

Liebel, Manfred

## **Profit im Klassenzimmer? Zum heimlichen Lehrplan wirtschaftlichen Handelns von Kindern in der Schule**

*Die Deutsche Schule 98 (2006) 1, S. 11-27*



Quellenangabe/ Reference:

Liebel, Manfred: Profit im Klassenzimmer? Zum heimlichen Lehrplan wirtschaftlichen Handelns von Kindern in der Schule - In: Die Deutsche Schule 98 (2006) 1, S. 11-27 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-273155 - DOI: 10.25656/01:27315

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-273155>

<https://doi.org/10.25656/01:27315>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

Manfred Liebel

## Profit im Klassenzimmer?

Zum heimlichen Lehrplan wirtschaftlichen Handelns von Kindern in der Schule

---

Unter dem Titel „*Das profitable Klassenzimmer*“ bemerkte das Wochenmagazin „Focus“ kürzlich in seiner Online-Ausgabe: „Hockey AG und Theater AG sind out. Neueste Trend-Freizeitbeschäftigungen von Teenagern nach Schulabschluss: Geschäftsideen entwickeln, Marketingstrategien ausarbeiten und Aktienverkäufe steuern. Kurzum: Chefsessel statt Schulbank drücken. Deutschlands Jungunternehmer werden immer jünger.“ (Biermann 2005) Der Artikel ist eine Eloge auf die „Wirtschaftsexperten des Kölner Instituts der Wirtschaft“, die mit ihrem JUNIOR-Projekt „bereits Neuntklässler zu Mini-Schrempps erziehen“ – und nach eigenem Bekunden schon 2.600 Schüler unter ihre Fittiche gebracht haben.

Was geht da vor, wo doch in den vergangenen Jahren landauf landab die Sorge kundgetan wurde, dass immer mehr Schülerinnen und Schüler – ungeachtet des bestehenden Verbots der Kinderarbeit – neben der Schule jobben? So wurde in diversen Bundesländern festgestellt, dass bis zum Ende der Pflichtschulzeit 80 von 100 Schulkindern ab der 8. Klasse zumindest *gelegentlich erwerbstätig* waren, wobei sich der Anteil verbotener Kinderarbeit z.B. in Thüringen von 28,2 Prozent (1996) auf 64,4 Prozent (1999) erhöhte. Die Sorge darum reichte von der Befürchtung, dass die Schule zum „Nebenjob“ werden und die Schulleistungen darunter leiden könnten, bis zu der Warnung, dass die Schulkinder den Erwachsenen die Arbeitsplätze wegnähmen (vgl. Liebel 2001, S. 137 ff.).

War das alles gar nicht so schlimm? Oder ist es vielleicht ganz anders? Eine erste Recherche<sup>1</sup> legt den Schluss nahe, *dass Arbeit und wirtschaftliches Handeln von Kindern längst in der Schule Fuß gefasst haben*. Freilich auf eine Art und Weise, die sich von der herkömmlichen Rede von Kinderarbeit unterscheidet. Ich werde in dem vorliegenden Beitrag darlegen, in welchen Weisen Arbeit und wirtschaftliches Handeln heute in Deutschland zum Bestandteil des Schullebens werden, und danach fragen, welche Interessen dabei zum Zuge kommen.

### 1. Auf dem Weg zur Schularbeit?

Aus *bildungsökonomischer Perspektive* wird seit einiger Zeit angenommen, dass die Schule zu einem Feld geworden ist, in dem Kinder ökonomisch bedeutsame Leistungen erbringen. Dies hat in den 1990er Jahren bei einigen Sozialwissenschaftlern zu der Annahme geführt, dass es sich beim obligatorischen

---

<sup>1</sup> Ich beziehe mich größtenteils auf Informationen aus dem Internet und Selbstdarstellungen der beteiligten Institutionen. Eine genauere Untersuchung, die Unterrichtsmaterialien und die tägliche Praxis in Augenschein nimmt, steht noch aus.

Schulbesuch und den schulischen Leistungen der Kinder um eine – oder sogar *die* – „moderne“ Form von Kinderarbeit („Schularbeit“) handele. Sie stützt sich auf den Tatbestand, dass die Schule einen immer größeren Teil der *Lebenszeit und des täglichen Zeitbudgets* von Kindern in Anspruch nimmt und sie einem Regime fremdbestimmter Leistungserbringung unterwirft. So stellt der dänische Soziologe Jens Qvortrup die „Schularbeit“ der „manuellen Kinderarbeit“ gegenüber und betont, letztere habe „quantitativ allmählich an Gewicht verloren. Sie wurde von der dominanten Aktivität der Kinder zur residualen, zu einem Überbleibsel aus vergangenen Zeiten, während die Schularbeit sich von einer rudimentären zur dominanten Form entwickelt hat.“ (Qvortrup 2000, S. 28) Auch der österreichische Soziologe und Ökonom Helmut Wintersberger plädiert dafür, das „historische“ Verständnis von Kinderarbeit zu revidieren und „die Arbeit von Kindern für die Schule“ zumindest darin einzuschließen (Wintersberger 2000, S. 170); die Schule stelle „eine neue Form von Kinderarbeit dar“ (a.a.O., S. 177).

Den *Schulbesuch* von Kindern generell zur „*Kinderarbeit*“ zu erklären, führt allerdings in die Irre, da lediglich auf die zeitliche Inanspruchnahme der Kinder und auf formale Analogien des Schulbetriebs zur Industriearbeit verwiesen wird. Es wird nicht ersichtlich, worin außer der Aneignung von ökonomisch relevanten Kompetenzen („Humankapital“) das Spezifikum von „Arbeit“ in der Schule bestehen soll (zur Kritik vgl. Liebel 2001, S. 150 ff.). Damit verbaut sich dieses Verständnis von Schularbeit den Einblick in neue, seit einigen Jahren zu beobachtende Prozesse der Verbindung von Schule und Arbeit. Mit dem Argument, dass die Schule Erfahrungen des Wirtschaftslebens vermitteln müsse, oft aber auch schlicht aus Mangel an eigenen (weil vom Staat nicht mehr bereit gestellten) Ressourcen, werden (auch) staatliche Schulen zu einem Ort wirtschaftlichen Handelns und die Schüler – ob sie wollen oder nicht – zu „wirtschaftlichen Akteuren“.

Dabei sind *zwei grundverschiedene Ansätze* von Arbeit im Kontext der Schule zu unterscheiden. Im einen Fall wird die Schule mittels „*Partnerschaften*“ zu *kommerziellen Unternehmen*, die der Schule als Sponsoren „hilfreich unter die Arme greifen“ und auf diese Weise direkten Zugang zu den Schülern oder in den Unterricht finden, in eine „wirtschaftsorientierte“ pädagogische Einrichtung transformiert. Im anderen Fall wird ein *neuer Typus von Schule* (oder vergleichbarer pädagogischen Einrichtungen) entwickelt, der substantiell auf der Verbindung von Arbeitserfahrungen mit Lernprozessen aufbaut. In beiden Fällen geht es nicht länger – wie etwa im Rahmen der an deutschen Haupt- und Realschulen praktizierten Arbeitslehre oder Betriebspraktika – um symbolische oder arbeitsanaloge Handlungen, sondern die Schüler/innen werden dazu ermächtigt oder veranlasst, selbst wirtschaftliche Leistungen zu erbringen.

## 2. Vorreiter USA

Während die Praxis des Sponsoring und der Interventionen kommerzieller Unternehmen an deutschen Schulen – von wenigen Ausnahmen abgesehen<sup>2</sup> –

---

2 Bereits 1975 entstand in München die Aktion „Partnerschaft Schule Unternehmen“, die ca. 100 „Partnerschaften“ initiierte, vornehmlich in Bayern. Darüber hinaus pflegten Großunternehmen wie Siemens oder Bosch traditionell Kontakte mit Schulen, die ihren Namen tragen. Allerdings handelte es sich um isolierte Aktivitäten ohne weitergehende Konzepte (vgl. Vollmer 2005, S. 12).

erst in den 1990er Jahren begannen, sind sie in den USA und in Kanada bereits *seit langem gang und gäbe*. Die kanadische Publizistin Naomi Klein (2001) präsentiert in einer Studie über den „Kampf der Global Players um Marktmacht“ mehrere Beispiele. So berichtet sie davon, dass Marktforschungs- und Medienunternehmen, wie Channel One, Lehrer/innen als „Partner“ rekrutierten und mit ihnen Unterrichtsmodelle entwickelten. In dem einen entwarfen die Schüler/innen eine neue Werbekampagne für Snapple, in dem anderen ein neues Design für Getränkeautomaten von Pepsi Cola. In New York und Los Angeles stellten Schüler/innen von Highschools Zeichentrickwerbespots für Fruchtbombons von Starburst her, und in Colorado Springs entwarfen sie Anzeigen für Burger King, die in ihren Schulbussen aufgehängt wurden. „Die Ergebnisse solcher Aufgaben werden an die Unternehmen weitergeleitet, und die besten gewinnen Preise und werden vielleicht sogar von den Firmen übernommen – allesamt subventioniert von dem mit Steuergeldern finanzierten Schulsystem“ (a.a.O., S. 110).

In einer Schule im *kanadischen Vancouver* fand Klein heraus, dass Schüler/innen im Auftrag der Restaurantkette White Spot mehrere Monate daran arbeiteten, Konzept und Verpackung für eine Fertigpizza zu entwickeln, die nun auf deren Kinderspeisekarte steht. Im folgenden Jahr entwickelten die Schüler/innen ein komplettes Konzept für Geburtstagspartys in den Restaurants der Kette. Es umfasste Muster von Werbespots, Vorschläge für die Speisekarte, von den Schüler/innen erfundene Partyspiele und Ideen für Kuchen. Dabei wurden Aspekte wie allgemeine Sicherheit, mögliche Lebensmittelallergien und niedrige Kosten berücksichtigt sowie auf „ausreichende Flexibilität“ geachtet. Laut einem neunjährigen Jungen bedeutete das Projekt für ihn „eine Menge Arbeit“.

Wiederum mit Blick auf die *USA* berichtet Klein von Marktforschern, die damit experimentierten, Kinder mit Wegwerfkameras nach Hause zu schicken und sie Fotos von ihren Freunden und ihrer Familie schießen zu lassen. In einer von der Sportartikelfirma Nike gestellten Aufgabe hatten sie mit dem dokumentarischen Material über „den Ort, an dem sie sich am liebsten aufhielten“, zurückzukehren. Solche Übungen werden von den Marktforschern als „bildend“ und „befähigend“ legitimiert und finden sogar bei manchen Bildungsfachleuten Zustimmung. So erklärte die Rektorin einer Grundschule in Massachusetts den Sinn eines Geschmackstests mit Frühstücksflocken wie folgt: „Es ist eine Lernerfahrung. Sie mussten lesen, sie mussten etwas betrachten, sie mussten vergleichen“ (zit. a.a.O., S. 109 f.).

Aus der Darstellung von Naomi Klein sei ein letztes Beispiel angeführt, das die Autorin als das „vielleicht infamste dieser Experimente“ bezeichnet. In den USA veranstaltete *Coca Cola* an verschiedenen Schulen einen Wettbewerb, bei dem eine Strategie zur Verteilung von Cola-Gutscheinen an Schüler entwickelt werden sollte. Die Schule, die die beste Werbestrategie entwickelte, sollte 500 Dollar gewinnen. Eine Schule in Georgia, die den Wettbewerb besonders ernst nahm, rief einen Coca-Cola-Tag aus, an dem alle Schüler/innen in Coca-Cola-T-Shirts zur Schule kamen und sich in einer Formation, die den Namenszug „Coke“ bildete, aufstellten und fotografieren ließen. Sie wurden von leitenden Angestellten des Konzerns unterrichtet, – bis etwas schief ging. Ein Schüler hatte sich heraus genommen, in einem *Pepsi*-T-Shirt zur Schule zu kommen, und wurde für sein Vergehen prompt vom Unterricht ausgeschlossen. Die Schul-

leiterin rechtfertigte den Ausschluss mit den Worten: „Es wäre ja akzeptabel gewesen, wenn es nur eine interne Sache gewesen wäre. Aber wir hatten den regionalen Coke-Präsidenten hier und aus Atlanta waren Mitarbeiter des Unternehmens eingeflogen... Diese Schüler wussten, dass wir Gäste hatten“ (zit. a.a.O., S. 111).

Obwohl die von den Schüler/innen übernommenen oder ihnen aufgedrangten Aufgaben im landläufigen Sinn eher als „Freizeitaktivitäten“ betrachtet und sogar als Teil des Bildungsauftrags der Schule legitimiert werden, können sie *eine erhebliche ökonomische Bedeutung* haben. Ihr ökonomischer Ertrag kann für die auftraggebenden Unternehmen wesentlich höher sein als die „Entgelte“, die den Kindern und Jugendlichen – wenn überhaupt – dafür gewährt werden. Zumindest an zweien der Beispiele wird aber auch deutlich, dass den Kindern durchaus bewusst war, dass es sich bei ihren Tätigkeiten um Arbeit handelte und zwar um eine Arbeit, von der eher andere als sie selbst profitieren und die deshalb nicht ohne weiteres hingenommen wurde.

### 3. Alternativen wirtschaftlichen Handelns in der Schule

In Deutschland lässt sich etwa seit Mitte der neunziger Jahre „ein deutlicher Trend hin zu einer wirtschaftsorientierten Schule“ verzeichnen (Vollmer 2005, S. 41), in dessen Verlauf die Kinder in der Schule zu wirtschaftlichen Akteuren werden. Teilweise wird *ein neues Fach Wirtschaft* oder es werden neue Verbundfächer eingeführt, teilweise werden sog. Schülerfirmen oder *Schülerbetriebe* gegründet oder Betriebspraktika werden ausgeweitet und mitunter neu konzipiert. Der neue Trend geht einher mit der Propagierung und Einrichtung von Kooperationen zwischen Schulen und Betrieben, die vielfach als „Lernpartnerschaften“ bezeichnet werden und zu einer „wirtschaftsorientierten Bildungslandschaft“ führen sollen. Diese Bemühungen stehen eindeutig unter dem Primat, „eine emotionale Annäherung zu bzw. eine ‚Versöhnung‘ mit Wirtschaft, insbesondere mit der Industrie“ (a.ä.O., S. 42) zu erreichen, d.h. die in den Schulen bestehenden Vorbehalte gegenüber einer möglichen Einflussnahme von Wirtschaftsunternehmen auf die Schule abzubauen. Als Ziele der „Lernpartnerschaften“ und der Schülerfirmen werden genannt, dass die Schüler/innen realitätsnäher ausgebildet werden, „wirtschaftliche Erfahrungen“ machen, besser auf den späteren Beruf vorbereitet werden und lernen sollen, selbstständig zu handeln, Teamgeist zu entwickeln und „gesellschaftliche Verantwortung“ zu übernehmen.

Daneben gibt es in Deutschland ebenso wie in anderen europäischen Ländern (vor allem in Dänemark) eine Reihe von Schulen und anderen pädagogischen Einrichtungen, in denen gezielt *Arbeiten und Lernen miteinander verknüpft* wird und in denen die von den Kindern geleistete Arbeit über Simulationen und symbolisches Handeln hinausgeht (vgl. Kipp/Trapp 2004). Ausgangspunkt dieser Einrichtungen ist die Überlegung, dass die Übernahme von sozialen und produktiven Aufgaben die Selbstständigkeit und auch das Lerninteresse der Kinder fördert. Die Kinder sollen mittels Handeln in gesellschaftlichen „Ernstsituationen“ die Erfahrung machen können, etwas für sich und ihr Umfeld Wichtiges bewirken zu können und ein vollgültiges Mitglied der Gesellschaft zu sein. Manche dieser Einrichtungen verorten sich ausdrücklich in der reformpädagogischen Tradition der Arbeits- und Produktionsschulen und nennen sich selbst teilweise so.

Unter wirtschaftlichem Handeln oder Arbeit wird keineswegs immer das Gleiche verstanden. Während in den Arbeits- und Produktionsschulen dem Arbeitsprozess selbst und der gesellschaftlichen Relevanz (oder auch ökologischen Aspekten) der erzeugten Produkte oder Dienstleistungen besondere Beachtung zugemessen wird, stehen bei den „Lernpartnerschaften“ und Schülerfirmen in der Regel betriebswirtschaftliche Aspekte, d. h. die „Geschäfts-idee“ und gewinnbringendes „unternehmerisches“ Handeln im Zentrum des Interesses. Insofern sie als „Erziehung zum Entrepreneurship“ (Faltin/Zimmer 2000) verstanden werden, sind sie fast immer nach dem Muster von Aktiengesellschaften verfasst. Gleichwohl können sich im Alltag beider „Modelle“ arbeitsethische und betriebswirtschaftliche Aspekte berühren, wobei sich allerdings die Frage stellt, welche Prioritäten gelten (sollen).

An den Arbeits- und Produktionsschulen, die heute in Deutschland existieren, fällt auf, dass sie nicht in das staatliche Schulsystem eingegliedert sind. Sie sind auf Kinder und Jugendliche begrenzt, die *im staatlichen Schulsystem nicht Fuß fassen konnten (oder wollten) oder gescheitert sind* und die nach offizieller Lesart als „lernresistent“ oder „nicht schulgeeignet“ gelten. Die gegenwärtige staatliche Schulpolitik macht sich die Dienste dieser Schulen dort zu nutze, wo die vorherrschende Schulpädagogik an das Ende ihres Lateins gelangt ist und nicht weiter weiß.<sup>3</sup> Sie demonstriert damit implizit, dass sie – ähnlich wie kommerzielle Unternehmen – an der bildenden Wirkung von Arbeitserfahrungen solange kein Interesse besitzt, wie sie nicht der „Karriereplanung“ oder der Kultivierung unternehmerischen Denkens dienen.

Im Vergleich dazu erfreuen sich Schülerbetriebe, Schülerfirmen und ähnliche Projekte „unternehmerischen“ Handelns von Schülern *vielfältiger Fürsprache und Förderung*. Sie haben ihren Ort innerhalb des staatlichen Schulsystems und werden mit staatlichem Wohlwollen von zahlreichen kapitalkräftigen Stiftungen, die nicht selten eng mit Banken oder Unternehmerorganisationen verknüpft sind,<sup>4</sup> gesponsert. Während die Arbeits- und Produktionsschulen bestenfalls in Kauf genommen werden, um eh schon benachteiligte Kinder und Jugendliche nicht vollends ins Abseits geraten zu lassen, wird den „unternehmerischen“ Arbeitsprojekten ein hoher Stellenwert beim „Übergang der Gesellschaft von einer fürsorglichen Wohlfahrtsgesellschaft zu einer Vorsorge- und Verantwortungsgesellschaft“ (Edelstein 2001, S. 15) beigemessen. Auch Schülerbetriebe können Arbeitserfahrungen vermitteln, die denen von Produktionsschulen ähneln, z.B. wenn sie als Genossenschaften organisiert sind und eine Art solidarischer Ökonomie praktizieren.<sup>5</sup> Aber dort wo sie dies tun,

---

3 Die meisten dieser in Deutschland bestehenden Schulen scheinen sich in dieser Nische einzurichten und verzichten auf den Anspruch, auch für die Regelschulen Geltung zu besitzen (vgl. Kipp/Trapp 2004). Sie haben sich 2003 in der Bundesarbeitsgemeinschaft Produktionsschulen e.V. zusammengeschlossen.

4 Beispiele sind die Stiftung Brandenburger Tor der Bankgesellschaft Berlin mit ihrem Programm „Jugend übernimmt Verantwortung“ oder der Bundesverband Junger Unternehmer mit seinem „Junior“-Programm (= Junge Unternehmer initiieren, organisieren, realisieren).

5 Über eines dieser seltenen Fälle berichtet Annette Jensen (2005); zur solidarischen Ökonomie von Kindern vgl. Liebel (2005b, S. 227 ff.).

bewegen sie sich am Rande oder außerhalb dessen, was heute in Deutschland zum guten Ton „wirtschaftlicher Kompetenz“ gehört.

#### 4. Schulsponsoring und Betriebspartnerschaften in Deutschland

Wesentlich mehr Schüler/innen werden erreicht und wesentlich größere Auswirkungen auf die Praxis der Schulen haben das „Schulsponsoring“ und die in diesem Zusammenhang installierten „Partnerschaften“ zwischen Unternehmen und Schulen, die sich nach dem Muster der USA seit einigen Jahren auch in Deutschland ausbreiten. Sie stehen unter dem Motto, den Schulen *eine größere „Realitätsnähe“* und den Schüler/innen realistisches „wirtschaftliches Wissen“ am konkreten Beispiel zu vermitteln.

Die Wochenzeitung „Die Zeit“ beginnt einen sorgfältig recherchierten Artikel (Holland-Letz 2005) mit den Worten: „Die Globalisierung erreichte die Gesamtschule Geistal in Bad Hersfeld am 12. Juli 2004. An diesem Tag unterzeichnete die Schule eine Lernpartnerschaft mit der Firma Wever, die in der ostthessischen Gemeinde Bezüge für Autositze produziert. Seitdem lernen die Geistal-Schüler im Fach Erdkunde, dass sie ‚längst schon mit Schülern in Hongkong oder Warschau um den Erhalt der Arbeitsplätze in Bad Hersfeld konkurrieren‘. Als Lehrer der Unterrichtseinheit fungiert Hubert Günther, der Geschäftsführer des Textilherstellers.“ Im Fach Physik steht die „Qualitätskontrolle“ der Firma auf dem Stundenplan, im Fach Chemie „Ökonomische und ökologische Aspekte der Bezugstoffe“. Im Fremdsprachenunterricht kann die Firma laut Kooperationsvereinbarung „Business-Englisch“ unterrichten, und in Kunst sollen die Schüler „kreative, innovative Stoffmuster“ für Wever entwerfen. Von den besten Entwürfen werden Musterbahnen angefertigt und auf einer Messe potenziellen Käufern präsentiert (Löffler 2004, S. 2). Wer den Gewinn einstreicht, ist nicht bekannt.

In den finanziell ausgezehrten deutschen Schulen sind die Hilfsangebote der Unternehmen *immer häufiger willkommen*. In einer repräsentativen Studie des Deutschen Jugendinstituts über Schulkooperationen ergab sich, dass auf der Prioritätenskala der Schulen der Ausbau der Kontakte zu Sponsoren mit 69 Prozent an erster Stelle steht (Behr-Heinze/Lipski 2005, S. 15). Inzwischen dürfte es bereits mehr als 1000 Partnerschaftsverträge nach Art der Geistal-Schule geben. Allein in Nordrhein-Westfalen hat ein Drittel aller weiterführenden Schulen einen Partnerbetrieb. Bis Ende 2006 sollen „alle Schulen versorgt sein“, hieß es auf einem Kongress, den die Stiftung „Partner für Schule in NRW“ im April 2005 in Essen veranstaltete. Ebenfalls im April 2005 fand am Sitz der Bertelsmann-Stiftung in Gütersloh der „erste Schulsponsoring-workshop“ statt, auf dem rechtliche Aspekte von Schulsponsoring, Marketingkonzepte für Schulen und die Zusammenarbeit von Schulen und Betrieben im Mittelpunkt standen. Mittlerweile gibt es mehrere Einrichtungen, die darum wetteifern, Kooperationen „zwischen Wirtschaft und Schule“ einzufädeln. Einige Beispiele:

- Die Stiftung „Partner für Schule in NRW“ wird am 3. Juni 2003 von der NRW-Landesregierung zusammen mit neun großen Unternehmen gegründet, um das „Lernen mit neuen Medien“ und die „ökonomische Bildung“ zu fördern und den 6.800 Schulen in NRW Projekte mit Wirtschaftsunternehmen anzubieten und zu vermitteln. Gründungsmitglieder sind: Gelsenwasser AG,

Apple Computer GmbH, Fujitsu Siemens Computers GmbH, Gmünder Ersatzkasse GEK, IBM Deutschland GmbH, Microsoft Deutschland GmbH, Suse Linux AG, Texas Instruments Deutschland GmbH ([www.partner-fuerschule.nrw.de](http://www.partner-fuerschule.nrw.de)).

- Das Institut „*Unternehmen und Schule GmbH*“ hat nach eigenem Bekunden 300 „Lernpartnerschaften“ auf den Weg gebracht. Es ist ein Ziehkind von Günter Vollmer, Professor für Chemie-Didaktik an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, der sich seit 1993 für einen „engen Schulterschluss mit den Wirtschaftsverbänden“ stark macht und kürzlich dafür das Handbuch „Unternehmen machen Schule“ publiziert hat (Vollmer 2005). Auf Initiative von Vollmer und unter Vermittlung des Arbeitgeberverbandes Chemie wird seit 1995 zunächst im Raum Wuppertal mit „Lernpartnerschaften“ experimentiert, die 1997 unter der Bezeichnung „KIS“ (Kooperationsnetz Industrie-Schule) institutionalisiert werden. Ein von Vollmer mitverfasstes Unterrichtshandbuch (Vollmer/Merschhemke 1998) soll den Lehrer/innen ermöglichen, die Produkte und Verfahren der beteiligten Unternehmen zum Unterrichtsgegenstand zu machen.
- Auf Initiative der Industrie- und Handelskammer wird 1999 im Regierungsbezirk Köln unter der Bezeichnung „*KURS*“ (*Kooperationsnetz von Unternehmen der Region und Schule*) mit dem Aufbau eines potenziell flächendeckenden „Lernpartnerschaftsnetzes“ begonnen, in dessen Rahmen bisher 120 Kooperationsvereinbarungen zustande kamen. Seit 2004 hat die Bezirksregierung „KURS“-Büros in allen 12 Landkreisen und kreisfreien Städten eingerichtet und lässt 24 Lehrer/innen zu „Regionalmanagern“ fortbilden. Die Partnerschaften zwischen Schulen und Unternehmen sollen dazu dienen, „gegenseitige Vorurteile abzubauen und mehr Verständnis füreinander zu entwickeln“. Bei der Unterzeichnung einer Kooperationsvereinbarung des Lise-Meitner-Gymnasiums in Leverkusen mit dem Metro-Großmarkt am 14. September 2004 erklärt dessen Geschäftsleiter, man erhoffe sich davon nicht nur, „engagierte Schüler und Schülerinnen“ für die Ausbildung in ihrem Betrieb zu gewinnen, sondern auch ganz praktische Vorteile für den Standort: „Vielleicht kommen bei den Kundenbefragungen durch Schüler neue Informationen auf uns zu, die uns helfen, am Standort noch besser und effizienter zu arbeiten“ ([www.unternehmen-schule.de/Regiobueros/NRW/Koeln/](http://www.unternehmen-schule.de/Regiobueros/NRW/Koeln/); 11.7.05). Das Konzept KURS dient wiederum im Rahmen der Initiative „Schule & Co“ der Bertelsmann-Stiftung „als Vorlage für den Aufbau von Intensivkontakten derjenigen Schulen, die ein Wirtschaftsprofil anstreben“ (Vollmer 2005, S. 14).
- Im Auftrag der Firma Degussa und anderer Unternehmen beginnt das Institut „*Unternehmen und Schule*“ 1999 in den Regierungsbezirken Düsseldorf und Niederrhein mit dem Aufbau von „KSW“ (Kooperationsnetz Schule/Wirtschaft), das über Betriebspartnerschaften den Schülern „ein realistisches Bild der Arbeitswelt“ vermitteln will. Die als „Kooperationsmanagerin“ betitelte Kontaktlehrerin der Freiherr-vom-Stein-Schule in Krefeld betont stolz, „dass Degussa immer öfter auf dem Stundenplan unserer Schule steht“ und in nahezu allen Fächern „Schulstoff“ geworden sei. Sie sieht die wechselseitigen Vorteile der Partnerschaft darin, dass die Schüler „tiefen Einblick in die zukünftige Arbeitswelt“ gewöhnen, während die Firma Degussa durch die Öffnung zur Nachbarschaft einen „starken Imagegewinn“ davontrage. Auch Degussa hebt in seinem Firmenmagazin und einem aufwändig gestylten Poster hervor, „dass es dem Unternehmen um mehr geht als nur um das Anwerben

von guten Auszubildenden“ (Vollmer 2005, S. 20 und [www.refvs.krefeld.schulen.net/kis/KSW-2.html](http://www.refvs.krefeld.schulen.net/kis/KSW-2.html); 11.7.05).

- Unter der Schirmherrschaft des Oberbürgermeisters von Düsseldorf ist der Marketingclub Düsseldorf (2004) mit der Initiative „*Marketing geht zur Schule*“ dabei, „mehr Verständnis für Markt und Marketing an den Schulen (zu) wecken“. Motor des Projekts sind die Metro-Gruppe,<sup>6</sup> Henkel und die Werbeagentur BBDO. Sie wollen „als Pioniere innerhalb der Lehrpläne der heimischen Schulen aktiv werden“, indem sie Unterrichtsmaterialien und Anschubfinanzierungen für Schulmaterial bereitstellen. Als Ziel der Aktion wird angegeben: „Das Image der Marketing-Branche soll steigen, Nachwuchs auf dem direkten Wege gefunden werden, außerdem soll der Standort Düsseldorf profitieren“ (Winkelkemper 2005).

- Die Berliner Industrie- und Handelskammer (IHK) initiiert im April 2000 das Projekt „*Partnerschaft Schule – Betrieb*“, das in fünf Jahren zu mehr als 100 Kooperationsverträgen zwischen Schulen und Berliner Betrieben geführt hat. Als Projektkoordinatorin fungiert die frühere „grüne“ Berliner Schulse-natorin Sybille Volkholz, der zufolge gegenseitige Vorurteile abgebaut und der „negativen Kommunikationsspirale“ zwischen Schule und Wirtschaft eine „produktive Wende“ gegeben werden soll (Volkholz 2001, S. 55). Mittels der Kooperationen soll der Unterricht „realitätsbezogener“ gestaltet werden, indem Betriebsangehörige in den Unterricht einbezogen und die Betriebe als Lernort für die Berufsvorbereitung genutzt werden ([www.berlin.ihk24.de/BIHK24/](http://www.berlin.ihk24.de/BIHK24/); 4.8.05).

- Ebenfalls in Berlin ruft ein Jahr später die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport in Kooperation mit der Vereinigung der Unternehmensverbände in Berlin und Brandenburg die Einrichtung „*P:S-W*“ (*Partner: Schule-Wirtschaft*) ins Leben. Sie verfolgt das Ziel, die Kontakte zwischen Schulen und Wirtschaftsunternehmen zu intensivieren, die Berufswahlorientierung zu stärken und alle am Bildungsprozess Beteiligten zu vernetzen. Als Projekte werden im Jahresbericht 2004 beispielsweise genannt: das SCHULEAKTIV-Programm „Wege zu Siemens für Gymnasiasten“, an dem in Zusammenarbeit mit dem Siemens-Konzern 50 ausgewählte Schüler/innen und 10 Lehrer/innen von Berliner Gymnasien einen Einblick in das Azubi-Auswahlverfahren der „Siemens Professional Education“ erhielten; ein ähnliches Programm wurde mit der Metro AG durchgeführt. In Zusammenarbeit mit dem „Informationskreis KernEnergie“ – einem Propagandaverein der Energiekonzerne zur Imageverbesserung – fand eine Informationsfahrt von 20 Berliner Lehrkräften nach Gorleben statt, um über „die friedliche Nutzung der Kernenergie [zu] informieren“ und zur „Objektivierung der Diskussion“ beizutragen ([www.psw-berlin.de](http://www.psw-berlin.de)).

Auch in anderen Bundesländern entstehen laufend ähnliche Initiativen und Einrichtungen. Zum Beispiel werden die in NRW entwickelten Konzepte und Materialien seit 2003 unter der *Schirmherrschaft der Kultusminister* in den Ländern Baden-Württemberg, Sachsen, Thüringen und Hessen eingesetzt (Voll-

---

6 Bundesweit unterhält die Metro-Gruppe (Galeria Kaufhof, Real, MediaMarkt) 48 Kooperationen mit Schulen, zu denen auch eine jährliche Lehrerfortbildung („Meeting Metro“) gehört, an der regelmäßig 600 Pädagog/innen teilnehmen (vgl. [www.metro-macht-schule.de](http://www.metro-macht-schule.de)).

mer 2005, S. 14 und 106). In Baden-Württemberg riefen die Unternehmerverbände der Chemie-Industrie das Programm „DIALOG Schule – Chemie (DSC)“ ins Leben, das in Zusammenarbeit mit dem Kultusministerium Lehrerfortbildungen und Partnerschaften mit Schulen organisiert ([www.chemie.com/ziele\\_aufgaben.html](http://www.chemie.com/ziele_aufgaben.html); 11.7.05). Bundesweite Initiativen der Unternehmerverbände (z.B. MINT EC, D 21 oder „Schule Wirtschaft“ der Stiftung der Deutschen Wirtschaft) versuchen ebenfalls solche Partnerschaften voranzubringen, besonders nachdrücklich die 2004 ins Leben gerufene Initiative „Wissensfabrik“, die verkündet, 1.000 Partnerschaften in Deutschland aufbauen zu wollen (vgl. Vollmer 2005, S. 15, und: [www.sdw.org](http://www.sdw.org)).

Während die meisten dieser Projekte mit Gymnasien, Gesamt- und Realschulen umgesetzt werden, gibt es auch Initiativen, die sich *vorwiegend auf Hauptschulen beziehen*. So etwa das auf Beschluss des Brandenburgischen Landtags („Schüler – Fit für die Wirtschaft“) 2001 gegründete „Netzwerk Zukunft – Schule + Wirtschaft“, das im Unterschied zu den oben erwähnten Projekten nicht nur Betriebe und Unternehmerverbände, sondern auch Gewerkschaften, Hochschulen und Arbeitsämter als Partner einbeziehen und in erster Linie die „Ausbildungsfähigkeit“ stärken will. ([www.jugendinfo.com/sites/partner/nwz/netzwerk/](http://www.jugendinfo.com/sites/partner/nwz/netzwerk/)). Auch die in Frankfurt am Main eingerichteten „SchuB-Klassen“ befinden sich vorwiegend an Hauptschulen; sie orientieren sich – ähnlich wie die Produktionsschulen – an der Methode des „Produktiven Lernens“, bei der Schule und Betrieb als Lernorte miteinander verzahnt werden sollen ([www.friedrich-stolze-schule.de](http://www.friedrich-stolze-schule.de)).

Obwohl das Schul sponsoring durch kommerzielle Unternehmen in den vergangenen Jahren in Deutschland einen rasanten Aufschwung genommen hat, kommt eine *kritische Diskussion* der damit einhergehenden Probleme und eine entsprechende rechtliche Regelung nur langsam in Gang.<sup>7</sup> Zwar wurden in einigen Bundesländern die Schulgesetze novelliert, dies geschah aber eher im Sinne einer „Öffnung“ der Schule für Sponsoringangebote.<sup>8</sup> Nicht nur einzelne Schulen, sondern auch Ministerien und Schulaufsichtsbehörden scheinen über jedes „Hilfsangebot“ froh zu sein, das die Schulkasse füllt, ausfallende Unterrichtsstunden ersetzt oder Schulbücher erneuert. Bei den „Partnerschaften“ geht es längst nicht mehr nur um Fragen der Berufswahl oder Betriebsbesuche und Kurzpraktika. In den meisten Fällen nehmen die Betriebe unmittelbar Einfluss auf den Unterricht, indem sie „Infrastruktur und Materialien“ bereitstellen oder den Unterricht durch Firmenpersonal gestalten. Günter Vollmer (2005, S. 14) konstatiert mit Genugtuung: „Schulen begreifen sich immer mehr (auch) als Dienstleister für die Wirtschaft. Im Einvernehmen mit den Schulbehörden ver-

---

7 Zu unterschiedlichen Formen, Erfahrungen und Bewertungen des Schul sponsoring und darauf gerichteten Vorschlägen vgl. Böttcher (1999); Wunder (2001); Heinrich et al. (2002).

8 Als schulrechtlich unzulässig gilt in der Regel nur die „rein kommerzielle Produktwerbung“, während die „Imageförderung“ für die Sponsoren ausdrücklich gutgeheißen wird. Einige Kultusministerien (so in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein) haben inzwischen Leitfäden zum Schul sponsoring herausgegeben (vgl. [www.lehrer-online.de/url/linksammlung-schul sponsoring](http://www.lehrer-online.de/url/linksammlung-schul sponsoring); 18.10.05).

stärken die Institutionen und Organisationen der Wirtschaft den Einfluss der Unternehmen auf Schulen und ihre Zugangsmöglichkeiten.“

## 5. Ambivalenzen im Verhältnis von Schule und Arbeit

Die mit Recht angestrebte Praxisnähe des Unterrichts bringt es mit sich, dass die bislang im allgemeinbildenden Schulsystem selbstverständliche Trennung von Bildung und Arbeit relativiert und in Frage gestellt wird. Dies kann, wie die Erfahrungen von Produktionsschulen, Freinet-Schulen<sup>9</sup> und Initiativen „ambulanten“ und „produktiven Lernens“ in außereuropäischen Ländern (vgl. Liebel 2001, S. 253 ff.; Liebel 2005a) zeigen, für die Lernprozesse und die Lebensplanung von Kindern von Vorteil sein. Lernen in Arbeitsprozessen gilt heute ebenso wie das (informelle) Lernen in Alltagssituationen als unabdingbar in einer Gesellschaft, die durch raschen Wandel der Produktionsweisen und -technologien gekennzeichnet ist und die Berufsrelevanz von einmal erlangten Bildungsabschlüssen relativiert und lebenslanges Lernen erfordert. Aber in einer Gesellschaft, deren Wirtschaftsleben weitgehend nach Gesichtspunkten der privaten Profitmaximierung gestaltet ist, stellt sich die Frage, welche Interessen hierbei zum Zuge kommen. Jedenfalls wäre es fahrlässig, das Interesse der Gesellschaft im Allgemeinen und der Kinder im Besonderen mit dem Interesse kommerzieller Betriebe gleichzusetzen.

Sehen wir uns die Praxis des Schulsponsoring und der „Lernpartnerschaften“ genauer an, so wird deutlich, dass *das partikulare Interesse der kommerziellen Unternehmen* sich häufiger durchsetzt, als öffentlich zugegeben wird. Die Partnerschulen werden zum Einfallstor für gesellschaftspolitische Sichtweisen und Ideologien, die Interessengegensätze zwischen Arbeitnehmern und Arbeitgebern als ein Relikt der Vergangenheit und die Unternehmen allein als „Wohltäter der Jugend“ erscheinen lassen.

An der Erzbischöflichen *Ursulinenschule in Köln* zum Beispiel fördert die Firma Siemens nicht nur den Physik- und Informatikunterricht, sondern auch das Fach Geschichte. Die Mädchen der 9. Klasse behandeln das Thema „Unternehmensgeschichte – Siemens von 1848 bis heute“. <sup>10</sup> Und im gymnasialen Bereich der Ursulinenschule widmet sich der Englischunterricht dem Thema „Siemens als Global Player“ – mit den freundlicherweise bereitgestellten Unterrichtsmaterialien des Konzerns. Eine Realschule in Neuss widmet sich dank der Partnerschaft mit der Feinkostfirma Thomy neuerdings bevorzugt der Mayonnaise. Im Hauswirtschaftsunterricht steht „Kochen mit hauseigenen Produkten“ auf dem Programm. Dass hierbei „Schleichwerbung“ betrieben wird,

---

9 Sie orientieren sich an den Überlegungen der französischen Pädagog/innen Célestin und Elise Freinet, die die Arbeit als Spiegelbild menschlicher Entwicklung verstehen. Ihnen zufolge ergibt sie für Kinder dann einen Sinn, wenn sie zielgerichtete, gesellschaftlich relevante Arbeit ist, Hand- und Kopfarbeit vereint und von den Kindern selbst gestaltet werden kann (vgl. Freinet/Freinet 1996).

10 Es bedürfte eigens einer Untersuchung, um diese und andere von Firmen bereit gestellten Unterrichtsmaterialien zu analysieren. Im Fall Siemens wäre z.B. zu fragen, in welcher Weise die Rolle der Firma in der NS-Zeit oder der heutigen Atom- und Entwicklungspolitik zur Sprache kommt (vgl. [www.nadir.org/nadir/periodika/lotta\\_dura/n9/siemens1.html](http://www.nadir.org/nadir/periodika/lotta_dura/n9/siemens1.html)).

ist den beteiligten Lehrern durchaus bewusst, aber sie neigen dazu, dies angesichts der materiellen Vorteile, die der Schule aus der Zusammenarbeit erwachsen, herunterzuspielen (vgl. Holland-Letz 2005). Auch andere Schulen werden nicht müde, auf ihren Websites die Partnerschaft mit Unternehmen in höchsten Tönen zu preisen, ohne die problematischen Seiten und Risiken der Zusammenarbeit auch nur anzusprechen.

Die Frage, ob mittels der Einflussnahme von Unternehmen der Schule anvertraute Kinder im einseitigen bzw. kommerziellen Interesse instrumentalisiert und womöglich ausgebeutet werden, bedarf einer genaueren Betrachtung dessen, was unter „Arbeit“ bzw. „wirtschaftlichem Handeln“ im Kontext des neuen Trends zur „wirtschaftsorientierten Schule“ verstanden werden soll. Eine mögliche Instrumentalisierung könnte darin bestehen, dass Kinder im Zuge von Kooperationsvereinbarungen als billige Hilfskräfte in Anspruch genommen werden. Beispiele hierfür lassen sich vor allem an Hauptschulen finden.

Ein Fall, der öffentliche Aufmerksamkeit fand, ereignete sich im ostwestfälischen Minden. Dort nutzte das Kaufhaus Hagemeyer die Partnerschaft mit einer Hauptschule, um Schüler als Aushilfskräfte zu gewinnen. Die Schüler „rücken Warenträger“ und helfen, „wenn wir unseren Weihnachtsmarkt im Hause aufbauen“, erzählte ein leitender Mitarbeiter des Kaufhauses freimütig einem Fernsehreporter des Westdeutschen Rundfunks. Auf die Frage, wie viele Schüler denn zum Einsatz kämen, antwortete er: „Das hängt ganz davon ab, wie viel wir brauchen. Fünf bis fünfzehn Leute – und manchmal sind es auch mehr.“ Dass die Schüler für ihre Arbeit keinen Cent bekommen, ist für den Leiter der Hauptschule kein Problem: „Lohn ist ja, dass Unterrichtsausfall ist, das reicht vielen schon.“ Auch die ministerielle Schulaufsicht zeigt sich nicht besorgt, denn die „Mitarbeit einiger Schüler im Kaufhaus“ habe ja in der Freizeit stattgefunden, „überwiegend“ zumindest (vgl. Holland-Letz 2005).

Aber auch an privilegiierteren Schultypen lassen sich ähnliche Versuche finden. So war in der ersten Fassung der „Kooperationsvereinbarung 2003“, die das Albert-Einstein-Gymnasium in Sankt Augustin bei Bonn mit dem Metro-Konzern abschließen wollte, für die Schüler der 9. Klasse als Teil des Fachs Gesellschaftskunde ein „Inventurpraktikum“ vorgesehen (Holland-Letz 2005). Nach schulinterner Kritik, was denn das Zählen von Handtüchern oder Fahrradhelmen mit Gesellschaftskunde zu tun habe, wurde das „Inventurpraktikum“ zwar herausgestrichen, aber ein Vertreter des Instituts „Unternehmen & Schule“, das die Zusammenarbeit eingefädelt hatte, sieht weiterhin kein Problem: „Wer als Schüler Lust hat“, könne sich beim Inventurpraktikum „etwas dazuverdienen“. Andere Passagen des Metro-Vertragsentwurfs blieben hingegen unverändert. In Erdkunde geht es um die Handelsware Fisch. Im Fach Informatik steht „Elektronisches Preisauszeichnungssystem“ auf dem Lehrplan. Und im Englischunterricht darf Metro mit einer Firmenbroschüre erklären, wie sich das Unternehmen „Nachhaltiges Wirtschaften/Sustainability in Trading“ vorstellt.

Die Art, wie die erwähnte Kooperationsvereinbarung „weiterentwickelt“ wurde, gibt einen Hinweis darauf, dass *das partikulare Interesse der kommerziellen Unternehmen* an den wirtschaftlichen Aktivitäten von Schüler/innen nicht in erster Linie an der Rekrutierung von Hilfskräften festzumachen ist. Folgen wir Günter Vollmer (2005, S. 59), so haben Partnerschaften mit Unter-

nehmen „das unterrichtsmethodische Potential, Schüler von Nachvollziehenden zu Handelnden zu machen. Dies kann durchaus im Klassenraum und im Regelunterricht stattfinden: Auf der Basis von Fakten des Unternehmens entwickeln Schüler Konzepte, zum Beispiel zum Produktmarketing, und stellen dies dem Experten vor...“. Da dieser aus dem betreffenden Unternehmen kommt, ist es durchaus denkbar, dass die von den Schüler/innen mit der ihnen eigenen Kreativität entwickelten Konzepte kommerzieller Verwendung zugeführt werden, was die Schüler/innen zunächst sogar erfreuen mag, weil es den Ernstcharakter ihres Handelns unterstreicht.

Die *Erlasse der Kultusminister* wurden in einigen Bundesländern inzwischen so weit umgeschrieben, dass konkrete Produkte und Marketing-Aspekte zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden können. Vollmer (2005, S. 97) sieht die Vorteile der „Lernpartnerschaften“ denn auch darin, dass Produkte im Unterricht getestet, von den Schüler/innen selbst angefertigte Produkte mit dem professionellen Produkt verglichen werden und eine „Produktlinienanalyse“ erstellt werden kann. Aus einem Unterrichtsabschnitt zu Pampers (Firma Procter & Gamble, Euskirchen) entwickelte sich so ein „Experimentalwettbewerb Babywindeln“ für die Klassen 6 bis 10 in NRW. Mit dem vom Institut „Unternehmen und Schule“ entwickelten Konzept der „Regionalen Unterrichtsmaterialien“ wurden 36 Chemieunternehmen im Regierungsbezirk Köln und ihre Produkte zum Gegenstand des Chemieunterrichts. Oft werden Produkte und Materialien auch in einen neuen und kreativen Kontext gestellt: Aus Werkstoffen und Abfallstoffen wird Kunst, Pappe dient zur Herstellung von Möbeln und als Material für eine Modedekollektion.

In vielen Schulen ist das *Thema „Werbung und Marketing“* inzwischen zu einem „bedeutenden Kooperationsthema“ (Vollmer) geworden. So führen die Schüler/innen z.B. Marktanalysen zu bestimmten Produkten durch, konzipieren innovative Produkte wie Rechtsschutzversicherungen für Jugendliche (Roland Versicherungen) oder die oben erwähnten attraktiven Textilmuster der Firma Wever, oder sie entwickeln im Auftrag der Unternehmen neue Marketingkonzepte. Ein Beispiel: Am Konrad-Adenauer-Gymnasium in Meckenheim führten Schüler/innen am Tag der Offenen Tür eine Umfrage zum Papiertaschentuch SNIFF® durch, die darüber Aufschluss gab, welche Druckmotive in welcher Altersklasse „gut ankommen“, und identifizierten auf diese Weise eine besonders gut ansprechbare Konsumentengruppe. Zugleich fanden die Schüler/innen heraus, dass das Produkt nicht in erster Linie als Gebrauchsgegenstand, sondern als „besonderes Objekt“ wahrgenommen wird (vgl. Vollmer 2005, S. 100). Solche Auftragsarbeiten können für die kooperierenden Unternehmen durchaus gewinnbringend sein.

Vor allem für Unternehmen, die ihre Produkte an Jugendliche richten, kann es profitabel oder gar lebenswichtig sein, *Stimmungen und Trends rechtzeitig zu erfassen*. Ein Beispiel: Im Rahmen einer „Lernpartnerschaft“ mit der Firma bofrost kreierten am Gymnasium Straelen die Schüler/innen der 10. Klasse Modelle für „innovative Designertorten“. Die Produktmanagerin und der Werbeleiter von bofrost sichtigten als Experten die Ergebnisse und diskutierten die verschiedenen Tortenmotive mit den Schüler/innen. Der Werbeleiter lobte besonders eine „Handy-Torte“ mit den Worten: „Digitale Kommunikation ist ein wichtiger Bestandteil der jugendlichen Lebenswelt.“ Die Ergebnisse wurden

als Beitrag für den Wettbewerb „*Food for youngsters*“ bei der Europäischen Kommission eingereicht.

Günter Vollmer (2005, S. 101 f.), der von diesem Beispiel stolz berichtet, hält vor allem solche Kooperationen für erfolgreich, „die Schüler zu handelnden Personen in einem Problemlösungsprozess machen“. Aus seiner Sicht legitimiert dies „sogar die Entwicklung von Werbemaßnahmen für Produkte, bei denen die Schüler selbst zur Gruppe der Konsumenten gehören“. In einem Artikel „Der Schüler als Konsument“ des Berliner „Tagesspiegel“ vom 3.8.05 äußert der 28-jährige Geschäftsführer der Agentur Youngkombi, die vorwiegend Anzeigen in Schülermedien verkauft, die Ansicht, bei den Lehrern wachse die Bereitschaft, Werbung an den Schulen zu akzeptieren. „Auch viele Firmen haben erkannt, dass es sich mehr lohnt, Anzeigen in 500 Schülerzeitungen zu schalten, als zwei Millionen Euro in den Freizeitsektor zu investieren.“ Schülerzeitungen, Trikots für Basketball-AGs oder PCs für den Computerraum seien die authentischeren Medien.<sup>11</sup>

Arbeitsprojekte, die sich aus Kooperationen ergeben, *können durchaus für die Schüler/innen wichtige Erfahrungen vermitteln*, die sie im „normalen“ Unterricht nicht hätten machen können. So etwa, wenn Hauptschüler im Rahmen der Kooperation mit einer Hausverwaltungs-Firma die Gelegenheit erhalten, ein ganzes Mietshaus zu verwalten (entstanden im Rahmen des Berliner IHK-Projekts „Schule Betrieb“). Oder wenn Hauptschüler im Rahmen des Projekts „SchuB-Klasse“ in Frankfurt am Main die Gelegenheit bekommen, in der Vorweihnachtszeit Fruchtbrot herzustellen und dieses im Stadtteil zu vermarkten.

Die Art, wie das „Brot-Projekt“ auf der Website der Schule beschrieben wird, zeigt allerdings die Doppelbödigkeit solcher Projekte: „Um dieses Ziel zu erreichen, haben die Schüler Werbetexte für einen Flyer geschrieben, Einkaufslisten erstellt, Kosten kalkuliert und Preise bestimmt, einen Text für den Anrufbeantworter zu Entgegennahme von Bestellungen geschrieben etc. Die Schüler mussten in regelmäßigen Kontakt mit Erwachsenen treten und sich sprachlich auf sie einstellen – man wollte ja seine Ware ‚an den Mann bringen‘. Das bedeutete, dass die Schüler von den Erwachsenen über gesellschaftlich relevantes Handeln wahrgenommen wurden. Als Belohnung bekamen sie das, was die gesamte Gesellschaft in Bewegung hält: Geld. Und den Erfolg ihres Handelns haben sie ebenfalls unmittelbar erfahren, nämlich in Form des Gewinns. Und eine entsprechende öffentliche Aufmerksamkeit bekamen die Schüler in der Form geschenkt, als zwei Tageszeitungen über den Brotverkauf berichteten“ ([www.friedrich-stoltze-schule.de/brot\\_projekt](http://www.friedrich-stoltze-schule.de/brot_projekt); 4.8.05). Außer dem Hinweis, dass das Fruchtbrot „arbeitsteilig“ hergestellt wurde, wird kein Wort verloren über den Produktionsvorgang selbst und die mit ihm verknüpften Erfahrungen. Die Darstellung beschränkt sich auf die kaufmännischen Aspekte und ist in einer Sprache verfasst, die gegenüber den Funktionsmechanismen der kapitalistischen Wirtschaftsordnung vollkommen distanzlos und unkritisch bleibt.

---

<sup>11</sup> Auf die kontroverse Diskussion, inwieweit Schüler/innen mittels des Schulsponsorings als Konsument/innen beeinflusst werden, kann hier nicht näher eingegangen werden.

## 6. Schlussfolgerungen

Die seit den 90er Jahren verstärkten Bemühungen, die Schulen über „Lernpartnerschaften“ mit Betrieben und die Einrichtung von „Schülerbetrieben“ stärker mit der wirtschaftlichen Praxis in Verbindung zu bringen und den Schüler/innen direkte Erfahrungen von „wirtschaftlichem Handeln“ oder „Arbeit“ zu vermitteln, haben gleichermaßen mit der *Krise des deutschen Bildungssystems*, strukturellen Veränderungen der kapitalistischen Produktionsweise und der seit Jahren wachsenden strukturellen Erwerbslosigkeit zu tun.

Die im 19. Jahrhundert durchgesetzte *Trennung der „allgemeinbildenden“ Schule von Arbeit und Wirtschaftsleben* hat die Schule weitgehend weltfremd gemacht. Über die gängige Parole „Nicht für die Schule – für das Leben lernen wir!“ haben sich Schüler/innen schon immer amüsiert, aber heute erweist sie sich mehr denn je als aufgesetzt. Das in der Schule auf Vorrat erzeugte Wissen und die sog. Primärqualifikationen Fleiß, Tüchtigkeit, Ordnungsliebe, Pünktlichkeit usw. hinken den rasch sich ändernden Anforderungen in Wirtschaft und Gesellschaft hinterher. In der PISA-Studie wird dies als „Mangel an anwendungsfähigem Wissen“ bezeichnet. Es wird eine Schule und eine „Lernkultur“ gefordert, die die Schüler/innen befähigt, flexibel auf wechselnde Anforderungen einzugehen und in diesen Prozessen selbstständige Entscheidungen zu treffen. Dabei wird mit Blick auf die Arbeitswelt erwartet, „dass der Einzelne sich zunehmend selbst um seine permanente Qualifizierung (lebenslanges Lernen) und die Vermarktung dieses selbstgebildeten Vermögens kümmern muss, und dass er auch verstärkt die Planung, Steuerung und Überwachung der eigenen Arbeitstätigkeit übernimmt“ (Lipski 2004, S. 258). Die Schule soll die Schüler/innen instandsetzen, ihr gegenwärtiges ebenso wie ihr künftiges Leben selbst in die Hand zu nehmen.

Es ist inzwischen fast ein Allgemeinplatz geworden, dass die Schule alter Prägung dazu nicht in der Lage ist – vor allem deshalb, weil sie *von ihrem gesellschaftlichen Umfeld isoliert* ist und den Schüler/innen nicht die Erfahrung vermitteln kann, mit ihrem Wissen praktisch umzugehen und seinen „Sinn“ zu erkennen. Dadurch wird nahegelegt, über das bisher dominierende Bildungs- und Lernverständnis, das die Schüler/innen weitgehend von Arbeits- und wirtschaftlichen Erfahrungen trennt, neu nachzudenken und neue Beziehungen zwischen Lernen und Arbeit sowie Theorie und Praxis zu konzipieren.

Gleichwohl ist die Tatsache, dass seit Jahren ein Großteil der Schüler/innen neben der Schule auf eigene Initiative Jobs nachgeht oder solche sucht, um „eigenes Geld“ zu verdienen und Erfahrungen zu machen, die die Schule nicht bietet, bisher beharrlich verdrängt oder nur in ihren vermuteten negativen Folgen für den „Schulerfolg“ betrachtet worden (vgl. Liebel 2001, S. 137 ff.; Hungerland et al. 2005; zur Diskussion in den USA vgl. Liebel 2004). Auch der Lernerfolg der wenigen bisher existierenden Schulen, die eng mit dem Lebensumfeld und/oder Arbeitserfahrungen der Schüler/innen vermittelt sind (vgl. z.B. Böhm/Schneider 1996; <http://stadt-als-schule.de/>; Kipp/ Trapp 2004), ist mit Blick auf die Umgestaltung des allgemeinbildenden Schulsystems bisher weitgehend ignoriert und in eine Nische abgeschoben worden.

Umso erstaunlicher mag erscheinen, dass es Unternehmerverbänden und ihnen nahestehenden Stiftungen, die die „bürokratische Erstarrung“ und den „fehlenden Praxisbezug“ der Schule geißeln und sich als Helfer in der Not anprei-

sen, binnen weniger Jahre gelungen ist, Kultusminister und Schulbehörden aus dem Tiefschlaf zu reißen und auf ihre Seite zu ziehen. Dies hat nicht nur damit zu tun, dass ihre Initiativen mit dem „Charme der Macht“ daherkommen, sondern auch damit, dass sie das Versprechen enthalten, gleichermaßen die Arbeitsmarkt- und Ausbildungsprobleme der Schulabgänger/innen zu lösen und dem in den Lehrplänen beschworenen emanzipatorische Ideal des autonomen, kritischen Bürgers näher zu kommen.

Wenn etwa das von der Bertelsmann-Stiftung initiierte Projekt „Schule & Co“ „eigenverantwortliches Lernen und Arbeiten der Schülerinnen und Schüler“ als „ultimativen Bezugspunkt“ preist, scheint sie diesem Ideal zu entsprechen. Doch bei genauerem Hinsehen zeigt sich, dass es der unerbittlichen „Logik von Effizienz und Nützlichkeit“ (Engler 2005, S. 91) unterworfen wird. Bei dem Verständnis von „ökonomischer Bildung“, „wirtschaftlichem Wissen“, das den Initiativen der Unternehmensverbände zugrunde liegt, dienen die gepriesenen individuellen Qualitäten wie Selbstständigkeit, Aufgeschlossenheit, Flexibilität, Selbstmanagement usw. in erster Linie zur Einübung des Denkens in Marktkategorien. Und selbst soziale Qualitäten wie Kommunikationsfähigkeit, Teamgeist usw. werden zu „Soft Skills“ und damit „zum bloßen Themenvorrat degradiert, zu einer Reserve des nächsten Kundengesprächs“ (a.a.O., S. 92; vgl. auch Weiland 2001).

Mit den Kooperationen zwischen Schule und Wirtschaft und den in sie eingebetteten „Lernpartnerschaften“ und „Schülerfirmen“ bahnt sich nichts weniger als eine kulturelle Transformation der Schule an, doch nicht im Sinne einer Emanzipation, sondern im Sinne einer Ökonomisierung des Denkens und Fühlens der ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen. Die Schule ist auf dem Weg, zu einem neu austarierten soziokulturellen Raum zu werden, der bei aller Rede von Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit mit den ökonomischen Prämissen der kapitalistischen Gesellschaft kurzgeschlossen wird. Der „unternehmerische“ Sinn einer solchen Transformation liegt darin, dass die Schule neue Formen von „Subjektivität“ hervorbringt und die künftigen „Arbeitssubjekte“ dazu bringt, sich nicht mehr als passive „Arbeitnehmer“, sondern als eigenverantwortlich handelnde ökonomische Akteure, als „Unternehmer ihrer selbst“ oder genauer als „Unternehmer ihrer Arbeitskraft“ (vgl. Voß/Pongratz 1998) zu verstehen. Der Typus des *Arbeitskraftunternehmers* wird gebraucht in einer Gesellschaft, deren Wirtschaft „informalisiert“ und „dereguliert“ wird und die Risiken der täglichen Existenz gänzlich auf diejenigen verlagert, die auf den Verkauf ihrer Arbeitskraft angewiesen sind.

Dem entspricht eine allgemeine Existenzform, die sich als *neoliberaler Staatsbürgertypus* verstehen lässt. Menschen werden als Handelnde aufgerufen, durch geschicktes Selbstmanagement – Foucault (1979) spricht von „Selbsttechnologien“ – die eigenen Chancen zu optimieren. Ihnen wird aktive Beteiligung, Partizipation und Selbstverantwortung zugestanden um den Preis, dass sie, wenn es schief geht, selber schuld sind und die Folgen ausbaden müssen. Wozu dies im alltäglichen Leben führen kann, lässt sich in Deutschland seit einigen Jahren bei den sog. Hartz-Reformen verfolgen.<sup>12</sup>

---

12 Als Beispiel sei darauf hingewiesen, dass von den bis Ende Juli 2005 gegründeten 361.800 Ich-AGs 124.700 vorzeitig aufgelöst wurden, von denen wiederum ein Drittel mit zusätzlicher Verschuldung der Beteiligten einherging (Der Tagesspiegel, Berlin, 23.8.05).

Demgegenüber gilt es daran zu erinnern, *dass weder das eigene Leben noch Arbeit und wirtschaftliches Handeln zwingend kapitalistischen Prämissen unterworfen sind*. Mit Blick auf die Schule lassen sich andere praxisorientierte Lernformen und -partnerschaften denken, die nicht auf die Kooperation mit kommerziellen Unternehmen angewiesen sind, sondern sich auf Bereiche der sozialen und solidarischen Ökonomie oder gemeinnützige Organisationen beziehen (was in Einzelfällen auch schon der Fall ist). Mit Blick auf die sich ausbreitenden Kooperationen mit kommerziellen Unternehmen wäre darauf zu bestehen, dass die unterschiedlichen Interessenlagen nicht unter den Tisch fallen. Dieses vornehmlich den Gewerkschaften zukommende Aufgabenfeld ist bisher vernachlässigt worden. An die bestehenden Produktionsschulen und ihren jüngst gegründeten Interessenverband wäre zu appellieren, dass sie sich nicht auf die Nische der „schuluntauglichen“ Kinder und Jugendlichen beschränken lassen, sondern darauf bestehen, bei den allgemeinbildenden Schulen ein Wörtchen mitzureden.

## Literatur

- Behr-Heintze, Andrea; Jens Lipski 2005: Schulkooperationen. Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern. Ein Forschungsbericht des DJI. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag
- Biermann, Anna 2005: Das profitable Klassenzimmer. Schüler gründen Firmen. In: FOCUS online (<http://focus.msn.de/D/DB/DBU/DBU24/dbu24.htm>, 16.7.05)
- Böhm, Ingrid; Jens Schneider 1996: Produktives Lernen – eine Bildungschance für Jugendliche in Europa. Berlin und Milow: Schibri-Verlag
- Böttcher, Jens-Uwe (Hg.) 1999: Sponsoring und Fundraising für die Schule. Ein Leitfaden zur alternativen Mittelbeschaffung. Neuwied, Kriftel: Luchterhand
- Edelstein, Wolfgang 2001: Ansprache bei der Preisverleihung am 29. Mai 2001. In: Stiftung Brandenburger Tor der Bankgesellschaft Berlin (Hg.): Jugend übernimmt Verantwortung. Lernziel Verantwortung. Berlin: Selbstverlag
- Engler, Wolfgang 2005: Bürger, ohne Arbeit. Für eine radikale Neugestaltung der Gesellschaft. Berlin: Aufbau
- Faltin, Günter; Jürgen Zimmer 2000: Erziehung zum Entrepreneurship. In: Bernd Overwien (Hg.): Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zu Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft. Frankfurt M.: IKO, S. 141-151
- Foucault, Michel 1979: Dispositive der Macht. Berlin: Merve
- Freinet, Célestin; Elise Freinet 1996: Befreiende Volksbildung. Frühe Texte. Hg. von Renate Kock. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Heinrich, Gerda M.; Marion Hüchtermann; Susanne Nowack 2002: Macht Sponsoring Schule? Kölner Texte & Thesen Bd. 63, Institut der Deutschen Wirtschaft. Köln: Deutscher Instituts Verlag
- Hengst, Heinz; Helga Zeiher (Hg.) 2000: Die Arbeit der Kinder. Kindheitskonzept und Arbeitsteilung zwischen den Generationen. Weinheim & München: Juventa
- Holland-Letz, Matthias 2005: Lehrfach Mayonnaise. Firmen gehen Partnerschaften mit Schulen ein. Sie zahlen für Bücher und liefern Unterrichtsinhalte. Mitunter wird auch versteckte Werbung betrieben. In: Die Zeit, Nr. 25, 16. Juni, S. 38
- Hungerland, Beatrice; Bernd Overwien (Hg.) 2004: Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Hungerland, Beatrice; Manfred Liebel; Anja Liesecke; Anne Wihstutz 2005: Bedeutungen der Arbeit von Kindern in Deutschland. Wege zu partizipativer Autonomie? In: Arbeit. Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik, 14, 2, S. 77-93
- Jensen, Annette 2005: Gemeinsam Firma machen. Die Düsseldorfer Joseph-Beuys-Schule folgt auf eigenwillige Art einem modischen Trend in der Bildungslandschaft.

- Ihre Schülerfirmen arbeiten als Genossenschaften – und vermitteln, dass Wirtschaften mehr als Profitmaximieren bedeutet. In: die tageszeitung (taz), 13.07.2005, S. 18
- Kids Aktiv 2002: „Wir wünschen uns Arbeit, die Spaß macht, und eine Welt, die friedlich und gesund ist“. In: Psychologie und Gesellschaftskritik, 26, 2, S. 37-39
- Kipp, Martin; Thomas Rapp 2004: Produktionsschulen – Bestandsaufnahmen und Entwicklungsperspektiven. Bielefeld: Bertelsmann
- Klein, Naomi 2001: No Logo. Der Kampf der Global Players um Marktmacht. Ein Spiel mit vielen Verlierern und wenig Gewinnern. o.O.: Riemann & One Earth Spirit
- Liebel, Manfred 2001: Kindheit und Arbeit. Wege zum besseren Verständnis arbeitender Kinder in verschiedenen Kulturen und Kontinenten. Frankfurt a.M. & London: IKO
- Liebel, Manfred 2004: Costs and benefits of out-of-school work. Die Debatte um Lernen in der Arbeit in den USA. In: Hungerland/Overwien 2004, S. 163-182
- Liebel, Manfred 2005a: Mit Arbeit lernen. Zwei innovative Projekte mit Kindern und Jugendlichen in Peru und Mexiko. In: B. Loewen, B. Overwien (Hg.): Jugendliche stärken. Entwicklungspolitische Ansätze und Perspektiven für Bildung und Beschäftigung. Frankfurt M. und London: IKO, S. 297-317
- Liebel, Manfred 2005b: Kinder im Abseits. Kindheit und Jugend in fremden Kulturen. Weinheim und München: Juventa
- Lipski, Jens 2005: Für das Leben lernen: Was, wie und wo? Umriss einer neuen Lernkultur. In: Hungerland/Overwien 2005, S. 257-273
- Löffler, Udo 2004: Die Wirtschaft ist im Klassenzimmer angekommen. Viele Initiativen kümmern sich um die Verzahnung von Schule und Wirtschaft. In: [http://bildungplus.forum-bildung.de/templates/imfocus\\_inhalt.php?artid=304](http://bildungplus.forum-bildung.de/templates/imfocus_inhalt.php?artid=304) (11.7.05)
- Marketingclub Düsseldorf (Hg.) 2004: Marketing geht zur Schule. Bonn: Idee & Produkt Verlag
- Qvortrup, Jens 2000: „Kolonisiert und verkannt: Schularbeit“. In: Hengst/Zeiher 2000, S. 23-44
- Volkholz, Sybille 2001: Partnerschaft zwischen Schule und Betrieb. Ein Projekt der IHK Berlin stellt sich vor. In: Pädagogik, 53, 2001, H. 7/8, S. 55-57
- Vollmer, Günter 2005: Unternehmen machen Schule. Mit Lernpartnerschaften zu wirtschaftsorientierten Bildungsregionen. Bonn: Idee & Produkt Verlag
- Vollmer, Günter; Christoph Merschhemke 1998: Kooperationsnetz Industrie-Schule (KIS) – Raum Köln. Materialien zur Öffnung des Unterrichts. Bonn: Idee & Produkt Verlag
- Voß, G. Günter; Hans-Joachim Pongratz 1998: Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der „Ware Arbeitskraft“? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 50, 1998, 1, S. 31-58
- Weiland, Dieter 2001: Der „Arbeitskraftunternehmer“ – ein neuer Leittypus für Wirtschaft und Schule? In: Die Deutsche Schule, 93, 2001, 4, S. 390-394
- Winkelkemper, Stefanie 2005: Marktwirtschaft mischt sich unter Schüler. In: [http://www.marketing-club.net/news/index.php?show\\_article=true&id=210](http://www.marketing-club.net/news/index.php?show_article=true&id=210) (11.7.05)
- Wintersberger, Helmut 2000: „Kinder als ProduzentInnen und KonsumentInnen. Zur Wahrnehmung der ökonomischen Bedeutung von Kinderaktivitäten“. In: Hengst/Zeiher 2000, S. 169-188
- Wunder, Dieter 2001: Sponsoring in einer demokratischen Schule? In: Pädagogik, 53, 2001, H. 7/8, S. 52-54

*Manfred Liebel*, geb. 1940, Dr. phil, Prof. für Soziologie an der TU Berlin, Mitglied der Internationalen Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie (INA) an der FU Berlin, Institut für Globales Lernen und Internationale Studien  
 Anschrift: Rönnestr. 5, 14057 Berlin  
 Email: [manfred.liebel@tu-berlin.de](mailto:manfred.liebel@tu-berlin.de)