

## **Über eindimensionale Kompetenz. Eine Analyse des Kapitels „Unternehmen“ aus dem Schulbuch „Kompetenz Politik-Wirtschaft“<sup>1</sup>**

Im Rahmen des Beitrages "Schüler unter Einfluss - Lobbyisten im Klassenzimmer", der Teil der Sendung „Frontal 21“ vom 30. April 2013 war, wurde u. a. die Arbeit des Instituts für Ökonomische Bildung (IÖB) mit Sitz in Oldenburg (Niedersachsen) beleuchtet. In diesem Zusammenhang wurde auch eine von meiner Person vorgenommene fachdidaktische Einschätzung eines Kapitels aus dem Schulbuch „Kompetenz Politik-Wirtschaft“ (Kaminski 2007) zitiert. Das Buch richtet sich an den 9. Jahrgang des Gymnasiums.

Am einleitenden Kapitel (das den Titel „Unternehmen“ trägt) habe ich kritisiert, dass die Schülerinnen und Schüler sich vorrangig mit der Arbeitgebersicht konfrontiert sehen, während die Perspektiven der Beschäftigten allenfalls eine untergeordnete Rolle spielen. Im vollen Wortlaut habe ich in der kurzen Interviewpassage, die in dem Beitrag von mir zu hören war, gesagt: *„Am Beispiel des Kapitels „Das Unternehmen“ würde sich zum Beispiel zeigen lassen, dass die Schülerinnen und Schüler dort vor allen Dingen mit der Perspektive des Unternehmers konfrontiert werden, und diese Perspektive wird auch als legitim dargestellt. Die Perspektiven der Beschäftigten spielen allenfalls eine untergeordnete Rolle“* (vgl. den im Literaturverzeichnis aufgeführten Link zur Mediathek des ZDF oder das Manuskript zum Beitrag: Bühren/Doyé/Stoll 2013, 3).

Meine Einschätzung erscheint mir unter fachdidaktischen Gesichtspunkten als in der Sache zurückhaltend. Trotzdem reagiert das IÖB in einer Replik auf den Frontal-21-Beitrag wenig sachlich auf meine Äußerung (vgl. IÖB 2013, 5 f.). Diesen Stil möchte ich nicht erwidern. Eingehen muss ich aber auf die Behauptung des IÖB, dass die Interessen der Beschäftigten in dem Kapitel „angemessen herausgearbeitet“ würden (IÖB 2013, 5).

Die Vernachlässigung der Arbeitnehmerperspektive werde ich im Folgenden durch eine Analyse des Schulbuchkapitels belegen (vgl. I.: Analyse des Schulbuchkapitels;

---

<sup>1</sup> Vorabdruck des gleichnamigen Aufsatzes aus der Zeitschrift „Politik Unterrichten“ (Nr. 01/2013).

S. 2-15). Der Analyse des Schulbuchkapitels nachtragen möchte ich wenige Bemerkungen über den Zusammenhang, in den das IÖB seine Gegenbehauptung stellt (vgl. II: Nachtrag und Schluss, S. 15 f.).

Insgesamt komme ich zu dem Ergebnis: Das niedersächsische Kultusministerium sollte die Zulassung des Lehrwerks für das Unterrichtsfach Politik-Wirtschaft dringend überprüfen!

## **I. Analyse des Schulbuchkapitels**

Das IÖB behauptet in seiner Stellungnahme zu dem Frontal-21-Beitrag, dass meine oben im vollen Wortlaut zitierte Einschätzung des Schulbuchkapitels „schlichtweg falsch und unhaltbar“ sei (IÖB 2013, 5). Als Nachweis für diesen Vorwurf soll eine defizitäre inhaltliche Skizze der Lehrbuchdarstellung dienen, die an der Sache vorbeigeht (also meiner Einschätzung, dass die Perspektiven der Beschäftigten im Rahmen des Kapitels allenfalls eine untergeordnete Rolle spielen).

Zunächst ist zu konstatieren, dass das IÖB die Inhalte der ersten vier Unterkapitel vollständig übergeht und stattdessen schlagwortartig die unverfänglichen Themen der zweiten Hälfte des Schulbuchkapitels skizziert.<sup>2</sup>

Damit verschweigt das IÖB einen für meine fachdidaktische Einschätzung des Schulbuchkapitels sehr relevanten Teil! Denn als maßgeblich für meine Einschätzung, dass die Perspektiven der Beschäftigten durch das Kapitel stark vernachlässigt werden, erscheint die eingangs im Schulbuchkapitel formulierte Leitfrage „Was sind die unterschiedlichen und was sind die gemeinsamen Ziele in einem Unternehmen?“ (Kaminski 2007, 9).<sup>3</sup> Dieser Leitfrage wird in dem Schulbuch das Unterkapitel 2 zugeordnet, das den Titel „Unternehmen und Beschäftigte haben Ziele“ trägt (vgl. ebd., 11) und die Seiten 11-15 des Lehrwerks umfasst. Daher befasse ich mich im Folgenden zunächst mit der didaktischen Strukturierung dieses Unterkapitels. Daran anschließend folgt eine Auseinandersetzung mit den durch das IÖB zu seiner Entlastung vorgebrachten Unterkapiteln.

---

<sup>2</sup> Vorenthalten wird den Leserinnen und Lesern der Replik nicht nur der für meine Aussage besonders maßgebliche Inhalt des Unterkapitels 2 (vgl. die nachfolgenden Ausführungen). Außerdem ungenannt bleiben das eine Seite umfassende einführende erste Kapitel, in dem sich die Lernenden vor allem mit den betrieblichen Grundfunktionen auseinandersetzen sollen (Kaminski 2007, 10), das Unterkapitel 3, in dem (beschränkt auf die Unternehmer- bzw. Eigentümersicht) Aspekte der Unternehmensführung behandelt werden (ebd., 16 ff.) und das der betriebswirtschaftlichen Organisation (Aufbau- und Ablauforganisation eines Unternehmens) gewidmete Kapitel 4 (ebd., 19-23).

<sup>3</sup> Auf der einführenden Doppelseite des Kapitels werden den Schülerinnen und Schülern durch Leitfragen die Inhalte der acht Unterkapitel eröffnet.

Unterkapitel 2 wird den Schülerinnen und Schülern damit eröffnet, dass hier eine Auseinandersetzung „mit den Zielen und Aufgaben von Unternehmen sowie mit den Personen (Unternehmer, Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen)“ erfolgen soll (ebd., 11).<sup>4</sup> „Als anschauliches Beispiel“ soll „ein Einzelhandelsgeschäft“ dienen (ebd.). Als „Modell“ wurde dabei das real existierende Oldenburger Einzelhandelsunternehmen Leffers GmbH & Co. KG gewählt, das in Niedersachsen über Standorte in Oldenburg und Leer verfügt.<sup>5</sup>

Jeweils ein Foto von der Filiale des Modehauses in Oldenburg sowie von der Geschäftsführung des Unternehmens ist den Schülerinnen und Schülern übrigens schon im Rahmen der einführenden Doppelseite begegnet – das Foto von dem Oldenburger Standort des Unternehmens, bei dem Logo und Schriftzug von Leffers ins Auge fallen, wurde dort prominent platziert und füllt mehr als die Hälfte des Platzes der Doppelseite aus (ebd., 8 f.). Auf Seite 11 nun wird den Lernenden das Unternehmen mittels eines Steckbriefes vorgestellt. Unter anderem ist dort die „Besonderheit am Standort Oldenburg“ zu erfahren: „Leffers ist das größte Modehaus der Stadt mit über 10 000 qm Präsentations- und Verkaufsfläche“. Unter der Rubrik „Preispolitik“ lernen die Jugendlichen, dass das Modehaus „preislich attraktive Ware bis hin zu hochwertigen Markenartikeln“ anbietet. Dass Frankreich das offensichtlich maßgebliche Exportland von entsprechenden Modeartikeln ist, haben die Jugendlichen dann bereits mittels der dem „Steckbrief“ unmittelbar vorausgehenden Grafik 11.1 „Ein Einzelhandelsgeschäft hat viele Aufgaben“ (ebd.) erfahren, mittels derer dieser Fehlschluss tatsächlich nahegelegt wird.<sup>6</sup>

Dieser Einstieg erscheint zwar in seiner konkreten Form als problematisch und didaktisch fragwürdig – schließlich handelt es sich um eine Schulbuchdarstellung und nicht um eine Werbebroschüre des Modehauses, das zumindest in der 160 000-Einwohnerstadt Oldenburg jeder Schüler kennen dürfte.

---

<sup>4</sup> Man beachte die Geschlechterzuschreibung, die hier vorgenommen wird: Warum wird in einer Schulbuchdarstellung die Gruppe der Unternehmer auf das generische Maskulinum beschränkt, während bei den Beschäftigten an beide Geschlechter gedacht wird? Wie für die hier analysierte Lehrbuchdarstellung typisch, handelt es sich bei der Textgrundlage übrigens um einen Autorentext (es ist also keine Verantwortungsdelegation an beispielsweise den Verfasser einer Primärquelle möglich).

<sup>5</sup> Außerdem war das Unternehmen zum Zeitpunkt der Veröffentlichung des Schulbuchs in zwei weiteren Bundesländern mit jeweils einem Standort präsent (vgl. Kaminski 2007, 11).

<sup>6</sup> Im Rahmen der Grafik 11.1 („Ein Einzelhandelsgeschäft hat viele Aufgaben“), die unmittelbar unter der Überschrift 2.1 „Das Modehaus Leffers: ein Einzelhandelsunternehmen“ platziert wurde, heißt es unter der Rubrik „Raumüberbrückung“ (ungekürzt zitiert): „Überbrückung der räumlichen Distanz zwischen Produkt und Verbraucher (Frankreich-Deutschland)“ (Kaminski 2007, 11).

Dass aber an dieser Stelle zunächst eine allgemeine Auseinandersetzung mit den Zielen des Unternehmens als Wirtschaftsakteur evoziert wird, ist aus meiner Sicht ein gangbarer Weg. Zu fordern ist dann aber unbedingt, dass auf diese allgemeine Einführung eine gleichberechtigte Auseinandersetzung mit den speziellen Interessen der Beschäftigten und mit den speziellen Interessen des Arbeitgebers folgt. Und an diesem zentralen Punkt scheitert die Schulbuchdarstellung:

Der Arbeitgeberperspektive widmet sich das Lehrbuch auf breitem Raum: Zunächst wird dem Inhaber des Modehauses Leffers auf einer vollen Doppelseite ausführlich Gelegenheit gegeben, sein unternehmerisches Interesse darzustellen (Kaminski 2007, 12 f.). Das entsprechende Interview liest sich, als ob es der Marketingabteilung eines Wirtschaftsverbandes entstamme – Zielrichtung: Verbesserung des Unternehmerbildes in der Bevölkerung und unkritische Akzeptanz der Marktwirtschaft. Fachdidaktisch sinnvoll könnte der Inhalt des Interviews z. B. unter Marketinggesichtspunkten analysiert werden.

Der Inhalt des umfangreichen Interviews (als Quelle wird ausgewiesen: „Eigeninterview vom 24. April 2007“) ist wie folgt zusammenzufassen (vgl. Kaminski 2007, 12f.):

Ein Unternehmer müsse unbedingt Gewinne erzielen, auch um Arbeitsplätze schaffen zu können. Außerdem könne er mit den Gewinnen soziale Projekte unterstützen, um die sich sonst niemand kümmere (vgl. ebd., Z1-32). Es gäbe zwar in der Öffentlichkeit auch noch dieses andere Unternehmerbild, demgemäß der Unternehmer nur eigennützig handele. Dieses Bild werde der Realität aber nicht gerecht. Profite seien schließlich nichts Schlechtes für Unternehmen. Und bei dem Typus des unsozialen Unternehmers handele es sich um Einzelfälle. Typisch sei vielmehr der sozial verantwortungsvolle Unternehmer, der zum Wohle seiner Mitarbeiter und seiner Region handelt (vgl. ebd., Z 33-86).<sup>7</sup> Persönliche Ziele habe man als Unternehmer aber auch: unternehmerisch handeln können, am liebsten ohne Hierarchien im Betrieb (vgl. ebd., Z 87-131). Eigenschaften, die man als

---

<sup>7</sup> Es wird übrigens nicht problematisiert, dass die beiden in diesem Kontext explizit vom Interviewpartner genannten ‚heimischen‘ Modeausstatter „S. Oliver (Rottendorf)“ und „Gerry Weber (Halle/Westfalen)“ – wie in der Textilindustrie üblich – an den genannten Standorten lediglich ihren Sitz haben und noch nie in einem erwähnenswerten Umfang in Deutschland produziert (S. Oliver) bzw. ihre Produktion bereits vor vielen Jahren ins Ausland ausgelagert haben (Gerry Weber). Übrigens nicht nach Frankreich ...

Unternehmer benötige, seien Mut, soziale Kompetenz sowie Spaß an der Arbeit und Spaß an Entscheidungen (vgl. ebd., Z 132-160). Die unangenehmste Aufgabe sei es, Mitarbeiter zu entlassen. Das mache kein Unternehmer gerne (vgl. ebd., Z 161-195). Ethische Maßstäbe gehörten zum unternehmerischen Handeln unbedingt dazu. Man müsse jeden Mitarbeiter lieben [sic!] und ihm das auch zeigen, z. B. durch übertarifliche Leistungen. Außerdem versorge man ja die Konsumenten oder andere Unternehmen. Und auch soziales oder ökologisches Engagement gehöre dazu (vgl. ebd., Z 196-240). „Aber noch einmal [zum dritten Mal auf zwei Seiten, M-P. H.]: All diese Ziele lassen sich nicht anstreben, wenn ein Unternehmen keine Gewinne erzielt“ (ebd., Z 241-244; zugleich Schlusssatz).

Die Lernenden sollen auf Grundlage dieses Interviews zwei Aufgaben lösen: „1. Suche im Interview nach ökonomischen und sozialen Zielsetzungen des Unternehmers. 2. Stelle die deiner Ansicht nach wesentlichen Zielsetzungen eines Unternehmens zusammen“ (Kaminski 2007, 13).

Entsprechende Fragen bzgl. der Interessen von Beschäftigten sucht man sowohl in dem Unterkapitel als auch in dem gesamten Kapitel vergeblich! Überhaupt fehlt dem Interview vergleichbares Material, das die Lernenden dazu animiert, in ähnlicher Weise die Perspektiven der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer zu erschließen. Nach einem kurzen Exkurs auf Seite 14, der öffentlichen Unternehmen gewidmet ist, wird das Unterkapitel stattdessen mit einem Rollenspiel abgeschlossen, das sich ausweislich seines Szenarios („Unterschiedliche Ziele von Unternehmen und Beschäftigten“) endlich auf die Leitfrage des Unterkapitels zu beziehen scheint (ebd., 15).<sup>8</sup>

Doch auf welcher inhaltlichen Grundlage findet dieses Rollenspiel statt? Zunächst wird hier die Rolle „Eigentümer des Unternehmens“ genannt. Als Grundlage der Auseinandersetzung soll abermals das doppelseitige Interview genutzt werden, das den Schülerinnen und Schülern inzwischen ja gut bekannt sein dürfte. Als weitere Rollen sind vorgesehen: Abteilungsleiterin, Verkäuferin, Handwerksmeister, Leiterin eines Museums.

---

<sup>8</sup> Als Leitfrage von Unterkapitel 2 wurde von den Autoren formuliert: „Was sind die unterschiedlichen und was sind die gemeinsamen Ziele in einem Unternehmen?“ (Kaminski 2007, 9 / Zuordnung der Leitfrage zu Unterkapitel 2: vgl. ebd., 11).

Wer nun aber erwartet, zumindest für die beiden klassischen Arbeitnehmerrollen auf ähnlich umfangreiches Material zu stoßen, wie es zur Assoziation mit der Rolle des Unternehmers geboten wird, wird enttäuscht. Es sind lediglich zwei vorformulierte Rollenkärtchen, die den Schülerinnen und Schülern zur Einfühlung in die Perspektiven der Beschäftigten geboten werden. Quantitativ machen sie zusammen etwa 25% des Umfangs der Antworten des Modehausinhabers aus, anhand derer sich die Lernenden abermals die Perspektive des Unternehmers erschließen sollen.<sup>9</sup> In qualitativer Hinsicht fragt man sich, wie Schülerinnen und Schüler sich auf Grundlage des hier gebotenen Materials überhaupt typische Perspektiven von Beschäftigten erschließen sollen.

So ist die Rolle der Abteilungsleiterin nur unwesentlich von der Rolle des Unternehmers zu unterscheiden. Die fiktive Person erklärt, „viel Verantwortung“ zu haben, für die sie „aber auch nicht schlecht bezahlt“ werde. Zudem verfüge sie über viele Freiheiten bei der Gestaltung ihres Arbeitsalltages. Maßgeblich ist für sie außerdem die im zurückliegenden Quartal erzielte Absatzsteigerung, auf die sie auch ganz persönlich stolz sei, und die Tatsache, dass es nicht immer leicht sei, die Mitarbeiter auf die harten Wettbewerbsbedingungen einzuschwören, die nun einmal im Textileinzelhandel und im Unternehmen herrschen (ebd., 15).

Die ihr untergeordnete „Verkäuferin“ führt zunächst aus, dass in der Abteilung „ein ganz gutes Arbeitsklima“ herrsche. Auch ihre Abteilungsleiterin hält sie für „ganz nett“, allerdings verlange diese auch viel. „Und wenn es nicht so richtig läuft, dann kann sie ganz schön nervig werden. Ich verstehe das ja, aber sie verdient schließlich gut und dafür kann sie auch mehr tun“ [sic!]. Auch die Verkäuferin erlebt ihre Arbeit manchmal als anstrengend, weil sie viel auf den Beinen sei und den Kunden stets freundlich begegnen müsse. Auch dafür zeigt sie aber Verständnis, denn „Wenn ich mich falsch verhalte, dann kommt er oder sie nie wieder in unseren Laden“ (ebd.).

Wo finden sich in einer dieser hier sinngemäß wiedergegebenen Rollenkarten die klassischen Probleme von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern im Einzelhandel? Beispielhaft genannt seien:

- Die Frage nach einem Mindestlohn für die einfachen Beschäftigten.

---

<sup>9</sup> Vgl. den textlichen Umfang der beiden vorformulierten Rollenkärtchen (Kaminski 2007, 15) mit dem textlichen Umfang der Antworten des zu seinen Zielen interviewten Unternehmers (ebd., 12 f.)

- Die Behinderung der Bildung von Betriebsräten durch die Filial- oder Geschäftsleitungen.
- Das verbreitete Problem von regelmäßigen Überstunden.
- Die weite Verbreitung von Beschäftigungsverhältnissen, die nicht sozialversicherungspflichtig sind und damit u. a. in die Altersarmut führen.
- Die Frage der Organisation und Finanzierung der Kinderbetreuung.
- Die Sorge vor Entlassungen.
- Der niedrige gewerkschaftliche Organisationsgrad im Einzelhandel.
- Die verbreiteten illegalen Kontrollen der Beschäftigten z. B. durch Detekteien und/oder interne Videoüberwachungen.
- Die (gerade auch für den Einzelhandel typische) Verbreitung von befristeten Beschäftigungsverhältnissen.

Hätten die Autoren der ausführlich dargestellten Arbeitgeberperspektive eine entsprechende Perspektive aus Arbeitnehmersicht gegenübergestellt (z. B. durch ein entsprechend unkritisch-affirmatives Interview mit einem Gewerkschaftsvertreter oder einem Betriebsrat, der Beschäftigte aus dem Einzelhandel vertritt) – es braucht wenig Phantasie, dass dann die meisten der oben von mir genannten Punkte berücksichtigt worden wären. In Ermangelung einer entsprechenden Gegenperspektive muss aber konstatiert werden: Hier wird nicht nur sehr einseitig informiert, hier scheint darüber hinaus sogar der Weg zur Überwältigung der Schülerinnen und Schüler beschritten zu werden! Die inhaltlich belanglosen Rollenkärtchen, die den Lernenden hier als Arbeitnehmerperspektive verkauft werden, erscheinen als falsch betitelt und daher als irreführend: Die Rollenzuschreibungen „Abteilungsleiterin, wie sie sich der Arbeitgeber wünscht“ und „Verkäuferin, wie sie sich der Arbeitgeber wünscht“ wären treffender.

Auf der Grundlage des hier gebotenen Materials aber muss der Schüler glauben (sofern er nicht über ein wirksames Korrektiv wie eine kritische Fachlehrerin/einen kritischen Fachlehrer oder ein kritisches Elternhaus verfügt), dass es selbst auf der Ebene der einfachen Einzelhandelskaufleute (bzw. der vielen ungelerten Verkäuferinnen und Verkäufer) keine Probleme mit Lohn, sozialer Absicherung oder betrieblicher Mitsprache gibt. Und gerade auch durch das ausführliche Interview mit dem Inhaber des Modehauses Leffers (der u. a. auf die übertariflichen Leistungen

seines Unternehmens verweist) erschließen sich die Schülerinnen und Schüler ein Bild, das wohl kaum als repräsentativ für die Realität im deutschen Einzelhandel gelten kann. Im Hinblick auf die politisch-ökonomische Bildung der Lernenden erscheint es umso dramatischer, dass die Autoren konsequent auf die Berücksichtigung einer entsprechenden Arbeitnehmerperspektive verzichten!

Mit dieser einseitigen Darstellung über die Ziele von Unternehmern und Beschäftigten ist die Beantwortung der Leitfrage nach den „unterschiedlichen und (...) gemeinsamen Ziele[n] in einem Unternehmen“ (Kaminski 2007, 9) in diesem Schulbuch abgeschlossen. Leider ignorieren die Vertreter des IÖB in ihrer Stellungnahme zum Frontal-21-Beitrag diese sehr offensichtliche Schiefelage hinsichtlich der Berücksichtigung von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerinteressen völlig!

Stattdessen behauptet das IÖB, dass die Arbeitnehmerinteressen „im genannten Kapitel (...) dezidiert und angemessenen herausgearbeitet werden“ (IÖB 2013, 5). Diese Gegenbehauptung wird durch keine Sachargumentation begründet. Als vermeintlichen Beleg für die angeblich ausgewogene Schulbuchdarstellung skizzieren die Vertreter des IÖB lediglich in wenigen Zeilen schlagwortartig die thematischen Aspekte, die in den Unterkapiteln 5 („Arbeitsbeziehungen in einem Unternehmen“), 6 („Mitbestimmung – die gesetzlichen Regelungen“), 7 („Wie gerecht kann Lohn sein?“) und 8 („Tarifverträge und Tarifautonomie“) behandelt werden.

Es wird innerhalb der Fachdidaktik unumstritten sein, dass die Behandlung entsprechender thematischer Aspekte des Unterrichtsgegenstandes „Unternehmen“ in einem für das Unterrichtsfach Politik-Wirtschaft zugelassenen Schulbuch für sich genommen keinen Ausweis einer besonderen Ausgewogenheit darstellt. Die Berücksichtigung solcher Unterthemen erscheint schlichtweg als selbstverständlich. Man stelle sich einmal den Kultusminister einer „Volkspartei“ vor, der seinen Wählerinnen und Wählern erklären muss, dass ihren Kindern bei der Behandlung des Themas „Unternehmen“ im Unterrichtsfach Politik-Wirtschaft z. B. die bestehenden gesetzlichen Regelungen zur betrieblichen Mitbestimmung vorenthalten werden. *Ob* solche Inhalte in einer entsprechenden Schulbuchdarstellung behandelt werden, ist deshalb eine Frage, die lediglich mit „selbstverständlich ja!“ beantwortet werden kann. Entscheidend ist, *wie* diese Themen durch ein Schulbuchkapitel



vermittelt werden. Als interessant erscheinen dabei beispielsweise die folgenden Fragen:

1. Wird bei der Darstellung der politisch-ökonomischen Realität hinreichend problemorientiert verfahren, so dass die Lernenden z. B. bei dem Thema „betriebliche Mitbestimmung“ vor dem Hintergrund konkreter und hinreichend komplexer Praxisbeispiele nachvollziehen können, in welchen Situationen diese überhaupt greift (bzw.: wo sie nicht greift)?
2. Wird z. B. problematisiert, dass Beschäftigte in einigen Branchen regelmäßig systematisch daran gehindert werden, ihre mit der betrieblichen Mitbestimmung verbundenen Rechte zu nutzen (z. B. einen Betriebsrat überhaupt zu bilden)?
3. Wird z. B. deutlich gemacht, was für eine soziale Errungenschaft die Durchsetzung einer breiteren unternehmerischen Mitbestimmung in den 1970er Jahren aus Arbeitnehmersicht war, wie unvollkommen diese aus Arbeitnehmerperspektive trotzdem erscheinen kann (mit Ausnahme der Montanindustrie mangelnde Parität zwischen Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretern, Beschränkung auf große Personengesellschaften) oder wie kritisch sie nach wie vor von vielen Arbeitgebern beurteilt wird?

Oder aber wird auf eine entsprechend lebensnahe, problemorientierte und auf den Erwerb von kritischer Urteils- und Handlungskompetenz ausgerichtete Behandlung des Themas verzichtet?

Dann wird i. d. R. im Sinne einer affirmativen und relativ abstrakt bleibenden Wirtschaftskunde verfahren, die lediglich den „status quo“ thematisiert – also etwa die Lernenden mit den gesetzlichen Regelungen konfrontiert, die nun einmal hinsichtlich der betrieblichen und der unternehmerischen Mitbestimmung in Deutschland gelten. Dabei wird dann z. B. darauf verzichtet, die historische Genese dieser Regelungen zu beleuchten oder die Jugendlichen (entweder in diesem Zusammenhang oder separat) mit typischen Beurteilungen hinsichtlich der Vollständigkeit oder der Legitimität dieser Regelungen bekannt zu machen (z. B. aus Sicht der Arbeitnehmer: „soziale Errungenschaft“ oder „nicht weitgehend genug“ / aus Sicht der Arbeitgeber: „Beispiel eines legitimen Interessenausgleiches durch die Wirtschaftspolitik“ oder „Weg in die Enteignung“).

Eine Analyse der Darstellung des Themas „Mitbestimmung“ im entsprechenden Unterkapitel von „Kompetenz Politik-Wirtschaft“ zeigt, dass dort ziemlich konsequent der Weg einer solchen affirmativen Wirtschaftskunde beschritten wird (vgl. Kaminski 2007, 27-33):

(1) Mit den Mitwirkungs- und Mitbestimmungsrechten des Betriebsrates werden die Schülerinnen und Schüler durch entsprechende Zitate aus dem Betriebsverfassungsgesetz konfrontiert (ebd., 30 ff.). Der Geltungsbereich der Gesetzesauszüge wird dabei teilweise anhand eines fiktiven Beispiels illustriert, etwa beim Anhörungsrecht des Betriebsrates durch das folgende Fallbeispiel: „Bei der Speditionsfirma Gust wird dem Fernfahrer Henze gekündigt, weil ihm wegen Trunkenheit am Steuer die Fahrerlaubnis entzogen wurde (außerordentliche Kündigung)“. Obwohl die Berichterstattung von Nachrichtenmagazinen, Wochenzeitungen oder überregionalen Tageszeitungen voll von aussagekräftigen Praxisbeispielen ist – über relevante Auseinandersetzungen aus dem Arbeitsrecht wird ja regelmäßig und anschaulich berichtet - wird in dem Schulbuchkapitel konsequent darauf verzichtet, entsprechende Praxisbeispiele zu nutzen. Stattdessen wird lediglich eine Aufgabe, in der Schülerinnen und Schüler dazu angeregt werden, „Beispiele für die einzelnen Ebenen der Mitbestimmung“ bei einem Betriebsrat in Erfahrung zu bringen, geboten (ebd., 29). Hier sticht einmal mehr die unterschiedliche Berücksichtigung der Interessen von Arbeitgebern und Arbeitnehmern hervor: Während erstere den Lernenden in der Schulbuchdarstellung wie oben gezeigt gewissermaßen auf einem Silbertablett serviert werden, müssen sich die Lernenden beim Thema „betriebliche Mitbestimmung“ allen Ernstes selbst einen adäquaten Interviewpartner organisieren, um in den Genuss eines entsprechenden Praxisbezuges zu kommen!

Von einem inhaltlich ausgewogenen Schulbuch wäre an dieser Stelle zu erwarten, dass die Arbeit des Betriebsrates im Gang der Darstellung hinreichend mit Praxisbeispielen illustriert wird. Es erscheint hingegen kaum realistisch, dass Lehrerinnen und Lehrer diese Aufgabe in einem „Nebenfach“ und einem thematisch dichten Lehrplan im Unterricht stellen. Wie das IÖB im Rahmen seiner Replik auf den Frontal-21-Beitrag korrekt dargestellt hat,

umfasst allein das hier geprüfte Kapitel insgesamt 47 Seiten (vgl. IÖB 2013, 5) – und diese sind im Rahmen einer einzigen Unterrichtseinheit abzuhandeln.

- (2) Situationen, in denen Arbeitnehmer an der Ausübung ihrer Mitbestimmungsrechte behindert werden, fehlen komplett – es wird sogar nahegelegt, dass es sie gar nicht geben kann. So wird den Gymnasiasten (Jugendlichen der neunten Jahrgangsstufe!) „Harry Hurtig“ vorgestellt - „eigentlich ein netter Kollege, aber ein geborener Pessimist, dem manchmal die Fantasie durchgeht“ (ebd., 28). Harry Hurtig personifiziert deutlich sichtbar den Typus eines Arbeitnehmers, der von den meisten Arbeitgebern weniger geschätzt wird – er berichtet dem Betriebsratsmitglied „Hansi Löb“ u. a. Folgendes (ebd.): „Kemper und Voss können in zwei Monaten gleich zu Hause bleiben. Dann kommen die neuen Maschinen und daran sind beide nicht ausgebildet.“ Die Antwort seines fiktiven Kollegen fällt barsch aus: „Harry (...) halt lieber die Klappe, du redest dummes Zeug!“<sup>10</sup> Grund für diese Reaktion: „Hansi Löb kennt sich aus“ und weiß deshalb u. a., dass der „Vorgesetzte mit Kemper und Voss z. B. eine innerbetriebliche Weiterbildung erörtern [müsste]“ (ebd.). Gelernt werden kann an diesem Beispiel also unter anderem: Als Arbeitnehmer auf gar keinen Fall zu kritisch sein, es hat schon alles seine Ordnung im Betrieb!
- (3) Ebenso vergeblich sucht man nach Materialien, die zu Diskussionen darüber führen könnten, ob die gegenwärtige Form der betrieblichen oder unternehmerischen Mitbestimmung hinreichend ist (oder, wie aus Arbeitgeberperspektive ja teilweise nahegelegt wird, bereits zu starke Eingriffe in das Eigentumsrecht beinhaltet).

Die durch das Unterkapitel vermittelte Arbeitnehmerrolle fördert eine unkritisch-affirmative Einfügung in die bestehende Arbeitswelt. Die Entwicklung eigener Ansprüche an die soziale Realität in Unternehmen wird nicht gefördert, sondern im Gegenteil eher behindert.

Auch das anschließende Unterkapitel 7 „Wie gerecht kann Lohn sein?“ (Kaminski 2007, 34-41) ist – trotz der vielversprechenden Fragestellung – nicht geeignet, um

---

<sup>10</sup> Hier wird die volle Antwort der fiktiven Person zitiert, die von mir lediglich um den Einschub „mischt sich Betriebsratsmitglied Hansi Löb ein“ gekürzt wurde (vgl. ebd.).

meinen Vorwurf zu widerlegen. Im Gegenteil wird die von mir gezogene Bilanz, die im Frontal-21-Beitrag im Hinblick auf das Schulbuchkapitel zu hören war (die Vernachlässigung der Arbeitnehmerperspektive durch die Schulbuchdarstellung), bei einer Analyse dieses Teils abermals bestätigt.

Zu erwarten wäre unter der Voraussetzung einer ausgewogenen Schulbuchdarstellung u. a., dass in diesem Zusammenhang das gesellschaftliche Problem prekärer Beschäftigungsverhältnisse behandelt wird. Schließlich sind ausweislich diverser Studien Millionen von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern von diesem sozialen Problem betroffen – mit all den damit für den Einzelnen und die Gesellschaft verbundenen negativen Folgewirkungen wie gegenwärtige niedrige Kaufkraft und zukünftige Altersarmut. In dem der Frage der Lohngerechtigkeit gewidmeten Unterkapitel von „Kompetenz Politik-Wirtschaft“ finden die Lernenden diese Problematik aber mit keinem Wort erwähnt (!).

Stattdessen sind die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, sich über das „Leistungsprinzip“ Gedanken zu machen (ebd., 34 f.). Dass es dabei z. B. nicht um die Frage geht, ob oder inwiefern die Millionengehälter deutscher Top-Manager leistungsgerecht sind, vermag vor dem Hintergrund der in dieser Analyse schon deutlich gewordenen Einseitigkeit der hier behandelten Schulbuchdarstellung nicht zu überraschen.<sup>11</sup> Thematisiert werden Lohnunterschiede der berufstätigen Mittelschicht. Die Darstellung in „Kompetenz Politik-Wirtschaft“ führt zu der Behauptung „dass die Frage, welcher Lohn ‚gerecht‘ ist, objektiv nicht zu beantworten“ sei (ebd., 34).

Diese Behauptung spiegelt freilich keine Sachlage, sondern eine Meinung wider - einen wirtschaftsliberalen Standpunkt, wie er im Hinblick auf das Thema selbstverständlich vertreten werden kann und (insbesondere in Arbeitgeberkreisen) auch regelmäßig vertreten wird. Die gleiche Legitimität kommt allerdings dem gegensätzlichen Standpunkt zu, wonach es einen objektiven Maßstab zur Beurteilung der Lohnhöhe gibt.

In der Fachdidaktik Politik-Wirtschaft kann diese Gegenposition stark ausdifferenziert werden – das Spektrum relevanter Positionen ist so breit, dass unmöglich alle diese Standpunkte innerhalb einer Schulbuchdarstellung berücksichtigt werden können. In

---

<sup>11</sup> Vor dem Hintergrund des gewaltigen öffentlichen Interesses, das diesem Thema seit Jahren ausweislich der medialen Berichterstattung zukommt, wäre eine Berücksichtigung natürlich wünschenswert gewesen.

entsprechenden Fällen ist den Schülerinnen und Schülern aber wenigstens die ergebnisoffene Auseinandersetzung mit einer zentralen Gegenposition zu ermöglichen – andernfalls wird der Weg zur Überwältigung beschritten.

Ausgehend von dem im Schulbuchkapitel gewählten Fallballspiel - zwei ehemalige Realschüler stellen auf einem Klassentreffen fest, trotz einer identischen beruflichen Ausbildung und einem identischen Stellenprofil sehr unterschiedlich bezahlt zu werden; vgl. Kaminski 2007, 34 - wäre bei einer ausgewogenen Schulbuchdarstellung wenigstens ein Verweis auf das Menschenrecht auf eine „gerechte und befriedigende Entlohnung“ (Vereinte Nationen 1948, Artikel 23) zu erwarten. Immerhin heißt es in Artikel 23, § 2 der UN-Menschenrechtskonvention von 1948 wörtlich: „Jeder, ohne Unterschied, hat das Recht auf gleichen Lohn für gleiche Arbeit.“

Die Existenz des entsprechenden Menschenrechts wird in „Kompetenz Politik Wirtschaft“ nicht erwähnt. Stattdessen mündet das Fallbeispiel in dem inakzeptabel verkürzten Fazit: „Die Geschichte [der beiden Schulfreunde, M-P. H.] zeigt, (...) dass die Frage, welcher Lohn ‚gerecht‘ ist, objektiv nicht zu beantworten ist“ (Kaminski 2007, 34). Hier wird den Lernenden ein Standpunkt als Sachlage dargestellt!

Dieser problematischen Form der Thematisierung von Lohnunterschieden folgt eine im Stil einer oberflächlichen Wirtschaftskunde gehaltene Abhandlung von „Arbeitsbewertungen“ (Kaminski 2007, 36 f.), eine Doppelseite, die sich der ungleichen Bezahlung von Frauen und Männern widmet (ebd. 38 f. – dieser thematische Aspekt wird in dem Lehrbuch übrigens m. E. in akzeptabler Form behandelt) und das abermals sehr im Sinne einer eindimensionalen Wirtschaftskunde gehaltene Unterkapitel über „Lohnformen“ (ebd., 40 f.).

Festzuhalten ist: Mit Ausnahme der thematisierten ungerechten (bzw. in der Nomenklatur des Unterkapitels: ungleichen) Bezahlung von Frauen gegenüber ihren männlichen Kollegen sind Ansätze einer politisch-ökonomischen Bildung, die Schülerinnen und Schüler zu einer selbstständigen gesellschaftlichen Urteilsfähigkeit qualifiziert, auch in diesem Unterkapitel nicht zu entdecken. Im Gegenteil erscheint die vollständige Ausblendung prekärer Beschäftigungsverhältnisse und die Fokussierung auf die so genannte Leistungsgerechtigkeit abermals als didaktisch defizitär, da Schülerinnen und Schüler hierdurch regelrecht in die Perspektive

hineingezwungen werden, die „Gerechtigkeit“ von Löhnen (die es ja ohnehin laut der vorliegenden Schulbuchdarstellung nicht geben kann) ausschließlich auf Grundlage des Leistungsprinzips zu beurteilen (bzw. dem, was die Autoren des Schulbuchkapitels unter diesem Prinzip verstehen).

Das zwei Doppelseiten umfassende Unterkapitel 8, mit dem „Tarifverträge und Tarifautonomie“ behandelt werden (ebd., 42-45), erweist sich dann hinsichtlich der Berücksichtigung von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerinteressen tatsächlich als ausgewogen: Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände werden hinsichtlich ihrer Organisation und Zielsetzungen gleichberechtigt vorgestellt (dabei wird den Gewerkschaften – u. a. aufgrund ihrer höheren Ausdifferenzierung – sogar mehr Raum als den Arbeitgeberverbänden eingeräumt, vgl. ebd. 42 f.) und auch die doppelseitige Darstellung von Tarifverhandlungen ist zwar ziemlich abstrakt gehalten, jedoch in ihrer Perspektive neutral (ebd., 43 f.). Allerdings handelt es sich hier lediglich um ein einziges der acht Unterkapitel (bzw. um vier Schulbuchseiten).

Das innerhalb dieses Aufsatzes bisher nicht berücksichtigte Unterkapitel 5 übrigens („Die Arbeitsbeziehungen in einem Unternehmen“; Kaminski 2007, 24 ff.) wird zwar vom IÖB zu seiner Entlastung vorgebracht (siehe oben), im Gegensatz zu den (zumindest von ihren Titeln her ja vielversprechenden) Unterkapiteln 6-8 erschließt sich mir aber nicht, inwiefern den entsprechenden drei Seiten irgendeine Relevanz bzgl. der von mir kritisierten erdrückenden Dominanz der Arbeitgeberperspektive in dem Kapitel zukommt.<sup>12</sup> Vor dem Hintergrund des Rahmenthemas des Frontal-21-Beitrags allerdings („Lobbyisten im Klassenzimmer“) erscheint es aber als bemerkenswert, dass dort wieder einmal das Oldenburger Modehaus Leffers in Erscheinung tritt (vgl. die „interne Stellenausschreibung“ 26.1; Kaminski 2007, 26).

Außerdem in diesem Aufsatz bisher nicht berücksichtigt wurde der separate methodische Teil des Schulbuchkapitels. Dieser widmet sich dem Betriebspraktikum (ebd., 46f.) sowie der Gründung einer Schülerfirma (ebd., 48-53) und mündet in der abschließenden Doppelseite zur „Lernbilanz“ (ebd., 54 ff.). Bzgl. der Methodenseiten ist festzustellen, dass sich die für den darstellenden Teil typische Ausrichtung im Sinne einer affirmativen und eindimensionalen Wirtschaftskunde fortsetzt – z. B. wird

---

<sup>12</sup> In diesem Unterkapitel wird im Stil einer Wirtschaftskunde (vgl. S. 9 dieser Darstellung) vor allem der Weg „von der Stellenausschreibung zum Arbeitsvertrag“ skizziert (Kaminski 2007, 25 f.). Dem voraus geht eine Einordnung des Unternehmens in die Rechtsordnung (ebd., 24 f.).

bei der Vorbereitung auf das Betriebspraktikum auf konkrete Fragen verzichtet, die dabei unterstützen, das Unternehmen als „soziales Aktionszentrum“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2006, 14) zu erschließen.<sup>13</sup> Die detaillierten Anregungen zur Gründung einer Schülerfirma (Kaminski 2007, 48-53) erweisen sich zur praktischen Umsetzung eines entsprechenden Projektes zumindest dann als hilfreich, wenn sich die Simulation auf rein betriebswirtschaftliche Aspekte beziehen soll.<sup>14</sup>

Im Rahmen des Erwartungshorizontes, der den Schülerinnen und Schülern mit der abschließenden „Lernbilanz“ (ebd., 54 f.) eröffnet wird, werden die Lernenden mit Aufgaben konfrontiert, die sie nicht lösen können – jedenfalls sofern sich ihr Wissenserwerb auf die Lektüre des vorhergegangenen Schulbuchkapitels beschränkt hat. Unter anderem wird nämlich danach gefragt, „welche wesentlichen Interessen“ Unternehmer und Beschäftigte haben (ebd., 54).<sup>15</sup>

Wie aufgezeigt wurde, werden die Schülerinnen und Schüler zumindest dann an dieser Aufgabe scheitern, wenn unter Arbeitnehmerinteressen mehr verstanden wird, als das bloße „Funktionieren“ innerhalb des Betriebes und seines rechtlichen Rahmens. Mit typischen Problemen der abhängig Beschäftigten im Deutschland des 21. Jahrhunderts und daraus resultierenden Forderungen sind die Lernenden in dem Schulbuchkapitel nicht konfrontiert worden.

## **II. Nachtrag und Schluss**

Die Behauptung des IÖB, dass meine im Rahmen des Frontal-21-Beitrags eingespielte fachdidaktische Einschätzung des Schulbuchkapitels „falsch und unhaltbar“ sei, erweist sich vor dem Hintergrund der Sachlage als unangemessen. Als bedauerlich empfinde ich es, dass ein wissenschaftliches und öffentlich

---

<sup>13</sup> *Betriebswirtschaftliche Fragestellungen nehmen dagegen breiten Raum ein (vgl. ebd.).*

<sup>14</sup> *Dieser Befund soll den Autoren hier nicht angelastet werden - wohl aufgrund der Dominanz einer monodisziplinär ausgerichteten Ökonomiedidaktik in der Fachliteratur ist diese Einseitigkeit typisch für Anregungen zu dieser Methode. Sofern die methodische Großform der Schülerfirma mehr als der bloßen Entrepreneurship-Education dienen soll, ist natürlich zu überlegen, wie im Rahmen dieses Ansatzes auch „typische Interessen“ der Beschäftigten adäquat simuliert werden können (z.B. die Arbeit des Betriebsrates).*

<sup>15</sup> *Als ebenso bemerkenswert erscheint es mir, dass das Verstehen einer Karikatur erwartet wird, mittels derer im Sinne von Charly Chaplins „Modern Times“ monotone Arbeitsschritte in der Industrie kritisiert werden (vgl. Kaminski 2007, 54f.). Gelingt den Lernenden die Lösung dieser Aufgabe, so haben sie das dafür erforderliche Wissen jedenfalls nicht mittels der vorausgegangenen Schulbuchdarstellung erworben.*

gefördertes Institut einen solchen Vorwurf ohne Sachargumentation vornimmt (vgl. S. 8 meiner Ausführungen).

Das IÖB geht in seiner Replik aber sogar noch einen wesentlichen Schritt weiter und bezichtigt mich der Denunziation (vgl. IÖB 2013, 6).<sup>16</sup> Dieser Vorwurf erscheint nicht nur angesichts der oben transparent gemachten Sachlage als eine inakzeptable Entgleisung. Vor dem Hintergrund der historischen und zeithistorischen Kontexte, mit denen die Vokabel des Denunzianten vorrangig assoziiert wird, ist es bemerkenswert, wenn dieses Attribut am IÖB tatsächlich für angemessen gehalten wird, um fachdidaktischer Kritik zu begegnen. Übrigens finde ich, dass meine oben im vollen Wortlaut zitierte Äußerung über die ungleiche Berücksichtigung der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerinteressen durch „Kompetenz Politik-Wirtschaft“ angesichts der didaktischen Qualität des Schulbuchkapitels zurückhaltend formuliert war (vgl. S. 2-15 dieser Darstellung).

Aufgrund der in einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung gebotenen Sorgfalt weise ich an dieser Stelle außerdem darauf hin, dass ich durch das IÖB fehlerhaft zitiert werde. Demnach hätte ich im Frontal-21-Beitrag behauptet, dass die Schülerinnen und Schüler in dem Kapitel „v. a. mit der Perspektive des Unternehmens [statt – wie im Manuskript zur Sendung vermerkt und auch im Beitrag deutlich zu vernehmen – „des Unternehmers“] konfrontiert“ würden (IÖB 2013, S. 5).<sup>17</sup>

Abschließend muss noch auf die verblüffende Argumentation eingegangen werden, die das IÖB seiner Gegenbehauptung vorausschickt: Das IÖB leitet seine Verteidigung des Schulbuchkapitels mit den folgenden Worten ein: „Festzuhalten ist, dass die inhaltliche Schwerpunktsetzung nicht durch den Herausgeber oder das Autorenteam, sondern durch das zugrundeliegende Curriculum für das Fach „Politik-Wirtschaft“ an niedersächsischen Gymnasien erfolgte“ (IÖB, S. 5).

---

<sup>16</sup> Das IÖB begründet diesen Vorwurf nicht, sondern stellt lediglich die abschließende Frage: „Worauf fußt die denunzierende Äußerung Haarmanns?“ (ebd., S. 6).

<sup>17</sup> Aus fachlicher Sicht wird meine Aussage mit dieser fehlerhaften Zitation ihres eigentlichen Sinnes beraubt – denn eine „Unternehmenssicht“ bezieht sich ja auf alle Angehörigen eines Unternehmens, denen in diesem Fall z.B. ein homogenes Interesse gegenüber Dritten unterstellt wird. Daher wäre es m. E. wünschenswert, dass das IÖB bei entsprechenden Auseinandersetzungen die gebotene Sorgfaltspflicht nicht verletzt. Oder sind im Denken des IÖB tatsächlich „Unternehmenssicht“ und „Unternehmersicht“ identisch?



Erstens geht diese vom IÖB gewählte Verteidigungsstrategie am Kern der Sache vorbei: Ich habe das Schulbuchkapitel nicht hinsichtlich seiner inhaltlichen Auswahl (also der Behandlung des Unternehmens als Unterrichtsgegenstand und dessen thematische Strukturierung), sondern hinsichtlich der didaktischen Strukturierung, die dabei vorgenommen wurde, kritisiert (das Unternehmen und seine thematischen Aspekte werden in dem Kapitel meiner Einschätzung nach vorrangig aus Arbeitgeberperspektive erschlossen).

Zweitens verwundert dieser Versuch einer Verantwortungsdelegation auf das maßgebliche Kerncurriculum, wenn man bedenkt, dass Prof. Dr. Dr. h. c. Hans Kaminski (Institutsdirektor und Geschäftsführer des IÖB) maßgeblich an der Erarbeitung des Lehrplans beteiligt war.<sup>18</sup>

Angesichts dieser Sachlage erscheint es als bemerkenswert, dass vom IÖB tatsächlich nahelegt wird, etwaige Defizite des Lehrwerks (Herausgeber: Hans Kaminski) ließen sich mit dem „zugrunde liegenden Curriculum für das Fach ‚Politik-Wirtschaft‘“ (IÖB 2013, 5) entschuldigen.

Hinsichtlich des oben analysierten Schulbuchkapitels kann m. E. nur konstatiert werden: Die eindimensionale Betrachtungsweise des Unterrichtsgegenstandes „Unternehmen“ ist für eine Schulbuchdarstellung absolut inakzeptabel und verletzt das didaktische Gebot der Berücksichtigung fachlicher und gesellschaftlicher Kontroversen. Bezogen auf das maßgebliche Lehrwerk „Kompetenz Politik-Wirtschaft“ (Kaminski 2007) kann die Empfehlung an das niedersächsische Kultusministerium daher nur lauten: Die amtliche Zulassung dieses Schulbuches ist dringend zu überprüfen!

---

<sup>18</sup> Als Mitglied der Lehrplankommission konnte Hans Kaminski das Curriculum nachweislich stark prägen: So beschränkt sich das Curriculum beispielsweise bei der Beschreibung der „Sach- und Analysekompetenz“ für die Domäne des ökonomischen Lernens auf drei „Kompetenzen“ (das „Denken in“ ökonomischen Funktions-, Ordnungs- und Kreislaufzusammenhängen), die sich in ihrem Wortlaut nahezu unverändert in einem Fachaufsatz Kaminskis wiederfinden (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2006, 14 und Kaminski 2006, 152).

Als ähnlich bemerkenswert erscheinen die inhaltlichen Parallelen zu einem von Kaminski bereits erstmals 1996 skizzierten „Ziel-Inhaltskonzept für ein Fach Wirtschaft (7-10 Klasse)“ für Gymnasien und der Auswahl der wirtschaftlichen Themen, die mit dem niedersächsischen Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Politik-Wirtschaft (8-10 Klasse) vorgenommen wurde: Der hier maßgebliche Gegenstand „Das Unternehmen als wirtschaftliches und soziales Aktionszentrum“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2006, 15) findet sich wieder fast wortwörtlich bei Kaminski (1996, 49). Doch an einer entsprechenden didaktischen Strukturierung scheitert – wie oben gezeigt – das von mir im Rahmen des Frontal-21-Beitrags kritisierte Schulbuchkapitel (vgl. S. 2-15 meiner Darstellung).

## Literatur und Internetressourcen

Bühren, Lisa/Doyé, Werner/Stoll, Ullrich (2013): Schüler unter Einfluss - Lobbyisten im Klassenzimmer. Manuskript zur Sendung, abrufbar auf der Internetpräsenz des ZDF, Pfad: <http://www.zdf.de/ZDF/zdfportal/blob/27762644/1/data.pdf> (letzter Zugriff am 08.05.2013); Der Beitrag als Video ist online abrufbar unter: <http://www.zdf.de/ZDFmediathek/beitrag/video/1892810/#/beitrag/video/1892810/Lobbyisten-im-Klassenzimmer> (abgerufen am 08.05.2013).

IÖB [Institut für Ökonomische Bildung Oldenburg] (Hrsg): Frontal 21 „Lobbyisten im Klassenzimmer“ vom 30.04.2013 – Richtigstellung des Instituts für Ökonomische Bildung vom 02.05.2013. Internetpräsenz des IÖB, Pfad: [http://www.ioeb.de/sites/default/files/pdf/Frontal21\\_Stellungnahme%20I%C3%96B.pdf](http://www.ioeb.de/sites/default/files/pdf/Frontal21_Stellungnahme%20I%C3%96B.pdf) (abgerufen am 08.05.2013).

Kaminski, Hans (1996): Ökonomische Bildung und Gymnasium. Ziele, Inhalte, Lernkonzepte des Ökonomieunterrichts. Initiative Wirtschaft und Gymnasium, Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.

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

Kaminski, Hans (Hrsg.) (2007): Kompetenz Politik-Wirtschaft 9. Gymnasium Niedersachsen. Braunschweig: Westermann.

Niedersächsisches Kultusministerium (2006): Politik-Wirtschaft. Kerncurriculum für das Gymnasium Jahrgang 8-10, Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium.

Vereinte Nationen (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Resolution 217 A (III) der Generalversammlung vom 10. Dezember 1948. Internetpräsenz der Vereinten Nationen, Pfad: <http://www.un.org/depts/german/grunddok/ar217a3.html> (abgerufen am 08.05.2013).