek / Roland Sturm (Hg.), Länderbericht Großbritannien. Geschichte – Politik – Wirtschaft – Gesellschaft – Kultur, Bonn 2006, S. 410-433.
- Butterwegge, Christoph, Zukunft des Sozialstaats – Sozialstaat der Zukunft, in: Politisches Lernen, 2007, Heft 1-2, S. 58-63.
- Dederling, Heinz (Hg.), Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung, München u.a. 1996.
- Döbert, Hans, Deutschland, in: Ders., Wolfgang Hörner / Botho von Knopp / Wolfgang Mitter (Hg.), Die Schulsysteme Europas, Hohengehren 2002, S. 92-114.
- Dubs, Rolf, Wirtschaftsbürgerliche Bildung. Überlegungen zu einem alten Postulat, in: sowi-onlinejournal 2, 2001, S. 2. [http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-2/\(10/2007\)](http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-2/(10/2007)).
- Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen, in: Amtsblatt der Europäischen Union L 394/12 vom 30.12.2006. <http://europa.eu/scadplus/leg/en/cha/c11090.htm> (12/07).
- Empter, Stefan / Vehrkamp, Robert B., Wirtschaftsstandort Deutschland im internationalen Vergleich – eine Synopse, in: Dies. (Hg.), Wirtschaftsstandort Deutschland, Wiesbaden 2006, S. 11-32.
- European Commission, Education and Training for Entrepreneurship. http://ec.europa.eu/enterprise/entrepreneurship/support_measures/training_education/index.htm (12/07).
- European Commission, The Oslo Agenda for Entrepreneurship Education in Europe, October 2006: http://ec.europa.eu/enterprise/entrepreneurship/support_measures/training_education/doc/oslo_agenda_de.pdf (12/07).
- Hedtke, Reinhold, Konzepte ökonomischer Bildung, in: Politisches Lernen, 2007, Heft 1-2, S. 50-54.
- Hekman, Björn, Einstellung Jugendlicher zur unternehmerischen Selbständigkeit. Ergebnis einer repräsentativen Umfrage bei Jugendlichen und Lehrern in Deutschland. Hg. von der Bertelsmann-Stiftung, Gütersloh 2007.
- Hessenauer, Heike, Die Produktion von Schulbüchern – Zwischen rechtlichen Vorgaben und unternehmerischem Kalkül, in: Saskia Handro / Bernd Schönemann (Hg.), Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung, Berlin 2006, S. 265-282.

- Hoffmann, Catherine, Warum wissen wir so wenig über Wirtschaft?, in: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, Nr. 34, 26.08.2007, S. 46.
- Höhne, Thomas, Die thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern, in: Reiner Keller u.a. (Hg.), Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse, Bd. Forschungspraxis Nr. II, Opladen 2001, S. 389-419.
- Höhne, Thomas, Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs, Frankfurt/Main 2003.
- Holt, Gill u.a. (Hg.), Education in England, Wales and Northern Ireland. A guide to the system, Berkshire 2002.
- Jacobs, Heinz, Das Informationsportal www.oekonomie-im-unterricht.de, in: Politisches Lernen, 2007, Heft 1-2, S. 48f.
- Jeismann, Karl-Ernst, Internationale Schulbuchforschung. Aufgaben und Probleme, in: Zeitschrift für internationale Schulbuchforschung, 10, 1978, S. 7-22.
- Jugendstudie 2006: Wirtschaftsverständnis und Finanzkultur. Ergebnisse repräsentativer Bevölkerungsumfragen im Auftrag des Bundesverbandes deutscher Banken, Mannheim 2006.
- Kleßmann, Christoph, Zur Methodik vergleichender Schulbuchanalyse, in: Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographie-Unterricht 17, 1976, S. 59-68.
- Klieme, Eckard / Döbert, Hans, Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten, hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 2003.
- Koch, Max, Arbeitsmärkte und Sozialstrukturen in Europa. Wege zum Postfordismus in den Niederlanden, Schweden, Spanien, Großbritannien und Deutschland, Wiesbaden 2003.
- Kultusministerium des Freistaats Sachsen, Lehrplan für Gymnasien, Gemeinschaftskunde – Rechtserziehung – Wirtschaft, Dresden 2004.
- Kultusministerium Sachsen-Anhalt, Lehrplan für Gymnasien, Sozialkunde, Magdeburg 2003.
- Kultusministerium Thüringen, Lehrplan für die Regelschule, Wirtschaft – Umwelt – Europa, Erfurt 1999.
- Kuhr, Willi, Abgewickelt und auf einen kümmerlichen Rest reduziert, in: arbeiten und lernen / Technik, 1993, Heft 11, S. 4-7.
- Leppek, Sabine, Die Zulassung und Einführung von Schulbüchern und anderen Lernmitteln an staatlichen deutschen Schulen. Verfassungs- und verwaltungsrechtliche Grundfragen, Marburg 2002.
- Mackensen, Catherine, Schulbücher im Binnenmarkt. Die rechtlichen Rahmenbedingungen für den europäischen Schulbuchhandel im Spannungsfeld von wirtschaftlicher Integration und nationaler Bildungsautonomie, Berlin 2001.
- Male, George A., United Kingdom, in: George Thomas Kurian (Hg.), World Education Encyclopedia, Bd. III, New York u.a. 2002, S. 1321-1343.
- Marienfeld, Wolfgang, Schulbuchanalyse und Schulbuchrevision. Zur Methodenproblematik, in: Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographie-Unterricht 17, 1976, S. 47-58.
- Marienfeld, Wolfgang, Schulbuch-Analyseverfahren am Beispiel von Schulbuchdarstellungen zum Thema Islam und Kreuzzüge, in: Geschichtsdidaktik 2, 1979, S. 130-158.
- Meidner, Rudolf, Hat das schwedische Modell Überlebenschancen – und ist es überlebenswert?, in: Claudius H. Riegler / Olaf Schneider (Hg.), Schweden im Wandel – Entwicklungen, Probleme, Perspektiven. Beiträge zur Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik, Berlin 1999, S. 327-337.

- Meidner, Rudolf / Hedborg, Anna, Modell Schweden. Erfahrungen einer Wohlfahrtsgesellschaft, Frankfurt/Main u.a. 1984.
- Michalak, Hanne, Das Unternehmerbild in Schulbüchern. Eine Untersuchung der Sozialkunde-Lehrbücher für die Sekundarstufe I, Köln 1978.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, Lehrplan für die Sekundarstufe II, Gymnasium, Gesamtschule, Kiel 2002.
- Müller, Markus M., Staat und Wirtschaft, in: Hans Kastendiek / Roland Sturm (Hg.), Länderbericht Großbritannien. Geschichte – Politik – Wirtschaft – Gesellschaft – Kultur, Bonn 2006, S. 434-455.
- Pingel, Falk, Der internationale Schulbuchvergleich und die Arbeit des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung, in: Jahrbuch der historischen Forschung in der Bundesrepublik Deutschland, München 1998, S. 50-59.
- Radkau, Verena, Wie berechtigt ist die Schulbuchschelte des Bundesbildungsministers? Zu den Ergebnissen einer Studie der Bremer Universität über die Darstellung von Arbeit, Wirtschaft und Technik in Schulbüchern, in: Internationale Schulbuchforschung 19, 1997, S. 445-448.
- Reform der Lissabon-Strategie, in: Der aktuelle Begriff, hg. v. d. wissenschaftlichen Diensten des Deutschen Bundestages. <http://www.bundestag.de/bic/analysen/index.html> (12/07).
- Riegler, Claudius H., Schweden im Wandel. Eine Orientierung, in: Ders. / Olaf Schneider (Hg.), Schweden im Wandel – Entwicklungen, Probleme, Perspektiven, Beiträge zur Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik, Berlin 1999, S. 15-19.
- Rösner, Ernst, Das Schulsystem in Deutschland. Kritische Befunde zu Schulstruktur der Sekundarstufen, Hamburg 1999.
- Schleicher, Andreas, Deutschland im Leistungsvergleich der Bildungssysteme, in: Stefan Empter / Robert B. Vehrkamp (Hg.), Wirtschaftsstandort Deutschland, Wiesbaden 2006, S. 433-456.
- Schlösser, Hans Jürgen / Weber, Birgit, Wirtschaft in der Schule. Eine umfassende Analyse der Lehrpläne für Gymnasien, hg. v. Bertelsmann Stiftung / Heinz Nixdorf Stiftung / Ludwig-Erhard-Stiftung, Gütersloh 1999.
- Schmid, Josef, Der Wohlfahrtsstaat als Standortfaktor – Deutschlands Sozialsysteme im internationalen Vergleich, in: Stefan Empter / Robert B. Vehrkamp (Hg.), Wirtschaftsstandort Deutschland, Wiesbaden 2006, S. 359-386.
- Schmidt, Manfred G., Sozialpolitik in Deutschland. Historische Entwicklung und internationaler Vergleich, 3. Aufl., Wiesbaden 2005.
- Staudt, Wolfgang, Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Schulbuchübersicht, in: Kaminski, Hans / Hübinger, Bernd / Zedler, Reinhard / Staudt, Wolfgang, Soziale Marktwirtschaft stärken. Kerncurriculum Ökonomische Bildung [=Zukunftsforum Politik, hg. von der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. Nr. 26], Sankt Augustin 2001, S. 50-66.
- Steinbach, Matthias, Industriebilder in deutschen Schulbüchern. Zum Umgang mit einem ungeliebten Typus, in: Saskia Handro / Bernd Schönemann (Hg.), Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung, Berlin 2006, S. 217-232.
- Stetts, Oliver, Zukunft des Sozialstaats – Funktionen des Sozialstaats, in: Politisches Lernen, 2007, Heft 1-2, S. 54-57.

- Teistler, Gisela (Bearb.), Wöchentliche Studentafeln der Fächerbereiche Geographie, Geschichte und Sozialkunde in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, Stand 2001 (unveröffentlichte Übersicht des Georg-Eckert-Instituts).
- Theil, Stefan, Capitalist Manifesto. A spectre is haunting Europe, It's the gospel of free markets, loosed from chains, Newsweek, August 14, 2006 issue. <http://www.newsweek.com/id/46370> (10/2007).
- Verzeichnis der zugelassenen Schulbücher für die Fächer Geographie, Geschichte, Sozialkunde (Politik) in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, Ausgabe 2006/ 2007, hg. vom Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, Braunschweig 2006.
- Weißeno, Georg, Einleitung, in: Ders. (Hg.), Politik und Wirtschaft unterrichten, Wiesbaden 2006, S. 9-15.
- Werler, Tobias, Schweden, in: Hans Döbert / Wolfgang Hörner / Botho von Kopp / Wolfgang Mitter (Hg.), Die Schulsysteme Europas, 2. Aufl., Hohengehren 2004, S. 459-476.
- Westphal, Robert, Ethik in der ökonomischen Bildung. Dargestellt am Beispiel einer Schulbuchanalyse, unveröffentlichte Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen im Land Niedersachsen, Universität Lüneburg 2001.
- White, Jonathan, Rewriting Europe's Economic Story. German Marshall Fund Blog, <http://blog.gmfus.org/2007/03/21/rewriting-europes-economic-story/> (11/2007).
- Wirtschaftsjuniorenanalyse, Unternehmerbild in Schulbüchern – einseitig und wenig ausgewogen, hg. von Wirtschaftsjunioren Nordrhein-Westfalen, Münster 1989.
- Wisby, Emma, Bildung und Bildungspolitik, in: Hans Kastendiek / Roland Sturm (Hg.), Länderbericht Großbritannien. Geschichte – Politik – Wirtschaft – Gesellschaft – Kultur, Bonn 2006, S. 296-31