

Manfred Liebel, Ina Nnaji, Anne Wihstutz (Hrsg.)

# Kinder. Arbeit. Menschenwürde

Internationale Beiträge zu den Rechten arbeitender Kinder

Manfred Liebel

## **„Das profitable Klassenzimmer“ – oder: Die Schule als aufblühende Landschaft unternehmerischer Interessen?**

### **Zu verborgenen Aspekten wirtschaftlichen Handelns von Kindern in der Schule**

Den Titel „Das profitable Klassenzimmer“ habe ich mir vom Wochenmagazin FOCUS geborgt, das vor wenigen Jahren in seiner Online-Ausgabe (Biermann 2005) Folgendes bemerkte: „Hockey AG und Theater AG sind out. Neueste Trend-Freizeitbeschäftigungen von Teenagern nach Schulschluss: Geschäftsideen entwickeln, Marketingstrategien ausarbeiten und Aktienverkäufe steuern. Kurzum: Chefsessel statt Schulbank drücken. Deutschlands Jungunternehmer werden immer jünger.“ 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 bis dato 2.600 Schüler unter ihre Fittiche gebracht hatten.

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 von den Schüler/innen der 7. bis 9. Klassen bzw. 8. bis 10. Klassen im Laufe eines Schuljahrs zwischen 42 und 51,8% einer Erwerbsarbeit nachgingen. Bis zum Ende der Pflichtschulzeit waren 80 von 100 Schulkindern zumindest gelegentlich erwerbstätig gewesen, wobei sich der Anteil „verbotener Kinderarbeit“ z.B. in Thüringen von 28,3 Prozent (1996) auf 64,6 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? Ich bin der Frage nachgegangen und zu dem Schluss gelangt, dass Arbeit und wirtschaftliches Handeln von Kindern längst *in* der Schule Fuß gefasst haben. Dies geschieht freilich auf eine Art und Weise, die sich von der herkömmlichen Rede von Kinderarbeit unterscheidet. Ich werde in dem folgenden 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. Dabei gehe ich insbesondere auf sog. Schülerfirmen und Lernpartnerschaften zwischen Schulen und Unternehmen ein.<sup>1</sup> Zunächst werde ich darlegen, dass Arbeit bzw. wirtschaftlichem Handeln in der Schule auf verschiedene Weise verstanden und praktiziert werden kann.

## 1 Was ist unter Arbeit in der Schule zu verstehen?

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 Schulbesuch und den schulischen Leistungen der Kinder um eine – oder sogar *die* – „moderne“ Form von Kinderarbeit („Schularbeit“) handle. 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“ (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 Besondere 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 Vermittlung von Schule und

---

1 Im folgenden Beitrag greife ich teilweise auf frühere Veröffentlichungen (Liebel 2006a und 2006b) zurück.

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/innen – ob sie wollen oder nicht – zu „wirtschaftlichen Akteuren“.

In einer Studie über Betriebspraktika von Schüler/innen beschreibt Daniela Ahrens (2007, S. 187 f.) den Trend so: „Die institutionelle Trennung von Arbeiten und Lernen hat in der Moderne zu einer arbeitsfernen Bildung und zu einer bildungsfernen Arbeit geführt. Gegenwärtig erleben wir eine Wiederentdeckung des Arbeitsbezugs in institutionalisierten Bildungsprozessen sowie die Hinwendung zu Lernmöglichkeiten in Arbeitsprozessen ebenso wie die Erkundung der Lernförderlichkeit unterschiedlicher Tätigkeiten.“ Im Kontext der heutigen Schule sind allerdings zwei grundverschiedene Ansätze von Arbeit 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 und Schülerinnen 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.<sup>2</sup> In beiden Fällen geht es nicht länger – wie etwa im Rahmen der an deutschen Haupt- und Gesamtschulen praktizierten Arbeitslehre – um symbolische oder arbeitsanaloge Handlungen, sondern die Schüler/innen werden dazu ermächtigt oder veranlasst, selbst wirtschaftliche Ergebnisse zu erzielen.

Der erstgenannte Ansatz drückt sich in verschiedenen institutionellen Formen aus. Teilweise werden neue Schulfächer (z.B. Wirtschaft) eingeführt, teilweise werden an den Schulen sog. Schülerfirmen gegründet, oder Betriebspraktika werden ausgeweitet und mitunter neu konzipiert. Dies 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 emoti-

---

2 Neu ist dieser Typus von Schule nur in Bezug zur bisher dominierenden, von der Arbeitssphäre strikt getrennten Schulform. Ideen und praktische Ansätze von Schulen, in denen arbeitend gelernt wird, sind seit der Industrialisierung im 18. Jahrhundert immer wieder hervorgebracht worden, allerdings mit sehr unterschiedlichen Zielsetzungen.

onale Annäherung zu bzw. eine ‚Versöhnung‘ mit Wirtschaft, insbesondere mit der Industrie“ (Vollmer 2005, 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.

Der zweitgenannte Ansatz manifestiert sich in der Gründung 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. 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.

Arbeit wird in beiden Ansätzen als wirtschaftliches Handeln verstanden, jedoch verschieden konzipiert. 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 „Geschäftsidee“ und gewinnbringendes „unternehmerisches“ Handeln im Zentrum des Interesses. Gleichwohl können sich im Alltag beider Ansätze 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 in diesem 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 der Arbeits- und Produk-

tionsschulen dort zu nutze, wo die vorherrschende Schulpädagogik an das Ende ihres Lateins gelangt ist und nicht weiter weiß.<sup>3</sup>

Im Vergleich dazu erfreuen sich Schülerbetriebe, Schülerfirmen und ähnliche Projekte „unternehmerischen“ Handelns von Schüler/innen 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.

## 2 Schülerfirmen

Die Einrichtung von Schülerfirmen ist mit sehr verschiedenen Erwartungen verbunden. Lehrer/innen und Schulbehörden sehen in ihnen eine Chance, der Schulmüdigkeit zu begegnen und das Lernen über handlungsorientierte Angebote interessanter zu gestalten. Wirtschaftsverbände und unternehmernahe Stiftungen erhoffen sich, Vorbehalte gegenüber der profitorientierten Wirtschaftsweise abzubauen und mehr Interesse und Sympathie für unternehmerisches Handeln zu wecken. Manche über den Mangel an demokratisch-politischen Einstellungen besorgte Exponent/innen politischer Bildung sehen in den Schülerfirmen eine Gelegenheit, in der Schule mehr Partizipationsmöglichkeiten und Räume für Eigeninitiative und demokratisches Engagement entstehen zu lassen. Bei vielen Schüler/innen sind die Schülerfirmen attraktiv, weil sie hier Gelegenheit finden, in eigener Initiative nicht nur symbolisch, sondern realitätsnah zu handeln und sichtbare Ergebnisse hervorzubringen, die für andere nützlich sind oder einen wirtschaftlichen Er-

---

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 (= **J**unge **U**nternehmer **i**nitiieren, **o**rganisieren, **r**ealisieren).

trag erbringen. In diesem Kapitel will ich der Frage nachgehen, welche Ziele und Interessen bei der Gründung und Förderung von Schülerfirmen vorherrschen, welche Erfahrungen, Chancen und Risiken für die Schüler/innen damit einhergehen und welche weiterführenden oder alternativen Ansätze sich abzeichnen oder denkbar sind.

### *2.1 Was ist eine Schülerfirma?*

In einer Schülerfirma finden sich aus eigener Initiative, meist angeregt von Lehrer/innen, Schülerinnen und Schüler zusammen, die gemeinsam ein oder mehrere Produkte herstellen, eine oder mehrere Dienstleistungen erbringen und für ihre Produkte oder Dienstleistungen Abnehmer/innen suchen. Manche Schülerfirma beschränkt sich allein auf den Handel mit Produkten, die von anderen Firmen hergestellt werden.

Schülerfirmen sind in der Regel in eine Schule eingebunden und werden von Lehrer/innen begleitet, mitunter auch von außerschulischen Fachkräften beraten und unterstützt. Nahezu jede Schülerfirma genießt darüber hinaus die Unterstützung einer Förderinstitution (z.B. einer Stiftung), die Anschubfinanzierungen leistet und Beratungs- und Fortbildungsangebote macht, aber auch einen institutionellen Rahmen, Regelungen und Ziele vorgibt, welche die Schülerfirma einhalten muss.

Die meisten Schülerfirmen verfügen über eine Organisationsstruktur, die der von Unternehmen gleicht. Sie gliedern sich in verschiedene Abteilungen bzw. Funktionsbereiche, die jeweils für Geschäftsführung, Finanzen/Buchhaltung, Personal, Einkauf, Produktion, Verkauf, Kundenbetreuung, Marketing etc. zuständig sind. Die Verantwortung liegt in der Regel in den Händen der Schüler/innen selbst, wird aber auch in mehr oder minder starkem Maße von Lehrer/innen oder den außerschulischen Förderinstitutionen überwacht. Typisch für Schülerfirmen ist, dass Teamarbeit und ein periodischer Wechsel der Funktionen zwischen den beteiligten Schüler/innen bevorzugt wird. „Anders als in einem realen Wirtschaftsunternehmen werden in einem Schülerunternehmen die meisten Angelegenheiten von allen gemeinsam entschieden“ (DKJS 2005, S. 45).

Wer eine Schülerfirma betreiben will, wird von den Förderinstitutionen angehalten, sich für eine bestimmte Unternehmensform zu entscheiden. Sie gibt vor, wie gegründet bzw. das hierfür erforderliche Kapital aufgebracht wird, wer „Eigentümer/in“ ist, welche Personen oder Gremien entschei-

dungsbefugt sind, sowie nach welchen Gesichtspunkten gewirtschaftet und der eventuell erzielte Gewinn verwendet bzw. aufgeteilt wird. All dies hat wiederum Konsequenzen für die Binnenstruktur, die Arbeitsteilung bzw. -organisation und die sozialen Beziehungen zwischen den beteiligten Schüler/innen.

Von Seiten der Schulen und Förderinstitutionen werden die Schülerfirmen nicht als Wirtschaftsbetriebe, sondern als Bestandteil oder Erweiterung des schulischen Unterrichts verstanden. Gleichwohl besteht für sie ein gewisser Spielraum für wirtschaftliches Handeln, mit dem sie zwar nicht in Konkurrenz zu regulären Wirtschaftsbetrieben treten dürfen, aber unter dem „schützenden“ Dach der Schule durchaus eigenständige Entscheidungen über die Art der Produkte oder Dienstleistungen und damit verbundene wirtschaftliche Transaktionen vornehmen können. Ihre Handlungsbefugnis basiert in der Regel auf einem Kooperationsvertrag, den sie mit der Schule oder dem Förderverein der Schule abschließen. Sie müssen keine Steuern bezahlen, wenn – zusammen mit anderen wirtschaftenden Projekten an derselben Schule – ihr Umsatz 30.678 € und ihr Gewinn 3.835 € im Jahr nicht überschreitet.

## *2.2 Was machen Schülerfirmen?*

Um einen Überblick über die Tätigkeitsschwerpunkte von Schülerfirmen zu gewinnen, habe ich Prospekte und Selbstdarstellungen von ca. 200 Schülerfirmen in verschiedenen Regionen Deutschlands gesichtet und während zweier Schülerfirmen-Messen, die 2005 und 2007 in Berlin stattfanden, Gespräche mit Schüler/innen und Lehrer/innen geführt. Außerdem greife ich auf Veröffentlichungen und Informationsmaterialien verschiedener Förderungsorganisationen (z.B. JUNIOR-Geschäftsstelle 2004; DKJS 2005a & b; Thillm 2005) und eine repräsentative Studie über Berliner Schülerfirmen in der Sekundarstufe 1 (Knab 2007) zurück. Aus meinen Recherchen geht hervor, dass der weitaus überwiegende Teil der Schülerfirmen sich mit handwerklicher Produktion und Dienstleistungen befasst, die teilweise recht komplex sind. Einen besonderen Schwerpunkt bildet der Bereich der Elektronik. Daneben finden sich reine Handelsprojekte und vereinzelt auch landwirtschaftliche Produktion.

Die handwerkliche Produktion umfasst ein breites Spektrum, bei dem die Produktion von Speisen und Getränken – sei es für das selbst betriebene Schulrestaurant oder die Schulcafeteria, sei es für Catering oder Partyservice



–, die Herstellung und Reparatur von Holzprodukten (Kleinformel, Spielzeuge, Brettspiele, Restaurierung von Antikmöbeln), Textilprodukten (z.B. Taschen, Mützen, Bekleidung, textile Haushaltsprodukte) sowie Projekte des Gartenbaus überwiegen. Vereinzelt werden auch Kleinformel und Spiele aus Metall hergestellt. Außerdem widmen sich Schülerfirmen z.B. der Herstellung von Keramik-Produkten, Designer-Glasartikeln, Zierkerzen, eines Wasserprüfgerätes für Blumentöpfe und Floristik in Verbindung mit kunsthandwerklichen und „Naturprodukten“.

Bei den Dienstleistungen sind außer Schulcafeterias und Catering das „Eventmanagement“ (Veranstaltung von Festen, Musikveranstaltungen u.ä.), das Betreiben von Reisebüros (einschl. Arrangements von Klassenfahrten oder Wandertagen) und Fahrradwerkstätten besonders beliebt. Manche Schülerfirma betreibt einen Schulkiosk, in dem sie Getränke, Süßwaren, belegte Brötchen oder Schreibwaren und Schulbücher verkauft. Mehrere Schülerfirmen beschäftigen sich mit Renovierungsarbeiten, wobei häufig die Schule Aufträge für einfache Arbeiten am Schulgebäude vergibt. Andere offerieren einen Wasch- und Reinigungsservice. Daneben finden sich so verschiedene Dienstleistungen wie Nachhilfe für Schüler/innen, soziale Dienste für ältere Menschen und Kranke, Schülerkino, Gestaltung von Innenraumbeleuchtung, Graffiti-Entfernung oder Herstellung und Vertrieb eines Kinder-Stadtführers.

Ein beachtlicher Teil der Schülerfirmen betätigt sich mit hochkomplexen Technologien, vor allem im Bereich der elektronischen Medien und vereinzelt auch der Solarenergie (Bau, Installation und Restaurierung solarbetriebener Leuchtreklame und Taschenlampen). Produktion und Dienstleistungen bilden in diesem Bereich eine Einheit. Einige Schülerfirmen erstellen und pflegen z.B. Webpräsentationen, gestalten Logos, Flash- und PowerPoint-Präsentationen, versprechen Abhilfe bei Hard- und Softwareproblemen, richten PCs und Internetzugänge ein oder stellen auf Wunsch Visitenkarten, Urkunden, Plakate, Kalender, schulische Arbeitsblätter, Folien oder Werbematerialien her. Andere bieten die Anfertigung von Passbildern, Klassenfotos, Schlüsselanhängern mit Bild, Fotokalendern, Foto-CDs und Fotomontagen an oder bringen Fotos auf verschiedenen Trägermaterialien wie T-Shirts oder Tassen auf.

Die Schülerfirmen, die sich ausschließlich im Bereich des Handels betätigen, handeln mit Kunstwerken (z.B. Bilder- und Skulpturenverleih), verleihen Skier oder Fahrräder, betreiben Import-Export-Geschäfte mit beliebigen Waren (z.B. Keksen, Gummibärchen, Schmuck, Spielzeug) oder engagieren

ren sich im Bereich des Fairen Handels. Die wenigen im land- oder forwirtschaftlichen Bereich tätigen Schülerfirmen bauen Kartoffeln an, stellen Brennholz her oder engagieren sich in ökologischer Produktion, z.B. stellen sie Honig und Kerzen aus eigener Bienenzucht, verschiedene Marmeladen, Konfitüren und Sirups sowie Kräuterprodukte (Essig, Gewürze) her.

### 2.3 *Wie entstanden die Schülerfirmen?*

In Deutschland entstand die erste Schülerfirma 1987 auf Veranlassung des Schulleiters eines Wirtschafts-Gymnasiums in Überlingen am Bodensee. Sie orientierte sich an dem Konzept der Juniorenfirmen, die seit 1983 als Ergänzung zur betrieblichen kaufmännischen Berufsausbildung von einigen Betrieben eingerichtet worden waren. Einen zahlenmäßigen Aufschwung nahmen die Schülerfirmen zu Beginn der neunziger Jahre. Diesmal fungierten als Initiatoren und Katalysatoren die staatliche Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) und das Institut der deutschen Wirtschaft, das von 35 Arbeitgeber- und Wirtschaftsverbänden und zahlreichen privaten Unternehmen getragen wird.

Angeregt durch Projekte in Großbritannien und Irland<sup>5</sup> hatte die BLK 1991 in Potsdam unter dem Motto „Erziehung zu Eigeninitiative und Unternehmensgeist“ eine Fachtagung veranstaltet (BLK 1992) und in der Folge seit 1993 in den Bundesländern Berlin, Hessen und Sachsen schulische Modellvorhaben „zur Förderung unternehmerischer Selbständigkeit“ und „einer Atmosphäre unternehmerischen Handelns“ auf den Weg gebracht (Forschungsgruppe Modellprojekte 1996). Hinter dem Konzept einer Erziehung zur Eigeninitiative standen vor allem zwei Annahmen: „einmal die Vorstellung, dass der fortschreitende technische und ökonomische Wandel sowie fortdauernde Veränderungen der Beschäftigungssysteme vom Einzelnen – also auch vom abhängig Beschäftigten – in erhöhtem Maße Kreativität, Selbständigkeit und ähnliche Eigenschaften fordern, und zum anderen wird

---

5 Die Förderung von Schülerfirmen wurde inspiriert vom Experimentalprogramm „*Education for Enterprise*“ der damaligen Europäischen Gemeinschaft (IFAPLAN 1986), das zunächst in Großbritannien und Irland mit dem Ziel eingeführt worden war, neue Wege im Kampf gegen die wachsende Jugendarbeitslosigkeit herauszufinden. Heute sieht die Europäische Kommission in den in sog. *Mini-Companies* einen Weg, um die „unternehmerische Kultur“ zu fördern und zu mehr Innovation, Wettbewerbsfähigkeit und wirtschaftlichem Wachstum beizutragen (European Commission 2005).

davon ausgegangen, dass der Mangel an abhängigen Beschäftigungsmöglichkeiten immer mehr Menschen dazu bringt, gewollt oder ungewollt, eine selbständige Tätigkeit aufzunehmen. Im letzteren Fall wird zusätzlich davon ausgegangen, dass die neuen Technologien neue Formen ‚selbständiger‘ Heimarbeit schaffen werden“ (Köditz 1994a, S. 25). Es ging also bei dem Modellversuch primär um die „Erzeugung neuer Einstellungen und ‚Mentalitäten‘ bei Jugendlichen“ (ebd.), die sie in die Lage versetzen, flexibel und kreativ die eigene Arbeitskraft zu vermarkten.

Das Institut der deutschen Wirtschaft konzipierte 1994 das sog. Junior-Programm mit dem Ziel, Schülerinnen und Schüler an „unternehmerisches Handeln heranzuführen“ und sie zu motivieren, „später selbst unternehmerische Verantwortung zu tragen“ (Junior-Geschäftsstelle 2004, S. 5). Die Junior-Schülerfirmen werden von „Wirtschaftspaten und -patinnen“ aus Betrieben betreut, deren Aufgabe darin besteht, bei konkreten Fragen zum Unternehmensablauf zur Verfügung zu stehen. Das Programm sieht sich in der Tradition der belgischen Organisation *Les Jeunes Entreprise/Vlamse Jonge Ondernemingen*, die bereits seit vielen Jahren Erfahrungen mit Schülerfirmen hat.<sup>6</sup> Laut Geschäftsbericht von 2004 entstanden bzw. bestehen fast die Hälfte (48%) der von JUNIOR betreuten Schülerfirmen an Gymnasien, 23% an Berufsschulen, aber nur 13% an Realschulen, 9% an Gesamtschulen, 7% an Hauptschulen und keine einzige an Sonderschulen oder vergleichbaren schulischen Einrichtungen. Am Ende des Schuljahres 2004/2005 blickte das Institut der deutschen Wirtschaft stolz auf die Gründung von 1.800 Junior-Unternehmen mit 24.000 „jungen Unternehmern“ zurück.<sup>7</sup>

---

6 Die belgische Organisation ist ihrerseits ein Ableger der bereits 1919 in den USA entstandenen *Junior Achievement*-Bewegung, die Schüler/innen dazu anregt, in ihrer Freizeit eigene Unternehmen zu betreiben, und ihnen Berater und Sponsoren aus der „Geschäftswelt“ vermittelt. *Junior Achievement* hat sich inzwischen nicht nur in mehreren europäischen Ländern, sondern auch in allen anderen Kontinenten ausgebreitet ([www.ja.org](http://www.ja.org)).

7 Auch die 1994 von der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände gegründete Stiftung der Deutschen Wirtschaft bemüht sich mittels ihrer Bundes- und Landesarbeitsgemeinschaften „SchuleWirtschaft“ intensiv um Schülerfirmen, in Nordrhein-Westfalen z.B. mit dem „Info-Truck *Go! to school*“, das mit einem Multimediaprogramm über die „Neue Kultur der Selbstständigkeit“ informiert, um dem bei Schülern verbreiteten vermeintlich „diffusen Bild vom Unternehmer“ entgegen zu wirken (Thillm 2005, S. 37).

Mittlerweile ist in allen deutschen Bundesländern eine kaum noch übersehbare Zahl weiterer Schülerfirmen entstanden (teilweise auch wieder verschwunden) und erfreut sich breiter Unterstützung bei Unternehmen, Stiftungen, Bundesregierung und Landesregierungen. Insbesondere die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) hat an der Entstehung zahlreicher Schülerfirmen mitgewirkt. Die von der DKJS geförderten Schülerfirmen sind im Unterschied zu den Junior-Firmen (die auf ein Schuljahr begrenzt sind) auf Dauer angelegt, „damit Erfahrungen weitergegeben und Motivationen auch bei jüngeren Schülern aufgebaut werden können“ (DKJS 2005, S. 7).

In Deutschland agiert heute nahezu jede Schülerfirma unter dem Dach einer privaten oder staatlichen Förderinstitution bzw. gehört einem entsprechenden Netzwerk an. Diese Einrichtungen spielen nicht nur bei der Initiierung von Schülerfirmen eine Schlüsselrolle, sondern prägen auch in starkem Maße den öffentlichen Diskurs über sie. Neben den überregionalen Förderinstitutionen sind in nahezu allen Bundesländern regionale Initiativen entstanden, die teils von Landesregierungen, teils von privaten Unternehmen, Wirtschaftsverbänden oder Lehrervereinigungen getragen werden. Dazu zählt z.B. die 2002 initiierte Existenzgründerkampagne Einfach Anfangen der Landesregierung von Mecklenburg-Vorpommern und das Netzwerk Berliner Schülerfirmen, das 2001 von engagierten Lehrer/innen ins Leben gerufen wurde und sich im Unterschied zu den anderen Förderprogrammen auf benachteiligte und behinderte Schüler/innen bzw. sonderpädagogische „Förderzentren“ konzentriert.<sup>8</sup>

Der rasche Zuwachs an Schülerfirmen seit den 90er Jahren kann auf zwei verschiedene, aber miteinander verwobene Gründe zurückzuführen werden. Zum einen wächst seit Jahren unter Schülerinnen und Schülern die Unzufriedenheit mit dem praxisfernen und oft auch lebensfremden Unterricht. Das erworbene Wissen und die für den Schulbesuch erbrachten Opfer an freier Zeit zahlen sich immer weniger aus, d.h. der Zusammenhang zwischen dem

---

8 Auch einige der von der DKJS unterstützten Schülerfirmen befinden sich an Förder- bzw. Sonderschulen. Das Berliner Netzwerk wird seinerseits vom Europäischen Sozialfond gefördert. Die Aktivitäten des Netzwerks haben vermutlich dazu beigetragen, dass in Berlin die Schülerfirmen in der Sekundarstufe 1 besonders an Haupt- und Sonderschulen verbreitet sind. Nach einer im März 2005 von Simone Knab (2007) in Berlin vorgenommenen Erhebung existieren Schülerfirmen an 37,3% der Hauptschulen, an 45,5% der Sonderschulen, an 12,7% der Gesamtschulen, aber nur an 4,3% der Gymnasien. Wenn auch die Sekundarstufe 2 einbezogen worden wäre, wäre der Anteil in den Gymnasien allerdings logischerweise höher ausgefallen.

in der Schule vermittelten Wissen und den späteren Berufschancen geht tendenziell verloren. Ein frühes Indiz für die Unzufriedenheit mit der Schule war schon der seit Jahren relativ hohe Anteil an Schüler/innen, die neben der Schule einer bezahlten oder unbezahlten Arbeit nachgehen oder sich darum bemühen (vgl. Liebel 2001, S. 137 ff.; Tully 2004; Hungerland et al 2005). Die Schülerfirmen bieten den Schüler/innen nun die Möglichkeit, innerhalb der Schule Arbeitserfahrungen zu machen, selbst ein Projekt auf die Beine zu stellen und praxisbezogenes Wissen zu erwerben.

Ein zweiter Grund für den Boom der Schülerfirmen liegt darin, dass außerschulische Institutionen und Interessengruppen, vor allem aus der Privatwirtschaft, die Unzufriedenheit vieler Schüler/innen aufgegriffen haben und mit praxisnahen Angeboten und selbstständigen Handlungsmöglichkeiten Alternativen sichtbar machen. Sie kommen zudem mit dem Charme der Macht daher, den Schüler/innen bessere Berufschancen zu versprechen. Aus dieser Perspektive sind Schülerfirmen ein Weg, die Schule „wirtschaftsnaher“ und „realistischer“ zu gestalten und ihnen damit zu schmeicheln, sich als bereits „erfolgreiche Unternehmer“ zu fühlen.

Die sprachliche Nähe zwischen dem Wunsch vieler Schüler/innen, ihr Leben auch in der Schule autonomer zu gestalten und selbst etwas zu unternehmen, mit der von der Privatwirtschaft propagierten Unternehmerideologie, bringt einen diskursiven Mischmasch mit sich, der nur schwer zu durchschauen ist. Die ebenfalls als Förderer der Schülerfirmen auftretenden staatlichen Bildungsverwaltungen und nahezu alle involvierte Stiftungen tragen in dieser Hinsicht eher zur Verwirrung als zur Klärung bei, indem sie die Unternehmerideologien als Beitrag zur Bildung für die sog. Wissensgesellschaft legitimieren und veredeln.

#### *2.4 Business as usual?*

Ein Blick auf die Praxis der Schülerfirmen zeigt, dass die von ihnen hergestellten Produkte oder erbrachten Dienstleistungen sehr vielfältig und in den meisten Fällen auch sehr erfindungsreich und anspruchsvoll sind. Wenn aber – wie von den Förderorganisationen unisono betont – die Quintessenz einer Schülerfirma in ihrer „Geschäftsidee“ gesehen wird, tritt die „Produktidee“, die Arbeit am Produkt und sein Gebrauchswert in den Hintergrund und der angestrebte Gewinn oder Tauschwert des Produkts (oder der Dienstleistung) in den Vordergrund. Nicht mehr seine (ihre) Nützlichkeit für bestimmte Bedürfnisse erscheint bedeutsam, sondern die sich ergebenden Möglichkeiten,

das Produkt (oder die Dienstleistung) zu vermarkten. Entsprechend nimmt in den Strukturen der Schülerfirma und der Selbstwahrnehmung der Beteiligten nicht mehr der gegenstandsbezogenen Arbeitsprozess, sondern das Marketing und damit verbundene Tätigkeiten (Kundenbetreuung, Imagepflege, Werbung etc.) einen bevorzugten Raum ein.

Als die ersten Schülerfirmen entstanden, wurde gelegentlich kritisiert, dass die in der Schülerfirma anfallenden Arbeiten dem Ziel untergeordnet werden, einen Gewinn zu erzielen.<sup>9</sup> Dass die Kritik daran heute fast verstummt ist, hat wohl damit zu tun, dass die Begriffe des „Unternehmens“ und des „Unternehmers“ unter dem Eindruck der strukturellen Änderungen der kapitalistischen Wirtschaftsweise und der jahrelangen neoliberalen Propagandaoffensive einem rapiden Bedeutungswandel unterliegen. Demnach wird kaum noch unterschieden zwischen dem Unternehmer, der über Kapital, ein Wirtschaftsunternehmen und entsprechende ökonomische (und meist auch politische) Macht verfügt, und solchen Personen, die gerade deshalb, weil sie über all dies *nicht* verfügen, darauf angewiesen sind, alles Mögliche (und Unmögliche) zu „unternehmen“, um nicht unterzugehen.

Auch wenn im alltagssprachlichen Sinn das Verb „unternehmen“ seit langem so viel bedeutet wie „Initiative ergreifen“ oder „aktiv werden“, dient seine direkte Beziehung zu wirtschaftlichen und wirtschaftspolitischen Vorgängen dazu, es (wieder) mit der Ideologie aufzuladen, jeder sei seines Glückes Schmied und an seinem Unglück selbst schuld, wenn er sich nicht rechtzeitig als geschickter und wagemutiger „Unternehmer“ erweise. Mit dem Schwinden „fester“ Erwerbsarbeitsplätze und dem Abbau der sozialen Sicherungssysteme wird der sog. Arbeitsmarkt zu einer Art Wild-West-Kampfbahn, auf der nur noch besteht, wer „kreativ“, flexibel, anpassungsfähig, „unternehmungslustig“, konkurrenzbewusst, ellbogenstark und zugleich hart im Nehmen (und mitunter auch im „Austeilen“) ist, mit anderen Worten: sich zu einem robusten „Arbeitskraftunternehmer“ (Voß & Pongratz 1998) gemausert hat.

### *2.5 Führungskräfte oder Jobkünstler/innen?*

Die Erfahrungswelt der Schülerfirmen hat mit der harten und „kalten“ Alltagsrealität der heutigen Wirtschafts- und Arbeitswelt wenig zu tun. In den

---

<sup>9</sup> Dabei geht es allerdings nicht um die Alternative „*earning or learning*“, wie Köditz (1994b) annimmt, sondern um die Frage, *was* gelernt wird.

Schülerfirmen gibt es – wenn wir den Beschreibungen und Selbstdarstellungen folgen – kein Oben und Unten, keine nennenswerten Machtunterschiede, alle Akteure dürfen sich als gleichermaßen entscheidungsberechtigte „Unternehmer/innen“ erleben, auch die „Aktionäre“ erscheinen ausschließlich als freundliche Helfer/innen und Unterstützer/innen. Dass gewinnorientiertes Wirtschaften auch Rücksichtslosigkeit, Egoismus, Ausbeutung und Erwerbslosigkeit bedeutet, dass das gesellschaftliche Leben und die Lebensqualität der Menschen durch profitorientierte Ökonomisierung vielfach erheblichen Schaden erleidet (z.B. durch Privatisierung kommunaler Wohnungsgesellschaften), all dies spielt im Handlungsfeld der Schülerfirmen kaum eine Rolle.

Nun wäre es denkbar, dass kluge Berater/innen außerschulische Erfahrungen der Schüler/innen (z.B. mit Armut oder eigenen Jobs) aufgreifen, ihnen die Unterschiede zwischen der „idyllischen“ Welt der Schülerfirma und der Alltagsrealität sichtbar machen und ihnen Gelegenheit geben, sich mit der konflikthaltigen, von divergierenden Interessen und Machtunterschieden geprägten Realität in und außerhalb der Schule auseinander zu setzen und Position zu beziehen. Genau dies wird aber heute von den Förderorganisationen versäumt. In ihren Ratgebern vermitteln sie den Schüler/innen den Eindruck, ihre Unternehmungslust und Eigeninitiative entwickle sich in einem von ihnen selbst bestimmten Raum, ließe sich später bruchlos fortsetzen und zahle sich in barer Münze aus. Auf diese Weise verkommt die den Akteuren der Schülerfirmen nahegebrachte Unternehmungslust zum ideologischen Kitt, der sie die auf sie zukommende Realität womöglich besser ertragen und vielleicht sogar „funktionstüchtiger“ werden lässt, aber letztlich daran hindert, im kritischen Sinn als Subjekte handlungsfähig zu werden.

Dies mag bei denjenigen Schüler/innen keine besonders gravierenden Folgen haben, die aufgrund ihrer eh schon privilegierten Situation später mit einem mehr oder minder erfolgreichen Berufsleben rechnen können. Nicht von ungefähr sind die arbeitgebernahen Förderinstitutionen vor allem auf die Schüler/innen von Gymnasien gerichtet, in denen sie eher künftigen Nachwuchs für Führungspositionen rekrutieren können. Bei ihnen dienen die Schülerfirmen vielfach dazu, sich frühzeitig auf der „richtigen“ Seite zu verorten und den/die Manager-Unternehmer/in in sich zu entdecken und zu pflegen.

Anders ist die Situation für Schüler/innen zu beurteilen, die sich mit größerer Wahrscheinlichkeit nach der Schule auf einem zunehmend prekärer

werdenden Arbeitsmarkt zurechtfinden müssen. Manche Förderorganisation nimmt sich inzwischen ausdrücklich dieser Schüler/innen an und entwickelt sogar besondere Programme für sie. Diese zielen ausdrücklich darauf ab, den benachteiligten Schüler/innen Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein und Sozialkompetenzen zu vermitteln, und lassen teilweise auch „die Bedeutung der individuellen und gesellschaftlichen Arbeit für die Sicherung der Existenz“ (Duismann & Meschenmoser 2001, S. 67) konkret erfahrbar werden.<sup>10</sup> So sehr dies zu begrüßen ist, so dringlich ist die Frage, ob diesen Schüler/innen damit gedient ist, ihre Produktideen weiterhin in Geschäftsideen zu verwandeln und ihnen den Floh ins Ohr zu setzen, sie könnten sich als Existenzgründer eine frohe Zukunft gestalten.

## 2.6 Alternative Ansätze

Alternative Ansätze, die wirtschaftliches Handeln nicht (nur) unter dem Aspekt der Gewinnerzielung sehen, sondern es (auch) auf seine ökologischen und sozialen Implikationen, seine lokalen und globalen Wirkungen befragen und in denen neue Modelle von „Wohlstand“, „Konsum“, „Leben“ und „Arbeit“ handelnd erfahren und entwickelt werden, sind aus dem BLK-Programm „21“ (2002) für eine „nachhaltige Entwicklung“ hervorgegangen. Auch unabhängig davon entstehen immer wieder Schülerfirmen, die sich als Bestandteil einer sozialen, nicht-profitorientierten und auf den lokalen Raum bezogenen Ökonomie verstehen, die zu erzeugenden Produkte unter ökologischen Gesichtspunkten auswählen oder sich im Solidarbereich des Fairen Handels verorten.

So hat sich eine Schülerfirma im bayerischen Ismaning auf den Fairen Handel mit Kunsthandwerker/innen in Afrika spezialisiert und will ihnen so eine „existenziell gesicherte Zukunft“ ermöglichen. In einem Flyer begründet die Schülerfirma ihr Engagement so: „Durch die gegenwärtige wirtschaftliche Situation in den Entwicklungsländern sind die Menschen dort gezwungen, ihre Ware zu gedrückten, menschenunwürdigen Preisen zu verkaufen.“ Mit dem Erlös unterstützt sie Kindergärten und Schulen in Kenia, um „den Kindern die Chance auf eine gute Schulbildung“ zu geben. Auch das Netzwerk Berliner Schülerfirmen versucht in neuerer Zeit, das Interesse

---

<sup>10</sup> Um Realitätsnähe zu gewährleisten, stellt z.B. die „Arbeit-Schule-Integrationsgesellschaft“ (ASIG), die das Netzwerk Berliner Schülerfirmen fördert, den Schülerfirmen „Praxisbegleiter“ mit langer Lebens- und Berufserfahrung zur Seite, die gegenwärtig selbst erwerbslos sind.



der Schüler/innen für die prekäre Situation der Kinder und Jugendlichen in der südlichen Hemisphäre zu stimulieren.

Eine von der Fachhochschule Frankfurt am Main ausgehende Initiative zielt darauf ab, Schülerfirmen für die Unternehmensform der Genossenschaft zu gewinnen, in der „der erwirtschaftete Lohn nicht mehr die einzige Motivation zur Mitarbeit ist“ und in der „auch größere Gruppen lernen, was Solidarität in der Zweckgemeinschaft bedeutet“ (www.genoatschool.de). Vorbilder hierfür finden sich vor allem in Italien, wo sog. Schülerkooperativen schon seit Jahren bestehen. Sie werden „als von der Schule selbständige Genossenschaftsvereine geführt. In dem Genossenschaftsvertrag wird als primäres Ziel die soziale Eingliederung Jugendlicher vor den ökonomischen Zielen aufgeführt“ (Köditz 1994b, S. 202). Die Schüler/innen sollen auf diese Weise auch für die Idee der genossenschaftlichen Kooperativen sensibilisiert werden, die in Italien seit Jahrzehnten eine starke dritte Säule neben den staatlichen und privaten Großunternehmen bilden.<sup>11</sup> In Deutschland ist die Idee der Schülergenossenschaften bisher erst in wenigen Schulen aufgegriffen worden.

Ein Beispiel ist die Schülergenossenschaft *Hut ab*, die 2004 an der Joseph-Beuys-Gesamtschule in Düsseldorf gegründet wurde. Sie ist in mehrere autonom agierende Einzelunternehmen aufgeteilt. Eine verkauft in den großen Pausen an einem Kiosk diverse Dinge, die Schüler/innen brauchen, wie Radiergummis, Hefte, Bleistifte, Tipp-Ex, Buchstützen und ein Dutzend weiterer Schreibwaren. Eine andere kopiert Videos, besorgt Computer-Equipment und installiert Soft- und Hardware. Und eine dritte organisiert Buffets auf Schulfesten und Partys oder vermittelt Schüler/innen zum Babysitten oder für Gartenarbeiten. Nach der Intention der Lehrer/innen, die bei der Gründung Pate standen, sollten die Schüler/innen eine Form solidarischer Ökonomie kennen lernen. „Wer Genosse ist, bekommt seine Hefte und Stifte billiger bei uns“, merkt der bei J. B. Services für die Finanzen zuständige Schüler an. Einmal 25 Euro kostet die Mitgliedschaft für Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern. In der Startphase gab es zusätzlich ein paar tausend Euro von der EU über das Programm „Lokales Kapital für soziale Zwecke“; ansonsten finanziert sich die Genossenschaft über einen Anteil an den Unternehmenserträgen der ver-

---

11 Die Genossenschaft *coop*, die in Italien zahlreiche Supermärkte betreibt, fördert mit ihren Überschüssen z.B. den Zusammenschluss der Bewegungen arbeitender Kinder in den Kontinenten des Südens und verkauft Produkte, die in eigenen Kooperativen der Kinder hergestellt werden. Beispiele für solche Arbeitskooperativen in Ländern des Südens werden in Liebel (2005b, S.227 ff.) vorgestellt.

schiedenen Schülerfirmen an der Schule. Aber sie bietet auch Hilfen, wenn eine der Firmen in wirtschaftliche Not gerät, wie es den J. B. Services kürzlich passierte, als ein zahlreich bestelltes Schulbuch zu spät geliefert wurde und dadurch keine Abnehmer/innen mehr fand. Entscheidungen – etwa über die Verwendung von Überschüssen oder beim Umgang mit Verlusten – werden von allen Mitgliedern der Genossenschaft gemeinsam getroffen. Die verantwortlichen Funktionen werden ausnahmslos von den Schüler/innen wahrgenommen.

### **3 Schul sponsoring und Bildungspartnerschaften**

Im Vergleich zu Schülerfirmen werden über das Schul sponsoring und die in diesem Zusammenhang installierten „Partnerschaften“ zwischen Unternehmen und Schulen, die sich nach dem Muster der USA seit einigen Jahren in Deutschland ausbreiten, wesentlich mehr Schüler/innen erreicht. Mit ihrem Versprechen, den Schulen eine größere „Realitätsnähe“ und den Schüler/innen realistisches „wirtschaftliches Wissen“ am konkreten Beispiel zu vermitteln, haben sie auch wesentlich größere Auswirkungen auf die Praxis der Schulen. Die Propagierung „ökonomischer Bildung“ erfolgt nicht selten in Konkurrenz zur bisherigen Politischen Bildung. Anstelle eines reflektierenden und kritischen demokratischen Handlungsverständnisses zielt sie darauf ab, schon im Raum der Schule den *homo oeconomicus* hervorzubringen, der sein Leben an Kosten-Nutzen-Maximen ausrichtet, Verständnis für die „Gesetze des Marktes“ entwickelt und sich flexibel auf die „Herausforderungen“ einer deregulierten Arbeitswelt einstellt. Insofern liegt es nahe, diese Art „ökonomischer Bildung“ im Zusammenhang des neoliberalen Projekts der Globalisierung zu verorten (vgl. Steffens 2007).

#### *3.1 Initiativen in Deutschland*

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/innen „kreative, innovative Stoffmuster“ für Wever entwerfen. Von den besten Entwürfen werden Musterbahnen angefertigt und auf einer Messe potenziellen Käufer/innen 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 Sponsor/innen mit 69 Prozent an erster Stelle steht (Behr-Heinze & Lipski 2005, S. 15). Es wird geschätzt (vgl. Holland-Letz 2005), dass es schon mehr als 1000 Partnerschaftsverträge nach Art der Geistal-Schule gibt. Allein in Nordrhein-Westfalen hat ein Drittel aller weiterführenden Schulen einen Partnerbetrieb. Bis Ende 2006 sollten „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 Schul sponsoringworkshop“ statt, auf dem rechtliche Aspekte von Schul sponsoring, 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.<sup>12</sup> Beispiele sind die Stiftung „Partner für Schule in NRW“, die 2003 von der Landesregierung zusammen mit neun großen Unternehmen gegründet wurde, um das „Lernen mit neuen Medien“ und die „ökonomische Bildung“ zu fördern und den 6.800 Schulen in Nordrhein-Westfalen Projekte mit Wirtschaftsunternehmen anzubieten und zu vermitteln. Oder das Düsseldorfer Institut „Unternehmen und Schule GmbH“, das nach eigenem Bekunden 300 „Lernpartnerschaften“ auf den Weg gebracht und das „Kooperationsnetz Industrie-Schule“ (KIS) ins Leben gerufen hat. Auf Initiative der Industrie- und Handelskammer im Regierungsbezirk Köln entsteht unter der Bezeichnung „KURS“ (Kooperationsnetz von Unternehmen der Region und Schule) ein flächendeckendes „Lernpartnerschaftsnetz“, in dessen Rahmen bisher mindestens 120 Koope-

---

<sup>12</sup> Die folgenden Angaben basieren vorwiegend auf Internet-Recherchen; zu Einzelheiten siehe Liebel (2006a).

rationsvereinbarungen zustande kamen. Das Konzept KURS dient wiederum im Rahmen der bundesweiten Initiative „Schule & Co“ der Bertelsmann-Stiftung „als Vorlage für den Aufbau von Intensivkontakten derjenigen Schulen, die ein Wirtschaftsprofil anstreben“ (Vollmer 2005, S. 14).

Die Berliner Industrie- und Handelskammer (IHK) initiierte 2000 das Projekt „Partnerschaft Schule – Betrieb“, das bisher zu mehr als 100 Kooperationsverträgen zwischen Schulen und Berliner Betrieben geführt hat. Als Projektkoordinatorin fungiert die frühere „grüne“ Berliner Schulsenatorin Sybille Volkholz, der zufolge gegenseitige Vorurteile abgebaut und der „negativen Kommunikationsspirale“ zwischen Schule und Wirtschaft eine „produktive Wende“ gegeben werden soll (Volkholz 2001). Ebenfalls in Berlin rief 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 die das Ziel verfolgt, die Kontakte zwischen Schulen und Wirtschaftsunternehmen zu intensivieren.

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/innen in den Ländern Baden-Württemberg, Sachsen, Thüringen und Hessen eingesetzt (Vollmer 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. 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.

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. Auch die in Frank-

furt am Main eingerichteten „SchuB-Klassen“ befinden sich vorwiegend an Haupt- und Sonderschulen; sie orientieren sich – ähnlich wie die Produktionsschulen – an der Methode des „Produktiven Lernens“, bei der Schule und Betrieb als Lernorte miteinander verzahnt werden sollen.

Obwohl das Schul sponsoring durch kommerzielle Unternehmen in den vergangenen Jahren in Deutschland einen rasanten Aufschwung genommen hat, fehlt es noch immer an verbindlichen Regeln, die den partikularen wirtschaftlichen Interessen der Unternehmen Grenzen setzen.<sup>13</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. Längst geht es bei den „Partnerschaften“ 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), der Leiter des Düsseldorfer Instituts „Unternehmen und Schule GmbH“, konstatiert mit Genugtuung: „Schulen begreifen sich immer mehr (auch) als Dienstleister für die Wirtschaft. Im Einvernehmen mit den Schulbehörden verstärken die Institutionen und Organisationen der Wirtschaft den Einfluss der Unternehmen auf Schulen und ihre Zugangsmöglichkeiten.“

### 3.2 Vorreiter USA

Während die Praxis des Sponsoring und der Interventionen kommerzieller Unternehmen an deutschen Schulen – von wenigen Ausnahmen abgesehen<sup>14</sup> – 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 ihrer Studie über den „Kampf der Global Players um Marktmacht“ mehrere Beispiele. So berichtet sie davon, dass Marktfor-

---

<sup>13</sup> Zu unterschiedlichen Formen, Erfahrungen und Bewertungen des Schul sponsoring und darauf gerichteten Vorschlägen vgl. Böttcher (1999) und (2001); Stange (1999); Wunder (2001); Heinrich et al. (2002).

<sup>14</sup> 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).

schungsunternehmen, wie Channel One, Lehrer/innen als „Partner/innen“ 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 Fruchtbonbons 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 Marktforscher/innen, die damit experimentierten, Kinder mit Wegwerfkameras nach Hause zu schicken und sie Fotos von ihren Freunden und Freundinnen und ihrer Familie schießen zu lassen. In einer von der Sportartikelfirma Nike gestellten Aufgabe hatten sie mit dokumentarischem Material über „den Ort, an dem sie sich am liebsten aufhielten“ zurückzukehren. Solche Übungen werden von den Marktforscher/innen 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/innen 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 Schulleiterin 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 aufgedrängten 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 wesentlicher 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.

### 3.3. *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>15</sup> und Initiativen „ambulanten“ und „produktiven Lernens“ in außereuropäischen Ländern

---

15 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 1979, Freinet & Freinet 1996).

(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 (vgl. Baethge 2003). 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 Schulsponsorings 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 Arbeitnehmer/innen und Arbeitgeber/innen 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>16</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, ist den beteiligten Lehrer/innen durchaus bewusst, aber sie neigen dazu, dies angesichts der materiellen Vorteile, die der Schule aus der Zusammenarbeit erwachsen, herunterzuspielen (vgl. Holland-Letz 2005). Auch

---

16 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)).



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. Beispiele hierfür lassen sich vor allem an Hauptschulen finden.

Ein Fall, der öffentliche Aufmerksamkeit fand, ereignete sich im ostwestfälischen Minden (vgl. Holland-Letz 2005). Dort nutzte das Kaufhaus Hagemeyer die Partnerschaft mit einer Hauptschule, um Schüler/innen als Aushilfskräfte zu gewinnen. Die Schüler/innen „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/innen 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/innen 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.

Aber auch an privilegierten 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/innen 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-Ver-

tragsentwurfs 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 Unternehmen „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/innen wurden in den meisten 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 Modekollektion.

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 sichteten als Expert/innen 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 Lehrer/innen 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 Freizeits-

ektor zu investieren.“ Schülerzeitungen, Trikots für Basketball-AGs oder PCs für den Computerraum seien die authentischeren Medien.<sup>17</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/innen 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/innen im Rahmen des Projekts „SchuB-Klasse“ in Frankfurt am Main die Gelegenheit bekommen, in der Vorweihnachtszeit Früchtebrot 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 Früchtebrot „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>17</sup> Auf die kontroverse Diskussion, inwieweit Schüler/innen mittels des Schulsponsorings als Konsument/innen beeinflusst werden, kann hier nicht näher eingegangen werden.

#### 4 Fazit

Die seit den neunziger Jahren verstärkten Bemühungen, die Schulen über Lernpartnerschaften mit Betrieben und die Einrichtung von Schülerfirmen 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 den PISA-Studien 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“ (Lip-ski 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.; Kids Aktiv 2002; Liebel & Wihstutz 2002; Hungerland et al. 2005; zur Diskussion in den USA vgl. Liebel 2005b, S. 98 ff.). 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; 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 anpreisen, binnen weniger Jahre gelungen ist, Kultusminister/innen 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, krischen 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 Unternehmerverbände 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).

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/innen“, sondern als eigenverantwortlich handelnde ökonomische Akteure, als „Unternehmer/innen ihrer selbst“ oder genauer: ihrer Arbeitskraft zu verstehen. Der Typus des „Arbeitskraftunternehmers“ (vgl. Voß & Pongratz 1998; Moldaschl & Voß 2002; Weigand 2002) 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 – der französische Philosoph Michel 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.

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 Lernpartnerschaften denken, die nicht den Prioritäten der Unternehmerverbände und multinationalen Konzerne unterworfen sind. In den wenigen bestehenden Arbeits- und Produktionsschulen, aber auch bei einigen Schülerfirmen zeigt sich, dass der Blick auf die konkreten Arbeitsprozesse, ihre Bedeutung für die persönliche Entwicklung und für persönliche und gesellschaftliche Bedürfnisse gerichtet und Unternehmensformen geschaffen werden können, in denen die gleichberechtigte und solidarische Kooperation der Produzent/innen im Vordergrund stehen. Bei den Lernpartnerschaften könnte der Kooperation mit gemeinnützigen Organisationen und Unternehmen, die sich in den Bereichen der sozialen und solidarischen Ökonomie betätigen, der Vorzug gegeben werden. Im Fall der Kooperationen mit kommerziellen Unternehmen wäre darauf zu bestehen, dass die unterschiedlichen Interessenslagen nicht unter den Tisch fallen. Lehrerinnen und Lehrer

stehen vor der Aufgabe, sich einer ideologisierten ökonomischen Bildung, die nur den verwertbaren *homo oeconomicus* im Auge hat, zu widersetzen und bei den Schüler/innen die kritische Reflektion der eigenen Rolle, Rechte und Interessen im gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben zu fördern. Dies ist eine Aufgabe, der auch die Gewerkschaften stärker als bisher Aufmerksamkeit widmen sollten.

## Literatur

- Ahrens, Daniela (2007): Anspruch und Wirklichkeit von Betriebspraktika als Instrument schulischer Berufsorientierung, in: H. Kahlert & J. Mansel (Hrsg.): *Bildung und Bildungsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung*. Weinheim & München: Juventa, S. 185-203.
- Baethge, Martin (2003): Lebenslanges Lernen und Arbeit: Weiterbildungskompetenz und Weiterbildungsverhalten der deutschen Bevölkerung, in: *SOFI-Mitteilungen*, Nr. 31, S. 91-103.
- 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)
- BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1992): *Erziehung zu Eigeninitiative und Unternehmensgeist. Fachtagung in Potsdam, 19.-21. Juni 1991* (= Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 27). Bonn: BLK
- BLK-Programm „21“ (2002): *Schülerfirmen und nachhaltige Ökonomie* (= Werkstattmaterialien Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, Nr. 4). Berlin: Koordinierungsstelle des Projektträgers an der Freien Universität Berlin, Arnimallee 9, 14195 Berlin (E-Mail: [info@blk21.de](mailto:info@blk21.de))
- Böhm, Ingrid & Jens Schneider (1996): *Produktives Lernen – eine Bildungschance für Jugendliche in Europa*. Berlin & Milow: Schibri-Verlag.
- Böttcher, Jens-Uwe (2001): Fundraising und Sponsoring für die Schule – Geld ist das Medium, nicht das Ziel. In: Hans Döbert & Christian Ernst (Hrsg.): *Finanzierung und Öffnung von Schule. Aktuelle Schulkonzepte*. Basiswissen Pädagogik, Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 26-39.
- Böttcher, Jens-Uwe (Hrsg.) (1999): *Sponsoring und Fundraising für die Schule. Ein Leitfaden zur alternativen Mittelbeschaffung*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2005a): *Firmensitz: 9b. In zehn Schritten zum Schülerunternehmen*. Berlin: DKJS.
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.; 2005b): *Jung. Talentierte. Chancenreich? Beschäftigungsfähigkeit von Jugendlichen fördern*. Opladen: Barbara Budrich.



- Duismann, Gerhard H.; Helmut Meschenmoser (2001): Schülerfirmen – ein Modell zur Förderung von benachteiligten Jugendlichen. In : Hans Döbert; Christian Ernst (Hrsg.): *Finanzierung und Öffnung von Schule* (= Aktuelle Schulkonzepte - Basiswissen Pädagogik, Bd. 2). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 56-72.
- Edelstein, Wolfgang (2001): „Ansprache bei der Preisverleihung am 29. Mai 2001“, in: Stiftung Brandenburger Tor der Bankgesellschaft Berlin (Hrsg.): *Jugend übernimmt Verantwortung. Lernziel Verantwortung*. Berlin.
- Engler, Wolfgang (2005): *Bürger, ohne Arbeit. Für eine radikale Neugestaltung der Gesellschaft*. Berlin: Aufbau.
- European Commission (Hrsg.) 2005: *Mini-Companies in Secondary Education. Best Procedure Project. Final Report of the Expert Group*. Brüssel; im Internet: [http://europa.eu.int/comm/enterprise/entrepreneurship/support\\_measures/training\\_education/](http://europa.eu.int/comm/enterprise/entrepreneurship/support_measures/training_education/)
- Forschungsgruppe Modellprojekte e.V. (Hrsg.) (1996): *BLK-Modellversuche zu „Eigeninitiative und Unternehmensgeist“ in Berlin, Hessen und Sachsen. Kompendium der Projekte*. Berlin
- Foucault, Michel (1979): *Dispositive der Macht*. Berlin: Merve.
- Freinet, Célestin & Elise Freinet (1996): *Befreiende Volksbildung. Frühe Texte*. Hrsg. von Renate Kock. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Freinet, Célestin (1979): *Die moderne französische Schule*. Paderborn: Schöningh.
- Güntner, Ralf (1999): *Erziehung zu Eigeninitiative. Begriff und Intentionenanalyse einer Erziehung zu Initiative, dargestellt an ausgewählten Unterrichtskonzeptionen*. Berlin: dissertation.de – Verlag im Internet
- Hainmüller, Bernd (1996): *Arbeitserfahrung als Methode der Berufsorientierung. Ein Vergleich englischer und deutscher Konzepte unter Berücksichtigung der Aktionsprogramme der Europäischen Gemeinschaft zum Übergang von der Schule in die Arbeitswelt*. Frankfurt a.M.: Peter Lang
- Heinrich, Gerda M., Hüchtermann, Marion & Nowack, Susanne (2002): *Macht Sponsoring Schule? Kölner Texte & Thesen Bd. 63*, Institut der Deutschen Wirtschaft. Köln: Deutscher Instituts Verlag
- Hengst, Heinz & Helga Zeiher (Hrsg.) (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 (Hrsg.) (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.
- IFAPLAN (1986): *European Community Action Programme, Transition of Young People from Education to Adult and Working Life*. Brüssel

- JUNIOR-Geschäftsstelle (2004): Schülerfirmen mit JUNIOR. 1994 – 2004. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft
- 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.
- Knab, Simone (2007): *Schülerfirma. Eine Lernform zur Verbesserung der Qualität schulischer Bildung. Ergebnisse einer empirischen Studie an Berliner Schulen*. Tönning, Lübeck & Marburg: Der Andere Verlag.
- Köditz, Volker (1994a): Das Konzept – Annäherungen an eine Definition. In: Köditz/Jammes, S. 24-28
- Köditz, Volker (1994b): Lernen oder Verdienen? In: Köditz/Jammes, S. 188-202
- Köditz, Volker; Anne Jammes (Red. u. Bearb.) 1994: *Erziehung zu Eigeninitiative und Unternehmensgeist*. Handbuch. Hg. Arbeitsstellen für Community Education e.V., Essen: COMED
- 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 (Hrsg.): *Jugendliche stärken. Entwicklungspolitische Ansätze und Perspektiven für Bildung und Beschäftigung*. Frankfurt M. & London: IKO, S. 297-317.
- Liebel, Manfred (2005b): *Kinder im Abseits. Kindheit und Jugend in fremden Kulturen*. Weinheim & München: Juventa.
- Liebel, Manfred (2006a): Profit im Klassenzimmer? Zum heimlichen Lehrplan wirtschaftlichen Handelns von Kindern in der Schule. In: *Die Deutsche Schule*, 98, 1, S. 11-28.
- Liebel, Manfred (2006b): Schülerfirmen – mehr als eine Geschäftsidee? Zwischen Profitorientierung und solidarischer Ökonomie. In: *Die Deutsche Schule*, 28, 2, S. 214-229.
- Liebel, Manfred & Anne Wihstutz (2002): “Wir wünschen uns Arbeit, die Spaß macht.” Zum ersten Mal in Deutschland nahmen Kinder auf einem eigenen Kongress zur Arbeit von Kindern Stellung“, in: *sozial extra*, 27, 2-3, S. 34-35.
- Lipski, Jens (2005): Für das Leben lernen: Was, wie und wo? Umriss einer neuen Lernkultur, in: Hungerland & Overwien (2005), S. 257-273.
- Meschenmoser, Helmut (2002): Netzwerk Berliner Schülerfirmen. Ein ESF-Projekt zur Zusammenarbeit zwischen Schule und Wirtschaft. In: *Unterricht – Arbeit + Technik*, 4, 14, S. 58-60
- Meschenmoser, Helmut (2003): Lernen in Schülerfirmen. Ein anwendungsbezogenes Lernarrangement in Entwicklung. In: *Unterricht – Arbeit + Technik*, 5, 19, S. 4-7

- Qvortrup, Jens (2000): „Kolonisiert und verkannt: Schularbeit“, in: Hengst & Zeiher 2000, S. 23-44.
- Scott, Carol 2002: Citizenship education: who pays the piper? In: Bob Franklin (Hrsg.): *The New Handbook of Children's Rights*. London and New York: Routledge, S. 298-310
- Stange, Eva-Maria 1999: Wie passt Bildungssponsoring in unseren Staat? In: Böttcher 1999, S. 14-18
- Steffens, Gerd (Hrsg.; 2007): *Politische und ökonomische Bildung in Zeiten der Globalisierung*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Thillm (Hrsg.) 2005: *Wenn Schüler zu Unternehmern werden. Schülerfirmen* (= Materialien, Heft 116). Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanelwicklung und Medien
- Tully, Claus J. (2004): Arbeitsweltkontakte von Schülerinnen und Schülern an allgemeinbildenden Schulen, in: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 24 (4), S. 408-430.
- Volkholz, Sybille (2001): Kooperation zwischen Schule und Wirtschaft. Ein Projekt der IHK Berlin stellt sich vor, in: *Pädagogik*, H. 7/8.
- Vollmer, Günter (2005): *Unternehmen machen Schule. Mit Lernpartnerschaften zu wirtschaftsorientierten Bildungsregionen*. 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, 1, S. 31-58.
- Voß, G. Günter & Manfred Moldaschl (Hrsg.) (2002): *Subjektivierung von Arbeit*. München & Mering: Rainer Hampp.
- Weiland, Dieter (2001): Der „Arbeitskraftunternehmer“ – ein neuer Leittypus für Wirtschaft und Schule? In: *Die Deutsche Schule*, 93, 2001, 4, S. 390-394
- 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, H. 7/8, S. 52-54