

## Kultur der Selbständigkeit und Schule

Prof. Dr. Gerd-Jan Krol

Manuskriptversion!

Ist erschienen in: Unterricht Wirtschaft, Heft 20 (04/2004), S. 57-61.

1. Hier wird die Frage gestellt, welchen Beitrag die Bildungssysteme zu einer "Kultur der Selbständigkeit" leisten können. Eine Kultur der Selbständigkeit manifestiert sich in *Neugier, Kreativität, Risikobereitschaft und Verantwortungsbewusstsein*. Sie lässt sich weder praktisch noch konzeptionell auf die berufliche Selbständigkeit und die Selbstständigkeit im Beruf beschränken. Bildung muss die Heranwachsenden umfassender zu selbstbestimmter Zukunftsbewältigung in sozialer Verantwortung qualifizieren. Dazu gehört mit dem Übergang von der nationalstaatlich gesteuerten Industrie- zur globalisierten, dynamischen Wissensgesellschaft unbestreitbar die Aufgabe, Jugendliche umfassend auf die Chancen und Risiken des allgemeinen Wirtschaftslebens vorzubereiten. Eine Kultur der Selbstständigkeit als breit angelegtes bildungspolitisches Leitbild wird seine Bedeutung auch dann behalten, wenn die Förderung von unternehmerischer Selbstständigkeit angesichts entschärfter Arbeitsmarktprobleme wieder etwas in den Hintergrund tritt. Neugier, Kreativität, Risikobereitschaft und Verantwortungsbewusstsein, aber auch die Fähigkeit zu analytischem und „unternehmerischen Denken“ werden auch für abhängige Erwerbsarbeit zunehmend wichtigere Kriterien sein. (Vgl. dazu im Einzelnen: Boston Consulting Group). Was die berufliche Selbstständigkeit anbetrifft, leisten hierzu die vielfältigen Initiativen wie *Go! to school, JUNIOR, StartUp-Werkstatt* und die an vielen Schulen mit Unterstützung der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) gegründeten *Schülerunternehmen* einen wichtigen Beitrag.

Aber es bleibt zu fragen. Bleiben diese Initiativen in ihrer Wirkung nicht doch zu selektiv, zu episodisch und zu „verinselt“? Mit *selektiv* meine ich, dass diese Initiativen bisher Haupt-, Real- und Gesamtschulen deutlich seltener einbeziehen (Tab. 1) und i.d.R. auch nur relativ wenige Schülerinnen und Schüler an solchen Initiativen teilnehmen (können). Es ist also mehr Breitenwirkung anzustreben. *Episodisch und verinselt* meint, dass diese Initiativen i. d. R. nicht in ein

umfassend Selbständigkeit förderndes Lehr-Lernkonzept eingebunden sind. Darauf komme ich noch zurück.

<b>Tabelle 1: Teilnahme von Schulen an den Angeboten unterschiedlicher Initiativen zur Förderung unternehmerischer Selbstständigkeit, eigene Darstellung.</b>								
Initiative Schulform <sup>1)</sup>	Go! to school		JUNIOR		StartUp-Werkstatt		Schüler unternehmen was!	
	Gymnasium	22	19,8%	133	47,7%	507	55,2%	53
Realschule	10	9,1%	35	12,5%	51	5,6%	50	26,5%
Hauptschule	14	12,6%	14	5%	-	-	37	19,5%
Gesamtschule	10	9,1%	21	7,5%	45	4,9%	16	8,4%
Berufskolleg	32	28,8%	63	22,5%	246	26,8%	15	7,9%
Sonstige	23	20,6%	2	0,7%	69	7,5%	22	11,6%
$\Sigma$	111 <sup>2)</sup>	100%	279	100%	918	100%	190	100%
Projektträger	Go!-Initiative		Institut der deutschen Wirtschaft Köln		Sparkassen, stern, ZDF, McKinsey		Deutsche Kinder- und Jugendstiftung	
Projektangebot	Angebot nur in NRW		Angebot in 15 Bundesländern		Angebot bundesweit		Angebot bundesweit	

<sup>1)</sup> Nach Schulformen im Schuljahr 2002/2003.  
<sup>2)</sup> Absolute Häufigkeiten.

Quelle: Vom Autor ermittelte Zahlen auf Basis offizieller Mitteilungen der jeweiligen Initiative.

2. Die Förderung der beruflichen Selbständigkeit hat nicht nur bildungspolitische, sondern zunächst auch und vor allem wirtschaftspolitische und gesellschaftspolitische Implikationen. Zu letzteren gehört nicht nur ein hier im internationalen Vergleich hoher Aufwand an Zeit und Geld, der hier bei Existenzgründungen anfällt (Tab. 2).

Auch hinsichtlich des gesellschaftlichen Klimas ergibt sich ein eher diffuses Bild. So wird Selbständigkeit und Verantwortungsbereitschaft als Erziehungszielen in einer 2002 veröffentlichten repräsentativen Befragung (Opaschowski 2002, S. 141 ff) nach Ehrlichkeit und Offenheit höchste Priorität beigemessen und in der gesellschaftlichen Wertschätzung erreicht der Unternehmer nach der regelmäßig stattfindenden Allensbach-Umfrage im Jahre 2003 Platz vier (allensbacher berichte, 2003). Andererseits zeigt eine aktuell vom Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung veröffentlichte Untersuchung zu Vertrauen in Personen und Institutionen in Deutschland, dass

gerade den im Brennpunkt der Öffentlichkeit stehenden großen Wirtschaftsunternehmen unter allen untersuchten Personen und Institutionen das geringste Vertrauen entgegengebracht wird (Wochenbericht des DIW Nr. 21/2004, S. 311 ff., insbesondere S. 312).

Länder	Zeit (Tage)	Anzahl der Vorgänge <sup>1)</sup>	Kosten <sup>2)</sup>
Australien	2	2	2,0
Neuseeland	3	3	0,2
Kanada	3	2	0,6
Dänemark	4	4	0,0
USA	4	5	0,6
Niederlande	11	7	13,7
Irland	12	3	10,4
Schweden	16	3	0,8
Verein. Königreich	18	6	1,0
Schweiz	20	6	8,5
Italien	23	9	24,1
Norwegen	24	4	3,9
Österreich	29	9	6,6
Japan	31	11	10,5
Finnland	33	4	3,1
Deutschland	45	9	5,9
Griechenland	45	16	69,6
Frankreich	53	10	3,0
Belgien	56	7	11,3
Portugal	95	11	12,5
Spanien	115	11	16,4
<sup>1)</sup> anzulaufende Stellen für Anträge, Genehmigungen, Verfahren, etc. („Procedures“)			
<sup>2)</sup> in Prozent des durchschnittlichen jährlichen Pro-Kopf-Einkommens			

Quelle: Worldbank, 2003, 118 ff, zitiert nach Kroker 2004, S. 6

Dabei ist es wenig tröstlich, dass auch die Gewerkschaften als einer weiteren Säule der Gesellschaft nur etwas mehr Vertrauen erlangen. Wenn wir mit dem griechischen Philosophen Epiktetos (130-50 a.C.) davon ausgehen, dass nicht die Tatsachen, sondern Meinungen über Tatsachen unser Zusammenleben bestimmen, dann kann uns dieser Befund im Kontext wirtschaftlicher und beruflicher Selbständigkeit nicht gleichgültig lassen.

Douglas C. North, Nobelpreisträger für Ökonomie des Jahres 1993, hat die zentrale Bedeutung von „Meinungen über Tatsachen“ für die Entwicklungswege einer Gesellschaft herausgestellt. North untersuchte die Frage der Bedeutung mentaler Modelle für den institutionellen Wandel. Er

zeigt, dass gerade in unübersichtlichen Entscheidungssituationen unangemessen verkürzende mentale Modelle - er nennt sie Ideologien, also Meinungen über Tatsachen - andauernd schlechte Lösungswege für Probleme hervorbringen können. Sind diese ineffizienten Wege erst einmal beschritten, sind sie nur schwer revidierbar, da die spezifische, nur für diesen Weg errichtete „Infrastruktur“ bei Wahl eines anderen, besseren Weges ihren Wert verlieren würde. Exemplarisch für das Bildungssystem: Die Entscheidung, ökonomische Bildung fächerübergreifend zu institutionalisieren bzw. im Rahmen eines Integrationsfaches wie z.B. Sozialwissenschaften zu realisieren, hat eine *spezifische Infrastruktur*, nämlich Lehrpläne, Schulcurricula, Lehreraus- und -fortbildung, aber vor allem auch ein daran angepasstes Wissen der Lehrkräfte hervorgebracht. All dies wird partiell entwertet, sollte die vorherrschende Betrachtung wirtschaftlicher Phänomene aus politischem Blickwinkel durch eine ökonomische Perspektive ergänzt oder gar ersetzt werden müssen.

Damit sind bildungspolitische Implikationen einer Kultur der Selbständigkeit und die Bedeutung von Schule in diesem Zusammenhang angesprochen. Ich unterscheide dabei zunächst die *Schule als Organisation* von der *Schule als dem gesellschaftlichen Ort des Lernens*.

Was die *Schule als Institution und Organisation* anbetrifft, ist zu fragen, ob sie in der gegenwärtigen Form hinreichend zu Eigenverantwortung und Selbsthilfe ermutigt. Schule ist heute im m.E. zu weitgehend verrechtlichter Raum, dessen Regelungsdichte pädagogisches Handeln unter Alltagbedingungen allzu häufig erschwert. Die außerordentliche Regelungsdichte manifestiert sich anschaulich im Umfang der „bereinigten amtlichen Sammlung von Schulvorschriften (BASS)“, deren abgeseckte 19. Auflage immer noch die Dicke des Telefonbuches einer mittleren Großstadt hat.

Angesichts dieser Regelungsdichte ist zu fragen, ob der Schulalltag kreatives und selbstverantwortliches Handeln von Lehrkräften und Schülern ermutigt oder erschwert.

Müssen wir Schule als Institution bzw. Organisation nicht auch unter dem Aspekt administrativ gesetzter Regulierungen und daraus resultierender Anreizstrukturen betrachten?

Müssten schulinterne Gratifikationssysteme nicht mehr Raum für Differenzierungen nach Aufwand, Einsatz, Leistung und Erfolg geben?

Müssten Schulen nicht mehr „corporate identity“ entwickeln, die den in ihr Tätigen (Lehrkräften und Schülern) Möglichkeiten und Anreize zur Erlangung von Reputation nach innen und außen bieten?

3. Betrachten wir *Schule als gesellschaftlichen Ort von Lernprozessen*, so sind hinsichtlich der Lehr-Lern-Konzepte und hinsichtlich curricularer Aspekte weitere Fragen zu stellen. Die Gestaltung von Lehr- Lern- Konzepten erscheint mir für die Frage der Förderung von Neugier und Kreativität zentral. Hingegen sind fachlich-inhaltliche Aspekte (in verantwortungsethischer Perspektive) für den Beitrag der Schule zu Risikobereitschaft und Verantwortungsbewusstsein maßgeblich. Nach dieser Unterscheidung ist zunächst zu fragen:

Geben die Lehr-Lern-Konzepte den Schülern auch Raum zum (gedanklichen) Experimentieren, zum Wissenserwerb durch Erkennen und Korrektur von Fehlern? Und verlangen solche konstruktivistisch begründeten Lernprozesse im gegenwärtig hochverdichteten Schulalltag nicht andere Organisationsformen, beispielsweise (zumindest partielles) Durchbrechen des 45- Minutenrhythmus, mehr Ganztagsangebote und vielleicht sogar die Ganztagschule?

Das mit dieser Frage angesprochene selbständige, selbstregulierende Lernen fokussiert *allgemeindidaktische Postulate*, die in allen Fächern zum Tragen kommen können.

4. Damit lassen sich jedoch curriculare, sprich *fachdidaktische Probleme* nicht überspielen. Risikobereites und dabei verantwortungsbewusstes wirtschaftliches Handeln verlangt mehr. Es ist immer kontextabhängig zu sehen und es ist daran zu erinnern, dass Verantwortungsbewusstsein nicht durch gute Handlungsabsichten, sondern die Wirkungen von Handlungen gekennzeichnet ist. Klärt die Schule hinreichend über die Wirkungen politischen, wirtschaftlichen und insbesondere unternehmerischen Handelns, über die Anreizstrukturen im politischen und wirtschaftlichen Wettbewerb auf? Ist das durch Unterricht verdichtete Bild von Markt und Staat als zentralen gesellschaftlichen Institutionen, von individueller und hoheitlicher Aufgabenerfüllung, von Wettbewerb und Demokratie so weit differenziert und reflektiert, dass Schüler sich eine angemessene Vorstellung darüber bilden können, was Individuen, Unternehmen und Staat unter den gegebenen Verhältnissen zu leisten vermögen, aber auch zu leisten und zu verantworten haben? Wird ein angemessenes Bild der Funktion des Unternehmers und der Bedeutung des Wettbewerbs für eine gemeinwohlorientierte, mindestens jedoch gemeinwohlkompatible Richtung von Unternehmensentscheidungen gezeichnet? Als zentrale Frage bleibt auch angesichts der spezifischen curricularen Verankerung ökonomischer Inhalte in der Sekundarstufe I und II:

Ist eine ökonomische Bildung, die ein instrumentelles und Orientierung ermöglichendes Verständnis wirtschaftlicher Strukturen und Zusammenhänge als Grundlage von Handlungskompe-

tenz bewirken will, ohne Ökonomik bzw. ohne systematische Anbindung an die Fachwissenschaft denkbar?

Diese Frage ist von grundsätzlicherer Bedeutung, als es auf den ersten Blick scheinen mag. Hierfür gibt es eine Reihe von Begründungen. Ich beziehe mich hier auf Fachkompetenz als Grundlage von Urteils-, Entscheidungs- und Handlungskompetenz. Wird beispielsweise die Bedeutung der Kategorie Gewinn nur aus der einzelwirtschaftlichen Perspektive – also der des Unternehmens - erschlossen, erscheinen Steuern, Abgaben und Regelungen des Arbeits-, Umwelt- und Verbraucherschutzes nur als Kostenfaktoren und als Beschränkung unternehmerischen Handelns. Tatsächlich stellen diese aber im Prinzip grundlegende Voraussetzungen einer stabilen Wirtschaftsordnung als Teil einer freiheitlichen Gesellschaftsordnung dar. Genau dies aber erschließt sich nicht aus der einzelwirtschaftlichen Perspektive von Realbegegnungen, die deshalb allein keine angemessene Grundlage für den Erwerb der o.a. Kompetenzen darstellen. Auch werden Gewinne i.d.R. unter Verteilungsaspekten bzw. Aspekten „sozialer Gerechtigkeit“ diskutiert und es bleibt verborgen, dass sie als zentrale Determinante für Investitionen dienen, die wiederum Beschäftigung und Wachstum bestimmen. Dieser Aspekt der Bereitstellung von Arbeitsplätzen, respektive der Vermeidung des Abbaus darf bei der vorherrschenden Diskussion über Gewinne als Quelle von Umverteilung mit dem Ziel „sozialer Gerechtigkeit“ nicht verloren gehen. Weiterhin wäre für eine verantwortungsbewusste Teilhabe an und Mitgestaltung von sozialer Gerechtigkeit zentral,

dass diese in freiheitlich verfassten Gesellschaften immer auf einer angemessenen Abwägung zweier Prinzipien beruht, dem *Äquivalenzprinzip* und dem *Leistungsfähigkeitsprinzip*. Das Äquivalenzprinzip bindet die Frage der sozialen Gerechtigkeit an ein ausgewogenes Verhältnis von Leistung und Gegenleistung. Hingegen macht das Leistungsfähigkeitsprinzip die soziale Gerechtigkeit am Bedarf fest und löst es damit vom individuellen Leistungsbeitrag. Es impliziert Umverteilung. Unglücklicherweise ist der mit "Umverteilung" verbundene "Appetit auf Gerechtigkeit in der Regel größer als die Schüssel, aus der man sie schöpfen kann." (Beck, Prinz, Die Sozillüge, Frankfurt am Main 2004, S. 36). Andererseits mündet die Konkretisierung sozialer Gerechtigkeit ausschließlich nach dem Äquivalenzprinzip in einem gesellschaftlich nicht akzeptierten Maß sozialer Ungleichheit ein. Es ist die Aufgabe der Politik und damit des öffentlichen Diskurses, in der rationalen Abwägung *beider* Prinzipien soziale Gerechtigkeit zu definieren. Rationale Abwägung heißt, Abwägung auf der Basis verfügbaren Wissens über die jeweils in-

tendierten Wirkungen der Prinzipien und der Nebenwirkungen auf andere Ziele. Stattdessen dominieren eher Lautstärke, Zahl und Macht involvierter Interessen die Entscheidungen über diese für die Zukunftsgestaltung des Gemeinwesens zentrale Frage. Leistet die politische Bildung in den Schulen ihren Beitrag zu mehr Rationalität des Diskurses über soziale Gerechtigkeit? Nach meinem Eindruck kennt auch ihr „Appetit auf Umverteilung“ häufig keine ökonomischen Grenzen. Wohlgermerkt: Hier geht es lediglich um eine exemplarische Verdeutlichung des Stellenwertes einer fachlich verankerten ökonomischen Perspektive für eine verantwortungsbewusste Teilhabe am gesellschaftlichen Diskurs.

Die gerade auch für schulische Bildungsprozesse unverzichtbare fachlich fundierte Verknüpfung von einzel- und gesamtwirtschaftlicher Perspektive ist nun in einem doppelten Sinne nicht gewährleistet. Praxisbegegnungen stellen immer eine einzelwirtschaftliche Perspektive in den Mittelpunkt. Aber auch ihre gegenwärtige Einbettung in wirtschaftsbezogenen Unterricht gewährleistet keineswegs die Berücksichtigung einer ökonomischen Perspektive. So sieht beispielsweise die Rahmenvorgabe für die Sekundarstufe I in NRW zwar zweihundert Stunden Ökonomieunterricht vor, aber die in diesem Rahmen zu behandelnden Inhalte sind auf unterschiedliche Schulfächer, beispielsweise den Politik-, Geographie- und Geschichtsunterricht verteilt. Nach welchen lerntheoretischen Vorstellungen soll sich so ein strukturiertes ökonomisches Sachwissen über wirtschaftliche Strukturen, Zusammenhänge und Prozesse aufbauen können? Auch ist zu berücksichtigen, dass in den genannten Fächern politische, historische und geographische Perspektiven im Mittelpunkt stehen werden. Hinzu kommt, dass auch völlig offen ist, welche curricularen Anteile des Geschichts- und Geographieunterrichts nun durch ökonomische Inhalte ersetzt werden sollen. D.h. es bleibt offen, ob angesichts ohnehin knapper Stundenkontingente diese Fächer überhaupt aus ihrer Sicht fachfremde Inhalte aufnehmen werden. Und auch bezüglich des in NRW mit dem Schuljahr 2004/05 möglichen Schwerpunktes Wirtschaft im Rahmen von Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe ist zu fragen, ob die Lehrkräfte angesichts der bisherigen Ausbildung über eine für die ökonomische Perspektive erforderliche Fachqualifikationen verfügen. Liest man die seit kurzem zugänglichen offiziellen Handreichungen zu diesem Schwerpunkt, so hat man nicht nur eine Domestizierung ökonomischer Inhalte durch die *traditionelle* Perspektive der politischen Bildung zu konstatieren, man muss auch in Teilen an der Beteiligung ökonomischer Fachkompetenz zweifeln. Wichtiger ist aber möglicherweise, dass ein lerntheoretisch fundiertes und fachdidaktisch begründetes Konzept, nach

dem sich der Aufbau eines ökonomischen Struktur und Zusammenhangwissens in der Oberstufe vollziehen soll, nicht erkennbar ist.

Ohne Zweifel können vor diesem Hintergrund die vielfältigen Praxisbegegnungen ein realitätsangemesseneres Bild von Ausschnitten der Wirtschaftswelt vermitteln. Aber hier ist festzuhalten: Ohne die *Einbettung der Praxisbegegnungen in übergeordnete Sach- und Sinnzusammenhänge* kann sich kein grundlegendes Verständnis der Wirtschaftswelt und der Sinnhaftigkeit, aber auch der Gestaltungsbedürftigkeit grundlegender gesellschaftlicher Institutionen aufbauen! Unterbleibt diese Einbettung, besteht die Gefahr episodischen und „verinselten“ Wissens. Die „Welt hinter der Welt“, um einen Ausdruck von Hilligen zu verwenden, bleibt verborgen. Unterricht droht auf der Ebene eines beliebigen Meinungsaustausches zu verharren.

5. Damit komme ich zu einem letzten Punkt, der den *Implikationszusammenhang* von curricularer Verankerung, Verbreitung von Praxiskontakten und best-practice-Beispielen und einer angemesseneren Berücksichtigung des Themas Selbständigkeit in Schulbüchern und in der Lehreraus- und -fortbildung verdeutlichen soll (detailliert dazu: Kaminski, 2002). Die These lautet: Ohne ein Schulfach oder wenigstens ein Ankerfach für eine ökonomische Bildung und ohne hierfür ausgebildete Lehrkräfte kann ökonomische Bildung als Teil von Allgemeinbildung nicht gelingen. Sie wird nur geringe Reputation im schulischen Fach-/Kurskanon mit allen Folgen für schulinternes Curriculum, Engagement, Wahlverhalten von Schülerinnen und Schülern und Ressourcenbereitstellung, einschließlich Schulbücher und sonstiger Medien erlangen. Ohne eine klar konturierte fachliche Verankerung sind die Märkte für Schulbücher und sonstige Medien eng. Auch bleibt dann eine qualifizierende Fachlehrerausbildung erschwert, zumal den Hochschulen in aller Regel keine hinreichenden Kapazitäten für die gesonderte Bedienung von Lehramtsstudiengängen zur Verfügung gestellt werden. Die Problematik kann wiederum am Beispiel der Rahmenbedingungen für die Lehrerausbildung im Integrationsfach Sozialwissenschaften in Nordrhein-Westfalen verdeutlicht werden (vgl. Abb. 1). Studierende können auf der Basis von jeweils vier fachwissenschaftlichen Veranstaltungen in Politikwissenschaft, Soziologie und Wirtschaftswissenschaft weder die notwendigen fachlichen Grundlagen, noch in weiteren vier Veranstaltungen, in die auch noch das fachdidaktische Tagespraktikum eingehen kann, die didaktisch - methodischen Kompetenzen erwerben, geschweige denn die gewünschten Integrationsleistungen erbringen. Der diesem Konzept zugrunde liegende normativistische Trugschluss,

nach dem von Gewünschten auf das Realisierbare geschlossen wird, ordnet sich angesichts des Implikationszusammenhangs in einen Teufelskreis ein.

**Abbildung 1:** Ökonomieanteile im Lehramtsstudiengang Sozialwissenschaften  
(Grund-, Haupt- und Realschule)

• SW Stundenumfang insgesamt:	42 SWS
- Integr. Modul: Grundlagen der Gesellschaftswissenschaften	- 8 SWS
- Fachdidaktik Sozialwissenschaften	- 8 SWS
• Verbleiben für Fachstudien in Ökonomie/ Politik/Soziologie	26 SWS
• Das sind je Disziplin	ca. 8 SWS (4 Veranstaltungen)

Dieser circulus vitiosus ist auch durch noch so vielfältige Realbegegnungen mit der Wirtschaftspraxis nicht zu überspielen. Im Gegenteil. Ich fürchte, dass die Initiativen und Praxiskontakte von der Bildungspolitik als willkommener Ersatz für eine an sich notwendige, fundierte Lehrerausbildung genommen werden könnte. Sieht man diesen Implikationszusammenhang, kann auch ein Lehrerfortbildungsprogramm die nach wie vor defizitäre Situation bestenfalls lindern.

Die Situation ist in Nordrhein-Westfalen auch deshalb so prekär, weil Schulen hier nun mit der Rahmenvorgabe für die Sekundarstufe I und der Ermöglichung des Schwerpunktes Sozialwissenschaften/Wirtschaft in der Sek II vermehrt Lehrkräfte mit ökonomischen Fachqualifikationen nachfragen.

**6.** Stellt man nun zusammenfassend die Frage, wie eine Kultur der Selbständigkeit mit nachhaltiger Wirkung durch die allgemeinbildenden Schulen gefördert werden kann, so ist zunächst auf eine kleinschrittige, aber konsequente Fortführung des Weges hin zu mehr Raum für entdeckendes Lernen und für ein systematischeres, zukunftsbedeutsames Verständnis der Wirtschaftswelt zu verweisen.

Zu empfehlen ist eine Ausdehnung und Stärkung von Schülerunternehmen und sonstiger Formen der Begegnung mit Wirtschaftspraxis. Aber diese bisher überwiegend extracurricularen Aktivitäten können unter Bildungsaspekten nicht ausreichen. Schule braucht insgesamt mehr Freiraum

für Lehr-Lernkonzepte, die Schülerinnen und Schüler aktiv einbinden und ein hohes Maß selbstorganisierten Lernens ermöglichen. Dadurch werden vor allem Neugier und Kreativität als Teildimensionen einer Kultur der Selbstständigkeit gefördert.

Zur Förderung von Risikobereitschaft und insbesondere Verantwortungsbewusstsein bedarf es mehr. Sie müssen sich kontextabhängig bewähren. Sie haben sich deshalb auf grundlegende Kenntnisse über Wirkungen und Nebenwirkungen ökonomischer und politischer Maßnahmen – also auf Fachkompetenz - zu gründen. Sie verlangen nach einer Einbindung der bislang extracurricularen Initiativen in einen fachlich fundierten Unterricht.

Dabei können Schulen meines Erachtens auf administrativem Wege über die Schulaufsicht erhebliche Ermutigung erfahren. Nicht selten sind es nämlich die Fachkonferenzen (z.B. Sozialwissenschaften in NRW) in den Schulen, die einer Intensivierung der ökonomischen Bildung und auch einer über das Betriebspraktikum hinausgehenden stärkeren curricularen Verankerung von Praxiskontakten entgegenstehen. Hinzu kommt, dass Unsicherheiten hinsichtlich der Vereinbarkeit intensivierter Praxiskontakte mit dem bevorstehenden Zentralabitur abgebaut werden müssen.

Aber auch „von außen“ kann Druck aufgebaut werden, den Ökonomieunterricht aufzuwerten, denn dies entspricht dem Wunsch vieler Eltern. Veröffentlichungen über gelungene Kontakte zwischen Schule und Wirtschaftswelt in den Medien können zu Wettbewerb und Imitation von „best practice – Beispielen“ beitragen.

Was Kontakte zur Wirtschaftswelt anbetrifft, bieten die Industrie- und Handelskammern nach unseren Erfahrungen Hilfe als Partner und Vermittler von geeigneten Unternehmen. Die Kontinuität von Praxiskontakten kann nicht nur fachcurricular, sondern auch in Form von Kooperationsabkommen zwischen Schulen mit Unternehmen und damit im Schulprogramm und ggf. sogar dem Schulprofil abgesichert werden.

Engpassfaktor sind also nach allen Erfahrungen weniger fehlende Möglichkeiten der Gewinnung geeigneter, d.h. auf die curricularen Bedürfnisse der Schule eingehenden Kooperationspartner. Dies gilt zumindest Schulen in Groß- und Mittelstädten.

Engpassfaktor bleibt aber die Lehrerbildung in Integrationsfächern, solange dafür keine gesonderten, den spezifischen Problemen eines Integrationsbereiches Rechnung tragenden Lehrkapazitäten zur Verfügung gestellt werden. Denn die Lehre an den Hochschulen ist nun einmal ganz überwiegend disziplinär organisiert. Hält man unter solchen Bedingungen am Studium eines Integrationsfaches fest, nimmt man billigend eine unzureichende fachliche und damit letzt-

lich auch fachdidaktische Fundierung der Ausbildung in Kauf. Als Ausweg bietet sich dann m.E. nur ein *Schwerpunktmodell* an, bei dem die Studierenden das Integrationsfach mit einer klaren disziplinären Schwerpunktsetzung studieren (wiederum exemplarisch für NRW. Sozialwissenschaften mit einem Schwerpunkt Ökonomie respektive Soziologie oder Politikwissenschaft) und den Schulen bei der Rekrutierung von Lehrkräften die Auswahl des gewünschten Schwerpunktes überlässt. Im Zusammenhang mit der Einführung von Bachelor- bzw. Masterstudiengängen erscheint eine solche Schwerpunktbildung gar unabweisbar, da ein schmalspurig ausgebildeter Sozialwissenschaftler auf dem Arbeitsmarkt nicht vermittelbar sein dürfte.

Hilfreich wäre es auch, wenn Studierende einen Teil der Praktika in Betrieben ableisten würden. Auch könnten in Kooperation mit Unternehmen Lehrerbetriebspraktika deutlich häufiger und intensiver als bisher zum Einsatz kommen.

Aber auch solche Möglichkeiten bedürfen, um in der Praxis wirksam werden zu können, der fachlichen Verankerung der ökonomischen Bildung im Studium und in der Schule. Überlässt man die ökonomische Bildung einem Integrationsbereich, in dem viele Fächer und deren jeweilige Fachlehrer verantwortlich sind, bleiben zwei Probleme ungelöst. Es wird sich kein strukturiertes Wissen über wirtschaftliche Strukturen und Zusammenhänge aufbauen und es besteht die Gefahr, dass dort, wo viele verantwortlich sind, am Ende niemand verantwortlich ist.

## **Literatur**

**allensbacher berichte**, 2003 (7), S.2. Allensbach am Bodensee. Im Internet veröffentlicht unter: [http://www.ifd-allensbach.de/pdf/prd\\_0307.pdf](http://www.ifd-allensbach.de/pdf/prd_0307.pdf). Eingesehen am 07.10.2004.

**Beck, Hanno u. Prinz, Aloys**, 2004. Die Sozillüge - Fabeln, Mythen und Märchen, die uns die Politik erzählt. Frankfurt am Main.

**Boston Consulting Group**, 2001. Die Zukunft bilden, eine gemeinsame Aufgabe für Schule und Wirtschaft. München

**Kaminski, Hans**, 2002. Zur Diskussion der ökonomischen Bildung als Fach oder als Integrationsaufgabe. Unterricht Wirtschaft, Heft 12

**Kroker, Rolf**, 2004. Stellungnahme. Anhörung Bürokratieabbau durch den Innenausschuss des Deutschen Bundestages am 28. Juni 2004. Im Internet veröffentlicht unter: <http://www.wenigerbuerokratie.de/pdf/anh040628idw.pdf>, eingesehen am 07.10.2004.

**North, Douglass C.** 1988, Theorie des institutionellen Wandels, Tübingen

**Opaschowski, Horst W.** ,2002. Start-up ins Leben. Wie selbstständig sind die Deutschen?. Hamburg.

**Vertrauen in Deutschland: Großes Misstrauen gegenüber Institutionen**,2004. Wochenberichte des DIW, Nr. 21, Berlin

