

Sandra
Hofhues

Lernen durch Kooperation

**Potenziale der Zusammenarbeit von
Schulen und Unternehmen
am Beispiel eines Schule-Wirtschaft-Projekts**



**WOCHEN
SCHAU
WISSENSCHAFT**

Sandra Hofhues

Lernen durch Kooperation

Potenziale der Zusammenarbeit
von Schulen und Unternehmen
am Beispiel eines Schule-Wirtschaft-Projekts



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Für meine Eltern und Großeltern

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Grades Dr. phil.

vorgelegt von Sandra Hofhues
aus Neuenkirchen bei Rheine (Nordrhein-Westfalen)

Zugl.: Universität der Bundeswehr München, Neubiberg

Erstgutachterin: Prof. Dr. Gabi Reinmann
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Ruth Roß
Vorsitzender des Promotionsausschusses: Prof. Dr. Jürgen Maes

Einreichung: 10/2011
Tag der Disputation: 25.1.2015

Die Reihe „Ökonomie und Bildung“ wird herausgegeben
von Volker Bank, Thomas Retzmann und Günther Seeber

© by WOCHENSCHAU Verlag,
Schwalbach/Ts. 2013
1. Auflage 2013 erschienen unter der ISBN 978-3-89974829-1

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgend-einer Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-0022-3

Inhalt

Vorwort der Reihenerausgeber	7
0. Vorbemerkung: Lernen durch Kooperation	9
1. Hintergrund: Bildung im Spannungsfeld normativer Ansprüche und praktischem Nutzwert	16
1.1 Pädagogisches Bildungsverständnis: zwischen Bildungsbegriff und Bildungsauftrag	17
1.1.1 Bildungsbegriff in der Literatur	17
1.1.2 Bildungsauftrag der Schule	20
1.2 Ökonomische Bildung: zwischen Funktionalisierung und Allgemeinbildung	22
1.2.1 Ansichten zum Nutzwert von Bildung	23
1.2.2 Positionen zur ökonomischen Bildung	27
1.3 Bildung durch Kooperation: zwischen Kompensation und Lernchance	32
1.3.1 Persönliche Verantwortung(-übernahme) als Voraussetzung ..	32
1.3.2 Schulische (Bildungs-)Netzwerke als mögliche Umsetzung	35
1.4 Bildungsverständnis: Zwischenfazit und Folgerungen für die Arbeit ..	37
2. Fallstudie: die Analyse von business@school	40
2.1 Der Fall business@school	41
2.2 Forschungsfragen	44
2.3 Methodologische Einordnung	47
2.3.1 Evaluationsansatz	48
2.3.2 Qualitative Grundhaltung	51
2.3.3 Untersuchungsdesign	53
2.3.4 Konsequenzen für den Geltungsbereich der Ergebnisse	56
2.4 Untersuchungsmethoden	57
2.4.1 Onlinebefragung	58
2.4.2 Einzel- und Gruppeninterviews	66
2.5 Teilnehmende der Untersuchung	72

2.5.1	Aktuelle und ehemalige Schüler	74
2.5.2	Lehrer	77
2.5.3	Schulleiter	80
2.5.4	Betreuer und weitere Unternehmensvertreter	81
2.6	Fallverständnis: Zwischenfazit und Folgerungen für die Arbeit	84
3.	Kompetenzentwicklung durch Kooperation	87
3.1	Kompetenzentwicklung bei Schülern	88
3.1.1	Qualifikation, Kompetenzen und Bildung: Versuch einer Ordnung	89
3.1.2	Handlungskompetenzen: Handlungsorientierung als Ausgangspunkt	100
3.1.3	Ökonomische Kompetenzen: Entrepreneurship Education als Kontext	103
3.2	Kompetenzentwicklung bei business@school-Schülern	111
3.2.1	Ökonomische Kompetenzen durch business@school	112
3.2.2	Sozio-kommunikative Fähigkeiten durch business@school	122
3.2.3	Unternehmergeist durch business@school	134
3.3	Potenziale: Kompetenzentwicklung durch Kooperation	143
4.	Schulentwicklung durch Kooperation	148
4.1	Schulentwicklung als Organisationsentwicklung	149
4.1.1	Unterrichtsentwicklung	150
4.1.1.1	Annahmen über (guten) Unterricht	152
4.1.1.2	Projektlernen	155
4.1.1.3	Studien- und Berufsorientierung	160
4.1.2	Personalentwicklung	164
4.1.2.1	Anforderungen an den Lehrerberuf	165
4.1.2.2	Schulinterne Lehrerfortbildung	168
4.1.2.3	Führungsverantwortung des Schulleiters	170
4.1.3	Organisationsentwicklung	172
4.1.3.1	Öffentliche Wahrnehmung von Schule	174
4.1.3.2	Schulkultur	176
4.1.3.3	Öffnung von Schule	180
4.2	Schulentwicklung bei business@school	182
4.2.1	Unterrichtsentwicklung bei business@school	183
4.2.1.1	Erwartungen an business@school	184
4.2.1.2	Projektlernen bei business@school	189
4.2.1.3	Studien- und Berufsorientierung bei business@school	197

4.2.2	Personalentwicklung durch business@school	204
4.2.2.1	Anforderungen an business@school-Lehrer	204
4.2.2.2	Schulinterne Lehrerfortbildung durch business@school	210
4.2.2.3	Schulleiter und business@school	215
4.2.3	Organisationsentwicklung mit business@school	220
4.2.3.1	Öffentliche Wahrnehmung von business@school	221
4.2.3.2	Einflüsse von business@school auf die Schulkultur	225
4.2.3.3	Der business@school-Wettbewerb als schulischer Öffnungsprozess	228
4.3	Potenziale: Schulentwicklung durch Kooperation	232
5.	Personalentwicklung durch Corporate Volunteering	239
5.1	Corporate Volunteering als unternehmerisches Mitarbeiterengagement	242
5.1.1	Corporate Volunteering: Herleitung eines Konzepts	243
5.1.2	Betriebswirtschaftliche Motive	249
5.1.3	Pädagogische Betrachtungen	255
5.2	Corporate Volunteering bei business@school	261
5.2.1	business@school als unternehmerisches Engagement	261
5.2.2	business@school als freiwilliges Mitarbeiterengagement	270
5.2.3	Personalentwicklung mit business@school	277
5.3	Potenziale: Personalentwicklung durch Corporate Volunteering	286
6.	Lernen durch Kooperation:	
	wirtschaftsdidaktische Schlussbetrachtungen	291
6.1	business@school als Einzelfall: Kerneergebnisse der Evaluation	292
6.1.1	Individuelle Kompetenzentwicklung	293
6.1.2	Sozio-kulturelles Veränderungspotenzial aus Schulsicht	299
6.1.3	Sozio-kulturelles Veränderungspotenzial aus Unternehmenssicht	306
6.1.4	Entwicklungspotenzial infolge der Problem- und Handlungsorientierung	309
6.2	Kooperation bei business@school: Rahmeneinflüsse der Organisation	314
6.2.1	Personale Einflüsse	315
6.2.2	Organisationale Einflüsse	320
6.3	Untersuchung von business@school: Grenzen der Arbeit	324
6.3.1	Grenzen infolge des Evaluationsansatzes	325

6.3.2 Grenzen infolge der qualitativen Grundhaltung	327
6.3.3 Grenzen infolge des Untersuchungsdesigns	329
6.4 Lernen durch Kooperation: Ausblick	331
Literatur	336
Abbildungsverzeichnis	373
Tabellenverzeichnis	374
Index der Onlinebefragungen	375
Index der Interviews	376
Abkürzungsverzeichnis	380
Danksagung	381

Vorwort der Reihenherausgeber

Die Evidenz der Notwendigkeit einer besseren ökonomischen Bildung in der Schule

In den vergangenen Jahren wurde die Möglichkeit und Notwendigkeit der Entrepreneurship Education in der Schule von verschiedener Seite betont. Dabei handelte es sich, je nach Provenienz, um eine wirtschaftliche oder eine pädagogische Argumentation. Wie auch immer, bei der Entrepreneurship Education handelt es sich um einen fächerübergreifenden Bildungsanspruch, zu dem auch die ökonomische Domäne wesentliche Beiträge zu liefern vermag. Mehr noch: Entrepreneurship Education dürfte ihr Ziel ohne einen maßgeblichen Anteil ökonomischer Bildung kaum erreichen – ohne dass sie deshalb darauf reduziert werden könnte. An kaum einem anderen Beispiel wird dies so deutlich, wie an dem von Sandra Hofhues untersuchten Beispiel von „business@school“, das in einem Businessplanwettbewerb für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II mündet. Ihre empirischen Befunde verdienen deshalb Beachtung – nicht zuletzt in der Wirtschaftsdidaktik. An dieser Stelle soll nur eines von vielen Ergebnissen herausgehoben werden.

Die ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II ist trotz ihrer steigenden Bedeutung überwiegend noch Programmatik, bisweilen aber auch bloße Rhetorik der Bildungs- und Schulpolitiker, der kein ernsthaft zu nennendes Handeln korrespondiert. In manchen Bundesländern ist sie aber auch curriculare Realität, besonders in jenen, die ein eigenständiges Fach dafür eingerichtet haben oder den Schulen eine entsprechende Schwerpunktbildung innerhalb eines Ankerfaches ermöglichen. Jedenfalls ist sie weit davon entfernt, bundesweit in ausreichendem Maße curricular institutionalisiert zu sein. Diesen Mangel an Zeit und Raum für die ökonomische Bildung kompensieren viele Schulen durch eine wachsende Zahl von Praxiskontakten zu Unternehmen der Region sowie durch temporäre Projekte, oder – wie im vorliegenden Fall – durch eine Kombination von beidem. Umgekehrt dient den Bildungs- und Schulpolitikern der Länder der Verweis auf die doch so zahlreichen Kooperationen („Bildungspartnerschaften“) und Projekte dazu, die Forderung nach gesichertem Raum und Zeit für die ökonomische Bildung abzuwehren. An dieser Stelle hilft, wie so oft, der Blick auf die Wirklichkeit. Die empirischen Befunde der Verfasserin zeigen nämlich, dass Schulprojekte ebenso wie Praxiskontakte nur dann einen sichtbaren und nachhaltigen

Beitrag zur ökonomischen Bildung leisten, wenn sie curricular eingebettet sind. Sie müssen fachlich vorbereitet, begleitet und reflektiert werden. Ansonsten zeitigen sie ihre Erfolge nämlich eher auf anderem Felde. Es gibt demnach keinen Widerspruch zwischen dem Schulfach „Ökonomie“ und einem ökonomisch akzentuierten Schulprojekt, aber auch keine Substitution des Faches durch Projekte. Anders formuliert: Die zeitliche Befristung und thematische Engführung ökonomischer Bildung in Projekten ist kein adäquater Ersatz für ihre Institutionalisierung in einem Fach.

Die vorliegende Arbeit passt daher hervorragend in diese Reihe, die durch ihren Titel „Ökonomie und Bildung“ zum Ausdruck bringt, dass das Interesse einer Relation gilt. Obwohl kaum bestreitbar ist, dass es ökonomische Voraussetzungen für Bildung und pädagogische Voraussetzungen für Wirtschaften gibt, gleicht der Zusammenhang von Ökonomie und Bildung nicht von vornherein einer prästabilierten Harmonie. Vielmehr handelt es sich um ein Spannungsverhältnis, dessen Potenziale in jedem Einzelfall erst noch gehoben werden müssen. Gleiches gilt für Praxiskontakte Schule-Wirtschaft, für die mindestens zu fordern ist, dass sie eine Win-Win-Situation und keine einseitige Indienstnahme des Einen für die Zwecke des Anderen darstellen. Nur dann kann das von der Verfasserin inaugurierte „Lernen durch Kooperation“ im Bereich der Entrepreneurship Education gelingen.

Essen, im Juni 2012
für die Reihenherausgeber: Thomas Retzmann

0. Vorbemerkung: Lernen durch Kooperation

Projekte zwischen Schulen und Unternehmen wollen gezielt ihre Kooperation nutzen, um insbesondere Akteuren in beiden Organisationen Lernchancen zu eröffnen, die sie ohne die Zusammenarbeit nicht hätten oder nur mit viel Aufwand und unter praxisfernen Bedingungen erreichen könnten. Einige der größten Kooperationsprojekte und -initiativen im Bereich *ökonomischer Bildung* haben sich etwa unter dem Vorsitz des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie (BMWi) zum Initiativkreis „Unternehmergeist in die Schulen“ zusammengeschlossen, um ihre Erfahrungen mit der Projektarbeit auszutauschen, gemeinsam zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Denn die in diesem Netzwerk zusammengeschlossenen Projekte und Initiativen unterscheiden sich teils erheblich. Eine kurze oder etwas längere Laufzeit bzw. ein angeschlossener oder zentraler Wettbewerb sind beispielsweise Merkmale, die man anhand des Projektaufbaus eindeutig voneinander unterscheiden kann und die auch Einfluss auf das Projekterleben und die nachhaltige Wirkung haben. Gleichzeitig wird durch die Interessensgemeinschaft die bildungs- und wirtschaftspolitische Dimension unterstrichen, die den Projekten innewohnt: Aus Sicht von Unternehmensvertretern ist der Bedarf an ökonomischer Bildung in der Schule groß. Auch das BMWi sieht erhebliches politisches Förderpotenzial hinsichtlich der curricularen Verankerung ökonomischer Bildung, sodass die unternehmerischen Projekt-Vorstöße mit großem Wohlwollen betrachtet werden – wohl wissend, dass der unternehmerische Einfluss auf Schule und Rahmencurricula mitunter kritisch gesehen wird (Möller & Hedtke, 2011).

Eines der Projekte, das zum Arbeitskreis „Unternehmergeist in die Schulen“ gehört, ist *business@school* – eine Initiative von *The Boston Consulting Group* (BCG).¹ Es ist nicht nur am Zusammenschluss beteiligt, es ist auch ein Beispiel dafür, wie Unternehmen und Schulen projektorientiert über einen längeren Zeitraum, genauer seit dem Schuljahr 1998/1999, zusammenfinden: Bei *business@school* steht das Thema Wirtschaft in den rund 70 teilnehmenden Gymnasien ein Schuljahr lang auf dem Stundenplan und viele Gymnasien sind so zufrieden mit dem Projekt, dass sie wiederholt daran teilnehmen. Das Projekt will praxisorientiert Wissen und Können rund um die Wirtschaft, insbesondere Unternehmertum, vermitteln und setzt dazu an aktuellen gesellschaftlichen Erwartungen an das Bildungssystem

1 im Folgenden *business@school*, siehe <http://www.business-at-school.de/> (31.05.2012)

an. Dazu zählen z.B. Schulbildung mit Praxisbezug, die Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen in formalen Bildungseinrichtungen sowie die hierzu meist notwendige Öffnung der Schule nach außen.

Analysiert man den *Aufbau* und die *Ziele des Projekts* näher, wird Schülern wie auch Lehrern in diesem Rahmen ermöglicht, neue, insbesondere offenere Formen des Lernens und der Zusammenarbeit auszuprobieren, einen ersten Einblick in Wirtschaftsthemen und -fragen zu erhalten und in bis dato ungewohnten Wirtschaftszusammenhängen aktiv zu werden. In der Praxis des Projekts verläuft dies wie folgt: Vor Ort durch BCG-Mitarbeiter und von Vertretern der über 20 business@school-Partnerunternehmen betreut, analysieren Schüler der Klassen 10 bis 13 (bzw. im Fall von G8-Jahrgängen Klasse 12; vgl. z.B. Bölling, 2008) mit ihren Lehrern in der ersten Projektphase Konzerne. In der zweiten Phase des Projekts werden lokale kleinere und mittlere Unternehmen untersucht. In der dritten Projektphase entwickeln die Jugendlichen im Team eine eigene Geschäftsidee, sodass business@school neben einem Schule-Wirtschaft-Projekt auch ein Gründungswettbewerb ist (Kaminski, Malz & Wolk, 2011, S. 145). Bei Regionalentscheiden und einer europäischen Abschlussveranstaltung werden die besten Gründungsideen nach einem vordefinierten Muster vorgestellt und von einer Jury aus namhaften Wirtschaftsvertretern ausgezeichnet (für eine *genaue Fallbeschreibung* siehe Abschnitt 2.1; vgl. Hofhues & Reinmann, 2009; Reinmann & Hofhues, 2010; vgl. auch Habisch, 2003a).

Betrachtet man business@school genauer, kann das Projekt durchaus als *typisch für die Kooperation von Schulen und Unternehmen* beschrieben werden: typisch im Sinne einer gelungenen Zusammenarbeit, die sowohl die Bedürfnisse der Schulen als auch die der Unternehmen in den Blick nimmt und offenbar Zufriedenheit bei fast allen Beteiligten stiftet. Auch können erst durch die Kooperation unterschiedlicher Akteure und Organisationen individuelle Kompetenzen entwickelt, gruppenbezogene Lernprozesse angestoßen, der Wandel der Einzelschule vorangetrieben und interorganisatorische Wirkungen auch bei den involvierten Unternehmen erreicht werden. business@school wird folglich dem Kooperationsbegriff in hohem Maße gerecht, der aus dem Lateinischen stammt und für „zusammen“ (lat. *cum*) und für „Arbeit“ (lat. *operatio*) steht. Diesem Begriffsverständnis folgend, zielt Kooperation und kooperatives Verhalten anders als der etwas weiter gefasste Begriff der Vernetzung immer auf *persönliche Gegenseitigkeit* ab.² So können Kooperationen nach Faulstich (2002a, S. 195) z.B. in der gemeinsamen

2 zur Gegenseitigkeit als Grundbedingung für Gründung und Fortbestehen von (schulischen) Netzwerken vgl. z.B. Berkemeyer, Manitiuis, Müthing und Bos (2009, S. 670) sowie Wilbers (2004, S. 46).

Bearbeitung von Problemstellungen, der Nutzung verteilter Informationen wie auch in der Abstimmung von Aktivitäten bestehen. Kooperation fordert zugleich von allen Beteiligten ein, definierte oder spontane Anteile in die Kooperation einzubringen. Die gemeinsame Bearbeitung der Aufgabe führt dann bestenfalls zu einem besseren Ergebnis bei der Bewältigung von Problemen, hinsichtlich des Zugangs zu Informationen sowie zu transparenten Abstimmungsprozessen etc. Kooperation als Prinzip ist jedoch nicht einfach „da“ oder entwickelt sich von allein; sie muss in der Regel angestoßen werden und einem konkreten Ziel folgen. Im Fall von *business@school* ist das *Kooperationsziel* klar zu umreißen: Das Projekt will durch die Kooperation von Personen im engeren Sinne unternehmerisches Denken und Handeln in der Schule fördern und im weiteren Sinne ökonomische Kompetenzen bei den Schülern entwickeln. Jegliche Projektaktivität richtet sich so an die Schüler als primäre Zielgruppe der Lernenden. Darüber hinaus zielt *business@school* darauf ab, ein Netzwerk zwischen schulischen Bildungsinstitutionen und Wirtschaftsorganisationen aufzubauen und zu pflegen. Insofern sollen mit der Kooperation unterschiedlicher Beteiligter im Projekt auch Lernprozesse zwischen Organisationen angestoßen werden, die sich in ihrem Charakter bzw. ihrer systemischen Verortung in Bildung und Ökonomie beträchtlich unterscheiden und für die es eigene organisationale Betrachtungen gibt (vgl. Baecker, 1999, S. 176; Beck, 1986, S. 242; Berthold, 2011, S. 14; Lang-Wojtasik, 2008, S. 120; Luhmann, 2002, S. 158; Schreyögg, 2008, S. 4 ff.).

Das gemeinsame, d.h. *kooperative Lernen* dient innerhalb von projektbezogener Zusammenarbeit zwischen Schulen und Unternehmen meist als *didaktische Methode*, um individuelle Lernprozesse anzustoßen und gleichzeitig gruppenbezogene Lerneffekte zu erwirken, die in Einzelarbeit im Klassenraum eher verborgen blieben (z.B. Huber, 2005; Konrad, 2008; Slavin, 1995). Diese antizipierten Wirkungen sind in hohem Maße von den Erfahrungen, der Motivation, den Rollen und vom spezifischen Vorgehen der Person innerhalb der Gruppe abhängig, gilt doch Lernen im soziokonstruktivistischen Sinne als ein nicht unmittelbar beobachtbarer, aktiv konstruktiver, selbstgesteuerter, situierter, emotional beeinflusster und sozialer Prozess (z.B. Kyburz-Graber, 2004; Mandl & Hense, 2004; Reinmann & Mandl, 2006; Reusser, 2006). Angesichts verstärkter Kompetenzorientierung in der Schule sind es aber genau diese eingeschränkt planbaren Momente des Lernhandelns in Kooperationsprojekten, die gewünscht sind und mit der Kooperation gezielt in den Schulalltag implementiert werden.

Die infolge der Projektkooperation zwischen Personen sicherlich überwiegenden individuellen und Gruppenlernprozesse *können* zugleich *intra- und interorganisationale Lernprozesse* anstoßen, die für die Weiterentwicklung

ganzer Organisationen in der Wissensgesellschaft zentral sind: Schulen müssen sich auf veränderte Rahmenbedingungen in Gesellschaft, Wirtschaft und Technologie einstellen und eine kritische Reflexion der Veränderungen im Unterricht ermöglichen; auch Unternehmen müssen sich ständig erneuern, um innovationsfähig zu bleiben und dauerhaft am Markt zu bestehen. Die diversen Austauschbeziehungen zwischen Individuen, zwischen Gruppen und zwischen Organisationen nehmen somit für die „Erweiterung des Horizonts“ oder um zu vermeiden, zu sehr „im eigenen Saft zu schmoren“, eine bedeutende Rolle ein. Möglich sind ebenfalls Lerneffekte durch den Austausch zweier Systeme (z.B. Herzog, 2009; Luhmann, 1984, 2001), denn: Wenn etwa Schulen als Teilbereich des Bildungssystems und Unternehmen als Teilbereich des ökonomischen Systems miteinander interagieren, wird mit dem Austausch von Wissen und Erfahrungen zwischen Personen genauso die Hoffnung auf gegenseitige Perspektivenübernahme und Öffnung für andere (gesellschaftliche) Bereiche verbunden.

Die in dieser Arbeit angestrebte *Fokussierung auf Kooperation* ist also keineswegs als bloße lehr-lerntheoretische Fundierung und empirische Betrachtung des kooperativen Lernens im Kontext des problemorientierten Lernens zu verstehen. Stattdessen werden ebenso Rahmenbedingungen der Kooperation thematisiert und später auf Projektebene auch erfasst, die sich durch die Zusammenarbeit von Personen aus Schulen und Unternehmen ergeben. Der gewählte Kooperationsbegriff ist insofern vielmehr als *metakonzeptuelle Rahmung mit didaktischem Impetus* zu verstehen, die sich neben dem persönlichen Lernen und der Kompetenzentwicklung im Projekt auch auf die Entwicklungsfähigkeit und -bereitschaft der beteiligten Organisationen infolge der Projektkooperation erstreckt. Entsprechend zielt vorliegende Arbeit darauf ab, die Lern- und Entwicklungspotenziale durch die Kooperation von Schulen und Unternehmen ausgehend von den beteiligten Akteuren zu betrachten, mehrere disziplinäre Zugänge (vor allem Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Betriebswirtschaft) vor dem Hintergrund eines Phänomens (Kooperation) zu nutzen und die Ergebnisse dessen in konzeptionelle Überlegungen zum Lernen durch Kooperation aus einer *wirtschaftsdidaktischen Perspektive* zu überführen. Ein solches Alternieren zwischen den theoretischen Zugängen bietet sich an, um den „Doppelcharakter“ (Schlömerkemper, 2010, S. 165) des Kooperationsphänomens zu verstehen. Er wird daher auch durch die Struktur der Arbeit aufgegriffen (siehe unten). Mit einem *antinomischen Blick* (ebd.) werden unterschiedliche theoretische Lehr-Lernkonzepte erörtert, systembedingte Widersprüche und Anknüpfungspunkte aufgezeigt, ein konkreter Fall aus dem Bereich der Entrepreneurship Education als Anker für empirische Untersuchungen herangezogen und auf jeder Untersuchungs-

ebene mit den theoretischen Erkenntnissen in Beziehung gesetzt. Anhand des Falls *business@school* wird schließlich geklärt, welche Veränderungen sich infolge der Projektteilnahme in Schulen und Unternehmen ergeben, welche Kompetenzen von den beteiligten Personen im Projekt entwickelt werden und wie Schüler, Lehrer, Schulleiter und Unternehmensvertreter die Kooperation bei *business@school* einschätzen.

Das Vorhaben der Arbeit spiegelt sich in folgendem *Aufbau* (siehe Abbildung 1): Zunächst wird skizziert, unter welchem gesellschafts- und wirtschaftspolitischen Druck die Bildungsinstitution Schule steht. Es werden dazu – exemplarisch – unterschiedliche pädagogische Positionen zum Bildungsverständnis nachgezeichnet und die Forderungen nach vermehrter ökonomischer Allgemeinbildung diskutiert. Einen weiteren Begründungszusammenhang im so genannten Hintergrundkapitel stellen die veränderten Anforderungen in der Arbeits- und Berufswelt dar, aus denen sich nicht nur Implikationen für mögliche qualifikatorische Aufgaben von Schule, sondern auch für veränderte und erweiterte, sprich geöffnete betriebliche Weiterbildungskonzepte wie Netzwerklernen ergeben (Kapitel 1). Anschließend wird der Fall *business@school* näher betrachtet: Nach einer kurzen Skizze des Kooperationsprojekts werden die Forschungsfragen an den empirischen Teil der Arbeit, die methodologische Einordnung sowie die gewählten Untersuchungsmethoden vorgestellt und erläutert (Kapitel 2). Um das Verständnis für die Zusammenhänge innerhalb der Arbeit zu erleichtern und um permanente Beziehungen zwischen Theorie und Empirie herzustellen, die gleichzeitig drei Dimensionen einer auf Kooperation fokussierten, wirtschaftsdidaktischen Betrachtung darstellen, wird innerhalb der Kapitel drei bis fünf eine Doppelstruktur genutzt: Es rücken der Reihe nach die Kompetenzentwicklung durch Kooperation (Kapitel 3), die Schulentwicklung durch Kooperation (Kapitel 4) und die Personalentwicklung durch Corporate Volunteering (Kapitel 5) ins Blickfeld. Ziel dieser Kapitel ist es, die unterschiedlichen Dimensionen des zugrunde liegenden didaktischen Konzepts von *business@school* theoretisch wie empirisch aufzuschlüsseln und zu untersuchen. Im Anschluss daran werden die zentralen Erkenntnisse aus der Literatur und die Kernergebnisse der eigenen Untersuchung zusammengeführt und unter wirtschaftsdidaktischer Perspektive diskutiert (Kapitel 6). So kann die Arbeit abschließend auch Hinweise dazu geben, wie sich Austauschbeziehungen zwischen Personen und Organisationen auf verschiedenen Abstraktionsebenen gestalten *können* und worin Potenziale in ihrem Austausch mit entsprechender Binnenwirkung für Person und Organisation *bestehen*. Die Arbeit endet mit einer Metabetrachtung des Kooperationsphänomens vor dem Hintergrund dreier zentraler Herausforderungen an die Zusammenarbeit von Schulen und

Unternehmen, sodass jene – bei aller Vielfalt der Detailergebnisse – einen Beitrag zur wirtschaftsdidaktischen Diskussion über Kooperationsprojekte in der ökonomischen Bildung leistet.

Bevor nun Untersuchungsinteresse und -gegenstand der Arbeit vertieft werden, sollen noch einige abschließende Hinweise zur Lektüre angefügt werden: Der Arbeit liegt eine umfassende empirische Leistung zugrunde. Selbstverständlich sind alle Daten vor ihrer Nutzung, Beschreibung und Interpretation anonymisiert worden, sodass keine Rückschlüsse auf die Befragten möglich sind und dem Wunsch auf Einhaltung des Datenschutzes Rechnung getragen wird. Quantifizierende Übersichten in Form von Tabellen sollen in dieser qualitativ orientierten Forschungsarbeit zudem nur dann angeführt werden, wenn sich aus ihnen ein klarer Mehrwert ergibt (Schmidt, 2003, S. 562). Fehlende Werte zu 100 % resultieren aus einer Rundungsdifferenz. In der Arbeit wird aus Gründen der Lesbarkeit das generische Maskulin verwendet. Dies soll jedoch keine Personen oder Gruppen von der Lektüre ausschließen – im Gegenteil: Die Ausführungen sind für Frauen wie Männer gleichermaßen relevant, wenn sie sich in der Bildungspraxis oder in der Bildungsforschung mit dem Phänomen der Kooperation auseinandersetzen. Wann immer möglich, werden jedoch geschlechtsneutrale Formulierungen gewählt. Darüber hinaus sei darauf verwiesen, dass in direkten Zitaten mitunter nicht mehr gängige oder in Deutschland nicht übliche Schreibweisen verwendet werden. Sie sind jeweils mit [sic!] gekennzeichnet.

0. VORBEMERKUNG: LERNEN DURCH KOOPERATION

1. HINTERGRUND: BILDUNG IM SPANNUNGSFELD

- Pädagogisches Bildungsverständnis
- Ökonomische Bildung
- Bildung durch Kooperation

Bildungsverständnis: Zwischenfazit und Folgerungen

2. FALLSTUDIE: DIE ANALYSE VON BUSINESS@SCHOOL

- Der Fall business@school
- Forschungsfragen
- Methodologische Einordnung
- Untersuchungsmethoden
- Teilnehmende der Untersuchung

Fallverständnis: Zwischenfazit und Folgerungen

3. KOMPETENZENTWICKLUNG DURCH KOOPERATION

Kompetenzentwicklung bei Schülern

- Qualifikation, Kompetenzen und Bildung
- Handlungskompetenzen
- Ökonomische Kompetenzen

Kompetenzentwicklung bei business@school-Schülern

- Ökonomische Kompetenzen durch business@school
- Sozio-kommunikative Fähigkeiten durch business@school
- Unternehmergeist durch business@school

Potenziale: Kompetenzentwicklung durch Kooperation

4. SCHULENTWICKLUNG DURCH KOOPERATION

Schulentwicklung als Organisationsentwicklung

- Unterrichtsentwicklung
- Personalentwicklung
- Organisationsentwicklung

Schulentwicklung bei business@school

- Unterrichtsentwicklung bei business@school
- Personalentwicklung durch business@school
- Organisationsentwicklung mit business@school

Potenziale: Schulentwicklung durch Kooperation

5. PERSONALENTWICKLUNG DURCH CORPORATE VOLUNTEERING

Corporate Volunteering als Mitarbeiterengagement

- Corporate Volunteering
- Betriebswirtschaftliche Motive
- Pädagogische Betrachtungen

Corporate Volunteering bei business@school

- business@school als unternehmerisches Engagement
- business@school als freiwilliges Mitarbeiterengagement
- Personalentwicklung mit business@school

Potenziale: Personalentwicklung durch Corporate Volunteering

6. LERNEN DURCH KOOPERATION: WIRTSCHAFTSDIDAKTISCHE SCHLUSSBETRACHTUNGEN

- business@school als Einzelfall: Kernergebnisse der Evaluation
- Kooperation bei business@school: Rahmeneinflüsse der Organisation
- Untersuchung von business@school: Grenzen der Arbeit

Lernen durch Kooperation: Ausblick

Abb. 1: Aufbau der Arbeit

1. Hintergrund: Bildung im Spannungsfeld normativer Ansprüche und praktischem Nutzwert

Mit Blick auf aktuelle Nöte und existente Zwänge der Schule offenbart die theoretische Beschäftigung mit dem Begriffspaar „Bildung und Ökonomie“ Spannungsfelder, deren Pole vielfach *zwischen* normativen Ansprüchen an ein sich bildendes Subjekt auf der einen Seite und praktischem Nutzwert, d.h. der direkten Verwertbarkeit allgemeinbildender Lehr-Lerninhalte im Alltag, auf der anderen Seite liegen. Jene Gegensätzlichkeiten finden sich speziell, wenn man Bildung im institutionellen Sinne versteht und in Möglichkeiten oder Grenzen einer Allgemeinbildung für Individuen denkt. Anforderungen und Erwartungen an die Bildungsinstitution Schule lassen sich daher zuerst auf *Makroebene* der Einstellungen und Strukturen diskutieren, da sowohl das gesellschaftlich-politische Verständnis von Bildung als auch die Übersetzung dessen in einen Orientierung verleihenden Bildungsauftrag grundlegend für formale Bildungseinrichtungen sind. Gleichfalls lässt sich die *Mesoebene* historisch bedingter Entwicklungen betrachten, die besonders in solchen Fällen relevant wird, wenn sich neue Bereiche einer Allgemeinbildung konstituieren und die Möglichkeiten ihrer curricularen Verankerung kritisch-reflexiv zu prüfen, grundsätzlich aber gegeben sind. Ebenso lässt sich die *Mikroebene* der Einzelschule näher betrachten, die aufgrund ihrer wachsenden Autonomie schul(form)spezifische Lösungen zur Kompensation curriculärer Defizite finden darf, die meist im Zusammenhang mit der Hoffnung auf pädagogische Schulinnovationen stehen (Altrichter & Wiesinger, 2005; Reinmann, 2007b; siehe Kapitel 4). Was analytisch leicht trennbar erscheint, wird in der praktischen Auseinandersetzung allerdings erschwert, wenn sich Inhalte einer Allgemeinbildung mit der Ökonomie in einem Themen- und Inhaltsbereich bewegen, deren Rolle in der Schule nicht eindeutig geklärt ist und die Vereinnahmung „klassischer“ Allgemeinbildung im Sinne einer Ökonomisierung vermuten lässt (vgl. Bieri, 2005b, S. 6).

Vorbereitend auf die Kapitel 3 bis 5 soll daher im Folgenden diskutiert werden, welche Genese und Entwicklung der Bildungsbegriff seit seiner Etablierung neben dem etwas älteren Begriff der Erziehung durchlaufen hat. Nach diesem kurzen und allenfalls überblicksartigen historischen Abriss wird gezeigt, wie sich das normative Verständnis von Bildung auf den Bildungsauftrag niederschlägt (Abschnitt 1.1). Im Anschluss daran wird mit der ökonomischen Bildung eine gegenwärtige Diskussion mit erheblicher

Relevanz für die Schule, speziell für das allgemeinbildende Gymnasium, offengelegt, die angesichts des gewählten Untersuchungsgegenstands von besonderem Interesse ist (Abschnitt 1.2). Mit dem Abschnitt Bildung durch Kooperation wird ein Vorschlag gemacht, mithilfe von schulischen (Bildungs-)Netzwerken curriculare Defizite zu kompensieren und neue Lernchancen bei den Beteiligten zu eröffnen (Abschnitt 1.3). Die Ausführungen werden zu einem Bildungsverständnis zusammengeführt, das versucht, den scheinbaren Widersprüchen zwischen Bildung und Ökonomie für das hier betrachtete Schule-Wirtschaft-Projekt pragmatisch-konstruktiv zu begegnen (Abschnitt 1.4).

1.1 Pädagogisches Bildungsverständnis: zwischen Bildungsbegriff und Bildungsauftrag

Bestandteile von Allgemeinbildung zu deuten und mögliche Formen und Methoden ihrer didaktischen Vermittlung zu fokussieren, ist nicht zuletzt durch die gesellschafts- und wirtschaftspolitische Dimension der Beschäftigung mit Bildungsfragen alltäglich geworden. So hat jeder ein grobes Verständnis davon, was Bildung ist, und auch eine Meinung dazu, was Inhalte schulischer Allgemeinbildung sein könnten. Das jeweilige Bildungsverständnis der Person, einer Gruppe oder einer Epoche erfährt demnach eine normative Grundausrichtung, die sich sowohl implizit in den Einstellungen zu möglichen Inhalten und Zielen einer Allgemeinbildung als auch explizit etwa in Rahmencurricula und weiteren schulischen Grundlegendokumenten zeigt (Bieri, 2005a; Euler & Hahn, 2007; Schlömerkemper, 2010).

Umso bedeutsamer scheint es, dieser Arbeit eine Begriffsklärung voranzustellen, die Bezug nimmt zum klassischen Bildungsbegriff und seine groben Entwicklungslinien seit Mitte/Ende des 17. Jahrhunderts skizziert. Wichtige Entwicklungsstationen für den Bildungsbegriff (Abschnitt 1.1.1) und daraus resultierende Folgen für einen schulischen Bildungsauftrag (Abschnitt 1.1.2) sollen daher im Folgenden näher betrachtet werden.

1.1.1 Bildungsbegriff in der Literatur

Das jeweils aktuelle Bildungsverständnis und somit auch der konstituierende *Bildungsbegriff* unterliegen einem permanenten gesellschafts- und wirtschaftspolitischen, aber auch einem technologischen Wandel (Mittelstraß, 2002, S. 154). Diesen Wandel überdauernd, ist das heutige Verständnis von Bildung in Deutschland bis auf weiteres von einer geisteswissenschaftlichen Tradition geprägt. Demnach sind Emanzipation, Mündigkeit und Partizipation bis

heute klassische Bildungsziele (Preisendörfer, 2008; Roth, 1968, S. 76-77; Schaller, 1973, S. 28). So kommt es auch, dass jemand, der „wach“ ist und skeptische Distanz zu den Dingen wahr, als gebildet gilt (Bieri, 2005a, S. 2; Sesink, 2005, S. 52).

Etymologisch geht der Bildungsbegriff zurück auf Termini wie Bild, Bildnis oder Abbild, die in der mittelalterlichen Tradition eines Gottesebenesbildes stehen (Barz, 2010; Menze, 1975; Sesink, 2005). „Das Wort ‚bildunge‘ bedeutet hier im Wesentlichen ‚Bild-Werdung‘.“ (Dohmen, 2002, S. 9) Durch die vernunftorientierte Bewegung des Humanismus gerät die am Glauben orientierte Betrachtungsweise von Bildung jedoch ins Wanken. Mit der Emanzipation des Bürgertums wird sie zugunsten einer Orientierung an Wissenschaft und Wahrheit abgelöst. Seitdem rückt das Individuum als sich bildendes Subjekt in den Mittelpunkt (z.B. Adorno, 2006, S. 14-15; Menze, 1975, S. 9).

Wichtige Vertreter dieser aufgeklärten, *humanistischen Bildungsidee* sind beispielsweise Herder, Goethe und Wilhelm von Humboldt (z.B. Barz, 2010; Jörissen & Marotzki, 2009), von denen Humboldt besondere Bedeutung in der Diskussion um die Gestaltung allgemeinbildender Schulen erlangte: Später als programmatische Wende bezeichnet, führte er – unter dem Einfluss der großen Dichter und Denker seiner Zeit – mit dem Königsberger und litauischen Schulplan im Jahr 1809 erstmals ein Rahmencurriculum ein, das die Bedeutung der Allgemeinbildung fixiert (vgl. Menze, 1975, S. 22). Allgemeinbildung in der Betrachtungsweise Humboldts umfasst fachlich-inhaltlich Mathematik, Sprachen und Geschichte. Pädagogisch-didaktisch hält er eine Schulpflicht für sinnvoll, und zwar geht ein Schüler nach Humboldt (1964) so lange zur Schule,

„bis zu dem Punkte wo es unnütz seyn würde, ihn noch ferner an einen Lehrer und eigentlichen Unterricht zu binden, er macht ihn nach und nach vom Lehrer frei, bringt ihm aber alles bei, was ein Lehrer beibringen kann“ (ebd., S. 191).

Mit oder ohne einen anschließenden Besuch einer Universität oder der so genannten Spezialschule ist Humboldt davon überzeugt, gesellschaftlichen Fortschritt dauerhaft erst mit der Bildung des Einzelnen anstoßen zu können. So ist zentral an Humboldts Vorstellung, dass *jeder* ein Recht auf „vollständige Menschenbildung“ (ebd.) hat. Er betrachtet dabei Bildung sowohl als zu erreichenden Zustand als auch als *Prinzip des lebenslangen Lernens*. Menze (1975) beschreibt Bildung deshalb mit Humboldt als „Hilfsmittel, das den einzelnen nicht vorschreibend belehrt, sondern ihn anregt und begeistert, seine Bestimmung zu erkennen und den Weg zu ihr nicht zu verfehlen“ (ebd.,

S. 26). Auch weitere Autoren lehnen sich mit ihrem Bildungsverständnis an Humboldt an: Bildung als individueller, lebenslanger Prozess ist ein Suchen und Nachdenken (Jürgens, 2005, S. 30), ein Identischwerden mit sich selbst (Menze, 1975, S. 52), Selbstverwirklichung (Dohmen, 2002, S. 10) oder eine Lebensform (Mittelstraß, 2002, S. 155), die nicht „wie ein technisches Produkt“ (Fend, 2009, S. 24) hergestellt werden kann. Vielmehr gilt die Welt als „der Stoff für die Bildung“ (Roth, 1968, S. 290).

Gewissermaßen die Kehrseite von Humboldts Vorstellungen einer Allgemeinbildung ist, dass Bildung mit der *Institutionalisierung* von Schulen, Universitäten etc. auch fachlich-inhaltlichen bzw. organisatorischen Zwängen unterworfen wird (Dohmen, 2002, S. 11). Im Verlauf tradieren Humboldts Pläne von formalisierter Bildung, deren politischer Impetus mit dem Hintergrund der Aufklärung überaus nachvollziehbar war, das Bildungs- und Schulsystem derart, dass Adorno (2006) rund 150 Jahre später nur noch von der *Halbbildung* spricht. Er macht den Verfall des humanistischen Bildungsideals insbesondere an Marktmechanismen fest (vgl. auch Liesner & Sanders, 2005, S. 10). Eine solche Form der Fremdbestimmung von Bildung und Schule durch andere gesellschaftliche Systeme, etwa der Wirtschaft, kritisiert zwar auch Humboldt (Menze, 1975, S. 26). Allerdings bleibt die Verschärfung der Entwicklung, anders als bei Humboldt, für Adorno nicht widerspruchlos: Seiner Ansicht nach hätten Bürger ohne fundierte Allgemeinbildung kaum ökonomischen Erfolg gehabt; ohne ökonomischen Erfolg wäre die Ausdehnung formaler Bildungs(einrichtungen) wiederum nicht möglich gewesen (ebd., S. 17). Als Konsequenz aus diesem Widerspruch empfiehlt er eine permanente kritische Reflexion der zeitgeschichtlichen Entwicklungen und fordert, bei allen Trends „an Bildung festzuhalten“ (ebd., S. 61; vgl. Faulstich, 2002b, S. 17; Postman, 1995, S. 110). Adornos Empfehlungen schließt sich Jahrzehnte später Liessmann (2006) in seiner *Theorie der Umbildung* an, in der er nochmals eine Verschärfung der Situation hinsichtlich qualifikatorischer Aspekte konstatiert: „Zeit zum Denken gibt es nicht.“ (ebd., S. 62; zur *Bedeutung reflexiven Denkens* vgl. Menze, 1975, S. 39; Mittelstraß, 2002, S. 163; Roth, 1968, S. 100; siehe Abschnitte 1.2.1 sowie 3.1).

Einen ebenfalls großen Einfluss auf das heutige Schulsystem hat die *kritisch-konstruktive Didaktik* nach Klafki (2007) genommen. Ihm gelingt es, aus primär gestaltungsorientierter Sicht ideelle Bildungsansprüche mit jenen materialen, d.h. nutzwertorientierten Anforderungen in der Schule zu verbinden und einen Fokus auf die doppelseitige Erschließung von Mensch und Welt mithilfe des Exemplarischen zu legen (vgl. Bosse, 2009; Reusser, 2001, S. 118 ff.; Terhart, 2009, S. 136-137; Wiater, 2002a, S. 291-292). In seiner Didaktik hält Klafki (2004) am „Bildungsbegriff als pädagogischem

Zielbegriff“ (ebd., S. 64) fest. Seine normative Setzung ist: Formale Bildung muss für alle zugänglich und „Bildung im Medium des Allgemeinen“ (ebd., S. 65) sein; gleichzeitig werden alle menschlichen Fähigkeiten, d.h. neben kognitiven insbesondere auch überfachliche Fähigkeiten, angesprochen. Entsprechend schreibt Klafki (2004, S. 66) Bildung vier *Sinndimensionen* zu, die zusätzlich zur (1) pragmatischen und (2) reflexionsorientierten Dimension auch (3) eine handlungsorientierte und (4) eine ästhetische Dimension beinhalten. Bildung meint also nicht nur einen Aneignungsprozess von Kategorien, sondern auch das Einverleiben von Normen und Werten (Hallitzky & Seibert, 2002, S. 137) und im Humboldt'schen Sinn einen nie abgeschlossenen, individuellen Prozess (vgl. oben).

Sowohl Humboldt als auch später Klafki vertreten somit ein *pädagogisch-geisteswissenschaftliches Verständnis von Bildung*, das sich am Subjekt ausrichtet, das die selbstbestimmte Auseinandersetzung mit drängenden (Welt-)Fragen in den Fokus rückt und das Allgemeinbildung in der Schule wertschätzt und anerkennt. Dieses Verständnis von Bildung weist einen normativ-emanzipatorischen Fokus auf (Barz, 2010, S. 146–147), der unter Abwägung möglicher weiterer Perspektiven für diese Arbeit beibehalten werden soll, denn: Die Person steht auch im hier verstandenen Sinne stellvertretend für ein selbstbestimmtes, reflexives und handlungsfähiges Subjekt, das sich als verantwortlicher Teil einer Gemeinschaft betrachtet (vgl. Faulstich, 2005, S. 221; Küpers, 2009, S. 29; Kyburz-Graber, 2004a, S. 16; Rau, 2004, S. 14; Sesink, 2009, S. 16; Smolka, 2005, S. 25). Um dieses Bildungsverständnis einzuhalten, kann mitunter das Überdenken von Weltbildern (engl. *Reframing*; Siebert, 1994, S. 51) erforderlich sein, niemals geht es aber darum, „Bildung mit Ausbildung verwechseln“ (Bieri, 2005b). Dieser Ausspruch ist grundsätzlich bedeutungsvoll, erlangt aber angesichts des Untersuchungsgegenstands der Arbeit noch mehrfache Bedeutung.

1.1.2 Bildungsauftrag der Schule

Legt man ein normativ-emanzipatorisches Verständnis von Bildung zugrunde, wirkt die Betrachtung des Bildungsauftrags der Schule wie eine erste Einschränkung des subjektiv-freiheitlichen Zugangs zu Bildung. Diese Einschränkung erweist sich aber als ambivalent, denn: Der *institutionelle Rahmen* der Schule gilt als eine der wichtigsten Errungenschaften des 19. Jahrhunderts, um Allgemeinbildung in der Bevölkerung zu fördern (Sennett, 2005, S. 25). Bildungsauftrag, formal organisiertes Lernen und Schule sind seitdem untrennbar miteinander verbunden (Terhart, 2009, S. 21; vgl. Abschnitt 1.1.1).

Historisch gesehen, manifestiert sich der Bildungsauftrag der Schule in drei *Hauptaufgaben bzw. Zielen* (Ipfling, 2002, S. 45–46): Erstens soll die Schule Lernenden Wissen, Können und Werthaltungen vermitteln, die nützlich bzw. brauchbar sind und auf das Leben nach der Schulzeit vorbereiten. Zweitens sollen Lernende in Sitten, Bräuche, Normen, Werte und Verhaltensformen der Gesellschaft eingeführt werden. Drittens dient die Schule und der Schulbesuch der Entwicklung von Persönlichkeit, sodass auch elterhausbedingte Bildungsunterschiede kompensiert werden (vgl. Diefenbach, 2009; Grundmann, 2009; Hartmann, 2004; Hurrelmann, 2002; Lang-Wojtasik, 2008, S. 132). Aus diesen Aufgaben von Schule ergeben sich zugleich ihre zentralen *Funktionen* (Wiater, 2002b, S. 109–128): eine Qualifikationsfunktion, eine Personalisationsfunktion, eine Sozialisationsfunktion und eine Enkulturationsfunktion. Hinzu kommt eine Selektionsfunktion, die infolge der Formalisierung von Bildung und Schule zur Notwendigkeit wird.

Allerdings steht die *Schule als Institution* vor der Anforderung, sich nicht auf den einmal formulierten Bildungsauftrag mit den genannten Aufgaben bzw. Zielen und Funktionen zurückzuziehen, sondern auch bildungs- und gesellschaftspolitische, bildungsökonomische oder wissenschaftlich-disziplinäre Diskussionen um eine Erneuerung zuzulassen, sofern diese pädagogisch für die Schulpraxis angemessen erscheinen. In Anlehnung an mehrere Autorenkollektive skizzieren Gräsel und Mandl (2002) daher vor zehn Jahren drei *Entwicklungstrends*, die auf die Schule vor Ort einwirken und bis heute Gültigkeit besitzen: (1) die Individualisierung des Lernens, (2) die Kompetenzorientierung sowie (3) die technologische Entwicklung (vgl. auch Reusser, 2001, S. 110). Ersteres ist insofern entscheidend, als dass nicht nur die Klasse als Gruppe betrachtet wird, sondern auch der einzelne Schüler mit seinen Dispositionen gefördert wird (*kritisch* Willke, 2001, S. 50; siehe Kapitel 4.1.1). Zweiteres resultiert aus den gewachsenen gesellschaftlichen und arbeitsmarktlichen Herausforderungen (Fend, 2001, S. 264; Metzger, 2000, S. 39; siehe Kapitel 3). Es existieren beispielsweise verschiedene didaktische Methoden, die in der Schulpraxis variiert werden müssten; auch Prüfungen könnten angepasst und Lernorte erweitert werden. Denn „Bildung, mindestens Schulbildung, ist eine ortsgebundene Erfahrung“ (Oelkers, 2000, S. 1). Drittens unterliegt Bildung einer zeitlichen Dimension, die dazu führt, dass die technologische Entwicklung inzwischen zur drängenden Herausforderung, etwa im Umgang mit der Informationsflut, wird. Sie verlangt den Schülern als Lernende spezifische Fähigkeiten ab, die es auch in der Schule zu fördern gilt (z.B. Aufenanger, 2001; Baecker, 2007, S. 85; Berg, Grafe, Hagel et al., 2010; Gapski & Tekster, 2009; Herzig & Grafe, 2010; Jonas, 1984, S. 26; Weiler, 2009).

Die besondere Schwierigkeit in der Auseinandersetzung ist, dass es zwar einen formulierten Bildungsauftrag gibt, dieser sich allerdings nach Bundesland, Schultyp und -form anders konstituiert. Infolge der Bildungshoheit der Länder ist daher wahrscheinlich, dass sich schon Rahmencurricula unterscheiden und Bundesländer Inhalte und Ziele für Unterricht und Schule unterschiedlich akzentuieren (Fend, 2000, S. 62; *kritisch* Kyburz-Graber, 2004a, S. 21). Darüber hinaus machen sich Unterschiede von Schultyp und -form bemerkbar: In Deutschland vermittelt die Grundschule grundlegende Bildung, die Hauptschule ermöglicht dem Lebens- und Berufsalltag zugewandte, allgemeine Bildung, die Realschule bereitet im Vergleich zur Hauptschule auf anspruchsvollere Berufe vor und das Gymnasium leistet eine vertiefte allgemeine Bildung als Voraussetzung für ein Hochschulstudium (für eine *Übersicht des Bildungswesens in Deutschland* vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2009). Wahrscheinlich sind zudem verschiedene Auslegungen, Erwartungen und Wünsche in den Schulen vor Ort, die meist dann sichtbar werden, wenn Rahmencurricula aus Sicht von Schulleitung und Kollegium, aber auch aus Perspektive der weiteren schulischen Bezugsgruppen Lücken aufweisen. Ein Beispiel, innerhalb dessen sich diese Lücken zeigen, ist die ökonomische Bildung. Sie wird im Folgenden im Spannungsfeld von Funktionalisierung und Allgemeinbildung mit einem besonderen Schwerpunkt auf das Gymnasium skizziert.

1.2 Ökonomische Bildung: zwischen Funktionalisierung und Allgemeinbildung

Wurde zuvor vor allem das Verhältnis von Bildung und Ökonomie auf Makroebene betrachtet, wird der Gedankengang mit der Fokussierung auf die ökonomische Bildung nun um eine wesentliche Komponente erweitert: den Inhalts- oder Themenbereich schulischer Allgemeinbildung. Die Betrachtung dieses Beispiels ist aus zwei Gründen interessant, auch wenn es die Diskussion (noch) verwobener macht: Erstens erkennt man an diesem Beispiel, welchen Einfluss das normativ-emanzipatorische Bildungsverständnis des Einzelnen auf die Auswahl relevanter Inhalts- und Themenbereiche schulischer, insbesondere gymnasialer Bildung hat. So haben viele Lehrer gegenüber der Integration ökonomischer Bildungsinhalte in das allgemeinbildende Gymnasium Bedenken (z.B. Ipfling, 2002, S. 38; May, 2011; vgl. Münch, 2009, S. 30). Zweitens sieht man an diesem Beispiel die Lebendigkeit des gesellschaftlichen und fachwissenschaftlichen Diskurses, die im Wechselverhältnis zueinander stehen, denn: Sowohl in

der Gesellschaft als auch in der (wirtschaftsdidaktischen) Fachdiskussion überwiegen pragmatische Stimmen, wonach Schule sich auf die wandelnden globalen Bedingungen einstellen (z.B. Kellermann, 2009, S. 52), die Ökonomisierung aller Lebensbereiche betrachten (z.B. Aschenbrücker, 2006, S. 161; Kaminski, 1999a, b, c; Liening, 2004) und Authentizität beim Lernen sicherstellen muss (z.B. Achtenhagen, Tramm, Preiß, Seemann-Weymar, John & Schunck, 1992).

Entsprechend bietet sich in diesem Abschnitt ebenfalls zunächst die normative Betrachtung an, aus welchen Gründen es zu einer eher negativen Beurteilung ökonomischer Bildung in der Schule kommen könnte (Abschnitt 1.2.1). Anschließend wird hinsichtlich der ökonomischen Bildung eine integrative Position entworfen, die hilfreich ist, um Kooperationen zwischen Schulen und Unternehmen im Weiteren zu betrachten und auch empirisch zu untersuchen (Abschnitt 1.2.2).

1.2.1 Ansichten zum Nutzwert von Bildung

Bildung und Ökonomie weisen jeweils eigene Traditionen des Denkens und Handelns auf, die sowohl inhaltlich-programmatische Gemeinsamkeiten haben als sich auch fundamental hinsichtlich ihres Zwecks unterscheiden können (Heid & Harteis, 2004; Meier & Krücken, 2011, S. 94). Entsprechend vielfältig gestalten sich die Wechselbeziehungen zwischen Bildungssystem und Wirtschaftssystem. Diese Wechselbeziehungen werden entscheidend geprägt durch die Akteure und durch die Prozesse, die jene in unterschiedlichen Rollen und mit ihren verschiedenen Aufgaben innerhalb eines Systems bzw. systemübergreifend anstoßen. Sie werden z.B. sichtbar an den Anforderungen, die durch Akteure an das Bildungssystem gestellt werden, orientieren sich jene doch neben der Lebens- auch an der aktuellen bzw. künftigen Arbeitswelt. Infolge dieses vermehrten Bezugs zur Lebens- und Arbeitswelt scheinen Bildungs- und Wirtschaftssystem allerdings immer mehr zu verschwimmen (vgl. Euler & Hahn, 2007). Behält man diese zentrale Entwicklung im Sinn, liegt es nahe, Bildung auch unter dem Aspekt ihres *Nutzwertes* zu betrachten. Ein solcher Nutzwert liegt gewissermaßen an der Schnittstelle von Bildungs- und Wirtschaftssystem und ist (ein) Ausdruck ihrer (losen) strukturellen Kopplung (Luhmann, 1984).

Bevor man aber den Nutzwert von Bildung betrachten kann, soll überblicksartig erfasst werden, was im Kontext dieser Arbeit unter *Ökonomie* verstanden wird. Erst auf Basis eines gemeinsamen Verständnisses beider Begrifflichkeiten (Bildung und Ökonomie) lassen sich die Diskussionsstränge zum Nutzwert von Bildung grob nachvollziehen:

Als wesentlich für den klassischen Ökonomiebegriff (griech. *oikonomia*) lässt sich festhalten, dass wirtschaftliches Handeln auf *individuellen Bedürfnissen* gründet (Maslow, 1981; vgl. Deci & Flaste, 1996, p. 131) und erst Güterknappheit Individuen zum Handeln veranlasst (May, 2011, S. 5). Entsprechend basiert Wirtschaften darauf, bei *minimalem* Einsatz *maximalen* Ertrag zu erreichen (*Min-Max-Prinzip*; May, 2008b, S. 6–7; Neuweg, 2008, S. 418–419). Wirtschaften ist demnach stets nutzen- bzw. gewinnorientiert (Heid & Harteis, 2004, S. 225). Fokussiert wird die rationale Bedürfnisbefriedigung auf der einen Seite (*Nachfragende*) und effiziente und effektive Gewinnerzielung auf der anderen Seite (*Anbietende*). Aus den Rollen, die ein Akteur im Wirtschaftssystem einnimmt, resultieren wiederum eigene Funktionen für das Wirtschaftssystem und systemimmanente *Abhängigkeiten*. Ein wesentlicher Unterschied zum Bildungsverständnis ergibt sich hinsichtlich der Verantwortlichkeiten: Speziell die neoliberale Position schreibt dem Individuum die *alleinige* Verantwortung für sich selbst zu; es trägt alle Risiken seines Handelns selbst (May, 2010, S. 21, 2011, S. 7). Entsprechend liegen einem klassischen Bildungs- und Ökonomieverständnis diametral entgegengesetzte Menschenbilder zugrunde (Euler & Hahn, 2007, S. 98). Ein *aufgeklärtes Verständnis von Ökonomie* schließt auch die (soziale) Umwelt in die Betrachtungen ein (z.B. Famulla, 2011), ohne die genuine Zielrichtung wirtschaftlichen Handelns aber zu erweitern oder gar zu verändern.

Während im Wirtschaftssystem vermehrt ein aufgeklärtes Ökonomieverständnis vertreten wird, das nicht allein auf Effizienz und Effektivität abzielt, sondern auch Werte wie (unternehmerische Selbst-) Verantwortung einbeziehen, hinterlassen Forderungen nach Wirtschaftlichkeit als Kern des Ökonomieverständnisses bis auf Weiteres deutliche Spuren im Bildungssystem (Oelkers, 2000, S. 17; Sennett, 2005, S. 11). Für die weitere Diskussion in der Arbeit soll daher ein *klassisches Ökonomieverständnis* bevorzugt werden, da dieses in klarem Widerspruch zum normativ-emanzipatorischen Bildungsverständnis steht und sich eine pädagogische Analyse des Nutzwertes dort anschließen lässt (vgl. Barz, 2010, S. 145), wie etwa Terhart (2003b, S. 211–213) mit der Betrachtung speziell der *Unterschiede von Bildung und Ökonomie* am Beispiel von Schulen und Unternehmen zeigt: Anders als auf dem Markt gibt es in Schulen keine Preisbildung, entsprechend existiert auch keine (echte) Marktkonkurrenz. Die Kundenautonomie ist beschränkt; überhaupt ist zu fragen, wer die Kunden von Schulen sind. Auch gibt es praktisch keinen Konkurs an, von oder unter Schulen. Obendrein sind die Zielvorstellungen von Schulen komplexer als die von Unternehmen (vgl. Luhmann, 2002, S. 28 ff.): Lern- und Bildungsprozesse entziehen sich infolge vieler Einflussgrößen einer Steuerung; zudem besitzt jedes System

seine eigene Dynamik. Auch haften Lehrende nicht für die Lernergebnisse der Lernenden, entsprechend ist Personalflexibilität in Schulen so gut wie nicht gegeben.

Die Betrachtung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede ist jedoch nur eine Perspektive auf das Verhältnis von Bildung und Ökonomie. Mit Sesink (2005, S. 7) kann man daneben ebenfalls die *Indienstnahme der Ökonomie für die Bildung* und die Ebene der *Funktionalisierung von Bildung* untersuchen. Denn trotz der erheblichen Kontextdifferenzen findet eine Übertragung von mikroökonomischen Konzepten und Denkmustern auf Bildungskontexte immer häufiger statt. Man erkennt diese Entwicklung z.B. daran, dass Bildungsprozesse hier technisch-instrumentell anhand ihrer Effektivität und Effizienz beurteilt werden (Barz, 2010, S. 149–151; Weiß, 2002, S. 196; Postman, 1995, S. 234). Für den Kontext dieser Arbeit ist aber vor allem die Betrachtung und die Diskussion zur Funktionalisierung von Bildung hilfreich (vgl. Hackl, 2008, S. 233). Sie ist essentiell, um Wechselwirkungen zu verstehen und die Relevanz ökonomischer Bildung im Bildungskontext Schule überhaupt einschätzen zu können.

So haben unterschiedliche Bereiche Einfluss auf Bildung und Schule und auf ihre (potenzielle) *Funktionalisierung*. Bildungspolitik und Bildungsökonomie greifen besonders steuend ein (Barz, 2010, S. 146; Sesink, 2002, S. 1): Sie nehmen *strukturellen* Einfluss auf die Schule und speziell Bildungspolitiker werden von Lobbyisten und Meinungsführern aus verschiedenen Bereichen umgarnt (Möller & Hedtke, 2011). Während Bildungspolitiker qua Amt für Rahmenbedingungen von (formaler) Bildung sorgen, entscheiden auch Vertreter der Bildungsökonomie darüber, welche Inhalte aus ökonomischen Motiven Einzug in Rahmencurricula finden. Einfluss auf die gesellschaftliche Debatte nimmt ebenso der Bereich der Bildungspraxis, der ausgehend von den Bedürfnissen des *Einzelnen* auf die Bedeutung von (Schul-)Bildung im Kontext der Gesellschaft schließt. Innerhalb dieser Bereiche existieren jeweils unterschiedliche Haltungen, die teils disziplinär bedingt sind und die hinsichtlich des Nutzwerts als konservativ, gemäßigt oder progressiv beschrieben werden können. Sie werden gerahmt von geisteswissenschaftlichen Betrachtungen, die sich durch eine *normativ-emanzipatorische* Position zur Bildung auszeichnen und speziell Trends in der Bildung vor dem Hintergrund des Früheren hinterfragen (vgl. Abschnitt 1.1.1).³

3 Die Diskussion um die Funktionalisierung von Bildung wird nicht nur am Beispiel Schule, sondern auch hinsichtlich anderer Bildungsinstitutionen, z.B. der Universität (Derrida, 2001; Kellermann, 2009; Keupp, 2007; Küpers, 2009), geführt.

Auch das Bildungsverständnis wandelt sich, wenn man es ökonomisch beurteilt: Dann ist „Bildung [...] die dem ökonomischen Werthorizont des Kapitalismus entsprechende Ausbildung“ (Sesink, 2005, S. 74, Hervorhebung im Original). Darin werde vor allem die gesellschaftliche Aufgabe von Schulen vernachlässigt (Kellermann, 2009, S. 57), obschon genauso zu lesen ist, dass die Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung überholt sei (Lenzen, 2009).⁴ Auf die Kritik folgt wiederum Gegenkritik, die dazu ermahnt, Schulbildung nicht auf den Tagesbedarf oder auf berufliche Verwertbarkeit im Sinne einer Qualifikation zu reduzieren (Mittelstraß, 2002, S. 153; siehe Abschnitt 3.1.1). Ähnlich verhält es sich mit der inhaltlichen Ausgestaltung von Schule, wo Kompetenzorientierung den Erwerb bloßen Fachwissens als Bildungsziel abzulösen scheint. Dabei kann speziell „gymnasiale Bildung [...] nicht auf den Erwerb von Schlüsselqualifikationen reduziert werden“ (Bosse, 2009, S. 18). Bosse (2009, S. 24) folgert allerdings auch, dass sich umfassende gymnasiale Bildung und arbeitsmarktnahe Kompetenzorientierung durchaus gegenseitig herausforderten. Zugleich führt eine pauschale, Ökonomie-kritische Haltung nicht weiter (Endrúweit, 2011; Tenorth, 2009, S. 174–175), denn: „Was als ‚Ökonomisierung‘ kritisiert wird, ist vor allem Standardisierung – und diese ist auch für Unternehmen nur in eingeschränktem Maße hilfreich und förderlich.“ (Loer & Liebermann, 2009, S. 80)

Die genannten Perspektiven verdeutlichen die *Widersprüchlichkeit der Diskussionen* um die Funktionalisierung von Bildung, die in Anlehnung an Baecker (1999, S. 216) nicht einfach damit zu lösen wären, sich auf die eine oder andere Seite einer Debatte zu schlagen. Denn, systemtheoretisch gesprochen, wird erst mit der Ausdifferenzierung des (Bildungs-)Systems dessen interne Differenzierung möglich (Luhmann, 2002, S. 138). Mit Beck, Bonß und Lau (2004) kann man überdies annehmen, dass aufgrund zunehmender Handlungs- und Entscheidungsnots neue Problemlösungen im Sinne eines Sowohl-als-Auch zu erwarten sind (vgl. Beck, 1986; Sennett, 2005, S. 126). In Anlehnung an Kellermann (2009, S. 62) lässt sich gar eine *Krisis* in der Bildung ausmachen, die auch für (neue) Entscheidungen steht: Es ist davon auszugehen, dass sich die genannten Bereiche (und viele mehr) mit ihren Akteuren vor allem an Phänomenen (Baecker, 2007; Böhle, 2004) im Bereich Bildung reiben, um zu einem pädagogischen Bildungsverständnis zu kommen, das den gesellschaftlichen Entwicklungen Rechnung trägt. Abschließend kann daher nicht geklärt werden, welches

4 vgl. auch die Diskussionen zum Marktparadigma (Postman, 1995, S. 46), zum verwandten Zweckbegriff (Jonas, 1984, S. 107 ff.) sowie zur Bürokratisierung (Baecker, 2007, S. 31; Sennett, 2005, S. 19–66)

„Maß“ an Ökonomie die Bildung „verträgt“. Vielmehr sollte in diesem Abschnitt deutlich geworden sein, dass die Erwartungen und Anforderungen an Bildungseinrichtungen verschieden und auch gewachsen sind. Vor allem die Sozialisierung mit einem normativ-emanzipatorischen Bildungsverständnis sorgt dafür, dass in Bildungseinrichtungen oftmals eine skeptische Haltung gegenüber der Ökonomie anzutreffen ist. Dabei lassen sich „Rahmeneinflüsse“ (Euler & Hahn, 2007, S. 473) aus der Ökonomie durchaus differenzieren (vgl. oben).

Einer dieser *Diskussionsanker* kann nun die ökonomische Bildung sein, die es bereits durch ihren Namen nahelegt, funktionalisierte Bildung zu sein. Dieses Verständnis führt allerdings in die Irre, da es sich bei der ökonomischen Bildung um einen Bereich von Allgemeinbildung handelt, die variantenreich in schulischen Curricula berücksichtigt und mit verschiedenen Zielrichtungen versehen wird, von denen die Qualifizierung der Schüler für Arbeitsmarkt und Beruf eine sein kann (aber nicht sein muss). Insofern erweist sich gerade bei diesem Beispiel eine Vertiefung als bedeutsam, um auch auf den empirischen Teil dieser Arbeit vorzubereiten.

1.2.2 Positionen zur ökonomischen Bildung

Globale wirtschafts- und finanzpolitische Herausforderungen führen dazu, dass fachwissenschaftliche Forderungen nach *ökonomischer Bildung* in der Schule als Trendthema auch in der Öffentlichkeit vermehrte Aufmerksamkeit erlangen (vgl. Luhmann, 2004). So bietet beispielsweise die jüngste Wirtschafts- und Finanzkrise für Jedermann nachvollziehbare Argumente für die Implementierung bzw. Ausweitung ökonomischer Inhalte in schulischen Curricula. Unter Bezugnahme auf die Krise, die bereits während der Evaluation des Projekts *business@school* erkennbar wird und bis zum Jahr 2011 ihre globalen Auswirkungen (Konsumrückgang, Stellenabbau, Missmanagement etc.) zeigt, schätzen etwa Schäfer und Fritzsche (2010) den aktuellen *Stellenwert* ökonomischer Bildung in der Schule als hoch ein. Allerdings steckt ökonomische Bildung in den Schulen „immer noch in den Kinderschuhen“ (ebd., S. 30).

Ökonomische Bildung gilt jedoch schon vor der Krise als Voraussetzung dafür, um Veränderungen der Wirtschaftslage frühzeitig zu erkennen, reflexiv zu deuten und als Wirtschaftsbürger verantwortlich handeln zu können (Aschenbrücker, 2006; Krol, Loerwald & Zoerner, 2006; Kruber, 2000; Massing, 2006; May, 2008, S. 18; Ulrich, 2001; vgl. Sesink, 2005, S. 5; siehe Abschnitt 3.1.1). Ähnlich äußert sich Liening (2004), bevor

ökonomische Bildung angesichts der globalen Wirtschafts- und Finanzkrise seit Ende 2007 eine breitere, öffentliche Aufmerksamkeit auf sich zieht:

„Wenn die Ökonomische Bildung eines Bürgers theoretisch an der Fähigkeit gemessen werden kann, ob er Verantwortung im Wirtschaftsleben tragen kann, also ökonomisch begründet Entscheidungen treffen, Handlungssituationen mit ökonomischen Konzepten analysieren, sich z.B. konstruktiv an der Weiterentwicklung der Wirtschaftsordnung beteiligen, sich kritisch aufgeschlossen gegenüber der Grundordnung der Sozialen Marktwirtschaft zeigen kann etc., dann muss als Konsequenz eine Integration Ökonomischer Bildung in die Allgemeinbildung gefordert werden.“ (ebd., S. 15)

Argumente wie diese und entsprechend normativ geprägte *Defizithinweise* (z.B. Aschenbrücker, 2006; von Rosen, 1999) sind nicht neu: Vertreter aus Wissenschaft, Wirtschaft und Politik weisen seit langem auf die Bedeutung ökonomischer Bildung für die Allgemeinbildung hin (für einen Überblick siehe Kaminski, 1999a; Massing, 2006). Schlösser und Weber (1999, S. 178) konstatieren allerdings zur Jahrtausendwende anhand ihrer Lehrplananalysen für die gymnasiale Oberstufe, dass in fast jedem Bundesland zumindest Rahmenthemen mit ausdrücklich wirtschaftlichen Bezügen existierten. Vermehrte ökonomische Bildungsinhalte finden sich May (2011, S. 3) zufolge in Bayern, Niedersachsen und Thüringen. Letzterer Befund deckt sich mit eigenen inhaltsanalytischen Vorarbeiten im Rahmen der Evaluationsstudie zu *business@school*. Er soll allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Intensität der Beschäftigung mit wirtschaftlichen Fragestellungen von Bundesland zu Bundesland und von Schule zu Schule durchaus variieren kann (siehe unten).

Abgesehen von der grundsätzlichen Bedeutung ökonomischer Bildung in der allgemeinbildenden Schule besteht allerdings bereits über die inhaltlichen Schwerpunkte und didaktischen Methoden *keine Einigkeit* (z.B. Loerwald & Schröder, 2011), was neben individuellen Positionen auch an der disziplinierten Verortung der Beteiligten liegen mag. Als Kern ökonomischer Bildung werden meist Kenntnisse über Wirtschaftsordnungen und insbesondere von der (sozialen) Marktwirtschaft ausgehende (wirtschafts- und finanz-)politische Zusammenhänge beschrieben (z.B. Schlösser, 2001; vgl. Massing, 2006, S. 83–84). Auch ein umfassender Begriff von Arbeit wird eingefordert (Gmelch, 2011, S. 10). Entsprechend sollen praktische Fähigkeiten der Schüler gefördert und Akzeptanz gegenüber ökonomischen Denkweisen erhöht werden. Hinzu kommt, dass eine Erziehung zum unternehmerischen Denken und Handeln (engl. *Entrepreneurship Education*) derzeit stark unternehmens-

und interesegeleitet durch das BMWi⁵ in die Schulen hineingetragen wird und eine Inhaltsverschiebung in Richtung betriebswirtschaftlicher Inhalte wahrscheinlich wird (Josten & van Elkan, 2010; vgl. Kapitel 0).

Diese *Inhaltsvorstellungen*, die unterschiedliche Bereiche von Wirtschaftswissen(-schaft) vertreten, deuten aktuelle Diskussionen um ökonomische Bildung an: Während einige Vertreter (z.B. Schäfer & Fritzsche, 2010, S. 30) beispielsweise mangelnde betriebswirtschaftliche, also mikro-ökonomische Kenntnisse bei Schülern konstatieren und besonders diese fördern würden (beispielsweise den *Umgang mit Geld*, Schlösser, Neubauer & Tzanova, 2011, S. 24), gehen anderen Vertretern (z.B. Gerhard Kolb, 2004) die grundlegenden Kenntnisse im Bereich der Volkswirtschaftslehre, d.h. im Wesentlichen der Makroökonomie, nicht weit genug. Dies zeigt sich etwa darin, dass ihrer Meinung nach ein an Handlungs- und Gebrauchswissen orientierter Ansatz (z.B. Grundzüge des Rechnungswesens, Bilanzanalyse) „das ‚Allgemeine‘ des Ökonomischen“ (ebd., S. 6) vermissen lässt bzw. zurückdrängt (vgl. Kellermann, 2009, S. 53; Abschnitt 1.2.1).⁶ Letzteres sei umso wichtiger, wenn neben Fachwissen auch überfachliche Fähigkeiten im Bereich ökonomischer Bildung entwickelt werden sollen, die beispielsweise auf die Fähigkeit zum vernetzten Denken abzielen (Gerhard Kolb, 2004, S. 7).

Weder der mikro- noch der makroökonomische Zugang beinhaltet per se Elemente der Kritik. Ulrich (2001) gibt deshalb einige Jahre vor Hedtke, Famulla, Fischer, Weber und Zurstrassen (2010) zu bedenken, dass das Hinterfragen von Zusammenhängen, das Durchschauen von Zwängen und das Betrachten typischer Rhetorik zu einer zeitgemäßen ökonomischen Bildung gehört. Dies gilt speziell dann, wenn ökonomische Bildung (wie Bildung generell) auf Kritikfähigkeit und Emanzipation des Einzelnen in unterschiedlichen Lebens- und Arbeitssituationen abzielt (vgl. Famulla, Fischer, Hetke, Weber & Zurstrassen, 2011; zu den Begriffen *Situation* und *Handeln* siehe Abschnitt 3.1.2). Auch Schäfer und Fritzsche (2010, S. 32) halten für bedeutsam, dass Unterricht nicht Meinungen und Ideologien gegenüber Ökonomie verhärtet, sondern die Urteilsfähigkeit der Lernenden über ökonomisch geprägte Alltags- und Problemsituationen schult. Sie plädieren folglich für einen Unterricht *über* Wirtschaft, nicht funktional

5 siehe <http://www.bmwi.de/BMWi/Redaktion/PDF/U/unternehmergeist-projekte-uebersicht,property=pdf,bereich=bmwi,sprache=de,rwb=true.pdf> (31.05.2012)

6 Ähnliche Überlegungen finden sich bezüglich des Berufsschullehramts (Sembill, 1992).