

Nicole Göler von Ravensburg, Winfried Köppler, Felix Schulz-Stahlbaum, Julia Meschkat

Schülergenossenschaften: nachhaltig wirtschaften – solidarisch handeln 2011 – 2014

Begleitforschung zum Projekt des Rheinisch-Westfälischen
Genossenschaftsverbandes und der Stiftung Partner für Schule in NRW



geno@school
Fachhochschule Frankfurt am Main
28.02.2014

Inhalt

1. Einleitung	1
1.1 Das Projekt und die Ziele der Begleitforschung	1
1.2 Forschungsmethoden.....	2
1.3 Forschungsprozess	2
1.4 Schulen und SchülerInnen im Projekt.....	3
1.4.1 Darstellung von Untersuchungsgruppen	3
1.4.2 Schulformen	3
1.4.3 Schulformen, Alter und Geschlecht der SchülerInnen	4
1.4.4. Schulformen und Gruppengröße.....	5
1.4.5 Schulformen und Altersheterogenität.....	5
1.4.6 Einbindung in die Schule.....	7
2. Forschungsfokus Partnerschaften vor Ort	9
2.1 Experteninterviews zur Exploration des Forschungsfokus	10
2.2 Partnerschaften vor Ort – Fragebogenerhebung.....	10
2.2.1 Vorerfahrungen, Erwartungen und Motive der Projektpartner (Vorphase)	11
2.2.2 Kontaktaufnahme und pragmatische Abwägungen (Findungsphase)	14
2.2.3 Gemeinsame Ziele und Vereinbarungen (Konzeptionsphase)	16
2.2.4 Zeitstrukturen, Mitgliedschaft und Kommunikation (Kooperationsgeschehen und –alltag) .	19
2.2.5 Einschätzung zum Begleitkonzept	27
3. Forschungsfokus Pädagogik und schulische Aspekte	28
3.1 Konsequenzen des Ordnungsprinzips Genossenschaft für die SchülerInnen.....	28
3.1.1 Aktive und passive Mitgliedschaft.....	28
3.1.2 Gremien und Funktionen in der Genossenschaft	30
3.1.3 Schulzeit und Genossenschaftszeit	33
3.2 Lernen und Arbeiten im Lernarrangement Schülergenossenschaft	34
3.2.1 Didaktische Aspekte des Arbeitens und Lernens in den Schülergenossenschaften ...	35
3.2.2 Kompetenzentwicklung.....	38
3.2.3 Nachhaltigkeit im schülergenossenschaftlichen Geschäftskonzept und im Alltag	42
3.2.4 Zufriedenheit der SchülerInnen.....	43
3.2.5 Berufsorientierung und -vorbereitung	45
3.2.6 Selbstständigkeit in der Verrichtung unternehmerischer Aufgaben	49
3.3 Die Rolle der Lehrkräfte in Schülergenossenschaften	53
3.3.1 Verhalten der Lehrkräfte aus Sicht von SchülerInnen	54
3.3.2 Verhältnis der Lehrkräfte zum Geschäftsgegenstand der Schülergenossenschaft	56
3.3.3 Arbeitssituation von Lehrkräften	57
3.3.4 Anerkennung von Pflicht- bzw. Deputatsstunden	59
4. Wissen über und Image der Genossenschaft	61
4.1 Perspektive der Lehrkräfte.....	62
4.2 Perspektive der SchülerInnen	63

5. Handlungsempfehlungen	63
5.1 Zielvereinbarung, Auftakt-Workshop, Geschäftsplan und Prüfungen	64
5.2 Abstimmung mit dem Bildungsprogramm der Schule.....	65
5.3 Partnerschaften effektiv gestalten	66
5.4 Lehrkräfte in ihrer Rolle stärken	68
6. Zusammenfassung	69
6.1 Einbindung in die Schulen	70
6.2 Umsetzung des Lernarrangements und Partnerschaften.....	70
6.3 Pädagogische Effekte und didaktische Steuerung	71
6.3.1 Berufliche Orientierung und Berufsvorbereitung	71
6.3.2 Wirtschaftliche Bildung und Verankerung von Entrepreneurship im Bewusstsein der SchülerInnen .	71
6.3.3 Nachhaltigkeitsbildung	72
6.3.4 Entwicklung von Sozialkompetenz und Persönlichkeitsentwicklung.....	73
6.4 Für die Projektsteuerung besonders relevante Ergebnisse	73
6.4.1 Kooperationsmotive und gegenseitige Erwartungen im Dreieck Schule, Partner- und Schülergenossenschaft	73
6.4.2 Zeitaufwand	74
6.4.3 Zufriedenheit mit Konzept und Betreuung	75
Literatur	76

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Schulform der Schule und Schulform der SchülerInnen	4
Abb. 2 Verteilung Jungen und Mädchen, bezogen auf Klassenstufe und Schulform der Schule..	4
Abb. 3 Durchschnittliche Gruppengröße mit Durchschnittsalter, bezogen auf die Schulform	5
Abb. 4 Altersheterogenität in den Schülergruppe	6
Abb. 5 Altersheterogenität in den Schülergruppen.....	6
Abb. 6 Einbindung in die Schule	7
Abb. 7 Branche der Partnergenossenschaft	11
Abb. 8 Anzahl der Partnerschaften	11
Abb. 9 Vorerfahrung mit Partnerschaften zwischen Schule und Unternehmen	12
Abb. 10 Bedeutung verschiedener Motive für die Projektteilnahme (Lehrkräfte)	13
Abb. 11 Bedeutung verschiedener Motive für die Projektteilnahme (Partnergenossenschaften)	13
Abb. 12 Erfahrungen und Abwägungen während der Findungsphase	15
Abb. 13 Abschluss von schriftlichen Kooperationsvereinbarungen	16
Abb. 14 Praxis der Vereinbarung von Kooperationszielen (Lehrkräfte)	17
Abb. 15 Praxis der Vereinbarung von Kooperationszielen (Partner)	17
Abb. 16 Themenbereiche im Prozess der Zielvereinbarung	18
Abb. 17 Zuordnung der Zusammenarbeit zu Aufgabenbereichen und Funktionen	19
Abb. 18 Anteil verschiedener Tätigkeiten am zeitlichen Gesamtaufwand	20
Abb. 19 Zeitliche Muster der Tätigkeiten (Lehrkräfte)	21
Abb. 20 Zeitliche Muster der Tätigkeiten (Partner)	21
Abb. 21 Mitgliedschaft von VertreterInnen der Partnergenossenschaft in den Schülergenossenschaften	22
Abb. 22 Beteiligung an den Gremien der Schülergenossenschaft	22
Abb. 23 Kommunikation der SchülerInnen mit den VertreterInnen der Partnergenossenschaft	23
Abb. 24 Verteilung der Zuständigkeit für die Kommunikation mit dem Partner.....	24
Abb. 25 Unterstützung der Partner im Gründungsprozess.....	24
Abb. 26 Erfahrung mit der Kooperation (Lehrkräfte)	25
Abb. 27 Erfahrung mit der Kooperation (Partner)	26
Abb. 28 Zufriedenheit mit dem Begleitkonzept.....	27
Abb. 29 Struktur der Mitarbeit und Mitgliedschaft (Durchschnittswerte).....	29
Abb. 30 MitarbeiterInnen, aktive und passive Mitglieder in den einzelnen Schulen	30
Abb. 31 Besetzung Vorstand und Aufsichtsrat.....	31
Abb. 32 Anteile verschiedener funktionaler Rollen in den Schülergenossenschaften	32
Abb. 33 Arbeiten und Lernen, didaktische Aspekte der Schülergenossenschaften	36
Abb. 34 Selbsteinschätzung zur Kompetenzentwicklung der SchülerInnen	39
Abb. 35 Einschätzungen zur Kompetenzentwicklung durch die Lehrkräfte	41
Abb. 36 Nachhaltigkeit im Geschäftsmodell der Schülergenossenschaften	42
Abb. 37 Zufriedenheit der SchülerInnen	44
Abb. 38 Rolle der Partnergenossenschaft für die Berufsorientierung und -vorbereitung	46
Abb. 39 Anregungspotential im Hinblick auf Berufsorientierung und -vorbereitung	48
Abb. 40 Selbstständigkeit der SchülerInnen in der Zusammenarbeit mit Lehrkräften	50
Abb. 41 Eigenständigkeit der SchülerInnen nach Schulform der Schule	52
Abb. 42 Verhalten der Lehrkräfte in Schülergenossenschaften aus Sicht von SchülerInnen....	55
Abb. 43 Das Verhältnis der Lehrkräfte zum Geschäftsgegenstand der Genossenschaft.....	56
Abb. 44 Verhältnis der Lehrkräfte zur Schulleitung	57
Abb. 45 Zufriedenheit der Lehrkräfte angesichts ihrer Arbeitssituation	58
Abb. 46 Zeitaufwand und Anerkennung von Deputats- bzw. Pflichtstunden	59
Abb. 47 Vor- und Nachbereitungszeit je deputatsrelevanter Unterrichtsstunde	61
Abb. 48 Charakterisierung der Rechtsform Genossenschaft (Lehrkräfte)	62
Abb. 49 Eignung der Rechtsform Genossenschaft (Lehrkräfte)	62
Abb. 50 Genossenschaftlichkeit im Lernarrangement (SchülerInnenbefragung)	63

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Forschungsprozess und Erhebungen.....	3
Tab. 2 Phasen des Kooperationsprozesses	10
Tab. 3 Kontaktaufnahme zur Projektzusammenarbeit	14

1. Einleitung

1.1 Das Projekt und die Ziele der Begleitforschung

Das Projekt SCHÜLERGENOSSENSCHAFTEN zielt darauf ab, genossenschaftliche Schülerfirmen als ein schulisches Lernarrangement zu etablieren. Den SchülerInnen sollen Einblicke in wirtschaftliche Zusammenhänge eröffnet, Selbstständigkeit, Teamfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein und Konfliktfähigkeit vermittelt und eine Vorbereitung auf das Berufsleben ermöglicht werden. NACHHALTIG WIRTSCHAFTEN – SOLIDARISCH HANDELN – im Untertitel des Projektnamens wird eine praxisorientierte Ausrichtung angedeutet. In ihrer Schülerfirma sollen SchülerInnen genossenschaftliches und nachhaltiges Wirtschaften erleben und Genossenschaften in ihrer Region kennen lernen können. Die Begleitforschung hat sich dieser Ausrichtung zunächst in vier Evaluationsschwerpunkten angenähert. Mit dem Voranschreiten des Forschungsprozesses wurden diese um den Schwerpunkt der Berufsvorbereitung ergänzt:

1. *Gestaltungskompetenz*

Das Lernarrangement Schülergenossenschaft ist an Nachhaltigkeit orientiert. Deshalb wurde ein Forschungsschwerpunkt um das Konzept der Gestaltungskompetenz aus der sogenannten Bildung für Nachhaltigkeit (BNE) gebildet. BNE zielt darauf ab, junge Menschen darauf vorzubereiten, ökologisch, sozial und ökonomisch nachhaltige Antworten auf die Herausforderungen von morgen zu finden. Die OECD hat hierfür einen Kranz an Schlüsselkompetenzen definiert, die Prof. Dr. Gerhard de Haan, der Vorsitzende des deutschen Nationalkomitees der UN-DEKADE BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG 2005-2014, als Gestaltungskompetenz bezeichnet hat. Unter diesem Begriff wurden in seinen verschiedenen Entwicklungsstadien zunächst acht, dann zehn Teilkompetenzen gefasst (de Haan 2009, S. 12–18). Das Konzept der Gestaltungskompetenz wurde zur Beforschung der Lernerfahrungen der SchülerInnen herangezogen.

2. *Partnerschaften vor Ort*

Das Lernarrangement der Schülergenossenschaften wird von den Schulen in Kooperation mit lokalen Genossenschaften eingerichtet und begleitet. Die lokalen Genossenschaften und ihre VertreterInnen engagieren sich in der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften und/oder den SchülerInnen. Diese Kooperationen wurden in einem eigenen Forschungsschwerpunkt untersucht.

3. *Rolle der Lehrkräfte*

Die Formulierung der Lernziele mithilfe des Kompetenzbegriffs beinhaltet bestimmte didaktische Implikationen: Von den Lehrkräften im Lernarrangement wird eine moderierende und begleitende Zusammenarbeit mit den SchülerInnen gefordert. Das Lernarrangement soll für einen selbstläufigen Lernprozess der Schülergruppen jenseits einer einseitigen Instruktion durch die Lehrkräfte offen sein (de Haan 2005). Diese Ausrichtung ist unter der Überschrift *Rolle der Lehrkräfte* beforscht worden.

4. *Wissen über und Image der Genossenschaft*

Die SchülerInnen wie auch die Lehrkräfte machen mit der genossenschaftlichen Schülerfirma eine praktische Erfahrung mit genossenschaftlichem Wirtschaften und sollen mit einer realen Partnergenossenschaft zusammenarbeiten. Vor diesem Hintergrund sind das Wissen zur und das Image der genossenschaftlichen Gesellschaftsform in einem eigenen Forschungsfokus untersucht worden.

5. *Berufsorientierung und Berufsvorbereitung*

Schon die ersten Experteninterviews haben gezeigt, dass sowohl für die Lehrkräfte, als auch für die VertreterInnen der Partnergenossenschaften, Berufsorientierung und Berufs-

vorbereitung wesentliche Ziele des Engagements im Projekt darstellen. Auch in der wissenschaftlichen Diskussion zu Schülerfirmen wird diese Facette der schulischen Schülerfirmenarbeit in den Blick genommen. In der vorliegenden Untersuchung sind verschiedene Aspekte unter dem Fokus der Berufsorientierung und der Berufsvorbereitung als Querschnittsthema aufgenommen.

1.2 Forschungsmethoden

Diese fünf Evaluationsschwerpunkte wurden in zwei unterschiedlich fokussierten Erhebungen mit je eigenen standardisierten Erhebungsinstrumenten in quantifizierender Forschungslogik untersucht. Dem ersten Erhebungsfokus wurden die beiden Schwerpunkte *Wissen über und Image der Genossenschaft* sowie *Partnerschaften vor Ort* zugeordnet. Für diesen Fokus war es erforderlich, einen völlig neuartigen Fragebogen zu entwickeln. Dazu wurden auf Basis eines teilstandardisierten Leitfadens acht Experteninterviews (Bogner/Menz 2001) mit Lehrkräften und Vertretern von Partnergenossenschaften geführt und inhaltsanalytisch (Mayring 2009) ausgewertet. Auf Basis dieses Datenmaterials wurden die Standardisierungen der Befragung vorgenommen (Kirchhoff 2003). Im zweiten Fokus, dem *Lernarrangement Schülergenossenschaft*, wurden die drei verbleibenden Evaluationsschwerpunkte zusammengefasst. Hier konnte bei der Fragebogenentwicklung teilweise auf Vorerfahrungen zurückgegriffen werden. Dabei wurden erprobte Erhebungsinstrumente auf die Untersuchung angepasst. Zu beiden Erhebungsfokussen waren Vollerhebungen aller gegründeten Schülergenossenschaften vorgesehen, wodurch sich Fragen nach dem Auswahlverfahren einer Stichprobe erübrigen.

Es sind also die für den Projektalltag maßgeblichen Beteiligengruppen mit ihren jeweiligen Perspektiven befragt worden. Um diese unterschiedlichen Perspektiven auf das gemeinsam gestaltete Lernarrangement in einen Zusammenhang bringen zu können, umfassten die jeweiligen Fragebogen beider Erhebungsfokusse in weiten Teilen aufeinander beziehbare Fragen. Dazu war es erforderlich, für jede Gruppe einen adäquaten Jargon zu finden, in dem aber die jeweiligen inhaltlichen Bezüge gewahrt bleiben. Im Folgenden sind diese sprachlichen Unterschiede aus Gründen der Lesbarkeit nicht dargestellt, sondern es ist abwechselnd einmal der Jargon der einen, dann der der anderen Beteiligengruppe dargestellt.

1.3 Forschungsprozess

Bei beiden Erhebungen kam es darauf an, dem sukzessiven Hinzukommen von Partnerschaften im Projektverlauf auch im Forschungsprozess nachzukommen. Deshalb wurden die Schulen nach ihrem Zutrittsdatum in zwei Kohorten eingeteilt. In die Befragungen wurden die Schülergenossenschaften einbezogen, welche die formale Genossenschaftsgründung mit Gründungsversammlung bereits vollzogen haben. Zusammen mit den beiden Erhebungsfokussen ergaben sich so vier Erhebungen, die zu drei im Schuljahresverlauf praktikablen Befragungsterminen unternommen wurden. Insgesamt wurden im Anschluss an die Experteninterviews im ersten Evaluationsfokus 21 Lehrkräfte und 22 VertreterInnen von Partnergenossenschaften befragt, im zweiten Evaluationsfokus waren es 20 Lehrkräfte und 280 SchülerInnen. Die nachfolgende Übersicht zeigt den Forschungsprozess:

Exploration: Kooperationsformen vor Ort:

März 2012 explorative Experteninterviews zu den Partnerschaften & zu Wissen über und Image der Genossenschaft (acht Interviews Partner/Lehrkräfte)

Evaluationsfokus 1: Partnerschaften vor Ort & Image der und Wissen über Genossenschaft

2. Quartal 2012 Fragebogen 1 „Partnerschaften vor Ort“, Kohorte 1
(Rücklauf bis Ende Juni, befragt werden Partner & Lehrkräfte)

- Partnerschaften vor Ort (vorbereitet durch Exploration)
- Wissen über und Image der Genossenschaft (vorbereitet durch Exploration)

März 2013 Fragebogen 1 „Partnerschaften vor Ort“, Kohorte 2
(Rücklauf bis Ende Mai, befragt werden Partner & Lehrkräfte)

- Partnerschaften vor Ort (vorbereitet durch Exploration)
- Wissen über und Image der Genossenschaft (vorbereitet durch Exploration)

Juni/Juli 2013 Auswertung Fragebogen 1 „Partnerschaften vor Ort“

Evaluationsfokus 2: Lernarrangement

Herbst/Winter 2012-13 Entwicklung Fragebogen 2 „Lernarrangement“
(2 Perspektiven – Lehrkräfte/SchülerInnen)

März/April 2013 Fragebogen 2 „Lernarrangement“, Kohorte 1 (SchülerInnen und Lehrkräfte)

September 2013 Fragebogen 2 „Lernarrangement“, Kohorte 2 (SchülerInnen und Lehrkräfte)

Juli bis Okt./Nov. 2013 Auswertung Fragebogen 2 „Lernarrangement“

Tab. 1 Forschungsprozess und Erhebungen

1.4 Schulen und SchülerInnen im Projekt

1.4.1 Darstellung von Untersuchungsgruppen

Die Organisation des Forschungsprozesses sah für beide Evaluationsfokuse jeweils eine Untersuchungsgruppe vor, die je zwei Perspektiven enthielt. Die Lehrkräfte wurden zunächst zusammen mit Vertretern der Partnergenossenschaften befragt und dann zusammen mit den SchülerInnen (vgl. Abs. 1.3). Im Folgenden wurden aus diesen beiden Untersuchungsgruppen einige zentrale Merkmale zusammengezogen, um die Schülergruppen des Projektes zu charakterisieren. Das heißt, die Darstellung ist am Projektaufbau orientiert und nicht am Forschungsprozess mit seinen Untersuchungsgruppen. Es geht weniger darum, aus Gründen der methodischen Explikation die Untersuchungsgruppen zu beschreiben, als die für die Projektgestaltung relevanten Merkmale der Schülergruppen zu zeigen. Im Folgenden werden charakterisierende Merkmale der Schülergruppen dargestellt, die in das Lernarrangement Schülergenossenschaft involviert sind. Wie alt sind die SchülerInnen, wie groß sind die Gruppen oder welche Schulabschlüsse streben sie in welchen Schulformen an? Bei der Darstellung der Schülergruppen in den Schulen wird im Folgenden von den Schulformen ausgegangen, die die SchülerInnen besuchen.

1.4.2 Schulformen

Das Wort Schulform ist mehrdeutig. Eine Schulform kann eine Schule bezeichnen, einen Bildungsgang oder sie kann eine Gruppe von SchülerInnen kennzeichnen. Um diese Mehrdeutigkeit zu klären wird im folgenden Bericht überall dort, wo eine Verwechslungsgefahr besteht, das Bezeichnete mitbenannt – als Schulform der Schule oder Schulform der SchülerInnen. Einerseits können mit den Schulformen der Schulen je andere organisatorische Realisierungsbe-

dingungen des Lernarrangements Schülergenossenschaft verbunden sein. Andererseits sind mit der Schulform der SchülerInnen die Lernvoraussetzungen und die angestrebten Schulabschlüsse der SchülerInnen klassifiziert. In beiden Schulformen können pädagogisch relevante Rahmenbedingungen für das Lernen in Schülergenossenschaften gesehen werden. Die beiden Kreisdiagramme der folgenden Grafik zeigen, dass sich im Projekt beide Schulformen unterschiedlich zusammensetzen. Zur Schulform der Schulen wurden die Lehrkräfte im ersten Fragenbogen (Lehrerfragebogen 1; LFB1) befragt. Die SchülerInnen gaben über die Schulform Auskunft, die sie besuchen (Schülerfragebogen SFB).

Schulform der Schule (LFB1; N=21)

Schulform der SchülerInnen (SFB; N=273)

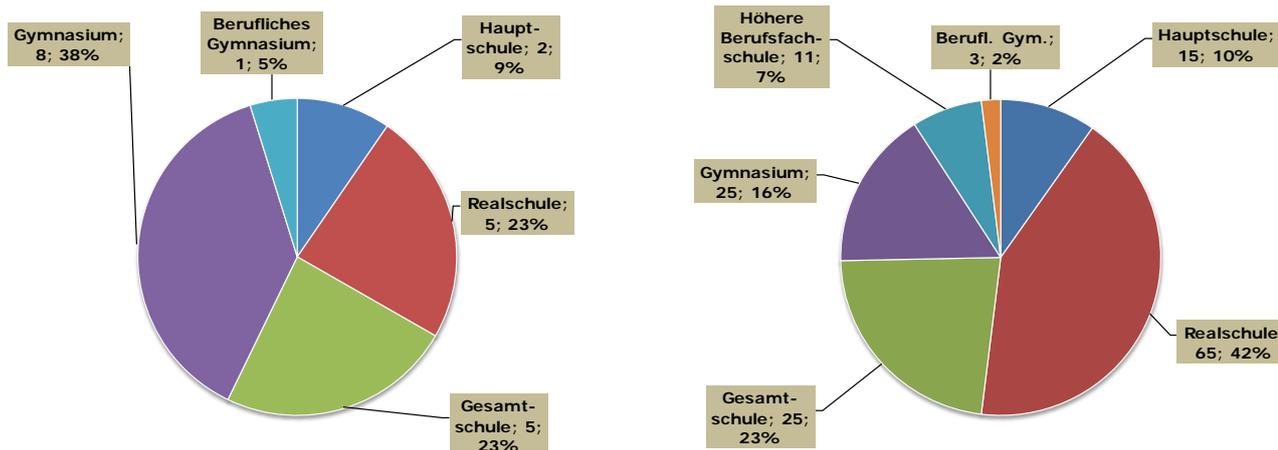


Abb. 1 Schulform der Schule und Schulform der SchülerInnen

1.4.3 Schulformen, Alter und Geschlecht der SchülerInnen

Die insgesamt 271 antwortenden SchülerInnen sind durchschnittlich 15,6 Jahre alt. Sie besuchen überwiegend die 9. (76/27,6%) oder 10. Klassenstufe (121/44,4%). Das Altersspektrum reicht von 13 bis 22 Lebensjahren. Das Spektrum der Klassenstufen beginnt dementsprechend mit der achten und endet mit der 13. Klasse.

Die Mädchen haben mit insgesamt 56 % gegenüber den Jungen (44%) einen etwas größeren Anteil, was sich auf die Klassenstufe und die Schulform bezogen folgendermaßen darstellt:

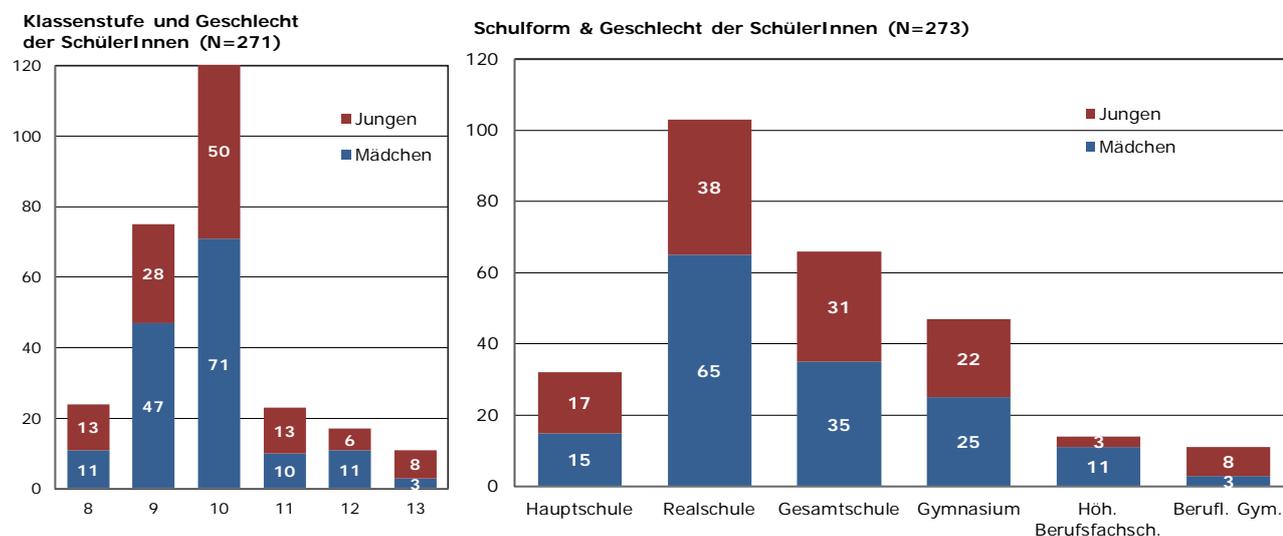


Abb. 2 Verteilung Jungen und Mädchen, bezogen auf Klassenstufe und Schulform der Schule

1.4.4. Schulformen und Gruppengröße

Anzahl der mitarbeitenden SchülerInnen nach Schulform der Schule (aus LFB1) mit Durchschnittsalter (aus SFB)

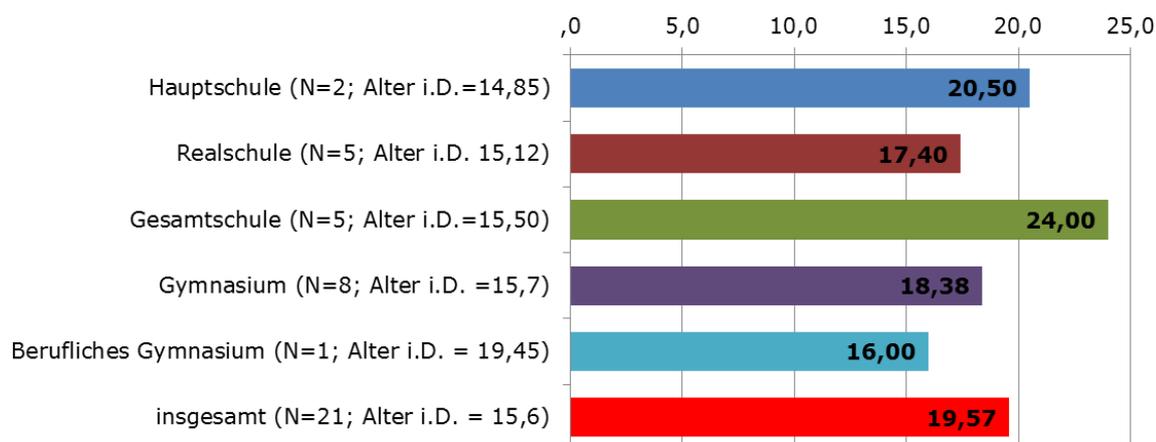


Abb. 3 Durchschnittliche Gruppengröße mit Durchschnittsalter, bezogen auf die Schulform

Die Zeilen der Grafik zeigen das Durchschnittsalter der SchülerInnen (Klammer) auf die Schulform der Schulen bezogen zusammen mit der durchschnittlichen Gruppengröße (Balken). Diese Kombination von Merkmalen ist für den Schulalltag relevant, weil im Schulbetrieb üblicherweise durch die Gruppierung nach Alter und die Klassifikation nach Schulformen eine Homogenisierung in den Lernvoraussetzungen angestrebt wird. Die durchschnittliche Schülergruppe im Projekt umfasst 19,57 mitarbeitende SchülerInnen (roter Balken), die knapp 15,6 Jahre alt sind. In den fünf Gesamtschulen wird erkennbar, dass die Gruppen um immerhin acht SchülerInnen größer sind als im beruflichen Gymnasium.

Solche Annäherungen anhand von arithmetischen Durchschnittswerten sind zur Beschreibung des gesamten Projektes aussagekräftig. Sie sind für das Alltagsgeschehen in den einzelnen Schulen aber nicht gleichermaßen charakteristisch. Dies wird bei der durchschnittlichen Gruppengröße der aktiv mitarbeitenden SchülerInnen besonders deutlich: Bemessen am Median, also demjenigen Wert, welcher an der mittleren Stelle der aufgelisteten Gruppengrößen steht, hat die charakteristische Gruppe im Projekt lediglich 15 Mitglieder. Deshalb lässt sich sagen, dass die durchschnittliche Gruppe aktiver MitarbeiterInnen im Projekt ca. 20 SchülerInnen groß ist, während im typischen Schulalltag in einer charakteristischen Gruppe lediglich 15 SchülerInnen mitarbeiten.

1.4.5 Schulformen und Altersheterogenität

Neben der Gruppengröße, der geschlechtlichen Zusammensetzung und dem Durchschnittsalter ist für pädagogische Erwägungen auch die Altersheterogenität in den Gruppen interessant. Mit welcher Altersheterogenität gehen die Lehrkräfte in den Gruppen des Projektes um? Wie das Durchschnittsalter ist auch die Altersheterogenität der Gruppen mit der Schulform verbunden. Denn spätestens ab der Sekundarstufe II, also ab dem 11. Schuljahr, lockert sich die Homogenität der Alterskohorten mit der wachsenden zeitlichen Distanz zur altershomogenen Einschulung am Beginn der Schulpflicht. Dies wird durch Schulwechsel oder die Wiederholungen von Klassenstufen bewirkt. Aufgrund der bis zur Berufsschule oft schon recht unterschiedlichen Bildungsverläufe ist eine altersheterogene Gruppe dort also wahrscheinlich, während in einer fünften Hauptschulklasse nach dem Übergang aus der Grundschule noch eine weitgehende Altershomogenität anzunehmen ist. Betrachtet man die Zahl der Altersgruppen in den Schülergenossenschaften, dann ergibt sich das folgende Bild:

**Altersheterogenität in den Schülergruppen nach Schulform der Schulen:
durchschnittliche Anzahl unterschiedlicher Altersjahrgänge (SFB; N=276)**

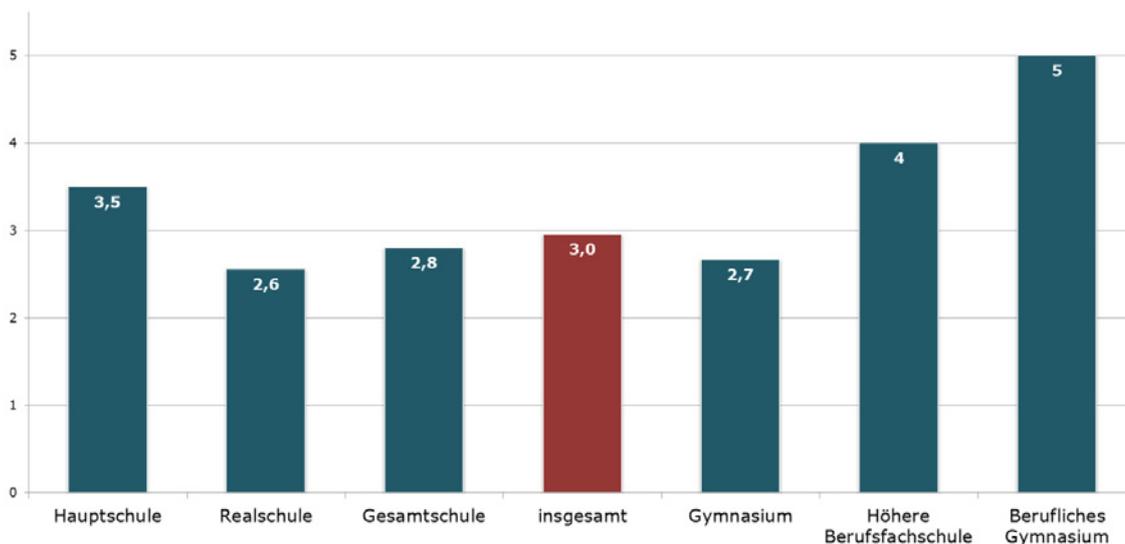


Abb. 4 Altersheterogenität in den Schülergruppe

Die obige Grafik zeigt, dass die Altersheterogenität unabhängig von der Schulform durchschnittlich bei drei Altersjahrgängen liegt, die sich in den Schülergenossenschaften begegnen (roter Balken). Das zu erwartende Bild, wonach aufgrund der zeitlichen Distanz zur Altersshomogenität bei der Einschulung die Heterogenität zunimmt, scheint sich also durchaus zu zeigen. Zumindest in den beiden Schulen der Schulformen Höhere Berufsschule (Hr. BFS) und Berufliches Gymnasium (Berufl. Gym) ist die Altersheterogenität um eine bzw. zwei Jahrgangsstufen größer als im Durchschnitt aller Schulen im Projekt. Die Zusammensetzung der Gruppe hängt allerdings darüber hinaus auch von der Einbindung des Lernarrangements in den jeweiligen Schulbetrieb ab. In manchen Schulen ist die Schülergenossenschaft schulseitig als jahrgangsübergreifendes Angebot konzipiert. Betrachtet man deshalb die Schülergruppen zunächst einzeln, ergibt sich das folgende Bild, bei dem jede Schule durch einen Codenamen anonymisiert ist:

Altersheterogenität der einzelnen SchülerInnengruppen in den Schülergenossenschaften (N=275)

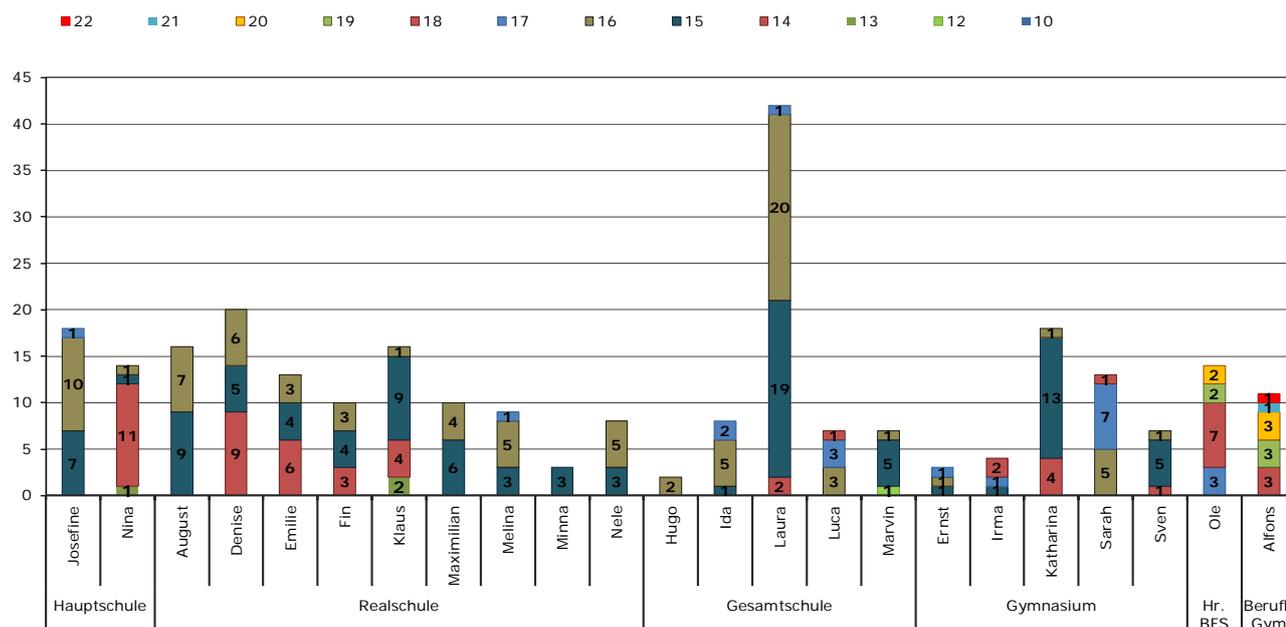


Abb. 5 Altersheterogenität in den Schülergruppen

Die einfarbig homogenen Alterssäulen in den Schulen Hugo und Minna liegen durch die kleinen Befragungsgruppen nahe. Die Altersheterogenität steigt ansonsten schon innerhalb der Sekundarstufe I von August (3. v. links) bis Laura (höchster Balken) von zwei bis auf fünf Altersgruppen an. Solche Unterschiede sind nicht durch die oben unterstellte Heterogenitätszunahme bis in die Schulformen der Sekundarstufe II bedingt, sondern auch dadurch, dass das Lernarrangement als jahrgangsstufenübergreifendes Angebot konzipiert sein kann. Solche Rahmenbedingungen resultieren aus der Organisation der Schülergenossenschaften im Schulbetrieb, dem bestimmte klassisch-didaktische Annahmen zugrunde liegen und die als *Einbindung in die Schule* beforscht wurden.

1.4.6 Einbindung in die Schule

Die folgende Grafik gibt eine Übersicht über einige Aspekte der Organisation des Lernarrangements Schülergenossenschaft innerhalb des Schulbetriebs: Wie ist die Schülergenossenschaft in der Deputatsstundenplanung berücksichtigt? An welche Schulfächer wird sie angebunden? An welche Schülergruppen richtet sich das Angebot – an bestimmte Klassenstufen, an mehrere Klassenstufen? Wie ist das Lernarrangement in die Schule eingebunden?

	a	b	c	d	e	f	g	h
	Die Genossenschaft ist ein zusätzliches Angebot und ist weder in die reguläre Unterrichtszeit noch in die AG-Zeit eingeplant.	Die Genossenschaft ist als AG in das Angebot unserer Schule aufgenommen.	Die Genossenschaft ist in die Maßnahmen der Berufsorientierung an der Schule eingeplant.	Die Genossenschaft ist in den regulären Unterricht eingeplant.	Schulfächer, in die die Schülergenossenschaft eingebunden ist	Summe der Schulstunden in der Unterrichtstafel*	jahrgangsübergreifendes Angebot	Anzahl der angestrebten Abschlüsse in der Schülergenossenschaft
	Anzahl der Regelunterrichtsstunden, mit denen die Schülergenossenschaft in den regulären Unterricht eingeplant ist:							
Hauptschule	Josefine Nina		2,00 x	4,00 2,00	Arbeitslehre & Wirtschaft, WPN	4 2	nein nein	2 2
Realschule	August			3,00	Sozialwissenschaft	3	nein	1
	Denise	2,00	x	1,00	Geschichte, Deutsch	3	ja	1
	Fin	1,00	x			1		
	Klaus	1,00				1		
	Maximilian		1,00	2,00	Wahlpflichtfach 'Jobcoaching'	2		
	Melina	x	x			0	nein	1
	Minna	2,00		2,00	Arbeitslehre & Technik	2	ja	3
	Nele	2,00		x		2		
Gesamtschule	Hugo	2,00				2	ja	2
	Ida	4,00	x	2,00	Arbeitslehre & Wirtschaft	6	nein	3
	Laura					2	ja	4
	Luca		4,00	4,00	Technik, Wirtschaft (Projekt)	4	ja	3
	Marvin	2,00				2	ja	4
Gymnasium	Ernst	2,00				2	ja	1
	Irma		x			0	ja	1
	Katharina			3,00	Differenzierungskurs Wirtschaft	3	nein	2
Höhere Berufsfachschule	Ole			2,00	Differenzierungskurs	2		
Berufliches Gymnasium	Alfons			x		0	nein	1
Anzahl der jeweiligen Einbindungsformen:		2	9	9	12	43		
durchschnittliche Stundenzahl pro Einbindungsform:			2	2,3	2,5			
durchschnittl. Einbindungsstunden in den reg. Unterricht:		2,5 Schulstunden in 17 Schulen mit Einbindung in die Regelunterrichtszeit 2,2 Schulstunden in 20 Schulen insgesamt						

*Die Anzahl der Regelunterrichtsstunden, mit denen Schülergenossenschaften in die Unterrichtstafel eingebunden sind (Spalte f), ergibt sich nicht als Summe aus den Regelunterrichtsstunden der verschiedenen Einbindungen, weil aus den offenen Angaben der Lehrkräfte hervorgeht, dass beispielsweise die Berufsorientierung in Regelunterrichtsfächern enthalten sein kann.

Abb. 6 Einbindung in die Schule

Die Zeilen der Grafik zeigen die Schulen, die an der Befragung zum Evaluationsfokus 2 zum Lernarrangement teilgenommen haben. In den Spalten von links nach rechts (a bis h) finden sich verschiedene Möglichkeiten der Einbindung der Schülerfirmen in den Schulbetrieb. Diese

durch die Perspektive der Forschung an die jeweilige Einbindung des Lernarrangements herangetragenen Kombinationsmöglichkeiten von „Einbindungsmerkmalen“ zeigt vor allem eins: Die schulorganisatorischen Realisationsvoraussetzungen des intendierten selbstläufigen Lernprozesses in den Schülerfirmen sind komplex. Die vielfältigen Stellschrauben werden von Fall zu Fall je anders genutzt. Es stellen sich keine dominanten Muster der Einbindung des Lernarrangements in den Schulbetrieb heraus, die über diese präskriptiv-standardisierten Einbindungsmerkmale erkennbar würden. Dass diese möglichen Stellschrauben so unterschiedlich genutzt werden, spricht andererseits wiederum dafür, dass die erhobenen Dimensionen der Einbindung durchaus relevant sind.

Unter der Überschrift *Einbindung in die Schule* gehen die Fragestellungen der Begleitforschung einigen zentralen klassischen Annahmen des schulorganisatorisch-planvollen Unterrichtens nach. Zum weiteren Verständnis der Ergebnisse sollen diese Annahmen hier zunächst vergewärtigt werden: Konventionell wird angenommen, dass Lernprozesse mit fachspezifisch eindeutig geklärten *Inhalten* (1) am besten in *homogenen Gruppen* (2) angelegt seien. Die klassische Unterrichtstafel ist an diesen beiden Dimensionen ausgerichtet. *Fächer* (1) werden in *altershomogenen* (2a) und ab der Sekundarstufe I in möglichst *leistungshomogenen* (2b) *Klassen* (Schulform der SchülerInnen) unterrichtet. Mit der Einbindung des Lernarrangements in den Regelunterricht gemäß einer Unterrichtstafel sind somit zentrale institutionelle Rahmenbedingungen des Arbeitsbündnisses von Lehrkräften und SchülerInnen verknüpft: Inhaltliche Zielsetzungen aus den curricularen Fächerabgrenzungen, homogene Lernvoraussetzungen der SchülerInnen, indiziert als Verkopplung von Alter und den bisherigen Bildungszertifikaten der SchülerInnen, sowie die Deputatsanrechnung der Arbeit der LehrerInnen (vgl. Arbeitssituation der Lehrkräfte) geben den Rahmen ab, in dem sich der selbstläufige Lernprozess der Schülergruppen vollziehen können soll.

Was die inhaltliche Dimension anbetrifft (1), zeigt die Grafik, dass das Lernarrangement Schülergenossenschaft normalerweise in die Unterrichtstafel eingebunden ist. Lediglich in zwei Fällen wird angegeben, dass es für die Schülergenossenschaft als einem zusätzlichem Angebot keinerlei Zurechnung von Regelunterrichtszeit gibt (Abb. 6 Spalte a). Die Spalten b bis d zeigen, dass in der Regel eine Kombination aus mindestens zwei Einbindungsmöglichkeiten gewählt wird. In zwölf der 20 hier gezeigten Schülergenossenschaften werden in 25 von insgesamt 43 wöchentlichen Schulstunden unterschiedliche curriculare Inhalte (Spalte e) bearbeitet (Spalte d). Hier sind die Lehrkräfte gefordert, einen dem didaktischen Anspruch nach selbstläufigen Lernprozess der Schülergruppe mit den curricularen Anforderungen eines Faches zu vermitteln.

In den 17 von 20 Schulen, aus denen sich die gesamte Regelunterrichtszeit des Projektes addieren lässt, stehen also *wöchentlich 2,5 Regelunterrichtsstunden aus den Unterrichtstafeln* zur Verfügung.

In den Spalten g und h der Abb. 6 kann nach der inhaltlichen auch die Dimension der Homogenität der Gruppen (2) betrachtet werden – zunächst die Homogenität des Alters (2a), dann die der Lernvoraussetzungen (2b): In acht von 15 Schulen aus dem Fokus 2, aus denen dazu Angaben vorliegen, wird das Lernarrangement jahrgangsübergreifend angeboten (Spalte g). In der Gruppe der Realschule August finden sich beispielsweise lediglich zwei Altersjahrgänge (vgl. Abb. 5). Mit einer jahrgangshomogenen Einbindung in die Unterrichtstafel liegt dies auch nahe. Beim beruflichen Gymnasium Alfons dagegen finden sich trotz einer jahrgangshomogenen Einbindung fünf Altersstufen, die allerdings in der Sekundarstufe II weniger ungewöhnlich sein dürften. In der jahrgangsübergreifend eingebundenen Schule Laura sind dagegen auch schon in der Sekundarstufe I vier Altersjahrgänge möglich. Dies findet sich auch in sechs Gymnasien, in denen durch das jahrgangsübergreifende Angebot die Schülergenossenschaft den Übergang der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II überlappt. Insgesamt wird gegenüber der klassischen Vorstellung von altershomogenen Gruppen (2a) durch das Lernarrangement in der Sekundarstufe I das Lernen in altersheterogenen Gruppen betont.

Die zweite Seite der Homogenitätsannahme, die der möglichst homogenen Lernvoraussetzungen in den Gruppen (2b), wird dadurch nicht berührt. Die Zahlen der im Lernarrangement angestrebten Abschlüsse bewegen sich in einem Rahmen, der für die jeweiligen Schulformen erwartbar ist (Abb. 6 Spalte h). Zusammenfassend kann man also feststellen, dass das Lernarrangement *überwiegend curricular eingebunden* und damit in einen Bezug zu mehr oder weniger geklärten inhaltlichen Vorgaben gestellt wird. Zugleich begegnen sich in den Schülergenossenschaften *SchülerInnen mit ähnlichen Bildungsaspirationen*, so wie das in der jeweiligen Schulform angelegt ist. Zwei von drei Homogenisierungen des klassischen Schulbetriebs bleiben also vom Lernarrangement Schülergenossenschaft unberührt. Lediglich die *Altershomogenität in den Lerngruppen der Sekundarstufe I* wird in den Schülergenossenschaften *etwas gelockert*.

2. Forschungsfokus Partnerschaften vor Ort

Der Forschungsfokus *Partnerschaften vor Ort* konzentriert sich auf Fragen der Kooperation von Schulen mit den genossenschaftlichen Partnerunternehmen bei der Gründung und nachhaltigen Betreuung von Schülergenossenschaften im Rahmen des Projektes SCHÜLERGENOSSENSCHAFTEN: NACHHALTIG WIRTSCHAFTEN – SOLIDARISCH HANDELN. Die Zusammenarbeit der Akteure erfolgt im Projekt weitgehend selbstgesteuert. Der RHEINISCH WESTFÄLISCHE GENOSSENSCHAFTSVERBAND (RWGV) und die STIFTUNG PARTNER FÜR SCHULE IN NRW (SPFS) machen nur wenige, eher allgemeine Vorgaben. Sowohl der Mix an Kooperationszielen als auch Kooperationsregeln und -inhalte sollen von den Partnern Schule und Genossenschaft jeweils vor Ort ausgehandelt und vereinbart werden. In der Anbahnung und Konstituierung der Partnerschaften ergeben sich also Aufgaben wie die Verständigung über die Motive der Zusammenarbeit, die Benennung gemeinsamer Ziele, die Verteilung von Aufgaben, die Entwicklung von Routinen und Regeln sowie die Betrachtung der gemeinsam erzielten Ergebnisse. Das stellt die an sich voneinander vollkommen unabhängigen Akteure vor erhebliche Anforderungen hinsichtlich der Verständigung, der Partizipation, der Herstellung von Verbindlichkeiten und der Koordination von Tätigkeiten und Ressourcen. Gleichzeitig eröffnet sich hier die Möglichkeit „... eine Bildungslandschaft ‚von unten‘ zu realisieren“ (Schäfer 2009, S. 238). Die vorliegende Evaluierung sollte Anhaltspunkte dafür erbringen, wie gut dies den lokalen Partnern gelingt und wo vielleicht externe Unterstützung hilfreich wäre oder welche Vorgaben das Projekt vielleicht noch machen sollte.

Die Anbahnung, Gestaltung und Pflege der Partnerschaften zwischen Schulen und Partnergenossenschaften zum Zwecke der Förderung einer Schülergenossenschaft kann als komplexer Prozess beschrieben werden. Der Entstehungsprozess ähnlicher Kooperationen zwischen Schule und kommunalen Bildungseinrichtungen wird häufig mittels einer chronologischen Zuordnung der vielfältigen Entscheidungsschritte und Inhalte zu bestimmten Phasen dargestellt (vgl. Schubert 2008, S. 55, und Tibussek 2009, S. 207). Eine solche Vorgehensweise wurde auch für die Evaluation der Kooperationsgenese im Projekt NACHHALTIGE SCHÜLERGENOSSENSCHAFTEN gewählt und eine chronologische Strukturierung in vier Phasen vorgenommen: eine Vorphase, eine Findungsphase, eine Konzeptionsphase und eine Phase des dauerhaften Kooperationsgeschehens und -alltags. Diesen Phasen wurden folgende Inhalte zugeordnet:

1. Vorphase	Zeitlicher Abschnitt vor der konkreten Kontaktanbahnung. Wichtige Aspekte dieser Phase sind die in Schule wie Genossenschaft unabhängig voneinander präsenten Erwägungen, Vorstellungen, Absichten bzw. Bedarfe, die zu einer Partnerschaft geführt haben. Welche Motive lagen der Entscheidung zur Einrichtung einer partnerschaftlichen Schülergenossenschaft zugrunde? Vorerfahrungen und Akteurskonstellationen prägen den Prozess und sollen anschaulich gemacht werden.
2. Findungsphase	In diesem Zeitraum findet die erste Kontaktaufnahme zwischen den potentiellen Kooperationspartnern statt. Worauf kam es bei der Partnerwahl an, welche Schulen/Unternehmen kamen in Betracht? Wie wurde die Initiative der Genossenschaft in der Schule aufgenommen? Wie ist die Kontaktaufnahme erfolgt?

3. Konzeptionsphase	In dieser Phase ist die Kooperation zu konzipieren – die Ziele sind zu fixieren, und die gemeinsame Praxis muss in den Alltag aller Beteiligten integriert und organisiert werden. Gab es Irritation bei der Zielvereinbarung? Wurden Ziele, Regelungen und Zuständigkeiten vereinbart? Welchen Charakter (schriftliche oder mündliche Absprachen) nehmen die Vereinbarungen an?
4. Kooperationsgeschehen & -alltag	Sobald sich eine regelmäßige Zusammenarbeit zwischen SchülerInnen, Lehrkräften und Partnergenossenschaft etabliert hat, sprechen wir von einem „Kooperationsgeschehen und -alltag“. Ab dann geht es nun um die Praxis der Kooperation: Wie verlaufen gemeinsame Termine? Welche Formen nimmt die Kommunikation an? Welche zeitlichen Muster entstehen? Welche Rollen nehmen die Akteure ein?

Tab. 2 Phasen des Kooperationsprozesses

Dieses Phasenmodell bildete zunächst den heuristischen Orientierungsrahmen für explorative Experteninterviews. Da es sich dort bewährte, wurde es für das weitere Forschungsvorgehen, also die Fragebogenerhebung, beibehalten und kann im Folgenden auch zur Strukturierung der Ergebnisdarstellungen beider Erhebungsphasen dienen.

2.1 Experteninterviews zur Exploration des Forschungsfokus

Als Vorbereitung der standardisierten Befragung wurden acht Experteninterviews ins Forschungsdesign aufgenommen. Interviewt wurden vier Lehrkräfte und vier VertreterInnen von Partnergenossenschaften, welche jeweils paarweise insgesamt vier Schülergenossenschaften begleiten. Ziel dieser explorativen Experteninterviews war die Vermessung des Themenfelds sowie der Erfahrungs- bzw. Wissensbestände zur Anbahnung, Einrichtung und Praxis der lokalen Partnerschaften. Darüber hinaus sollten zusätzliche Einblicke in die konkreten Abläufe gewonnen werden, um weitere praxisrelevante Themen zu erschließen.

Zur thematischen Fokussierung der Gespräche dienten zwei aufeinander bezogene, die jeweils unterschiedliche Perspektive von Lehrkräften und VertreterInnen der Partnergenossenschaften berücksichtigende Interviewleitfäden. Der Aufbau der Leitfäden orientierte sich an dem oben beschriebenen chronologischen Phasenmodell. Nach einem offenen Einstieg wurden spezifische Erfahrungen erkundet. Konkret formulierte, vertiefende Fragen zu Ereignissen, Einschätzungen, Konstellationen oder Handlungen resultierten einerseits aus Forschungsinteressen. Andererseits basierten sie auf ersten Relevanzhypothesen aus den Forschungserfahrungen zu Schülergenossenschaften in anderen Bundesländern sowie auf Beobachtungen, die anlässlich eines Projekt-Workshops zur Anbahnung von Partnerschaften zwischen Genossenschaften und Schulen gewonnen werden konnten.

Die Leitfadeninterviews wurden paraphrasiert und mit Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Eine induktive, auf den Interviewäußerungen aufbauende Begriffsbildung differenzierte und konkretisierte das zur Strukturierung eingebrachte Phasenmodell. Ein kontrastiver Vergleich der beiden Befragtengruppen ermöglichte es, zentrale Themenbereiche des Kooperationsgeschehens zu benennen.

2.2 Partnerschaften vor Ort – Fragebogenerhebung

Die oben benannten zeitlichen Abschnitte erwiesen sich als geeignet, auch die standardisierte Befragung von Lehrkräften einerseits und VertreterInnen der Partnergenossenschaften andererseits zu strukturieren. Außerdem konnten aus dem Interviewmaterial begriffliche Kategorien gewonnen werden, mit Hilfe derer relevante Elemente und Varianten der Kooperationsanbahnung und -gestaltung für die Fragebogen beschrieben werden konnten. In der Fragebogenbefragung wurden die Befragten dann aufgefordert, diese Praxisbeschreibungen hinsichtlich ihrer Relevanz zu beurteilen.

Um dem sukzessiven Anwachsen der Zahl der Schülergenossenschaften gerecht zu werden, wurde die Fragebogenerhebung zu zwei Erhebungszeitpunkten im Abstand von einem Jahr durchgeführt (vgl. Abschnitte 1.2 und 1.3). Die Erhebung war als Vollerhebung geplant, es sollten alle zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung (Frühjahr 2013) beteiligten Lehrkräfte und zu

jeder der 28 formal gegründeten Schülergenossenschaften eine VertreterIn der Partnergenossenschaften befragt werden. Bei der möglichen Anzahl von jeweils 28 Befragungspersonen (N=28) konnte bei den Lehrkräften ein Rücklauf von 75% (n=21) erreicht werden. Bei den Partnergenossenschaften betrug der Rücklauf 78,57% (n=22). Auch haben nicht für jede Schülergenossenschaft beide Tandempartner, also begleitende Lehrkraft und VertreterInnen der Partnergenossenschaft, geantwortet. Dies hat zur Folge, dass es in der statistischen Auswertung an manchen Stellen für den Leser vielleicht zunächst irritierende Diskrepanzen in der Zahl der Antworten von Lehrkräften und Partnern kommt (vgl. beispielsweise Tab. 3).

Die ersten beiden Fragen des Partnerfragebogens gehen der Größe und Branchenzugehörigkeit der beteiligten Partnerunternehmen nach. Es konnte so ermittelt werden, dass die durchschnittliche Mitgliederzahl der lokalen Partner bei 18.573,5 liegt, was aber wenig aussagekräftig ist, weil dieser Wert zwischen 32 und 51.600 streut. Bisher engagieren sich *überwiegend Kreditgenossenschaften* als Partner einer Schülergenossenschaft. Gewerbliche oder Konsum- und Dienstleistungsgenossenschaft waren zum Zeitpunkt der Erhebung kaum, landwirtschaftliche Genossenschaften gar nicht im Projekt vertreten. Einige der lokalen Partner haben sich für die Übernahme mehrerer Partnerschaften entschieden, der Großteil der beteiligten Unternehmen unterhält bislang eine Partnerschaft.

Geben Sie bitte hier an, welcher Branche Ihre Genossenschaft zugerechnet ist: (n=16)

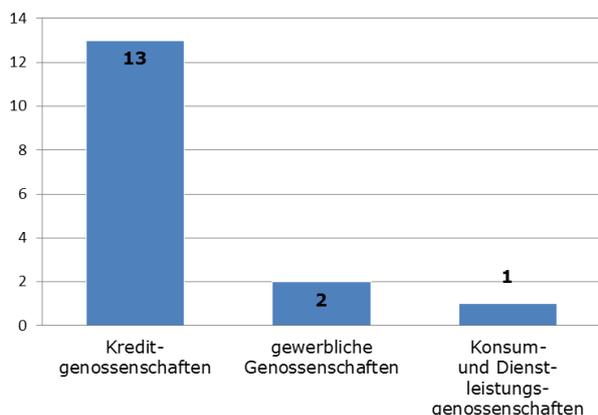


Abb. 7 Branche der Partnergenossenschaft

Mit wie vielen Schulen unterhalten Sie oder Ihre Genossenschaft im Rahmen des Projekts "Schülergenossenschaften" eine Partnerschaft? (n=16)

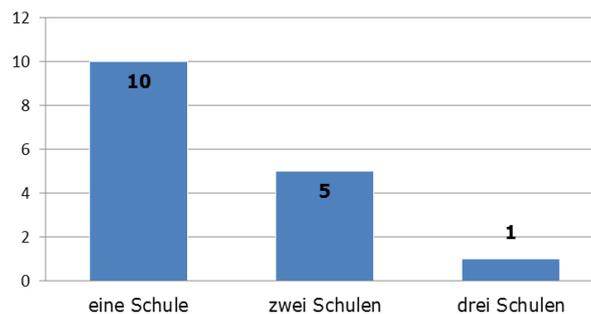


Abb. 8 Anzahl der Partnerschaften

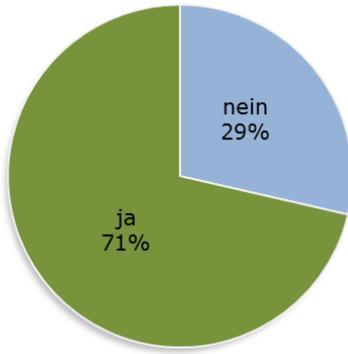
2.2.1 Vorerfahrungen, Erwartungen und Motive der Projektpartner (Vorphase)

Evaluationsziel bezüglich der Vorphase war es herauszuarbeiten, welche einschlägigen Vorerfahrungen die beteiligten Partnern bereits vor Anbahnung einer konkreten Partnerschaft haben, mit welchen Motiven sie sich am Projekt beteiligen und welche Potentiale sie vorab sehen.

Vorerfahrung mit Kooperationen Schule-Wirtschaft

Die Lehrkräfte und die VertreterInnen der Partnergenossenschaften wurden gefragt, ob sie bereits vor der Teilnahme am Projekt Erfahrungen mit regelmäßigen Kooperationen zwischen Schule und Unternehmen sammeln konnten und ob es bereits eine Zusammenarbeit mit der jetzigen Partnerorganisation gab. Es stellte sich heraus, dass viele der beteiligten Lehrkräfte, aber auch VertreterInnen der Partnergenossenschaften bereits vor diesem Projekt Erfahrungen bei der kooperativen Umsetzung von Unterrichts- oder Projekteinheiten sammeln konnten. Im Durchschnitt pflegen die Schulen hierfür Partnerschaften mit fünf Unternehmen.

Lehrkräfte (n=21)



Partnergenossenschaften (n=22)



Abb. 9 Vorerfahrung mit Partnerschaften zwischen Schule und Unternehmen

Mit dem jetzigen Kooperationspartner haben dabei schon etwa ein Drittel der Schulen und immerhin die Hälfte der befragten Genossenschaften bereits in der Vergangenheit kooperiert.

Bevor das Projekt SCHÜLERGENOSSENSCHAFTEN begann beschränkten sich die relevanten Kooperationen der Befragten auf Vorträge, Workshops, Praktikumsangebote und Bewerbungstrainings. Im Rahmen einer Schülerfirma haben vor der Teilnahme am Projekt lediglich zwei Befragte aus jeder der beiden Gruppen kooperiert.

Die Lehrkräfte wurden ferner gefragt, ob die Idee, eine Schülerfirma zu starten, an ihrer Schule bereits vor der Projektteilnahme existierte oder ob sogar vorher schon eine Schülerfirma bestand. In zwei Dritteln der Fälle hatte es bereits die Idee gegeben, eine Schülerfirma zu gründen. Auch erprobt hatten dieses Lernarrangement schon knapp die Hälfte der befragten Schulen. Allerdings gab es hierbei nur in zwei Fällen eine Kooperation mit einem Unternehmen.

Absichten und Motive der beteiligten Partner

Für die zukünftige Projektbegleitung ist es notwendig, die Diskussionen zu kennen, welche in Bezug auf das obligatorische Projektelement „Partnerschaft“ stattfinden, bevor sich Schulen und Partnergenossenschaften für eine Projektteilnahme entscheiden. Welche Argumente sind für sie jeweils überzeugend genug, um überhaupt eine Partnerschaft in Erwägung zu ziehen? Um hierüber mehr zu erfahren, wurden die Befragten gebeten, die Bedeutung einiger Argumente zu bewerten, die wiederum aus den Experteninterviews gewonnen worden waren. Diese ließen vermuten, dass sich die Abwägungen der Schulen und Genossenschaftsunternehmen a priori deutlich unterscheiden, weshalb für die schriftliche Befragung zwei unabhängige Fragenbatterien entwickelt wurden, welche sich lediglich im Motiv der Öffentlichkeitswirksamkeit und der Thematisierung der genossenschaftlichen Rechtsform überschneiden.

Die hohe Bewertung, welche die Befragten allen vorgelegten Beschreibungen generell zumessen¹ zeigt, dass alle vorgelegten Überlegungen in hohem Maße als relevant betrachtet werden. Dennoch gibt es auf beiden Seiten Argumente, die schwerer wiegen als andere.

¹ Dies indiziert ein Skalenmittelwert von 3,13 bei den Lehrkräften und 3,14 bei den genossenschaftlichen Partnern bei einer maximal möglichen Bewertung von 4.

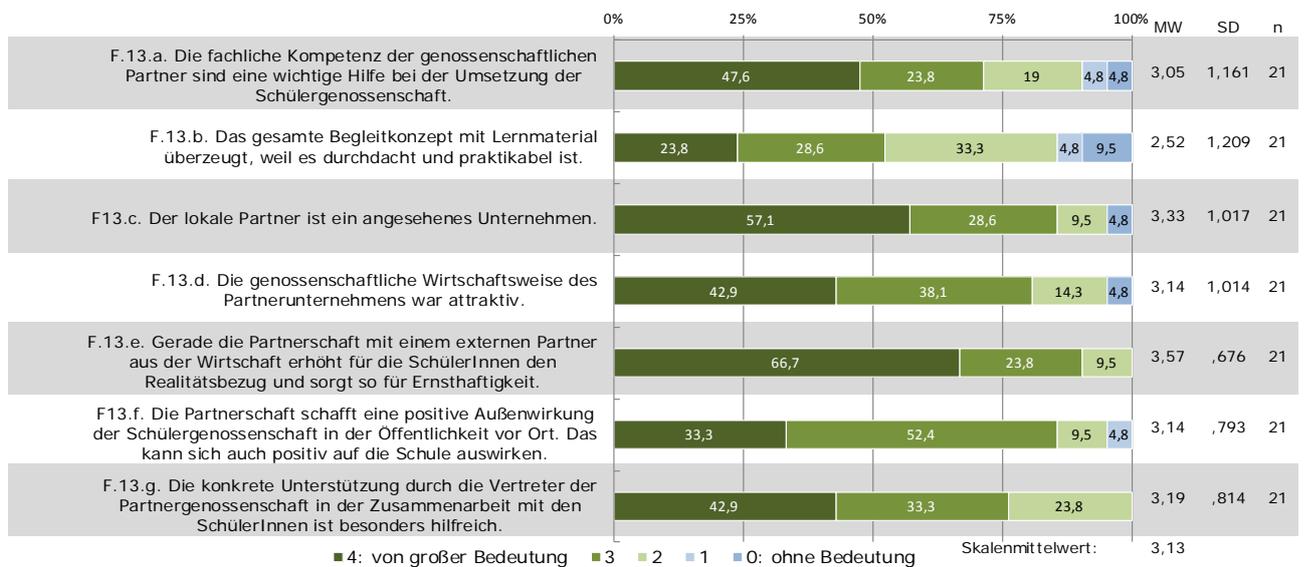


Abb. 10 Bedeutung verschiedener Motive für die Projektteilnahme (Lehrkräfte)

Den Schulen ist von Anfang am wichtigsten, durch die Partnerschaft den Realitätsbezug und die Ernsthaftigkeit des Schulprojekts zu erhöhen. Fast genauso wesentlich scheint es ihnen jedoch zu sein, dass es sich bei dem prospektiven Partner um „ein angesehenes Unternehmen“ handelt. Man verspricht sich zudem konkrete Hilfestellung durch die VertreterInnen der Partnergenossenschaft. Demgegenüber scheinen die genossenschaftliche Wirtschaftsweise und eine mögliche Öffentlichkeitswirkung etwas weniger gewichtige Argumente. Wenn die Hoffnung, von der fachlichen Kompetenz der Partner profitieren zu können, bzw. diejenige auf ein durchdachtes Begleitkonzept mit praktikablem Lernmaterial vor Projektbeginn mit durchschnittlich 3,05 und 2,52 bepunktet werden, so verwundert dies nicht, denn beides dürfte in dieser Phase des Entscheidungsprozesses entweder noch gar nicht oder nur grob bekannt gewesen sein.

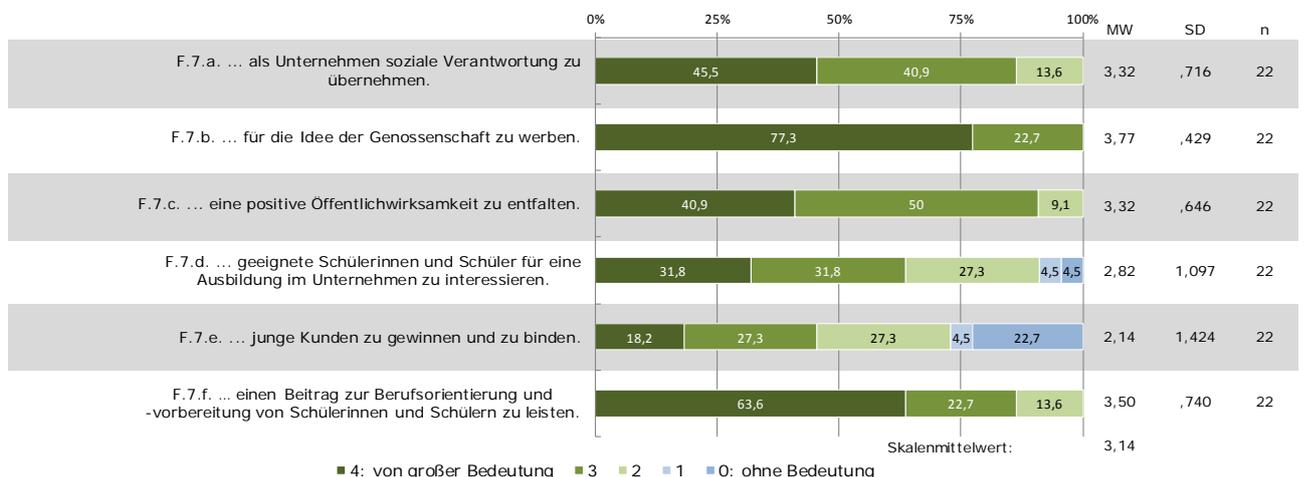


Abb. 11 Bedeutung verschiedener Motive für die Projektteilnahme (Partnergenossenschaften)

Die VertreterInnen der Partnergenossenschaften zeigen sich in dieser frühen Anbahnungsphase insbesondere motiviert von der Möglichkeit durch die partnerschaftliche Betreuung einer Schülergenossenschaft a) für die Idee der Genossenschaft zu werben und b) einen Beitrag zur Berufsorientierung und -vorbereitung von SchülerInnen zu leisten. Ein bisschen weniger wichtig, aber insgesamt doch sehr bedeutsam erscheinen die Neigung zur Übernahme sozialer Verantwortung und die Hoffnung auf positive Öffentlichkeitswirkung. Noch weniger wichtig, wenn auch bei weitem nicht unbedeutend, ist die Aussicht darauf, geeignete SchülerInnen für

eine Ausbildung im Unternehmen zu interessieren. Hingegen sieht man eine Projektbeteiligung nur selten als Chance, junge Kunden zu gewinnen und zu binden. Bei diesem Argument ist auch die Standardabweichung deutlich höher als bei allen anderen, was anzeigt, dass die Einschätzungen innerhalb der Gruppe der Genossenschaften in diesem Punkt recht weit auseinandergehen.

Dass beide Befragtengruppen in der Vorphase und unabhängig voneinander so stark von pädagogischen Absichten motiviert und auf die Unterstützung von Bildungs- und Lernprozessen ausgerichtet sind, stellt eine gute Ausgangsbasis für die Vorbereitung der Zusammenarbeit dar. Die Hoffnung auf Öffentlichkeitswirksamkeit rangiert demgegenüber unter allen Argumenten bei beiden Gruppen lediglich im Mittelfeld.

Die Lehrkräfte versprechen sich von der Partnerschaft anscheinend in erster Linie eine positive Wirkung auf die Handlungsfähigkeit und personalen Einstellungen der SchülerInnen („Realitätsbezug/Ernsthaftigkeit“ und „konkrete Unterstützung“). Die wissensbasierte Unterstützung („fachliche Kompetenzen“ und „Begleitkonzept/Lernmaterial“) ist für sie im Vergleich von geringerer Bedeutung. Zudem zeigte sich, dass die Motivation der Partnergenossenschaften nicht primär auf Eigeninteressen des Unternehmens („Öffentlichkeitswirkung“, „Azubis“ und „Kunden gewinnen“) beruht, wenngleich solche auch vorhanden sind.

2.2.2 Kontaktaufnahme und pragmatische Abwägungen (Findungsphase)

Als Findungsphase ist im Aufbau der Kooperation jener Zeitraum bezeichnet, während dessen sich die Partner zum ersten Mal miteinander zum Thema Schülergenossenschaft austauschen, die Phase also, in der die direkte Interaktion zwischen den Kooperationspartnern beginnt. Für die weitere Projektgestaltung ist an dieser Phase besonders interessant, welche Seite bei der Kontaktaufnahme initiativ wird, wie die Kontaktaufnahme stattfindet und welche Inhalte im Zentrum der ersten Sondierungen stehen.

Wer hat die Zusammenarbeit im Projekt eingeleitet? (Mehrfachnennungen waren möglich.)	Lehrkräfte (n=21)		Partnergen. (n=16)	
	Summe	%	Summe	%
a) Die Partnergenossenschaft hat den Kontakt mit der Schule aufgenommen.	15	62,5	11	68,75
b) Die Schule ist auf die Partnergenossenschaft zugegangen.	4	16,67	1	6,25
c) Die Stiftung PARTNER FÜR SCHULE NRW hat den Kontakt hergestellt.	5	20,83	4	25

Tab. 3 Kontaktaufnahme zur Projektzusammenarbeit

Dass die Anbahnung der Partnerschaft überwiegend von den Genossenschaften ausgeht, ist nicht überraschend, da diese in den Informationsveranstaltungen des Genossenschaftsverbandes genau dazu aufgefordert wurden, „sich eine Schule zu suchen“. In ca. drei Fünftel aller Fälle scheint dies geklappt zu haben, während in etwa einem Fünftel der Fälle die Schule auf die Genossenschaft zuzuging und in einem weiteren Fünftel eine Vermittlungstätigkeit der SPfS nötig war. Man beachte, auch hier stimmen die bei Lehrkräften und Partnergenossenschaften gewonnenen Daten nicht überein, weil nicht für jede Schülergenossenschaft beide Parteien auf diese Frage geantwortet haben.

Die vorab geführten Experteninterviews wiesen darauf hin, dass die Aufmerksamkeit beider Seiten in der Findungsphase insbesondere bei Aspekten wie dem Arbeits- und Finanzaufwand, den notwendigen rechtlichen Abklärungen und der Herstellung von Akzeptanz in der jeweiligen Organisation liegt. Außerdem war die Rede von Fehleinschätzungen im Hinblick auf Zeitabläufe und davon, dass man ja nicht genau habe absehen können, ob sich die eigenen Erwartungen erfüllen würden.

Dieser Themenbereich wurde in der Fragebogenerhebung mit sieben, teils auf Praktikabilitätsfacetten, teils auf Perspektivüberlegungen hinzielenden Aussagen untersucht. Beiden Befragtengruppen wurde zur Bewertung eine fünfstufige Skala (0 = trifft nicht zu – 4 =

trifft voll zu) vorgelegt. Ein Vergleich der Bewertungsmittelwerte gibt Aufschluss über die Relevanz der vorgelegten Themen.

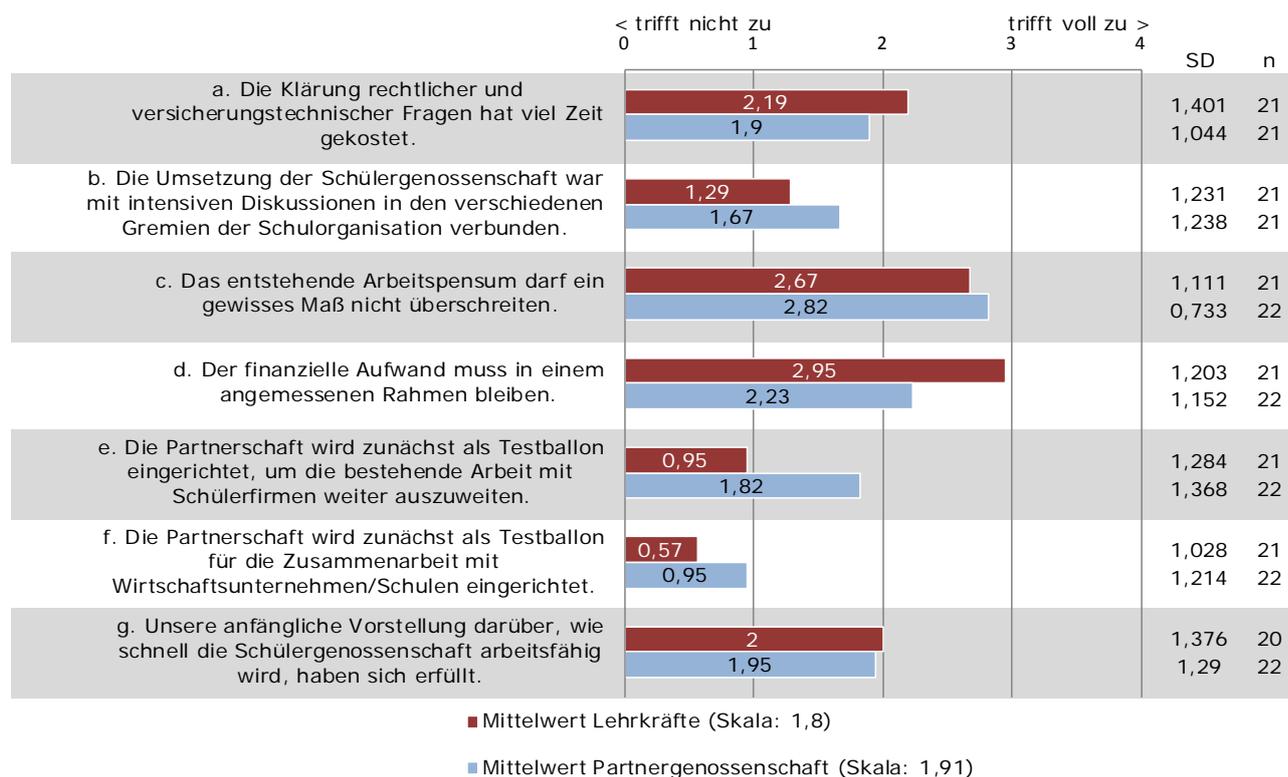


Abb. 12 Erfahrungen und Abwägungen während der Findungsphase

Insgesamt kann festgestellt werden, dass *keiner der pragmatischen Aspekte besonders hoch bewertet* wird. Besonders wichtig scheint es beiden Partnern zu sein, dass das Arbeitspensum beherrschbar bleibt. Darin ist man sich schul- und genossenschaftsseitig einig. Was die Begrenzung des Finanzaufwandes angeht, fällt auf, dass die Lehrkräfte hier eine noch höhere Priorität setzen, während die Partnergenossenschaft diese Facette nur als mittelmäßig relevant empfindet. Dies kann unter Umständen an den geringeren Handlungsspielräumen liegen, die Lehrkräfte und Schulen im bürokratischen System schulischer Bildung haben. Dies dürfte nicht nur in finanzieller Hinsicht auch in die Erwägungen zu Kooperationen einfließen. Denn hierzu passt auch, dass die LehrerInnen den Zeitaufwand zur Abklärung (rechtlicher) Rahmenbedingungen zwar an sich nicht dramatisieren, sich aber hiervon stärker betroffen zeigen als die Partnergenossenschaften. Die Partnergenossenschaften hingegen nehmen den während dieser Phase in ihren Organisationen entstehenden Diskussionsbedarf deutlich wahr, wengleich auf einem Niveau, das nicht als einschränkend zutage tritt. Die das Wort „Testballon“ enthaltenden Aussagen werden von beiden Parteien am wenigsten hoch bewertet, wenn auch höher von den Genossenschaften als von den Lehrern. Vermutlich ist in der Findungsphase also schon ein beachtlicher Grad an „committment“ für die Idee entstanden.

Für beide prospektiven Partner scheinen auch die jeweiligen, in der Findungsphase entstehenden *Erwartungen vom zeitlichen Verlauf* bis zur Arbeitsfähigkeit der Schülergenossenschaft im Nachhinein besehen *weitgehend aufgegangen* zu sein. Allerdings gehen die Bewertungen darüber, wie zutreffend die eigene Vorabeeschätzung zur Geschwindigkeit des Gründungsprozesses der Schülergenossenschaft waren, insbesondere bei den Lehrkräften auseinander. Von ihnen geben 40% an, dass sich ihre zeitlichen Vorstellungen vom Gründungsprozess nicht erfüllt haben. Dem stehen allerdings 35% gegenüber, die angeben, dass sich die Arbeitsfähigkeit der Schülergenossenschaft innerhalb des geplanten Zeitraums herstellen ließ. Offenbar gelingt es den Schulen höchst unterschiedlich, die zeitliche Entwicklung des Gründungsprozesses einzuschätzen und zu steuern.

2.2.3 Gemeinsame Ziele und Vereinbarungen (Konzeptionsphase)

In der Konzeptionsphase handeln alle am Projekt Beteiligten die Grundlagen ihrer Kooperation aus und vereinbaren diese. Hier werden wichtige Weichen für die Zusammenarbeit an sich, für die Ressourcenlage der Schülergenossenschaft und mithin für die Handlungsspielräume der SchülerInnen gestellt.

Es wurde evaluiert, welche Art der Verständigung bzw. Fixierung der Verhandlungsergebnisse zustande kommen, welche Kooperationsziele besonders relevant erscheinen und wie die Betreuung der Schülergenossenschaft in der Partnergenossenschaft und in der Schule jeweils personell verankert ist.

Verschiedene Arten der Kooperationsvereinbarung

Zunächst wurden die Befragten um Auskunft darüber gebeten, ob sie Kooperationsvereinbarungen abgeschlossen haben und ob dies schriftlich oder mündlich geschah.

Wenn sich Schule und Partnergenossenschaften gefunden haben, gehen sie im nächsten Schritt – in der Regel unterstützt vom Verband und der Stiftung – daran, sich über die Ziele, Inhalte und Rahmenbedingungen ihrer Kooperation sowie über die jeweiligen Zuständigkeiten zu verständigen. Am Ende dieses Prozesses soll, das ist eigentlich eine Auflage des Projektes, eine schriftliche Kooperationsvereinbarung abgeschlossen werden. Dafür gibt es eine Vorlage, die erweitert werden kann. Weiterhin wird empfohlen, dass sich Schulleitung und Schülergenossenschaft über die zeitlichen und räumlichen Nutzungsbedingungen notwendiger schulischer Ressourcen einigen. Es unterstützt unter Umständen die Autonomie der SchülerInnen, wenn darüber hinaus auch noch eine separate Vereinbarung zwischen Schülergenossenschaft und Partnergenossenschaft existiert.

Die drei möglichen Typen von Vereinbarungen werden in unterschiedlichem Maße genutzt:

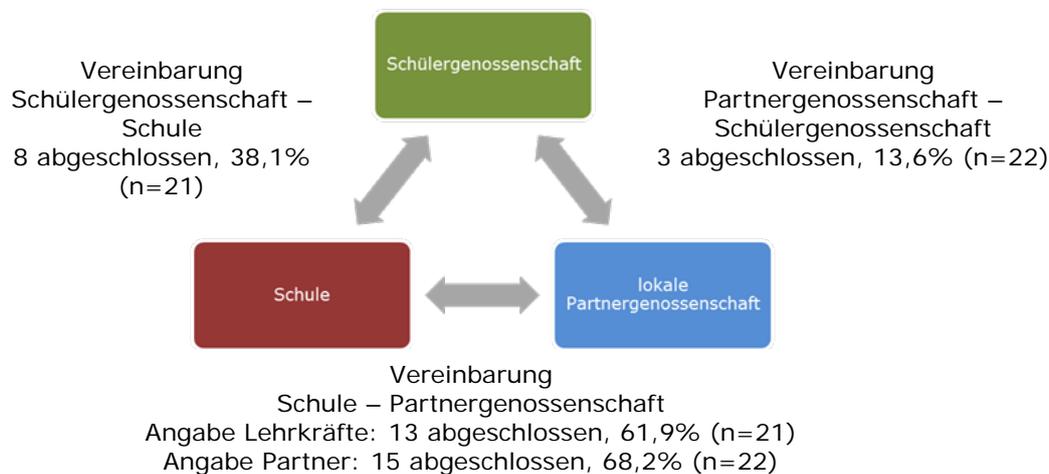


Abb. 13 Abschluss von schriftlichen Kooperationsvereinbarungen

Form und Verbindlichkeit der Kooperationsvereinbarung zwischen Schule und Genossenschaft

Um einen Eindruck davon zu gewinnen, welche Form und Verbindlichkeit bestimmte Kooperationsziele angenommen haben, wurde gefragt, ob mit Kollegen, also im eigenen Hause, und mit dem Projektpartner ein dialogischer Aushandlungsprozess über Ziele und Gegenstand der Vereinbarung stattgefunden hat („*abgesprochen*“). Darüber hinaus wurde danach gefragt, ob bestimmte Kooperationsziele auch schriftlich fixiert wurden („*schriftlich festgehalten*“).

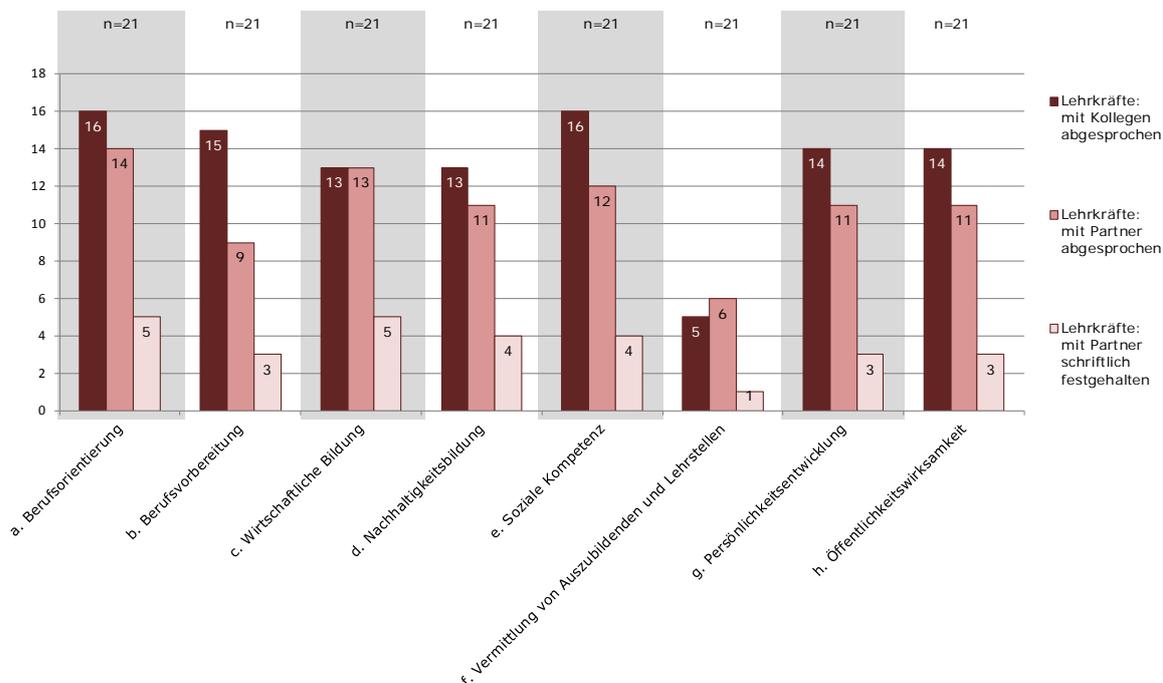


Abb. 14 Praxis der Vereinbarung von Kooperationszielen (Lehrkräfte)

Bei den Lehrkräften liegt die Betonung auf Absprachen innerhalb des jeweiligen schulischen Kollegenkreises. Fast durchgehend geben mindestens 60% der Lehrkräfte an, die vorgelegten Zielthemen dort abgesprochen zu haben. Mit den Kooperationspartnern meinen sich ca. die Hälfte der Lehrkräfte über Kooperationsziele abgesprochen zu haben. Allerdings scheinen zumindest die zur Auswahl stehenden Kooperationsziele nur in etwa 25% aller Fälle auch schriftlich fixiert worden zu sein.

Die genossenschaftlichen Partner scheinen ebenfalls in hohem Maße dialogisch an die Festlegung von Kooperationszielen heranzugehen. Allerdings scheinen sie mehr Zeit in Absprachen zwischen dem eigenen Haus und der Partnerschule zu verbringen als mit Absprachen im eigenen Hause. Die Antworten aus den Genossenschaften stimmen mit denen der Lehrkräfte darin überein, dass Kooperationsziele verhältnismäßig selten Gegenstand der abgeschlossenen schriftlichen Vereinbarungen sind.

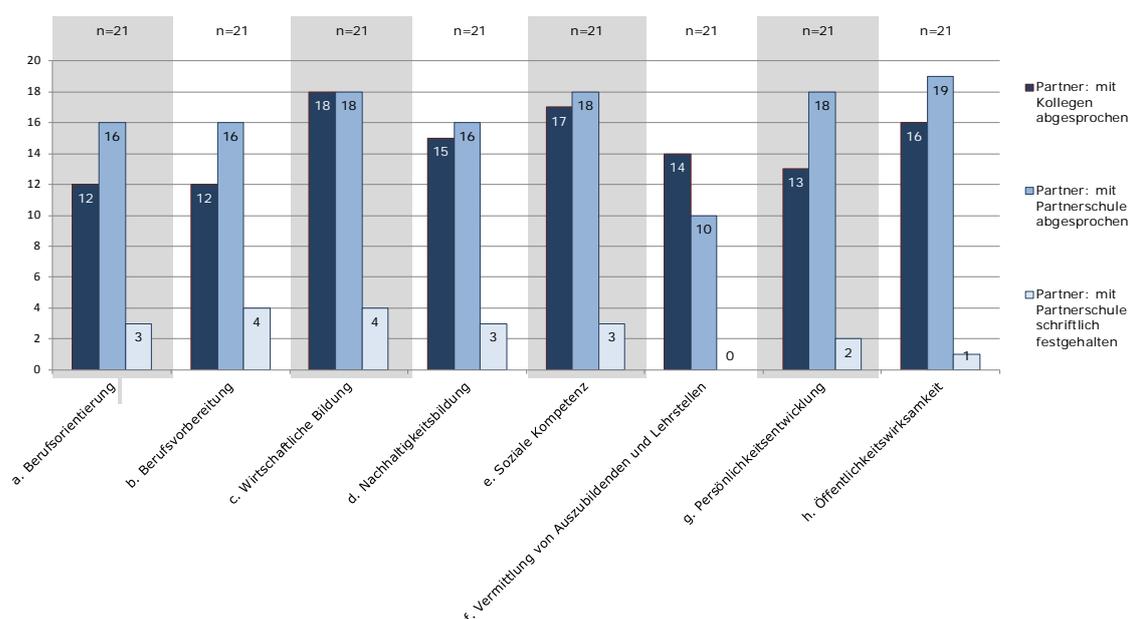


Abb. 15 Praxis der Vereinbarung von Kooperationszielen (Partner)

Insgesamt wird die *Praxis der Zielvereinbarung als dialogischer, von mündlichen Absprachen geprägter Prozess* erkennbar. Bei den Lehrkräften überwiegt die Absprache unter Kollegen, wohingegen bei den lokalen Partnern die mündlichen Besprechungen mit den VertreterInnen der Partnerschule häufiger genannt werden. Vereinbarungen zu den Kooperationszielen werden demgegenüber nur vereinzelt schriftlich abgeschlossen.

Ranking der inhaltlichen Kooperationsziele

Die Inhalte der in Abb. 14 und Abb. 15 angeführten acht Zielkategorien für die Kooperation waren aus den Experteninterviews gewonnen worden. In der Fragebogenerhebung wurden die am Projekt beteiligten Lehrkräfte und Partnergenossenschaften gebeten, deren Relevanz auf einer Skala von 0 = ohne Bedeutung bis 4 = von großer Bedeutung zu bewerten.

Betrachtet man Abb. 16, erkennt man an den sehr hohen Bewertungsmittelwerten in Verbindung mit den Skalenmittelwerten, dass nahezu alle der vorgelegten Zielformulierungen für die Befragten (N: 40-41) von hoher bis sehr hoher Bedeutung sind.

Beide Befragtengruppen sehen allem voran die Ziele der Kooperation in der *Förderung des Erwerbs sozialer und personaler Kompetenzen* sowie der *wirtschaftlichen Bildung*, eng gefolgt von *Nachhaltigkeitsbildung* sowie *Berufsvorbereitung* und *beruflicher Orientierung*. Alle diese, auf die pädagogische Wirkung gerichteten Kooperationsziele teilen beide Partnern in einem erstaunlichen Ausmaß. Lediglich im Hinblick auf die Berufsorientierung fällt die jeweilige Bedeutungszumessung etwas auseinander. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass sich die Lehrkräfte von der Kooperation in diesem Punkte offensichtlich etwas mehr versprechen als die Genossenschaften.

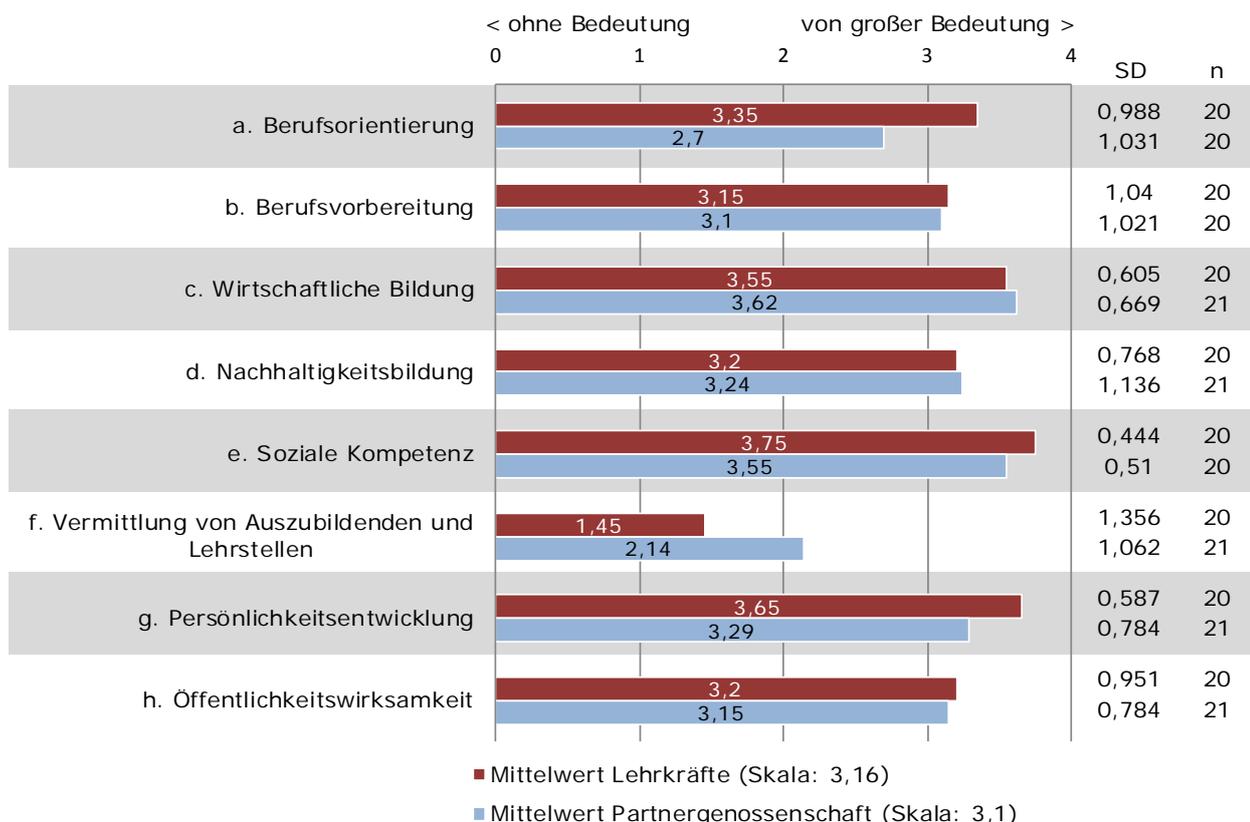


Abb. 16 Themenbereiche im Prozess der Zielvereinbarung

Eine positive Öffentlichkeitswirkung der partnerschaftlichen Schülergenossenschaft, die in den Experteninterviews als wichtiges gemeinsames Kooperationsziel erschien, scheint auch dem größeren Kreis der Befragten in Schulen und Genossenschaften sehr wichtig zu sein. Am wenigsten bedeutsam für beide Gruppen erscheint das Kooperationsziel der *Vermittlung von Auszubildenden und Lehrstellen*. Dieses Ziel hat jedoch für die Realgenossenschaften eine

etwas höhere Bedeutung als für die Lehrkräfte. Diese Deutung wird zusätzlich gestützt durch die in den Abb. 14 und 15 abgebildeten Ergebnisse zur Praxis der Vereinbarung von Kooperationszielen. Insgesamt seltener vereinbart, ist die Vermittlung von Auszubildenden und Lehrstellen bei den Genossenschaften dennoch ein nicht unwichtiger Gegenstand hausinterner Absprachen.

Zuständigkeiten

Die VertreterInnen der Partnergenossenschaften und die Lehrkräfte wurden um Auskunft darüber gebeten, in welcher Funktion sie die Betreuung der Schülergenossenschaft übernehmen. Ziel dieser Frage war es, einen Eindruck davon zu erlangen, welchem Bereich der jeweiligen Organisation die Arbeit mit der Schülergenossenschaft zugeordnet ist.

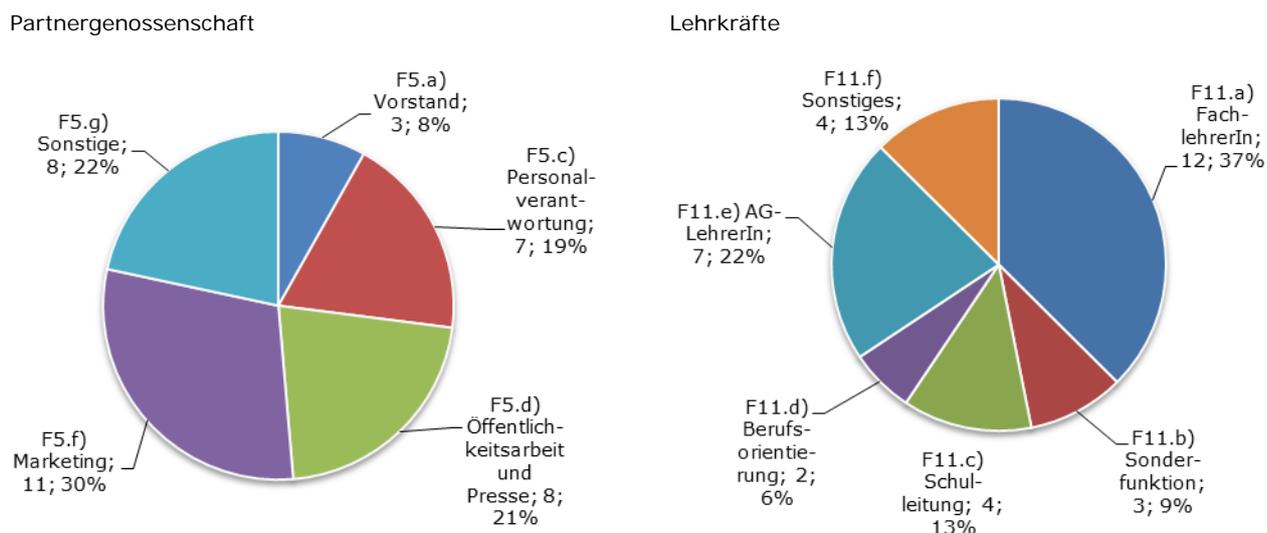


Abb. 17 Zuordnung der Zusammenarbeit zu Aufgabenbereichen und Funktionen

In den Partnergenossenschaften ist die Zuständigkeit für die Schülergenossenschaft häufig den nach außen gerichteten Unternehmensbereichen *Marketing* und *Öffentlichkeitsarbeit* zugeordnet. Diese beiden Bereiche versammeln bereits über die Hälfte der Nennungen. Als innerbetriebliche Funktion wird in diesem Kontext noch sieben Mal die *Personalverantwortung* genannt. Die Lehrkräfte übernehmen die Verantwortung für die Zusammenarbeit mit der Partnergenossenschaft meistens in ihrer Funktion als *FachlehrerInnen* oder als *betreuende Lehrkraft einer Arbeitsgemeinschaft (AG)*.

2.2.4 Zeitstrukturen, Mitgliedschaft und Kommunikation (Kooperationsgeschehen und -alltag)

Ein Ziel der Evaluation ist es, den Projektbeteiligten praxisrelevante Hinweise und Einschätzungen zum Zeitbedarf zu geben. Zu diesem Zweck wurde differenziert nach dem Umfang der aufgewendeten Arbeitszeit, zur Verteilung des Gesamtvolumens auf verschiedene Tätigkeiten und zu zeitlichen Regelmäßigkeiten gefragt. Zunächst wurden die Beteiligten um eine Einschätzung zur Gesamtstundenzahl gebeten, welche für die Treffen mit den SchülerInnen, Telefonate, Besprechungen sowie die Vor- und Nachbereitung aufgewendet wird.

Zeitbedarf an den Schulen

Im Mittel werden an den Schulen pro Woche 4 Stunden und 12 Minuten Lehrerarbeitszeit für die Schülergenossenschaft eingesetzt (eine Aufschlüsselung darüber, was dies bedeutet, findet sich in Abs. 3.1.3 und Abs. 3.3.4). Der Mittelwert ist in diesem Fall allerdings nur eine grobe Annäherung an die tatsächliche Praxis in den einzelnen Schulen, denn die Angaben der

Lehrkräfte variieren breit zwischen einer und 16 Stunden pro Woche. Bei dieser Befragung der Lehrkräfte war es zudem von Interesse, in welchem Ausmaß die Arbeit mit der Schülergenossenschaft auf die Regelunterrichtszeit angerechnet werden kann. Im Mittelwert sind das 2,1 Deputatsstunden, aber auch hier streuen die Angaben recht breit zwischen null und acht Stunden. Ein Vergleich der Mittelwerte legt bereits den Schluss nahe, dass die Lehrkräfte deutlich mehr Zeit für die Schülergenossenschaft aufwenden, als ihnen auf die Regelunterrichtszeit angerechnet wird.

Zeitbedarf in den Partnergenossenschaften

Die VertreterInnen der lokalen Partner wurden danach gefragt, wie viele Stunden sie monatlich für alle Tätigkeiten aufwenden. Bei ihnen sind es im Mittel 8,7 Stunden pro Monat. Wie bei den Lehrkräften ist eine große Spannbreite der Angaben festzustellen. Im Minimum werden zwei Stunden pro Monat angegeben, der Maximalwert liegt bei 16 Stunden pro Monat. In diesem Kontext war es zudem von Interesse, auf wie viele Kollegen sich dieser zeitliche Arbeitsaufwand verteilt. Durchschnittlich sind in den Partnergenossenschaften zwei Mitarbeiter mit der Begleitung der Schülergenossenschaft betraut.

Aktivitäten und zeitliche Muster

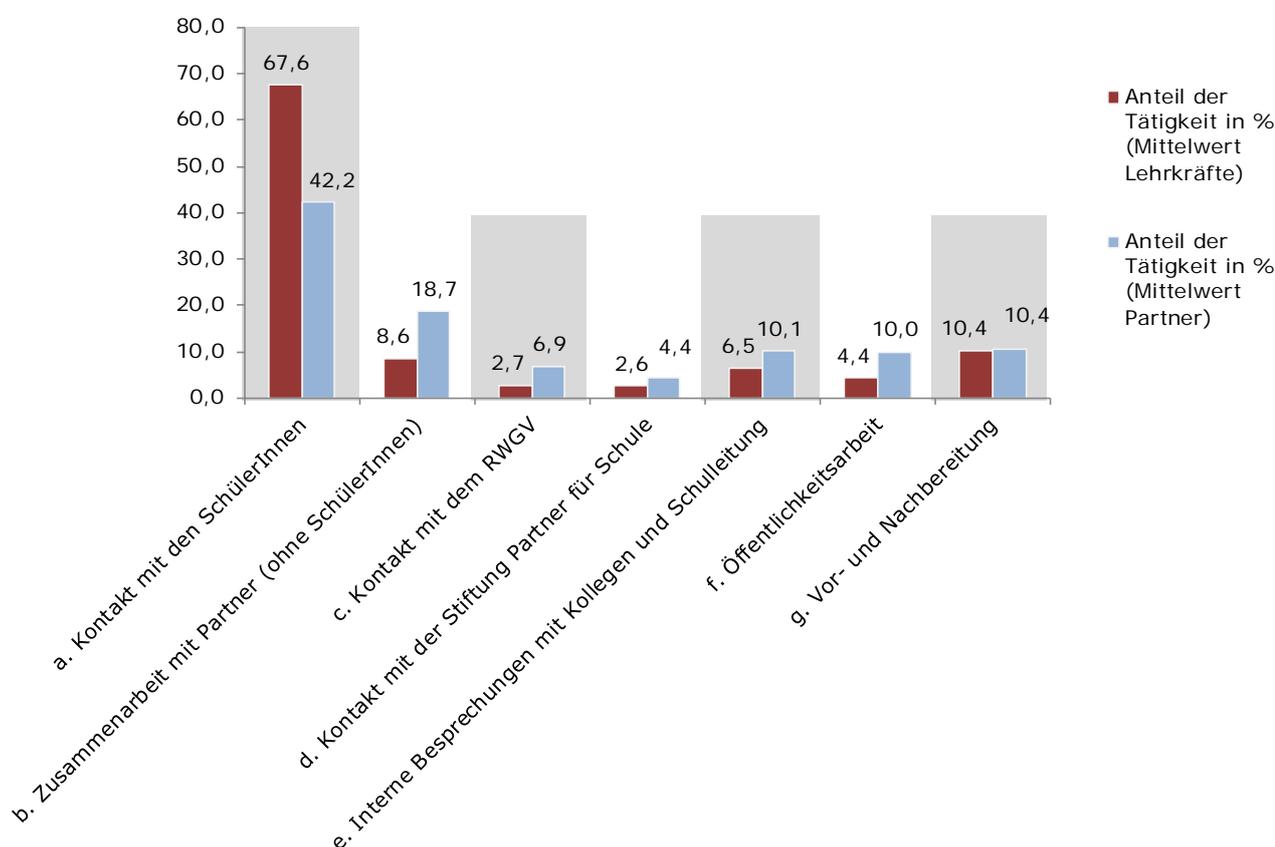


Abb. 18 Anteil verschiedener Tätigkeiten am zeitlichen Gesamtaufwand

Zur Einschätzung darüber, wie sich der Gesamtaufwand auf verschiedene Tätigkeiten verteilt, wurde den Befragten eine Liste mit sieben Tätigkeitsbereichen vorgelegt, denen ein prozentualer Anteil zugewiesen werden sollte.

Den Großteil des investierten Zeitbudgets verbringen sowohl die Lehrkräfte als auch die VertreterInnen der Partnergenossenschaften im direkten Kontakt mit den SchülerInnen. An den Schulen folgt mit deutlichem Abstand der Zeitaufwand für Vor- und Nachbereitung und die Zusammenarbeit mit den VertreterInnen der Partnergenossenschaft. Die Partner heben den Zeitaufwand für die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften stärker hervor als die Lehrkräfte.

Der Kontakt mit dem RWGV, mit der SPfS, interne Besprechungen und Öffentlichkeitsarbeit haben nur einen geringen Anteil am gesamten Zeitaufwand.

Mit einem weiteren Fragebestandteil sollten zeitliche Muster bei der partnerschaftlichen Betreuung der Schülergenossenschaft identifiziert werden. Die Befragten wurden gebeten, die oben genannten Tätigkeitsbereiche vier Darstellungen zeitlicher Muster zuzuordnen.

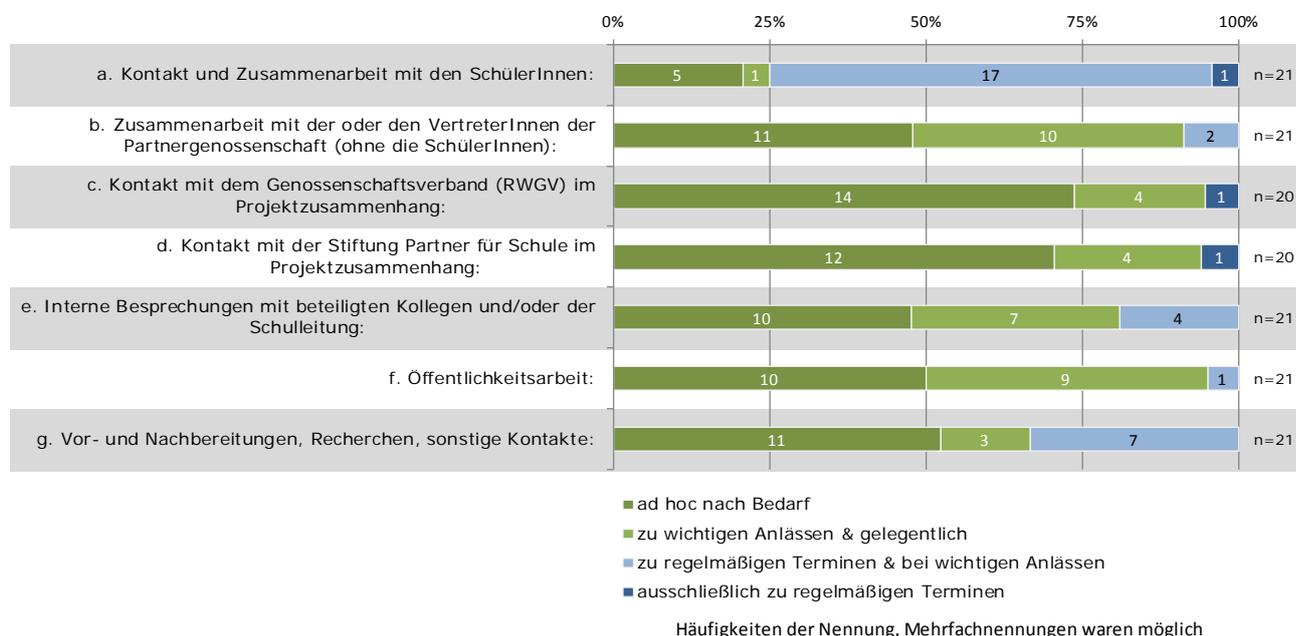


Abb. 19 Zeitliche Muster der Tätigkeiten (Lehrkräfte)

Für beide Befragtengruppen fällt der überwiegende Teil der genannten Aktivitäten eher unregelmäßig an und wird am Bedarf orientiert. Insbesondere der Kontakt mit den Projektpartnern (RWGV und SPfS) geschieht *ad hoc nach Bedarf* oder *zu wichtigen Anlässen*. Eine Ausnahme davon bildet die direkte Zusammenarbeit mit den SchülerInnen. Hier überwiegt sowohl bei den Lehrkräften als auch bei den Partnern eine Organisation mit regelmäßigen Terminen und zusätzlichen Anlässen.

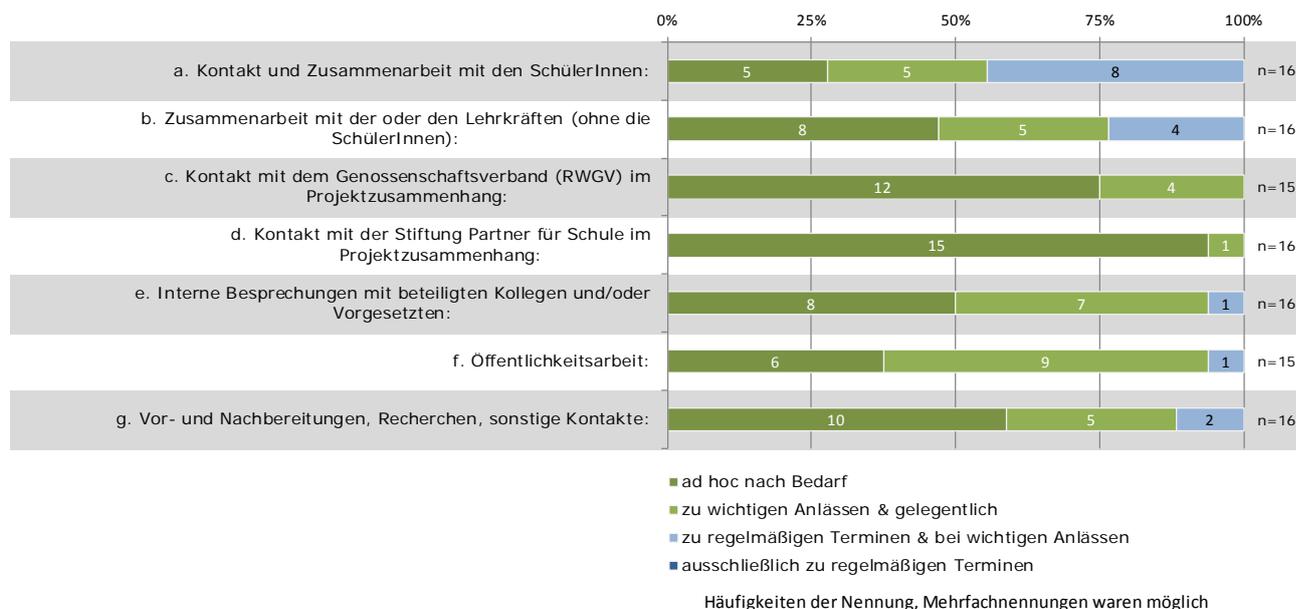
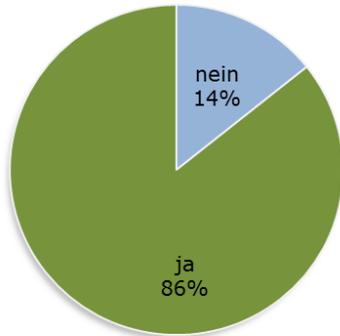


Abb. 20 Zeitliche Muster der Tätigkeiten (Partner)

Mitgliedschaft und Besetzung der Gremien

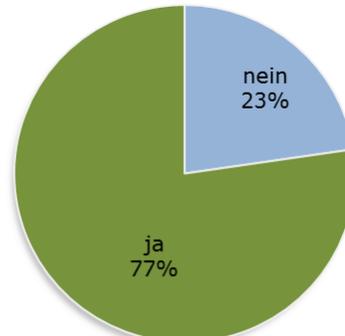
Als Mitgliederorganisation steht die Schülergenossenschaft prinzipiell allen Interessierten offen. Von besonderem Interesse ist es, in welcher Weise die Partnerunternehmen in das Geschehen der Schülergenossenschaft eingebunden sind. Zunächst wurden die Befragten um Auskunft gebeten, ob VertreterInnen der Partnergenossenschaft persönlich Mitglied in der Schülergenossenschaft sind.

Lehrkräfte (n=21)



Sind Vertreter der Partnergenossenschaft persönlich Mitglied der Schülergenossenschaft

Partnergenossenschaften (n=22)



Sind Vertreter Ihrer Partnergenossenschaft persönlich Mitglied der Schülergenossenschaft

Abb. 21 Mitgliedschaft von VertreterInnen der Partnergenossenschaft in den Schülergenossenschaften

Im überwiegenden Teil der Schülergenossenschaften haben die *VertreterInnen* der realen Genossenschaften einen Anteil erworben und *sind somit ordentliches Mitglied*. Lehrkräfte wie Partner geben zu drei Viertel eine solche Beteiligung von Erwachsenen an.

Die Gremien einer Genossenschaft werden per Wahl mit Mitgliedern besetzt. Die Mitarbeit in einem der Gremien Vorstand oder Aufsichtsrat bedeutet eine direkte und intensive Beteiligung an der Steuerung der Organisation. Das Modell der Schülergenossenschaft sieht vor, dass gerade diese Steuerungsaufgaben von den SchülerInnen übernommen werden. Gleichzeitig bietet die Besetzung der Gremien auch die Möglichkeit, schulexterne Mitglieder stärker an die Genossenschaft zu binden, als es mit der reinen Mitgliedschaft geschieht.

Um einen Eindruck von der Beteiligung von VertreterInnen der Partnergenossenschaft und der Lehrkräfte an den Gremien zu erlangen, wurden beide Gruppen um Auskunft über die eigene Beteiligung gebeten. Zur Partnerbeteiligung an den Gremien wurden zum Vergleich auch die Lehrkräfte gefragt.

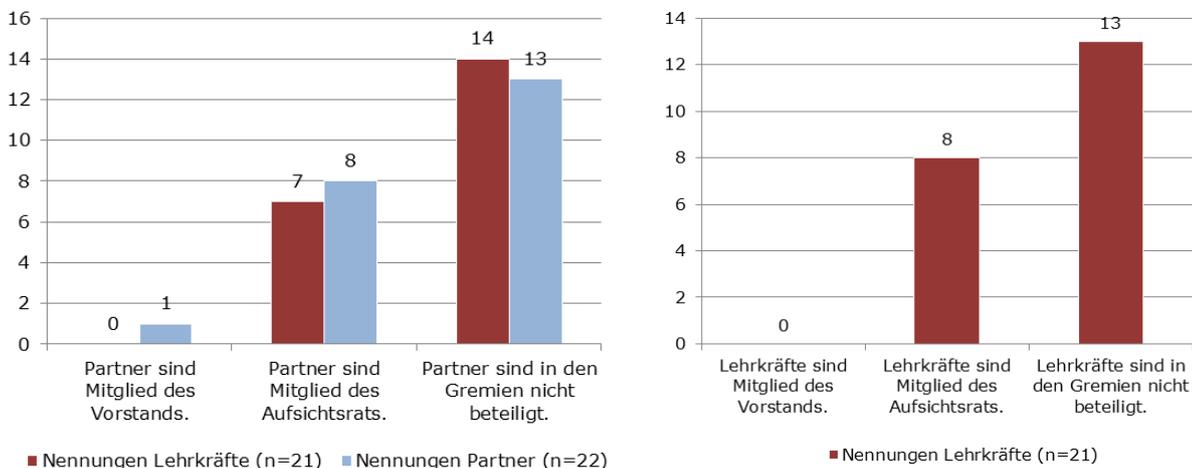


Abb. 22 Beteiligung an den Gremien der Schülergenossenschaft

Insbesondere die *Vorstandsarbeit wird von den SchülerInnen selbstverantwortlich erledigt*. Nur in einem Fall wird die Beteiligung eines Partners am Vorstand berichtet. In ca. einem Drittel der Fälle haben Partner oder Lehrkräfte allerdings einen Sitz im Aufsichtsrat inne. Hiermit wird die Möglichkeit genutzt, den Partner oder die betreuende Lehrkraft direkt an der Gestaltung der Schülergenossenschaft zu beteiligen und somit eng an die Organisation zu binden. Im überwiegenden Teil der Projekte sind es allerdings die SchülerInnen, welche sowohl die Vorstands- als auch die Aufsichtsratsstätigkeiten erledigen.

Kommunikation zwischen SchülerInnen und lokalen Partner

Die Anregung der Kommunikationskompetenzen der SchülerInnen ist ein wichtiger pädagogischer Zielbereich des Lernarrangements Schülergenossenschaft. Die Beteiligung schulexterner Partner schafft realitätsnahe Situationen und macht es erforderlich, organisatorische Fragen auch mit den erwachsenen Partnern außerhalb der Schule zu klären. Mit einer Fragebogenfrage sollte die Kommunikation genauer charakterisiert werden. Die Befragten beider Gruppen wurden um Auskunft gebeten, ob die SchülerInnen „normalerweise direkt“, „hin und wieder direkt“ oder normalerweise vermittelt über die Lehrkraft mit den Partnern kommunizieren.

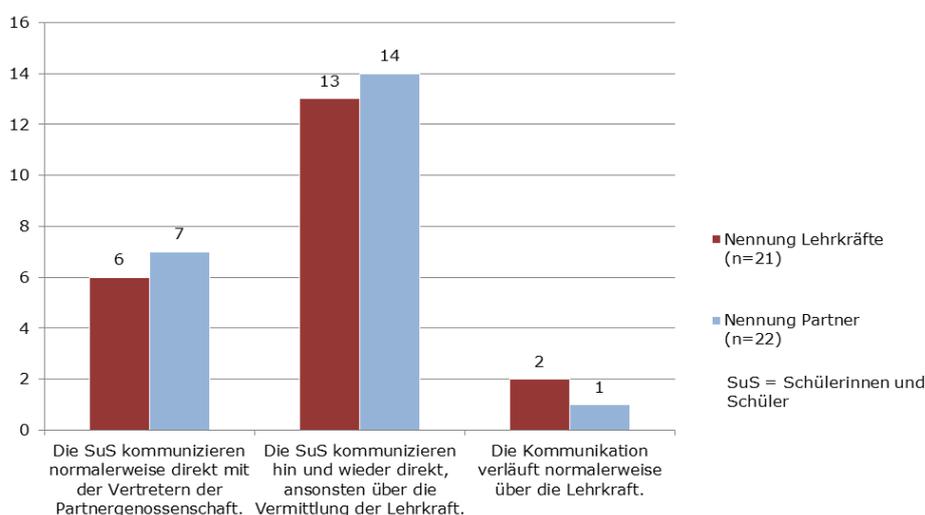


Abb. 23 Kommunikation der SchülerInnen mit den VertreterInnen der Partnergenossenschaft

In mehr als einem Viertel der Fälle kommunizieren die SchülerInnen direkt mit den außerschulischen Partnern über die Belange der Schülergenossenschaft. *Im ganz überwiegenden Teil der Projekte kommunizieren die SchülerInnen mindestens hin und wieder direkt mit den Partnern, meist allerdings über die Lehrkraft*. Selten übernimmt die Lehrkraft alleine die Kommunikation. Das bedeutet, dass das partnerschaftliche Modell der Schülergenossenschaft einen realweltbezogenen Kommunikationsraum bietet, der für die SchülerInnen deutlich über den sonstigen schulischen Kontext hinausgehende Möglichkeiten zur Erprobung und Verbesserung ihres Kommunikationsvermögens bietet.

Die Lehrkräfte wurden zudem gefragt, ob die Kommunikation bei den Gremien Vorstand oder Aufsichtsrat angesiedelt ist, ob eine bestimmte Abteilung der Schülergenossenschaft diese Aufgabe übernimmt, ob alle SchülerInnen gleichberechtigt an dieser Kommunikation beteiligt sind oder ob die Zuständigkeit bei der Lehrkraft liegt.

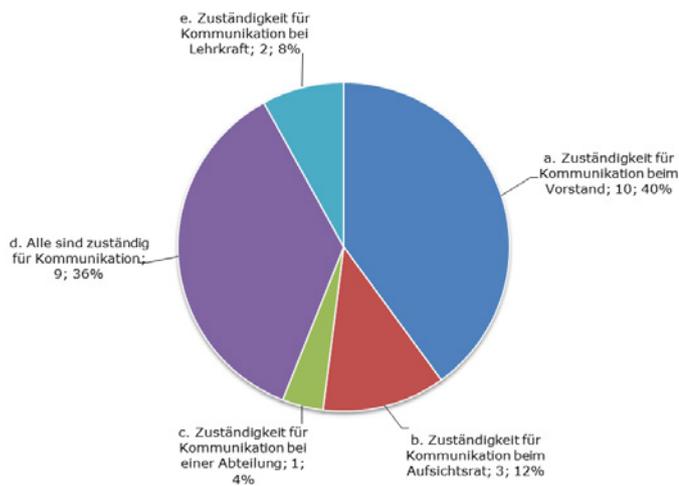


Abb. 24 Verteilung der Zuständigkeit für die Kommunikation mit dem Partner

Es zeigt sich, dass in einem großen Teil der Fälle die *Kommunikation von den Vorstandsmitgliedern übernommen* wird. In knapp über einem Drittel der Schülergenossenschaft sind alle SchülerInnen gleichberechtigt in die Kommunikation eingebunden. Eine Aufgabenzuweisung an den Aufsichtsrat oder die Lehrkraft findet selten statt. Nur in einem Fall antwortet eine Lehrkraft, dass die Kommunikation von einer bestimmten Abteilung übernommen werde.

Rolle der Partner im Gründungsprozess

Der Gründungsprozess stellt die Schülergenossenschaften vor vielfältige Aufgaben. Neben der Entscheidung über eine Geschäftsidee und einen Namen müssen zahlreiche mit der Rechtsform der Genossenschaft in Verbindung stehende Formalien eingehalten werden. Die handlungsorientierte Ausrichtung des Modells sieht vor, dass die SchülerInnen ein hohes Maß an Selbstständigkeit beim Betrieb ihrer Schülergenossenschaft erreichen. Das Partnermodell ermöglicht es den SchülerInnen, sich bei Fragen an die lokalen Partner zu wenden. Insbesondere bei solchen zur genossenschaftlichen Rechtsform können die Partner fachkundige Unterstützung bieten. Mit einer Frage zur tatsächlich geleisteten Unterstützung von Seiten der Partnergenossenschaft im Gründungsprozess sollte ermittelt werden, auf welche Tätigkeitsbereiche sich diese Unterstützung konzentriert.

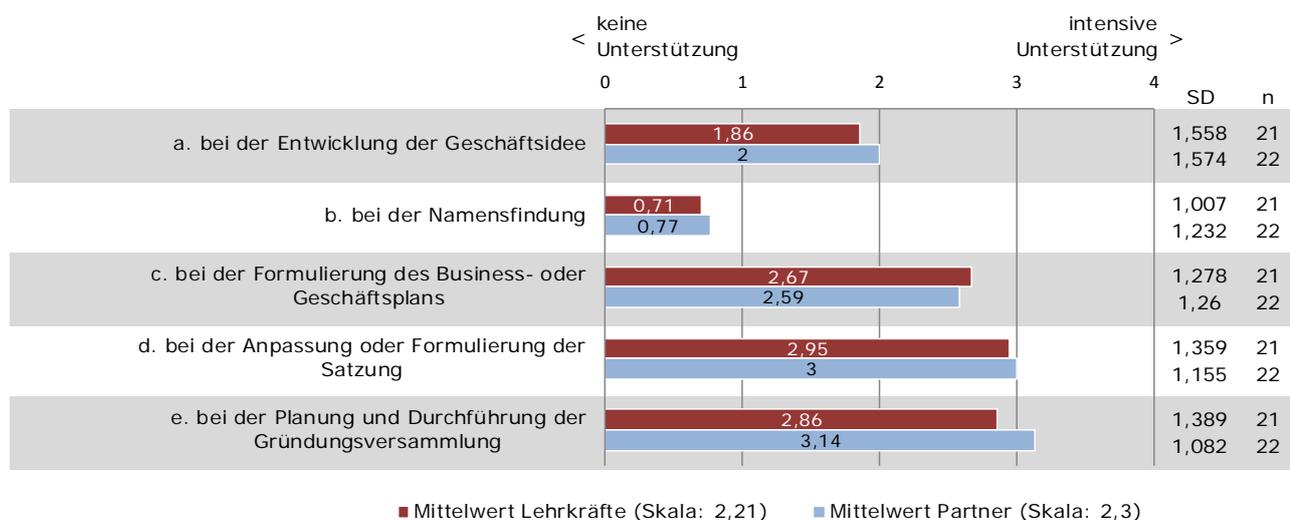


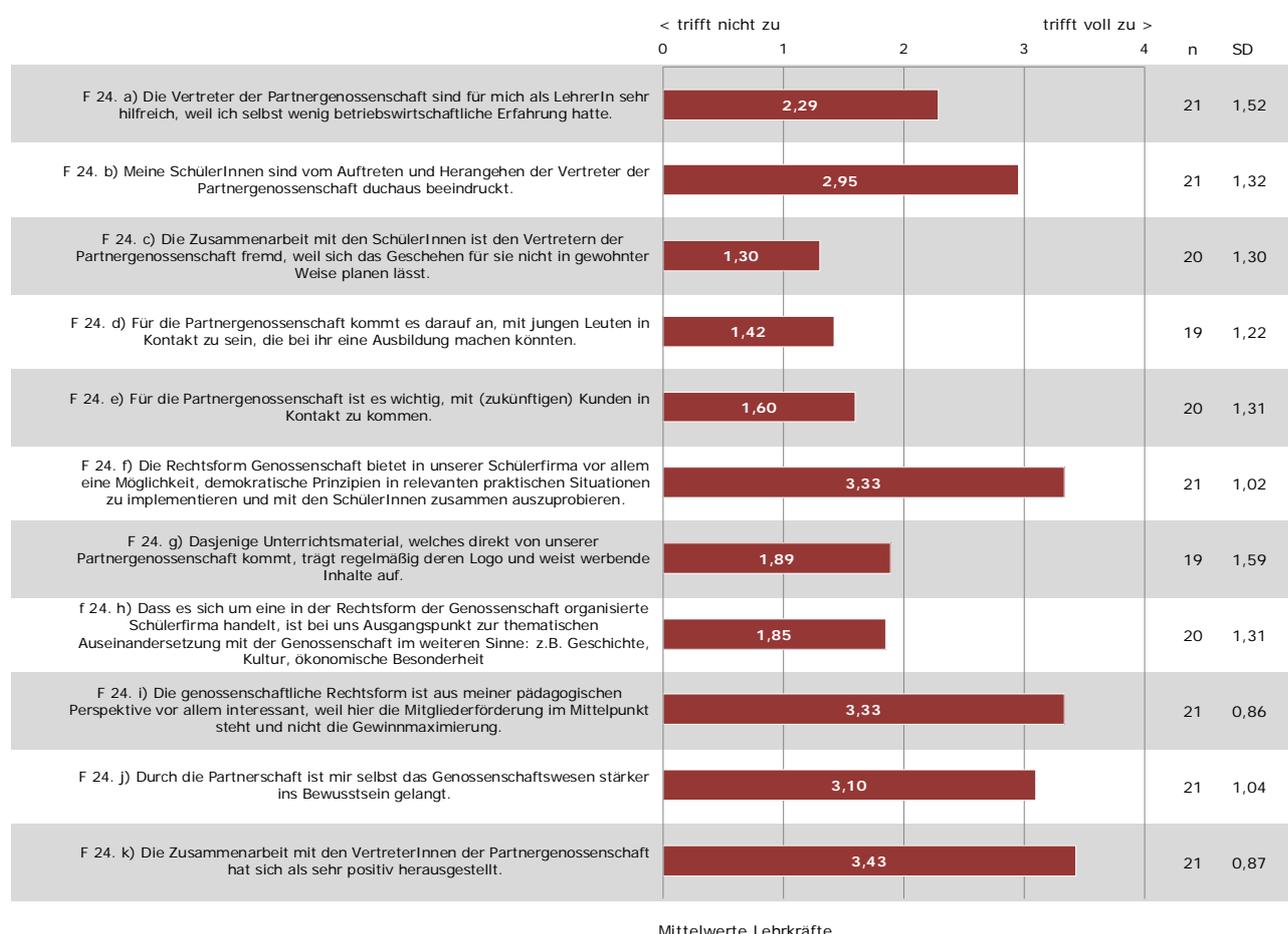
Abb. 25 Unterstützung der Partner im Gründungsprozess

Der Umgang mit der Mustersatzung und die Planung und Durchführung der Gründungsversammlung sind Aufgaben, bei deren Erfüllung die lokalen Partner eine aktive

Rolle übernommen haben. Auch bei der Erarbeitung des Geschäftsplans wird die Unterstützung durch die erwachsenen Genossenschaftler deutlich zum Ausdruck gebracht. Weniger intensiv ist die Hilfestellung bei der Entwicklung der Geschäftsidee. Bei der Namensfindung wird nur in den wenigsten Fällen eine „intensive Unterstützung“ genannt, dieser Aspekt der Firmengründung liegt demnach überwiegend in der Hand der SchülerInnen.

Einschätzungen zur Kooperation

Die Auswertung der Experteninterviews hat an verschiedenen Stellen Besonderheiten hinsichtlich der organisatorischen Abläufe, Interessen und Vorkenntnisse in den unterschiedlichen Organisationen (Schule, genossenschaftliches Unternehmen) aufgezeigt. Um der Frage nachzugehen, welche gemeinsamen Erfahrungen die Projektbeteiligten bei der Arbeit mit der SchülerInnengruppe machen, wurde Lehrkräften wie Partnergenossenschaften je eine Zusammenstellung von verschiedenen Beschreibungen und Einschätzungen zur Bewertung vorgelegt (fünfstufige Skala, 0 = trifft nicht zu – 4 = trifft voll zu). Fünf dieser Darstellungen wurden so formuliert, dass sie zwischen beiden Befragungsgruppen direkt aufeinander beziehbar sind. Neben der allgemeinen Charakterisierung der Kooperation kann auf diese Weise ein Eindruck davon gewonnen werden, ob zu diesen Themen die Erfahrungen und Einschätzungen der Kooperationspartner übereinstimmen oder auseinander gehen.



Mittelwerte Lehrkräfte

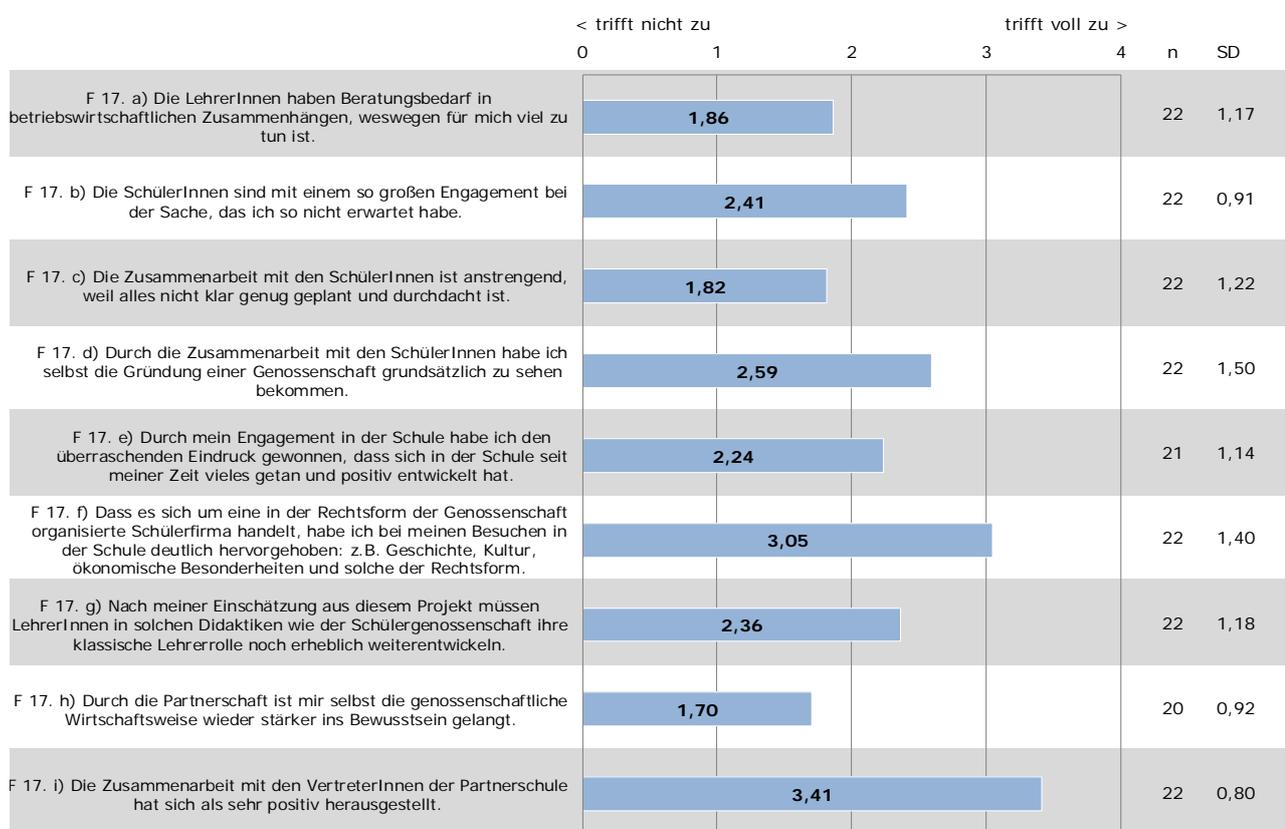
Abb. 26 Erfahrung mit der Kooperation (Lehrkräfte)

Die *Zusammenarbeit mit dem Kooperationspartner* wird übereinstimmend von beiden Seiten als *sehr positive Erfahrung* darstellt. Weitestgehende Übereinstimmung besteht auch in der Zurückweisung der Aussage, dass sich für die VertreterInnen der Partnergenossenschaft das „Geschehen nicht in gewohnter Weise planen lässt“, „zu wenig durchdacht ist“ und daher als „anstrengend“ empfunden wird.

Zum Thema Genossenschaftlichkeit, gehen die Bewertungen zwischen den Befragten Gruppen auseinander. Dass die Partnerschaft das Bewusstsein für die genossenschaftliche Gesellschaftsform verstärkt, empfinden insbesondere die Lehrkräfte als zutreffend, für die VertreterInnen der Partnergenossenschaften trifft diese Beschreibung nur eingeschränkt zu. Dieses Ergebnis ist vor dem Hintergrund der unterschiedlichen beruflichen Erfahrungen leicht nachvollziehbar.

Erklärungsbedürftig erscheint eine Differenz zur expliziten thematischen Auseinandersetzung mit der Rechtsform Genossenschaft. Während die lokalen Partner zu großen Teilen angeben, dass sie die Besonderheiten der Rechtsform deutlich hervorheben, geben die Lehrkräfte eine „thematische Auseinandersetzung mit der Genossenschaft“ in weitaus geringerem Maße an. Zu einer Aussage über die betriebswirtschaftlichen Erfahrungen und Kenntnissen der Lehrkräfte enthalten sich beide Befragten Gruppen einer eindeutigen Bewertung.

Die Lehrkräfte empfinden insbesondere die genossenschaftlichen Prinzipien der *demokratischen Mitbestimmung* und der *Mitgliederförderung* als wichtige Facetten der Kooperation. Direktere Interessen des Partnerunternehmens (Kundengewinnung und Suche nach potentiellen Auszubildenden) wirken sich, den Angaben der Lehrkräfte zufolge, weniger prägend auf die Zusammenarbeit aus. Eine Frage zu werbenden Inhalten im Unterrichtsmaterial erreicht ein Mittelwertergebnis, welches keine eindeutige Bewertung zulässt. Bemerkenswert ist hierbei die recht hohe Streuung der Antworten, welche durch eine im Vergleich hohe Standardabweichung erkennbar ist. Eine genauere Betrachtung der Antworten zeigt, dass in vier Fällen der vorgelegten Aussage voll und in weiteren vier Fällen weitestgehend zugestimmt wird (42% bei n=19). Es deutet sich somit an, dass in mehr als einem Drittel der befragten Fälle das Unterrichtsmaterial mindestens ein Logo, wahrscheinlich auch werbende Inhalte aufweist.



Mittelwerte Partner

Abb. 27 Erfahrung mit der Kooperation (Partner)

Besonders interessant ist auch, im welchem Umfang die VertreterInnen der Partnergenossenschaften eine reflexive, also auf die eigene Person gerichtete Wirkung der Partnerschaft als durchaus zutreffend empfinden. Immerhin zehn Befragte geben an, dass sie durch die Zusammenarbeit „selbst die Gründung einer Genossenschaft grundsätzlich zu sehen bekommen“ haben. Im mittleren Zustimmungsbereich bewegen sich drei Ergebnisse zu Erfahrungen mit dem Schulbetrieb. Der Aussage, dass die SchülerInnen mit einem „großen Engagement bei der Sache“ sind, stimmen die Partner eingeschränkt zu. Hinsichtlich der Schulentwicklung, der Didaktik und der damit verbundenen Lehrerrolle bewegen sich die Einschätzungen im mittleren Bereich der Antwortskala.

2.2.5 Einschätzung zum Begleitkonzept

Mit einem umfangreichen Begleitkonzept fördern der RWGV, die SPFS und GENO@SCHOOL AN DER FACHHOCHSCHULE FRANKFURT AM MAIN (FH FFM) die Arbeit der Lehrkräfte und Partnergenossenschaften vor Ort. Einführende Workshops, Beratung, Prüfung und die Bereitstellung von Materialien unterstützen die Arbeit mit der Schülergenossenschaft. Als wichtige Gelingensbedingung für die Kooperation wurde die Evaluation der Zufriedenheit mit der angebotenen Unterstützung in das Forschungsdesign aufgenommen. Die Lehrkräfte und die VertreterInnen der Partnergenossenschaften wurden um eine Bewertung verschiedener Komponenten des praktizierten Begleitkonzepts gebeten.

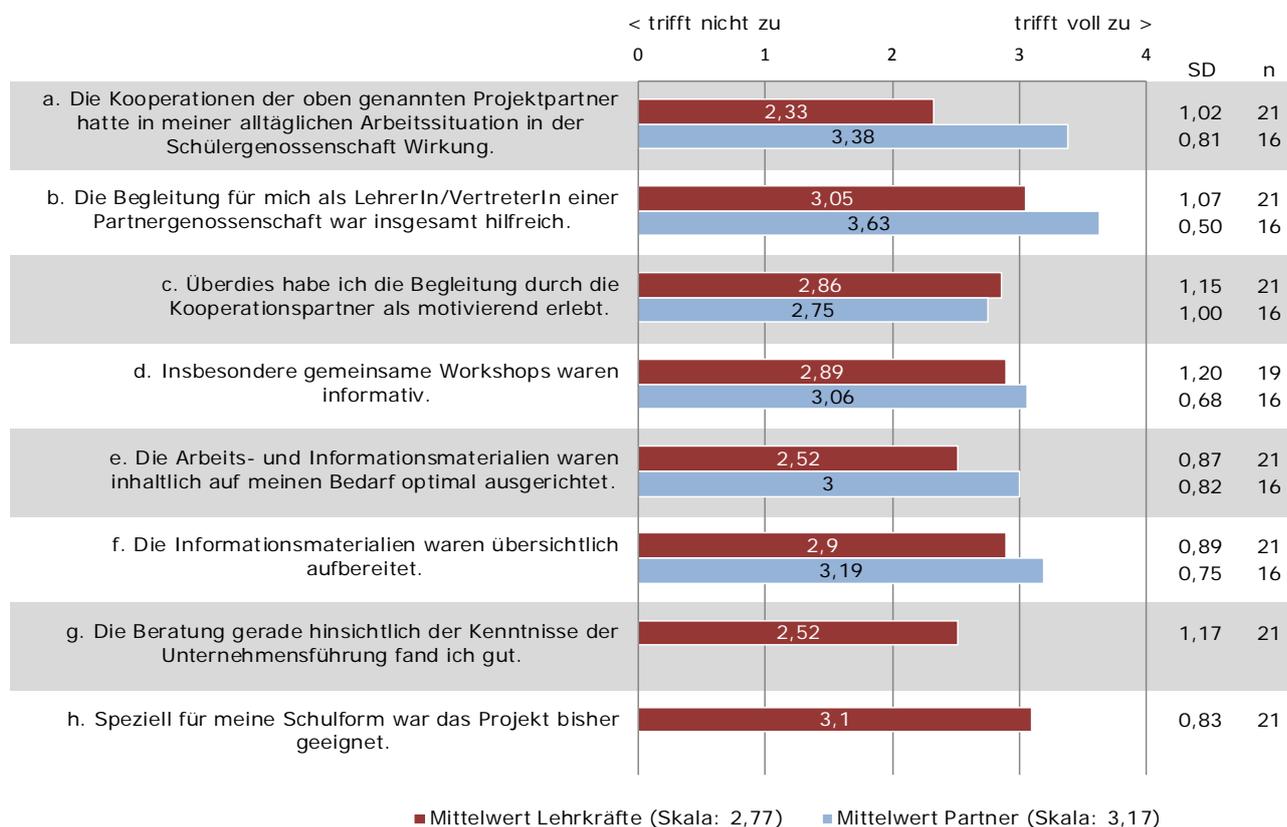


Abb. 28 Zufriedenheit mit dem Begleitkonzept

Die Abb. 28 zeigt, dass die Zufriedenheit mit der Unterstützung in beiden Befragtengruppen außerordentlich hoch ist. Die positiven Beschreibungen der Fördermaßnahmen stoßen auf weitgehende Zustimmung. Die Werte der Partner liegen, in nahezu allen Bereichen, über denen der PädagogInnen. Übereinstimmend empfinden sowohl Lehrkräfte als auch Partner die Begleitung als hilfreich. Etwas niedrigere Zustimmungswerte erhalten die Aussagen zu den Informationsmaterialien und den Workshops. Die Lehrkräfte sehen das Informationsmaterial weitaus weniger auf ihren Bedarf ausgerichtet, als es die Partner einschätzen. Deutlich unterschiedlich wird die Wirkung der Unterstützung für die Arbeit mit der

Schülergenossenschaft eingeschätzt. Während die Partner eine starke Wirkung sehen, schätzen die Lehrkräfte die Unterstützung durch den Verband, die Stiftung und GENO@SCHOOL im Vergleich niedrig ein. Die Tatsache, dass die VertreterInnen der lokalen Partnergenossenschaften der ersten Ansprechpartner für die Lehrkräfte sind, könnte eine Erklärung für diese Differenz sein. Die Unterstützung durch RWGV und SPFS wird demnach vermittelt über die Partner vor Ort wirksam.

Zwei weitere Aspekte wurden ausschließlich den Lehrenden zur Bewertung vorgelegt. Das Projekt scheint für alle Schulformen gut geeignet, darin stimmen die Lehrkräfte weitgehend überein. Die Beratung hinsichtlich der Unternehmensführung wird demgegenüber weniger gut eingeschätzt.

3. Forschungsfokus Pädagogik und schulische Aspekte

3.1 Konsequenzen des Ordnungsprinzips Genossenschaft für die SchülerInnen

Die von den Schülergruppen im genossenschaftlichen Rahmen jeweils selbstläufig entfalteten Wirtschaftsweisen sollen aus einer pädagogischen Perspektive konkrete Lerngelegenheiten ergeben, die vorfindbaren Lernprozesse wären somit *situiert (situiertes Lernen²)*. Selbstläufigkeit meint in diesem Zusammenhang, dass sich die Schülergruppen durch und in ihren Wirtschaftsweisen selbst vor Probleme stellen, zu deren Lösungen sie kooperieren und dabei Lernerfahrungen machen können (*kooperatives Lernen*). Die genossenschaftliche Gesellschaftsform wird in diesem Prozess durch die SchülerInnen als ein Ordnungsprinzip in je eigener Weise adaptiert und ist somit in die jeweiligen Problemlösungen eingebunden. Wird die Schülergenossenschaft von den SchülerInnen eigenständig gesteuert, liegt ein selbstläufiger Lernprozess im Rahmen der genossenschaftlichen Selbstverwaltung nahe. Insofern ist es für Lehrkräfte und die Projektbegleitung notwendig, das pädagogische Lernarrangement in jeder Schule auch als ökonomisches Gebilde, als genossenschaftliches Unternehmen, zu betrachten. Dem ist auch die Begleitforschung nachgekommen.

Auf den nächsten Seiten wird von Strukturdaten der Schülergenossenschaften berichtet, wie sie sich aus einer genossenschaftsökonomisch ausgerichteten Perspektive zeigen lassen. Deren Darstellung nimmt ihren Ausgangspunkt bei den pädagogisch relevanten Gruppengrößen, wie sie unter Abschnitt 1.4 schon vorgestellt sind. Dann wird untersucht, inwieweit die SchülerInnen die Gremienarbeit und andere Steuerungsfunktionen selbst übernehmen. Abschließend geht es um zeitliche Größenordnungen des Engagements der SchülerInnen in ihren Genossenschaften. Es wird sich im Folgenden zeigen, dass solche in genossenschaftlicher Perspektive gewonnenen Merkmale auch auf didaktische Weise relevant sein können.

3.1.1 Aktive und passive Mitgliedschaft

Die in Abschnitt 1.4.3 bereits gezeigte durchschnittliche Gruppengröße von 19,57 SchülerInnen umfasst sowohl die zum Erhebungszeitpunkt mitarbeitenden Mitglieder der Genossenschaft als auch die SchülerInnen, die ohne Mitgliedschaft mitarbeiten. Die nachfolgende Grafik zeigt dies im blauen Balken. Durchschnittlich hat eine Schülergenossenschaft 16,9 aktive Mitglieder (roter Balken). Das Höhenverhältnis beider Balken spricht für eine hohe Mitgliedschaftsquote unter den aktiv mitarbeitenden SchülerInnen in den Genossenschaften (86%). In der

² Das Konzept des *situierten Lernens* ist hier vor allem hinsichtlich des Erfahrungsbezugs aufgegriffen. Dabei wird auf die Bedeutung des Lernarrangements für die Konstruktion des Wissens hingewiesen: Indem *situiertes Lernen* anwendungsbezogen, lebensweltlich orientiert und an selbstgesteuerter und aktiver Beteiligung der Lernenden ausgerichtet ist, sollen die SchülerInnen weniger in einer rezeptiven Rolle gedacht werden, sondern den Lernprozess mit subjektivem Sinn ausstatten können: „*Lernen durch Erfahrung ist darin zugleich Lernen auf der Grundlage von Erfahrung als auch Lernen als Erwerb von Erfahrung (...)*“ (BILDUNGSKOMMISSION DER HEINRICH BÖLL STIFTUNG 2004; S. 145 ff.).

Schülerbefragung haben sogar 96% der 272 befragten SchülerInnen eine Mitgliedschaft in der Genossenschaft angegeben. Nimmt man zum Wert der aktiven Mitglieder noch die passiven hinzu (in 10 Schülergenossenschaften durchschnittlich 26,2), ergibt sich eine durchschnittliche Mitgliederzahl von 29,4 für die gesamte Untersuchungsgruppe (im grauen Balken):

Durchschnittliche Gruppengrößen (N=21)

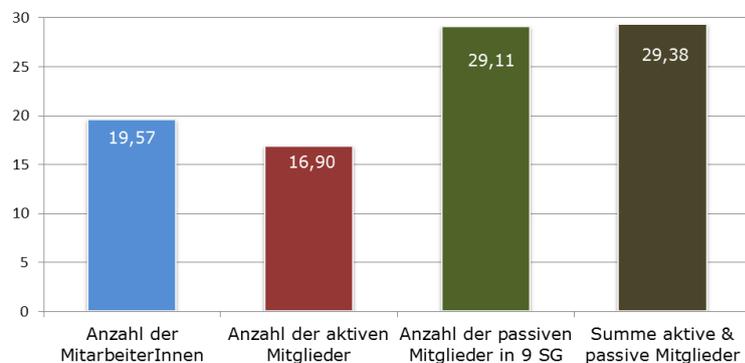


Abb. 29 Struktur der Mitarbeit und Mitgliedschaft (Durchschnittswerte)

Insgesamt gibt es in den 21 Schülergenossenschaften der Untersuchungsgruppe im ersten Evaluationsfokus 617 Mitglieder – die kleinste hat 7 (Hugo), die größte bringt es auf 83 Mitglieder (Josefine).

In zehn von 21 Schulen gibt es *passive Mitglieder*. Dies hat auf die Größe der gesamte Mitgliedschaft im Projekt erheblichen Einfluss: Durchschnittlich sind diese Genossenschaften um fast zehn Mitglieder größer, als sie aktive Mitarbeiter haben. Ein solcher Überhang an passiven Mitgliedern über die pädagogisch unmittelbar relevante Gruppe der gegenwärtig mitarbeitenden Mitglieder kann didaktisch unterschiedlich eingeschätzt werden. Denn die Schülergenossenschaften sind vom Genossenschaftstypus her Mitarbeitergenossenschaften, d. h. ihre Mitglieder sind zugleich Kapitaleigentümer und Beschäftigte des Genossenschaftsbetriebs (wobei normalerweise in den Schülergenossenschaften kein Lohn bezahlt wird). Gibt es viele passive Mitglieder (z. B. Ehemalige), müssen bei der Generalversammlung Fragen und Probleme der gegenwärtig aktiven Mitgliedergruppe auch mit Mitgliedern diskutiert werden, die ausschließlich in der Rolle eines Miteigentümers auftreten und denen deshalb die alltagspraktischen Folgen ihrer Entscheidungen möglicherweise anders präsent sind. In der daraus entstehenden Anforderung, unterschiedliche Perspektiven zu koordinieren, kann ein ganz eigenes Lernpotential gesehen werden. Andererseits tritt auch ein ökonomisch nicht ganz irrelevantes Phänomen auf: Gibt es viele passive Mitglieder und sind die Geschäftsanteile nicht ganz niedrig, besteht bei deren kurzfristigem Austritt das Risiko von Kapitalabflüssen, die zu Problemen in der Wirtschaftsweise der gegenwärtigen Gruppe führen könnten. Unter Umständen könnten begleitende Lehrkräfte auch in dieser Konstellation wiederum eine interessante Lerngelegenheit sehen. Solche Fragen sind unter pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkten für jeden einzelnen Fall abzuwägen und lassen die vielfältigen Entwicklungsmöglichkeiten des Lernarrangements erahnen. Deshalb ist diese Konstellation in der folgenden Grafik für jede der 21 Schulen dargestellt:

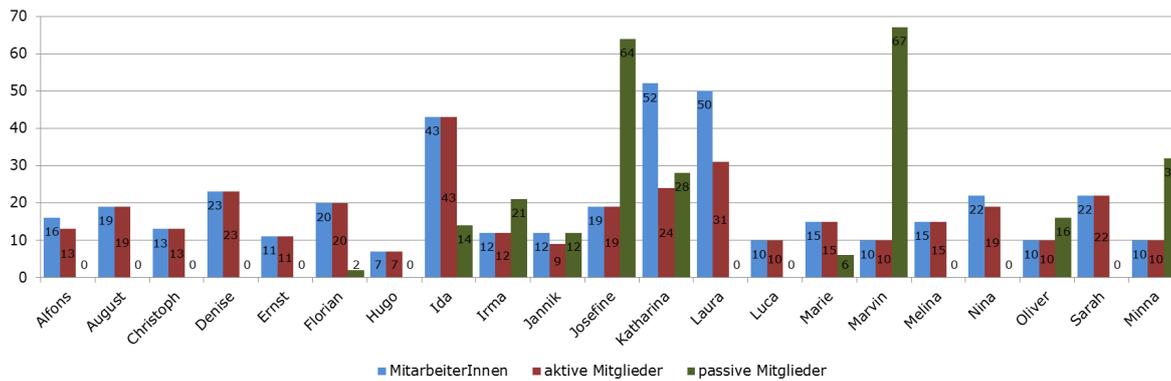


Abb. 30 MitarbeiterInnen, aktive und passive Mitglieder in den einzelnen Schulen

3.1.2 Gremien und Funktionen in der Genossenschaft

Wird das genossenschaftliche Ordnungsprinzip eingesetzt, um die Koordination der Schülergruppen zu erleichtern, dann stellt die Besetzung der genossenschaftlichen Gremien durch demokratisch gewählte SchülerInnen eine *notwendige Bedingung* dar. Vorstand und Aufsichtsrat sind Organe der genossenschaftlichen Selbstverwaltung. Die SchülerInnen haben über die beiden Gremien die Gelegenheit, einen *selbstläufigen Lernprozess eigenständig zu steuern* – im Modus genossenschaftlicher Selbstverwaltung. In ihr wird ein wesentliches Merkmal genossenschaftlichen Wirtschaftens gesehen (Zerche et al. 1998, S. 9–14). Aus einer didaktischen Perspektive liegt in diesem genossenschaftlichen Wesenszug eine Möglichkeit, kooperative und situierte Lerngelegenheiten zu gestalten. Im Folgenden liegt die Aufmerksamkeit auf solchen strukturellen Aspekten der genossenschaftlichen Kooperation. Zur didaktischen Interpretation der Bedeutung der Besetzung von Gremien oder der Übernahme von Funktionen in der Organisation wird analytisch zwischen der *eigenständigen Steuerung* der Genossenschaft und *selbstläufigen Lernprozessen* unterschieden (vgl. Abs. 3.1.2.1) und auf das Konzept des *kooperativen Lernens* zurückgegriffen werden (vgl. Abs. 3.1.2.2). Inwieweit übernehmen die SchülerInnen die für die Koordination der Wirtschaftsweisen formal notwendigen Rollen in ihrer Firma? Durch wen sind Vorstand und Aufsichtsrat besetzt?

Besetzung Vorstand und Aufsichtsrat

Die 20 Vorstände der Schülergenossenschaften, zu denen entsprechende Lehrerangaben vorliegen, sind vollständig mit SchülerInnen besetzt (vgl. Abb. 31). Zur Besetzung der 77 Aufsichtsratssitze treffen 54 SchülerInnen (70%) auf 23 Erwachsene (30%), bei denen es sich knapp zur Hälfte um Lehrkräfte handelt. In neun Schülergenossenschaften arbeiten die Aufsichtsräte vollständig ohne Erwachsene, während in zweien jeweils drei Erwachsene ohne SchülerInnen die Aufsicht führen. In einem weiteren Fall arbeitet ein Schüler mit zwei Erwachsenen zusammen. Ansonsten haben die SchülerInnen in acht von elf Aufsichtsräten, in denen sie sich mit Erwachsenen die Arbeit teilen, ein formales Stimmenübergewicht. So kann man abschließend sagen, dass die Vorstände der Untersuchungsgruppe alle, die Aufsichtsräte in neun Fällen vollständig und in acht Fällen formal überwiegend durch die SchülerInnen bestimmt sind. Lediglich in drei von 20 Aufsichtsräten dominieren Erwachsene. Die *notwendige Bedingung* für einen *selbstläufigen Lernprozess* im Rahmen einer *eigenständigen Steuerung* der Schülergenossenschaft durch die SchülerInnen ist in 37 der 40 Gremien also zumindest weit *überwiegend erfüllt*.

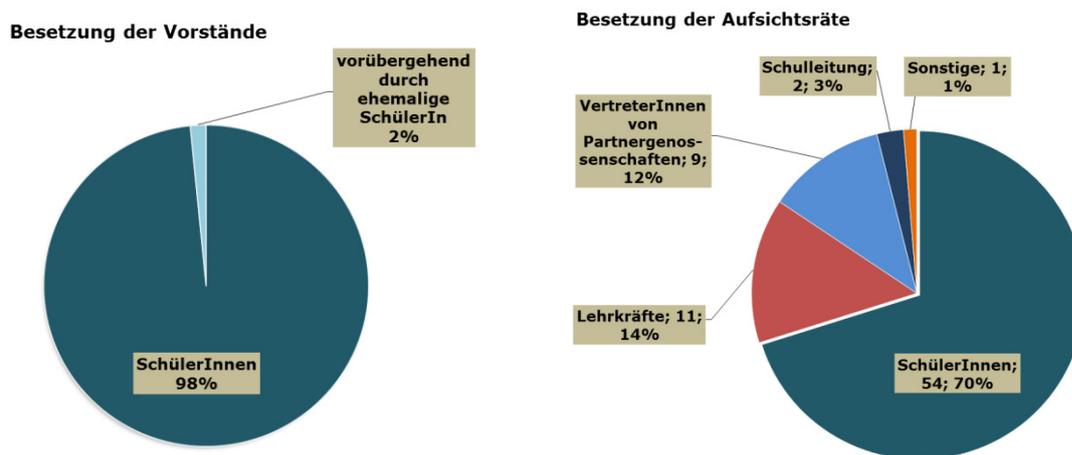


Abb. 31 Besetzung Vorstand und Aufsichtsrat

Allerdings kann aus dieser im Projekt erfüllten und genossenschaftsökonomisch *notwendigen* Bedingung für eine eigenständige Steuerung der Genossenschaften durch die SchülerInnen keine *hinreichende* Gewähr für einen *selbstläufigen Lernprozess* im Rahmen der Selbstverwaltung abgeleitet werden. Dies wäre nur möglich, wenn von der Dominanz der SchülerInnen in den Gremien der Selbstverwaltung in jedem Fall auf eine *eigenständige Steuerung* und damit wiederum auf einen *selbstläufigen Lernprozess* durch die SchülerInnen geschlossen werden könnte. Die eigenständige Steuerung der Schülergenossenschaft durch die SchülerInnen ist aber über die Besetzung der Gremien hinaus vor allem durch deren Alter³ und deren Arbeitsbündnis zu den begleitenden Lehrkräften geprägt (vgl. Göler von Ravensburg et al., S. 82 ff.).

Funktionen in der Schülergenossenschaft

Innerhalb dieses Arbeitsbündnisses bietet die formale Organisation von Abteilungen und Zuständigkeiten für die Lehrkräfte über die Gremien hinaus vielfältige didaktische Möglichkeiten, um den Anspruch des selbstläufigen Lernens zu verfolgen (ebd.). In einer solchen Hinsicht ist die Frage nach Funktionen, die einzelne SchülerInnen in der formalen Organisation ihrer Schülerfirma übernehmen, auch didaktisch interessant. Deshalb sind im folgenden Diagramm die SchülerInnen danach gruppiert, welche Funktionen sie in der Genossenschaft bekleiden:

³ Das Alter ist selbstverständlich lediglich ein äußerliches Merkmal, das jedoch mit der Art und Weise in Verbindung steht, in welcher die SchülerInnen ihre Arbeit in der Genossenschaft, ihre Vorstellungen vom Lernen und von Berufsvorbereitung darstellen. Im Modus solcher Darstellungen in Gruppeninterviews hat sich eine mehr oder weniger große Affinität zur eigenständigen Steuerung der Schülergenossenschaften zeigen lassen. Dass diese Eigenständigkeit dadurch auf den ersten Blick mit dem Alter zusammenzuhängen scheint und dass ältere Gruppen eher ihre Schülerfirma eigenständig steuern, gibt also noch keine Gewähr dafür, dass man vom Alter sicher auf die Eigenständigkeit der Steuerung zurück schließen kann (GÖLER VON RAVENSBURG ET AL., S. 87).

In welcher Funktion arbeitest du derzeit in der Schülergenossenschaft mit? (N=267)

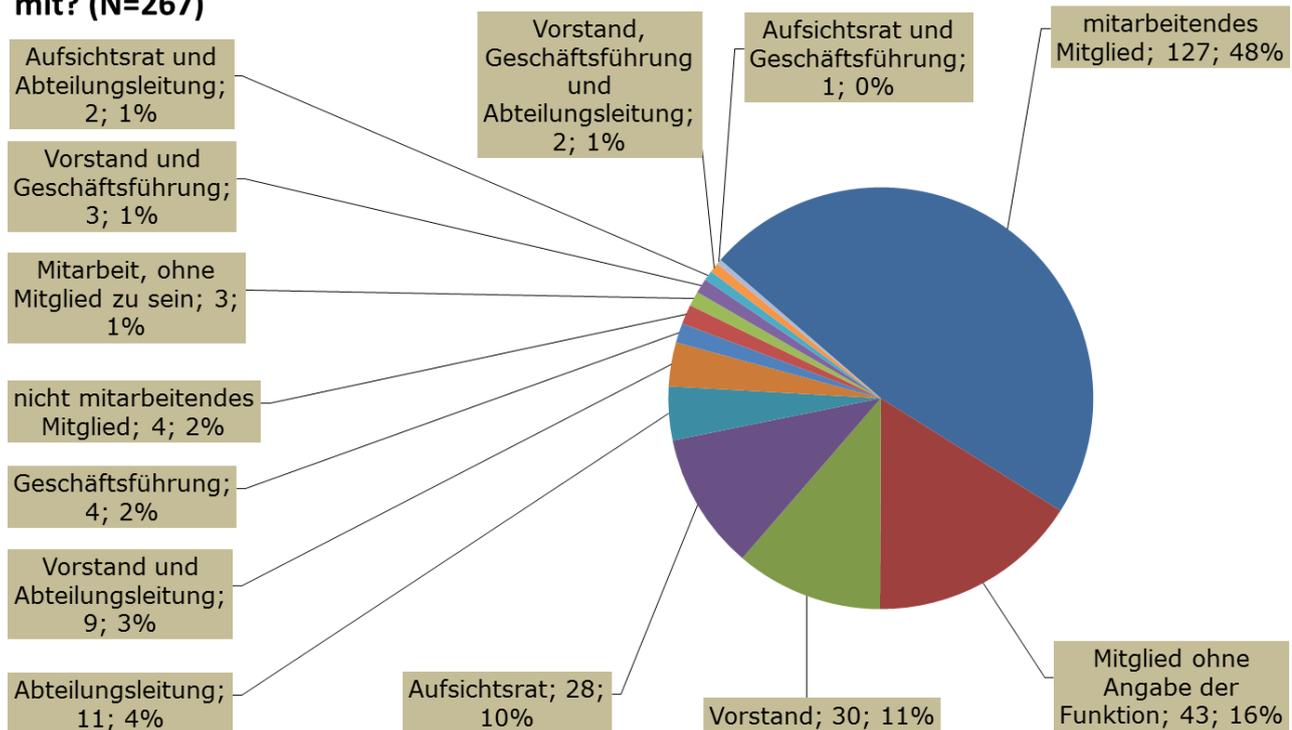


Abb. 32 Anteile verschiedener funktionaler Rollen in den Schülergenossenschaften

Von 267 SchülerInnen, die Angaben zu ihrer Funktion in der Genossenschaft gemacht haben, gaben insgesamt 90 (33%) an, eine oder mehrere leitende Funktionen in der Genossenschaft zu versehen: Geschäftsführung, Aufsichtsrat, Vorstand oder Abteilungsleitung. Damit übernimmt *jede/jeder dritte SchülerIn eine rollenspezifisch besondere Verantwortung* gegenüber der Gruppe. Die Spezifik einer solchen Rolle kann in einem Satz transparenter Themen bzw. Aufgaben gesehen werden, für welche die SchülerInnen gegenüber den Mitgliedern der Genossenschaft Verantwortung übernehmen, angefangen von der Vorbereitung der Generalversammlung über die Buchführung bis hin zur Kontrolle des Vorstands. Dem stehen die demokratische Delegation und Kontrolle solcher Aufgaben komplementär gegenüber, worin wiederum die Rollenspezifik aller Genossenschaftsmitglieder besteht.

Gegenüber der Offenheit einer allgemeinen Didaktik der Gruppenarbeit – in der für die *wechselseitige Verpflichtung der SchülerInnen* keine Struktur vorgegeben wird – stellt die genossenschaftliche Gesellschaftsform also das Angebot einer formalen Struktur dar. In ihr wird die gegenseitige Verpflichtung – als „positive Abhängigkeit und individuelle Verantwortlichkeit“⁴ – in einer spezifischen Weise strukturiert, so wie das im *kooperativen Lernen* gefordert ist (Green et al. 2006, S. 76 ff.): Jedem Mitglied wird im wirtschaftlichen Prozess eine Rolle zugewiesen, die mit den anderen Rollen in spezifisch genossenschaftlicher Weise komplementär verbunden ist. Aus dieser didaktischen Perspektive kann man also auch von den 127 ohne Leitungsfunktion mitarbeitenden Mitgliedern sagen, dass sie über das genossenschaftstypische Ziel (Förderzweck) in einem strukturierten positiven

⁴ NORM GREEN, auf den die Didaktik des Kooperativen Lernens zurückgeht, versteht unter dem Basiselement der „positiven Abhängigkeit“ das Verbundenheitsgefühl der Mitglieder einer Gruppe, die gemeinsam ein Ziel erreichen will (GREEN/GREEN/HECKT 2006, S. 76): „Jeder Einzelne muss erfolgreich sein, damit die Gruppe erfolgreich ist.“ Das Basiselement der „individuellen Verantwortlichkeit“ meint die Zurechnung der Arbeitsanteile zu jedem einzelnen Mitglied der Gruppe. Dabei wird beim kooperativen Lernen auf die Demonstration des Erreichten abgehoben (ebd.), wofür im Geschäftsjahresverlauf einer Genossenschaft spätestens die Generalversammlung die geeignete Bühne darstellen kann. Bei der Generalversammlung sind alle Genossenschaftsmitglieder in ihrer Funktion gefragt, und die komplementären Rollen können dann idealerweise alle *aufgeführt* werden. Dabei kann in der positiven Abhängigkeit die Voraussetzung des zweiten Basiselements der individuellen Verantwortlichkeit gesehen werden.

Abhängigkeitsverhältnis zur gesamten Lerngruppe stehen. Die jeweilige Rollenspezifik ergibt sich vor allem aus der Arbeitsteilung, die durch die formale Organisation der Genossenschaft jeweils geprägt wird. Und sie ergibt sich darüber hinaus im Rahmen der genossenschaftlichen Selbstverwaltung als Teilhabe an der demokratischen Steuerung und Kontrolle der Schülerfirma⁵. Abschließend kann man also sagen, dass die genossenschaftsökonomische Betrachtung der Funktionen, welche die SchülerInnen in ihren Genossenschaften übernehmen, in didaktischer Hinsicht Folgendes abzuleiten erlaubt: Die genossenschaftliche Gesellschaftsform kann im Sinne des kooperativen Lernens zu einer Struktur *positiver Abhängigkeit* in erheblichen Maße beitragen, weil sie eine Ordnung definierter und komplementärer Rollen beinhaltet, in die die SchülerInnen sich weitgehend integrieren können und die dabei zugleich interpretierbar bleibt.

3.1.3 Schulzeit und Genossenschaftszeit

Eine einfache positive Beschreibung zur Begründung einer zurückgenommenen, strukturierenden Instruktion durch Lehrkräfte könnte etwa wie folgt lauten: Selbstläufige Lernprozesse setzen Entscheidungsspielräume voraus, damit der Möglichkeit nach Fehler gemacht werden können. Erst vor diesem Hintergrund kann Verantwortung für ein Gelingen Einzelpersonen oder ganzen Teilgruppen zugerechnet werden. Zur *positiven Abhängigkeit* im Sinne des kooperativen Lernens kann es kommen, weil nicht sicher ist, ob das Ziel der Gruppe erreicht wird. Insofern finden sich im Lernarrangement Ähnlichkeiten zum offenen Unterricht: Gegenüber einem offenen Ausgang müssen die SchülerInnen ihre Kooperation organisieren, Konflikte lösen, gemeinsame Verfahrensweisen entwickeln, diskutieren, verwerfen und wieder verbessern (vgl. Abs. 3.2). Diese Zusammenarbeit braucht Zeit, und es liegt nahe, dass für die Schülergenossenschaft in der Unterrichtstafel eine Sonderstellung erforderlich wird. Von daher ist die Begleitforschung nicht nur der Frage nachgegangen, mit welchen Zeitkontingenten das Lernarrangement in die Unterrichtstafel eingebunden ist (vgl. Abs. 1.4.4), sondern auch, welchen Zeitaufwand die SchülerInnen mit dem Betrieb ihrer Schülerfirma eingehen.

Insgesamt wird von den Lehrkräften angegeben, dass das Lernarrangement an 20 Schulen mit 43 Unterrichtsstunden in die Regelunterrichtszeit eingebunden (vgl. 1.4.6, Abb. 6) sei. Zugleich schätzen die Lehrkräfte an diesen Schulen die Schulstunden, die die SchülerInnen im Rahmen der wöchentlichen Treffen mit der Schülergenossenschaft zubringen, auf insgesamt lediglich 40 Schulstunden ein⁶. Letzteres entspricht einem Zeitbudget von durchschnittlich 2 Schulstunden pro Woche je Schule. In der Regel treffen sich die Gruppen zu einem Termin in der Woche, in lediglich drei Schulen finden zwei wöchentliche Treffen statt. Zu den beiden durchschnittlichen Schulstunden pro Woche kommen Zeiten hinzu, die zusätzlich in Pausen oder nach Bedarf mit der Genossenschaft verbracht werden: Diese Zeiträume werden von Lehrkräften durchschnittlich auf weitere 60 Minuten geschätzt, sodass nach Einschätzung der Lehrkräfte die SchülerInnen wöchentlich insgesamt 2,5 Zeitstunden (eine Zeitstunde addiert mit zwei Schulstunden) mit ihrer Genossenschaft befasst sind.

⁵ Die Rolle eines Mitgliedes in einer Schülergenossenschaft wäre formal noch um die Haftung zu ergänzen, welche die SchülerInnen in Höhe des Geschäftsanteils – der sog. Einlage - übernehmen. Im Unterschied zu den beiden oben genannten Aspekten wird der Haftungsrolle nach bisheriger empirischer Erfahrung im Alltag des Lernarrangements aber keine große Bedeutung beigemessen. Dies trifft auch auf die individuelle Zurechnung des materiellen Fördererfolges und die Bedeutung der mit der Einlage verbundenen geteilten Eigentümerschaft zu (GÖLER VON RAVENSBURG ET AL., S. 117). D. h. diese Aspekte des genossenschaftlichen Ordnungsprinzips werden von den Schülergruppen nur in geringem Umfang adaptiert. Didaktisch betrachtet kann durch sie also keine positive Abhängigkeit im Sinne des kooperativen Lernens strukturiert werden, weil dies die Selbstläufigkeit des Lernprozesses zu überformen drohte.

⁶ Wenn die Lehrkräfte hier die Zeit angeben, mit der das Lernarrangement in die Unterrichtstafel eingebunden ist, so steht zu erwarten, dass diese Zeitangaben auch denjenigen entsprechen, die sie zu den Zeiten machen, welche die SchülerInnen normalerweise pro Woche während der Schulzeit in der Genossenschaft zubringen. Die hier aufgetretene Diskrepanz von drei Stunden lässt sich also nur über Inkonsistenzen in den Daten aus den an dieser Stelle komplexen Fragebögen erklären. Trotz der noch vergleichsweise geringen Abweichung der beiden Werte verweist dies auf den Vorzug von Erhebungsverfahren, die Nachfragen und dialogische Klärungen ermöglichen, wie das in Leitfadeninterviews beispielsweise möglich wäre.

Die Angaben der Lehrkräfte zum Zeitaufwand der SchülerInnen sind nicht deckungsgleich mit deren eigenen Einschätzungen: Während die Lehrkräfte also einen gesamten wöchentlichen Zeitaufwand von ca. 2,5 Zeitstunden beobachten, erbringen die SchülerInnen nach eigenen Angaben schon in der Schulzeit ein wöchentliches Engagement von durchschnittlich 1,8 Zeitstunden. Zu diesen kommen weitere 1,08 Stunden hinzu, die außerhalb der Schule mit Belangen der Genossenschaft verbracht werden. Diese 65 Minuten bedeuten, bemessen am Hausaufgaben-Erlass⁷, etwas mehr als die Hälfte des Zeitbudgets für die Hausaufgaben des Schultages, an dem sich die Gruppen treffen. Für die Klassen 7 bis 10 sind die Hausaufgaben so zu bemessen, dass sie in 120 Minuten erledigt werden können. Die SchülerInnen verbringen nach eigener Einschätzung also jeweils insgesamt 2,9 Zeitstunden pro Woche mit der Schülergenossenschaft. Die *Lehrkräfte unterschätzen den Zeitaufwand für die SchülerInnen* verglichen mit dem, den sie selbst angeben, also durchschnittlich um 23 Minuten pro Woche.

3.2 Lernen und Arbeiten im Lernarrangement Schülergenossenschaft

Nicht nur die Bildung für Nachhaltigkeit wird hinsichtlich der Wissensvermittlung mit einem besonderen Verhältnis zwischen den Generationen in Verbindung gebracht. (Mit der Weitergabe eines bestehenden und bewährten Satzes an Patentrezepten von der älteren zur jüngeren Generation sei den Fragen der Nachhaltigkeit in vielerlei Hinsicht nicht beizukommen (de Haan 2008, S. 27). Bisweilen wird das Verhältnis Jugendlicher zum Rüstzeug der Vorgängergenerationen generell für historisch gebrochen gehalten. So finden RONALD HITZLER und MICHAELA PFADENHAUER in ihren empirischen Untersuchungen, dass überkommene Bildungsziele, die mittels formeller Qualifikation zur beruflichen Erwerbsarbeit befähigen sollen, für Heranwachsende in der Moderne weitgehend obsolet seien (Hitzler/Pfadenhauer 2006, S. 237), und beschreiben ein Diffundieren von Lernprozessen Jugendlicher aus dem formellen Bildungssystem hinaus und in informelle Lernprozesse im Kontext von gemeinschaftlichen ‚Szenen‘ hinein. Deren gesellschaftliche Funktionalität bliebe zwar zunächst verborgen (ebd. S. 241), Jugendliche eigneten sich darin aber durchaus lebenspraktisch relevante Kompetenzen an (ebd. S. 238)⁸.

In Analogie zu diesem Bruch im gegenwärtigen Generationenverhältnis macht GÜNTHER DE HAAN darauf aufmerksam, dass auch die normative Leitidee einer nachhaltigen Entwicklung mit einer bloßen Fortschreibung gegenwärtiger Mentalitäten nicht zu verwirklichen sei (de Haan 2008, S. 24). Er plädiert deshalb dafür, solche Problemlösungsstrategien zum Lernziel zu machen, bei denen nicht lediglich von bestehendem und bereits bewährtem Wissen ausgegangen wird. Vielmehr soll darüber hinaus gelernt werden, auch in unsicheren Handlungsfeldern strategisch zu agieren und herausfinden zu können, wo für die Erfassung und die Veränderung von Realität noch fehlendes Problemlösungswissen hinzugewonnen werden muss. Das Gelernte soll dazu befähigen, aktiv und eigenverantwortlich, gemeinsam mit andern eine aus dem

⁷ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009).

⁸ HITZLER/PFADENHAUER haben in dieser Hinsicht den Kompetenzerwerb in der Technoszene, der Hardcoreszene, der Skater- und der LAN-Szene usw. untersucht. Ein Portrait solcher Szenen findet sich unter <http://www.jugend szenen.com/>. Die erworbenen Kompetenzen werden unterteilt in die zunächst szeneeigenen Kompetenzen, die alltagspraktisch relevanten Kompetenzen, die nicht-zertifizierten berufspraktisch relevanten Kompetenzen, die quasi-zertifizierten berufspraktisch relevanten Kompetenzen und die formal-zertifizierten berufspraktisch relevanten Kompetenzen. So wird am Beispiel der Technoszene gezeigt, dass dort Kompetenzen erworben werden, die teilweise im Eventmanagement, teilweise in der Tontechnik relevant sind (HITZLER/PFADENHAUER 2006, S. 243 ff.). Im Zusammenhang mit dem schulischen Lernarrangement der Schülergenossenschaften macht ein solcher Blick auf die informellen Lernprozesse in „unsichtbaren Bildungsprogrammen“ (ebd. 242) darauf aufmerksam, wie entscheidend die Wahl des Geschäftsgegenstands sein kann, und in didaktischer Hinsicht, wie vielfältig die Gegenstände sein können, an denen SchülerInnen lernen können. Das heimliche Curriculum der Technoszene wird vielleicht für diejenigen Lehrkräfte leichter vorstellbar sein, die eine Eventmanagement-Genossenschaft begleiten. Die SchülerInnen verbinden mit den Schülergenossenschaften über alle Unterschiede der Geschäftsgegenstände hinweg berufsvorbereitende Erfahrungen. In diesem Sinne eine Schülergruppe zu begleiten, macht erforderlich, das Curriculum, dem sie sich selber selbstläufig stellt, zu erkennen. Die Frage ist nun, inwieweit das Lernarrangement in den Schulen einer solchen didaktischen Idealvorstellung nachkommen kann, zumal die Schülergenossenschaften mit ihren häufigen Einbindungen in Schulfächer die Lehrkräfte vor die Herausforderung stellen, curricularen Vorgaben gerecht werden zu sollen, ohne die selbstläufig gewählten Curricula der Schülergruppen zu überformen. Andererseits kann in dieser Herausforderung durch die Fächeranbindung auch ein Schutz gegen das Bedenken gesehen werden, dass in Schülerfirmen kein explizierbares (Fach-)Wissen erworben werden könne.

Generationenverhältnis offene Zukunft nachhaltig zu gestalten (ebd. S. 27 f.). Dies bezeichnet er als *Gestaltungskompetenz*.

Interessanterweise argumentiert DE HAAN nun aufgrund dieser Konstellation zwischen den Generationen für eine Didaktik, die die Schulen gewissermaßen auffordert, den Jugendlichen auf dem von HITZLER/PFADENHAUER beschriebenen Weg zu folgen und dem Lernen in Lerngemeinschaften auch schulische Räume zu öffnen. Er fordert für die Nachhaltigkeitsbildung sinnhafte Aneignungsprozesse, die zukunftsrelevante Geltungsansprüche repräsentieren. Dabei geht es zum einen um den Erwerb von Voraussetzungen zur aktiven Teilhabe (als individuellem Gleichheitsrecht) an einer nachhaltigen Gestaltung der Gesellschaft. Und zum anderen geht es darum, solchen Geltungsansprüchen einen lebensweltlich spezifischen Ausdruck in einer konkreten schulischen Verantwortungsgemeinschaft zu verleihen, die ihre Mitglieder als Träger eigener Rechte respektiert (vgl. ebd. S. 28). Solche Ansprüche werden vielfach auch für andere mit dem Lernarrangement Schülerfirma verbundenen Bildungsziele erhoben (vgl. bspw. Jerusalem 2008).

Unter solchen Vorzeichen hat die Begleitforschung die Schülergenossenschaften als ein Lernarrangement untersucht, das gegenüber der individualisierenden Instruktion durch die Lehrkräfte das erfahrungsorientierte Lernen in arbeitsteiligen kooperativen Lerngemeinschaften betont (vgl. de Haan 2005). Diese didaktische Öffnung der klassischen Zentrierung um die Instruktion durch die Lehrkräfte wurde im Folgenden orientiert am Konzept des *kooperativen Lernens* untersucht: Inwieweit gelingt es im Lernarrangement nachhaltiger Schülergenossenschaften auch innerhalb des gegenwärtigen Schulbetriebs (vgl. Abschnitt 1.4.6), im formellen Bildungssystem selbstläufiges Lernen in Lerngemeinschaften anzuregen und zu ermöglichen?

3.2.1 Didaktische Aspekte des Arbeitens und Lernens in den Schülergenossenschaften

Sowohl die Lehrkräfte als auch die SchülerInnen wurden danach befragt, inwieweit sie neun didaktischen Charakterisierungen des Lernarrangements aus ihrer praktischen Erfahrung heraus folgen wollen. Beide Gruppen wurden in einem je eigenen Jargon dazu aufgefordert einzuschätzen, inwieweit die vorgelegten Beschreibungen sich mit ihren eigenen Erfahrungen decken. Eingeschätzt wurden also nicht die eigenen Erfahrungen, sondern das Lernarrangement. Die Fragestellung war darauf ausgerichtet zu untersuchen, inwieweit das Lernarrangement der Schülergenossenschaft aus Perspektive der beiden zentralen Beteiligtengruppen über das Potential verfügt, zu einer Arbeitsweise anzuregen, die dem *kooperativen Lernen* in einer schulischen Lerngemeinschaft nahekommt. Die folgende Grafik zeigt die Ergebnisse beider Gruppen. Zu lesen sind hier die Beschreibungen, wie sie den Lehrkräften vorlagen. Wo relevant, werden im Folgenden im Fließtext auch die äquivalenten Formulierungen im Schülerfragebogen (kursiv gesetzt) hinzugezogen.

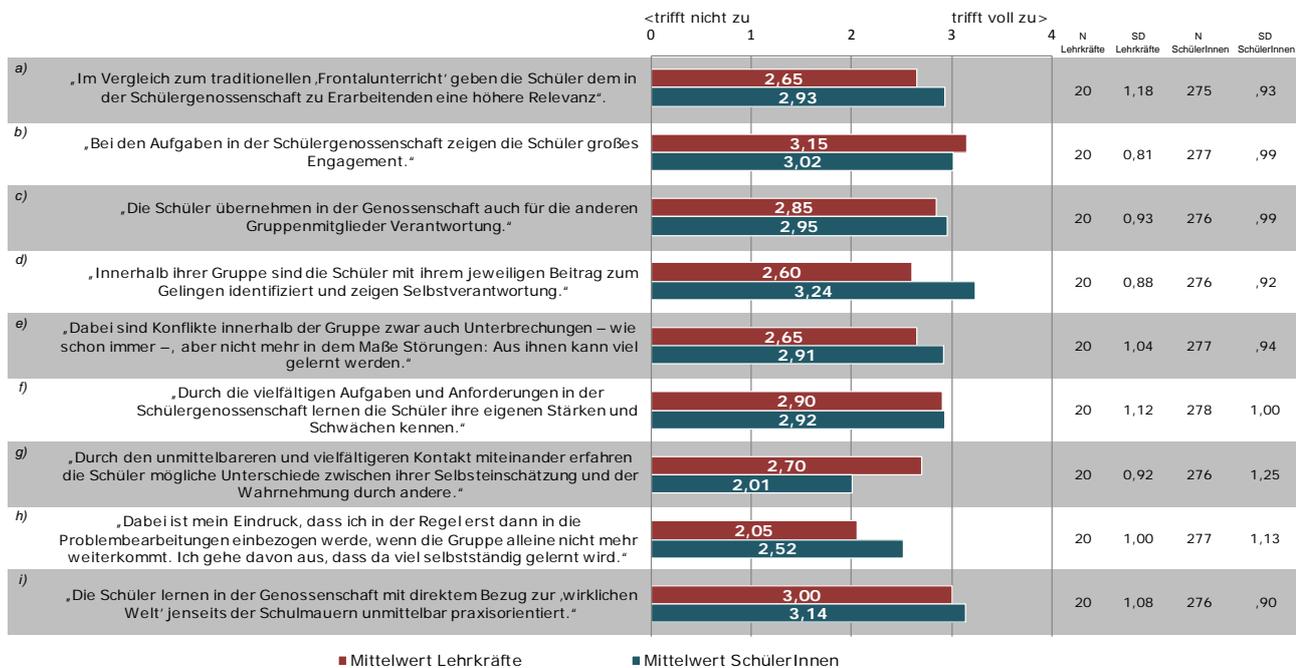


Abb. 33 Arbeiten und Lernen, didaktische Aspekte der Schülergenossenschaften

Gegenseitige Verantwortung in der Lerngemeinschaft

Bildet man über alle Aussagen zur Beschreibung des Arbeitens und Lernens in den Schülergenossenschaften einen Gesamtwert, dann bewerten die SchülerInnen die vorgelegten Beschreibungen insgesamt zu 2,85 von vier Skalenpunkten (71%) als zutreffend. Bei den Lehrkräften liegt diese Zustimmung bei 2,7 von vier Skalenpunkten (68%). Die vorgelegten Aussagen werden also insgesamt von Lehrkräften wie SchülerInnen weitgehend übereinstimmend als zu ungefähr 70% zutreffend eingeschätzt. In welcher Weise wird das Arbeiten und Lernen in den Schülergenossenschaften im Einzelnen dadurch weiter charakterisiert?

Eine der zentralen didaktischen Grundideen des kooperativen Lernens ist in Aussage d) angedeutet: die sog. *positive Abhängigkeit*. Darunter wird das Verbundenheitsgefühl der Gruppe anhand einer gemeinsamen Zielsetzung verstanden (Green et al. 2006). Im Jargon der SchülerInnen wurde danach gefragt, inwieweit es zutrifft, dass in der Schülergenossenschaft jeder sich anstrengen und seine Aufgaben erledigen muss, „weil sonst das gemeinsame Ergebnis nicht so gut wird“. Diese Beschreibung (d) erfährt von Seiten der SchülerInnen die größte Zustimmung von allen Beschreibungen. Sie wird auf den fünf Skalenpunkten von 0 (0%) bis 4 (100%) durchschnittlich als zu 3,24 (81%) zutreffend angegeben. Dieser Wert liegt bei einer Standardabweichung (SD) von 0,92 um knapp 0,4 über dem Gesamtwert. Das Lernarrangement Schülergenossenschaft wird also durchaus als eine Didaktik kooperativen Lernens eingeschätzt. So betonen die SchülerInnen die Identifikation mit ihrer Arbeit unter dem Zugzwang des Gelingens am stärksten, also eine positive Abhängigkeit im Sinne des kooperativen Lernens.

Die Beschreibungen c, e, f und g charakterisieren das Lernarrangement als eine Lerngemeinschaft, in der füreinander Verantwortung übernommen wird und Konflikte produktiv bearbeitet werden, in der die Einzelnen unmittelbare Rückmeldungen erfahren und Gelegenheit finden, Fremd- und Selbsteinschätzungen abzugleichen. Einer solchen gebündelten Charakterisierung stimmen die Lehrkräfte leicht überdurchschnittlich mit einem Wert von 2,8 von 4 zu. Die SchülerInnen stimmen darin mit 2,7 zwar fast überein, gegenüber ihrem Gesamtwert bleiben sie aber etwas zurückhaltender. Diese Zurückhaltung der SchülerInnen rührt vor allem aus der Aussage, dass die Selbsteinschätzung der SchülerInnen durch die Zusammenarbeit geschult würde (Beschreibung g). Die Interpretation gleicht in diesem Punkt

dem sprichwörtlichen Verhältnis zum halb gefüllten oder halb geleerten Glas: Einerseits lässt sich dem Wert 2,01 entnehmen, dass die Beschreibung, wonach man in der Zusammenarbeit schon erfährt, *„was die anderen über einen denken“* immerhin noch zu 50% als zutreffende Beschreibung aufgefasst wird. Andererseits liegt der Wert auf der fünfstufigen Skala aber eben auch auf einer unentschlossenen Mittelstellung, was auch die gegensätzliche Interpretation zulässt, dass die Beschreibung des altersbedingt möglicherweise heiklen Themas der Selbsteinschätzung immerhin zur Hälfte unzutreffend ist. Insgesamt wird das Arbeiten und Lernen in den Schülergenossenschaften als ein Lernarrangement charakterisiert, durch das die Zusammenarbeit in der Gruppe betont ist, als eine Lerngemeinschaft mit eigenen Verantwortungszurechnungen, Herausforderungen der Konfliktbearbeitung und – mit kleinen Einschränkungen – auch mit Selbsterfahrungspotentialen in der Kooperation mit den *Peers*.

Praxisorientiertes Lernen

Am Lernarrangement wird neben der Identifikation mit den eigenen Arbeitsanteilen vor allem die Praxisorientierung hervorgehoben: Demnach wird in der Genossenschaft mit direktem Bezug zur *„wirklichen Welt“* unmittelbar praxisorientiert gelernt (Beschreibung j). Von Seiten der Lehrkräfte erfährt diese Beschreibung zusammen mit derjenigen des großen Engagements der SchülerInnen die größte Zustimmung (b). Auch die SchülerInnen geben an, dass *„man sich auch schon mal ganz schön reinknien müsse, wenn z. B. etwas fertig werden muss“* (b) und dass man dabei viel lerne, weil man etwas Praktisches macht (i). Im Lernarrangement Schülergenossenschaft scheinen die SchülerInnen also dem Gegenstand ihres Lernprozesses einen eigenen Sinn zurechnen zu können. Dies betonen sie auch gegenüber dem klassischen Frontalunterricht mit einer überdurchschnittlichen Zustimmung von 73% (Beschreibung a: 2,93 von 4), *„weil man im Vergleich zum normalen Unterricht das, was man lernt, gut gebrauchen kann“*.

Eigenständiges Lernen in der Gruppe und die Rolle der Lehrkräfte

Ein selbstläufiger Lernprozess setzt voraus, dass das Sender-Empfänger-Modell des Unterrichtens gelockert wird und die Lehrerinstruktionen durch didaktische Alternativen ergänzt werden. Das konkrete und deshalb vielschichtige Arbeitsbündnis einer Lehrkraft mit der Lerngemeinschaft ihrer SchülerInnen ist mit einem Fragebogen standardisiert nicht adäquat zu erheben. Dennoch ist mit der Beschreibung im Satz h) das Sender-Empfänger-Modell als didaktisch wesentliches Merkmal herausgegriffen und ins Gegenteil verkehrt. Die SchülerInnen sind in einer aktiven Rolle beschrieben, und die Lehrkraft lässt sich in den Lernprozess hinzuziehen. In der Beschreibung im Lehrkräfte-Fragebogen ziehen die SchülerInnen sie nur in den Fällen aktiv hinzu, die – laut Schülerfragebogen – dann eintreten, wenn man manches ohne die Lehrkraft dann doch nicht herausfinden kann. Im Schülerfragebogen heißt es: *„Vor allem läuft es ja so, dass man den Lehrer oft überhaupt nicht braucht – vieles bekommt man auch ohne den raus.“* In beiden Beschreibungen wurden also zwei Aussagen zu einer Lehrerrolle verbunden, die einer Didaktik selbstläufigen Lernens entspricht: Zum einen wird eine SchülerInnengruppe beschrieben, die gegenüber der Lehrkraft eigenständig Probleme bearbeitet, und zum anderen bekommt diese Gruppe dabei vieles heraus, sodass die Lehrkraft davon ausgeht, dass sie möglicherweise nicht alles, was gelernt wird, im Detail erfährt. Eine solche Rollenbeschreibung schätzen die Lehrkräfte (2,05) in geringerem Maße als zutreffend ein, als die SchülerInnen (2,52) das tun. Letztere bestätigen damit eine leichte Veränderungstendenz der Rolle der Lehrkräfte, wie sie sich auch unter der Frage der Rolle der Lehrkraft andeutet (vgl. Abs. 3.3). Damit wird insgesamt deutlich, dass das Lernarrangement Schülergenossenschaft eine gewisse didaktische Veränderung in den Schulen befördert, in der sich eine Annäherung an die eingangs zu Abschnitt 3.2. formulierten Implikationen erkennen lässt und die sich besonders auf die Nachhaltigkeitsbildung und die Berufsvorbereitung auswirken dürfte.

3.2.2 Kompetenzentwicklung

Schülergenossenschaften als Lernarrangements sind getragen von den didaktischen Konzepten des situierten und kooperativen Lernens. Dabei sind die Lern- und Bildungsprozesse insbesondere durch die Genossenschaft gerahmt. In diesen Zusammenhängen steht nicht nur das Forschungsvorgehen, sondern auch die folgende Ergebnisdarstellung. Es wird angenommen, dass die didaktischen Konzepte für die Erforschung der erzielten Kompetenzentwicklungen maßgeblich sind, denn sie liefern wichtige Bezugspunkte zu möglichen Kompetenzbereichen⁹.

Im folgenden Teilkapitel wird zunächst dargestellt, wie SchülerInnen und LehrerInnen die einzelnen Bereiche im Bezug auf Kompetenzentwicklungen einschätzen¹⁰. Im Anschluss wird, dem Projektmotto folgend, beleuchtet, welcher Stellenwert der Nachhaltigkeitsbildung in den Schülergenossenschaften gegeben wird. Den Abschluss bilden die Ergebnisse der SchülerInnenbefragung zu ihrer Wahrnehmung der Arbeit in den Schülergenossenschaften im Kontrast zu sonstigen Lernsettings des Schulalltages.

Unter Berücksichtigung eigener Forschungserfahrungen mit Schülergenossenschaften anderswo¹¹, mit den didaktischen Konzepten des Lernarrangements (kooperatives und situiertes Lernen) sowie mit den theoretischen Kompetenzmodellen (u. a. Gestaltungskompetenz nach DE HAAN)¹², welche für diese Art von Lernarrangement besonders bedeutsam sind, wurden verschiedene Teilkompetenzen identifiziert und der Evaluation zu Grunde gelegt. Zusammenfassend handelt es sich um Kompetenzen des sozialen Miteinanders (soziale Kompetenzen), der Selbstständigkeit und Sorgfalt, um abstrakte Denkprozesse sowie Nachhaltigkeitswissen und Gestaltungskompetenz. Unter diese Überschriften sind jeweils verschiedene Aspekte gefasst, die in großen Teilen auch der Wirtschaftsbildung und Berufsvorbereitung zugeordnet werden können (hierzu auch Abs. 3.2.6). In der Evaluierung wurden diese Kompetenzbereiche in 13 Teilkompetenzen beschrieben und den SchülerInnen zur Selbsteinschätzung (N = 263-274) bzw. den Lehrkräften zur Einschätzung der Gruppe (N = 20) vorgelegt. Alle SchülerInnen wurden danach befragt, inwieweit sie etwas „besser“ können, während die Lehrkräfte dazu aufgefordert waren anzugeben, inwieweit der Anspruch erfüllt wurde, dass die SchülerInnen durch ihre Mitwirkung in der Schülergenossenschaft bestimmte Wissensbestände kennenlernen, anwenden und dabei bestimmte Fähigkeiten entfalten. Die farbliche Gestaltung der folgenden Grafiken zu den Einschätzungen beider Befragungsgruppen soll es den LeserInnen erleichtern, einen Eindruck davon zu erlangen, welche Bereiche als „eher zutreffend“ (grün markiert) oder „eher nicht zutreffend“ (gelb bis rot markiert) bewertet wurden. Die Zahlenwerte der folgenden Grafiken (Abb. 34 und 35) stellen die prozentualen Anteile der Bewertungen dar.

⁹ Die Besonderheit des kooperativen Lernens besteht darin, dass es sich auf Lernen in den Bereichen Eigenverantwortlichkeit, soziales Verhalten und abstrakte Denkprozesse gleichermaßen bezieht. Junge Menschen sollen durch das Lernen in Gruppen Erfahrungen einer demokratischen Lernkultur machen können. Das Konzept des kooperativen Lernens beruht dabei vor allem auf Kommunikation (Dialog) und gegenseitiger Verantwortungsübernahme. Damit grenzt es sich gegenüber einseitig auf Wissensvermittlung bezogenen Konzepten ab (vgl. hierzu KONRAD/TRAUB 2010; auch GREEN/GREEN 2007). Das situierte Lernen bezieht sich konkret auf die Bedeutung von Lernsituationen. Im Fokus stehen nicht die individuellen intrapsychischen Prozesse, sondern die Interaktion zwischen einem/r Lernenden und seiner/ihrer Umgebung. Mit Umgebung ist nicht nur eine konkrete Situation angesprochen, in der sich Lernende befinden, sondern darüber hinaus Normen und Strukturen der Gesellschaft (als „Rahmung“ der konkreten Situation) (vgl. ILLERIS 2010).

¹⁰ Das Lernarrangement ist dabei weniger als „Ursache“ der Kompetenzentwicklung zu verstehen, sondern vielmehr als Rahmung mit Anregungspotential.

¹¹ Vgl. GÖLER VON RAVENSBURG/SCHULZ-STAHLEBAUM/KÖPLER 2012; GÖLER VON RAVENSBURG/KÖPLER 2008.

¹² Das Konzept der Gestaltungskompetenzen umfasst verschiedene Teilkompetenzen, über die junge Menschen verfügen können sollen, um möglichst selbstverantwortlich, nach ökologischen Maßgaben, ihr Leben und ihre Umgebung zu gestalten (vgl. DE HAAN 2009). Besonders im Hinblick auf die Nachhaltigkeit sind diese Teilkompetenzen von Bedeutung. De Haans Bestimmungen sind ebenfalls ein theoretischer Bezugspunkt der in dieser Evaluation berücksichtigten Kompetenzen.

Einschätzungen zur Kompetenzentwicklungen als Selbsteinschätzungen der SchülerInnen (N=263-274)

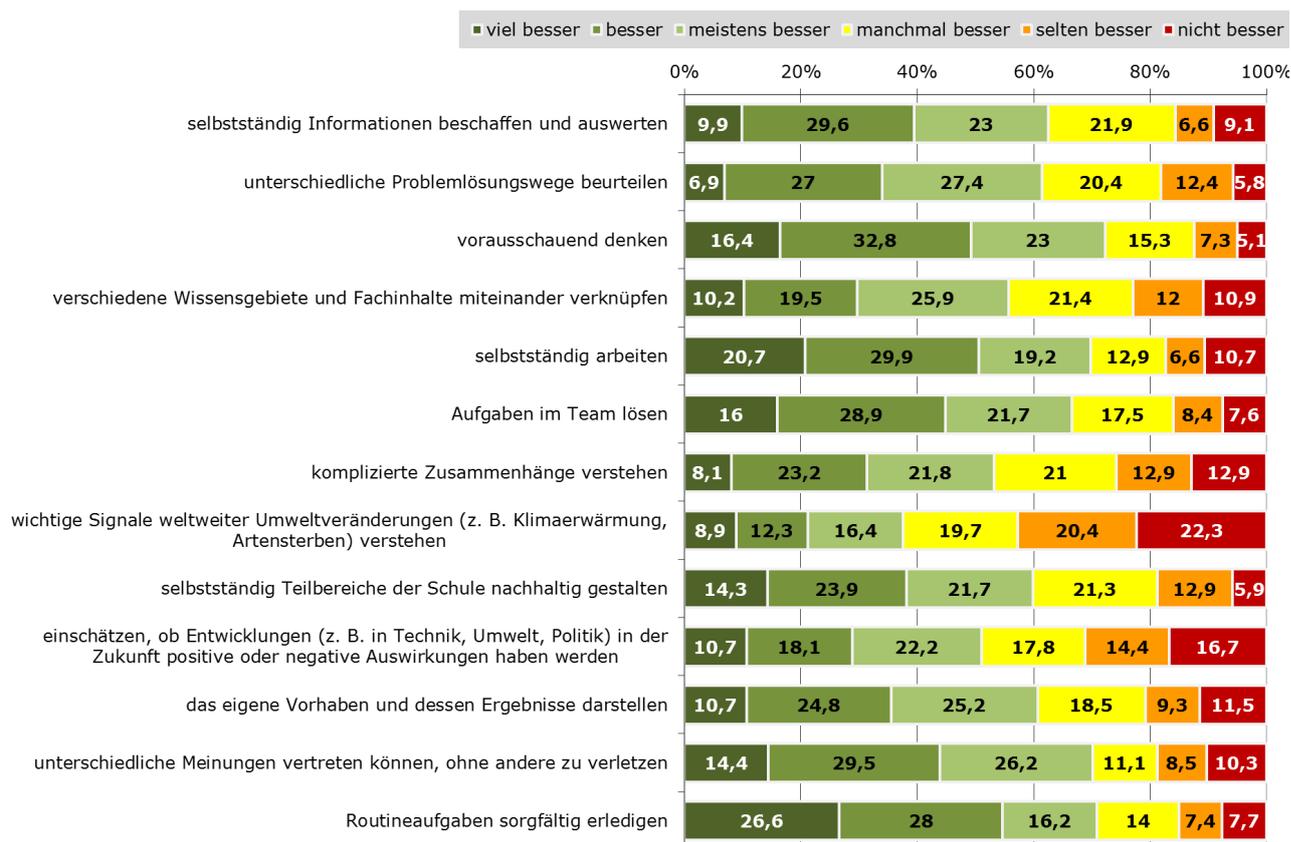


Abb. 34 Selbsteinschätzung zur Kompetenzentwicklung der SchülerInnen

Einleitend kann festgehalten werden, dass die Mehrheit der SchülerInnen acht von 13 Kompetenzbereiche im Mittel mit „meistens besser“, „besser“ oder „viel besser“ bewerten und damit das Anregungspotential bestätigen. Die größten Kompetenzentwicklungen gibt es aus SchülerInnensicht im Hinblick auf „Sorgfalt“, im „vorausschauendes Denken“, „selbstständiges Arbeiten“ und „Aspekten der Teamarbeit“. In abstrakteren Bereichen wie dem „Verknüpfen unterschiedlicher Wissensgebiete“, dem „Verstehen komplizierter Zusammenhänge“ und dem „Wissen über Nachhaltigkeit“ schätzen die SchülerInnen ihre Kompetenzentwicklungen skeptischer ein.

Im Bereich der Selbstständigkeit wurde das „selbstständig arbeiten“ am höchsten bewertet. Damit ist ein mit den didaktischen Konzepten verbundener Anspruch an einen möglichen Beitrag von Schülergenossenschaften zur Kompetenzentwicklung erfüllt. Die Ergebnisse zeigen zugleich die große Bedeutung des Praktischen bzw. von „Arbeit“, denn andere Aspekte der Selbstständigkeit wurden geringer bewertet wie die „Selbstständigkeit in der Informationsbeschaffung- und Auswertung“ und „selbstständig Teilbereich der Schule nachhaltig gestalten“¹³, (hier vergeben nur 39,5% der SchülerInnen Werte deutlicher Verbesserung).

Etwas höher (aber immer noch unterhalb von 50% deutlicher Zustimmungen) sind die Wertungen innerhalb des sozialen Kompetenzbereichs zu den Aussagen „Aufgaben im Team lösen“ und „unterschiedliche Meinungen vertreten können, ohne andere zu verletzen“ (ca. 45%). Die Entwicklung von Sozialkompetenzen ist durch das Lernsetting gerahmt, welches

¹³ Hier stellt sich die Frage, ob die SchülerInnen ausreichend Möglichkeiten und Ressourcen haben, Einfluss auf die nachhaltige Gestaltung von Teilbereichen der Schule zu nehmen. Dies kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden und bleibt zu prüfen.

zum einen genossenschaftsspezifische Anforderungen an die SchülerInnen als Gruppe stellt¹⁴ und zum anderen, bedingt durch die Einbindungen des Lernarrangements in Schule und Unterricht, heterogen zusammengesetzte Gruppen erbringen. Beides sind neben der Praxisorientierung wesentliche Bedingungen für die Möglichkeiten zur sozialen Kompetenzentwicklung. Den Bereich „Lösen von Aufgaben im Team“ bewerten auch die Lehrkräfte eher hoch. Sie sehen hierin deutlichere Entwicklungen als in Bezug auf den „Umgang mit unterschiedlichen Meinungen“ (40%). Somit werden die Aufgaben aus der Wahrnehmung der Lehrkräfte zwar im Team gelöst, doch scheint der sozial verträgliche Umgang mit Meinungen dabei weniger entwickelt. Gerade dieser Kompetenzbereich ist aber im Kontext von Schülergenossenschaften von Bedeutung, denn die Genossenschaftsregeln beziehen sich auf gemeinsame Aushandlungsprozesse und demokratische Entscheidungsfindungen. Und auch im Hinblick auf Situationen des Alltags (z. B. in der Peergroup) oder künftigen Arbeitssituationen ist der Umgang mit unterschiedlichen Meinungen von großer Bedeutung.

Im Bereich „abstrakten Denkens“ bewerten die SchülerInnen das Item, nun das „vorausschauende Denken“ besser zu beherrschen, am höchsten (49,2%). Diese Teilkompetenz kann u. a. für die Planung und das Abwägen von Möglichkeiten bedeutungsvoll sein. Sich über die möglichen Konsequenzen von Entscheidungen oder Handlungen bewusst zu sein ist ein Kompetenzbereich, der für viele künftige Lebens- und Arbeitssituationen von großer Bedeutung ist. Die Anwendung von Wissen ist vor allem für die Übernahme von Eigenverantwortung wichtig. Erweiterungen dieser Fähigkeiten stellen damit zugleich eine übertragbare Ressource dar. Die „Präsentation des eigenen Vorhabens und dessen Ergebnissen“ wurde z. B. deutlich geringer bewertet. Präsentationskönnen gehört zu den Bereichen, die in den curricularen Vorgaben vorgesehen sind und deren Übung somit in den Schülergenossenschaften ergänzt werden kann, bzw. es dürfte auch hier ein Realitätsbezug ermöglicht werden. Noch weniger positiv werden Entwicklungen für das Item „verschiedene Wissensgebiete und Fachinhalte miteinander zu verknüpfen“ gesehen.

Am niedrigsten liegen die Wertungen der SchülerInnen im Bereich Nachhaltigkeit. Während 10 bis 15% die Lehrkräfte einem deutlichen Kompetenzzuwachs zustimmen, sind es bei den SchülerInnen zwischen 21,2% („Verstehen von Signalen weltweiter Umweltveränderungen“) und 28,8% („einschätzen, ob Entwicklungen in der Zukunft positive oder negative Auswirkungen haben“). Diese Items sind die Einzigen, denen die Lehrkräfte weniger Zustimmung geben als die SchülerInnen¹⁵. Aber ähnlich wie die LehrerInnen meinen auch die SchülerInnen, im Nachdenken über Themen der Nachhaltigkeit und im abstrakten Denken verglichen mit allen Kompetenzbereichen noch am wenigsten Entwicklungen wahrgenommen zu haben.

Die LehrerInnen- und SchülerInnenbewertungen nähern sich auch zum Aspekt „Routineaufgaben sorgfältig erledigen“ an. Beide Gruppen heben mit ihren Einschätzungen hervor, dass in diesem Bereich die Kompetenzentwicklungen für eine Mehrheit deutlich zutreffen. Die Übung von Sorgfalt kann ebenfalls eine übertragbare Ressource für weitere Lebensbereiche darstellen und wird auch im Zuge der schulischen Leistungsbewertung berücksichtigt. Eine (Weiter-) Entwicklung in diesem Bereich begünstigt damit möglicherweise auch die schulischen und beruflichen Chancen.

¹⁴ Nicht nur betriebswirtschaftlich, sondern auch hinsichtlich der Übung bzw. Verwirklichung demokratischer Prinzipien.

¹⁵ Oftmals sind die Bewertungen der SchülerInnen niedriger und breiter verteilt (größere Anteile der Bewertungen zu den Skalenwerten „selten besser“ oder „nicht besser“). Der Vergleich zeigt, dass im Durchschnitt zu jedem Item ca. 20% höhere Bewertungen von den Lehrkräften vorgenommen werden.

Einschätzungen zur Kompetenzentwicklung durch die Lehrkräfte (N=20)

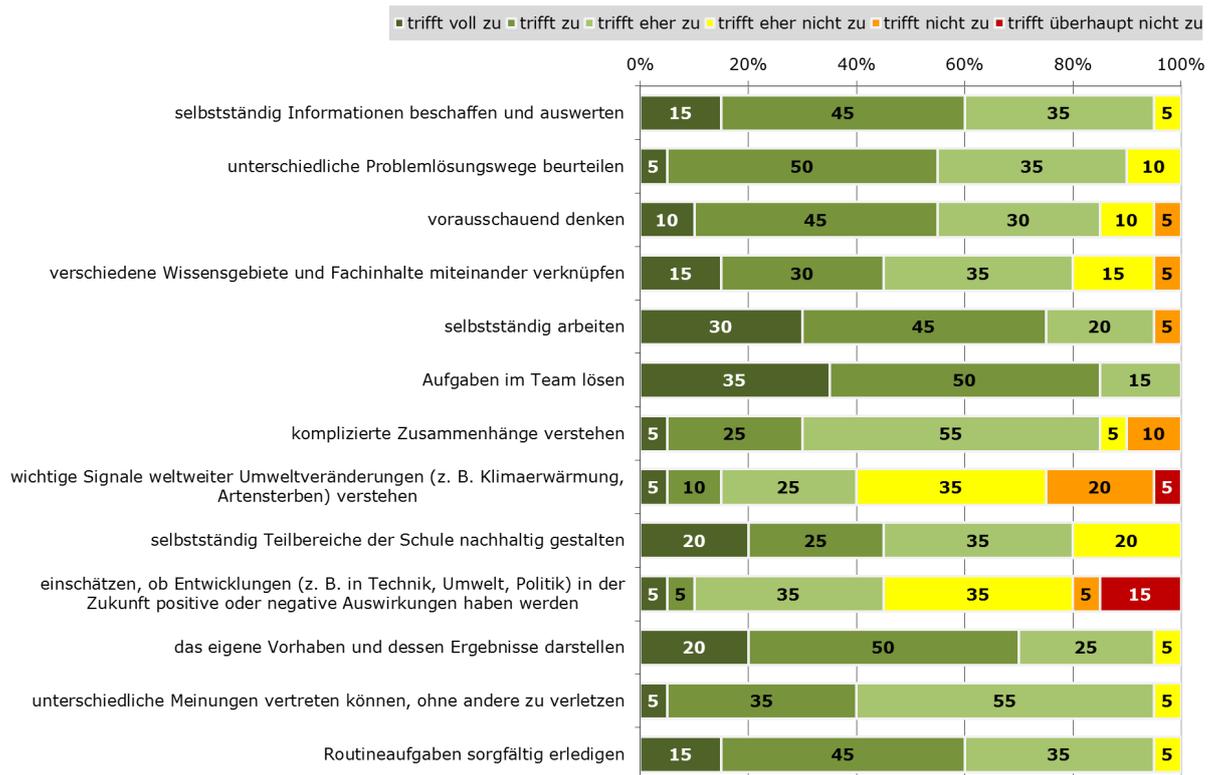


Abb. 35 Einschätzungen zur Kompetenzentwicklung durch die Lehrkräfte

Die relativ hohen Bewertungen zu einer Mehrheit der Aussagen zeigen, dass Schüलगenossenschaften der Zielgruppe in den Augen von Lehrkräften und SchülerInnen vielfältige Möglichkeiten bieten, unterschiedliche Kompetenzen (weiter) zu entwickeln. Zudem bestätigen diese Bewertungen, dass die identifizierten Kompetenzbereiche eine geeignete Grundlage für die Befragung darstellen. Sie spiegeln das mögliche Spektrum an Kompetenzbereichen und lassen empirisch erkennen, welche Bereiche besonders angeregt wurden. Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass Schüलगenossenschaften als Lernarrangements bei einer Mehrheit der Befragten vor allem Entwicklungen in praxisbezogenen und konkreten Bereichen begünstigen.

Das didaktische Konzept des kooperativen Lernens setzt den Anspruch soziales Lernen, Selbstständigkeit und „abstrakte Denkprozesse“ zu fördern, doch zeigen sich hier deutliche Ergebnisunterschiede¹⁶. Während die Ziele des situierten Lernens ebenfalls in großen Teilen in den Ergebnissen wiederzufinden sind, wird die Auseinandersetzung mit normativen Gesichtspunkten der Gesellschaft, im Rahmen derer sich die Lernsituationen „abspielen“, niedriger bewertet. Besonders beachtenswert sind die hohen Bewertungen zu den Bereichen Selbstständigkeit und Teamarbeit. Jedoch muss jeweils zwischen spezifischen Teilbereichen und den Betrachtungsperspektiven differenziert werden, was im Folgenden geschieht.

¹⁶ Dieses Ergebnis sollte im Zusammenhang mit den noch folgenden Ergebnissen zum Vergleich des Lernarrangements mit dem sonstigen Unterricht gelesen werden (vgl. Abschnitt 3.2.4), denn dort zeigt sich, dass die SchülerInnen die Schüलगenossenschaft gerade als Chance für praxisorientiertes Lernen sehen. Inwieweit dies eine Bedeutung für den Kompetenzerwerb haben kann, ist nur mittels qualitativer Forschung in Erfahrung zu bringen.

3.2.3 Nachhaltigkeit im schülergenossenschaftlichen Geschäftskonzept und im Alltag

Der Erwerb von Nachhaltigkeitswissen und die praktische Umsetzung von Nachhaltigkeit sind mit dem Lernarrangement verbundene Zielsetzungen. Daher wäre davon auszugehen, dass auch die Beschaffungs-, Produktions- und Vermarktungsprozesse der Schülergenossenschaften auf Nachhaltigkeitsgesichtspunkte hin ausgerichtet würden, das Geschäftsmodell der Schülergenossenschaften also auch auf Überlegungen zur Nachhaltigkeitspraxis fußt¹⁷. Insgesamt antworteten zwischen 259 und 267 SchülerInnen sowie 19 Lehrkräfte vor allem zur Berücksichtigung ökologischer Nachhaltigkeitsaspekte in ihrem Geschäftskonzept und im Firmenalltag. In der Befragung wurden hierzu acht Aussagen vorgegeben, welche auf einer Skala von „beachten wir nicht“ bis „ist ganz wichtig“ bzw. „trifft nicht zu“ bis „trifft voll zu“ bewertet werden konnten. Die Bewertungen der beiden Gruppen zeigt Abb. 36 (Lehrkräfte: roter Balken; SchülerInnen: blauer Balken). Der Skalenwert 2 ist als „Ausruhmposition“ zu verstehen, von welcher aus entweder zustimmende oder weniger zustimmende Bewertungen vorgenommen werden konnten. Die Standardabweichung der Ergebnisse liegt im Maximum bei 1,64.

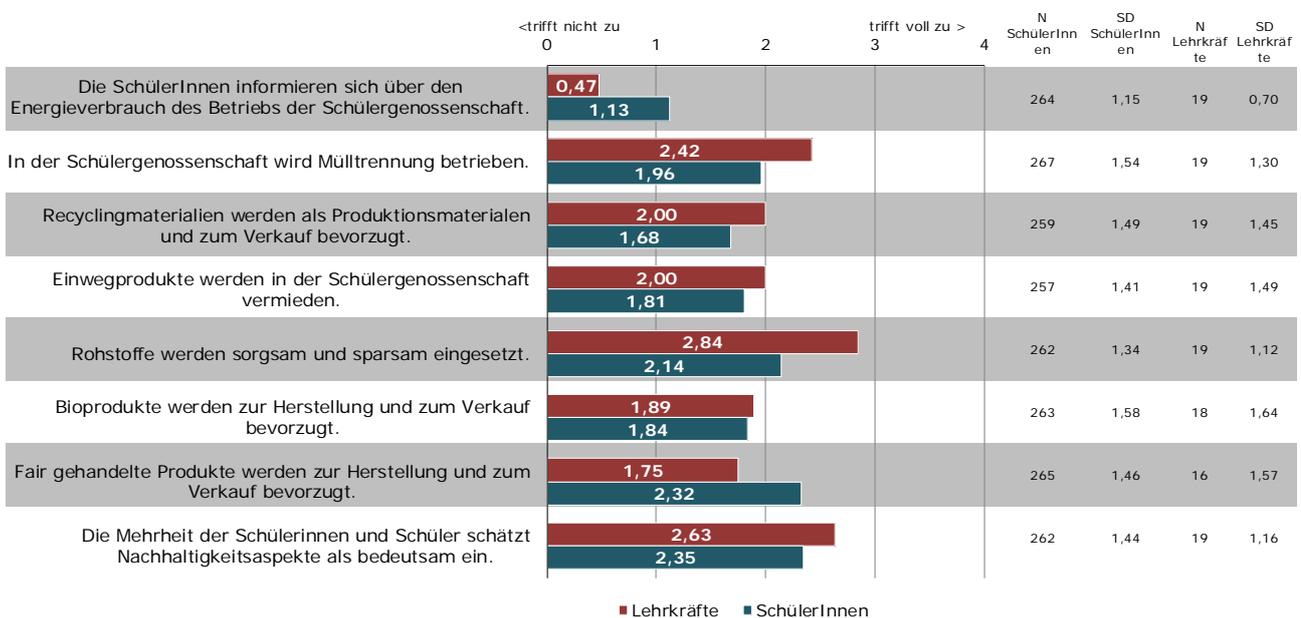


Abb. 36 Nachhaltigkeit im Geschäftsmodell der Schülergenossenschaften

Die Lehrkräfte bewerten, wie schon im Bereich Kompetenzentwicklung, höher als die SchülerInnen. Die Werte sind aber insgesamt nicht hoch. Die teilnehmenden SchülerInnen haben fünf von acht Aussagen, die Lehrkräfte drei von acht Items unterhalb der Ausruhmposition bewertet. Keine der vorgegebenen Aspekte wurde als völlig zutreffend gesehen. Insgesamt deutet dies darauf hin, dass Fragen der (ökologischen) Nachhaltigkeit im schülergenossenschaftlichen Geschäftskonzept und -alltag im Großen und Ganzen keine große Bedeutung haben. Aber wie steht es mit einzelnen Facetten?

Während das erste Item, „sich informieren über den Energieverbrauch des Betriebes der Schülergenossenschaft“ von den Lehrkräften praktisch keine Zustimmung erhält, bewerten die SchülerInnen es im Mittel mit 1,13. Damit wird der Energieverbrauch aus keiner der beiden Perspektiven zum Anlass, sich zu informieren, was aber nicht bedeutet, dass kein ressourcenschonender Umgang praktiziert wird, denn der ist hier nicht erfragt. Einen Hinweis auf eine derartige Praxis bietet der Umgang mit Rohstoffen. Denn während der Wahl

¹⁷ Nachhaltigkeitswissen wurde im Zusammenhang mit der Kompetenzentwicklung (s. vorausgegangene Abschnitte) beforscht und ausgewertet.

bestimmter Rohstoffe zur Produktion oder für den Verkauf offenbar wenig Beachtung geschenkt wird, bewerten die SchülerInnen den sparsamen und sorgsamen Einsatz am dritt höchsten. Diese Ansicht teilen die Lehrkräfte ungefähr. Eine mögliche Ursache für dieses Ergebnis könnte darin zu finden sein, dass mit bestimmten Geschäftsideen ein spezifischer Ressourcenbedarf einhergeht und keine ganz freie Wahl im Hinblick auf deren ökologische Qualitäten besteht. Inwiefern dies eine Rolle spielt, müsste separat geprüft werden. Die vorliegenden Bewertungen zeigen jedenfalls, dass zumindest die Bedeutung von (ökologischer) Nachhaltigkeit an die Jugendlichen herangetragen wurde: Lehrkräfte und SchülerInnen schätzen die meisten ihrer (Mit-)SchülerInnen so ein, dass ihnen die Bedeutung von Nachhaltigkeit bewusst ist, und vergeben diesbezüglich hohe Bewertungen.

Insgesamt zeigt sich jedoch, dass in der praktischen Umsetzung von Nachhaltigkeit deutliche Potentiale für künftige Verbesserungen des Projektes liegen. SchülerInnen wie Lehrkräfte messen den vorgegebenen Aspekten zur alltagspraktischen Berücksichtigung von Nachhaltigkeit in den Schülergenossenschaften weniger Bedeutung bei, als im Zuge der Fokussierung des Projektmottos auf Nachhaltigkeit hätte angenommen werden können. Die Lehrkräfte geben der Berücksichtigung von Nachhaltigkeitsaspekten in Produktion und Handel etwas mehr Bedeutung als die SchülerInnen¹⁸. Für einen Zuwachs an Gestaltungskompetenz als praktisch erfahrbare Nachhaltigkeitsbildung wäre es jedoch notwendig, dass Schülergenossenschaften zum einen in ihrer Praxis künftig bewusster an die Entdeckung und Nutzung realer Möglichkeiten des nachhaltigen Wirtschaftens herangeführt werden. Zum Anderen sollte das Anregungspotential für die Bereiche „Nachdenken über Nachhaltigkeitsthemen“ überprüft werden. Schülergenossenschaften, die sich dem nachhaltigen Wirtschaften verschrieben haben (vgl. Projektmotto) müssten im Rahmen dessen, was Schulbedingungen und Geschäftsideen zulassen und natürlich nach Maßgabe wettbewerbsfähiger Preisstrukturen auch nach Möglichkeiten suchen, ökologisch verträglich zu produzieren. Hierzu könnte gezielte Beratung helfen, ebenso Fortbildungsveranstaltungen. Anzumerken ist aber auch, dass die Schülergenossenschaften ggf. unterschiedliche Möglichkeiten haben, auf Nachhaltigkeitsaspekte zu achten, die durch den Fragebogen nicht erfasst wurden.

3.2.4 Zufriedenheit der SchülerInnen

Es ist für die weitere Projektsteuerung nicht unerheblich, ob die Zielgruppe des Lernarrangements (die SchülerInnen) zufrieden ist. In vorangegangenen Forschungen hat sich gezeigt, dass dies maßgeblich davon beeinflusst ist, dass sich die Schülergenossenschaft von anderen Lernkontexten im Rahmen von Schule unterscheidet. Dementsprechend wurden die SchülerInnen in der vorliegenden Untersuchung aufgefordert, ihre Wahrnehmungen und Erfahrungen zu einem Vergleich zwischen „normalem Unterricht“ und der Arbeit in Schülergenossenschaften abzugeben¹⁹. Fünf Aussagen zu Leistungsstress, Selbstständigkeit, Gruppe, Verantwortung und Praxisbezug konnten auf einer Skala von „sehe ich ganz anders“ bis „sehe ich auch so“ bewertet werden. Auf diese Frage haben zwischen 269 und 271 SchülerInnen geantwortet. Abb. 37 zeigt diesbezügliche Ergebnisse. Dargestellt sind jeweils die Mittelwerte.

Grundsätzlich gibt es zu den einzelnen Aussagen hohe Zustimmungen, denn alle Aspekte wurden oberhalb eines Skalenwertes von 2,5 bewertet. Damit ist die Relevanz der empirisch

¹⁸ Ausgenommen sind die Items „Informieren über den Energieverbrauch des Betriebs der Schülergenossenschaft“ und „Fair gehandelte Produkte werden zur Herstellung und im Verkauf bevorzugt“. Hier bewerten die SchülerInnen das Zutreffen deutlich höher, als dies die Lehrkräfte tun, aber dennoch in einem unteren Bereich. Somit ist die Bedeutung für beide Untersuchungsgruppen gering.

¹⁹ Die vorgegebenen Statements beruhen auf Aussagen der SchülerInnen, wie sie im Rahmen der qualitativen Evaluationsstudie von SCHRÖDER/NENTWIG-GESEMANN 2006 getroffen wurden. Für das eigene Forschungsvorgehen wurden diese als Anregung genutzt (vgl. hierzu http://www.dkjs.de/schuelerunternehmen/pdf/evalb_schueler_kurz.pdf [09-02-2014]).

gewonnenen Items bestätigt und auch die These des Unterschiedes zwischen Unterricht und Mitarbeit in Schülergenossenschaften.

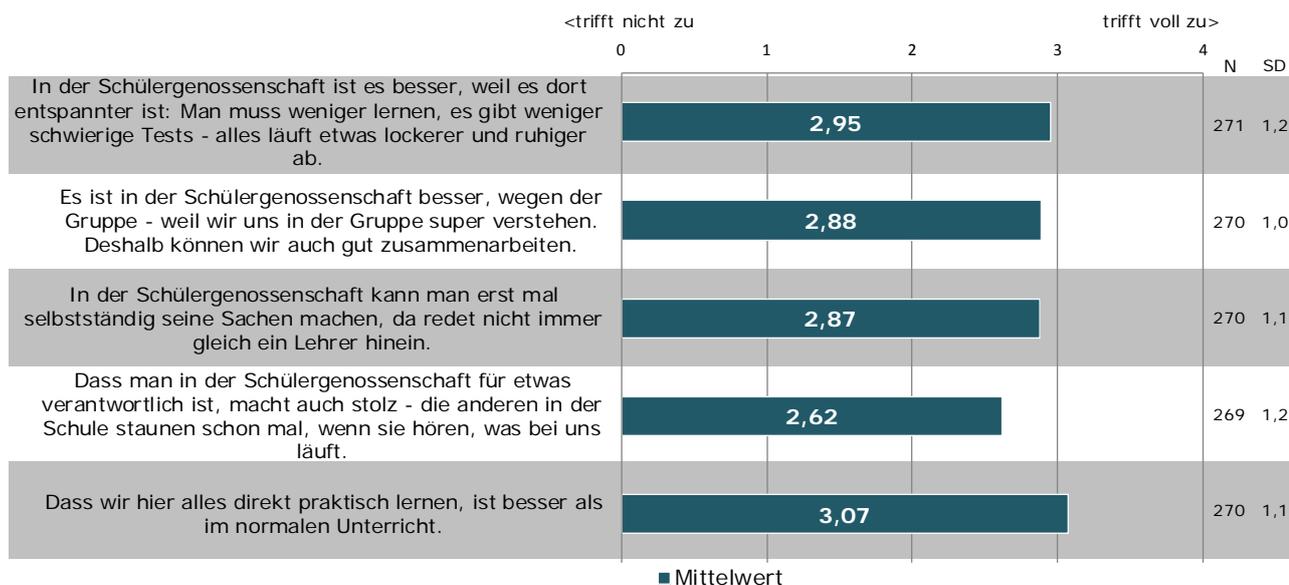


Abb. 37 Zufriedenheit der SchülerInnen

Am geringsten von allen Bereichen wurde die Aussage bewertet, in der es um die Verbindung zwischen eigenverantwortlich Erreichtem und dessen Anerkennung geht (2,62). Letztere wird als Summe von Selbstwahrnehmung (hier ausgedrückt mit „macht auch stolz“) und Fremdwahrnehmung („die anderen in der Schule staunen schon mal“) angeboten. Höher ist der Mittelwert zur Selbstständigkeit („in der Schülergenossenschaft kann man erst mal selbstständig seine Sachen machen, da redet nicht immer gleich ein Lehrer hinein“) (2,87). Hier wird die Chance beschrieben, selbstständig Dinge auszuprobieren, und damit ein Handlungsspielraum eröffnet, dessen Bedeutung die SchülerInnen hoch einschätzen.

Ebenfalls im Bereich deutlicher Zustimmung sind die Bewertungen zur Zusammenarbeit und dem Gruppenklima²⁰ (2,88). In nicht wenigen Schulen ist die Schülergenossenschaft ein jahrgangsübergreifendes Angebot (acht von den 15 Schulen, von denen eine Angabe vorliegt). So kann eine Zusammenarbeit wie diese auch neue soziale Herausforderungen mit sich bringen, die die SchülerInnen für Kompetenzentwicklungen nutzen, wie bereits unter Abs. 3.2.2 dargestellt.

Noch bedeutungsvoller schätzen die SchülerInnen aber den Aspekt „Stress in Verbindung mit Leistungsdruck“²¹ ein. Schülergenossenschaften als Lernarrangements unterscheiden sich aus SchülerInnensicht vom Unterricht hinsichtlich des geringeren Lern- und Leistungsdrucks (2,95). Die Bewertungen zeigen, dass Schülergenossenschaften als ein bedeutungsvoller Raum für Lernprozesse mit veränderten Leistungsanforderungen gesehen werden. Die höchste Zustimmung der SchülerInnen erhält die Aussage zur „Praxisorientierung“ (3,07). Anders als im regulären Schulunterricht geht es nicht primär um die Aneignung und Wiedergabe von Wissen, sondern um dessen Anwendung im Bezug auf konkrete Situationen. Diesen Unterschied nehmen die SchülerInnen deutlich wahr. Das entspricht dem Eindruck, dass eher pragmatische Kompetenzen erworben werden (vgl. Abs. 3.2.2). Die Annahme, dass Gelegenheiten zum praktischen Handeln eine Voraussetzung für den Erwerb pragmatischer

²⁰ Bezieht sich hier auf das „sich gut verstehen“ der Gruppenmitglieder untereinander.

²¹ Stress mit und in Leistungssituationen ist ein wichtiger Forschungsbereich. Zum Beispiel verweisen LOHAUS/BEYER/KLEIN-HEBLING in ihrer 2004 durchgeführten Studie auf den proportionalen Anstieg des Stresserlebens und der Stress-Symptomatik u. a. mit der Klassenstufe. In Anbetracht der Einbindung von Schülergenossenschaften in die Schulen und dem Durchschnittsalter der Jugendlichen kann hierin auch eine Verbindung zu den hohen Wertungen der Jugendlichen gesehen werden.

Kompetenzen sind, bestätigt sich angesichts dieser Ergebnisse und zeigt weiterhin, dass das Lernarrangement von den Schülern angenommen wurde, was ebenfalls eine wesentliche Voraussetzung für den Kompetenzerwerb darstellt (vgl. bspw. GUDJONS 2003; MEYER 2004).

3.2.5 Berufsorientierung und -vorbereitung

Zu den Aufgaben von Schule gehört nicht nur die Vermittlung von Wissen und Kulturtechniken, sondern auch die Vorbereitung auf den Übergang von der Schule in ein Ausbildungsverhältnis, ein Arbeitsverhältnis oder ein Studium. Paragraph 5 des Nordrhein-Westfälischen Schulgesetzes sieht vor, dass hierfür eine Öffnung von Schule anzustreben ist. Durch die Zusammenarbeit mit unterschiedlichsten Partnern (z. B. Religionsgemeinschaften, Träger sozialer Arbeit oder auch Wirtschaftsunternehmen) soll gemeinsam Verantwortung für die jungen Menschen übernommen werden, besonders im Hinblick auf Hilfen zur beruflichen Orientierung. Die Konzeption des Lernarrangements Schülergenossenschaften sieht eben diese Partnerschaften vor. Die Zusammenarbeit mit den Partnern soll, wie in Abschnitt 2.2.3 schon aufgezeigt, aus pädagogischer Sicht vor allem für die Wahrnehmung des Lernens als „realitätsnah“ nützen. Angenommen wird, dass Schülergenossenschaften einen Beitrag zur Berufsorientierung und Berufsvorbereitung leisten und dass hierbei die Partnerschaften eine zentrale Funktion einnehmen. Bereits die Kooperationsvereinbarungen zwischen Lehrkräften/Schulen und Partnern sind in diesem Kontext von Bedeutung. Die didaktischen Konzepte, welche bereits vorgestellt wurden, und die angestrebten Kompetenzziele nehmen berufsbezogene Kompetenzen gleichermaßen auf. Ob und in welcher Weise die Schülergenossenschaften in diesem Bereich unterstützt werden können, wurde durch eine Befragung von SchülerInnen und Lehrkräften erforscht.

Bevor nun explizit die Ergebnisse vorgestellt werden, sei noch kurz die oben vorgenommene Unterscheidung zwischen Berufsorientierung und Berufsvorbereitung expliziert: Um einen Berufsweg zu wählen, brauchen SchülerInnen einerseits Informationen über Berufsbilder (zumeist als Berufsorientierung verstanden) und andererseits eine gewisse Sicherheit in der Einschätzung eigenen Könnens, eigener Interessen und der Ziele eigener Lebensplanung²², was oft als Berufsvorbereitung bezeichnet wird. Jugendliche benötigen für beides bereits vor einer Phase der „Wahl“ Unterstützung (vgl. bspw. RICHTER 2010)²³.

Bedeutung der Partnerschaften

Die Frage, welche Bedeutung die Partnerschaften zwischen Schülergenossenschaft und Partnergenossenschaft im Hinblick auf Berufsorientierung und -vorbereitung annehmen, wurde sowohl im Forschungsfokus 1 „Partnerschaften“ als auch im Forschungsfokus 2 „Pädagogik“ bearbeitet. Im ersten Fokus wurde betrachtet, welche Bedeutung diesem Thema bei der Aushandlung von bilateralen Kooperationszielen beigemessen wird. Im zweiten Fokus war die Frage nach der diesbezüglichen Rolle der Partner(-genossenschaften) leitend. Diese im

²² Die 16. *Shell Jugendstudie* verweist darauf, dass die ambitionierten Ziele der befragten Jugendlichen unterschiedlicher Schultypen zeigen, wie wichtig Jugendliche schulische Ausbildung nehmen und wie groß das Bewusstsein ist, mit niedrigem Abschluss einem deutlich höheren Arbeitslosigkeitsrisiko ausgesetzt zu sein. Zugleich ergibt sich das Phänomen der Inflation von Bildungstiteln, d. h., dass für einen Stuserhalt immer mehr in Bildung investiert werden muss und dass erworbene Bildungstitel im Zeitverlauf an Wert verlieren können, weshalb „lebenslanges Lernen“ bedeutungsvoller Anspruch wird.

²³ Das MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN hebt hervor, dass junge Menschen sich zum einen mit ihren Stärken und Interessen auseinandersetzen und zugleich praxisnahe Einblick bekommen sollen, um ihre Vorstellungen zu prüfen (vgl. MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG NRW [2013], Standardelement der Berufs- und Studien-Orientierung). Das Ziel besteht damit in einer Förderung von „Entscheidungskompetenz“ (dieser Begriff entstammt den Vorgaben des Ministeriums). Die Vorgaben sehen weiterhin vor, den Prozess der Berufsorientierung dadurch zu unterstützen, dass je nach Jahrgangsstufen unterschiedliche Bereiche angesprochen und gefördert werden. Potentialanalyse und Berufsfelderkundung sind in der Jahrgangsstufe 8 verortet (also etwa einem Lebensalter von ca. 14-15 Jahren). In der Jahrgangsstufe 9 ist eine Praxisphase vorgesehen, auf welche dann eine Entscheidungsphase folgen kann, in der die jungen Menschen im Übergang selbst begleitet werden (vgl. ebd.). Dementsprechend kann ein Ergebnis bereits vorweggenommen werden: Schülergenossenschaften bieten SchülerInnen ebenso Gelegenheit zur Kenntnis über ihre Potentiale wie zur Praxisphase im Sinne eines Einblickes in die Organisation und Prozesse der Partnerunternehmen. Das Potential der partnerschaftlichen Schülergenossenschaft liegt hingegen weniger im Kennenlernen unterschiedlicher Berufsgruppen.

vorangegangenen vereinzelt dargelegten Ergebnisse sollen an dieser Stelle noch einmal gebündelt werden (vgl. Abb. 38).

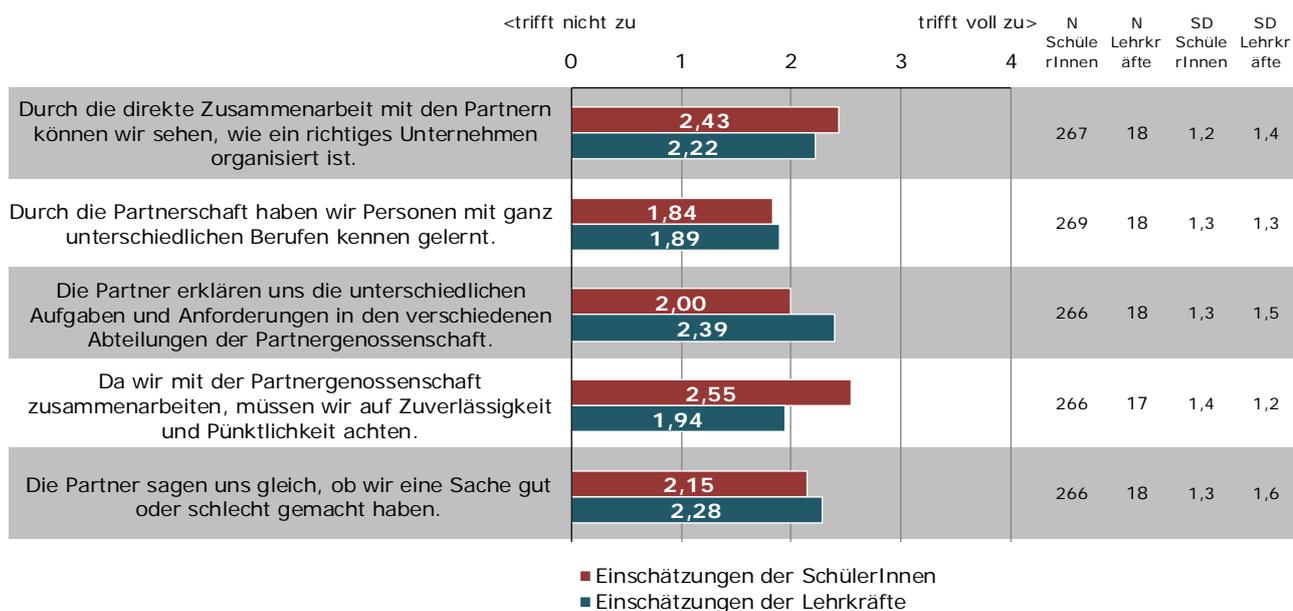


Abb. 38 Rolle der Partnergenossenschaft für die Berufsorientierung und -vorbereitung

Berufsorientierung und -vorbereitung als Kooperationsziel

Schon die Experteninterviews wiesen darauf hin, dass Berufsorientierung und -vorbereitung einen hohen Stellenwert sowohl bei den Partnergenossenschaften als auch bei den Lehrkräften haben (vgl. Abs. 2.1.1). Dies bestätigte sich in der Fragebogenerhebung zur Gestaltung der Partnerschaften vor Ort (vgl. Abs. 2.2.1). Sowohl in der Vorphase der Partnerschaften als auch in der Konzeptionsphase spielt das Motiv, SchülerInnen Unterstützung bei der Berufsvorbereitung zu geben, eine große Rolle. Alle Mittelwerte der diesbezüglichen Items der Fragebogenbefragung liegen über oder sogar deutlich über der Unentschlossenheitsposition (2). Berufsorientierung und Berufsvorbereitung sind demnach von vornherein Ziele, die von beiden Akteuren als für die Kooperation bedeutsam gesehen werden. Es zeigen sich jedoch leichte Unterschiede zwischen den jeweiligen Perspektiven. So messen die Lehrkräfte (rot) anfangs beiden Bereichen insgesamt sehr viel Bedeutung bei, noch mehr als es die PartnervertreterInnen tun, besonders im Hinblick auf die Berufsorientierung (Partner 2,7 und Lehrkräfte 3,35). Die PartnervertreterInnen hingegen glauben vor Beginn einer Kooperation eher an deren Beitrag zur Berufsvorbereitung (3,1) als zur Berufsorientierung (2,7).

Rolle der Partner(-genossenschaft) für die Berufsorientierung und -vorbereitung

Welche konkrete Bedeutung haben die Partner für die Berufsorientierung und -vorbereitung? In der zweiten Befragung (Fokus Pädagogik) haben SchülerInnen (N = 266-269) und Lehrkräfte (N = 17-18) auf einer Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft voll zu“ zu fünf diesbezüglichen Aussagen Wertungen vorgenommen. Drei Bereiche können aufgrund der Inhalte unterschieden werden: Arbeitsweltorientierung (hierzu gehören: „Einblick in die Organisation von richtigen Unternehmen“, „Erklärung der Aufgaben und Anforderungen in den Abteilungen der Partnergenossenschaft“), Kennenlernen von Berufsbildern („Kennenlernen von Personen unterschiedlicher Berufsgruppen“), der Abgleich von Selbst- und Fremdbild im Hinblick auf die geleistete Arbeit („Rückmeldung der Partner, ob SchülerInnen ihre Sache gut machen“) und das Beachten von „Tugenden“ („Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit“). Auf diese „Tugenden“ wird nochmals unter dem Aspekt der Selbstständigkeit eingegangen (hierzu Abs. 3.2.6).

Die Befragten kommen weitgehend darin überein, dass sich die Einblicke in die Berufswelt eher auf Arbeitsweltorientierung beziehen und weniger auf das Kennenlernen von Personen unterschiedlicher Berufsgruppen. Inwieweit die Zusammenarbeit zwischen SchülerInnen und PartnervertreterInnen zur Beachtung von Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit seitens der

SchülerInnen führt, wird von Lehrkräften und SchülerInnen sehr unterschiedlich beurteilt. Dafür bewerten die Lehrkräfte die Rolle der Partner als Vermittler von Wissen über Anforderungen und Aufgaben verschiedener Abteilungen der Partnergenossenschaft höher, als es die SchülerInnen tun. Insgesamt sind die Mittelwerte beider Gruppen zu allen Items im Bereich des Zustimmens und damit die Bedeutung der Partner für die Berufsorientierung und -vorbereitung bestätigt, wenn auch nicht sehr deutlich.

Insgesamt sind die Wertungen der SchülerInnen mit maximal 25% Abweichung eng um den Skalenwert 2 (die mögliche unentschlossene Position) herum angesiedelt. Die deutlichste Zustimmung erhält interessanterweise der Aspekt, dass die SchülerInnen durch die Partnerschaft auf *„Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit“* achten (2,55), und dass diese einen Einblick in die Organisation erhalten (*„durch direkte Zusammenarbeit mit den Partnern können wir sehen, wie ein richtiges Unternehmen organisiert ist“* 2,43). Das Ergebnis kann als Hinweis darauf verstanden werden, dass sich die SchülerInnen damit auseinandersetzen, welche Anforderungen mit der Arbeitswelt verbunden werden. Nahe an der Ausruhmposition liegen die Bewertungen zum zweiten Item der generellen Arbeitsweltorientierung (*„Aufgaben und Anforderungen in einzelnen Abteilungen erklärt zu bekommen“*), aber auch zur Rückmeldefunktion der Partner (*„Partner sagen gleich, ob wir eine Sache gut oder schlecht gemacht haben“*). Das Item zur Berufsorientierung im engeren Sinne ist mit 1,84 (im Mittelwert) am geringsten bewertet. Insgesamt scheinen die SchülerInnen von der Partnerschaft also eher Orientierungswissen genereller als konkreter, individueller Art zu beziehen.

Die Lehrkräfte sind – wie die SchülerInnen - der Überzeugung, dass die Partner den SchülerInnen allgemeine Arbeitsweltorientierung vermitteln und eine direkte Rückmeldungen zur Arbeit geben. Fast gleich niedrig sind die Mittelwerte beider Befragungsgruppen zum *„Kennenlernen von Personen mit unterschiedlichen Berufen durch die direkte Zusammenarbeit“* (SchülerInnen 1,84; Lehrkräfte 1,89). Unterschiede zwischen den Bewertungen von SchülerInnen und Lehrkräften zeigen sich besonders dort, wo der eine oder andere Part (LehrerInnen oder SchülerInnen) besonders stark zustimmt. Die Lehrkräfte bewerten die Aussage zum *„Erklären unterschiedlicher Aufgaben und Anforderungen“* als am bedeutsamsten, während die SchülerInnen das *„Achten auf Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit“* besonders hoch bewerten. In beiden Fällen differiert die Sicht der Gruppen deutlich. Zusammenfassend lässt sich somit feststellen, dass die Lehrkräfte die Bedeutung der Kooperation für die Berufsorientierung und -vorbereitung etwas höher einschätzen als die SchülerInnen und dass beide dabei einzelne Facetten leicht unterschiedlich betonen, sich aber einig darin sind, dass sowohl die allgemeine Arbeitsweltorientierung als auch der Abgleich von Fremd- und Selbsteinschätzung durch die Partnerschaft unterstützt wird. Demgegenüber fällt die berufsorientierende Funktion, im Sinne des Einblicks in Berufsbilder, vergleichsweise ab.

Anregungspotential des Lernarrangements für Berufsorientierung und -vorbereitung

Wie schon geschildert, geht es in der Berufsvorbereitung – in Abgrenzung zur Berufsorientierung – vor allem auch darum, SchülerInnen in ihren personalen und sozialen Kompetenzen auf den Übergang vorzubereiten²⁴. Diskutiert wird dabei besonders, was genau Schule tun kann, um SchulabgängerInnen adäquat auf eine erfolgreiche Einmündung in eine Berufsausbildung oder ein Studium vorzubereiten²⁵. Diese Frage hat – nicht zuletzt durch den

²⁴ Zu diesem Zweck sollen in der allgemeinbildenden Schule von einer spezifischen Berufsausübung unabhängige, übergeordnete Kompetenzen erworben werden, da sie die Voraussetzung für eine passende Berufswahl, eine erfolgreiche Berufsausbildung und lebenslange Erwerbsperspektive darstellen (vgl. KNAB 2007, S. 55).

²⁵ SPIES verdeutlicht insbesondere, dass eine mangelnde Orientierung der Schüler nicht nur zu Schwierigkeiten beim tatsächlichen Übergang führt. Vielmehr setzt die Berufsorientierung als Prozess der individuellen, biografischen Verortung in arbeitsweltlicher Lebensplanung sehr viel später ein als die Auseinandersetzung der Kinder und Jugendlichen mit Fragen der beruflichen Orientierung. Es

drohenden und teilweise schon spürbaren Fachkräftemangel – in der Bildungspolitik jüngst viel Aufmerksamkeit bekommen und wird in einigen Bildungsplänen berücksichtigt²⁶. Eine Antwort auf diese Frage scheinen dabei auch unterschiedliche pädagogische Instrumente zu bieten²⁷ wie bspw. der Berufswahlpass oder auch die Schülerfirma²⁸. Das gesamte Anregungspotential des Lernarrangements Schülergenossenschaft wurde im Zuge der Ergebnisdarstellung bereits als eher hoch bewertet charakterisiert (vgl. Abschnitt 3.2.2). Im folgenden Abschnitt geht es explizit um die Bewertungen der Lehrkräfte und SchülerInnen zur Berufsorientierung und -vorbereitung. Das hohe Anregungspotential von Schülergenossenschaften bestätigt sich vor allem hinsichtlich der Begünstigung einer Entwicklung von Entscheidungskompetenzen²⁹, der Motivation und der Bestärkung sowie in der Entwicklung von Kompetenzen, die für Arbeitsverhältnisse von Bedeutung sind. Insgesamt haben 20 Lehrkräfte und zwischen 276 und 278 SchülerInnen sechs Aussagen auf einer Skala von 0-4 bewertet. Die einzelnen Mittelwerte liegen für beide Gruppen im Bereich der Zustimmung. Damit ist sowohl die Relevanz der Items bestätigt als auch deren inhaltliche Bedeutung.

Sowohl Motivation als auch Engagement werden von den SchülerInnen im Rahmen des Lernarrangements deutlich gezeigt. Sie lernen den produktiven Umgang mit Konflikten und entwickeln durch langfristige Ziele Durchhaltevermögen. Insgesamt sind alle vorgegebenen Bereiche bedeutsame Aspekte für die Berufsorientierung und -vorbereitung und werden durch das Lernarrangement angeregt. Das unmittelbare Nachdenken über die eigenen beruflichen Perspektiven ist dabei weniger Gegenstand als die konkreten berufsnahen Erfahrungen. In der folgenden Grafik sind die Ergebnisse der Befragung für SchülerInnen und Lehrkräfte im Einzelnen abgebildet.

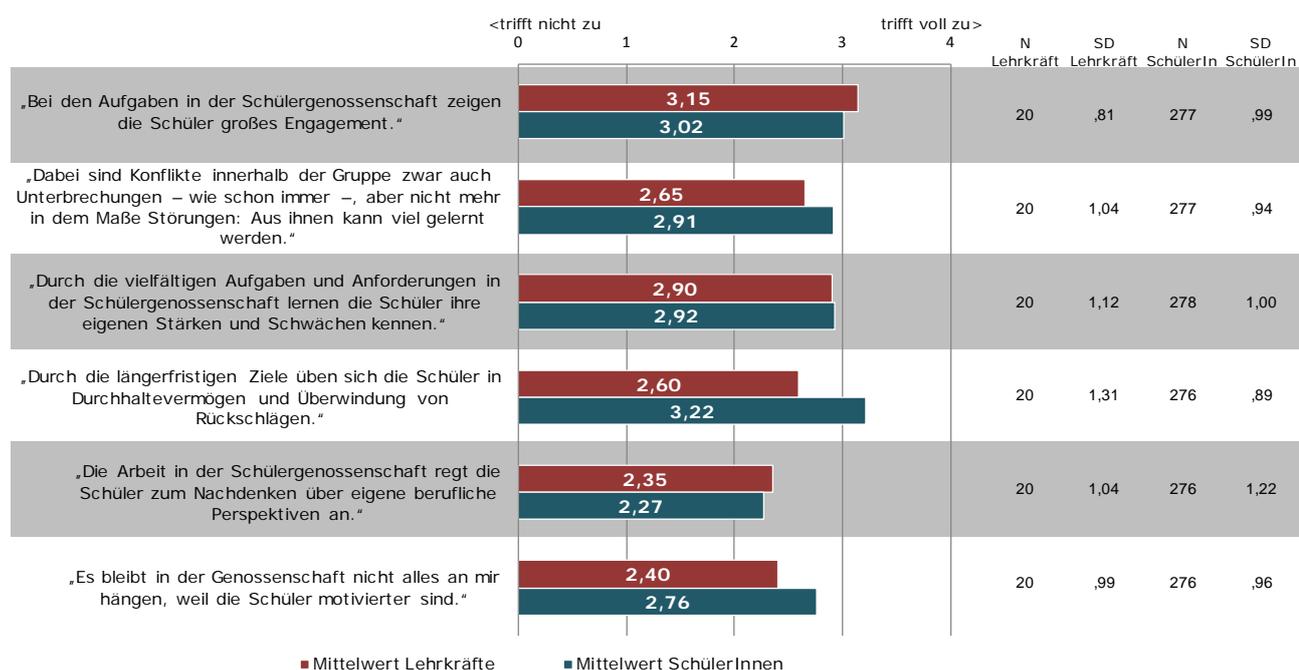


Abb. 39 Anregungspotential im Hinblick auf Berufsorientierung und -vorbereitung

resultiert eine mehr oder minder lange Phase, in der auch das schulische Lernverhalten unter dieser Diskrepanz leidet (vgl. SPIES 2008, S. 281).

²⁶ Vgl. bspw. SENATSV ERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT BERLIN (2011) und NIEMEYER, BEATRIX/FREY-HUPPERT, CHRISTINA (2009).

²⁷ Vgl. BEHR (2008), S. 32.

²⁸ Vgl. <http://www.berufswahlpass.de/aufbau-des-berufswahlpasses/> (27.01.2014),

http://www.nebs.de/ASIG_NEBS/downloads/Schelzke_Berufswahlpass.pdf (27.01.2014) und KNAB (2007), S. 73, S. 74 und S. 78.

²⁹ Der Begriff Entscheidungskompetenz wird hier aufgegriffen um die Bereiche „Anregung zum Nachdenken über eigene berufliche Perspektiven“, „Kennenlernen von Stärken und Schwächen“ zusammenzufassen.

Das Anregungspotential des Lernarrangements wird aus SchülerInnen­sicht besonders für die Berufsvorbereitung bestätigt. Ein Aspekt der Berufsorientierung wie das *„Nachdenken über die eigene berufliche Zukunft“* wird (auch von den Lehrkräften) als am wenigsten zutreffend bewertet. Höhere Wertungen erzielen Bereiche der Berufsvorbereitung, wie das *„Kennenlernen von Stärken und Schwächen durch die vielfältigen Aufgaben und Anforderungen in Schülergenossenschaften“*, und der *„konstruktive Umgang mit Konflikten“*. Das Überwinden von Rückschlägen wird insgesamt am höchsten bewertet. Die SchülerInnen sehen aber auch im Umgang mit Konflikten und im Erlangen von Durchhaltevermögen bedeutungsvolle Spezifika des Lernarrangements. Konflikte produktiv zu nutzen ist für das Gelingen des kooperativen Lernens und die Einübung demokratischer Grundprinzipien von besonderer Bedeutung. Während die SchülerInnenbewertung hierfür hohe Mittelwert zeigt, sehen die Lehrkräfte diese Aussagen zwar als zutreffend, aber nahe an einer unentschlossenen Position.

Im Bereich von Zustimmung bewerten beide Gruppen die *„Motivation“* der SchülerInnen und eine damit einhergehende Übernahme von Aufgaben, welche in anderen Lernarrangements von Lehrkräften übernommen werden (Lehrkräfte 2,40; SchülerInnen 2,76). Bei der Motivation ist zu beachten, dass die Frage auf eine Auswirkung der Motivation zielt: das Mitarbeiten. Ähnliche verhält es sich mit den Bewertungen der Aussage zum großen Engagement der SchülerInnen. Hier erreichen die Bewertungen beider Gruppen einen Mittelwert über 3 und bestätigen damit, dass die SchülerInnen die Aufgaben im Rahmen des Lernarrangements engagiert übernehmen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass *sowohl aus SchülerInnen- als auch aus LehrerInnen­sicht das Anregungspotential des Lernarrangements im Hinblick auf Berufsvorbereitung als hoch eingeschätzt* wird. Dabei erleben sich die SchülerInnen selbst als motiviert und deutlich engagiert, was die Lehrkräfte bestätigen. Die SchülerInnen sehen vor allem den Umgang mit Konflikten als Anregung zur Kompetenzentwicklung. Aus der Perspektive von Lehrkräften ist das Erkennen von Stärken und Schwächen am bedeutungsvollsten und damit ein Bereich der Berufsvorbereitung. Das *Nachdenken über die eigene berufliche Zukunft wird von beiden Gruppen als am wenigsten bedeutsam eingeschätzt*. Die Berufsorientierung wird durch die Kooperation und das Lernarrangements also weniger stark angeregt als die Berufsvorbereitung.

3.2.6 Selbstständigkeit in der Verrichtung unternehmerischer Aufgaben

Die mit Schülergenossenschaften verbundenen Lernsituationen bieten den SchülerInnen Gelegenheit, ihre Selbstständigkeit in kooperativer Form zu erproben und sich dabei wirtschaftlich und unternehmerisch relevante Wissensbestände und Handlungskompetenzen anzueignen. In der vorliegenden Untersuchung wurde im Zusammenhang betriebswirtschaftlicher, arbeitsorganisatorischer und genossenschaftsspezifischer Aufgaben erhoben, wie SchülerInnen (N=176-266) und LehrerInnen (N=9-16) die Selbstständigkeit der SchülerInnen in diesen Bereichen jeweils sehen.

Abgefragt wurde die Aufgabenverteilung zwischen beiden Gruppen in 22 vorgegebenen Aufgaben. Diese konnten auf einer Skala von -5 bis 5 bewertet werden (hierbei steht 0 für eine Gleichverteilung, -5 bedeutet die absolute Übernahme durch die Lehrkräften und 5 die komplette Aufgabenübernahme durch die Schüler). Abb. 40 zeigt die jeweiligen Mittelwerte der SchülerInnen (rot) und Lehrkräfte (blau). Die einzelnen Aussagen sind in jeweils drei Bereiche zusammengefasst: allgemeine betriebswirtschaftliche Aufgaben (blau), genossenschaftsspezifische Aufgaben (grün) und die Arbeitsorganisation (orange).

Insgesamt werten die SchülerInnen ihre Eigenständigkeit in allen 22 Items höher, als es die Lehrkräfte tun (Gesamtwert SchülerInnen 1,16, Gesamtwert LehrerInnen 0,37), die die Arbeitsteilung zwischen ihnen und den SchülerInnen fast ausgeglichen wahrnehmen. Im

Gesamtbild zeigt sich aber auch, dass zu keinem Item Werte vergeben werden, die nahelegen, dass Lehrkräfte eine der 22 Aufgaben komplett oder weitgehend übernehmen. Im Gegenteil, nur für sechs Aussagen liegt die durchschnittliche Bewertung einer oder beider Befragtengruppen unter null und dann auch nur knapp. Der maximale mittlere Negativwert ist -0,4. Hingegen wird bei vier Aussagen sogar der Positivwert 2 überstiegen, was bedeutet, dass die SchülerInnen ganz überwiegend selbst für diese Aufgaben verantwortlich sind. Man kann also sagen, dass die im Lernarrangement Schülergenossenschaft anfallenden Aufgaben in den Bereichen Betriebswirtschaft, Genossenschaft und Arbeitsorganisation mindestens gleichermaßen von LehrerInnen und SchülerInnen erledigt werden, in manchen Bereichen aber tendenziell mehr Selbstständigkeit der SchülerInnen entsteht als in anderen. Auf diese Unterschiede wird im Folgenden noch genauer eingegangen.

Einschätzungen zur Eigenständigkeit in der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften:

Wie ist in den verschiedenen Bereichen die Arbeit zwischen euch und den Lehrkräften aufgeteilt?

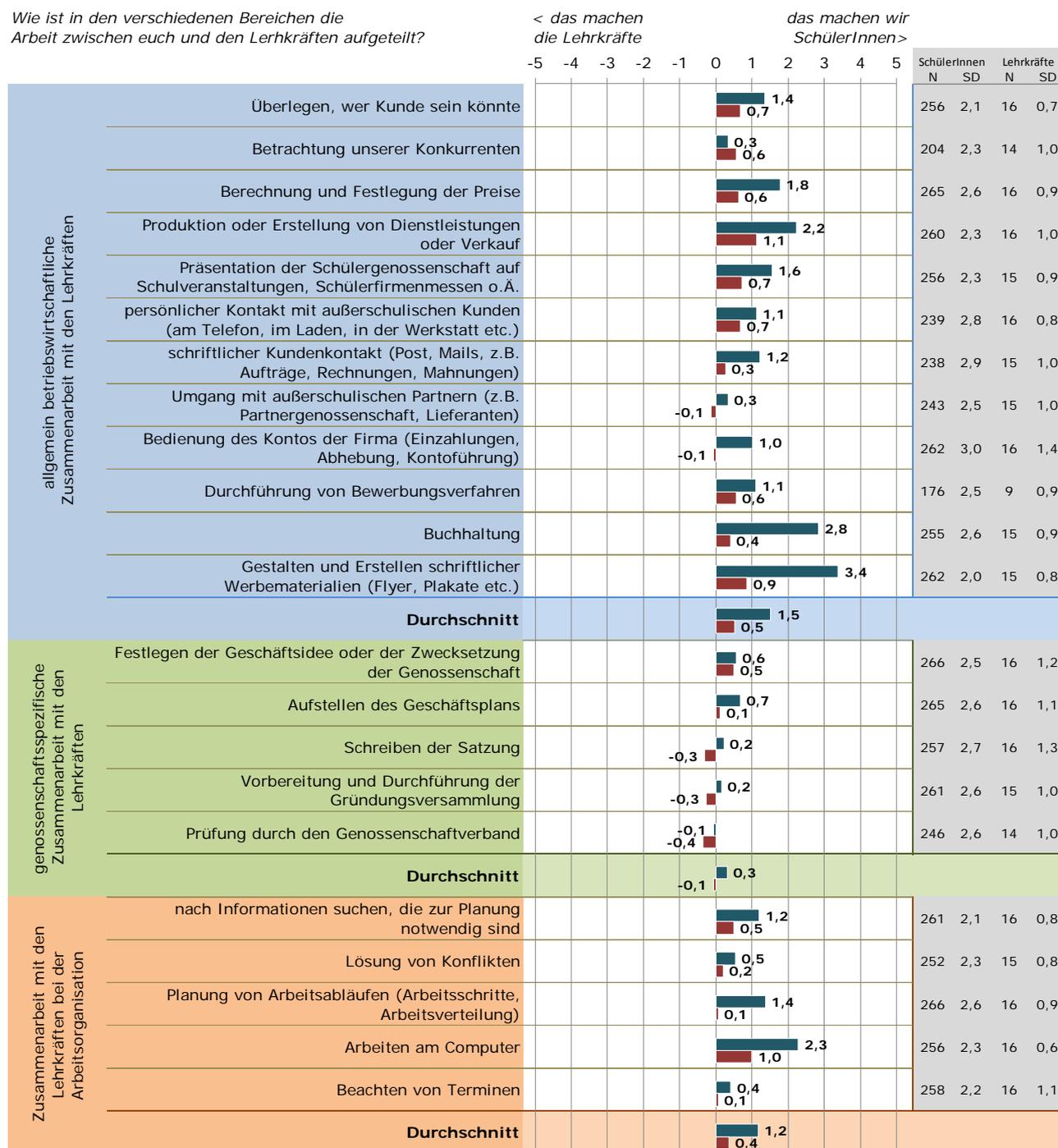


Abb. 40 Selbstständigkeit der SchülerInnen in der Zusammenarbeit mit Lehrkräften

Allgemeine betriebswirtschaftliche Aufgabenteilung

In diesem Bereich sind zwölf unterschiedliche betriebswirtschaftliche Aufgaben zusammengefasst, die für die Arbeit von Schülergenossenschaften relevant sein können, und die im Einzelnen unterschiedlich bewertet wurden. In sämtlichen abgefragten betriebswirtschaftlichen Aufgaben schätzen sich die SchülerInnen selbstständiger ein, als es die Lehrkräfte tun³⁰. Jedoch sind sich beide Seiten einig, dass *die betriebswirtschaftlichen Aufgaben tendenziell von den SchülerInnen übernommen werden* und zwar in höherem Maße, als dies in den Bereichen genossenschaftsspezifischer Aufgaben oder der Arbeitsorganisation der Fall ist.

Am deutlichsten in ihre eigene Zuständigkeit fallen aus SchülerInnensicht Aufgaben in den Bereichen *„Erstellen von Werbematerialien“*, *„Buchhaltung“*, *„Produktion bzw. Verkauf“* und *„Preiskalkulation“*. In *„Produktion bzw. Verkauf“* und *„Erstellen von Werbematerialien“* sehen auch die Lehrkräfte die Selbstständigkeit der SchülerInnen am deutlichsten, wenngleich zu einem geringeren Grad. Bemerkenswerterweise ist die Diskrepanz in der Einschätzung beider Gruppen gerade dort sehr hoch, wo die SchülerInnen sich als hochgradig selbstständig empfinden, nämlich im Bereich der Buchhaltung und bei den Werbematerialien. Ähnlich diskrepanz fallen die Einschätzungen für *„Bewerbungsverfahren“* (0,6), *„Überlegen, wer unser Kunde sein könnte“* (0,7), *„Präsentation auf Veranstaltungen“* (0,7) und die *„Preisberechnung“* (0,6) aus.

Die Lehrkräfte sehen also die Eigenständigkeit der SchülerInnen in den betriebswirtschaftlichen Aufgaben mit Ausnahmen noch als relativ gering an. Sie meinen bei der *„Bedienung des Kontos“* (-0,1) sogar mehr Verantwortung zu übernehmen. Dies sehen die SchülerInnen ganz anders und bewerten es deutlich höher. Immerhin werden die Aufgabenbereiche *„Umgang mit außerschulischen Partnern“* und das *„Betrachten von Konkurrenten“* von beiden Gruppen als gemeinsamer Zuständigkeitsbereich bestätigt. Die Eigenständigkeit der SchülerInnen im Umgang mit außerschulischen Partnern ist dabei auch von den SchülerInnen geringer bewertet worden als der *„persönliche und schriftliche Kundenkontakt“*. Die Lehrkräfte sehen hierfür ebenfalls eine geteilte Zuständigkeit und meinen, dass es in diesem Punkte eher ihrer Mitwirkung bzw. Unterstützung bedürfe.

Genossenschaftsspezifische Zusammenarbeit

Insgesamt fünf Aufgaben sind diesem Bereich zugeordnet. Im Vergleich zu den betriebswirtschaftlichen und arbeitsorganisatorischen Bereichen ist die Selbstständigkeit der SchülerInnen im Bereich genossenschaftsspezifischer Aufgaben sowohl ihrer eigenen Einschätzung nach als auch in den Augen der Lehrkräfte am geringsten. In den Bereichen *„Schreiben der Satzung“* und *„Vorbereitung und Durchführung der Gründungsversammlung“* unterscheiden sich die Bewertungen von SchülerInnen und LehrerInnen etwas, es liegen jedoch beide Perspektiv-Mittelwerte nahe an Null, sodass angenommen werden kann, dass LehrerInnen und SchülerInnen sich diese Aufgaben mehr oder minder gleichberechtigt teilen. An der *„Prüfung durch den Genossenschaftsverband“* sehen sich die SchülerInnen ganz leicht weniger beteiligt, und die Lehrkräfte bestätigen dies tendenziell. Zugleich liegen auch diese Mittelwerte nahe an der Position einer Gleichverteilung. Im *„Erarbeiten der Geschäftsidee“* sind die Werte beider Gruppen ähnlich, hier gibt es eine eindeutige Tendenz zur Selbstständigkeit der SchülerInnen. Das *„Aufstellen des Geschäftsplanes“* sehen die Lehrkräfte eher gleichverteilt, während die SchülerInnen zu mehr Selbstständigkeit tendieren. Insgesamt sind die Lehrkräfte in den genossenschaftsspezifischen Aufgabenbereichen also aktiver, arbeiten

³⁰ Interessanterweise verhalten sich hier Fremd- und Selbsteinschätzung genau umgekehrt im Vergleich zu den Bewertungen der Kompetenzentwicklungen. Dort bewerten sich die SchülerInnen selbst schlechter, als es die Lehrkräfte tun.

aber fast immer mindestens gleichberechtigt mit den SchülerInnen zusammen. Gerade im Bezug auf Items, die sich auf eine frühe Phase der Schülergenossenschaften beziehen, kann die höhere Beteiligung von Lehrkräften mit der geringen Erfahrung der SchülerInnen verbunden sein.

Arbeitsorganisation

Auch diesem Bereich waren fünf Aufgaben zugeordnet. Im Durchschnitt zeigt sich mit 0,4 aus der Perspektive von Lehrkräften in diesem Bereich nur eine leichte Tendenz zur Selbstständigkeit der SchülerInnen. Die SchülerInnen hingegen bewerten im Mittelwert ihre Selbstständigkeit mit 1,2 deutlich höher. Beide Bewertungen ähneln dem Gesamtmittelwert zur betriebswirtschaftlichen Zusammenarbeit.

Am größten ist die Selbstständigkeit aus SchülerInnensicht beim „Arbeiten am Computer“ (SchülerInnen 2,3, LehrerInnen 1,0). Weniger selbstständig bewerten sich die SchülerInnen bei der „Planung von Arbeitsabläufen“ (1,4) oder im „Suchen von planungsnotwendigen Informationen“ (1,2). Auch die Lehrkräfte vergeben in beiden Fragen vergleichsweise geringe Werte.

Die SchülerInnen bewerteten ihre Selbstständigkeit beim „Achten auf Termine“ und „Lösen von Konflikten“ von allen organisatorischen Aufgaben am geringsten. Diese Einschätzungen teilen die Lehrkräfte und vergeben Werte nahe 0 (und damit einer Gleichverteilung der Aufgaben). Dies ist im Bezug auf die hohen Ergebnisse zur Berufsorientierung und dem Achten auf Pünktlichkeit (vgl. Abs. 3.2.5) durch die Partnergenossenschaft kein Widerspruch, denn das Ergebnis verweist darauf, dass hier die Lehrkräfte involviert sind, damit diese „Tugenden“ beachtet werden. Dass gerade dieses Item von den Lehrkräften ganz anders bewertet wurde als von den SchülerInnen, könnte für diese Annahme sprechen. Ähnlich gering ist der Mittelwert für das „Lösen von Konflikten“. Auch diese Aufgabe übernehmen die SchülerInnen nur ansatzweise selbstständig. In den Ergebnissen im Bereich Anregungspotential zur Berufsorientierung zeigte sich, dass der konstruktive Umgang mit Konflikten als zutreffend bewertet wurde. Im Bezug auf dieses Ergebnis kann sich andeuten, dass dieser produktive Umgang der Intervention der Lehrkräfte bedarf.

Selbstständigkeit nach Schulformen

Selbsteinschätzungen der SchülerInnen zur Eigenständigkeit in der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften nach Schulform der Schulen (N=204-266)

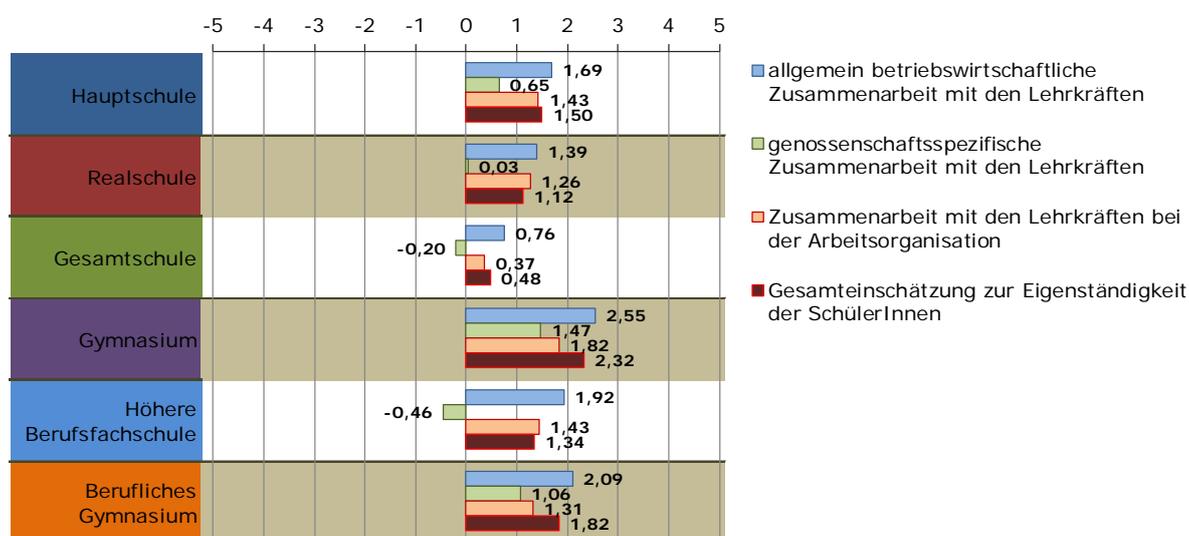


Abb. 41 Eigenständigkeit der SchülerInnen nach Schulform der Schule

Zwar liegt die Zahl der Lehrkräfte-Antworten zu niedrig hierfür, aber die Zahl der SchülerInnen-Antworten erlaubt zumindest einen Blick darauf, wie stark sie sich in der Schülergenossenschaft an den einzelnen Schulformen selbstständig begreifen.

Es lässt sich feststellen, dass die Hauptschüler sich selbstständiger sehen als die Real- und Gesamtschüler, dass Gymnasiasten sich am selbstständigsten fühlen, verglichen sogar mit den Schülerinnen des beruflichen Gymnasiums und der Berufsfachschule. Insgesamt zeigt sich aber auch hier, dass die Selbstständigkeit in allgemeinen betriebswirtschaftlichen Zusammenhängen höher eingeschätzt wird als jene in der Arbeitsorganisation oder in genossenschaftsspezifischen Aufgaben.

Zusammenfassung Selbstständigkeit von SchülerInnen

Es zeigt sich, dass Schülergenossenschaften einen Beitrag zur wirtschaftlichen Bildung leisten, indem sie die SchülerInnen mit allgemein betriebswirtschaftlichen Aufgaben konfrontieren und sich hierbei eine tendenzielle Selbstständigkeit in der Zusammenarbeit mit Lehrkräften abzeichnet. Damit machen die SchülerInnen eigene praxisnahe betriebswirtschaftliche Lernerfahrungen, die den didaktischen Konzepten des situierten und kooperativen Lernens entsprechen und die sie in unterschiedlicher Weise zur (Weiter-)Entwicklung ihrer Kompetenzen gebrauchen (können). Die eigene betriebswirtschaftliche Praxis wird ergänzt durch die Rückmeldungen und Einblicke, die die Partnergenossenschaften gewähren, aber auch durch die sozialen Anforderungen in der Gruppe. Die Lehrkräfte achten auf das Einhalten von Genossenschaftsregeln und unterstützen die SchülerInnen vor allem in genossenschaftsspezifischen Aufgabenbereichen. Diese Ergebnisse zeigen, wie stark die Lehrkräfte mit den SchülerInnen zu gleichen Teilen zusammenarbeiten, und dass sich vor allem in den Bereichen „Arbeitsorganisation“ und „betriebswirtschaftliche Zusammenarbeit“ eine Selbstständigkeit der SchülerInnen abzeichnet. Damit diese von den SchülerInnen überhaupt übernommen werden kann, bedarf es einer spezifischen LehrerInnenrolle, welche sich vom normalen Unterricht unterscheidet. Hierauf bezogene Ergebnisse werden im folgenden Abschnitt dargestellt.

3.3 Die Rolle der Lehrkräfte in Schülergenossenschaften

Jede Schülergenossenschaft wird von mindestens einer Lehrkraft betreut bzw. begleitet. Sie sollen in diesem Lernarrangement nicht vorrangig wissensvermittelnde Aufgaben übernehmen, sondern das möglichst selbstständige Lernen der SchülerInnen begleiten und unterstützen. Sie müssen dazu im Schulalltag häufig innerhalb von wenigen Minuten vom eben noch praktizierten instruktiven Unterrichtsmodus in den hier von ihnen verlangte Coach-Modus überwechseln. Das Ziel der möglichst selbstorganisierten Lernprozesse ist in der Umsetzung aber noch aus weiteren Gründen voraussetzungsvoll, denn es unterscheidet sich als Lernarrangement noch in weiteren Aspekten einigermaßen garbierend von anderen Lehrsituationen (vgl. Abs. 3.2.4).

Je nach Einbindung der Schülergenossenschaft an Schulformen, an den Unterricht und an bestimmte Jahrgangsstufen trifft der Anspruch einer praxisorientierten Didaktik nämlich auf teilweise sehr heterogen zusammengesetzte SchülerInnengruppe (vgl. hierzu Abs. 1.4). Dies fordert u. a. eine Form der Zurückhaltung, damit die theoretisch angelegten Spielräume für situiertes und kooperatives Lernen auch tatsächlich realisiert werden, und dies nicht nur im „alltäglichen Miteinander“, sondern schon bei der Festlegung des Geschäftsgegenstandes und der Organisationsstrukturen, beides wesentliche vorgelagerte Bezugspunkte des Alltäglichen.

Von den Lehrkräften ist verlangt, sich auf ein genossenschaftsökonomisches Vokabular mit entsprechenden Verfahrensweisen einzulassen. So muss beispielsweise eine Vorstellung von einer ‚Gründungsprüfung‘ gewonnen werden oder ein ‚Förderzweck‘ festgelegt werden – was möglicherweise selbst für im Wirtschaftskundeunterricht erfahrene Lehrkräfte eine

Einarbeitung nötig macht. Das genossenschaftliche Ordnungsprinzip impliziert eine eigene Rationalität koordinierten Wirtschaftens in den Gruppen. Hier spielt auch die Zusammenarbeit mit der jeweiligen Partnergenossenschaft eine prägnante Rolle. Wenn in diesem Zusammenhang noch keine Routinen bestehen, dann kann dies die Übernahme einer begleitenden und moderierenden didaktischen Rolle gegenüber einer mehr oder weniger eigenständigen Steuerung der Genossenschaften durch die SchülerInnen erschweren.

Möglicherweise kann man zwar unterstellen, dass die Rollenfestlegung des klassischen Frontalunterrichts in den jeweiligen Lehrerfahrungen im Schullalltag bereits vielfältig durch didaktische Alternativen ergänzt wird, dass die starre Fixierung der Lehrkraft als Wissenssender und der Schülerinnen als Wissensempfänger inzwischen wenigstens innerhalb der alltäglichen Unterrichtsstunde zumindest zeitweilig außer Kraft gesetzt ist. Doch selbst wenn solche Veränderungen gegenüber dem Frontalunterricht für den Schulalltag bereits charakteristisch sein sollten, kann nicht unmittelbar davon ausgegangen werden, dass mit der Begleitung des genossenschaftlichen Lernens von den Lehrkräften nicht doch eine erhebliche didaktische Umstellung verlangt wird. Schon der langfristige Gruppenprozess im Verlauf eines Geschäftsjahres von einer Generalversammlung zur nächsten, die in diesem Zeitraum stets abzuwägende Interventionsenthaltsamkeit – auch dann wenn von den SchülerInnen vermeintliche Fehlentscheidungen getroffen werden – und die Ungewissheit des Geschäftsergebnisses, dies alles erfordert eine gewisse Eingewöhnung. Darüber hinaus macht die Zusammenarbeit mit den SchülerInnen in der Genossenschaft eine ungewohnte zeitliche Flexibilität nötig, zum Beispiel weil das neue Geschäftsfeld an einem Samstagabend auf einem Weihnachtsmarkt präsentiert sein soll oder weil in der Imkerei der Bienenschwarm nicht auf den Stundenplan warten kann.

Schon diese wenigen Überlegungen zeigen, dass es zu Implementierung des Lernarrangements in den Schulbetrieb auch sehr bedeutsam ist, die Arbeitssituation der Lehrkräfte nicht aus dem Blick zu verlieren, in der das Projekt konkret praktiziert werden muss. Denn schließlich arbeiten die Lehrkräfte sowohl für die pädagogischen Zielesetzungen wie für die didaktischen Implikationen des Lernarrangements an der zentralen Stelle, an der in den Arbeitsbündnissen mit ihren SchülerInnen die Lernprozesse verwirklicht werden.

Wie der vorausgegangene Abschnitt zur Selbstständigkeit der SchülerInnen in der Zusammenarbeit zeigt, sind die Lehrkräfte in diesen Bereichen mindestens gleichberechtigt Mitwirkende. Da a priori die Möglichkeit gesehen wurde, dass Lehrkräfte gemäß ihrer Interessen auf die Wahl und Gestaltung einer Geschäftsidee Einfluss nehmen, bestand eine Frage darin, in welchen Verhältnissen Geschäftsgegenstand und Lehrkräfte zueinander stehen. Darüber hinaus war die Arbeitssituation als Rahmung der Tätigkeit von besonderem Interesse. Erforscht wurden in diesem Zusammenhang das Verhältnis der Lehrkräfte zur Schulleitung, ihrer allgemeine Zufriedenheit mit der Arbeitssituation und die Anrechnung von Deputatsstunden.

3.3.1 Verhalten der Lehrkräfte aus Sicht von SchülerInnen

Um das Verhalten der Lehrkräfte im Lernarrangement Schülergenossenschaft zu erfassen, wurde die Sicht der SchülerInnen eingeholt. Es handelt sich damit um eine Fremdeinschätzung³¹. Insgesamt elf Verhaltensweisen wurden den SchülerInnen vorgelegt, die für das Lernarrangement oder den sonstigen Unterricht charakteristisch sein können. Auf einer Skala von 0–10 konnten Wertungen vorgenommen werden. Insgesamt sind zwischen 263 und 270 SchülerInnenbewertungen in die Ergebnisdarstellung eingeflossen (vgl. Abb. 42).

³¹ An die SchülerInnen wurde folgende Fragestellung gerichtet: *„Jetzt geht es um das Verhalten der Lehrerinnen und Lehrer in der Schülergenossenschaft. Wie verhalten sie sich in deiner Schülergenossenschaft? Bitte sage uns, ob deine Lehrerin oder Lehrer die unten beschriebenen Tätigkeiten in der Schülergenossenschaft gar nicht macht oder ganz oft macht“*.

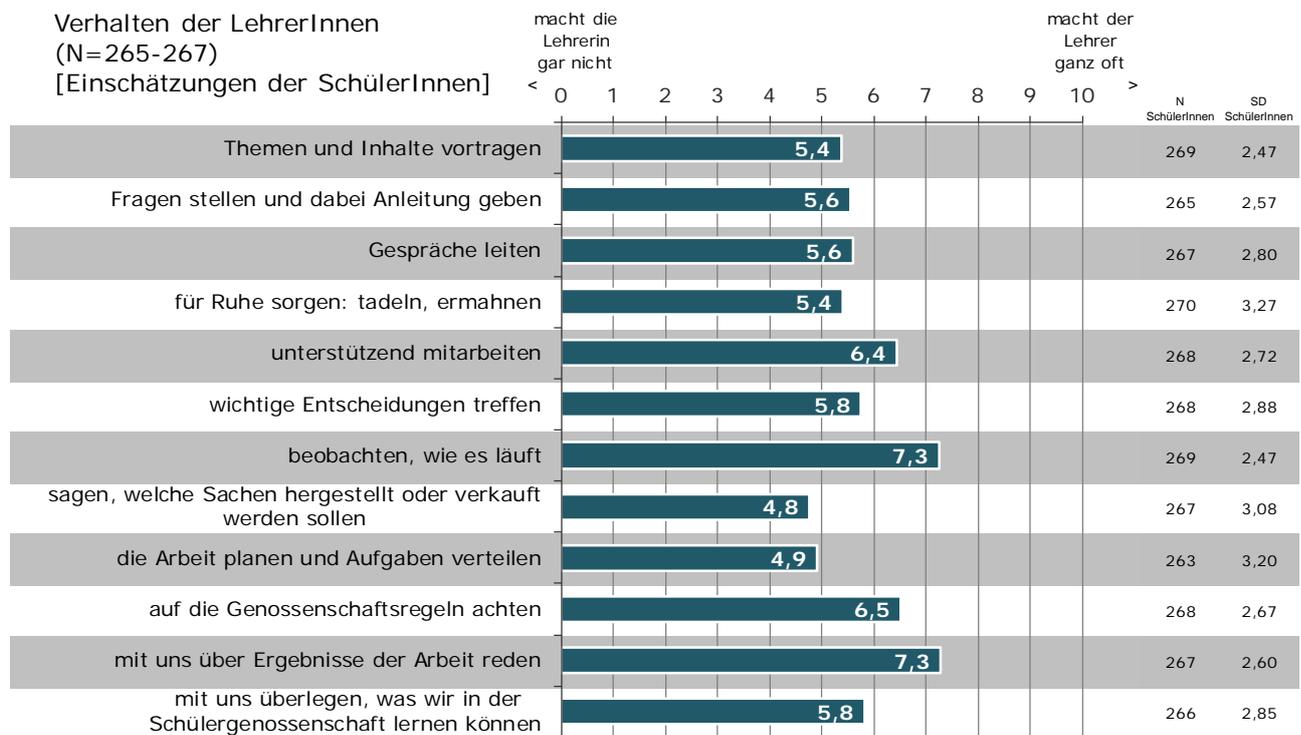


Abb. 42 Verhalten der Lehrkräfte in Schülergenossenschaften aus Sicht von SchülerInnen

Im Ergebnis kann die *Rolle der Lehrkräfte* zusammenfassend als eher auf *Reflexion von Arbeitsergebnissen, Beobachtung und Unterstützung* bezogen charakterisiert werden. Verhaltensweisen wie *Belehrung, Vortrag und Disziplinierung*³² sind vergleichsweise geringer ausgeprägt. Es zeichnet sich somit ein für Schülergenossenschaften eigenes Zusammenspiel von Verhaltensweisen ab, wie sie für die Umsetzung situierten und kooperativen Lernens produktiv sein kann. Dennoch sollten die Lehrkräfte im Rahmen ihrer Mitwirkung in Schülergenossenschaften auch weiterhin darauf achten, disziplinierende und vorgebende Verhaltensweisen lediglich spärlich und gezielt einzusetzen, um Chancen auf erweiterte Lerngelegenheiten- und Erfahrungen auszuschöpfen (vgl. SEIFRIED/KLÜBER 2006, S. 153–154). Darauf verweisen die Bewertungen zu den unterrichtstypischen Verhaltensweisen³³. Am höchsten liegen die Werte bei den Aussagen „*beobachten, wie es läuft*“ und „*mit uns über Ergebnisse der Arbeit reden*“. Hier ist die Kommunikation über Ergebnisse und damit verbundene Lernaspekte mehr Gegenstand als die Belehrung. Das gemeinsame „*überlegen, was wir in der Schülergenossenschaft lernen können*“ wird im Vergleich zum „*Austausch über die Ergebnisse*“ geringer bewertet (nur leicht über der Ausruheposition)³⁴. Diese Wertungen könnten angesichts der mit dem Lernarrangement Schülergenossenschaft verfolgten pädagogischen Ziele höher sein. Die Werte zum Beobachten liegen wie auch die der „*Kommunikation über Ergebnisse*“ am höchsten (7,3). Damit wird mehr beobachtet als unterstützend mitgearbeitet. Das zeigt, dass die LehrerInnen die notwendige Zurückhaltung üben, und die Ziele, welche mit dem situierten und kooperativen Lernen verbunden sind, werden in diesen Bereichen anscheinend verwirklicht. Am wenigsten stark nehmen die SchülerInnen Verhaltensvorgaben zur „*Planung und Verteilung von Aufgaben*“ sowie der „*Mitbestimmung bei der Wahl von Produkten oder*

³² Der Vortrag, die Ermahnungen und das Treffen wichtiger Entscheidungen sind Verhaltensweisen, die als eher „unterrichtstypisch“ bezeichnet werden können. Sollen selbstläufige Lernprozesse ermöglicht werden, dürfen sie nur zurückhaltend eingesetzt werden.

³³ Leicht über der unentschlossenen Position und somit näher an einer Zustimmung bewerteten die SchülerInnen nämlich die Verhaltensweisen: „*Themen und Inhalte vortragen*“, „*Gespräche leiten*“ und „*wichtige Entscheidungen treffen*“, „*Fragen stellen und Anleitung geben*“, „*für Ruhe sorgen: tadeln, ermahnen*“.

³⁴ Die didaktischen Konzepte und damit verbundenen Zielsetzungen führen zu einer analytischen Unterscheidung zwischen eher „unterrichtstypischen“ und „schülergenossenschaftsspezifischen“ Verhaltensweisen. Im Rahmen von Unterricht und Projektarbeit gibt es verschiedene Methoden der Gestaltung des Unterrichts und damit verbunden vielfältige Verhaltensweisen.

Verkaufsgegenständen“ wahr. Da ja eine Besonderheit des Lernarrangements in der Gesellschaftsform Genossenschaft liegt, war auch von Interesse, ob die Lehrkräfte auf die Genossenschaftsregeln vermitteln und auch ihre Einhaltung achten. Hier liegen die Mittelwerte bei 6,5 von möglichen 10, d. h., die Auseinandersetzung erfolgt und die Lehrkräfte nehmen diese Rolle ein.

3.3.2 Verhältnis der Lehrkräfte zum Geschäftsgegenstand der Schülergenossenschaft

19 Lehrkräfte antworteten auf eine Frage zum Verhältnis von Lehrkräften zum Geschäftsgegenstand der Schülergenossenschaft. Mit dieser Frage sollte beleuchtet werden, ob und ggf. inwiefern eventuell bestehende Vorlieben der Lehrer Einfluss auf Geschäftsideen und Umsetzung nehmen. Zu beachten ist, dass bei dieser Frage Mehrfachnennungen möglich waren. Die vorgegeben vier Aussagen beziehen sich auf die Bereiche außerschulische Erfahrung, am praktischen Lernen orientierte Didaktik, private Interessen und gesellschaftlich künftig unverzichtbares Engagement.

Im Ergebnis zeigt sich, dass ein Einbringen von eigenen Interessen und damit eine mögliche Beeinflussung der Wahl bzw. Umsetzung von Geschäftsideen recht selten auf private oder berufsbezogene außerschulische Interessen bezogen ist. Vielmehr sind die praxisorientierte Didaktik und der Stellenwert der Geschäftsbereiche als gesellschaftlich künftig unverzichtbares Engagement von großer Bedeutung.

Die meisten Zustimmungen ergeben sich für die Aussage, dass das Geschäftsfeld eine „am praktischen Lernen orientierte Didaktik der Unterrichtsfächer“ ermöglicht. Da die Lehrkräfte aus unterschiedlichen Fachgebieten stammen bzw. die Schülergenossenschaften an unterschiedliche Unterrichtsfächer angebunden sein können (vgl. hierzu Abs. 1.1.4), kann angenommen werden, dass die praxisorientierte Didaktik unterschiedlicher Fächer möglich ist und genutzt wird. Weitere acht Zustimmungen erhält die Aussage, dass das jeweilige „Geschäftsfeld der Schülergenossenschaft als ein für die Gesellschaft künftig unverzichtbares Engagement“ eingeschätzt wird. Hier geht es somit nicht nur um didaktische Chancen, sondern um eine Reaktion auf aktuelle gesellschaftliche Prozesse. „Berufsbezogene oder private Interessen“ sind also weit weniger von Bedeutung für dieses Verhältnis als die Innovationspotenziale des Geschäftsfeldes oder die Chance auf lernfachbezogene praxisnahe Didaktik.

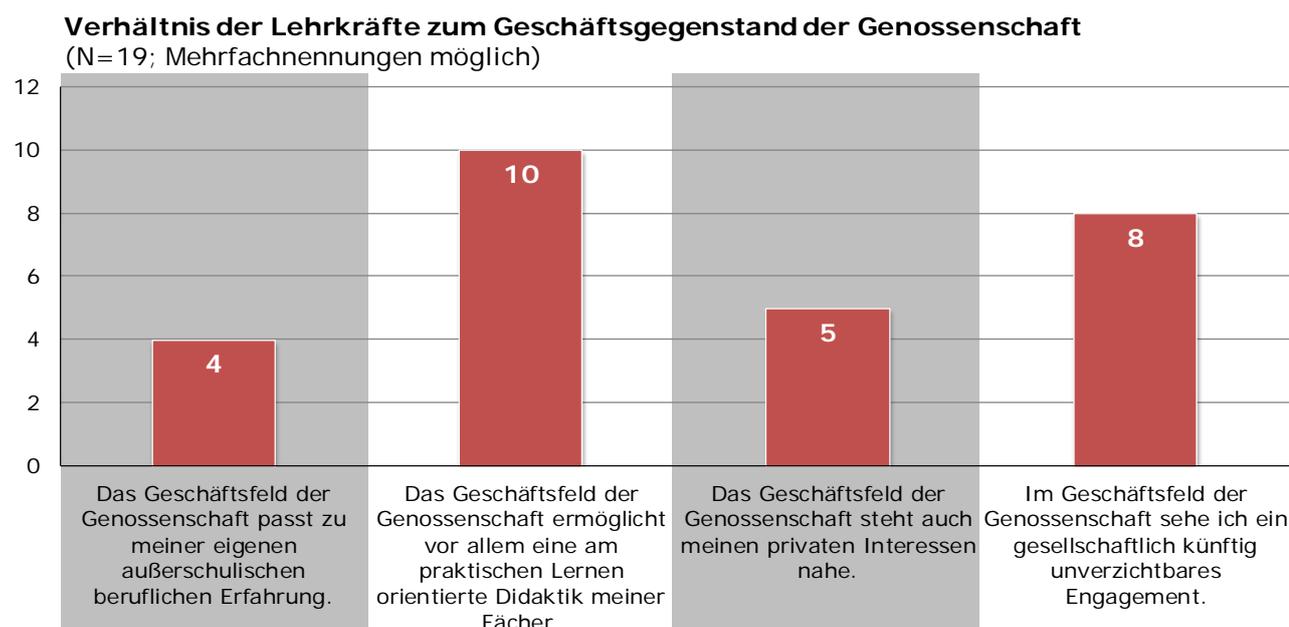


Abb. 43 Das Verhältnis der Lehrkräfte zum Geschäftsgegenstand der Genossenschaft

3.3.3 Arbeitssituation von Lehrkräften

Die Arbeitssituation von Lehrkräften wurde im Hinblick auf ihre Tätigkeiten in Schülergenossenschaften mit dem Fokus auf ihr Verhältnis zur Schulleitung, ihre zeitliche Ressourcenausstattung und ihre Zufriedenheit im Allgemeinen untersucht. Die Annahme hinter der Erhebung der Arbeitssituation der Lehrkräfte ist, dass es für die einzelne Lehrkraft einfacher ist, der komplexen Aufgabenstellung nachzukommen, wenn ihr Engagement anerkannt wird. Als wesentliche Bestandteile einer solchen Anerkennung sind die zugeteilten zeitlichen Ressourcen beforstet worden wie auch der Handlungsspielraum, der zur Verfügung steht. Deshalb wurden im Rahmen der Möglichkeiten der hier dargestellten Begleitforschung die Lehrkräfte zu ihrem Verhältnis zur Schulleitung und zu ihrer Ausstattung befragt. Daneben gaben sie zu ihrer Arbeitszufriedenheit im Lernarrangement Auskunft. Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Befragung im Einzelnen vorgestellt.

Verhältnis der Lehrkräfte zur Schulleitung

Neben der Zusammenarbeit mit Projektpartnern und weiteren Lehrkräften kann auch das Verhältnis zur Schulleitung für die Arbeitssituation prägend sein. Hierzu gehören zusammengefasst die Bereiche: Handlungsspielraum, Anrechnungs- und Ermäßigungsstunden, Organisation des Stundenplanes, Zugang zu schulischen Ressourcen, Anerkennung und Aufnahme in die Außendarstellung. Die folgende Grafik zeigt die Ergebnisse zur Frage: „Für Ihre Arbeit mit der Schülergenossenschaft kann auch die Unterstützung und Haltung der Schulleitung von Bedeutung sein. Beurteilen Sie bitte, inwieweit die folgenden Aussagen zur Unterstützung durch Ihre Schulleitung zutreffen.“ Insgesamt sechs Aspekte waren vorgegeben, welche die Lehrkräfte auf einer Skala von 0 bis 4 bewerteten (0 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft voll zu“). Durch die Skalierung ergibt sich für den Wert 2 eine unentschlossene Position. In der folgenden Grafik sind die Mittelwerte der Befragung angegeben.

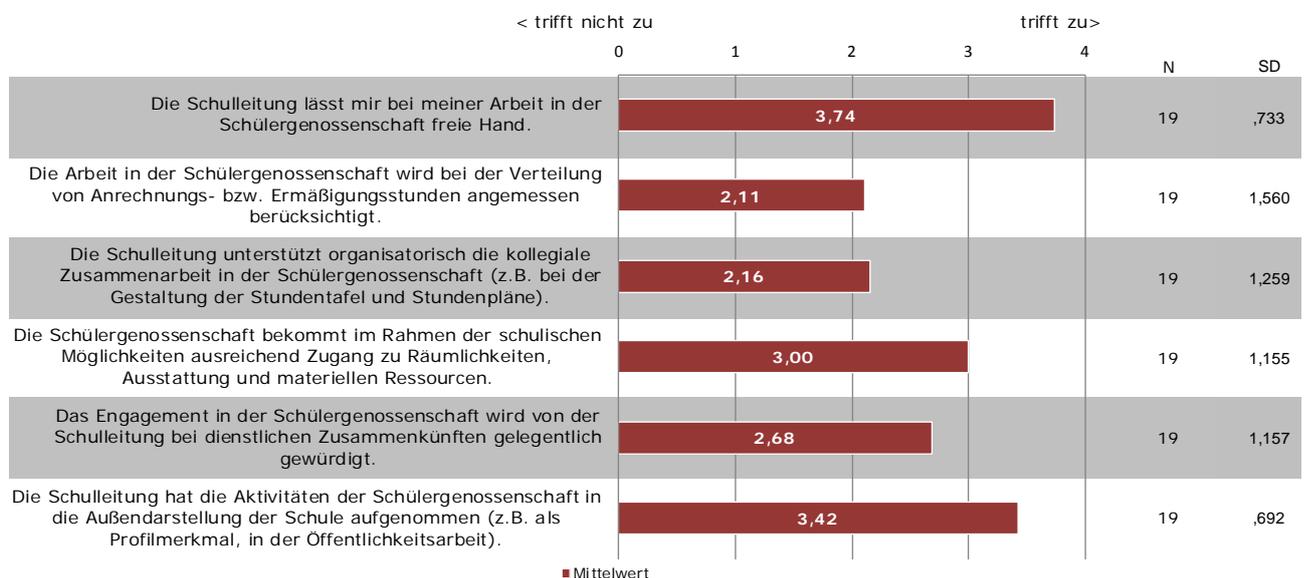


Abb. 44 Verhältnis der Lehrkräfte zur Schulleitung

Wie Abb. 44 zeigt, liegt kein Mittelwert unterhalb des Skalenwertes 2. Damit sind die Einschätzungen zwischen einer unentschlossenen Position und eher zustimmenden Bewertungen verortet. 50% der Mittelwerte liegen in einem Wertebereich zwischen 3 und 4 und damit im Bereich deutlicher Zustimmung. Anhand der Ergebnisse ist festzustellen, dass die Lehrkräfte ihr Verhältnis zur Schulleitung als Möglichkeit der Unterstützung nicht in allen Punkten hoch bewerten. Dabei kann im Verhältnis der Lehrkräfte zu ihrer Schulleitung ein Ausdruck von Schule als pädagogisch-professioneller Organisation gesehen werden, wenn es um den weitgehenden Gestaltungs- bzw. Handlungsspielraum oder den Zugang zu Räumen

und anderen Ressourcen geht. Die Aufnahme der Schülergenossenschaft in die Außendarstellung der Schule ist dagegen für die Arbeitssituation der Lehrkräfte nicht unmittelbar relevant. Andererseits scheint sie für eine positive Außendarstellung der Schule durchaus vielversprechend zu sein. Die „gelegentliche Würdigung des Engagements“ steht dazu zwar in einem kleinen Missverhältnis, liegt im Mittelwert aber doch höher als die „organisatorische Unterstützung durch die Stundenplangestaltung“ und die „angemessene Berücksichtigung der Arbeit bei der Verteilung von Anrechnungs- und Ermäßigungsstunden“. Letzteres wird seiner Bedeutung wegen in Abschnitt 3.3.3. noch detaillierter dargestellt.

Zufriedenheit der Lehrkräfte angesichts ihrer Arbeitssituation

Ein weiterer Untersuchungsschwerpunkt im Bereich der Arbeitssituation von Lehrkräften im Kontext ihres Engagements in den Schülergenossenschaften bezieht sich auf deren Arbeitszufriedenheit³⁵. Den Lehrkräften (N=19) wurden sechs Aussagen vorgegeben, von denen jeweils nur eine angekreuzt werden durfte. Die Vorgaben unterscheiden sich in ihrer inhaltlichen Abfolge darin, dass sie stetig negativere Aspekte einbinden. Für die Auswertung der Ergebnisse wurden den jeweiligen Items Schulnoten von eins bis sechs zugeordnet.

Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte (N=19)

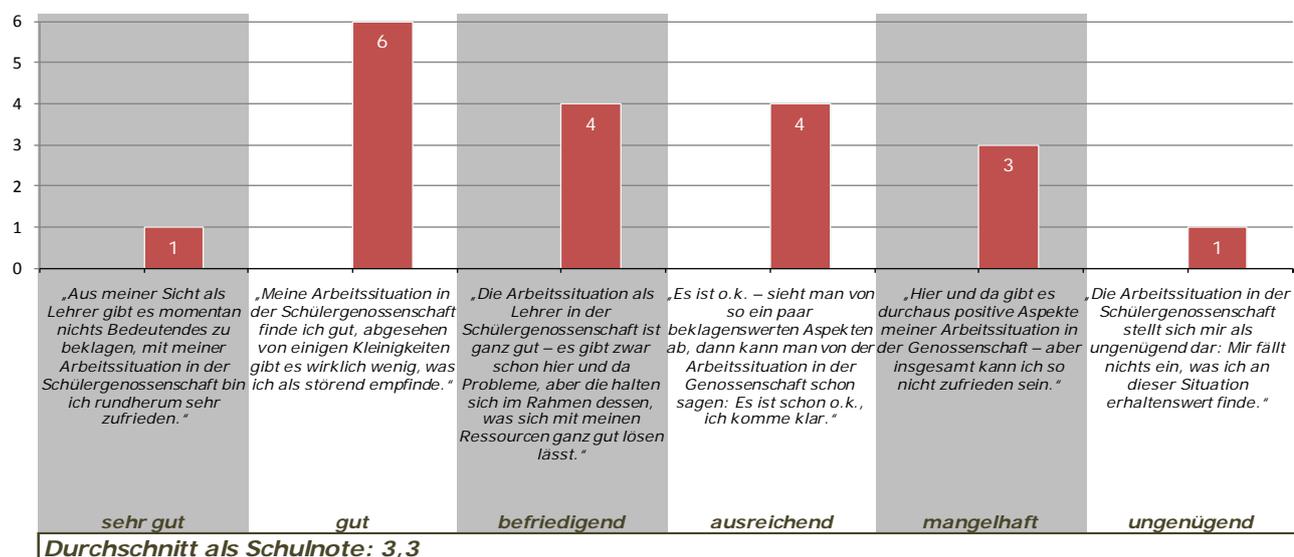


Abb. 45 Zufriedenheit der Lehrkräfte angesichts ihrer Arbeitssituation

Grundsätzlich sind die Endpunkte der Bewertungsskale von jeweils nur einer Lehrkraft genutzt worden. Sonst wurden die Schulnoten zwei bis fünf vergeben (17 von 19 Lehrkräften). Innerhalb dieses Bereichs entfallen auf die Note zwei („gut, abgesehen von Kleinigkeiten“) die meisten Stimmen (sechs). Weitere vier Lehrkräfte bewerten ihre Arbeitssituation mit der Schulnote drei („ganz gut, aber hier und da ... Probleme, ... mit meinen Ressourcen ganz gut lösen lässt.“). Ebenfalls vier Lehrkräfte vergeben ihre Stimme zur Aussage „o. k., ich komme klar“ und damit die Schulnote vier. Aber immerhin drei Lehrkräfte vergeben die Note fünf bzw. wählen die Aussage „hier und da positive Aspekte, aber insgesamt nicht zufrieden“. Deutliche Unzufriedenheit (Notenbereich fünf und sechs) bekunden somit vier von 19 Lehrkräften.

Künftig gilt es folglich, die Zufriedenheit der Lehrkräfte zu steigern. Dafür ist der gezielte Austausch mit den Lehrkräften notwendig, denn die Rahmenbedingungen ihrer pädagogischen

³⁵ Die Frage wurde wie folgt formuliert: „Bitte beurteilen Sie Ihre Arbeitssituation als Lehrkraft im Projekt Nachhaltige Schülergenossenschaften: Welche der nachstehenden Aussagen trifft am weitestgehenden zu?“.

Arbeit sind komplex, wie sich schon bereits bei der Einbindung des Lernarrangements in den Schulbetrieb (Abs. 1.4.6) und einfürend zur Rolle der Lehrkräfte (Abs. 3.3) gezeigt hat. Die Items zur Arbeitszufriedenheit können zunächst nur darüber Auskunft geben, wie die Lehrkräfte ihre Arbeitssituation einschätzen, erlauben aber keinen eindeutigen Einblick in die Vielfalt möglicher Ursachen. Ein deutlicher Hinweis auf mögliche Gründe für die zurückhaltende Bewertung zur Arbeitszufriedenheit ist jedoch in den verhaltenen Bewertungen zu den Fragen nach der angemessenen Berücksichtigung bei der Vergabe von Anrechnungs- und Ermäßigungsstunden zu sehen und auch bei der Unterstützung kollegialer Zusammenarbeit. Es wäre also zu prüfen, ob und in wieweit diese Themen die Zufriedenheit beeinflussen.

3.3.4 Anerkennung von Pflicht- bzw. Deputatsstunden

Die Arbeitszeit der Lehrkräfte ist in Deutschland weit überwiegend über die Unterrichtsverpflichtung definiert. Dabei wird vom Unterricht als wichtigster Tätigkeit der Lehrkräfte ausgegangen, die in einem Lehrdeputat ausgewiesen wird. Das Lehrdeputat wird in sog. Deputats- oder Pflichtstunden bemessen und ist in Nordrhein-Westfalen in § 2 der Ausführungsverordnung zu § 93 Abs. 2 des Schulgesetzes in unterschiedlichen Größen für die verschiedenen Schulformen bestimmt (MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 2013a). Die Arbeitssituation von Lehrkräften wird nun ganz maßgeblich dadurch geprägt, dass der Aufwand an unterrichtsbezogenen Aufgaben, wie Vor- und Nachbereitung des Unterrichts oder von Klausuren, und an außerunterrichtlichen Aufgaben, wie beispielsweise der Vorbereitung und Durchführung von Klassenfahrten, von Jahrgangskonferenzen oder von Fremdprüfungen, in einem angemessenen Verhältnis zum anerkannten Lehrdeputat stehen, sodass die tatsächliche Jahresarbeitszeit in ihrer Summe möglichst dem Stellenumfang angemessen ist. Die Bemessung der Arbeitszeit von Lehrkräften ist also von vielen und deshalb sehr individuell konfigurierten Faktoren abhängig, angefangen von der kollegialen Aufgabenteilung an der Schule bis hin zu sehr weit auseinandergehenden Vor- und Nachbereitungs- oder Korrekturzeiten in den verschiedenen Fächern. Im Rahmen der Begleitforschung zum Lernarrangement der Schülergenossenschaften ist der Versuch unternommen worden, dieser ebenso grundlegenden wie vergleichsweise wenig beforschten Problemstellung mit einfachen Mitteln Rechnung zu tragen, um die Rolle des Lernarrangements in dieser Hinsicht einordnen zu können.

Durchschnittlicher Zeitaufwand und Anerkennung als Deputatsstunden; (N=21)

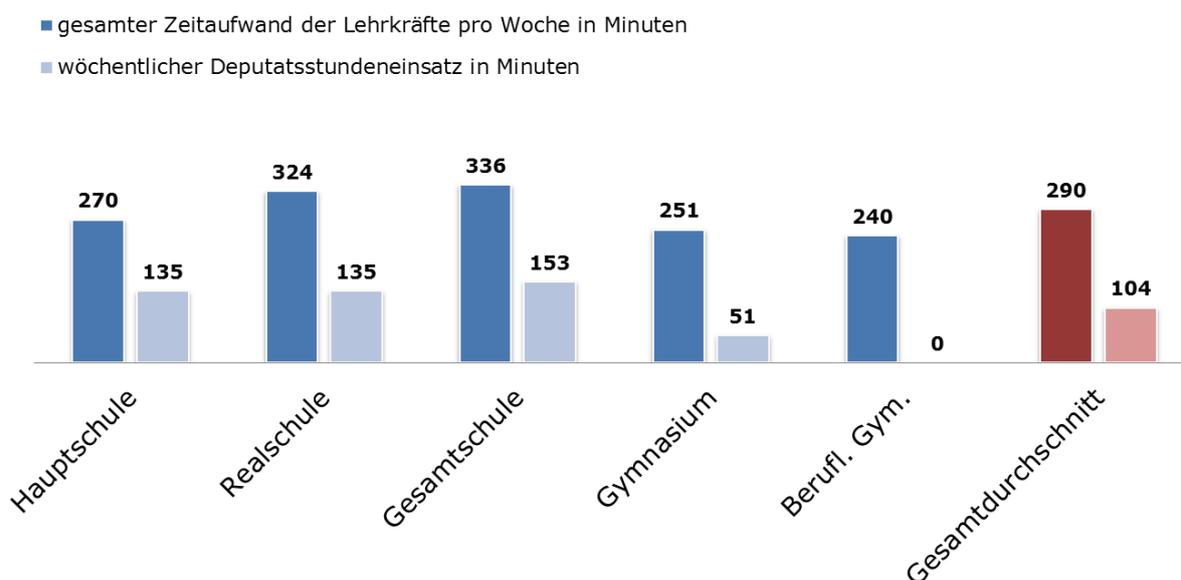


Abb. 46 Zeitaufwand und Anerkennung von Deputats- bzw. Pflichtstunden

Die Lehrkräfte wurden im Evaluationsfokus 1 darum gebeten, den gesamten Zeitaufwand, den sie – ggf. zusammen mit ihren Teamkollegen – für die Arbeit in den Schülergenossenschaften treiben, einzuschätzen. Daneben waren sie aufgefordert, die Anzahl der Deputatsstunden anzugeben, die an der jeweiligen Schule für alle beteiligten Kollegen zur Begleitung der Schülergenossenschaften eingesetzt und anerkannt werden. Dabei ergibt sich in 21 Schulen aus dem Lernarrangement ein Einsatz der Lehrkräfte von 101,5 Zeitstunden pro Woche, die mit insgesamt 46 Deputatsstunden anerkannt sind. Darunter finden sich allerdings sechs Schulen, für die angegeben ist, dass es keine Deputatsanerkennung für die Arbeitszeit gibt, die sie mit der Schülergenossenschaft verbringen. Die Grafik zeigt in den dunklen Balken den gesamten wöchentlichen Zeitaufwand der Lehrkräfte in Minuten nach der Schulform. Zur Einschätzung waren die Lehrkräfte ausdrücklich aufgefordert, die Treffen mit den Schülerinnen, alle Telefonate, die Absprachen und die Koordinationstreffen sowie die Vor- und Nachbereitungen mit allem, was ansonsten an Sonderterminen dazu kommt, zu berücksichtigen. In den helleren Balken ist die Zeit dargestellt, die die Lehrkräfte als Deputats- bzw. Pflichtstunden anerkannt bekommen.

Im gesamten Lernarrangement (roter Balken) werden in den 21 Schulen für die durchschnittlichen 290 Arbeitsminuten durchschnittlich 104 Minuten Deputatszeit angerechnet – d. h.: Jeder angerechneten Deputatsstunde (45 min) stehen 2 Zeitstunden und 6 Minuten Arbeitszeit gegenüber, die von den Lehrkräften im Zusammenhang mit den Schülergenossenschaften durchschnittlich wöchentlich gearbeitet werden.

Die gesamte Vor- und Nachbereitungszeit für jede einzelne Deputats- bzw. Pflichtstunde zeigt sich in der Differenz der anerkannten Deputatszeit zur tatsächlichen Arbeitszeit. Durchschnittlich verwenden die Lehrkräfte im Lernarrangement demnach zur Vor- und Nachbereitung einer jeden als Pflichtstunde aus der Deputatszeit angerechneten Unterrichtsstunde 1,4 Zeitstunden. In der folgenden Grafik sind diese Vor- und Nachbereitungszeiten für die einzelnen Schulformen angeführt und mit Ergebnissen der bislang größten Lehrkräftearbeitszeitstudie verglichen, die im Schuljahr 1997/98 in Nordrhein-Westfalen durchgeführt wurde (HEINRICH 2005, S. 39 ff.). Aus dieser Studie ist das vor- und nachbereitungsintensive Fach Deutsch herangezogen, das für die einzelne Lehrkraft einen noch deutlich geringeren Aufwand bedeutet als das Engagement im Lernarrangement Schülergenossenschaft. Vor diesem Hintergrund kann ganz allgemein festgehalten werden, dass die Vor- und Nachbereitungszeit für die Lehrerarbeit in den Schülergenossenschaften selbst den aufwendigsten Deutschunterricht des Gymnasiums im Sekundarbereich II noch um eine halbe Stunde übertrifft – pro anerkannter Deputatsstunde. In den einzelnen Schulformen stellt sich dies folgendermaßen dar:

Vor- und Nachbereitungszeit pro Unterrichtsstunde (Pflichtstunde) in Zeitstundenanteilen

■ Vor- und Nachbereitungszeit pro Unterrichtsstunde (Pflichtstunde) in Zeitstundenanteilen

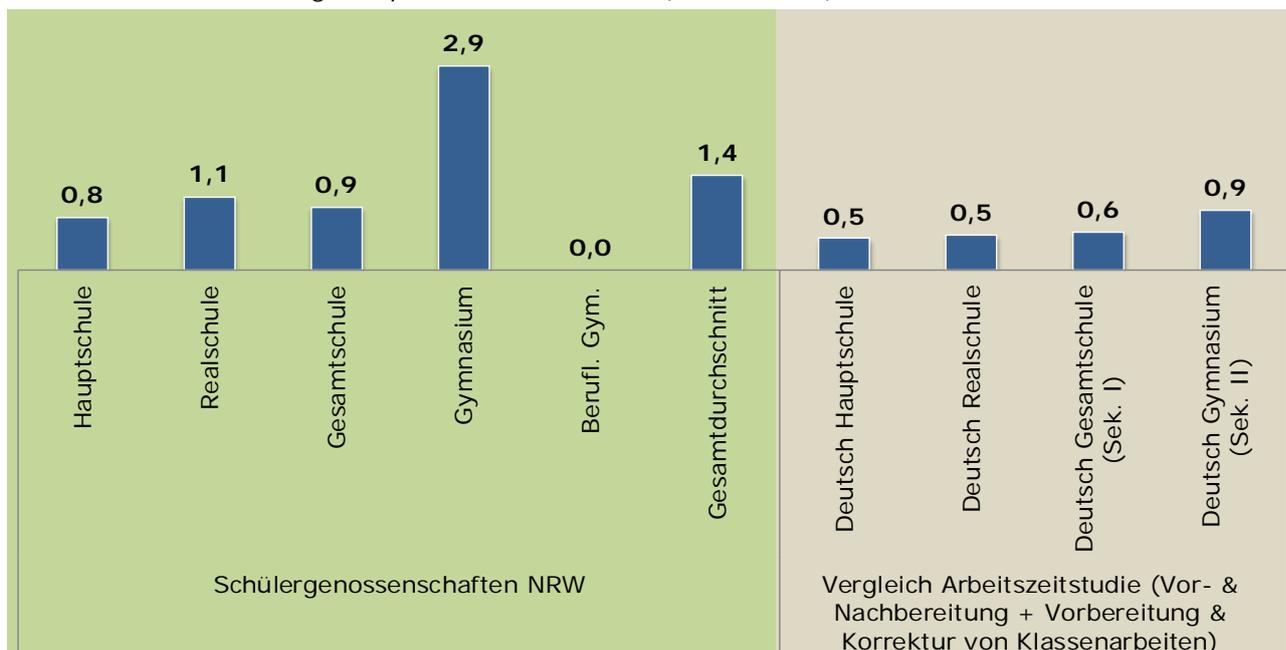


Abb. 47 Vor- und Nachbereitungszeit je deputatsrelevanter Unterrichtsstunde

Der Vor- und Nachbereitungsaufwand für eine als Deputatsstunde anerkannte Unterrichtsstunde liegt in allen vier hier vergleichbaren Schulformen über dem zeitaufwendigen Korrekturfach Deutsch. Der Wert für das Berufliche Gymnasium resultiert aus einer Schule, für die weder eine Regelunterrichtseinbindung noch eine Deputatsstundenanerkennung angegeben ist. Der auffallend hohe Wert von 2,9 Zeitstunden Vor- und Nachbereitungszeit pro Deputats- oder Pflichtstunde an den Gymnasien ergibt sich aus sechs Schulen, in denen zwar ein wöchentlicher Zeitaufwand angegeben ist, aber keine Deputatsstunden angerechnet zu werden scheinen. Hinzu kommt hier die Schule, in der mit 2,3 Vor- und Nachbereitungsstunden das deutlichste Missverhältnis angegeben worden ist.

Während also in allen Schulformen des Lernarrangements die Begleitung der Schülergruppen als außerordentlich vor- und nachbereitungsintensiv betrachtet werden muss, erweist sich in den beteiligten acht Gymnasien aus Sicht der Lehrkräfte eine ganz besonders schlechte zeitliche Anerkennung. Dieses Bild korrespondiert zwar insgesamt mit der zurückhaltenden Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte (vgl. Abb. 45) und vor allem mit den expliziten Angaben der Lehrkräfte zur Anerkennung ihres Engagements als Lehrdeputat (vgl. Abb. 46). Die Daten stammen allerdings aus unterschiedlichen Befragungsgruppen und können deshalb nicht unmittelbar aufeinander bezogen werden, da die Zusammensetzungen der Befragungsgruppen nicht deckungsgleich sind und sich zwischen den verschiedenen Erhebungszeitpunkten die Situation vor Ort verändert haben kann. Umgekehrt lässt aber gerade diese Konstellation die Vermutung zu, dass die Frage der Anerkennung von Deputatsstunden in den Schulen ein zumindest latentes Problem darstellt.

4. Wissen über und Image der Genossenschaft

Einstellungen und Vorannahmen zur Rechtsform Genossenschaft sind wichtige personengebundene Voraussetzungen für das Engagement bei der Gründung einer Schülergenossenschaft. Als wesentliche handlungsleitende Faktoren wurden daher auch diese Aspekte im Rahmen der Evaluation einer Betrachtung unterzogen

4.1 Perspektive der Lehrkräfte

Den befragten PädagogInnen wurden zwei Listen mit jeweils acht Charakterisierungen zur Bewertung vorgelegt. Der erste Frageteil fokussiert auf eine allgemeine Beschreibung der Rechtsform, mit der zweiten Liste wird nach der Eignung der Genossenschaft für spezielle Interessengruppen gefragt.

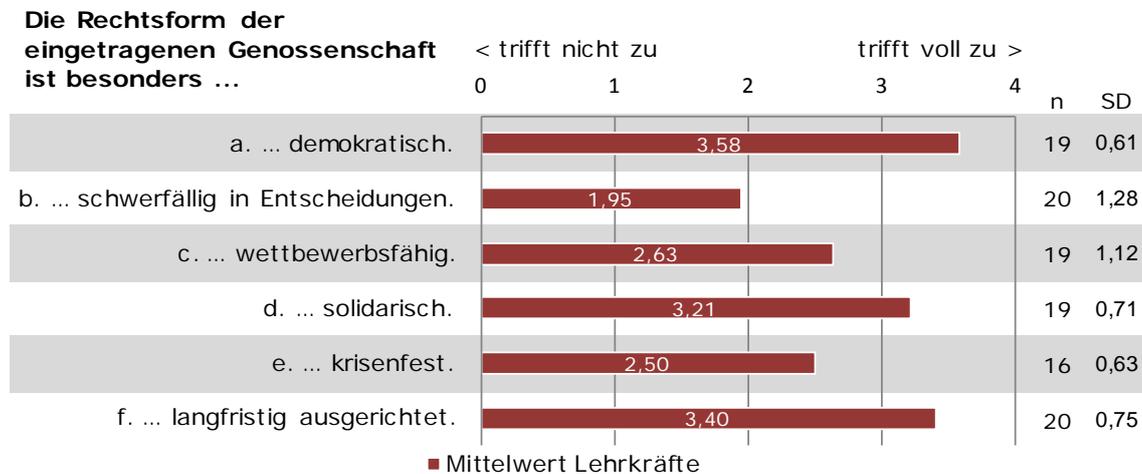


Abb. 48 Charakterisierung der Rechtsform Genossenschaft (Lehrkräfte)

Die Lehrkräfte schätzen die Genossenschaft in hohem Maß als eine demokratische und solidarische Organisationsform ein. Es fällt auf, dass insbesondere solche Charakterisierungen als zutreffend empfunden werden, die einen engen Bezug zu den zentralen genossenschaftlichen Prinzipien der Selbstverwaltung und Selbsthilfe aufweisen. Zudem empfinden die PädagogInnen die Genossenschaft als langfristig ausgerichtete Unternehmung. Beschreibungen, die eher auf eine wirtschaftliche Leistungsfähigkeit abzielen („wettbewerbsfähig“, „krisenfest“) werden als durchaus zutreffend dargestellt, allerdings in deutlich schwächerem Maß. Die einzige negativ formulierte Beschreibung („... schwerfällig in Entscheidungen“) erscheint den Befragten als am wenigsten zutreffend. Damit kann davon ausgegangen werden, dass *das Image der genossenschaftlichen Rechtsform insgesamt positiv* besetzt ist.

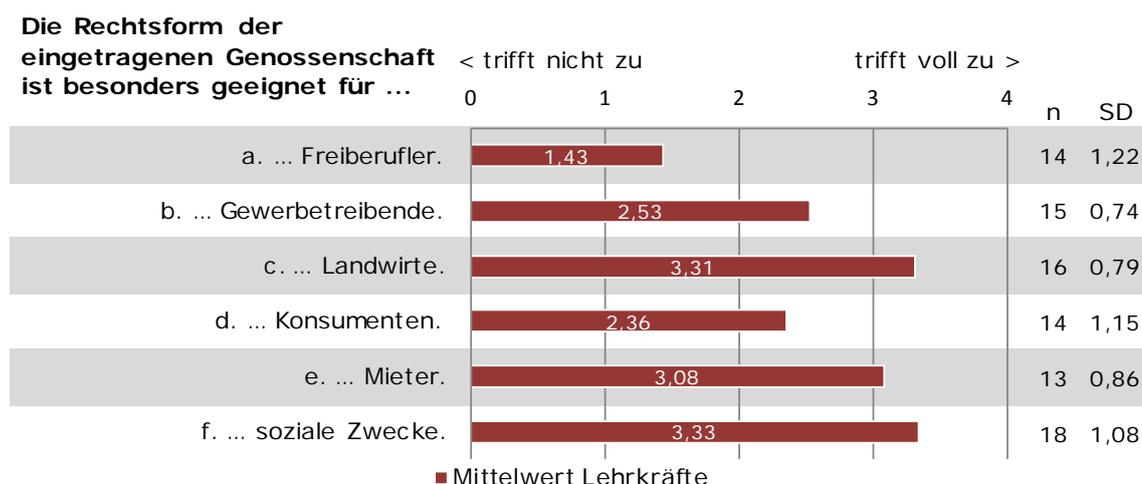


Abb. 49 Eignung der Rechtsform Genossenschaft (Lehrkräfte)

Die Einschätzung zur Eignung ist ebenfalls interessant. Die *Lehrenden sehen die Genossenschaft besonders geeignet für soziale Zwecke*. Die mit den traditionellen Genossenschaftsbranchen Landwirtschaft und Wohnungswirtschaft in Verbindung stehenden Interessengruppen („Landwirte“, „Mieter“) werden erst an zweiter und dritter Stelle genannt.

Dass sich die Genossenschaft auch für Freiberufler eignet, empfinden die Lehrkräfte nur wenig plausibel.

4.2 Perspektive der SchülerInnen

Als Ergänzung zur Perspektive der Lehrkräfte wurden die SchülerInnen zur Relevanz der genossenschaftlichen Gesellschaftsform für ihre Schülerfirma befragt. Genossenschaftlichkeit ist das zentrale Alleinstellungsmerkmal der Schülerfirmenarbeit im Projekt SCHÜLERGENOSSENSCHAFTEN: NACHHALTIG WIRTSCHAFTEN – SOLIDARISCH HANDELN. Verbunden hiermit sind verschiedenen Erwartungen hinsichtlich der pädagogischen Wirkung im Lernarrangement. Den SchülerInnen wurden entsprechend vier Beschreibungen zur Wirkung und Praxis der Rechtsform zur Bewertung vorgelegt.

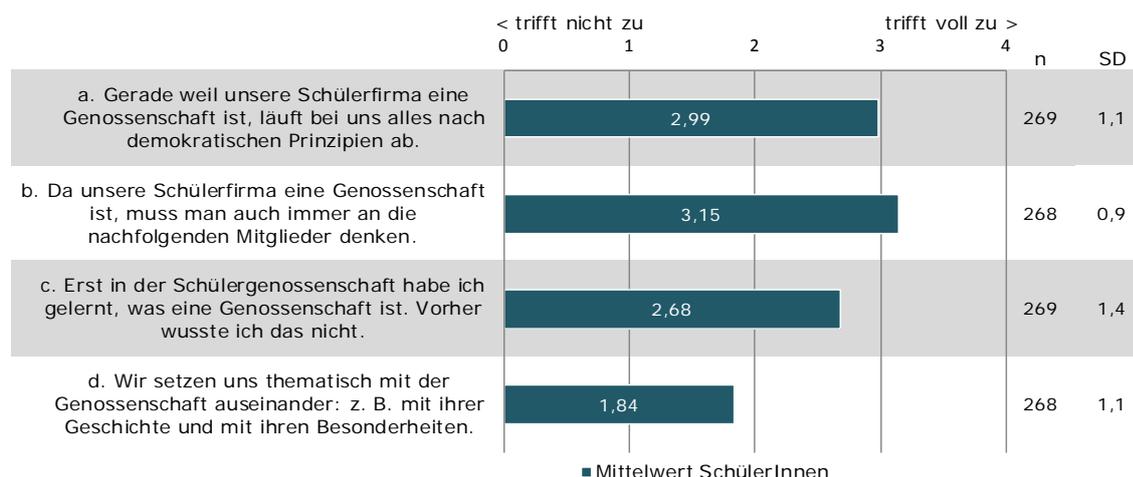


Abb. 50 Genossenschaftlichkeit im Lernarrangement (SchülerInnenbefragung)

Die *Verpflichtung, an die nachfolgenden Mitglieder zu denken*, wird von den SchülerInnen als zutreffendste Beschreibung ihrer Erfahrungen in der Schülergenossenschaft empfunden. Als wichtiges Resultat der genossenschaftlichen Arbeitsweise wird zudem der *Ablauf nach demokratischen Prinzipien* dargestellt. Diese beiden Ergebnisse bestätigen sehr positiv die konzeptionellen Vorgaben des langfristig ausgelegten und auf die Mitgliederbeteiligung abzielenden Lernarrangements Schülergenossenschaft. Weit über die Hälfte der SchülerInnen gibt an, dass sie erst durch die Schülergenossenschaft gelernt haben, was eine Genossenschaft ist. Das Projekt SCHÜLERGENOSSENSCHAFTEN: NACHHALTIG WIRTSCHAFTEN – SOLIDARISCH HANDELN *trägt demnach deutlich zur Bekanntheit der Gesellschaftsform Genossenschaft unter den beteiligten SchülerInnen* bei. Eine explizite thematische Beschäftigung mit der Rechtsform entspricht weit weniger den Erfahrungen der SchülerInnen. Etwa ein Drittel der Jugendlichen empfinden die Beschreibung einer solchen Behandlung des Themas Genossenschaft als nicht oder nur wenig zutreffen.

5. Handlungsempfehlungen

Aus der vorliegenden Untersuchung gehen in erster Linie Beschreibungen der Prozesse hervor, welche in den Schülergenossenschaften selbst und im Dreieck Schülergenossenschaft – Schule – Partnergenossenschaft stattfinden. In den Befragungen zu Forschungsfokus 1 wurden die LehrerInnen und VertreterInnen der Partnergenossenschaften gebeten, die vorhandenen Ressourcen, ihre eigenen Erwartungen, Einstellungen und Verhaltensweisen detailliert einzuschätzen. In Forschungsfokus 2 haben Lehrkräfte und SchülerInnen bestimmte Aspekte der didaktischen Umsetzung, die pädagogischen Entwicklungen bei den SchülerInnen sowie Facetten des LehrerInnenverhaltens bewertet. Aus der Summe der Antworten konnte ein schulübergreifendes Bild erarbeitet werden, welches es nun erlaubt, sowohl das Konzept insgesamt zu bewerten als auch einige Verbesserungsmöglichkeiten zu formulieren.

Insgesamt erweist sich das Projektkonzept als sehr stimmig und gut umsetzbar. Die beabsichtigten Kompetenzentwicklungen entfalten sich, und die Kooperationen zwischen Schulen und Partnergenossenschaften und vor allem jene zwischen den die Schülergenossenschaft begleitenden Personen aus beiden Organisationen erscheinen produktiv angelegt worden zu sein. Es zeigen sich dennoch einige Verbesserungsmöglichkeiten für die lokale Arbeit an und mit den Schülergenossenschaften, zur weiteren Ausdifferenzierung der Rollen, die Lehrkräfte und VertreterInnen der Partnergenossenschaften im Zusammenspiel annehmen, als auch für die schulische Rahmung und die Projektsteuerung. Diese haben wir auftragsgemäß mit „Handlungsempfehlungen“ überschrieben und stellen sie im Folgenden ihrer jeweiligen „Stoßrichtung“ entsprechend gebündelt dar.

Vorab sei noch darauf hingewiesen, dass es im Sinne der Projektentwicklung wäre, wenn der umfassende Überblick, der mit dieser Evaluierung gewonnen wurde, an die Lehrkräfte (und Partnergenossenschaften) weiter vermittelt würde. Es kann hieraus viel über die wesentlichen Kooperationsmerkmale und Komponenten der pädagogischen Prozesse in einem Großteil der beteiligten Schülergenossenschaften abgelesen werden. Die Weitergabe der gewonnenen Erkenntnisse kann in *fallweisen Beratungen* durch die Projektträger (RWGV und SPfS) erfolgen. Die Lehrkräfte brauchen jedoch auch eine fallübergreifende Auseinandersetzung mit den Ergebnissen, um sie effektiv für die weitere Gestaltung ihrer Kooperationen, pädagogischen Konzepte und Didaktik zu nutzen. Daher erscheinen *schulübergreifend angelegte Fortbildungen* ebenfalls angeraten. Denn in solchen Workshops können Lehrkräfte und VertreterInnen der Partnergenossenschaft ihr eigenes kooperatives pädagogisches Projekt mit dem notwendigen Abstand zum Alltagsgeschehen reflektieren, sich über die jeweilige professionslogische Relevanz der gewonnenen Erkenntnisse austauschen und mit Hilfe externer Unterstützung eine große Bandbreite an Handlungsoptionen und Transfermöglichkeiten kennenlernen. Auf diese Weise erhöht sich aller Erfahrung nach die Chance beträchtlich, dass die Akteure die gewonnenen Erkenntnisse gut in Bezug zu ihrer eigenen schülergenossenschaftlichen Erfahrung setzen und daraus konkrete Konsequenzen für ihre Arbeit ziehen.

5.1 Zielvereinbarung, Auftakt-Workshop, Geschäftsplan und Prüfungen

Wie bisher sollte die Aushandlung von pädagogischen Zielen und Inhalten der Vor-Ort-Kooperation auch weiterhin dezentral erfolgen und flexibel gehandhabt werden. Dafür spricht die Vielfalt der Möglichkeiten, die, das zeigt die Begleitforschung deutlich auf, sowohl Schulen als auch Partnergenossenschaften haben, um eine Schülergenossenschaft angemessen zu begleiten. Dass die pädagogischen Ziele in den Zielvereinbarungen zwischen Schulen und Partnergenossenschaften weniger eindeutig formuliert werden als die geplanten Aktivitäten, widerspricht dem nicht nur nicht. Es kann auch Ausdruck einer beidseitigen Bereitschaft zur Exploration sein, zumal die Zielvereinbarungen zu einem frühen Zeitpunkt abgeschlossen werden. Andererseits scheint die frühe Vereinbarung zu einer überwiegend sehr guten Ausstattung mit Werkzeugen, Material und Räumen der Schülergenossenschaften beigetragen zu haben und sollte daher so fortgeführt werden.

Ergänzend sollte allerdings der *Auftakt-Workshop*, bei dem die handelnden Personen aus der Partnergenossenschaft und der Schule sich unter Anleitung der Projektträger auf die Kooperation vorbereiten, auch dazu genutzt werden, beide Seiten auf die Bedeutung regelmäßiger *gemeinsamer Reflexionen über den pädagogischen Prozess* aufmerksam zu machen. Es gilt zu betonen, dass die *Verständigung über angestrebte pädagogische Ziele* immer Vorrang vor der Verabredung von gemeinsamen Aktivitäten haben und nach Maßgabe des Bildungsprogramms der Schule erfolgen sollte. Ferner sollte bei Lehrkräften und Partnern angeregt werden, regelmäßig in einen *Austausch über pädagogisch relevante Beobachtungen* einzutreten, der vom Monitoring auf der Ebene durchgeführter Maßnahmen losgelöst ist. Sonst besteht die Gefahr, dass Kompetenzentwicklungen nicht ausreichend wahrgenommen und gewürdigt werden, aber auch dass pädagogisch weniger produktive Routineaktivitäten

Überhand nehmen und wenig zielführende Rollenverteilungen in der Schülergruppe perpetuiert werden.

Auch sollte es möglich sein, die *Zielvereinbarung bei Bedarf fort- oder gar umzuschreiben*. Die Aktivitätenplanung sollte jeweils konsequent auf die Zielsetzung aufbauen und die schulische *Ressourcenausstattung* realistisch einbeziehen. Nur so kann einerseits sichergestellt werden, dass die Lehrkräfte sich nicht überlasten, was immer das Risiko in sich birgt, dass eine Schülergenossenschaft nicht weitergeführt werden kann. Andererseits lassen sich auf diesem Weg mehr Möglichkeiten entdecken, wie die Partnergenossenschaft in einer bestimmten Verteilung von Rollen und Ressourcen noch effektiver zur Erreichung der gemeinsamen pädagogischen Zielen beitragen kann. Beides ist wichtig, damit die *Schülergenossenschaft optimal ins Bildungsprogramm der Schule* passt und gleichzeitig beide Seiten ihren Ressourceneinsatz gut voraussehen und fokussieren können. Unter Umständen wird hierdurch auch die Verhandlungsposition für Anrechnungsstunden innerhalb der Schule verbessert. Das scheint besonders für die Einbindung des Lernarrangements an Gymnasien geboten.

5.2 Abstimmung mit dem Bildungsprogramm der Schule

Wird das pädagogische *Ziel der Berufsvorbereitung* verfolgt, so betrifft dies eine ganze Reihe von Kompetenzbereichen und geht häufig mit grundlegenden Prozessen des Abgleichens von Selbst- und Fremdwahrnehmung einher. Unter anderem aus diesem Grund ist anzuraten, *an Hauptschulen*, wo erste Bewerbungen für Ausbildungsplätze häufig schon in der achten Klasse geschrieben werden, vorzugsweise *schon in der siebten Klasse* mit der schülergenossenschaftlichen Arbeit zu beginnen.

Es muss im Hinblick auf die jeweilige Situation an der Schule und in Anbetracht der SchülerInnengruppe an jeder Schule eine Einschätzung getroffen werden, inwiefern *wirtschaftliche Bildung* auch als Erwerb abstrakter Wissensbestände (Rechtsformen, Theorien usw.) angeregt werden soll. Die Betrachtung der Selbstständigkeit der SchülerInnen im Rahmen der vorliegenden Evaluation zeigt, dass die SchülerInnen im Bereich der allgemeinen betriebswirtschaftlichen Zusammenarbeit eine hohe Selbstständigkeit erreichen, dabei wesentliche betriebswirtschaftliche Prozesse kennenlernen und regelmäßig eigenständig betriebswirtschaftliche Aufgaben erledigen (vgl. Abs. 3.2.6). Dennoch: wollte man dem wirtschaftlichen Grundwissen insgesamt mehr Bedeutung geben, wäre es wichtig, die Schülergenossenschaft auch an einen entsprechenden Fachunterricht anzubinden. Dies gelingt in den Haupt-, Real- und Gesamtschule vor allem über das Fach *Arbeitslehre & Wirtschaft*, wobei hier die Berufsvorbereitung offensichtlich einen in ungefähr ebenbürtigen Stellenwert mit dem wirtschaftlichen Grundwissen einnimmt. An Gymnasien, beruflichen Gymnasien und Berufsfachschulen scheint diese Anbindung zum Zeitpunkt der Befragung deutlich schwieriger oder nicht beabsichtigt gewesen zu sein. *RWGV* und *SPFS* sollten prüfen, welche Möglichkeiten ggf. in der Zwischenzeit an diesen Schulformen entdeckt wurden und welche es theoretisch noch es gäbe. Im Fall einer Realschule war offensichtlich sogar die Anbindung an die Fächer Deutsch und Geschichte möglich. Ähnliches sollte auch für Gymnasien und Berufsfachschulen nicht a priori ausgeschlossen werden. Analoge Ergebnisse ergaben sich auch in puncto *Nachhaltigkeitsbildung*. Auch hier sollte gründlicher über Möglichkeiten der *Anbindung an verschiedene Fachunterrichte* nachgedacht werden. Beispielsweise könnten für das Ziel einer umfänglichen Nachhaltigkeitsbildung Naturwissenschaften ebenso gute „Ankerfächer“ sein, wie gesellschaftskundliche Fächer. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass manchmal mit der Einbindung an curriculare Vorgaben auch das Risiko einhergeht, die Selbstläufigkeit der Lernprozesse einschränken zu müssen.

Je nach Priorität, die dem pädagogischen Ziel der Nachhaltigkeitsbildung eingeräumt wird, sollte allerdings noch mehr geschehen. Die entsprechenden Ergebnisse aus den Fragen zur Gestaltungskompetenz im Zusammenhang mit DE HAANS Kompetenzvorstellung weisen zum einen darauf hin, dass weniger explizites Wissen normativer Prägung vermittelt wird. Die

Begleitforschung lässt zum andern auch erkennen, dass die konkrete Umsetzung vor allem der ökologischen Aspekte verglichen mit jener der ökonomischen und sozialen Nachhaltigkeit bisher eher nachrangig behandelt wird: Auf die Frage hin, ob bestimmte ökologische bzw. ressourcenschonende Verfahrensweisen in der Entwicklung des Geschäftsmodells eine Rolle gespielt hätten, ergaben sich sehr niedrige Werte. Beides zusammengenommen ist gemessen an der Bedeutung, die die Lehrkräfte der Nachhaltigkeitsbildung zumessen, nicht befriedigend. Was kann getan werden?

Neben der eben angesprochenen (fachlichen) Einbindung ins Bildungsprogramm der Schule kann beispielsweise darauf geachtet werden, dass die SchülerInnen schon bei der *Wahl eines Geschäftsfeldes bzw. einer Geschäftsidee* dazu ermutigt werden, diese im Dreieck ökologischer, ökonomischer und sozialer Zusammenhänge zu reflektieren. Es gibt schon eine entsprechende Frage in der Vorlage zum Geschäftsbericht. Entsprechende Überlegungen sollten sich dann in der Planung und Umsetzung des *konkreten Geschäftsmodells* wiederfinden. Angesichts des im Projektnamen enthaltenen Mottos läge es nahe, dass *die Projektsteuerung* (RWGV und SPFS) hierfür einerseits *mehr Vorgaben* macht, andererseits *mehr Anregung* gibt.

Ein erster Anlass für mehr entsprechende Anregung ergibt sich wiederum bei dem schon oben angesprochenen *Auftakt-Workshop*. Dort erarbeiten Lehrkräfte und Partner, wie man die SchülerInnen dabei begleitet, eine Geschäftsidee zu entwickeln. In diesem Zuge kann darauf hingewirkt werden, dass a) sich die Partner darauf verständigen, welchen Stellenwert alle drei Komponenten der Nachhaltigkeit haben sollen, und b) ein Ansatz vorgestellt wird, mit dem man die SchülerInnen von Anfang an das Denken im Dreieck der Nachhaltigkeit heranführt. Es kann verlangt werden, dass die Schülergruppe im *Geschäftsplan* darlegt, inwiefern ihre Geschäftsidee ökologisch, sozial und ökonomisch nachhaltig ist, ohne im Einzelnen vorzuschreiben, in welchem Umfang dies geschehen muss. Je nach pädagogischer Zielsetzung kann dies in der *Gründungsprüfung* dann auch unterschiedlich gewichtet werden.

Im Fortschreiten des Projektes sollten Lehrkräfte und Partner bei Beratungen wie Fortbildungen dazu ermutigt werden, die SchülerInnen dabei zu unterstützen, ihr Geschäftskonzept in allen Nachhaltigkeitsfacetten gezielt zu verbessern. Es könnte zur Routine werden, entsprechende Fortschritte jedes Jahr im Geschäftsbericht darzulegen und neue diesbezügliche Ziele zu setzen. Hierauf aufbauend könnte im Rahmen der regelmäßigen Prüfungen darauf geachtet werden, ob die im anfänglichen Geschäftsplan bzw. den folgenden Jahresberichten enthaltenen Absichtserklärungen regelmäßig mit dem tatsächlichen Geschehen verglichen und Abweichungen ergründet wurden. Die Projektsteuerung sollte dies weniger unter Kontrollaspekten betreiben, sondern eher in der Intention, die kontinuierliche Auseinandersetzung mit dem nachhaltigen Wirtschaften anzuregen. Insbesondere für die schon länger bestehenden Schülergenossenschaften könnte auch das Durchführen eines *Nachhaltigkeitsaudits* Sinn machen. Es würde eine neue Herausforderung für die SchülerInnen mit sich bringen, Routinen auf inhaltlich spannende Weise in Frage stellen und könnte u. U. einen weiteren Motivationsschub mit sich bringen. Ohne die entsprechenden gezielten Bemühungen wird sich der Projektname aller Voraussicht nach nicht einlösen. Vielmehr besteht die Gefahr, dass sich Nachhaltigkeit dann für alle Beteiligten alleine im mehrjährigen Bestehen und Weiterreichen der Schülergenossenschaft an neue Schülergenerationen erschöpft, ein Eindruck, der sich in den explorativen Interviews zum Forschungsfokus 1 schon andeutete und in den Fragebogenteilen zur Umsetzung von Nachhaltigkeit bestätigte.

5.3 Partnerschaften effektiv gestalten

Insgesamt zeichnet sich das Lernarrangement nicht nur durch ein hohes Engagement aller beteiligten Partner aus. Es bietet den Lehrkräften die Möglichkeit, vielfältige pädagogische Ansprüche in Kombination zu verfolgen: Berufsvorbereitung kann genauso stattfinden wie die Vermittlung wirtschaftlicher Grundkenntnisse, Nachhaltigkeitsbildung ebenso wie eine Öffnung von Schule nach innen und außen. Tatsächlich hat sich gezeigt, dass das Lernarrangement mit

Ausnahme der beruflichen Orientierung, der Umsetzung ökologischer Nachhaltigkeit und unter gewissen Einschränkungen beim von den SchülerInnen explizierbaren Wissenstransfer, allen diesen Ansprüchen in hohem Maße gerecht wird. Verantwortlich hierfür dürfte sein, dass es Lehrkräften und externen BegleiterInnen mit Hilfe des Projektes gelingt, *kooperatives Lernen in einer sehr fortgeschrittenen, ausgefeilten und komplexen Form* umzusetzen. Dazu gehört aber, dass alle Beteiligten die Entwicklung der SchülerInnen zu mehr Eigenständigkeit als zentral und prioritär ansehen. In der weiteren Ausdehnung des Projektes muss dafür gesorgt werden, dass dies dauerhaft gesichert bleibt. Auch zeigen sich die SchülerInnen bislang in der Teamarbeit und bei der Konfliktbearbeitung noch einigermaßen stark auf die Mitwirkung der LehrerInnen angewiesen. Es könnte daher angezeigt sein, alle beteiligten Lehrkräfte mit gezielten Maßnahmen wie *Trainingsmaterial oder Fortbildungen* noch besser zu befähigen, die SchülerInnen darin anzuleiten, auch in diesen Bereichen eigenständiger zu werden. Gegebenenfalls wäre für die Bearbeitung von Konfliktszenarien, beispielsweise in sehr großen Schülergenossenschaften, auch die Einführung des Amtes eines Ombudsmann anzudenken.

Das Projekt SCHÜLERGENOSSENSCHAFTEN: NACHHALTIG WIRTSCHAFTEN – SOLIDARISCH HANDELN etabliert Kooperationen zwischen Schule und Wirtschaft, die der Intention nach intensiver und nachhaltiger ausgerichtet sind, als das bei den meisten Kooperationen zwischen Schulen und Wirtschaft der Fall ist. SchülerInnen und Lehrkräfte sollen vielfach nicht nur punktuell mit VertreterInnen der Partnergenossenschaften in Kontakt treten, sondern regelmäßig und dauerhaft miteinander in Beziehung stehen. Hierfür gibt es noch kaum Vorbilder, vielmehr müssen sich die geeigneten Rollenprofile erst noch herausstellen.

Die Begleitforschung zeigt deutlich, dass Schulen und Genossenschaften den Charakter ihrer Zusammenarbeit ganz überwiegend darin sehen, dass der Realitätsgehalt eines handlungsorientierten Lernarrangements erhöht und kooperatives Lernen einer fortgeschrittenen Form ermöglicht wird. Die beteiligten Lehrkräfte erwarten dabei von den Partnergenossenschaften weniger die Vermittlung von Wissen als eine Unterstützung der SchülerInnen beim Erwerb methodischer, sozialer und persönlicher Kompetenzen. Eine Aushandlung der genauen Rollen findet im Einzelfall in der laufenden Betreuung statt und war nicht Gegenstand der vorliegenden Untersuchung. Dennoch gibt es Hinweise darauf, dass es hier u. U. Verunsicherungen gibt. Die Lehrkräfte, deren professionelle Hauptaufgabe es ist, Lernprozesse zu begleiten, verhalten sich zum Beispiel ganz unterschiedlich, wenn es darum geht, ob und wie SchülerInnen selbstständig in Kontakt mit den Partnergenossenschaften treten. Die Partnergenossenschaften bieten in Absprache mit den Lehrkräften alltags-, berufs- und wirtschaftsweltliches Anschauungsmaterial und personifizieren sozusagen den Anspruch des Lernarrangements auf Praxisnähe. Gleichzeitig nehmen sie an manchen Stellen die Rolle von Mitspielern ein, beispielsweise in dem ihre VertreterInnen Mitglieder werden und im Aufsichtsrat sitzen, und geben den SchülerInnen (auch in dieser eingebundenen Funktion) Rückmeldung, die außerhalb der gewohnten schulischen Muster erfolgt. Damit stehen sie in einem Spannungsfeld zwischen pädagogischem Anspruch und Beteiligung.

Um die *Beratung seitens RWGV und vor allem SPFS im Hinblick auf die Gestaltung der Vor-Ort-Partnerschaften* effektiv zu machen, gilt es, die wesentlichen „Gelingensbedingungen“ für diese intensive Zusammenarbeit zu ergründen. Das bedarf einer qualitativ angelegten Begleitforschung, die vor dem Hintergrund der jeweiligen Bildungsziele und schulischen Rahmenbedingungen erfolgt. Nur durch Fallstudien ließe sich ergründen, worin die wesentlichen Aspekte der partnerschaftlichen Beziehungen liegen, welche Fallstricke sich auftun und worauf genau zu achten ist, damit beide Partner ihre jeweiligen professionellen Stärken so einbringen können, dass die beabsichtigten Entwicklungen bei den SchülerInnen optimal und zugleich ressourcenschonend erreicht werden können.

5.4 Lehrkräfte in ihrer Rolle stärken

In der vorliegenden Untersuchung erweist sich die Zufriedenheit der Lehrkräfte als sehr unterschiedlich und im Mittel nicht voll befriedigend. Allerdings lassen sich aus den zur Bewertung der Arbeitszufriedenheit angeführten Fragebogen-Items keine Ableitungen über Kausalzusammenhänge treffen. Die möglichen Ursachen sind so vielfältig, wie die Rahmenbedingungen der pädagogischen Arbeit komplex sind, was sich schon alleine im Zusammenhang mit der Einbindung des Lernarrangements in den Schulbetrieb gezeigt hat. Zwei Anfangshinweise auf mögliche Gründe für die zurückhaltende Bewertung zur Arbeitszufriedenheit lassen sich dennoch erkennen: Die Frage nach der angemessenen Berücksichtigung bei der Vergabe von Anrechnungs- und Ermäßigungsstunden und jene nach der Unterstützung kollegialer Zusammenarbeit werden von den Lehrkräften besonders zurückhaltend bewertet. Es müsste noch genauer geprüft werden, ob, wo und welche genauen Anteile die Anrechnungs- bzw. Ermäßigungsthematik für die Zufriedenheit besitzt, u. a. weil es sich bei *Deputatsanrechnungen* immer um einen länderspezifischen Zusammenhang handelt. Demgegenüber kann zur Frage der kollegialen Zusammenarbeit von Lehrkräften auf der Grundlage früherer Forschungen schon an dieser Stelle noch etwas mehr gesagt werden, was allerdings zuvor ein wenig Kontextualisierung notwendig macht.

Von den die Schülergenossenschaften begleitenden Lehrkräften wird erwartet, dass sie sich in der Interaktion mit der SchülerInnengruppe in eine moderierende, coachende, beratende Rolle begeben. Fehler sollen den SchülerInnen erlaubt sein, und der Wissenstransfer soll primär auf Nachfrage der SchülerInnen hin geschehen. Dazuhin sollen die Lehrkräfte eine beobachtende Rolle einnehmen, Lernprozesse deuten, begleiten und Orientierung herstellen, indem sie regelmäßige, an Prozessen des Genossenschaftsalltags ansetzende Reflexionen in der SchülerInnengruppe sorgen. Mit der Partnerschaft kommt noch die Rolle hinzu, zu beobachten, wie die SchülerInnen die Impulse aus den Partnergenossenschaften aufnehmen, verarbeiten und ggf. umsetzen, und dies nach Maßgabe ihrer Bildungsziele zu bewerten. Mit ihrer Expertise für Lernprozesse obliegt es den Lehrkräften auch, den schulexternen Partnern, allen voran natürlich den VertreterInnen der Partnergenossenschaften, Orientierung zu geben. Gleichzeitig machen Letztere das Angebot an die Lehrkräfte, Kompetenzengpässe ggf. von außen zu ergänzen.

Um dieser komplexen und verglichen mit dem üblichen Unterricht so andersartigen pädagogischen Rolle gerecht zu werden, kann es sich anbieten, eine *Schülergenossenschaft nicht alleine, sondern im Team zu betreuen*. Hierdurch ergeben sich wertvolle Chancen, sowohl Situationen und Prozesse pädagogisch mehrdimensional zu deuten als auch sich in der praktischen Begleitung gegenseitig zu entlasten. Eine zeitgleiche, gemeinsame Betreuung der Schülergruppe setzt in den meisten Schulen jedoch eine multiple Anbindung voraus und bringt häufig schwierig zu bewerkstellende Änderungen der an individuell angebotenen Fachunterricht orientierten Zeittafel mit sich. Doch es geht auch anders. Lehrerteams können die schülergenossenschaftliche Arbeit jahrgangs- und/oder fächerübergreifend konzipieren, sich für die individuelle Vorbereitung hieran orientieren und gemeinsam jene Aktivitäten der Schülergenossenschaft betreuen, die nicht in den Schulstunden stattfinden. Die Betreuung in den Schulstunden findet in diesem Modell weiterhin individuell und getrennt nach Unterrichten oder Jahrgängen statt. Eine weitere Intensivierung der kollegialen Zusammenarbeit ohne gleichzeitige Klassenzimmereinsätze mehrerer Lehrkräfte könnte die gemeinsame Vor- und Nachbereitung bestimmter Situationen oder Arbeitsphasen sein. Und natürlich würde eine schulische Öffnung für die Lehre in Fachgruppen oder eine Verschränkung von berufsvorbereitenden Anteilen mit AGs oder Fachunterricht auch echtes Teamteaching ermöglichen. Es gibt also – wenn auch in unterschiedlichem Umfang – vielfältige Möglichkeiten, die kollegiale Reflexion von Lernprozessen in der Schülergenossenschaft zu ermöglichen, was auch und gerade im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Schulexternen förderlich wäre. Sowohl die Schulleitungen als auch die Projektsteuerung sollten aktiv nach Möglichkeiten

suchen, die *kollegiale Zusammenarbeit in der Betreuung von Schülergenossenschaften zu fördern*.

Auch sei an dieser Stelle nochmals darauf hingewiesen, dass es in diesem kooperativ angelegten Lernarrangement verschiedene Ebenen gibt, auf denen sich die SchülerInnen zunehmend selbstständig entwickeln können: die Arbeitsorganisation, die genossenschaftsspezifische und die betriebswirtschaftliche Zusammenarbeit. Diese Chancen werden sie in Abhängigkeit von Alter, Lernvorstellung und Selbstbild ergreifen. Eine *eigenständige Beziehung der SchülerInnen zu den schulexternen Partnern* kann hier helfen, neue Schritte zu ermöglichen. Die Antworten auf die Frage, wer für gewöhnlich den Kontakt zu der Partnergenossenschaft aufnimmt, SchülerInnen oder LehrerInnen (vgl. Abs. 2.2.4 Kommunikation zwischen SchülerInnen und lokalen Partner), zeigen allerdings, dass sich die Selbstständigkeit der SchülerInnen in der Kontaktaufnahme und –pflege mit der Partnergenossenschaft durchaus noch über das bislang praktizierte Maß hinaus steigern ließe. Außerdem können hierüber Aufgabenteilungen zustande kommen, die im Rahmen der schulischen Raum-Zeit-Muster eventuell nicht gesehen werden. Wichtig bleibt hierfür eine enge Verständigung zwischen partnergenossenschaftlichen VertreterInnen und Lehrkräften zu ihren jeweiligen Rollen. Es wäre es sehr sinnvoll, die unter der Überschrift „Partnerschaften effektiv gestalten“ schon erwähnten Fallstudien zu den Interaktionsmustern zwischen Lehrkräften und Partnern erziehungswissenschaftlich zu fundieren und in jedem Falle die Entwicklung der SchülerInnen zum Gradmesser von „Gelingen“ zu machen.

In jedem Falle wird dringend empfohlen, dass RWGV und SPFS für *regelmäßigen schulübergreifenden Erfahrungsaustausch* unter Lehrkräften sorgen. Dies könnte sowohl in jährlich stattfindenden, u. U. regional organisierten Workshops als auch über ein Internetforum erfolgen. In anderen Begleitforschungen wurde offensichtlich, dass ein solcher Austausch maßgeblich zur Unterstützung und zur Zufriedenheit der Lehrkräfte beiträgt.

6. Zusammenfassung

Das Projekt SCHÜLERGENOSSENSCHAFTEN: NACHHALTIG WIRTSCHAFTEN – SOLIDARISCH HANDELN begann mit dem Schuljahr 2011/12. Der Projektträger RHEINISCH-WESTFÄLISCHER GENOSSENSCHAFTS-VERBAND beauftragte das Transferprojekt GENO@SCHOOL AN DER FACHHOCHSCHULE FRANKFURT AM MAIN mit der Evaluierung. *Fokusse der Evaluation* sollten sowohl die Wirkungen des Projektes auf die Entwicklung von Gestaltungskompetenzen bei den SchülerInnen und auf die Rolle der Lehrkräfte als auch die Entwicklung der Partnerschaften vor Ort und das an den beteiligten Schulen vorhandene Wissen über und Image der genossenschaftlichen Rechtsform sein. Eine weitere Aufgabenstellung wurde zunächst von den Forschern eigenständig aufgenommen und später auch vom Projektpartner STIFTUNG PARTNER FÜR SCHULE IN NRW nachgefragt – das Potential des Lernarrangements für die Berufsorientierung und -vorbereitung.

Sowohl SchülerInnen als auch LehrerInnen zeigen sich mit dem partnerschaftlich angelegten Konzept für SCHÜLERGENOSSENSCHAFTEN: NACHHALTIG WIRTSCHAFTEN – SOLIDARISCH HANDELN außerordentlich *zufrieden*. Daher darf angenommen werden, dass das Konzept insgesamt stimmig und umsetzbar ist.

Die SchülerInnen fühlen sich motiviert und engagieren sich in hohem Maße. Im Vergleich zum üblichen Unterricht schätzen sie an diesem Lernarrangement insbesondere die *Praxisnähe*, den *geringeren Leistungsstress*, das *Gruppenerlebnis* und die *Selbstständigkeit*. Die Lehrkräfte bestätigen das Engagement und die Selbstständigkeit der SchülerInnen in vielen Bereichen. Sie sind davon überzeugt, dass Schülergenossenschaften insbesondere die *pragmatischen und sozialen Kompetenzen* fördern, sehen zudem ein großes Potential für *Berufsvorbereitung* sowie für *wirtschaftliche und Nachhaltigkeitsbildung*. Die Partnergenossenschaften teilen die Erwartungen der Lehrkräfte im Hinblick auf die Kompetenzentwicklungen. Daneben schätzen sie

insbesondere das Potential, mit diesem Projekt *für die Rechtsform der Genossenschaft zu werben*.

Interessanterweise sehen die Lehrkräfte die genossenschaftliche Rechtsform als besonders geeignet für soziale Zwecke. Das heißt, bei ihnen besitzt die *eingetragene Genossenschaft* ein *Image*, das sich nicht auf das Kreditwesen, die Landwirtschaft und das Wohnen beschränkt. Die guten Noten, die das Zusammenwirken von Partnergenossenschaften, Schulen, Lehrkräften und SchülerInnen im Projekt bekommt, legen nahe, dass die unmittelbar Beteiligten den Eltern, Geschwistern, Großeltern, Freunden und Bekannten positiv berichten, also ein deutlich breiteres Publikum erstmalig vom genossenschaftlichen Wirtschaften erfährt. Auf welche Weise und in welchem genauen Umfang sich diese *Öffentlichkeitswirkung* entfaltet, müsste gesondert erhoben werden. Die vorliegende Untersuchung lässt jedoch schon vermuten, dass die Intensität, mit der die Partnergenossenschaften an der Gründung und im Kooperationsalltag mitwirken, diejenige anderer Kooperationen zwischen Schule und Wirtschaft deutlich übertrifft.

6.1 Einbindung in die Schulen

Schülergenossenschaft wird, das zeigt die Begleitforschung sehr deutlich, auf vielfältige Art und Weise und in *Schulen der Sekundarstufe in NRW eingebunden*. Teilweise wird jahrgangsübergreifend in AGs gearbeitet. Auch die Anbindung an Fächer und in Kontexte der Berufsvorbereitung variiert beinahe an jeder der untersuchten Schulen. Im Sample ergaben sich jedoch keine Hinweise darauf, dass eine der beteiligten Schulformen besonders oder überhaupt nicht geeignet sei. Allerdings fällt auf, dass die Schülergenossenschaft im Gymnasium weniger häufig an Fachunterrichte angebunden wird. Verglichen mit anderen Schulformen ergeben sich hieraus vor allem an einigen Gymnasien weniger gute Voraussetzungen für die Lehrkräfte.

Mit großer Wahrscheinlichkeit entscheiden die Schulen auf der Basis bestimmter Bildungsziele darüber, in welchen Jahrgangsstufen die Schülergenossenschaft angeboten wird. Bisher werden SchülerInnen im *Alter von 12 bis 22* einbezogen. Der Altersschwerpunkt liegt bei 15,6 Jahren. Am häufigsten wird das Lernarrangement den Jahrgangsstufen acht bis zwölf angeboten. Die Größe der Untersuchungsgruppe erlaubt keine weiteren Rückschlüsse zur Frage besonderer Eignung von Schulformen oder Altersspannen. Allerdings legen Literatur und Vorerfahrung nahe, dass, wenn mit der Schülergenossenschaft das Ziel der Berufsvorbereitung verfolgt werden soll, insbesondere in Hauptschulen am besten schon vor der achten Klasse begonnen werden sollte, da sich die SchülerInnen dort häufig schon gegen Ende der achten Klasse für berufliche Ausbildungen zu bewerben beginnen.

6.2 Umsetzung des Lernarrangements und Partnerschaften

Insgesamt, das kann man aus den vorliegenden Forschungen schließen, profitiert dieses Lernarrangement davon, dass einerseits aus der Projektsteuerung durch RWGV und SPfS *klare Ordnungs- und Kooperationsprinzipien* vorgegeben werden, andererseits das konkrete Kooperationsarrangement jeweils *lokal zwischen Schule und Partnergenossenschaft ausgehandelt* werden kann. Das erlaubt es, schulgerechte Anbindungen an Jahrgänge und Fächer zu finden, die jeweilige Ressourcenlage optimal ins Kalkül zu ziehen und örtliche Kooperationschancen zu nutzen. Ganz überwiegend ergibt sich eine nahezu gänzliche Übereinstimmung bei Lehrkräften und VertreterInnen der Partnergenossenschaften, dass pädagogische Ziele und hier vor allem der Erwerb sozialer und persönlicher Kompetenzen diese Kooperation prägen sollen. Eine solche Übereinstimmung konnte vor Projektbeginn so nicht vorausgesetzt werden. Sie ist auf die Anleitung durch die Projektträger, aber in ihrer Deutlichkeit vor allem auf die dezentralen Aus Handlungsprozesse zurückzuführen.

Es lassen sich jedoch aus der vorliegenden Evaluierung weitere Verbesserungsmöglichkeiten benennen im Hinblick auf die Gestaltung der Kooperation von Schule und Partnergenossenschaft zwecks gemeinsamer bzw. arbeitsteiliger Betreuung einer Schülergenossenschaft (vgl. Abs. 5, Handlungsempfehlungen). Darum sollen die Evaluationsergebnisse im Folgenden in

Verbindung mit den expliziten pädagogischen Zielen des Lernarrangements NACHHALTIGE SCHÜLERGENOSSENSCHAFT zusammengefasst werden. Anschließend wird dann auf einige für die Projektsteuerung besonders relevante Ergebnisse eingegangen.

6.3 Pädagogische Effekte und didaktische Steuerung

Die Schülergenossenschaft soll unter anderem der Vorbereitung des Übergangs von der Schule in eine berufliche Ausbildung oder ins Studium, der Nachhaltigkeitsbildung und der wirtschaftlichen Grundbildung dienen. Es konnte gezeigt werden, dass alle drei Bereiche angesprochen werden, wobei die Kompetenzzuwächse in den pragmatischen, sozialen und personalen Kompetenzbereichen generell höher liegen als im abstrakten Wissen.

6.3.1 Berufliche Orientierung und Berufsvorbereitung

Das Potential der Schülergenossenschaft für die Berufsvorbereitung war ursprünglich nicht als Ziel der Evaluation festgelegt worden und kann mit quantitativen Methoden auch nur ansatzweise erfasst werden. Aus früheren Begleitforschungen mit qualitativen Elementen wissen wir, dass Berufsvorbereitung ein primäres Motiv der SchülerInnen für die Teilnahme an der Schülergenossenschaft ist (vgl. Göler von Ravensburg et al. 2012, S. 120). Die Eignung dieses Lernarrangements für die *Berufsvorbereitung* wird auch in der vorliegenden Evaluierung sehr hoch bewertet. Weniger deutlich erscheint sein Potential für die Berufsorientierung. Die SchülerInnen sind gedanklich in der Schülergenossenschaft weniger auf eine Berufsorientierung (oder Berufswahl) ausgerichtet als auf das praktische Wirtschaften. Sie brauchen zum Kennenlernen verschiedener Berufsfelder und –rollen mehr Praxiskontakte, als sie sie alleine durch die Partnerschaft bekommen.

Im Hinblick auf die Berufsvorbereitung allerdings sind SchülerInnen wie LehrerInnen fest davon überzeugt, dass sich die genossenschaftliche Rechtsform und die Partnerschaft besonders positiv auf die Entwicklung personaler und interaktiver Kompetenzen auswirken. Für SchülerInnen wie Lehrkräfte fördert die demokratische Form insbesondere solche sozialen und methodischen Kompetenzen, die auch im Übergang von Schule zur Ausbildung wesentlich sind. Beispielhaft als Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit angesprochen, sehen sich die SchülerInnen durch die externe Partnerschaft vor allem in den „Primärtugenden“ gefordert. Vermutlich stecken in der partnerschaftlich konzipierten Schülergenossenschaft jedoch noch mehr Chancen, als bis zum Zeitpunkt der Befragung (ca. 18 Monate nach Projektbeginn) genutzt wurden, denn diese werden im praktizierten Projektansatz eben dialogisch entdeckt.

Außerdem kann man mit quantitativen Methoden nicht feststellen, wie sich die Einschätzungen der SchülerInnen zu ihren persönlichen Stärken und Schwächen, also ihr Selbstbild und mithin eine ganz wesentliche Entscheidungsgrundlage für ihre berufliche Zukunft, durch die Mitarbeit in der Schülergenossenschaft verändern. Um mehr über diesen und andere wesentliche Aspekte der Berufsorientierung und -vorbereitung in Erfahrung zu bringen, müssten die beteiligten SchülerInnen zu mehreren Zeitpunkten während ihrer Zeit in der Schülergenossenschaft und nach ihrer Einmündung in die Ausbildung bzw. den Beruf befragt werden, sprich: Es wären qualitativ angelegte Längsschnittstudien nötig. Hier gibt es also weiteren Forschungsbedarf.

6.3.2 Wirtschaftliche Bildung und Verankerung von Entrepreneurship im Bewusstsein der SchülerInnen

Das Modell Schülergenossenschaft orientiert sich an einer handlungsorientierten didaktischen Konzeption. Eine solche handlungsorientierte Didaktik, im Rahmen derer auch wirtschaftliches Wissen und Kompetenzen auf praktischem Wege selbstständig angeeignet werden, ist in hohem Maße charakteristisch für die untersuchten Schülergenossenschaften. Sowohl Lehrkräfte als auch die VertreterInnen der Partnergenossenschaften stimmen in dieser Ausrichtung in erstaunlicher Weise überein (vgl. Abs. 2.2.1). Angesichts der Ergebnisse scheint es, als ob beide Seiten eine implizite Verständigung darüber erreicht haben, dass es ihnen weniger um eine

Vermittlung abstrakten Wissens als um die Förderung *betrieblichen* und *unternehmerischen* Handelns, also von Entrepreneurship im eigentlichen Sinne, geht. Dies passt gut zu den Bewertungen der SchülerInnen, die das schülergenossenschaftliche Arbeiten gerade hierdurch häufig in positive Abgrenzung zum sonstigen Unterrichten bringen und insbesondere die praktischen Aspekte und die Lebensweltnähe schätzen.

Die Betrachtung der Selbstständigkeit der SchülerInnen im Rahmen der vorliegenden Evaluation zeigt, dass es im besonderen Maß die *betriebswirtschaftlichen Aufgaben* sind, bei deren Erledigung die SchülerInnen eine hohe Selbstständigkeit erreichen. Aspekte der Kostenkalkulation und eine sorgfältige Rechnungslegung sind regelmäßige Bestandteile der schülergenossenschaftlichen Praxis (vgl. Abs. 3.2.6).

Auch bei der Übernahme *unternehmerischer Funktionen*, wie die Einigung auf eine kreative Geschäftsidee, die Betrachtung des Absatzmarktes, die Planung und Delegation von Tätigkeiten sowie die Präsentation der Betriebsergebnisse, zeigen die Ergebnisse eine große Eigenständigkeit auf Seiten der SchülerInnen. Alle Schülergruppen haben eine Geschäftsidee gefunden, betrachten Kunden und Konkurrenten und planen ihre Arbeit weitgehend selbstständig (vgl. Abb. 3.2.6).

Gerade diese selbstständige Erledigung realer Aufgaben- und damit Problemstellungen ist es, die zu einer nachhaltigen Aneignung betriebswirtschaftlicher Kenntnisse und zu unternehmerischem Denken anregt. Die Kooperation mit einer lokalen Partnergenossenschaft bildet hierfür einen überaus anregenden Rahmen, erhöht diese Partnerschaft doch den Realweltbezug des pädagogischen Settings.

Die Lehrkräfte und die VertreterInnen der Partnergenossenschaft stehen nun vor der Aufgabe, sich über die einzunehmenden *Rollen* und das spezifische *Verhältnis der Partner zur Schülergruppe* zu verständigen. Als schulexterne Personen, die von den SchülerInnen nicht direkt als Lehrkraft identifiziert werden, sondern häufig mitgliedschaftlich mit der Schülergenossenschaft verbunden sind, konfrontieren die Partner die Schülergruppe mit „echten“ Erwartungen und Rückmeldungen. Indem der Partner aus dem Alltag des Partnerbetriebs berichtet, indem er auf konkrete Probleme im Betrieb der Schülergenossenschaft aufmerksam macht und dabei Wert auf eine Lösung legt, personifiziert er die Ansprüche auf Realitätsnähe und Ernsthaftigkeit und kann so zu sinnhaften Aneignungsprozessen anregen.

6.3.3 Nachhaltigkeitsbildung

Das pädagogische Ziel der *Nachhaltigkeitsbildung* ist schon mit dem Projektnamen SCHÜLERGENOSSENSCHAFTEN: NACHHALTIG WIRTSCHAFTEN – SOLIDARISCH HANDELN impliziert. Nachhaltigkeitsbildung kann kurz gefasst als Komplex aus Vermittlung von Wissensbeständen und für die Zukunft wichtigen Einschätzungs- und Handlungskompetenzen verstanden werden. Wie die Evaluierung ergab, legen zwar insbesondere die Lehrkräfte großen Wert auf dieses Bildungsziel. Ihre eigenen wie die Selbsteinschätzungen der SchülerInnen zeigen jedoch, dass die Kompetenzzuwächse sich eher auf solche Teile der *Gestaltungskompetenzen* erstrecken, die als pragmatische, methodische, soziale und personale Kompetenzen bezeichnet werden. Entwicklungen entsprechender Werte, die Fähigkeit globale Zusammenhänge zu erkennen oder auf die Nachhaltigkeit bezogene Wissenszuwächse bescheinigen sie (sich selbst) nur in vergleichsweise geringerem Umfang. Damit bestätigt sich der schon in Bezug auf wirtschaftliche Grundkenntnisse gewonnene Eindruck, dass mit diesem Lernarrangement personale, soziale und methodisch-pragmatische Fähigkeiten sehr gut, die normativ-theoretischen Bereiche jedoch im Verhältnis weniger angesprochen werden. Auch hier sollte gründlicher über Möglichkeiten der *Anbindung an verschiedene Fachunterrichte* nachgedacht werden, zumal die Untersuchung zeigt, dass ökologischen Nachhaltigkeitsaspekten in den Geschäftsmodellen der untersuchten Schülergenossenschaften kein besonders hoher Stellenwert gegeben wird.

6.3.4 Entwicklung von Sozialkompetenz und Persönlichkeitsentwicklung

Die deutlich sichtbaren Fortschritte der SchülerInnen im Bereich *methodischer, sozialer und personaler Kompetenzen* werden von den Befragten besonders auf das Genossenschaftsmodell und die partnerschaftliche Betreuung zurückgeführt. Genossenschaftliche Rahmung, Einbindung von externen Partnern, Gruppendynamik und ein verändertes Rollenverhalten der Lehrkräfte ergeben ein besonderes Potential zur Entwicklung in diesen Kompetenzbereichen. Alle sind sich einig, dass vor allem das Lösen von Aufgaben im Team, aber auch die Konfliktprävention und -lösung gefördert wird, dafür aber mindestens die gleichverteilte Mitwirkung der Lehrkräfte nötig ist, wie die Ergebnisse zur Selbstständigkeit zeigen. Dieses Potential wird noch deutlich höher, wo jahrgangsheterogene Gruppen entstehen, weil SchülerInnen aus verschiedenen Klassenstufen und ggf. sogar Schulformen beteiligt sind. Die SchülerInnen übernehmen in hohem Maße Verantwortung für das gemeinsame Handeln, Lernen voneinander und begreifen Konflikte als Lerngelegenheiten.

In didaktischer Hinsicht begünstigt das genossenschaftliche Ordnungsprinzip und die Begleitung durch externe Partner die Entwicklung positiver Abhängigkeiten unter den SchülerInnen in einer „geordneten“ Gruppe. Beides zusammen schafft somit *ideale Voraussetzungen für ein umfassendes kooperatives Lernen*, das sich nicht in der Erledigung einer Aufgabe erschöpft, sondern dauerhafte Prozessgrundlage und immerwährende Herausforderung zugleich ist. Der Realitätsgehalt und die Bewährungsgelegenheiten steigern neben der Motivation vor allem die für selbstgesteuerte Lernprozesse ebenso wichtige Volition. Ist das gelungen, werden Informationen und Wissen, das Lehrkräfte und Partner in den Genossenschaftsalltag einbringen, fast selbstverständlich aufgenommen und angewendet. Eigenständige Suchprozesse kommen in Gang. Diese Form des Wissenserwerbes ist häufig nicht explizierbar für die SchülerInnen, ein weiterer Grund, weshalb die Fremd- und Selbsteinschätzungen zur Entwicklung abstrakten Denkens oder einschlägiger Wissensbestände nicht positiver ausfielen.

Die Rechtsform gibt zudem weit mehr SchülerInnen die Möglichkeit, auch für die Gesamtunternehmung und Mitgliedergruppe *steuernde Funktionen* und damit *Verantwortung für andere* zu übernehmen. Zum Zeitpunkt der Befragung bekleideten die SchülerInnen alle Vorstands- und 70 Prozent aller Aufsichtsratsposten sowie die Geschäftsführung. In formaler Hinsicht waren die Lehrkräfte mit rund 14% nicht einmal in den Aufsichtsräten signifikant vertreten. Die VertreterInnen der Partnergenossenschaften machten ebenfalls lediglich 12% aus. Die Rechtsform konstituiert gleichzeitig höhere Rechenschaftspflichten nach innen und außen, als dies in anderen Schülerfirmen der Fall ist. Die Ergebnisse zu *Zuverlässigkeit und Sorgfalt* sprechen dafür, dass dieser Anspruch eingelöst wird.

Während der Gründungsphase, die in der Regel drei bis sechs Monate dauert, ist der Anteil, den die Lehrkräfte und VertreterInnen der Partnergenossenschaften an der Erledigung oft formalisierter Abläufe (z. B. der Vorbereitung und Durchführung der Gründungsversammlung) haben, deutlich höher als bei Aufgaben, die später im Leben der Schülergenossenschaft anfallen. Die *Selbstständigkeit* der Schülerinnen in der genossenschaftlichen Steuerung war zum Zeitpunkt ihrer Befragung nach etwa einem Jahr des Geschäftsbetriebs zwar noch nicht so weit entwickelt wie auf der Ebene der Produktion und der Betriebswirtschaft. Aber im Mittel hatten sie mindestens so viel Anteil an der Erledigung dieser spezifischen Aufgaben wie die Lehrkräfte, Tendenz steigend. Dass sie dabei viel über das *Arbeiten im Team* und den *Umgang mit Konflikten* lernen, bestätigen sie selbst ebenso wie ihre Lehrkräfte.

6.4 Für die Projektsteuerung besonders relevante Ergebnisse

6.4.1 Kooperationsmotive und gegenseitige Erwartungen im Dreieck Schule, Partner- und Schülergenossenschaft

Lehrkräfte wie VertreterInnen der Partnergenossenschaften sind stark von pädagogischen Absichten motiviert und auf die Unterstützung von Bildungs- und Lernprozessen ausgerichtet. Sie

sehen die Ziele der Kooperation vor allem in der Förderung des Erwerbs sozialer und persönlicher Kompetenzen sowie der wirtschaftlichen Bildung. Diese auf Kompetenzerwerb gerichteten Kooperationsziele teilen beide Partner in einem erstaunlichen Ausmaß.

Bereits die Auswertung der explorativen Interviews deutete darauf hin, dass im ganz überwiegenden Teil der Fälle die enge konzeptionelle Zusammenarbeit zu einer hohen Transparenz des Prozesses geführt hat. Es war auf diese Weise gut möglich, die gegenseitigen Erwartungen anzupassen und einen konstruktiven Umgang mit kleineren „Reibungsverlusten“ zu entwickeln. Von problematischen Überraschungen oder gar Irritationen über konzeptionelle Vorstellungen wurde nicht berichtet. An dieser Stelle sei lediglich noch auf zwei Ergebnisse verwiesen, die die Gestaltung der pädagogischen Kooperation beeinflussen.

Zum einen ist der erhöhte Realitätsbezug der Schülergenossenschaft durch die Zusammenarbeit mit der Partnergenossenschaft für die Lehrkräfte das wichtigste Argument für die Kooperation. Die PädagogInnen versprechen sich zudem konkrete Hilfestellung durch die VertreterInnen der Partnergenossenschaften bei der Arbeit mit den SchülerInnen. Eine wissenschaftlich fundierte Unterstützung in Form fachlicher Kompetenzen und Lernmaterialien entspricht weitaus weniger den Erwartungen der Lehrkräfte. Die Ergebnisse im Hinblick auf die Vermittlung von Wissensbeständen sollten auch vor diesem Hintergrund gelesen werden.

Zum anderen lohnt noch ein Blick auf die Hoffnung der Partnergenossenschaften, durch ihr Engagement positiv zur Vermittlung des genossenschaftlichen Gedankens beizutragen und die Berufsorientierung und -vorbereitung der SchülerInnen zu fördern. Aspekte, die enger an das Eigeninteresse des Unternehmens gekoppelt sind, etwa eine positive Öffentlichkeitswirkung oder die Rekrutierung von Azubis, sind demgegenüber von geringer Bedeutung, wenngleich auch solche Erwartungen vorhanden sind.

Neben den pädagogischen Zielen verfolgen die Partnergenossenschaften vor allem das Ziel der Vermittlung des genossenschaftlichen Gedankens. Hierzu sind zwei Ergebnisse der vorliegenden Evaluation besonders aufschlussreich. Zu ihren Erfahrungen mit der Kooperation gefragt, geben die meisten Lehrkräfte an, dass ihnen durch die Partnerschaft mit einer Genossenschaft das Genossenschaftswesen stärker ins Bewusstsein gelangt (vgl. Abs. 2.2.4, Einschätzungen zur Kooperation). Bei der Befragung der SchülerInnen geben weit über die Hälfte der Jugendlichen an, dass sie erst durch die Schülergenossenschaft gelernt haben, was eine Genossenschaft ist (vgl. Abs. 2.2.1). Das Projekt SCHÜLERGENOSSENSCHAFTEN: NACHHALTIG WIRTSCHAFTEN – SOLIDARISCH HANDELN trägt, diesen Ergebnissen zufolge, deutlich zur Bekanntheit der Gesellschaftsform Genossenschaft an den Schulen bei.

6.4.2 Zeitaufwand

Während der ersten Sondierungen liegt die Aufmerksamkeit beider Seiten insbesondere beim Arbeits- und Finanzaufwand, den notwendigen rechtliche Abklärungen und der Herstellung von Akzeptanz in der jeweiligen Organisation. Den Ergebnissen der schriftlichen Befragung zufolge scheint es beiden Parteien besonders wichtig zu sein, dass das Arbeitspensum beherrschbar bleibt. Eine Begrenzung des Finanzaufwandes heben die Lehrkräfte hervor, während die Partnergenossenschaft die finanziellen Aspekte im geringeren Maß relevant empfindet.

Tatsächlich variieren die Zeitaufwendungen sowohl bei den LehrerInnen als auch bei den Partnergenossenschaften. Die Lehrkräfte wenden im Durchschnitt 290 Minuten wöchentlich für die Arbeit mit der Schülergenossenschaft auf, das entspricht fast 5 Stunden pro Woche, variiert jedoch u. a. mit der Schulform (vgl. Abs. 3.3.4). Die Partnergenossenschaften wenden durchschnittlich etwa 8,7 Stunden pro Monat auf. Auch hier ist die Spannweite zwischen den Unternehmen mit zwei Stunden pro Monat im Minimum und einem Maximalwert von 16 monatlichen Stunden groß. Es scheint also möglich zu sein, mit ganz unterschiedlichem Aufwand zu arbeiten. Was dies für Umsetzung und Zielerreichung bedeutet, bliebe noch zu untersuchen. Hierfür war die vorhandene Untersuchungsgruppe zu klein. Während die LehrerInnen noch verhältnis-

mäßig selten im Team betreuen können, wird die Arbeit in der Partnergenossenschaft durchschnittlich auf zwei Mitarbeiter aufgeteilt. Die maximale Teamgröße in den Partnergenossenschaften liegt bei vier Mitarbeitern.

Den Schulen gelingt es offenbar höchst unterschiedlich, die zeitliche Entwicklung des Gründungsprozess einzuschätzen und zu steuern. Bei der Beantwortung der Fragebogen gehen die Antworten der Lehrkräfte zu dieser Frage auseinander. Von ihnen geben 40% an, dass sich ihre zeitlichen Vorstellungen vom Gründungsprozess nicht erfüllt haben. Dem stehen allerdings 36% gegenüber, die angeben, dass sich die Arbeitsfähigkeit der Schülergenossenschaft innerhalb des geplanten Zeitraums herstellen ließ (vgl. Abs. 2.2.2).

6.4.3 Zufriedenheit mit Konzept und Betreuung

Die befragten, am Projekt beteiligten LehrerInnen und Partnergenossenschaften äußern sich überaus zufrieden mit dem *partnerschaftlichen Betreuungskonzept* für die nachhaltigen Schülergenossenschaft. LehrerInnen wie Partnergenossenschaften schätzen insbesondere die Begleitung seitens RWGV und SPFS, aber auch die Workshops und Informationsmaterialien werden als hilfreich und geeignet angesehen.

Die Zufriedenheit der Lehrkräfte wird allerdings in zwei Punkten getrübt, die sich beide auf die Schulorganisation beziehen: Sie sehen zu wenig Chancen zur kollegialen Zusammenarbeit (Stichwort Zeittafel) und meinen vielfach auch, dass ihr Aufwand zu wenig auf die zu erbringenden Schulstunden angerechnet werde. Während ersterem in der Befragung nicht weiter nachgegangen wurde, kann zum zweiten Punkt festgestellt werden, dass einerseits aus einem Großteil der Gymnasien zurückgemeldet wurde, dass es überhaupt keine Anrechnungstunden für die schülergenossenschaftliche Arbeit gebe. Andererseits ist festzustellen, dass die Angaben über den mit der Schülergenossenschaft verbundenen Zeitaufwand stark variieren, und dass der Vergleich zwischen den eigenen Angaben zu Zeitaufwand und Anrechnungsfähigkeit, wenn man den Mittelwert des Aufwandes zu Grunde legt und Vor- und Nachbereitungszeiten ins Kalkül einbezieht, in manchen Fällen gar nicht so unvorteilhaft ausfällt. Diesem Thema müsste durch Einzelfallbetrachtungen nachgegangen werden.

Verdichtet man die wesentlichen Erkenntnisse aus der Evaluierung, zeigt sich, dass das Lernarrangement Schülergenossenschaft, so wie es gegenwärtig in NRW umgesetzt wird, im Großen und Ganzen sehr gut bei den Beteiligten ankommt. Es wird ganz überwiegend zur Förderung der Kompetenzentwicklung im personalen, sozialen und methodischen Bereich eingesetzt, weil es sich als sehr geeignet herausgestellt hat, die Selbstständigkeit von Schülergruppen zu stärken und das kooperative Lernen zu befördern. Wie es weiter verbessert werden könnte, ist in den Handlungsempfehlungen (Abs. 5) dargelegt.

Literatur

- Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2010): 16. Shell Jugendstudie. München.
- Behr, Jaqueline (2008): Schülerfirmen als Übungsfelder „Für den Berufseinstieg“ – Erfahrungen aus Sachsen; in: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gGmbH u. a. (Hrsg.): Neue Lernwege durch Schülerunternehmen. Beiträge aus Wirtschaft, Politik, Wissenschaft und Schule, Berlin, S. 32–33.
- Bildungskommission der Heinrich Böll Stiftung (2004): Selbstständig lernen. Bildung stärkt Zivilgesellschaft; sechs Empfehlungen der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung. Weinheim [u. a.]
- Bogner, Alexander/Menz, Wolfgang (Hrsg.) (2001): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Leverkusen: Leske + Budrich.
- Göler von Ravensburg, Nicole/Köppler, Winfried/Schulz-Stahlbaum, Felix: Genossenschaft in der Schule. Nachhaltige Schülergenossenschaften in Niedersachsen 2009–2012. Online verfügbar unter http://www.genoatschool.de/assets/applets/Genossenschaft_in_der_Schule.pdf, zuletzt geprüft am 21.01.2014.
- Green, Norm/Green, Kathy (2007): Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium: das Trainingsbuch. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Green, Norm/Green, Kathy/Heckt, Dietlinde Hedwig (2006): Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch. 2. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Gudjons, Herbert (2003): Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen. Bad Heilbrunn.
- Haan, Gerhard de (2005): Situiertes Lernen. Hg. v. Freie Universität Berlin, Erziehungswissenschaftliche Zukunftsforschung und Programm Transfer-21. Online verfügbar unter http://www.transfer-21.de/daten/materialien/Situiertes_Lernen.pdf, zuletzt aktualisiert am 24.10.2005, zuletzt geprüft am 09.03.2013.
- Haan, Gerhard de (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, Inka/de Haan, Gerhard (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. [Bundesministerium für Bildung und Forschung]. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss., S. 23–43.
- Haan, Gerhard de (2009): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Hintergründe, Legitimation und (neue) Kompetenzen. Berlin: Freie Univ., Programm Transfer-21.
- Heinrich, Winfried (2005): Das Lehrerarbeitszeitmodell in Hamburg. Bericht zur Evaluation. Hamburg; Mummert Consulting AG. Hamburg. Online verfügbar unter <http://www.hamburg.de/contentblob/70400/data/laz-bericht.pdf>, zuletzt geprüft am 21.01.2014.
- Hitzler, Roland/Pfadenhauer, Michaela (2006): Bildung in der Gemeinschaft. Zur Erfassung von Kompetenz-Aneignung in Jugendszenen. In: Claus J. Tully (Hrsg.): Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert. Weinheim, München: Juventa-Verl. (Jugendforschung), S. 237–254.
- Illeris, Knud (2010): Lernen verstehen: Bedingungen erfolgreichen Lernens. Bad Heilbrunn.
- Jerusalem, Matthias (2008): Selbstwirksamkeitserfahrungen in der Schülerfirmenarbeit; in: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gGmbH u. a. (Hrsg.): Neue Lernwege durch Schülerunternehmen. Beiträge aus Wirtschaft, Politik, Wissenschaft und Schule, Berlin, S. 40–41.
- Kirchhoff, Sabine (2003): Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion, Auswertung. 3., überarb. Aufl. Opladen: Leske + Budrich (UTB für Wissenschaft/Uni-Taschenbücher, 2245). Online verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/ilmenau/toc/359239072.PDF>.
- Knab, Simone (2007): Schülerfirma. Eine Lernform zur Verbesserung der Qualität schulischer Bildung. Ergebnisse einer empirischen Studie an Berliner Schulen. Der andere Verlag, Tönning, Lübeck, Marburg, Berlin.
- Konrad, Klaus/Traub, Silke (2010): Kooperatives Lernen: Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Schneider-Verl. Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Lohaus, Arnold/Beyer, Anke/Klein-Heßling, Johannes (2004): Stresserleben und Stresssymptomatik bei Kindern und Jugendlichen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 36 (1), 38–46
- Mayring, Philipp (2009): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 7. Aufl., Orig.-Ausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo Rowohlt's Enzyklopädie, 55628), S. 468–475.
- Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht? 2. durchgesehene Auflage, Cornelsen Scriptor, Berlin.
- Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (2013): Neues Übergangssystem Schule – Beruf in NRW. Zusammenstellung der Instrumente und Angebote. http://www.berufsorientierung-nrw.de/cms/upload/Gesamtkonzept_und_Zusammenstellung_der_Instrumente_und_Angebote_im_NS_112012.pdf#page=16 (27.01.2014)

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009): Hausaufgaben in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I. Hausaufgaben-Erlass, vom 01.07.2009. Online verfügbar unter <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Erlasse/12-31Nr1-Hausaufgaben.pdf>, zuletzt geprüft am 25.02.2014.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen(2013a): Verordnung zur Ausführung des § 93 Abs. 2 Schulgesetz (VO zu § 93 Abs. 2 SchulG). VO zu § 93 Abs. 2 SchulG, vom 01.07.2013. Online verfügbar unter http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Verordnungen/93_2.pdf, zuletzt geprüft am 25.02.2014.
- Niemeyer, Beatrix/Frey-Huppert, Christina (2009): Berufsorientierung an Allgemeinbildenden Schulen in Deutschland – Eine Bestandsaufnahme. (Desktoprecherche zu schulrechtlichen Rahmenbedingungen), hrsg. von der Hans Böckler-Stiftung, www.boeckler.de/pdf/mbf_pers_bild_berufsorientierung_sek_1.pdf (zuletzt geprüft am 27.01.2014).
- Richter, Ulrike (2010): Lernort Betrieb im Übergangsmanagement; Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) et al. (Hrsg.): Perspektive Berufsabschluss. Ein Programm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Newsletter Nr. 4/2010.
- Schäfer, Klaus (2009): Herausforderungen bei der Gestaltung kommunaler Bildungslandschaften. In: Peter Bleckmann/Anja Durdel (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Schubert, Herbert (Hrsg.) (2008): Netzwerkmanagement. Koordination von professionellen Vernetzungen. Grundlagen und Praxisbeispiele. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Seifried, Jürgen/Klüber, Christina (2006): Lehrerinterventionen beim selbstorganisierten Lernen. In: Gonon, P./Klauser, F./Nickolaus, R. (Hrsg.): Bedingungen beruflicher Moralentwicklung und beruflichen Lernens. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Tagungsband zur Frühjahrstagung der Sektion vom 14. bis 15. März 2005 in Stuttgart, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 153–164.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2011): Ergänzungskurs Studium und Beruf: Curriculare Vorgaben für die gymnasiale Oberstufe, Gymnasien, Integrierte Sekundarschulen, Berufliche Gymnasien, gültig ab dem Schuljahr 2011/2012, http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/berufsorientierung/BO_News_2012/SenBWF_Studium_und_Beruf_web.pdf (zuletzt geprüft am 29.01.2014).
- Spies, Anke (2008): Beruf und Arbeit; in: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden. S. 280–288.
- Tibussek, Mario (2009): Netzwerkmanagement: Steuerung in Bildungslandschaften. In: Peter Bleckmann/Anja Durdel (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Zerche, Jürgen/Schmale, Ingrid/Blome-Drees, Johannes (1998): Einführung in die Genossenschaftslehre. Genossenschaftstheorie und Genossenschaftsmanagement. Oldenbourg, München.