

Christina Gericke

Schule und Wirtschaft: das neue Traumpaar?

Zur Kooperation von öffentlichen Schulen und privaten Unternehmen

Das staatliche Schulwesen befindet sich heute in einem fundamentalen Gestaltwandel: Mit dem Oberbegriff „Neues Steuerungsmodell“ lassen sich eine Reihe von Reformstrategien zusammenfassen, die inzwischen Wirkung zeigen, z.B. die Umstellung von einer Input- zu einer Output-Steuerung, die Einführung von Markt- und Wettbewerbselementen, die stärkere Vernetzung mit dem regionalen Umfeld sowie Veränderungen in den Bereichen Finanzen, Haushalt, Rechnungslegung und Mittelbewirtschaftung. Mit der Öffnung der Schulen nach außen, insbesondere auch zu privaten Wirtschaftsunternehmen, treten eine Reihe neuer Akteure auf den Plan. Sie gestalten die Entwicklung staatlicher Schulen auf vielfältige Weise mit und verweisen auf pädagogisch beachtenswerte Verschiebungen im Verhältnis zwischen dem öffentlichen und dem privaten Sektor. Im Folgenden möchte ich der These nachgehen, dass es im Rahmen der Kooperation von Schule und Wirtschaft zu Handlungsvereinbarungen kommen kann, deren Effekte eine Engführung sowohl des Verständnisses allgemeiner Bildung als auch der Idee der Bildung als ein öffentliches Gut sind, und die darüber hinaus die Frage aufwerfen, wie es um die Neutralität der staatlichen Schule bestellt ist.

I

Die veränderte Akteurskonstellation zeigt sich empirisch vor allem in den verschiedenen Formen der Zusammenarbeit von staatlichen Schulen und privaten Unternehmen. Für diese hat sich in den vergangenen Jahren im bildungspolitischen Diskurs der Begriff der Bildungs- oder Lernpartnerschaft etabliert. Als sprachlicher Container umfasst er heute sämtliche Arten des gemeinsamen, vernetzten Handelns von Schule und Wirtschaft. Und er steht gleichzeitig für einen lebensnahen, arbeitsweltorientierten und effizienteren Unterricht bei möglichst sinkenden Kosten für die öffentliche Hand. Welche Arten der Kooperation derzeit als Bildungspartnerschaft gelten, wie sie sich voneinander abgrenzen, soll im Folgenden erläutert werden.

Öffentlich-private Partnerschaften finden zunehmend Verbreitung und gelten als ein viel versprechender Weg, öffentliche Leistungen schneller und kostengünstiger zu realisieren. Diese Partnerschaften bezeichnen spezifische rechtliche und organisatorische Formen der Teilprivatisierung öffentlicher

Dienstleistungen. Es handelt sich um eine interdependente, längerfristige Zusammenarbeit, in der ein privater Betreiber die organisatorische Verantwortung für die Errichtung und den Betrieb einer öffentlichen Infrastruktur übernimmt, während der öffentliche Partner formal die politische Federführung des Projektes behält. Derartige Projekte nach dem Betreibermodell betreffen im Bildungsbereich bislang in der Mehrzahl solche zum Neubau wie zur Sanierung und Bewirtschaftung von Schulen. Unumstritten sind diese Projekte nicht. Das Hauptproblem liegt in der grundsätzlich unterschiedlichen Interessenlage und den jeweiligen Zielen von öffentlichen und privaten Partnern. Es geht um „Gewinnorientierung versus Gemeinwohlorientierung“ (Gerstlberger/Siegl 2011) gegenüber. Hinzu gesellt sich Kritik an mangelnder Verfahrenstransparenz, der Qualität öffentlicher Dienstleistungen sowie den Beschäftigungsbedingungen im öffentlichen Sektor (vgl. ebd.). Verantwortungsträger öffentlicher Verwaltung und zuständige Aufsichtsbehörden, allen voran die Landesrechnungshöfe (z.B. Bayern, Baden-Württemberg, Bremen, Hamburg) warnten in den letzten Jahren wiederholt vor versteckter öffentlicher Verschuldung und langfristigen betriebswirtschaftlichen Problemen. Doch Kooperationen zwischen Schule und Wirtschaft beschränken sich längst nicht auf groß angelegte öffentlich-private Partnerschaften.

Eine bereits lang erprobte Zusammenarbeit liegt in Betriebserkundungen, Betriebspraktika und Unterricht im Betrieb vor, die als feste Bestandteile aktueller Bildungspartnerschaften gelten können. Hinzu kommt die gezielte Unterstützung von Projekten, Festen und Schülerwettbewerben.

Neben diesen eingeführten Formen werden auch Sach- oder Geldspenden für den Schulbetrieb als Kooperationen gewertet. Spenden sind dabei definiert als freiwillige Übertragungen von Geld, Sach- oder Dienstleistungen, ohne dass eine Gegenleistung auf Seite des Empfängers eingefordert wird. Der Anteil des Bildungsbereichs am Gesamtspendenvolumen beträgt laut Deutschem Zentralinstitut für soziale Fragen (DZI) allerdings lediglich 0,7% (vgl. Cleuvers 2010, S. 469). Als Spenden gelten auch Unterrichtsmaterialien, die Firmen Lehrerinnen und Lehrern kostenlos zum Gebrauch anbieten. Sie werden immer häufiger mit der Einladung externer Experten in den Unterricht verbunden, d.h. Firmenvertreter übernehmen einzelne Fachstunden, gelegentlich auch ganze Unterrichtsreihen (zu den problematischen Implikationen dieser spezifischen Unterstützung vgl. auch den Beitrag von Peter Neumaier in diesem Heft).

Eine besondere Form des Spendens liegt im Schulsponsoring vor, das sich insofern davon abgrenzen lässt, als hier Zuwendungen gegen die Gewährung von Rechten zur kommunikativen Nutzung des Sponsors auf der Basis einer vertraglichen Vereinbarung vergeben werden (vgl. Bagusat 2006, S. 21). Im Zuge der Öffnung der Schulen in der Mitte der 2000er Jahre, die notwendig mit Gesetzesanpassungen einherging, wurden ethische Grenzen durchaus bedacht. So wurde gesetzlich festgelegt, dass vertragliche Sponsoringmaßnahmen bundesweit mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag vereinbar sein

müssen und das politische, religiöse und weltanschauliche Neutralitätsgebot von Schulen nicht gefährden dürfen. Werbemaßnahmen, die ein gemeinwohlorientiertes Ziel nicht erkennen lassen, sind in der Mehrzahl der Bundesländer also nicht erlaubt.¹ Wirtschaftlich wurde diese Begrenzung von einer Selbstverpflichtung flankiert, die Vertrauen bilden sollte. 1998 erklärten fünfzig große Unternehmen öffentlich, keinen Einfluss auf die Inhalte der Schule nehmen zu wollen (vgl. Schmerr 2002).

Bemerkenswert am Sponsoring ist allerdings, dass bei dieser Form der Kooperation zwischen Schule und Privatwirtschaft Interessen und Intentionen der beteiligten Partner nicht selten inkongruent sind (vgl. ebd., Holland-Letz 2005, Liesner 2006). Denn während für die Schulen Sponsoring ein Finanzierungsinstrument darstellt, um ergänzende pädagogische Angebote zu machen, und so ihren öffentlichen Bildungsauftrag besser erfüllen zu können, ist es für Unternehmen überwiegend ein Kommunikationsinstrument, das in verschiedene Richtungen zielt (vgl. Bagusat 2006, S. 22): Einerseits führt es zu einer größeren Öffentlichkeit, im Sinne der „Steigerung des Bekanntheitsgrades, dem Erreichen von Sympathie und Goodwill“ zwecks „Imagetransfer und Kontaktpflege bis hin zum Verfolgen konkreter Absatzziele“ (Mussler 2006, S. 407). Andererseits wirkt es auch in das Unternehmen selbst hinein, denn es zeigte sich, dass das verstärkte Engagement für gesellschaftlich relevante Themen als „Corporate social responsibility“ wahrgenommen wurde und sich positiv auf die Unternehmensentwicklung auswirkte. Unternehmen mit hohem gesellschaftlichem Ansehen gelten als weniger krisenanfällig und erfolgreicher in der Gewinnung qualifizierter Arbeitnehmer, die wiederum eher bereit sind, für ein solches Unternehmen eigene wirtschaftliche Interessen zurück zu stecken (Mussler 2006, S. 410). Erklärtes Ziel, so Mussler, ist das know-how und do-how dieser ökonomischen Kommunikationsstrategie auf die Institutionen zu übertragen, um die Schulen und Lehrkräfte in diesem Bereich zu professionalisieren. Diese Notwendigkeit erscheint als unhintergebar und selbsterklärend in gegenwärtigen Reformprozessen.

II

Wie sich dieses know-how und do-how von Unternehmen gegenwärtig und zukünftig auf die Institutionen übertragen soll, darüber gibt die Lektüre „Partnerschaft Schulen-Unternehmen. Handbuch mit Praxisbeispielen“ (2010), herausgegeben von der Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung, Aufschluss. Das Handbuch ist aus einem Kooperationsprojekt der Landesarbeitsgemeinschaft „SchuleWirtschaft“ mit verschiedenen Behörden Hamburgs, der Hamburger Handwerkskammer und dem Hamburger Zentrum für Schule und Wirtschaft entstanden.

¹ Ausnahmen bilden die Länder Berlin, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt. Dort ist Werbung unter bestimmten Voraussetzungen möglich.

Das Netzwerk „SchuleWirtschaft“ besteht bereits seit den frühen 1950er Jahren und hat mehrere Ebenen: Verantwortet wird es von der Bundesarbeitsgemeinschaft „SchuleWirtschaft“, deren Träger die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) in Berlin und das Institut der deutschen Wirtschaft in Köln sind. Ihr untergeordnet sind die Landesarbeitsgemeinschaften, die es mittlerweile in nahezu jedem Bundesland gibt und die von den Landesvereinigungen der Arbeitgeberverbände unterstützt werden, sowie die Studienkreise, die die regionalen Arbeitskreise koordinieren, von denen im Jahr 2009 laut eigenen Angaben 432 bestanden – Tendenz steigend. „22.161 ehrenamtliche Akteure aus Schule, Wirtschaft, Politik und anderen Institutionen“ engagieren sich in diesen Arbeitskreisen, bieten Fortbildungen an und organisieren Veranstaltungen, „1.873 mal wurde über diese Arbeit medial berichtet“.² Kurz: Allein die Mitglieder dieses Netzwerkes sind bundesweit tätig, und ihre Aktivitäten sind inzwischen nahezu unüberschaubar geworden.

„SchuleWirtschaft“ sieht sich „als Partner für die Bildungspolitik im Land“³, und dementsprechend wird eine zentrale Aufgabe darin gesehen, „bildungspolitische Impulse zu setzen“, die als „Signale für die Weiterentwicklung von Bildungsplänen“ zu verstehen sind. Die Landesarbeitsgemeinschaften publizieren auf ihren Websites, in Newslettern sowie über Presse und Öffentlichkeitsarbeit zu Themen wie beispielsweise Selbstständige Schule, Sponsoring, Führungsmanagement oder Qualitätsentwicklung. Zudem stellen sie kostenlos Unterrichtsmaterial zur Verfügung, beispielsweise im Rahmen ihrer Initiative „Ökonomische Bildung – Schule und Wirtschaft in der sozialen Marktwirtschaft“.⁴ Als übergeordnetes Ziel der AG wird Folgendes angegeben: „Partnerschaften zwischen Schulen und Unternehmen sollen Bestandteil des schulischen Lernens sein, in ein Qualitätsmanagement eingebunden sein und sowohl in der Schule als auch im Unternehmen systematisch verankert sein“ (ebd., S. 5).

Ein Beispiel kann veranschaulichen, wie wir uns solche Lernpartnerschaften vorzustellen haben:

„Ein Unternehmen der Klimatechnik beauftragt in Absprache mit der Schulleitung und den Lehrkräften eine Schülergruppe mit der Organisation einer Ausstellung zum Thema ‚Antworten der Technik auf den Klimawandel‘. Die Schülerinnen und Schüler recherchieren und arbeiten zu diesem Thema im Unternehmen. Beteiligt sind die Fächer Erdkunde, Biologie, Deutsch, Informatik und Kunst. Die Schülerinnen und Schüler werden von Lehrkräften und Technikern beraten. Die Lernleistungen werden bewertet

2 www.schule-wirtschaft.de/www/schulewirtschaft.nsf/id/PageZahlen_DE?open

3 www.schule-wirtschaft.de/www/schulewirtschaft.nsf/id/PageZiele-und-Aufgaben_DE?open

4 Hamburger Landesarbeitsgemeinschaft <http://www.schule-wirtschaft-hamburg.de/schulewirtschaft/partnerschaften/veranstaltungen.html>, aber auch die Bundesarbeitsgemeinschaft http://www.schule-wirtschaft.de/www/schulewirtschaft.nsf/id/PageReihe-Thema-Wirtschaft-Infos-zu-Paedagogen-in-Schule-und-Betrieb_DE?open&ccm=000

und sind Teil der Bewertung in den Fächern. Das Unternehmen bewertet die Schülerleistungen entsprechend unternehmerischer Kriterien und bescheinigt die Leistung. Die Schule kann die betriebliche Bewertung als Anlage zum Zeugnis ausweisen“ (ebd., S. 7).

An diesem Beispiel wird zweierlei deutlich. Nach Ansicht der Bundesarbeitsgemeinschaft „SchuleWirtschaft“ ist es das Unternehmen, das die Schülergruppe mit einem Arbeitsauftrag, hier der Konzeption einer Ausstellung, betraut. D.h. die Lehrperson und damit die Schule als Verantwortungsträger werden nur noch als Rahmen angesehen, in den das Unternehmen mit seinen Aufgabenstellungen eingreift. Es entzieht damit der Schule die Hoheit über die curriculare Bestimmung. Mit ihr werden die Themen nur noch abgesprochen.

Bei dem gewählten Beispielthema handelt es sich jedoch nicht um eines, das den bisherigen Unterrichtsstoff erweitert, sondern das vorgeschlagene – „Antworten der Technik auf den Klimawandel“ – ist durchaus als eines denkbar, das den Lehrpersonen selbst, bspw. für eine Projektwoche, in der fachübergreifend gearbeitet werden soll, einfallen könnte – auch im Rückgriff auf die im Curriculum zu verhandelnden Themen.

D.h. das Unternehmen fügt nichts Neues hinzu, sondern greift als Aufgabensteller in die Schule ein und nimmt Bewertungen vor, die sich in Abgrenzung zu den schulischen nach „unternehmerischen Kriterien“ richten.

Darin zeigt sich, dass die Kooperation nicht als tatsächliche Partnerschaft im Sinne eines gegenseitigen Interesses verstanden wird, sondern allein dadurch gekennzeichnet ist, dass das Unternehmen so etwas wie „Lebensnähe“ und „Realität“ einbringt, also eine Kooperation, die sich nach unternehmerischen Kriterien richtet, in den Schulalltag Einzug hält und Subjektivierungen an kontrollierende Formen kommunikativer Beurteilungsverfahren wie „Rückmeldung“ angeschlossen werden.

Die weitere Lektüre verdeutlicht, dass die Arbeitsgemeinschaft ganz eigene Vorstellungen von den Vorteilen hat, die diese Partnerschaft den Schulen bietet. Der Nutzen für die Schulen liegt vor allem im Ausgleich unterstellter Defizite, die sich auf sämtlichen Ebenen von Schule zeigen:

„[Die Lehrkräfte] erhalten Unterstützung durch Unternehmensmitarbeiter bei der Planung von Projekten zur ökonomischen Bildung, Unterstützung bei einer Unterrichtseinheit zu Flächenberechnungen durch einen Tischler, Angebote für Bewerbungstrainings durch eine Krankenkasse, Simulation von Bewerbungsgesprächen durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einer Bank“ (ebd., S. 8). Der Betrieb bzw. das Unternehmen soll als PR-Experte die Schule in ihrer Öffentlichkeitsarbeit beraten, „Unternehmensmitarbeiter [...] übertragen das Qualitätsmanagement im Rahmen einer Kooperationsvereinbarung für die Schulorganisation“ (ebd., S. 8). Darüber hinaus, so die Annahme, wolle die Schule ihr Schulprofil ausbilden und bestmögliche Lerngelegenheiten bieten. Dies sei schlicht „ohne Unternehmenspartner nicht möglich [...]. Sie sind wichtige Partner bei der Gestaltung von Lernprozessen, denn sie verfügen über Potentiale und Kompetenzen, die in der Schule so nicht vorhanden sind [...]. Ihre

Beiträge und ihr Feedback für Schülerinnen und Schüler, aber auch für Lehrerinnen und Lehrer sowie für Schulleitungen sind die geforderten und gewünschten Ergänzungen des schulischen Lernens und entscheidend für die Qualität der Lernprozesse und der Kooperation“ (S. 9).



Diese Liste an Unterstützungsmaßnahmen für die Schule umfasst dabei alle Stufen der pädagogischen Institution und unterstreicht die Notwendigkeit unternehmerischen Eingreifens: von der Unterrichtsebene bis zur Schuladministration und ihrer internen Organisation. Auf unterrichtlicher Ebene scheint es in der Perspektive der Arbeitsgemeinschaft der Professionellen also nicht zu gelingen, Unterrichtsinhalte sinnstiftend didaktisch aufzubereiten. Sind die Bankangestellten tatsächlich mit der Durchführung von Bewerbungsgesprächen betraut, so gelten sie den Schülerinnen als Rollenspiel, für das sie eine Note bekommen werden. Ob dafür ein Bankvertreter notwendig ist und welche Aufgabe ihm dabei zukommen könnte, abgesehen von unternehmerischen Bewertungskriterien, wird nicht begründet.

Es handelt sich dabei um das Modell einer 1:1-Übertragung von einer Institution – hier: das Unternehmen – in eine andere Institution: da: der Schule, ohne dabei zu registrieren, dass sich Prozesse und Handlungsweisen verändern, wenn sie in einem anderen institutionellen Rahmen angewendet werden sollen. Das hat nichts mit Magie zu tun. Muss der Tischler tatsächlich eine Flächenberechnung vornehmen, um den zu tischlernden Gegenstand für den Kunden sachgerecht herzustellen, so dient die Aufgabe dem Schüler nur als wirklichkeitsnahe Einkleidung einer Mathematikaufgabe, die er auf abstrakter Ebene verstehen lernen soll. Die Bundesarbeitsgemeinschaft SchuleWirt-

schaft will Lebensnähe in die Schule hineinbringen, dabei negiert sie, dass die Sache innerhalb der Schule zum Unterrichtsgegenstand wird und damit ihren Charakter verändert.

Entscheidend für die Qualität von Lernprozessen, von Schule und ihrer Administration werden diese Übertragungen doch erst mit dem Anlegen von unternehmerischen Kriterien an ebendiese.

Unternehmen stellen sich auch den Lehrerinnen und Lehrern als Lernort zur Verfügung. Der Betrieb wird zum Ort für Fortbildungen, an dem „in Veranstaltungen der Handwerkskammer Lehrkräfte den Fleischerberuf kennen[lernen], indem sie selbst Würstchen herstellen, und bei der Elektriker-Innung experimentieren sie mit Schaltkreisen“ (S. 8). Offensichtlich wird den Lehrkräften weder zugetraut, dass sie bestimmte Produktionsprozesse kognitiv erschließen noch diese dann didaktisch aufbereiten zu können. Als Lernende sind sie auf der Handlungsebene anzusprechen.

Dass Lehrerinnen und Lehrer tatsächlich in die Betriebe und Unternehmen gehen und ihre Expertise darin gesehen wird, dass sie beurteilen können, wie beispielsweise eine Betriebserkundung sinnvoll im Unterricht vor- und nachbereitet werden könnte, sondern dass ihnen stattdessen ein unterhaltsamer Abend in der Handwerkskammer geboten wird, der rein gar nichts mit dem beruflichen Tätigkeitsfeld zu tun hat, verweist auf eine gewisse Missachtung des Lehrerberufes.

Es wird also davon ausgegangen, dass die Unternehmen den Schulen eine Menge zu bieten haben und sie in ihrem Kerngeschäft unterstützen können, dass die Schule aber rein gar nichts für die Betriebe tun kann. Von einer Partnerschaft, die auf wechselseitigem Interesse beruht, kann hier also nicht die Rede sein.

Stattdessen erwartet die Bundesarbeitsgemeinschaft, dass sich die Schule gegenüber den Leistungen und Unterstützungshilfen der Unternehmen erkenntlich zeigt. Dabei kann es sich um die „Erwähnung des Unternehmens“ in sämtlichen Veröffentlichungen der Schule, um eine „Ausstellung über das Unternehmen in der Schule (und umgekehrt), die Erstellung von Werbematerialien und Unterstützung der Öffentlichkeitsarbeit des Unternehmens (oder der Schule), Konzerte des Schulorchesters bei Jubiläen und Betriebsfeiern, Sprachkurse für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Partnerunternehmens oder gar das Catering für Veranstaltungen des Unternehmens durch eine Schülerfirma“ handeln (S. 11). Diese Angebote können sich leicht als „Schülerarbeiten“ für das Unternehmen vorgestellt werden. Dagegen sind die Kompetenzen und das Wissen der Lehrerinnen und Lehrer nur in einem übertragenen Sinne für die Unternehmen von Nutzen. So können die Fremdsprachenkenntnisse in die „Unterstützung bei Übersetzungen“ einmünden, und das Organisieren in die „Unterstützung bei Veranstaltungen zur innerbetrieblichen Weiterbildung“ (S. 21). An keiner Stelle taucht aber das pädagogische professionelle Wissen der Lehrpersonen auf. Dies wird gar nicht als solches wahrgenommen.

Dennoch oder gerade deshalb soll die Form der Zusammenarbeit auf Dauer angelegt sein. Die Kooperation soll „stabilisiert und institutionalisiert“

werden, z.B. durch „Einladung des betrieblichen Partners zur Lehrerkonferenz, Vorstellungen der gemeinsamen Projekte im Unternehmen und in der Schule“ sowie „Einladung zu sämtlichen hausinternen Festen und Veranstaltungen“ (S.12) als Ausdruck gegenseitiger Wertschätzung. Doch: kein gutes Unternehmen ohne ein Controlling: „Für einige dieser Aktivitäten könnte eine Schüler-AG Verantwortung übernehmen [...], z.B. für die Überwachung der Qualität der Kooperation“ (ebd.). Den Unternehmen wird dabei ein partikuläres Interesse zugesprochen: „Durch sein Engagement kann das Unternehmen eine steigende Zufriedenheit der MitarbeiterInnen bewirken, Wettbewerbsvorteile bei der Rekrutierung von Fachkräften und gut vorbereiteten Auszubildenden“ nutzen sowie eine „Imagesteigerung im Sinne der corporate social responsibility“ erzeugen (S. 7).

So ließe sich die Reihe an Absurditäten fortsetzen. Sie alle haben gemein, dass es sich um ein buntes Sammelsurium von Vorschlägen handelt, die zeigen, dass die Seite der Unternehmen eine zu Unterkomplexität neigende Vorstellung vom pädagogisch-didaktischen Tun der Lehrerinnen und Lehrer, den institutionellen Besonderheiten von Schule oder gar von der widersprüchlichen Einheit von Erziehung, Bildung und Didaktik hat.

Der Begriff der Partnerschaft verweist im allgemeinen Sprachgebrauch auf eine freiwillige, ebenbürtige Verbindung zweier oder mehrerer Gleichgestellter. Mit Partnerschaft wird ein solidarisches, anerkanntes Verhältnis in einem gemeinsamen Interesse angesprochen, welches gerade nicht durch Asymmetrien gekennzeichnet ist. Sie bezweckt in der Regel eine wechselseitige Unterstützung auf der Basis gegenseitiger Achtung und bewährt sich gerade in Momenten des Streits oder Konfliktes durch das Ernstnehmen des jeweils Anderen. Unter „Bildungspartnerschaften“ lassen sich also solcherlei Bindungen assoziieren, deren gemeinsames Ansinnen an dem Gut „Bildung“ ausgerichtet ist. In den hier angedeuteten Kooperationsformen werden sowohl divergierende Interessen an der Verbindung, inkongruente Vorstellungen von Bildung als auch unterschiedliche Ausgangspositionen z.B. hinsichtlich möglicher ökonomischer Abhängigkeiten sichtbar. Dennoch steigt die Zahl dieser Partnerschaften kontinuierlich an, und sie werden bildungspolitisch weiterhin stark unterstützt.

III

Wie lassen sich nun diese empirischen Verschiebungen im Verhältnis der staatlichen Schule zur Privatwirtschaft systematisch erklären und historisch einordnen?

Komplexe Akteurskonstellationen und eine starke Internationalisierung der Politiken des „verhandelnden Staates“ sind aus regulationstheoretischer Perspektive charakteristisch für eine neue, „postfordistische Regulationsweise“, in die zunehmend auch Nichtregierungsorganisationen und Netzwerke involviert sind (vgl. Hirsch 2001, S. 190). Nach der Fordismuskrise der 1970er Jahre hat sich eine neue, wenn auch durch Widersprüche und Krisen-

momente gekennzeichnete kapitalistische Formation mit einer gewissen Kohärenz ausgebildet. Hirsch bezeichnet diese als ein „postfordistisches Akkumulationsregime“, welches spezifische ökonomische Instabilitäten und politisch-soziale Krisenmomente (Hirsch 2001, S. 172) mit grundlegenden Kennzeichen aufweise: der Durchsetzung einer neuen Verwertungsstrategie, der Entformalisierung und Prekarisierung der Lohnverhältnisse, der Internationalisierung von Produktion, der Entstehung von ‚Finanzblasen‘ sowie der selektiven Einschränkung und Privatisierung sozialstaatlicher Sicherungssysteme (vgl., ebd., S. 177), die von einem Komplex gesellschaftlicher Spaltungen und zunehmenden sozialen Ungleichheiten begleitet sind. Mit diesen Transformationen gehe eine „neue Regierungsweise“ einher, als „spezifische Kombination der Organisierung von Zwang und Konsens, in der sich das postfordistische Hegemonialverhältnis ausdrückt und gleichzeitig reproduziert“ (ebd., S. 199).

Dieses Moment von Zwang und Konsens kommt im Rahmen des Neuen Steuerungsmodells in allen öffentlichen Verwaltungen und auch in der autonomen Schule zum Tragen: Die gewährte bzw. verordnete größere Selbstverantwortung kann zur „Freiheit, sich abhängig zu machen“, werden (Liesner 2006, S. 451). Brückner und Kaspar-Böhm konstatieren entsprechend, dass im Bereich der allgemeinen Bildung heute bereits die Aufrechterhaltung der bestehenden öffentlichen Bildungsangebote ohne die Beteiligung Dritter (privater Unternehmen, Eltern) kaum mehr möglich sei. Und in einer bundesweit angelegten Befragung von Schulleitungen zeigte sich eine ungleiche Verteilung finanzieller Unterstützungsformen hinsichtlich der Schulformen sowie regionaler Verteilungen, aus denen möglicherweise soziale Disparitäten erwachsen (vgl. Brückner/Kaspar-Böhm 2010, S. 209). Gymnasien und Gesamtschulen sind demnach relativ besser gestellt als Grund-, Haupt- und Realschulen. Auch die Aufweichung der Lernmittelfreiheit sowie die Erhöhung der Schülerbeförderungskosten könnten negative Folgen hinsichtlich der Ermöglichung von Bildungsteilhabe haben und lässt die Autorinnen von einer schleichenden Privatisierung sprechen. Mittlerweile liegen zudem Erfahrungen mit der Privatisierung und Ökonomisierung von Schulen aus diversen Ländern und Regionen vor, in denen bestimmte Effekte der postfordistischen Umstrukturierung der Bildungseinrichtungen sichtbar werden. Die sozialen Ungleichheiten im Zugang zu Wissen verschärfen sich mitunter dramatisch, die Staatsausgaben im Bildungssektor sinken und ein Distinktionsverhalten der Mittelschicht wird deutlich beobachtbar (vgl. Lohmann 2010, S. 242). Ob die neuen Kooperationen zwischen Schule und Wirtschaft dennoch geeignet und in der Lage sind, solchen Nebenfolgen zu begegnen, kann angezweifelt werden. In einem kurzen historischen Rekurs auf die allgemeine Bildung unter staatlicher Aufsicht soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern und aus welchen Überlegungen heraus Schule als geschützter Raum öffentlicher Bildung konzipiert wurde.

IV

Die Öffnung der Schulen für außerschulische Kooperationspartnerschaften machte Gesetzesänderungen in den Landesverfassungen bzw. in den Schulgesetzen notwendig. Dies verweist darauf, dass die staatliche Schule vorher von äußeren Einflüssen abgegrenzt oder vor ihnen geschützt sein sollte. Inwiefern wurde die öffentliche Schule als ein Ort unter staatlicher Aufsicht konzipiert, dem einerseits wichtige Funktionen ökonomischer und politischer Art zugeschrieben wurden, der andererseits auch ein Schonraum für Heranwachsende darstellen und schließlich auch Persönlichkeitsrechte schützen und gewähren sollte? Um dieser Frage nachzugehen, sollen zwei Blickrichtungen eingeschlagen werden: zum einen hin auf die Konstituierungsphase allgemeiner Bildung, zum anderen auf das Neutralitätsgebot in seiner verfassungsrechtlichen Bedeutung.

In den westlichen Industrieländern bestehen öffentliche Schulen seit 150 bis 200 Jahren, wobei ihre flächendeckende Errichtung mehrere Jahrzehnte gedauert hat. Durch diese sollten die feudalistischen Gesellschaftsstrukturen überwunden und die Bevölkerung mit jenen Kenntnissen, Haltungen und Verhaltensweisen ausgestattet werden, die notwendig wurden, um die entstehenden nationalen bürgerlich-kapitalistischen Verfassungsstaaten zu tragen (vgl. Lohmann 2010, S. 232). Das preußische Fachklassensystem des ausgehenden 18. Jahrhunderts, das maßgeblich von den Interessenlagen Schulgeld zahlender Eltern bestimmt war, wurde durch ein System der Jahrgangsklassen abgelöst. Der Zugriff auf die Unterrichtsplanung, das Dispensationsverbot sowie die Errichtung eines Pflichtfachkanons markierten den Anfang der Etablierung eines allgemeinen Schulwesens (vgl. Lohmann 1987) in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts und ermöglichten eine Theoretisierung der Inhalte einzelner Schulfächer. Der veränderte konzeptuelle Zuschnitt des Inhaltes pädagogischer Prozesse, so Lohmann weiter, brachte unter anderem mit sich, nicht länger von einer Lehrbarkeit der Moral auszugehen: normative Orientierungen wurden disziplinarisch gesichert. Ein universeller Zweck allgemeinbildender Schulen unter einer spezifisch pädagogischen Wissensauffassung wurde begründet. „Danach war ein ‚Lehrobjekt‘ an einer allgemeinbildenden Schule etwas von Objekten der außerschulischen Lebenspraxis wie von wissenschaftlichen Disziplinen gleichermaßen Unterschiedliches“ (Lohmann 1987, S. 16 unter Bezugnahme auf Schleiermacher 1816).

Die Lernmittelfreiheit sowie die Schulgeldfreiheit gehen auf bildungspolitische Forderungen Mitte des 19. Jahrhunderts zurück. Angestrebt wurde die Etablierung einer öffentlichen Bildung unabhängig von der sozialen Herkunft. Die Lernmittelfreiheit wurde in der Weimarer Verfassung festgelegt, ebenso wie das Neutralitätsgebot des Staates und also der staatlichen Schulen wurde in Deutschland. Es beruht auf der strikten Unterscheidung staatlicher und gesellschaftlicher Sphären. Die im späteren bundesrepublikanischen Grundgesetz geregelte Glaubens- und Bekenntnisfreiheit und ihre Unverletzlichkeit gebietet eine weltanschauliche und religiöse Neutralität. Die Neutra-

lität des Staates ist verfassungsrechtlich in diesem Zusammenhang jedoch nicht als ein umfassender Verzicht auf Wertorientierung, sondern als ethische Begründungsneutralität zu verstehen (vgl. Huster 2002, S. 412). Das staatliche Handeln muss gegenüber jedermann gerechtfertigt werden können. Die Schule hat gerade wegen ihrer Position als weisungsgebundene Anstalt des öffentlichen Rechts und vor dem Hintergrund der Schulpflicht Unparteilichkeit zu wahren und eine allgemeine Bildung zu gewährleisten, die dazu beiträgt, dass Schülerinnen und Schüler sich in einer pluralen Gesellschaft orientieren können.

Unterstrichen wird dies von der Landeszentrale für politische Bildung und dem so genannten Beutelsbacher Konsens aus dem Jahr 1976. In ihm sind das Überwältigungsverbot, das Gebot der Kontroversität sowie das Prinzip der Schülerorientierung als bindend festgelegt worden.

Im heutigen allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrag, der in den Landesverfassungen bzw. Schulgesetzen verankert ist⁵, werden Kernelemente der allgemeinen Bildung folgendermaßen bestimmt: Es ist zunächst von einer „wissenschaftspropädeutische[n] Grundbildung“ (Bildungsplan der Hansestadt Hamburg 2004, S. 3ff.) die Rede, deren Ziel darin bestehe, eine Haltung zu entwickeln „entlang der Grundsätze der Achtung, Toleranz, Gerechtigkeit und Solidarität“ und in „Verantwortung zur Gestaltung einer der Humanität verpflichteten demokratischen Gesellschaft“. Die Entwicklung der Persönlichkeit und individueller Fähigkeiten soll dadurch verwirklicht werden, dass Schülerinnen und Schüler ihre „eigenen Sichtweisen entwickeln, Kritik üben und begründet Widerspruch artikulieren können“ (ebd., S. 8).

Dazu gehöre, „Phänomene in Muße auf sich wirken lassen, [...], neue Erkenntnisse in sich reifen zu lassen und neue Sichtweisen und Ideale zu entwickeln“. Auch Ziele der Berufsorientierung sollen sich an gesellschaftlichen Anforderungen orientieren und die Bedingungen ihrer Veränderungen zur Reflexion bringen. Die „Kenntnis gesellschaftlicher Zusammenhänge“, so heißt es dort weiter, „wird durch die Öffnung des Unterrichts zu außerschulischen Handlungs- und Gestaltungsfeldern und durch Kooperationen mit außerschulischen Partnern, vor allem mit kommunalen, sozialen und kulturellen Einrichtungen, Wirtschaft und Hochschulen verstärkt“ und somit auch außerschulische Lernkontexte gefördert (vgl. ebd., S. 10). Dies alles geschieht jedoch vor dem Hintergrund der oben genannten Grundhaltung und meint gerade nicht die Einführung unternehmerischer Kriterien, Denk- und Handlungsschemata, sondern deren kritische Reflexion aus einer Distanz heraus, die durch die Schule und ihre methodischen und didaktischen Prinzipien ermöglicht wird.

5 Exemplarisch habe ich hier die überarbeitete Fassung des Bildungsplans der Hansestadt Hamburg für das 9-jährige Gymnasium von 2004 herangezogen. <http://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2008/730/>

V

Schulsponsoring und so genannte Bildungspartnerschaften sind nur ein Element des aktuellen Diskurses über die Entwicklung staatlicher Schulen. Dieses Element ist aber insofern wichtig, als es mitunter einen ideologisierenden Charakter aufweist, der kaum öffentliche Beachtung findet. Wo von Bildungspartnerschaften und Kooperationen zwischen Schule und Wirtschaft die Rede ist, dominieren oftmals dichotome Wahr-Falsch-Aussagen während auf Reflexionen, die sich ernsthaft einem möglichen Dissens widmen, in vielen Fällen verzichtet wird. Stattdessen stellt sich der dominante Diskurs selbsterklärend und als alternativlose Notwendigkeit dar, womit er hegemonial auf weitere Praxisfelder und -bereiche übergreift. Als „wichtige Partner für Lernprozesse“ mit „Potentialen und Kompetenzen“, die in der Schule nicht vorhanden sind (Behörde für Schule und Berufsbildung 2010, S. 9), wird ihre Unverzichtbarkeit für Schülerinnen und Schüler, für Lehrerinnen und Lehrer und für die Organisation von Schule schlichtweg behauptet und nicht zur Diskussion gestellt. Die Profession der Lehrkräfte wird damit nicht nur in Frage gestellt, sondern geradezu konterkariert. Mit Kooperationsformen, wie sie hier vorgeschlagen werden, wird der Ausrichtung an unternehmerischen Denkstilen Vorschub geleistet, die das schulische Leben bis in die subjektiven Haltungen hinein transformieren. Der Begriff der Partnerschaft verliert angesichts der auf unterschiedlichen Ebenen zu verzeichnenden Ambivalenzen und Asymmetrien an Bedeutung und Gehalt.

Unternehmen sehen sich nicht allein als Geldgeber für pädagogische Angebote oder für die Erweiterung der Materialbestände. Sie erwarten dafür vielmehr Gegenleistungen, die über die kommunikative Nutzung ihrer Unterstützungen hinausgehen und in Unterrichts-Praktiken überführt werden: Dienstleistungen der Schule einerseits und Mitbestimmung und Mitgestaltung durch Unternehmensmitarbeiter im Unterricht andererseits. Dabei hat sich das Verhältnis von Schule und Unternehmen mittlerweile nahezu umgekehrt. Nicht länger müssen sich Unternehmen legitimieren und bezeugen, dass sie nicht in Unterrichtsinhalte eingreifen wollen, wenn sie Zugang in öffentliche Institutionen erhalten und diesen Raum für partikulare Interessen nutzen – ihnen wird genau das zugebilligt, indem wirtschaftlicher Eigennutz tendenziell mit dem Gemeinwohl gleich gesetzt wird. Die Unternehmen haben entsprechend weitere Strategien entwickelt, im schulischen Bereich von sich Reden zu machen. Partnerunternehmen müssen sich heute z.B. nicht mehr darum zu bemühen, Werbematerialien in der Pausenhalle zu platzieren. Sie lassen die Werbung schlicht als Fachprojekt von den Schülern selbst gestalten und als pädagogisch wertvoll prämiieren. Privatwirtschaftliche Akteure werden in sämtliche schulischen Bereiche eingebunden und erhalten hier Mitspracherechte. Nun sind es die Schulen, die sich überlegen sollen, welche Dienstleistungen sie den Unternehmen anbieten können.

Das oben skizzierte Hamburger Handbuch für Partnerschaften zwischen Schulen und Unternehmen macht deutlich, wie vielfältig die postfordisti-

schen Verwertungsstrategien sind und wie unter dem Einfluss privatwirtschaftlicher Akteure auch Unterrichtsinhalte im Sinne einer Modifizierung spezifischer ökonomischer Rationalitäten privatisiert werden. In der Verschränkung von Sponsor einerseits und einem zum Experten für ökonomische Bildung ernannten Unternehmensvertreter andererseits werden unternehmerische Denkstile über Formen der Zusammenarbeit in konkrete Unterrichtssituationen übersetzt. Diese Denk- und Handlungsschemata beschränken sich nicht auf bestimmte Fächer, denn prinzipiell kann in allen Fächern Inhaltliches unternehmerisch ausbuchstabiert werden. So soll, wenn es nach den Kooperationsbefürwortern geht, im Kunstunterricht der Frage nachgegangen werden, welche Rolle Kreativität in der Wirtschaft spielt oder wie Produktdesign entsteht, im Ethikunterricht wird über die Unternehmensideale gesprochen, im Fach Geschichte die Firmengeschichte „vom Familienunternehmen zum global player“ behandelt.⁶ Dass dies nicht allein Wunschträume einzelner Unternehmerverbände sind, sondern bereits praktische Umsetzung finden, zeigt das Beispiel einer Siemens-Partner-Schule in Nordrhein-Westfalen, in der im Geschichtsunterricht der konzerneigene „Arbeitsalltag gestern und heute“ behandelt wurde und es im Englischunterricht um das Thema „Siemens – a global player“ ging (vgl. Holland-Letz 2005).

Das Unternehmen als Lernort wird damit zu einem Bildungsort- und Gegenstand, dessen Wahrheitsgehalt ungeprüft bleibt. Der ökonomische Erfolg scheint ihm Recht zu geben. Hieran knüpft auch das Bild des Unternehmers als Experte an. Ihm wird per se zugetraut, er habe nicht nur unternehmerisches know-how, er kenne auch den Markt, wisse, wie und womit man sich auf dem Markt positionieren könne und welche Wissensbestände und sogar welche Subjekte zukünftig gebraucht werden.

Der einst geschützte, begründet neutral gehaltene Raum, wird damit zunehmend durch diverse Akteurskonstellationen verändert, und alle wollen „Schule verbessern“. Dabei werden bisherige Grenzen überschritten bzw. unterwandert. Im Hinblick auf den staatlichen Bildungsauftrag, den Beutelsbacher Konsens sowie das Neutralitätsgebot ist deshalb auf die Notwendigkeit hinzuweisen, SchülerInnen auch im Bereich der ökonomischen Bildung plurale und kontroverse Perspektiven zu eröffnen und das didaktische Prinzip der Distanz bei allen Forderungen nach (Praxis-)Nähe aufrecht zu halten.

Literatur

Bagusat, Ariane: Grundlagen des Bildungssponsoring: Bedeutung, Definition, Erscheinungsformen und Rahmenbedingungen. In: Management-Handbuch Bildungssponsoring. Grundlagen, Ansätze und Fallbeispiele für Sponsoren und Gesponsorte. Kulturkommerz Band 13, Berlin 2006, S. 19-30.

6 vgl. Landkarte der Möglichkeiten: Landesarbeitsgemeinschaft SchuleWirtschaft Hessen: http://www.schulewirtschaft.de/www/schulewirtschaft.nsf/id/PageCopy-of-Partnerschaften_DE?open&ccm=350.

- Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2010): Partnerschaft Schule Unternehmen- ein Handbuch mit Praxisbeispielen. Letzter Zugriff am 19.9.2012 <http://li.hamburg.de/zsw/material/3255620/artikel-partnerschaft-schulen-unternehmen.html>.
- Brückner, Yvonne, Böhm-Kaspar, Claudia: Finanzierung des allgemeinbildenden Schulwesens. In: Barz, Heiner (Hrsg.): Handbuch Bildungsfinanzierung. Wiesbaden 2010, S. 201-213.
- Bundesarbeitsgemeinschaft SchuleWirtschaft: Letzter Zugriff am 19.9.2012 http://www.schule-wirtschaft.de/www/schulewirtschaft.nsf/ID/EN_Home.
- Cleuvers, Birgitt A.: Bildungsfundraising- private Mittelbeschaffung als Zukunftskonzept? In: Barz, Heiner (Hrsg.): Handbuch Bildungsfinanzierung. Wiesbaden 2010, S. 467-478.
- Gerstlberger, Wolfgang/Siegl, Michael: Öffentlich-private Partnerschaften. Ein Konzept für die zukünftige Gestaltung öffentlicher Aufgaben? Expertise im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn 2011.
- Hirsch, Joachim: Postfordismus. Dimensionen einer neuen kapitalistischen Formation. In: ders. u.a. (Hrsg.): Die Zukunft des Staates. Hamburg 2001, S. 171- 209.
- Holland-Letz, Matthias: Lehrfach Mayonnaise. Firmen gehen Partnerschaften mit Schulen ein. Sie zahlen für Bücher und liefern Unterrichtsinhalte. Mitunter wird auch versteckte Werbung betrieben, DIE ZEIT Wissen, Nr. 25/2005.
- Huster, Stefan: Die ethische Neutralität des Staates. Eine liberale Interpretation der Verfassung. Jus Publicum, Beiträge zum Öffentlichen Recht, Band 90, Thübingen 2002.
- Liesner, Andrea: Über die Freiheit, sich abhängig zu machen: Notizen zur autonomen Schule. In: Vierteljahrszeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik 82 (2006a) 4, S.451-469.
- Liesner, Andrea: Schulsponsoring und staatliche Bildungsautonomie- die Sicht der Pädagogik. In: Werbung und Sponsoring in der Schule. Schriftenreihe der Bundesverbraucherzentrale. Berlin 2006b, S. 63-70.
- Lohmann, Ingrid: Über den Beginn der Etablierung allgemeiner Bildung. Friedrich Schleiermacher als Direktor der Berliner wissenschaftlichen Deputation. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984) 6, S. 749-773.
- Lohmann, Ingrid: Schule im Prozess der Ökonomisierung. In: Liesner, Andrea, Lohmann, Ingrid (Hrsg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart 2010, S. 231-244.
- Mussler, Dieter: Entwicklungstendenzen im Bildungssponsoring. In: Bagusat, Ariane, Hermanns, Arnold (Hrsg.): Management-Handbuch Bildungssponsoring. Grundlagen, Ansätze und Fallbeispiele für Sponsoren und Gesponsorte. Kulturkommerz Band 13. Berlin 2006, S. 405-422.
- Schmerr, Martina: Sponsoring an allgemeinbildenden Schulen- Erfahrungen, Probleme, Handlungsmöglichkeiten. In: Lohmann, Ingrid/Rilling, Rainer (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen, 2002, S. 189-206.