

Sandra
Hofhues

Lernen durch Kooperation

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



**WOCHEN
SCHAU
WISSENSCHAFT**

Sandra Hofhues

Lernen durch Kooperation

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



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Für meine Eltern und Großeltern

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Grades Dr. phil.

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

Zugl.: Universität der Bundeswehr München, Neubiberg

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

Einreichung: 10/2011
Tag der Disputation: 25.1.2015

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

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

www.wochenschau-verlag.de

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

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

Inhalt

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

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

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

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

Vorwort der Reihenherausgeber

Die Evidenz der Notwendigkeit einer besseren ökonomischen Bildung in der Schule

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

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

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

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

Essen, im Juni 2012
für die Reihenherausgeber: Thomas Retzmann

0. Vorbemerkung: Lernen durch Kooperation

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

0. VORBEMERKUNG: LERNEN DURCH KOOPERATION

1. HINTERGRUND: BILDUNG IM SPANNUNGSFELD

- Pädagogisches Bildungsverständnis
- Ökonomische Bildung
- Bildung durch Kooperation

Bildungsverständnis: Zwischenfazit und Folgerungen

2. FALLSTUDIE: DIE ANALYSE VON BUSINESS@SCHOOL

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

Fallverständnis: Zwischenfazit und Folgerungen

3. KOMPETENZENTWICKLUNG DURCH KOOPERATION

Kompetenzentwicklung bei Schülern

- Qualifikation, Kompetenzen und Bildung
- Handlungskompetenzen
- Ökonomische Kompetenzen

Kompetenzentwicklung bei business@school-Schülern

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

Potenziale: Kompetenzentwicklung durch Kooperation

4. SCHULENTWICKLUNG DURCH KOOPERATION

Schulentwicklung als Organisationsentwicklung

- Unterrichtsentwicklung
- Personalentwicklung
- Organisationsentwicklung

Schulentwicklung bei business@school

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

Potenziale: Schulentwicklung durch Kooperation

5. PERSONALENTWICKLUNG DURCH CORPORATE VOLUNTEERING

Corporate Volunteering als Mitarbeiterengagement

- Corporate Volunteering
- Betriebswirtschaftliche Motive
- Pädagogische Betrachtungen

Corporate Volunteering bei business@school

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

Potenziale: Personalentwicklung durch Corporate Volunteering

6. LERNEN DURCH KOOPERATION: WIRTSCHAFTSDIDAKTISCHE SCHLUSSBETRACHTUNGEN

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

Lernen durch Kooperation: Ausblick

Abb. 1: Aufbau der Arbeit

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

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

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

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

1.1 Pädagogisches Bildungsverständnis: zwischen Bildungsbegriff und Bildungsauftrag

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

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

1.1.1 Bildungsbegriff in der Literatur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.1.2 Bildungsauftrag der Schule

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

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

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

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

1.2 Ökonomische Bildung: zwischen Funktionalisierung und Allgemeinbildung

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

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

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

1.2.1 Ansichten zum Nutzwert von Bildung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2.2 Positionen zur ökonomischen Bildung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

für die Wirtschaft (Lange, 2009, S. 26; vgl. Schäfer & Fritzsche, 2010, S. 32; vgl. Abschnitt 1.2.1).

Liening (2004, 2011) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass an Fachwissen orientierte Zugänge für ein Schulfach wie Wirtschaft nicht ausreichen. Vielmehr zeigt er auf, dass ökonomische Bildung problemorientiert vermittelt werden sollte (für eine *Übersicht didaktischer Modelle* vgl. Schnotz, Molz & Rinn, 2004). Dieses Verständnis von Wirtschaftsunterricht schließt Kooperationen mit Unternehmen nicht aus, im Gegenteil: Zusammenarbeit von Schulen und Unternehmen im Rahmen von Praktika, Betriebsbesichtigungen und Projekten wird explizit befürwortet; insbesondere Kooperationsprojekte gelten als seltene, aber „zeitgemäße Entwicklungsschritte“ (Aschenbrücker, 2006, S. 164). Rollen- oder Planspiele bzw. Fallstudien werden etwa als „Übungsformen der Entscheidungsfindung“ (May, 2008, S. 150) in individuellen Berufswahlprozessen bezeichnet (zum *Erfahrungsbegriff* vgl. Dewey, 1964, S. 186; David A. Kolb, 1984, p. 30; siehe Abschnitt 4.1.1.3).

Wirtschaftsthemen werden je nach Schultyp und -form unterschiedlich intensiv und kontextspezifisch anders behandelt: So gibt es im Hauptschulbereich z.B. ein Fach Arbeitslehre, das durch den erheblichen Arbeitsmarktbezug allerdings nie in den Real- oder Gymnasialbereich vordringen konnte (Prim, 2008); auch lassen Lehrpläne und Schulbücher nur bedingte Rückschlüsse darauf zu, „ob diese Anteile für eine ökonomische Grundbildung genügen oder ob sie der Bedeutung der Ökonomie in der Gesellschaft gerecht werden“ (Massing, 2006, S. 82). Daher wird ökonomische Bildung (ähnlich wie *Medienbildung*, z.B. Enquete-Kommission, 2011; Jörissen & Marotzki, 2009; Marotzki & Jörissen, 2008; Pietraß, 2009; Schiefner-Rohs, 2012; Schorb, 2010 oder *Umweltbildung*, z.B. Gräsel, 2009; Kyburz-Graber, 1997) als *Schnittstellen- oder Querschnittsfeld* begriffen und kann nicht eindeutig einem Fach oder Fachbereich zugeordnet werden, auch wenn dies zuletzt erneut gefordert wurde (Retzmann, Seeber, Remmele & Jongbloed, 2010; Retzmann, 2011b; vgl. *kritisch* Famulla, 2011; Hedtke et al., 2010).

Für die *Verankerung* ökonomischer Bildung in der Schule sieht Massing (2006) daher drei Möglichkeiten: Erstens ließe sich ökonomische Bildung als eigenes Fach etablieren, da curriculare Verankerung im Kontext Schule als starkes, Orientierung verleihendes und normatives Steuerungsmittel gilt (Achtenhagen et al., 1992, S. 55; Luhmann, 2002, S. 195; Wiater, 2002b, S. 57; vgl. *kritisch* Höhmann & Wollstädt, 1996). Zweitens kann man ökonomische Bildung als Teil von politischer Bildung betrachten, da sich, historisch gesehen, etliche Überschneidungspunkte ergeben. Auch machbar wäre drittens ein Integrationsfach Sozialwissenschaften, das den aktuellen

fachwissenschaftlichen Entwicklungen an Universitäten Rechnung tragen und Wirtschaftswissenschaft, Soziologie und Politikwissenschaft gleichberechtigt in Curricula einbetten würde (Massing, 2006, S. 87–88). Letztere, interdisziplinäre Vermittlungsansätze fördern allerdings neue Diskussionen zutage, nämlich ob so ökonomische Grundlagen ausreichend thematisiert werden und woher die Zeit für neue Inhalte in Curricula kommt. Durch die erneuten Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK; Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2008) zeichnet sich ein Wandel in Richtung curricularer Verankerung von ökonomischer Bildung in allgemeinbildenden Gymnasien ab.

Ökonomische Bildung in der Schule soll somit die Entwicklung von mündigen, reflexiv-verantwortlichen Wirtschaftsbürgern zur Bewältigung aktueller und künftiger Problemsituationen in der Lebens- und Arbeitswelt fördern (May, 2010; Tenfelde, 2008a). Um dieses normativ-emanzipatorische Ziel zu erreichen, kann man inhaltlich mit Massing (2006, S. 86) im Sinne einer *integrativen Position* resümieren (vgl. Ulrich, 2001), dass ökonomische Bildung in der allgemeinbildenden Schule vier Bereiche berühren sollte, die auch fächerübergreifend gestaltet werden können (Hedtke et al., 2010): erstens die Wirtschaftsordnung, zweitens die Wirtschaftspolitik, drittens internationale Verflechtungen der Wirtschaft sowie viertens elementare Wirtschaftskunde. Auch lässt sich didaktisch mit Kruber (2000) in Anlehnung an Klafki (z.B. 2004; vgl. Abschnitt 1.1.1) für eine *Wirtschaftsdidaktik* plädieren, die darauf achtet, dass Unterrichtsinhalte längerfristig relevant sind, dass wirtschaftliche Zusammenhänge aufgezeigt, Grundsätze der Wirtschaftsordnung offengelegt und dass auch Interessen hinterfragt sowie ethische Grundfragen behandelt werden (vgl. May, 2008; Schlösser, 2001). Dieses *integrative Verständnis von ökonomischer Bildung*, das volkswirtschaftliche und betriebswirtschaftliche Inhalte gleichermaßen einbezieht und multiperspektivische, darunter auch wirtschaftsethische Zugänge zu ökonomischen Fragestellungen sucht, liegt auch dieser Arbeit zugrunde. Dabei ist eine „erkenntnislogische Reihung“ (May, 2011, S. 7) der gewählten Inhalte je nach Alter und Erfahrung der Schüler wünschenswert (vgl. May, 2010, S. 30 ff.; Weng, 2008, S. 226). Didaktisch-methodisch wird auf unterschiedliche Lernformen und -orte gesetzt; der problemorientierte Zugang zu ökonomischen Lerninhalten entspricht dabei dem individuellen Wirtschaftshandeln am ehesten und ist insofern für Lernende *und* Lehrende besonders authentisch.

1.3 Bildung durch Kooperation: zwischen Kompensation und Lernchance

Wie in Abschnitt 1.1 grundlegend für die Arbeit formuliert, fokussiert ein normativ-emanzipatorisches Bildungsverständnis darauf, Schüler auf eine Lebenswirklichkeit vorzubereiten, der sie jetzt oder später in multiplen Kontexten und in verschiedenen Rollen begegnen (z.B. Kyburz-Graber, 2004a, S. 25). Mit der *Bildung durch Kooperation* wird nun die Zusammenarbeit unterschiedlicher Beteiligter als *eine* Möglichkeit (neben weiteren) skizziert, als Schüler, Lehrer und Schulleiter mit schulexternen Partnern unter den gegenwärtigen „instabilen, fragmentierten sozialen Bedingungen“ (Sennett, 2005, S. 8) zusammenzuarbeiten, sich infolge der Zusammenarbeit unter möglichst authentischen Bedingungen gemeinsam weiterzuentwickeln und gleichzeitig curriculare Defizite, wie oben angedeutet, durch Einzelfalllösungen auf Schulebene zu kompensieren. Mit der Bildung durch Kooperation geht zugleich die Hoffnung einher, eine komplementäre Form der Zusammenarbeit zu finden, sodass auch die schulexternen Partner diese als persönlichen oder organisationalen Gewinn betrachten (Jütte, 2002; Nuisl, 1996). Die Absichten für die Beteiligung an solchen schulischen (Bildungs-) Netzwerken können sich zwischen Schulen und Unternehmen aber durchaus unterscheiden: Selbst wenn alle Partner an der Verbesserung von Schulbildung im weitesten Sinne interessiert sind, vereint beide im besten Fall die Hoffnung, dass sich über die Personen allzu gefestigte und unbewegliche Strukturen in den betreffenden Organisationen erneuern.

Im Folgenden wird daher erläutert, warum sich die Idee einer Bildung durch Kooperation immer *zwischen* Kompensation und Lernchance bewegt, d.h. inwiefern persönliche Verantwortung für neue, ungewohnte oder nicht mehrheitsfähige Bildungsinhalte übernommen werden kann (Abschnitt 1.3.1) und welche Bedeutung schulische (Bildungs-)Netzwerke als eine Umsetzungsmöglichkeit spielen (Abschnitt 1.3.2). Letztere werden aus zwei sich ergänzenden pädagogischen Sichtweisen betrachtet: aus dem Blickwinkel von Schulen und dem Blickwinkel von Unternehmen, für die schulische (Bildungs-)Netzwerke als informelle Weiterbildungsgelegenheit ebenfalls reizvoll sein können.

1.3.1 Persönliche Verantwortung(-übernahme) als Voraussetzung

Bildung durch Kooperation zu ermöglichen, ist angesichts der Herausforderungen an Schule und Unterricht in der öffentlichen Meinung positiv besetzt. Kooperation wird durch Bildungspolitik programmatisch befürwortet, indem beispielsweise Rahmencurricula nicht nur um Methoden

kooperativen Lernens, sondern auch um Projektarbeit in Zusammenarbeit mit externen Partnern ergänzt werden. Dadurch werden andere Personen oder Organisationen als der Staat und seine Vertreter in die *Verantwortung* genommen, sich für die Bildung von jungen Menschen einzusetzen (vgl. Jonas, 1984, S. 89).

In diesem Sinne *kompensiert* Bildung durch Kooperation zunächst curriculare Mängel hinsichtlich der Inhalte oder der Umsetzung gewünschter didaktischer Formate bzw. Methoden. Entsprechende Mängel betreffen aber auch die personelle, finanzielle und technische Ausstattung, geschürt durch proportional zum Bruttoinlandsprodukt schwindende Ausgaben für Bildung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008; Faulstich, 1995; vgl. Kapitel 5). Neben der Kompensation ergeben sich durch vermehrte Kooperationen im Bildungsbereich aber auch *Lernchancen*, die insbesondere im geforderten Lebensweltbezug von Schule liegen. So ist davon auszugehen, „dass viele Bereiche des alltäglichen Lebens hierzu wichtige Beiträge leisten“ (Rauschenbach, 2005, S. 4) und Kooperation unterschiedlicher Beteiligter pädagogisch-didaktisch hilft, den zuvor betrachteten schulischen Bildungsauftrag zu erfüllen. Denn Bildungsinstitutionen wie das allgemeinbildende Gymnasium kommen nicht umhin, sich zugunsten von Authentizität und Situiertheit des Lernens zumindest teilweise öffnen (zur *Entgrenzung des Lernens* vgl. Baecker, 2007; Erpenbeck, 1998, S. 52; Tenorth, 2010, S. 360).

Mit einer Öffnung ruft man allerdings vor allem solche außerschulischen Organisationen auf den Plan, die strategische Interessen mit der Zusammenarbeit verfolgen, sodass Bildung durch Kooperation bei aller Hoffnung auf Kompensation wiederum einer inhaltlichen Funktionalisierung unterliegen könnte. Es wird daher vorgeschlagen, lediglich solche Kooperationen zwischen Schulen und beispielsweise Unternehmen anzustreben, die speziell Schülern neue Lern- und Bildungschancen *eröffnen*, die ohne die Zusammenarbeit unterschiedlicher Beteiligter verwehrt bleiben würden. Die Chancen bestehen zusätzlich zur grundlegenden Inhaltskomponente insbesondere hinsichtlich spezifischer methodischer und sozialer Kompetenzen, die mit der Zusammenarbeit unter situiereten Bedingungen gefördert und entwickelt werden können. Ob und wie letztlich kooperiert wird, entscheidet dabei auf Einzelschulebene die Schulleitung, bestenfalls unter Einbezug des Kollegiums, der Schüler und weiterer schulischer Bezugsgruppen sowie begleitet von einer geteilten Vision, warum es überhaupt zu kooperieren gilt.

Es sind allerdings keineswegs die Schulen allein, die – aus unterschiedlichen Beweggründen – Verantwortung für ihre Schüler übernehmen. Ähnlich bewusst wird durch Akteure außerhalb der Institution Schule *Verantwortung übernommen*, häufig von normativen Defizitannahmen und konkreten

(Projekt-)Ideen als Lösungsmöglichkeiten begleitet. Viele dieser Akteure sind als Projektpartner in Unternehmen zu finden, da sie persönlich, aber auch organisational geförderte gesellschaftliche Verantwortung tragen wollen bzw. durch äußere Verantwortungszuschreibung auch müssen (siehe Kapitel 5). Überhaupt ist Bildung jener Bereich, in dem sich Unternehmen seit jeher besonders engagieren (vgl. Klein & Theis, 2010). Da es in Deutschland, anders als etwa in den USA, aber keine Verpflichtung zur (unternehmerischen) Verantwortungsübernahme gibt (Habisch, 2010), hängen die Initiierung und Festigung von Kooperationen im Bildungsbereich vom ethisch-moralischen Sinnempfinden Einzelner und ihren Entscheidungen unter Berücksichtigung organisationaler Interessen ab (Baecker, 1999; Derrida, 2001):

„Erst das hinzutretende *Gefühl der Verantwortung*, welches *dieses* Subjekt an *dieses* Objekt bindet, wird uns seinethalben handeln machen. Wir behaupten, daß es dies Gefühl mehr als irgendein anderes ist, welches eine Willigkeit in uns erzeugen kann, den Anspruch des Objektes auf Existenz durch unser Tun zu unterstützen.“ (Jonas, 1984, S. 170–171, Hervorhebung im Original)

Entschließen sich Akteure zur *Verantwortungsübernahme*, treffen sie eine Entscheidung für oder gegen die Förderung bestimmter Inhalte oder Themen von Allgemeinbildung. Eine solche interne Priorisierung ist natürlich, denn sie hilft als Feststellung von Sinn, in Zeiten der Entgrenzung von Lernen und Bildung subjektiv entlastende Grenzen einzuziehen (Baecker, 2007, S. 226). Gleichzeitig werden Ermöglichungsbedingungen für Lernen und Bildung geschaffen, die innerhalb des Bildungssystems auch Akzente setzen können. Exemplarisch lässt sich hier auf die Diskussionen um ökonomische Bildung verweisen (vgl. Abschnitt 1.2.2). An ihnen wird ebenfalls ein Konflikt deutlich, nämlich dass „jeder Zweck nur auf Kosten anderer Zwecke“ (Jonas, 1984, S. 156) realisiert werden kann und Entscheidungsnöte dazu führen, dass Entscheidungen nicht immer rational begründet sind. Diese Abhängigkeit von einer persönlichen, institutionellen oder politischen Agenda ist ähnlich problematisch wie die lose Kopplung zwischen freiwillig kooperierenden Akteuren und Institutionen in der „Risikogesellschaft“ (Beck, 1986):

„Gerade weil ihr Engagement freiwillig bleibt (und bleiben muss), darf es nicht für den laufenden Betrieb etwa im Bildungs- und Sozialsystem ‚verplant‘ werden. Ein Unternehmen – wie jeder freiwillig Engagierte – muss sich auch aus Projekten wieder zurückziehen können, ohne dass dies seine öffentliche Glaubwürdigkeit oder die Funktionsfähigkeit des entsprechenden gesellschaftlichen Teilsystems beschädigt.“ (Habisch, 2010, S. 161)

Insofern gilt es an das Verantwortungsbewusstsein von Personen zu appellieren, die „die *Fähigkeit* zum Gut- oder Schlechtsein“ (Jonas, 1984, S. 385, Hervorhebung im Original) haben, in Schulen nicht auf kurzfristige (Kooperations-) Lösungen zu setzen, sondern im Sinne eines normativ-emanzipatorischen Bildungsverständnisses verstärkt den gesellschaftlich-globalen Bezugsrahmen einzubeziehen und ihr Engagement daran zu binden. Die langfristigen Entscheidungen sind dann weniger Ergebnis struktureller Defizite als Folge des Vertrauens in Beziehungen, die nach Luhmann (2009, S. 31) allerdings immer ein *Wagnis* bleiben und sich bestenfalls in längerfristigen schulischen (Bildungs-)Netzwerkern niederschlagen.

1.3.2 Schulische (Bildungs-)Netzwerke als mögliche Umsetzung

Sowohl (Bildungs-)Netzwerke als auch die Kooperationsidee fußen maßgeblich auf dem Wissen, dem Können und den Einstellungen der beteiligten Personen und dem Willen, sich in soziale Netzwerke einzubringen. Das gegenseitige *Vertrauen in ihre Wirksamkeit* ist daher für die Einrichtung und das Fortbestehen von schulischen (Bildungs-)Netzwerken ebenso zentral wie für die Grundidee einer Bildung durch Kooperation (Jungk, 1994, S. 63). Soziale Netzwerke, zu denen schulische (Bildungs-)Netzwerke zählen, zeichnen sich etwa gegenüber Institutionen dadurch aus, dass ihre Strukturen meist intransparent und dezentral sind (z.B. Faulstich, 2002a, b; Roß, 2002; Schweers, 2005; Wilbers, 2004; Wilkesmann, 1995, 2000).⁷

Der Netzwerkbegriff kennzeichnet meist Kooperationen zwischen Personen oder unterschiedlichen Organisationen. Innerhalb der sozialen Netzwerke kommt der *kommunikativen Aushandlung* eine exponierte Stellung zu: Sie legt die personalen oder organisationalen Interessen der Kooperationspartner offen und bietet Möglichkeiten der gegenseitigen Annäherung auf Basis von persönlichem Austausch. Mitunter nehmen Akteure auch die Rolle von Gatekeepern ein, wenn sie so genannte Netzwerkknoten sind (Granovetter, 1973; Gruber & Rehrl, 2009, S. 968; Jütte, 2002, S. 82; Jungk, 1994, S. 68). Zudem ist die Differenzierung in Netzwerk und Netzwerkprojekte entscheidend, denn: Netzwerk und Projekt müssen nicht identisch sein; vielmehr

7 Soziale Netzwerke, so auch schulische (Bildungs-)Netzwerke, lassen sich aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten. Sie werden in der Soziologie, Betriebswirtschaft oder Politikwissenschaft untersucht (Baecker, 1999, Berkemeyer et al., 2009; Düsseldorf, 2002; Hillary, 1955, p. 114; Stahl-Rolf, Hamann & Hausberg, 2004). Aber auch in der Erziehungswissenschaft wird etwa am Beispiel des sozialen Gefüges von Schulklassen über die Bedeutung sozialer Netzwerke für Lernen und Bildung diskutiert (Berkemeyer et al., 2009, S. 668–669).

werden innerhalb eines Netzwerks Projekte definiert, die sowohl nach innen als auch nach außen förderlich wirken (Wilbers, 2004, S. 18–19) und allen Schritten des Projektmanagements unterliegen (Tiemeyer, 2003). Sollen Netzwerke längerfristig stabil sein, müssen sie auch bestehen, „obwohl ihr Personenbestand vielleicht komplett ausgewechselt wurde“ (Baecker, 2007, S. 169; siehe Abschnitt 6.4).

Speziell *schulische (Bildungs-)Netzwerke* sind in unterschiedlichen Konstellationen denkbar, von denen die Zusammenarbeit von Schulen und Unternehmen eine ist. Es kommen vor allem solche Netzwerke zustande, die institutionell gewollt und strategisch geplant sind (Arnold & Lehmann, 1996, S. 21; Nuissl, 1996, S. 43; Wilkesmann, 2000, S. 491). Hier passt das Corporate Volunteering als Ansatz gut ins Bild, zielt es doch auf längerfristige Partnerschaften, z.B. zwischen Schulen und Unternehmen, ab und fördert durch einzelne Projekte die Etablierung schulischer (Bildungs-)Netzwerke (siehe Kapitel 5). Es ergibt sich allerdings ein empirisches Defizit hinsichtlich der Wirksamkeit schulischer (Bildungs-)Netzwerke (Backhaus-Maul, 2010b, S. 59; Czerwanski, 2003a, S. 9; Roß, 2002, S. 37; Wilbers, 2004, S. 49). Dabei ist ihre reflexive Betrachtung und Untersuchung wichtig, wenn sie sich nicht informell gründen, sondern wie in der vorliegenden Arbeit *pädagogisch-didaktisch geplant* sind und formal angestoßen werden, um Kooperations- und Reflexionsfähigkeiten von Lernenden zu fördern (vgl. Hofhues, Mayrberger & Ranner, 2011). Die Kooperation als Merkmal von Netzwerken ist folglich kein funktionaler Selbstzweck; stattdessen wird entgrenztes Lernen in Projekten selbst zum Bildungsziel.

Warum schulische Netzwerkprojekte angestoßen werden, legt eine Dokumentenanalyse von Berkemeyer et al. (2009, S. 672–673) offen: Schulische (Bildungs-)Netzwerke verfolgen vielfach einen Defizitansatz ausgehend von der Hoffnung auf Schulentwicklung (siehe Kapitel 4). Das Interesse an Schulentwicklung mag auch der Grund dafür sein, warum man im Schulbereich vor allem zwei Arten von Bildungsnetzwerken findet: erstens Beziehungsnetzwerke (engl. *Affiliation Networks*), die auf Kooperationen zwischen Organisationen abzielen, sowie zweitens Weiterbildungsnetzwerke (engl. *Professional Networks*), die zur Personalentwicklung von Lehrern initiiert werden (Berkemeyer et al., 2009, S. 670). Vergleichbare Interessen findet man zu *Bildungsnetzwerken in der Weiterbildung*, wobei diese stärker aus ökonomischen Beweggründen gegründet und aufrechterhalten werden (z.B. Schäffter, 1994, S. 85–86).

Aus pädagogischer Sicht liegt in der Störung von Routinen neben dem Erleben von Selbstwirksamkeit die besondere Chance für die schulische Bildung wie auch für die betriebliche Weiterbildung, wenn man schulische

(Bildungs-)Netzwerke nicht um ihrer Selbst willen initiiert, sondern mit Lernzielen verknüpft (zur *Kompetenzentwicklung in Netzwerkstrukturen* vgl. Franke, 2005, S. 55; zur *Bedeutung von Kooperation für den Wissensaustausch* vgl. Seiler & Reinmann, 2004). Sie fallen zwar bei Schulen und Unternehmen unterschiedlich aus, müssen sich aber in ihren Zielrichtungen *nicht* widersprechen. Vielmehr ist seitens der Schulen auf Teilinteressen in den Bildungsnetzwerken zu achten und einer Funktionalisierung entgegen zu wirken (vgl. Abschnitt 1.2.1).

1.4 Bildungsverständnis: Zwischenfazit und Folgerungen für die Arbeit

Es mag überraschen, dass in einer Arbeit zu einem Schule-Wirtschaft-Projekt ein eigenes Kapitel zur Bildung zu finden ist, das nicht nur ökonomische Bildung umfasst, was angesichts des Untersuchungsgegenstands noch nahe liegen würde (siehe Kapitel 2), sondern gleich drei scheinbare Widersprüche eingehender betrachtet: erstens auf der Makroebene der Struktur das *pädagogische Verständnis von Bildung*, das stets im Spannungsfeld von Bildungsbegriff und Bildungsauftrag steht, zweitens auf der Mesoebene der Entwicklungen und Prozesse die *ökonomische Bildung*, die Herausforderungen einer möglichen Funktionalisierung von Bildung besonders deutlich macht, sowie drittens auf der Mikroebene der Einzelschule die Möglichkeit einer *Bildung durch Kooperation*, welche immer zwischen Kompensation und Lernchance liegt und neben schulischen Akteuren auch andere Partner der Institution Schule einschließt. Alle drei Betrachtungsweisen mit den normativ-emanzipatorisch beanspruchten Positionen sind für den Fortgang der Arbeit zentral, beschreiben sie doch jeweils abstrakte und konkrete Herausforderungen einer auf Kooperation basierenden Projektarbeit in der Schule.

Bevor allerdings auf *business@school* als Fall eingegangen und damit der Untersuchungsgegenstand der Arbeit näher skizziert wird, soll abschließend die eigene Position zur Bildung durch Kooperation formuliert werden. Diese liegt der Arbeit zugrunde und dient zur weiteren Einordnung der Projektbezogenen Befunde.

1. *Pädagogisches Bildungsverständnis*. Bei der Implementierung von Schule-Wirtschaft-Projekten und deren wissenschaftlicher Untersuchung ist, unabhängig von der Implementierungsstrategie (Altrichter & Wiesinger, 2005), das Bildungsverständnis des Einzelnen handlungsleitend. Es ist Ausgangsbedingung für die Initiierung eines Projekts und trägt dazu bei, ob einer Implementierung zugestimmt wird oder nicht. Insofern soll auch in dieser Arbeit am Bildungsbegriff als pädagogischer Zielbegriff

festgehalten werden (Ehrenspeck, 2009; Wiater, 2002a). Dabei sollen die sich wandelnden Rahmenbedingungen und komplexen Wechselbeziehungen von Ich und Welt (Dohmen, 2002, S. 14) nicht außer Acht gelassen werden, im Gegenteil: Ein solches Verständnis von Allgemeinbildung bezieht explizit ökonomische Inhalte ein (Hurrelmann, 2002; May, 2010), betrachtet Bildung als Prozess (Dohmen, 2002) und deutet darauf hin, dass Bildung nicht allein schulisches Faktenwissen umfasst (Erpenbeck, 1998, S. 52; Wiater, 2002a, S. 299). Vielmehr geht es darum, Ermöglichungsbedingungen für Bildung zu gestalten (vgl. oben; Euler & Hahn, 2007; Schnotz, Molz & Rinn, 2004). Die Öffnung von (schulischen) Grenzen kann hierbei förderlich wirken, sodass der Interaktion von Personen unter anderem in schulischen (Bildungs-)Netzwerken Bedeutung zukommt (Fend, 2000, S. 64; Siebert, 1994; vgl. oben).

2. *Ökonomische Bildung.* In einer ökonomisierten Lebens- und Arbeitswelt ist einer der Inhaltsbereiche von Schulbildung auch ökonomische Bildung. Um Bedeutung für lebensweltnahe Bildungsprozesse zu erlangen, sollte allerdings nicht der Homo oeconomicus reproduziert werden, der individualistisch, zielgerichtet und streng rational handelt (Schlösser, 2008, S. 290). Ökonomische Bildung zielt vielmehr auf aufgeklärtes ökonomisches Denken und Handeln ab (Tenfelde, 2008a). Ökonomie wird auf diese Weise zu einem Teilbereich der Allgemeinbildung, der nicht erst mit den Diskussionen um eine Entrepreneurship Education entworfen wird, sondern durch politikwissenschaftliche Zugänge bereits längere Traditionen in der Schule aufweist (May, 2008c; Sesink, 2005). Zugleich ist zu konstatieren, dass eine ökonomische Betrachtungsweise von Bildung die pädagogische nicht ablösen soll und kann (Barz, 2010, S. 152). Entsprechend steht in dieser Arbeit die pädagogische Perspektive auf ökonomische Bildung mit ihren Lern- und Entwicklungspotenzialen für die Schüler im Vordergrund; ökonomische Einflüsse werden mit Euler und Hahn (2007, S. 473) als Rahmeneinflüsse betrachtet, der sich Schule nicht verschließen, sich wohl aber hinsichtlich einer bloßen Funktionalisierung schützen kann.
3. *Bildung durch Kooperation.* Mithilfe von schulischen (Bildungs-)Netzwerken wird die Kooperation von Schulen und Unternehmen möglich: Die Zusammenarbeit unterschiedlicher Organisationen hilft, durch die Interaktion der beteiligten Akteure einen authentischen Lernkontext zu erzeugen (vgl. Hackl, 2008). In konkreten Projekten werden dann Reflexions- und Transferfähigkeiten der Lernenden gefördert, ihre gegenseitige Perspektivenübernahme erleichtert und für Verantwortungsübernahme auch in anderen Situationen sensibilisiert (Klein & Theis, 2010, S. 13–16)

- Fähigkeiten, die zur Kompetenzentwicklung des Einzelnen (siehe Abschnitt 3.1.1), d.h. zum Lernen unter kooperativen Bedingungen und letztlich zur Bildung durch Kooperation beitragen.

Mit einer kooperativen, netzwerkartigen Lernorganisation wird zugleich die Hoffnung verbunden, dauerhafte Austauschbeziehungen zwischen Bildungssystem und ökonomischem System zu gestalten. Jedoch tragen schulische (Bildungs-)Netzwerke vielfach mehr zur Ausdifferenzierung des eigenen Systems und zum Erhalt der eigenen Systemstruktur bei (Luhmann, 1984; Lang-Wojtasik, 2008, S. 37). Allerdings sind Systeme auch „nur über Ausschnitte zugänglich“ (Luhmann, 2002, S. 27). So bieten Kooperationsprojekte die Möglichkeit, auf Akteursebene einander kennenzulernen, z.B. Fachsprachen und systembedingte Codes, innewohnende Rollen, Funktionen und Aufgaben. Das wiederum heißt, dass die Systemgrenzen von Schulen und Unternehmen nicht unüberwindbar sind, wenn Personen in Projekten oder gar Netzwerken interagieren und strukturelle Kopplungen zwischen ihnen bestehen.

Wie sich *eine* Kooperation auf der Ebene der Kompetenzentwicklung von Schülern, auf der Ebene der Schulentwicklung und auf der Ebene der Personalentwicklung bei Unternehmensvertretern darstellt, wird im Folgenden gezeigt.

2. Fallstudie: die Analyse von business@school

Mit business@school wird für die vorliegende Arbeit ein Fall gewählt, der sich aus unterschiedlichen Gründen zur näheren Untersuchung anbietet: Er ist relevant aufgrund der ökonomischen Lehr-Lerninhalte, er ist interessant aufgrund des problemorientierten Zugangs und er zeichnet sich durch eine Vielzahl an Beteiligten aus, die in das Projekt involviert sind, sodass hier Wirkungen der Kooperation besonders deutlich zum Tragen kommen. Hinzu kommt, dass durch den Evaluationsauftrag des Projektträgers BCG an die Professur für Medienpädagogik der Universität Augsburg eine erhebliche Innensicht in das Projekt möglich wurde und bereits Ergebnisse in Form einer Evaluationsstudie veröffentlicht wurden (Hofhues & Reinmann, 2009). Die Evaluation als Zugang zur Untersuchung ist eine logische Konsequenz aus dem langjährigen Projektbestehen und dem Anspruch an die Untersuchung eines *Kooperationsprojekts*, die neben den Schülern auch die weiteren Projektbeteiligten als gestaltende Akteure einbezieht.

Die Herausforderung bei der Evaluation von Schule-Wirtschaft-Projekten wie business@school besteht darin, ein geeignetes Untersuchungsdesign zu entwerfen, das einerseits den Blick auf neuartige Lernumgebungen wagt und andererseits die Facetten schulischer Arbeit vor Ort berücksichtigt. Denn Lehr-Lernkontexte sind aufgrund des individuellen Zugangs und der Vielzahl an Beteiligten vielschichtig und mithilfe quantifizierender Zugänge kaum zu erfassen (z.B. Greimel-Fuhrmann, 2008). Auch die schulischen Rahmenbedingungen sind verschieden, da Bildung Ländersache ist und 16 Curricula in Deutschland existieren (vgl. Kapitel 1). Hinzu kommt, dass das Projekt in der Umsetzung abhängig von Personen ist: vom Willen und Einsatz der Lernenden, Lehrenden und weiterer Akteure (z.B. Schulleiter, Eltern).

Diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Blick, wird im Folgenden zunächst der Fall business@school vorgestellt (Abschnitt 2.1). Dann werden die Forschungsfragen formuliert, die dieser Arbeit maßgeblich zugrunde liegen (Abschnitt 2.2). Im Anschluss daran erfolgt die methodologische Einordnung (Abschnitt 2.3). Sie umfasst die Beschreibung des Evaluationsansatzes und die Verortung innerhalb einer qualitativen Forschungshaltung. Zudem wird das gewählte Untersuchungsdesign vorgestellt und es werden Konsequenzen für den Geltungsbereich der Ergebnisse abgeleitet. Exemplarisch diskutiert werden auch die gewählten Untersuchungsmethoden (Abschnitt 2.4). Abschließend werden die Teilnehmenden der Untersuchung vorgestellt

(Abschnitt 2.5) und – analog zum übergreifenden Kapitel 1 – das Fallverständnis zusammenfassend formuliert, wie es für die Arbeit grundlegend ist (Abschnitt 2.6).

2.1 Der Fall *business@school*

Bevor Überlegungen zur Untersuchung des Falls angestellt werden können, bedarf es der umfassenden Kenntnis des Falls an sich. Entsprechend wird *business@school* zunächst als Einzelfall skizziert, der *typisch* ist für die Kooperation von Schulen und Unternehmen, *Aushandlungsprozesse* auf unterschiedlichen Ebenen der Kooperation anstößt und aufgrund seines Aufbaus *komplex* ist, dass er einer näheren Erläuterung bedarf.⁸

Projektinhalt und -tätigkeiten. *business@school* ist ein Schule-Wirtschaft-Projekt, das von der Unternehmensberatung BCG im Jahr 1998 konzipiert wurde und seit dem Schuljahr 1998/1999 für allgemeinbildende Gymnasien angeboten wird. *business@school* wächst langsam, aber seit seiner Initiierung als Schulinnovation stetig: Im ersten Schuljahr startete die Initiative mit zwei Pilotschulen; im zehnten Projektjahr, das auch der Untersuchung zugrunde liegt, nehmen über 70 Schulen am Projekt teil. Es richtet sich an Schüler der zehnten bis 13. Jahrgangsstufe. Infolge des G8 nehmen allerdings häufiger die Jahrgänge 10 bis 12 am Projekt teil. Wichtig ist der Hinweis, dass *business@school* über ein Schuljahr hinweg durchgeführt wird. Entsprechend ergibt sich für Schüler über ein Jahr hinweg die Möglichkeit, Unternehmertum als Inhalt und Wirtschaft als Kontext selbstorganisiert kennenzulernen. Das Projekt umfasst drei Phasen, die sich durch unterschiedliche Inhalte und Grade der Strukturierung unterscheiden und in einen Wettbewerb münden: Zuerst analysieren Schüler der Klassen 10 bis 13 Konzerne (erste Projektphase *Analyse Konzern*). Danach werden lokale Unternehmen untersucht (zweite Projektphase *Analyse eines kleineren oder mittleren Unternehmens, KMU*). Im Anschluss entwickeln die Jugendlichen im Team eine eigene Geschäftsidee (dritte Projektphase *Entwicklung Geschäftsidee*). Der kreative Entwicklungsprozess mündet in einen eigenen *Businessplanwettbewerb*, der Schüler zum Lernen motivieren soll und die Ideen der Schüler in die (schulische) Öffentlichkeit trägt. Die Umsetzung der Idee ist nicht Teil des Projekts; vielmehr sollen Wissen, Können und Einstellungen für ein wirtschaftlich tätiges Individuum erworben bzw. entwickelt werden. In ihrem ersten Wirtschaftshandeln werden Schüler durch

8 Die Beschreibung orientiert sich am Aufbau des Projekts *business@school* im Schuljahr 2007/2008.

BCG-Vertreter und Mitarbeiter der über 20 Partnerunternehmen betreut, die sich nach der Grundidee des Corporate Volunteering (siehe Kapitel 5) freiwillig für das Projekt engagieren. Denn business@school ist so konzipiert, dass Schülergruppen durch (mindestens) eine Lehrperson und durch Unternehmensvertreter begleitet werden. Für diese ist das Projekt ebenfalls eine Maßnahme zur persönlichen Entwicklung. Die Abbildung 2 illustriert den Zusammenhang der so genannten Phasen bei business@school und der zugrunde liegenden didaktischen Prinzipien.

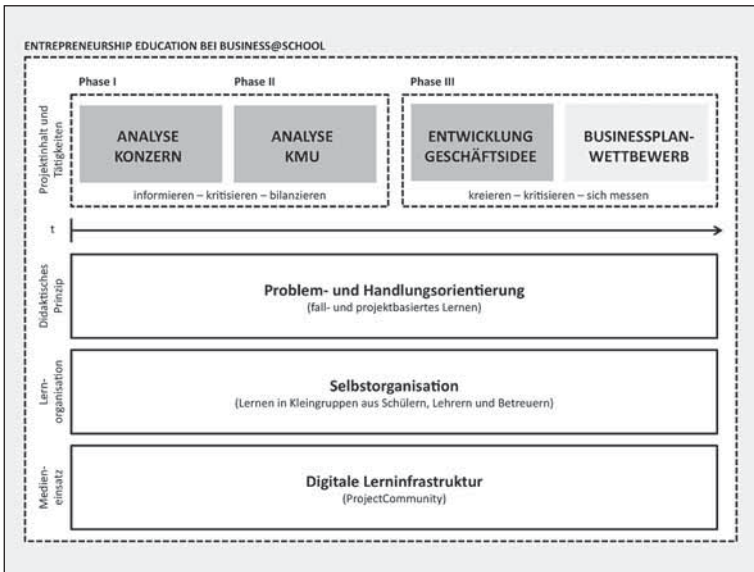


Abb. 2: Aufbau von business@school aus pädagogisch-didaktischer Sicht (in Anlehnung an Reinmann & Hofhues, 2010, S. 168)

Didaktisches Prinzip. Zum didaktischen Konzept von business@school gehört die problemorientierte Herangehensweise: Die Schüler und weitere Beteiligte arbeiten selbstorganisiert, müssen sich im Rahmen der einjährigen Projektlaufzeit eigene Ziele setzen und im Team Antworten auf offene Fragen im Bereich Wirtschaft suchen. Lehrer und Betreuer stehen ihnen beratend zur Seite. Aus pädagogisch-didaktischer Sicht lassen sich diese bei business@school geläufigen Phasen verdichten in zwei alternative Umsetzungen des problemorientierten Lernens (Funke & Zumbach, 2005): Den ersten Bereich (Analyse eines Konzerns sowie Analyse einer KMU) kann man als fallbasiertes Lernen bezeichnen (*Case-Based-Learning-Phase*, Bereiter &

Scardamalia, 2006). Hier lernen die Schüler, wie sie sich über Unternehmen informieren, wie sie Informationen kritisieren und Ergebnisse überprüfen. Der zweite Bereich (Geschäftsidee-Entwicklung und Businessplanwettbewerb) entspricht dem projektorientierten Lernen. Hier rückt die aktive Wissenskonstruktion in den Vordergrund, da Schüler eigene Ideen kreieren, ihre eigenen Ideen kritisieren und sich mit anderen Schülern im Wettbewerb messen (*Knowledge-Building-Phase*). Beide Bereiche werden zur Konkretisierung von Untersuchungszeitpunkten aufgegriffen (siehe Abschnitt 2.4). Innerhalb des Projekts kann man zudem Meilensteine ausmachen, die sich durch die (öffentlichen) Präsentationen ergeben (Reinmann & Hofhues, 2010, S. 168; siehe Abschnitt 4.1.1.2) und die zu sozio-kulturellen Veränderungen in den beteiligten Organisationen vor Ort beitragen (sollen). *business@school* wird auf diese Weise deutlich vom Projektlernen bestimmt.

Lernorganisation. Mit dem Aufbau von *business@school* geht einher, dass Lernen selbstorganisiert stattfindet. Schüler setzen sich bei *business@school* ihre Lernziele selbst, arrangieren sich mit ihren Mitschülern, erleben Höhen und Tiefen des Projektlernens und haben die Chance, über ein Schuljahr hinweg weitere Partner in ihren Lernprozess längerfristig zu integrieren. Partner des Lernens sind für die Schüler wesentlich die Vertreter aus den Unternehmen, die ihnen den Wirtschaftskontext durch den persönlichen Austausch nahebringen. Auch die Lehrer werden zu Partnern der Schüler, indem sie bei *business@school* in anderer Rolle als im Frontalunterricht agieren. Diese Kooperation mit externen Lernpartnern ist für Schulen ungewöhnlich und passt nur eingeschränkt zu Gymnasiallehrplänen. So kommt es auch, dass man in den beteiligten Projektschulen mindestens drei Formen der Umsetzung von *business@school* findet: Erstens gibt es die Integration in den herkömmlichen Unterricht oder zweitens in ein Seminarfach (z.B. in Bayern), was sich vor allem auf die Anrechenbarkeit der Prüfungsleistungen auswirkt. *business@school* wird drittens als Arbeitsgemeinschaft (AG) angeboten, sodass auch jahrgangsstufenübergreifende Schülerteams möglich sind, die in der Praxis allerdings selten angeboten werden. Die meisten Teilnehmer erleben *business@school* im Rahmen eines Schulfachs, da so das hohe Schülerengagement in Form von Noten belohnt werden kann und gleichzeitig innerschulische Strukturen zur inhaltlichen Fundierung und gemeinsamen Reflexion ökonomischer Bildungsinhalte genutzt werden.

Medieneinsatz. *business@school* bietet den Schülern eine digitale Lerninfrastruktur an, die sich „ProjectCommunity“ nennt und den Schülern Informationen zum Projekt sowie allerhand Material zur Projektbewältigung zur Verfügung stellt. Gleichzeitig bietet die Plattform partizipative Funktionalitäten einer Community, die sich auf Möglichkeiten des persönlichen

Austauschs konzentrieren und den Schülern als Kommunikationswerkzeug zur Verfügung steht. Medien als Werkzeuge sollten allerdings in selbstorganisierten Lern- und Bildungsprozessen nicht überstrapaziert werden (Reinmann, 2009; Schnotz, Molz & Rinn, 2004, S. 124; Schweers, 2005, S. 140). Sie werden zur Unterstützung des Projektlernens eingesetzt, ersetzen aber das auf Zusammenarbeit setzende Gerüst bei *business@school* nicht (vgl. oben). Vielmehr können sie zur Individualisierung des Lernens beitragen (Eickelmann, 2010, S. 48; Oelkers, 2009, S. 12), das sowohl die rezeptive Nutzung der ProjectCommunity nötig macht als auch auf Elemente der Beteiligung setzt.

2.2 Forschungsfragen

Jeder wissenschaftlichen Arbeit liegen Forschungsfragen zugrunde, die für das weitere Vorgehen handlungsleitend sind. Sie helfen, den Fokus der Arbeit zu klären, den Untersuchungsbereich abzustecken und daran anlehnend ein Untersuchungsdesign zu entwerfen. Aus wirtschaftspädagogisch-didaktischer Sicht auf das Projekt *business@school* interessieren drei Bereiche gleichermaßen, die sich direkt aus dem Aufbau des Projekts sowie aus den involvierten Personen ergeben. Zunächst zu nennen ist das problembasierte Lernen, das fallorientiertes und projektorientiertes Lernen verbindet und die Kooperation von Schülern, Lehrern und Unternehmensvertretern nutzt, um auf diesem Wege die *Kompetenzentwicklung* der Beteiligten zu fördern. Des Weiteren trägt *business@school* über die projektbedingte Kooperation zwischen Unternehmen und Schulen zu Veränderungen an den Projektschulen und zur *Schulentwicklung* bei. Dieses Ziel wird durch Corporate Volunteering erreicht, das Kooperation als Kernmerkmal beinhaltet und in den beteiligten Unternehmen eine bedeutende Rolle zur *Personalentwicklung* übernimmt. Entlang dieser drei Bereiche, in denen man *business@school* verorten kann, werden auch die ersten drei der dieser Arbeit zugrunde liegenden Forschungsfragen formuliert. Sie werden ergänzt um eine vierte Forschungsfrage, die speziell nach den wirtschaftsdidaktischen Potenzialen von Kooperationsprojekten wie *business@school* fragt (siehe unten).

Die *erste Forschungsfrage (F1)* widmet sich der individuellen Ebene von Kooperation und interessiert sich für die Kompetenzentwicklung der an *business@school* beteiligten Schüler im Sinne einer Prozess- und Verlaufsevaluation:

- F1 Welche individuellen Kompetenzen werden durch das Projekt *business@school* bei Schülern durch die Kooperation von Schulen und Unternehmen gefördert?

Die erste Forschungsfrage kann mit Hilfe einiger Unterfragen spezifiziert werden, die klären sollen, welche Projektmerkmale die Kompetenzentwicklung der primären Zielgruppe der Schüler besonders fördern, welche Bedeutung in diesem Zusammenhang die Kooperation mit den schulexternen Partnern einnimmt und welche möglichen Lernerfolge sich durch die Teilnahme am Projekt einstellen. Dabei liegt ein pädagogisch-psychologisches Kompetenzverständnis zugrunde (siehe Kapitel 3). Im Detail interessiert:

- F1a Durch welche Projektmerkmale wird die Kompetenzentwicklung der Schüler besonders begünstigt?
- F1b Welche Rolle spielt die Kooperation bei der Kompetenzentwicklung der Schüler?
- F1c Wie beeinflussen die bei *business@school* erworbenen Kompetenzen die persönliche Weiterentwicklung der Schüler in Schule, Ausbildung und Beruf?

Die *zweite Forschungsfrage (F2)* widmet sich dem sozio-kulturellen Veränderungspotenzial von Schule-Wirtschaft-Kooperationen wie *business@school*. Da sich die Kooperation vor allem an Bildungsinstitutionen richtet, fokussiert die zweite Forschungsfrage die Einzelschule als Organisation. Es interessiert nicht nur, wie sich Unterricht infolge der Öffnung gegenüber schulexternen Partnern entwickelt; vielmehr wird die gesamte Schule mit ihren Akteuren und Lehr-Lern-Prozessen in den Blick genommen. Dabei wird ein Verständnis von Schulentwicklung als Organisationsentwicklung eingenommen (siehe Kapitel 4). Die Forschungsfrage lautet:

- F2 Welche sozio-kulturellen Veränderungen werden durch das Kooperationsprojekt *business@school* im Unterricht (Unterrichtsentwicklung), im Kollegium (Personalentwicklung) und in Bezug auf die Öffnung der Schule als Organisation (Organisationsentwicklung) angestoßen?

Da die Kompetenzentwicklung der Schüler bereits eigens betrachtet wurde, interessiert im Rahmen der zweiten Forschungsfrage vor allem, welche Projektmerkmale die Entwicklung der Schule (vs. die Entwicklung der Schüler) begünstigen. Es wird differenziert nach solchen Einflussgrößen, die sich im pädagogisch-didaktischen Sinne förderlich auf den Schulunterricht auswirken. Zugleich wird nach Möglichkeiten der (Personal-)Entwicklung der beteiligten Lehrer sowie nach der öffentlichen Wirksamkeit der Teilnahme gesucht. Auch die zweite Forschungsfrage kann mit Hilfe einiger Unterfragen spezifiziert werden:

- F2a Durch welche Projektmerkmale wird die Schulentwicklung besonders begünstigt?

- F2b Welchen Einfluss nimmt business@school auf die Veränderung von Unterricht?
- F2c Welchen Beitrag leistet business@school zur schulinternen Lehrerfortbildung?
- F2d Inwiefern beeinflusst business@school das Bild (Image) der Schule?

Die *dritte Forschungsfrage (F3)* wendet sich vom Bildungskontext Schule ab und richtet sich den (Weiterbildungs-)Potenzialen einer Projektteilnahme für Unternehmen zu. Denn mit ihren Seminaranteilen sorgen die reformierten G8-Curricula dafür, dass Gymnasien immer häufiger nach geeigneten Partnern suchen (müssen) und sich außerschulische Organisationen stärker als zuvor in Bildungseinrichtungen einbringen können. So fußt auch die Kooperation bei business@school auf einer Partnerschaft zwischen Schulen und Unternehmen, deren primäres Ziel zwar die Kompetenzentwicklung der Schüler und die Entwicklung der Einzelschule ist; angesichts der Verortung des Projekts im Corporate Volunteering soll die Teilnahme aber auch persönliches Entwicklungspotenzial für die Teilnehmer aus den Unternehmen bergen. Entsprechend ist die Kooperation aus Unternehmenssicht ebenfalls bedeutsam, weist aber durch das ökonomische Leitsystem nicht ausnahmslos pädagogisch-didaktische Interessen etwa hinsichtlich der betrieblichen Weiterbildung auf, sondern verknüpft das unternehmerische Engagement auch mit spezifischen organisationalen Interessen (siehe Kapitel 5). Die dritte Forschungsfrage lautet daher:

- F3 Welche sozio-kulturellen Veränderungen werden durch das Kooperationsprojekt business@school im Hinblick auf die Binnenwirkung (Personalentwicklung) und die Außenwirkung (Imagebildung) in den beteiligten Unternehmen angestoßen?

Die dritte Forschungsfrage kann wiederum mit Hilfe einiger Unterfragen spezifiziert werden, die sich durch den Fokus auf das Projekt aus unternehmerischer Sicht auszeichnen:

- F3a Welchen Stellenwert hat der Ansatz des Corporate Volunteering in den an business@school beteiligten Unternehmen?
- F3b Wie wird durch business@school Personalentwicklung betrieben?
- F3c Inwiefern beeinflusst business@school das Bild (Image) der beteiligten Unternehmen?

Während die erste bis dritte Forschungsfrage sehr eng am Untersuchungskontext verhaftet sind, dient die *vierte Forschungsfrage (F4)* dazu, speziell die wirtschaftsdidaktischen Potenziale der Projektkooperation auch im Hinblick

auf mögliche weitere Kooperationen auszuloten. Sie steht dabei in engem Bezug zum theoretischen Hintergrund aus Kapitel 1. Die Frage lautet:

F4 Was kann man aus der zehnjährigen Laufzeit von *business@school* für die Weiterentwicklung des Kooperationsprojekts lernen?

Aufgrund dieses wirtschaftsdidaktischen Schwerpunkts in Forschungsfrage 4 sollen die Kernmerkmale von *business@school* kritisch diskutiert und um weitere Aspekte, sofern denkbar, ergänzt werden. Entsprechend kann die vierte Forschungsfrage mit folgenden Unterfragen spezifiziert werden:

F4a Was sind die unverzichtbaren Kernmerkmale für die Kooperation bei *business@school*?

F4b Welche bisher untergeordneten oder unberücksichtigten Merkmale ließen sich bei der Konzeption weiterer kooperativer Projekte zusätzlich integrieren?

Sowohl die zusammenfassenden Abschnitte in den Kapiteln 3 bis 5 als auch das Kapitel 6 dienen schließlich zur Beantwortung der Forschungsfragen.

2.3 Methodologische Einordnung

An die Konkretisierung der Fragestellung, die jeder Arbeit voransteht, schließen die Überlegungen zur Methodologie an. Grundlegend kann methodologisch zwischen qualitativer und quantitativer Sozialforschung unterscheiden. Inzwischen weisen allerdings einige Forscher darauf hin, dass es sich bei quantitativen und bei qualitativen Zugängen insbesondere auf *Methodenebene* nicht um diametral entgegen gesetzte oder sich einander ausschließende Formen von Sozialforschung handelt. Vielmehr werden die Gemeinsamkeiten und Kombinationsmöglichkeiten beider thematisiert, sodass es sowohl in qualitativen Studien quantitative Anteile gibt als dies auch umgekehrt der Fall ist (z.B. Atteslander, 2008, S. 5; Oswald, 2003, S. 74).

Im Folgenden soll gezeigt werden, welche methodologische Grundhaltung dieser Arbeit zugrunde liegt. Es wird der Evaluationsansatz beschrieben (Abschnitt 2.3.1), die qualitative Grundhaltung skizziert (Abschnitt 2.3.2), das gewählte Untersuchungsdesign vorgestellt (Abschnitt 2.3.3) und abschließend werden Konsequenzen für den Geltungsbereich der Ergebnisse gezogen (Abschnitt 2.3.4).

2.3.1 Evaluationsansatz

In der Schulbegleitforschung werden Evaluationen vor allem dazu eingesetzt, *Schulinnovationen* auf ihre Bewährung in der Praxis näher zu *beleuchten* (Spanhel, 2001, S. 249; Wottawa & Thierau, 2003, S. 74; vgl. auch Diekmann, 2009, S. 22). Allgemein versteht man unter einer Evaluation die Überprüfung, (Qualitäts-)Kontrolle oder Bewertung eines Produkts, Prozesses oder Programms mit dem Zweck, eine Planungs- und Entscheidungshilfe zur Handlungsoptimierung zu erhalten (z.B. Kuckartz, Ebert, Rädiker & Stefer, 2009, S. 19; Spanhel, 2001, S. 250; Tergan, 2000). Sie liegt oft im „Spannungsfeld zwischen politischen und wissenschaftlichen Interessen“ (Diekmann, 2009, S. 38). Dem unmittelbaren Praxisbezug der meisten Evaluationen kommt im Verlauf einer Untersuchung besondere Bedeutung zu (Wottawa & Thierau, 2003, S. 2). Denn eine Evaluation ist oft auch eine Intervention, gerade dann, wenn die Forscher vor Ort präsent sind (Bortz & Döring, 2002; siehe unten). Allerdings ist es aufgrund der Komplexität der Zusammenhänge nahezu unmöglich, abschließend den Effekt *einer* Schulinnovation zu bewerten (siehe unten sowie Abschnitt 6.3).

Die Analyse von Schulprojekten kann als *klassische Evaluation* im Bildungsbereich eingeordnet werden, deren Fokus es ist, anhand von formativen und summativen Komponenten Erkenntnisse über dessen Wirksamkeit zu erhalten (Greimel-Fuhrmann, 2008, S. 54). Die wissenschaftliche Untersuchung dient zum einen dazu, „Bilanz“ zu ziehen und die gemachten praktischen Projekterfahrungen auf eine empirische Basis zu stellen. Zum anderen stellen die Ergebnisse den Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung von Projekten dar. Vorteil der formativen Evaluation ist es, dass die Ergebnisse direkt an die Projektbeteiligten zurückgespiegelt werden (*kommunikative Validierung*, siehe unten). Insofern dienen die Ergebnisse noch im Prozess der Verbesserung des Projekts. Die Ergebnisse der summativen Evaluation helfen bei der abschließenden Bewertung und fließen im Nachgang in dessen Weiterentwicklung ein (Wottawa & Thierau, 2003, S. 18). In Anlehnung an eine eigenes durchgeführte, qualitative Studie stellt Horstkemper (2003) fest: „Allerdings haben uns die Schulen weder freiwillig ausgesucht, noch können sie uns ohne weiteres ‚kündigen‘.“ (ebd., S. 777) Der Evaluator als Person ist somit vielfach Informationsbeschaffer, Bewerter *und* Ratgeber zugleich (Wottawa & Thierau, 2003, S. 46), der einmal mehr, einmal weniger gerne in den Schulen gesehen wird.

Es können Selbst- oder Fremdevaluationen stattfinden, d.h. die Beteiligten führen die Untersuchung selbst durch oder übertragen die Durchführung an außenstehende Evaluatoren (Greimel-Fuhrmann, 2008, S. 55 f.). Denn

„Nähe kann blind machen“ (Oswald, 2003, S. 80) und dafür sorgen, dass bestehende Lösungswege nicht verändert werden, wenn sie sich einmal bewährt haben (vgl. Wottawa & Thierau, 2003, S. 24). Eine *externe Evaluation*, wie im zugrunde liegenden Fall, hat den Vorteil, dass das Projekt im Gesamten erfasst werden und die Untersuchung sowohl input- als auch outputorientiert sein kann (Wottawa & Thierau, 2003, S. 27). Aufgrund der Betrachtungsweise von außen bringen Fremdevaluationen aber auch Schwierigkeiten mit sich, die z.B. im (mangelnden) Informationsfluss, in den zugrundeliegenden Leitsystemen von Forscher und Auftraggeber (z.B. Bildung und Ökonomie) oder in Widerständen beim Evaluandum zu suchen sind.

Ist methodologisch der Evaluationszugang fixiert, sind nach Wottawa und Thierau (2003, S. 56) *sechs grundlegende Aspekte* zu klären: Sie betreffen (1) das Evaluationsziel, (2) den Evaluationsbereich, (3) das Evaluationsobjekt, (4) den Evaluationsort, (5) das Evaluationsmodell und (6) die Evaluationsnutzung (vgl. auch Spanhel, 2001, S. 250 f):

1. Das *Evaluationsziel* ist zu erfahren, welche individuellen Kompetenzen innerhalb der Projektarbeit bei Schülern, Lehrern und Betreuern gefördert werden und inwieweit die Teilnahme an *business@school* die persönliche Entwicklung in Schule, Ausbildung und Beruf beeinflussen. Ein besonderes Augenmerk liegt auf den sozio-kulturellen Veränderungen, die infolge der Kooperation in Schulen und Unternehmen angestoßen werden sowie auf den spezifischen Projektmerkmalen, die Kompetenz-, Schul- und auch Personalentwicklung begünstigen. Darüber hinaus interessiert, was man aus der über zehnjährigen Laufzeit von *business@school* über die Weiterentwicklung des Projekts lernen kann.
2. Der *Evaluationsbereich* wird durch den didaktischen Aufbau von *business@school* klar: Die Evaluation betrachtet mit dem allgemeinbildenden Gymnasium einen Bereich, auf den die Kooperation zwischen Schulen und Unternehmen wirken soll. Durch die Kooperationsidee werden Einblicke in Unternehmen als Organisationen möglich, die den Evaluationsbereich erweitern, aber auch die Erfassung des gesamten Projektgeschehens mit allen Zielgruppen (allem voran Schüler, aber auch Lehrer, Schulleiter und Unternehmensvertreter) erschweren. Zugleich ergeben sich – anders als bei Drittmittel-unabhängiger Forschung – Rahmenbedingungen, die sich als Zielvorgaben des Auftraggebers auf Form, Inhalt und Umfang der Untersuchung auswirken (Bortz & Döring, 2002, S. 101-111; Spanhel, 2001, S. 255). Insofern erfordert eine Fremdevaluation eine „intensive Kooperation und [setzt] Konsensbildung mit den Betroffenen voraus“ (ebd., S. 31). Um dieser spezifischen Herausforderung zu begegnen, werden in der vorliegenden Arbeit einzelne Prozessschritte transparent

gemacht (Baur & Lamnek, 2005, S. 249; Flick, 2006, S. 93; Lamnek, 1993a, S. 254; Wottawa & Thierau, 2003, S. 65).⁹ Obschon Lamnek (1993a, S. 127) durch die erhebliche Vertrautheit mit dem Feld einen Vorteil qualitativer Herangehensweisen sieht, wird ebenfalls eine kritische Haltung zum Gegenstand angestrebt (siehe Abschnitt 2.3.2).

3. Das *Evaluationsobjekt* *business@school* ist ein etabliertes Projekt in der Entrepreneurship Education, wie bereits gezeigt werden konnte (vgl. Kapitel 0 und Abschnitt 2.1).
4. Ebenfalls zentral ist die Wahl des *Evaluationsortes*, der auf den Hergang der Untersuchung erheblichen Einfluss nimmt. Für die Evaluation von *business@school* werden unterschiedliche Orte gewählt, die sich differenzieren lassen anhand der beteiligten Institutionen (Schulen, Unternehmen) oder anhand des Raumes, in dem sie stattfinden. So finden manche Untersuchungen vor Ort statt und nehmen *business@school* aus Einzelfallperspektive in den Blick (Yin, 2003). Andere Untersuchungen finden computervermittelt statt, sodass vor allem Vergleiche zwischen den Teilnehmenden möglich werden, die Kommunikation zwischen Evaluatoren und Evaluandum sich aber schwieriger gestaltet.
5. Das gewählte *Evaluationsmodell* wird in Abschnitt 2.3.3 genauer ausgeführt. Kurz gefasst liegen im Fokus der Fremdevaluation alle Kernmerkmale des Projekts, die mithilfe des Auftraggebers anhand von „Alltagswissen“ (Diekmann, 2009, S. 25) und langjährigen Erfahrungen in forschungsleitende Fragen überführt werden. Die für die Auftrags-evaluation identifizierten Problembereiche finden eine hohe Entsprechung in der wissenschaftlichen Literatur zur Kompetenzentwicklung, zur Schulentwicklung und zur Personalentwicklung durch Corporate Volunteering. Für die systematische Evaluation werden allerdings projektspezifische Schwerpunkte gelegt (zur *spezifischen Herausforderung Auftrags-evaluation* vgl. Weingart, 2003, S. 106; zur *Relevanz anwendungsorientierter Sozialforschung* vgl. Latniak & Wilkesmann, 2005).¹⁰
6. Die Evaluation endet mit einem Evaluationsbericht, dessen primärer *Nutzen* darin besteht, das Projekt auf Programmebene weiterzuentwickeln. Eine Evaluation ist so ein Eingriff in laufende Projekte und führt zu Reflexionen über das Projekt, die ohne die Untersuchung vielleicht nicht stattgefunden hätten. Es ist etwa davon auszugehen, dass insbesondere

9 Atteslander (2008, S. 47) konstatiert allerdings, dass es praktisch unmöglich sei, in hektischen Feldphasen empirischer Forschung jeden Schritt zu kontrollieren.

10 siehe z.B. http://www.existenzgruenderinnen.de/imperia/md/content/pdf/studien/bcg-practice_evalstudie.pdf (31.05.2012)

aus Schulbesuchen Empfehlungen und Ideen resultieren, die durch die Evaluation in Gang gesetzt werden. Ähnliche Wirkungen könnten Informationen an die Beteiligten über den Status quo und erste Ergebnisse der Evaluation haben (Hofhues & Reinmann, 2009). Solche Informationen können allerdings wichtig sein, um die Transparenz und Akzeptanz bei den Beteiligten im Sinne einer kommunikativen Validierung zu erhöhen, die nach Greimel-Fuhrmann (2008) maßgeblich für die Unterrichts- und Personalentwicklung sind (vgl. auch Horstkemper, 2003, S. 780). Darüber hinaus scheint eine Subjekt-Objekt-Trennung zwischen Forscher und Beforschten nur bedingt sinnvoll, da sich „die Angemessenheit der Rekonstruktion der subjektiven Theorie im Dialog feststellen“ (in Anlehnung an Groeben et al., 1988, zitiert nach Schröder-Lenzen, 2003, S. 110) lässt. Die Begleitung anschließender Interventionsmaßnahmen ist allerdings nicht mehr Gegenstand von Evaluationen; sie hören meist mit der Aussprache von Empfehlungen auf. Diese können aber auch über das einzelne Projekt hinausgehen und sich beispielsweise an die Bildungspolitik richten, etwa als Beitrag zur Wahrnehmung ökonomischer Bildung.

Während viele der Ausführungen auch auf die veröffentlichte Evaluationsstudie (Hofhues & Reinmann, 2009) zutreffen, vertieft die vorliegende Dissertation den Aspekt der Kooperation bei *business@school*. D.h. in den empirischen Teilen werden vor allem solche Befunde vorgestellt, die erst mit oder infolge der Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteure offenbar werden.

2.3.2 Qualitative Grundhaltung

Vertreter quantifizierender (Sozial-)Wissenschaften beschreiben *Forschung als (linearen) Prozess*, an dessen Anfang theoretische Wissensbestände bzw. empirisch belegte Zusammenhänge stehen, aus denen Hypothesen abgeleitet und unter Bedingungen der Repräsentativität systematisch überprüft werden (z.B. Brosius & Koschel, 2003, S. 25; Schnell, Hill & Esser, 2008). Zu erzielende Forschungsergebnisse werden präzise definiert und Erhebungsinstrumente standardisiert, was zumindest eine implizite, besser noch explizite Kenntnis von (Handlungs-)Zusammenhängen voraussetzt (Udo Kelle, 2006, S. 121 ff.). Qualitative Sozialforschung ist in dieser Betrachtung am ehesten im Sinne einer „weichen“ Vorstudie einzusetzen, auf die „harte“ quantitative Forschung folgt (Brosius & Koschel, 2003; Flick, 2005; Keuneke, 2005; zur *Diskussion* siehe weiterführend Reinmann, 2007b).

Mit dieser Perspektive stößt Sozialforschung jedoch mitunter an *Grenzen*, denn: Eine quantitative Herangehensweise greift zu kurz, wenn Handeln wie im vorliegenden Fall lokalen Regeln und gesellschaftlichem Wandel unterworfen ist. Infolge unklarer Kausalitäten treten z.B. Methodenprobleme auf, da quantitative Forschung Erkenntnisgrenzen setzt, „[...] während mit Hilfe qualitativer Methoden auch solche Sachverhalte entdeckt und beschrieben werden können, die im Vorwissen des Untersuchers nicht auftauchen“ (Udo Kelle, 2006, S. 127). Anders als quantifizierende Verfahren gehen qualitative Zugänge zu Forschung davon aus, „daß nicht isolierte Aussagen nach dem Muster ‚A ist eine Ursache von B‘ oder ‚B folgt aus A‘ getroffen werden können, sondern davon, daß es sich bei sozialen und kulturellen Phänomenen immer um Bedeutungsschichten oder -gewebe handelt“ (Helga Kelle, 2003, S. 198). In der ganzheitlichen Betrachtungsweise sowie im unmittelbaren Zugang zum Feld liegt daher die *Chance* qualitativer Sozialforschung (Terhart, 2003a, S. 28; Oswald, 2003, S. 82).

Worin sich quantitative und qualitative Herangehensweisen also grundlegend *unterscheiden*, ist ihr Verständnis von Gegenstand und Methode bzw. deren Verhältnis zueinander, die sich bei der qualitativen Sozialforschung aus der paradigmatischen Nähe zum Konstruktivismus ergeben (Flick, 2005, S. 20–23; Flick, 2006, S. 67). So geht man bei qualitativer Forschung davon aus,

- dass Wissen in sozialen Austauschprozessen konstruiert wird und durch Kommunikation expliziert werden kann,
- dass die einzelnen Bestandteile des Forschungsprozesses in wechselseitiger Abhängigkeit zueinanderstehen und
- dass ihre Verzahnung Einfluss auf die gegenstands begründete Theoriebildung hat.¹¹

Sampling, Datenerhebung und -auswertung sowie der Vergleich mit Vorannahmen und Theorien wechseln sich im Forschungsprozess ab, sodass dieser eher einem zirkulären als einem linearen Modell gleicht (Flick, 2006, S. 69 ff.; Lamnek, 1993a, S. 119 f.; Lampert, 2005, S. 518; vgl. oben). Qualitative Sozialforschung setzt allerdings eine *aufwendige* Fallauswahl, Datenerhebung und Interpretation voraus, um letztlich „Fragen nach zusätzlichen und ggf. unerwarteten Effekten von Interventionen“ (Udo Kelle, 2006, S. 134) nachzugehen. Sie lässt sich insofern nicht auf ein anderes Methodenrepertoire oder

11 zur Grounded Theory siehe Glaser und Strauss (1990) und vgl. beispielsweise Lamnek (1993a), Baur und Lamnek (2005), Lampert (2005), Schmidt (2003), Schröder-Lenzen (2003) sowie Terhart (2003)

unterschiedliche Auswertungsstrategien reduzieren, wie die Gegenüberstellung quantitativ vs. qualitativ suggeriert (Terhart, 2003a, S. 28).

Geht man davon aus, dass „[q]ualitative Forschung [...] Ausdruck einer weniger struktur- und administrations- als vielmehr kultur- und subjektorientierten Perspektive“ (Terhart, 2003a, S. 32) ist, lässt sich gut begründen, warum diese qualitative Grundhaltung für die Evaluation von business@school leitend ist. So wird ein komplexer Bildungsraum betrachtet, der kaum in Hypothesen vorab zu erfassen ist (Lamnek, 1993a, S. 23). Darüber hinaus stehen in der Evaluation besonders die durch Kooperation, d.h. soziale Interaktion hervorgerufenen Lernerfolge im Vordergrund, die ein qualitatives Vorgehen geradezu notwendig machen (vgl. Atteslander, 2008, S. 56). Der qualitative Zugang bietet dabei eine gewisse Offenheit gegenüber dem Untersuchungsgegenstand. Fragen, die sich erst im Forschungsprozess ergeben, können *und* sollen prozessbegleitend untersucht werden. Auch werden bewusst unterschiedliche Perspektiven vom Forscher auf den Untersuchungsgegenstand eingenommen, ohne hinsichtlich einer Position voreingenommen zu sein. Ebenfalls sind die zugrunde liegenden Theorien und Modelle in dieser Arbeit nicht prädestiniert, im Gegenteil: Die hier zugrunde gelegte qualitative Grundhaltung erlaubt es, sukzessive weitere, bislang nicht berücksichtigte Theorien zur Interpretation der erhobenen Daten und zu weiteren Forschungszwecken heranzuziehen.

2.3.3 Untersuchungsdesign

Für die Bestimmung des Untersuchungsdesigns gilt es, *vor* Beginn aller Untersuchungen einen Überblick über den didaktischen Aufbau von business@school, über Sonderformen bei der Ausgestaltung, über die am Projekt beteiligten Personen sowie über bekannte Phänomene in der Wirkung des Projekts etc. zu erlangen. Dieser an Erfahrungen orientierte erste Zugang hilft, ein bereits etabliertes Projekt als externer Evaluator näher kennenzulernen. Erst danach wird das Design der Studie bestimmt. Denn, so warnt Udo Kelle (2006), „Evaluationsstudien beginnen oft, bevor hinreichend geklärt ist, welches sinnvolle Indikatoren für den Erfolg einer Intervention sein können“ (ebd., S. 127). Dabei lassen sich die Ziele der Fremdevaluation wie folgt zusammenfassen: Mit der Evaluation soll *systematisch* untersucht werden,

- welchen Beitrag das Schule-Wirtschaft-Projekt zur Kompetenzentwicklung von Schülern leistet,
- wie die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Betreuern vor sich geht und welche Effekte diese auf die Schüler hat,

- in welcher Weise die Projektteilnahme Unterricht und Schule als Ganzes verändert und
- welchen Mehrwert der Ansatz des Corporate Volunteering bietet (vgl. Abschnitt 2.2).

Das Forschungsdesign der business@school-Evaluationsstudie umfasst daher sowohl *formative* als auch *summative Komponenten* (vgl. Spanhel, 2001, S. 256). Die Variation der methodischen Settings soll insgesamt die Anzahl potenzieller Fehlinterpretationen verringern (Schründer-Lenzen, 2003, S. 107). Voraussetzung dafür ist, dass quantitative und qualitative Methoden als vereinbar betrachtet werden (Lamnek, 1993a, S. 6). Im Sinne einer „within-method“-Triangulation¹² (Treumann, 2005, S. 211) werden bei business@school letztlich unterschiedliche Befragungsinstrumente eingesetzt: Onlinebefragungen und Interviews vor Ort. So sollen auch Einstellungen und Meinungen sowie Zusammenhänge *im* sozialen Handeln erhoben werden (Udo Kelle, 2006, S. 133).

Die Befragungen werden für die Auftragsstudie punktuell durch Dokumentenanalysen ergänzt, um einen Eindruck von den Artefakten und ihrer chronologisch-inhaltlichen Entwicklung zu gewinnen. Die Dokumentenanalyse erfolgt allerdings wenig systematisch, sodass sie als Methode in das Design der Doktorarbeit *nicht* aufgenommen wird (*Auslassung zur besseren Übersicht grau hinterlegt* in Abbildung 3). Ebenfalls an dieser Stelle *außer Acht* gelassen werden die Befragungsergebnisse der Vergleichsbefragung aus dem SchülerVZ¹³ sowie die englischsprachigen Onlinebefragungen unter internationalen business@school-Teilnehmern. Letztere wären interessant, weisen aber (a) eine zu geringe Teilnehmerquote und (b) andere Bildungs- bzw. Schulsysteme als Referenzrahmen auf. Erstere sind aufgrund ihrer Streuung kaum aussagekräftig.

Gegenüber der Auftragsstudie *ergänzend* in das Untersuchungsdesign aufgenommen werden fünf Interviews mit Personalentwicklern oder anderweitigen Unternehmensvertretern, die die Kooperation bei business@school aus unternehmensstrategischer Perspektive im Sinne einer kommunikativen Validierung einordnen. Diese Einordnung ist damit vergleichbar mit dem (Über-)Blick der Schulleiter auf Schulentwicklungsprozesse.

12 Das zentrale Konzept der Triangulation ist das der Methodentriangulation (z.B. Flick, 2005, S. 24; Lamnek, 1993a, S. 245–257; Schründer-Lenzen, 2003, S. 108; Terhart, 2003a, S. 30).

13 siehe www.schuelervz.net (31.05.2012)

Die Unterscheidung in *Prozess- und Ergebnisanalyse* ist ebenfalls wichtig: Während die Prozessanalyse den Blick auf das laufende Schuljahr erlaubt, wird bei der Ergebnisanalyse auf die vergangenen neun Jahre zurück geblickt (vgl. Bösch, 1987; Greimel-Fuhrmann, 2008). So weist die Evaluation innerhalb der Prozessanalyse vier Onlinebefragungen unter Schülern, Lehrern und involvierten Unternehmensvertretern sowie zwei Onlinebefragungen unter Schulleitern auf (zur *Seltenheit von Schüler- und Schulleiterbefragungen* vgl. Berkemeyer et al., 2009, S. 674). Für die Ergebnisanalyse werden alle ehemaligen Teilnehmer befragt. Entsprechend kann man bei *business@school* auch von einer Vollerhebung sprechen. Die quantitativen Erhebungen werden ergänzt um qualitative Daten infolge von Vor-Ort-Besuchen, die sich – wie zu zeigen sein wird – speziell im Rückblick als essentiell für die Einordnung der Untersuchungsergebnisse darstellen.

Die Abbildung 3 fasst das Untersuchungsdesign der Evaluationsstudie zusammen.

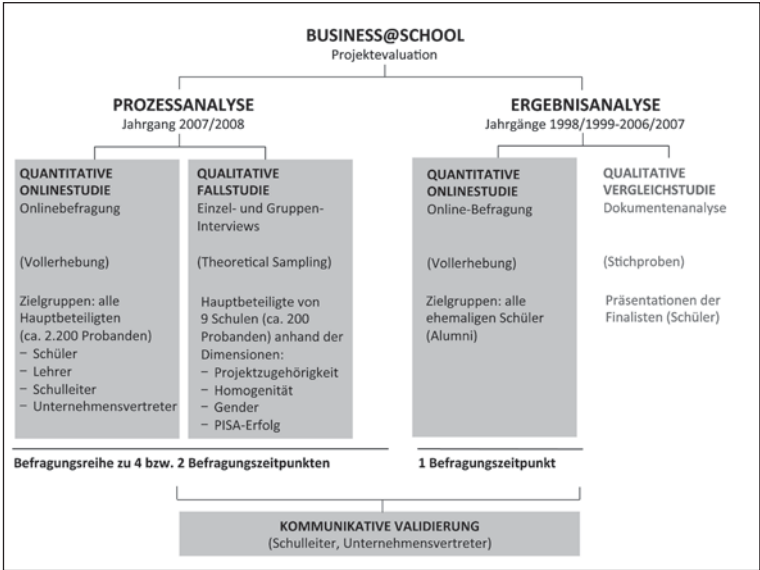


Abb. 3: Untersuchungsdesign der Evaluationsstudie

2.3.4 Konsequenzen für den Geltungsbereich der Ergebnisse

Evaluationsstudien müssen sich oft an ihrer Repräsentativität messen lassen, obwohl diese Forderung mitunter nicht berechtigt ist (Atteslander, 2008, S. 57; vgl. Abschnitt 2.3.2). Stattdessen sollte bei qualitativen Studien der *Geltungsbereich der Ergebnisse* in den Vordergrund gerückt werden, um der kritischen Frage nach „Wahrheit ihrer Resultate“ (Terhart, 2003a, S. 39) Stand zu halten. Denn die qualitative Forschung tut sich im Gegensatz zur quantitativen Forschung mit der Einschätzung und Gültigkeit ihrer Ergebnisse anhand allgemeiner Kriterien schwer, die für sich genommen der Validität, Reliabilität, Generalisierbarkeit und der Repräsentativität genüge tragen muss (z.B. Diekmann, 2009, S. 247-261; Lamnek, 1993a, S. 155).

Lamnek (1993a, S. 152-193) nutzt daher die vier gängigen Merkmale quantitativer Forschung, um auf das (gegensätzliche) Wesen des qualitativen Forschungszugangs hinzuweisen. Seine Ausführungen liefern Hinweise darauf, dass das wichtigste Merkmal qualitativer Forschung das Gültigkeitskriterium ist – direkt gefolgt vom Kriterium der Transparenz, zu der auch die Veröffentlichung der Ergebnisse zugunsten einer verbesserten Glaubwürdigkeit gehört (ebd., S. 185). In Anlehnung und Erweiterung daran schlägt Mayring (2002, S. 144-148) sechs *Gütekriterien* für die qualitative Forschung vor: (1) Verfahrensdokumentation, die auf die Transparenz der erzielten Daten abzielt (2) argumentative Interpretationsabsicherung, bei der die Transparenz der erzielten Ergebnisse und Interpretationen im Fokus steht, (3) Regelgeleitetheit, die vom Forscher das Einhalten bestimmter Vorgaben einfordert, (4) Nähe zum Gegenstand, sodass sich die Forschung auf die natürliche Lebenswelt der Beteiligten richtet, (5) kommunikative Validierung, d.h. die Rückkopplung der Interpretationen an die Beteiligten und (6) Triangulation im Sinne eines Rückgriffs auf mehrere Methoden (vgl. Abschnitte 2.1.1 und 2.2).

Nimmt man die Ausführungen Lamneks und Mayrings zusammen, hält diese Arbeit den Kriterien qualitativer Sozialforschung stand: Sie legt den Forschungsprozess offen und versucht, Handlungs- bzw. Argumentationsstränge zu explizieren. In diesen Prozess werden beteiligte Schüler, Lehrer, Schulleiter und Unternehmensvertreter einbezogen und aufgrund der langen Laufzeit auch Erfahrungen des Auftraggebers eingeholt. Die Befragungen werden durch den Einsatz von Onlinebefragungen wie auch Einzel- und Gruppeninterviews in Breite und Tiefe des Fragenkatalogs variiert. Die an *business@school* teilnehmenden Schüler, Lehrer,

Schulleiter und Unternehmensvertreter sind bekannt und über gängige Kommunikationsmittel wie E-Mail erreichbar, sodass für die Evaluation eine Vollerhebung angestrebt werden kann und die Bedeutung der Auswahl im Material wächst (Flick, 2006, S. 100 f.). Auch werden die Daten im Nachhinein anonymisiert.

Die Verortung des Projekts im Bereich ökonomischer Bildung sowie die Seltenheit von langfristigen Schule-Wirtschaft-Kooperationen vor dem Hintergrund des Corporate-Volunteering-Ansatzes führen dazu, dass *business@school* generell „auf-fällt“, d.h. sich vom Gewohnten, Normalen und Durchschnittlichen abhebt“ (Fatke, 2003, S. 61, Hervorhebung im Original). Der Fall dient der Veranschaulichung der Komplexität eines sozialen Phänomens (Helga Kelle, 2003, S. 193) bzw. einer Population (Baur & Lamnek, 2005, S. 241). *business@school* hat selbst eine Vielzahl von Untereinheiten bzw. -fällen, sodass man von einem Embedded-Single-Case-Design sprechen kann (Yin, 2003, S. 39-46; vgl. Baur & Lamnek, 2005, S. 246; siehe Abschnitt 6.3). Eine Herausforderung im Verlauf der Arbeit bleibt allerdings, die Ergebnisse der Fallstudie zu abstrahieren und Implikationen für die Gestaltung von Kooperationsprojekten abzuleiten, denn „der Einzelfall interessiert nur, [...] wenn seine Interpretation zu Erkenntnissen führt, die über ihn hinausreichen“ (Oswald, 2003, S. 73). Letzteres bleibt zu zeigen, weshalb den Grenzen der Arbeit abschließend ein eigener Abschnitt (6.3) gewidmet ist.

2.4 Untersuchungsmethoden

Die Überlegungen hinsichtlich der Methodologie werden in ein Untersuchungsdesign überführt, das der Grundidee der Evaluation Rechnung trägt und gleichzeitig quantitative und qualitative Methoden miteinander verbindet. Durch diese Integration soll das „Validitätsproblem“ (Oswald, 2003, S. 83) der quantitativen Forschung und das „Generalisierungsproblem“ (ebd.) der qualitativen Forschung gelöst werden. Zugleich besteht die Hoffnung auf abgesicherte Erkenntnisse im Vergleich zu eindimensionalen Verfahren. So kommen bei der *business@school*-Evaluation unterschiedliche Befragungsmethoden vor dem Hintergrund eines qualitativen Forschungszugangs zum Einsatz (vgl. Abschnitt 2.3). Wie sich das Evaluationsdesign chronologisch darstellt, wird in Abbildung 4 skizziert. Neben grundlegenden Überlegungen zur Evaluationen werden hier auch die Unterscheidung in Prozess- und Ergebnisanalyse, Befragungszeitpunkte im Verhältnis zu Meilensteinen im Projekt sowie Zielgruppen und Orte aufgenommen und eingeordnet.

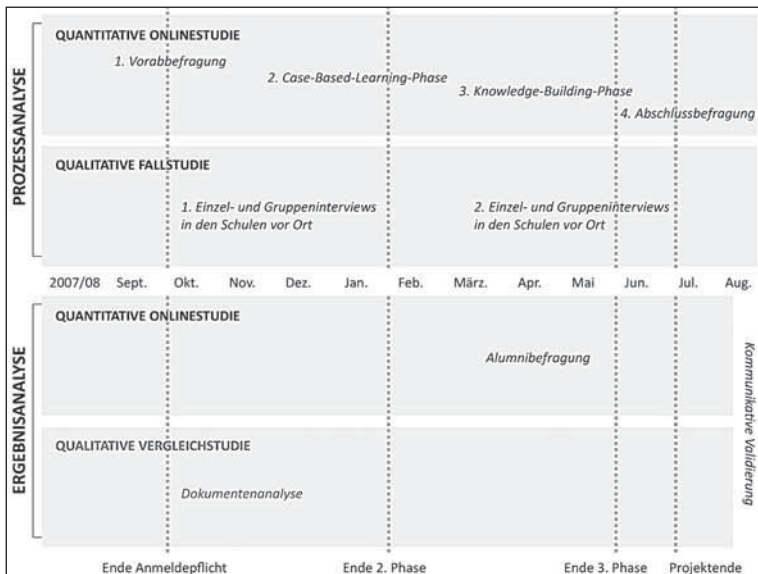


Abb. 4: Evaluationsdesign und Zeitplan

Es wird ergänzend ersichtlich, dass die Befragungsphasen in der Prozessanalyse mit einem inhaltlichem Rahmen versehen werden. Wird von der Vorabbefragung gesprochen, ist immer die erste Befragung der Prozessanalyse gemeint, ist von Case-Based-Learning die Rede, wird die zweite Befragung fokussiert usw. Nach dieser Einordnung der Befragungsmethoden im Verhältnis zu den einzelnen Befragungszeitpunkten soll den jeweiligen Befragungsmethoden nochmals nähere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Im Folgenden wird daher zunächst die Methode der Onlinebefragung (Abschnitt 2.4.1) näher erläutert, bevor auf die Einzel- und Gruppeninterviews mit der zugrunde liegenden Sampling-Strategie eingegangen wird (Abschnitt 2.4.2).

2.4.1 Onlinebefragung

Onlinebefragungen unterscheiden sich nur wenig von der klassischen Erhebungsform mit Papier und Stift, die als am häufigsten praktizierte Befragungsmethode der empirischen Sozialforschung gilt (z.B. Atteslander, 2008; Brosius & Koschel, 2003; Diekmann, 2009; Kuckartz, Ebert, Rädiker & Stefer, 2009; Schnell, Hill & Esser, 2008). Die Besonderheit der Onlinebefragung liegt vielmehr im Internet als Übertragungsform (Atteslander, 2008, S. 156; Ehlers, 2005, S. 279). Anders als die klassische Form der schriftlichen

Befragung ermöglicht sie es, infolge der Streuung der Umfrage(n) rasch einen großen Personenkreis zu erreichen. Onlinebefragungen erleichtern es dem Forscher zudem immens, den Fragebogen passgenau für Personen unterschiedlicher Gruppen zu gestalten (z.B. mit aufwendigen Filtern bzw. einer Vielzahl an Filterfragen). Im Vergleich mit dem traditionellen Paper-Pencil-Verfahren sind sie zudem deutlich kostengünstiger und auch das Layout der Fragebögen ist in der Regel anspruchsvoller als das gedruckter Versionen (Kirsch & Müllerschön, 2001, S. 68). Während der Laufzeit der Befragung kann man zudem minimale Veränderungen an den Einstellungen vornehmen, um Fehler in der Umfrage auszuräumen (sofern es nicht zu einer Verfälschung der Befragungsinhalte kommt). Auf Auswertungsebene unterlaufen durch die digitale Datenspeicherung insgesamt weniger und, wenn überhaupt, andere Fehler infolge der Datenübertragung (Kuckartz et al., 2009). Bei allen positiven Seiten der Online-Forschungspraxis muss auch betrachtet werden, dass der Rücklauf mitunter weniger hoch als der von Paper-Pencil-Befragungen und stark von der Bereitschaft der Befragten zur Teilnahme abhängig ist (Früh, 2000). Dabei gilt eine einfache Regel: Je größer die persönliche Involviertheit der Befragten ist, desto höher ist der zu erwartende Rücklauf. Erfahrungsgemäß liegen die Rücklaufquoten für Onlinebefragungen zwischen 10 % und 20 %. Bei gestuften Verfahren ist eine sinkende Teilnahmebereitschaft aufgrund von Zeitmangel oder Interessenverschiebungen ein häufig anzutreffendes Phänomen. Ehlers (2005, S. 284) gibt zudem zu bedenken, dass es bei computervermittelten Datenerhebungsverfahren oftmals an Kontextinformationen fehlt, die es – besonderes in asynchronen Verfahren – explizit zu erheben gilt (vgl. Taddicken, 2009, S. 93 ff.). Auch der Internetanschluss der Befragten wird vorausgesetzt. Maurer und Jandura (2009, S. 62 ff.) beäugen die Auswahl der Onlinebefragungsteilnehmer kritisch, da die Stichprobenziehung infolge der breiten Streuung erschwert ist. Es kommt überdies vor, dass Onlinebefragungen bei Teilnehmern hinsichtlich des Datenschutzes und der Verwendung der Daten Unzufriedenheit hervorrufen (Greimel-Fuhrmann, 2008, S. 53; Kuckartz et al., 2009, S. 13). Auch werden sie als Sonderform der schriftlichen Befragung manchmal als anstrengender (im Vergleich zur mündlichen Befragung) empfunden (Bortz & Döring, 2002, S. 308). Sie fordert geradezu das Interesse der Probanden ein, um bei Aufforderung des Forschers oder des Forscherteams die gestellten Fragen auch zu beantworten.

Wie bei der Befragung mit Papier und Stift kommt der *Konzeption des Onlinefragebogens* eine bedeutende Rolle zu. In einer Onlinebefragung werden aus forschungsökonomischen Gründen überwiegend geschlossene Fragen eingesetzt. Geschlossene Fragen haben gegenüber offenen Fragen den

Vorteil, dass sie eine hohe Vergleichbarkeit der Antworten mit sich bringen. Dagegen helfen offene Fragen neue Bezüge und potenzielle Zusammenhänge aufzudecken. Als indirekte Fragetechnik kann man ebenfalls mit Szenarien arbeiten, die sich im Besonderen zur Beurteilung komplexer Sachverhalte eignen und in solchen Zusammenhängen auch in dieser Arbeit zum Einsatz kommen (vgl. Hofhues, 2005). Bei der Fragebogenkonstruktion wird darauf geachtet, jeweils mit einer Eisbrecherfrage zu beginnen. Im Anschluss daran erfolgt ein inhaltlicher Einstieg, der mindestens zwei Abschnitte (mitunter auch drei oder mehr) umfasst und die Hauptfragen zu den beiden Bereichen Wirtschaft und Projektlernen beinhaltet. Nach einer einfach zu beantwortenden Abschlussfrage werden soziodemografische Angaben erfasst, die vergleichende Analysen erlauben und zur Kopplung mit den qualitativen Interviews dienen.

Exemplarisch soll im Folgenden einer der insgesamt 13 Onlinefragebögen vorgestellt und die darin enthaltenen Fragetechniken und -typen für die Primärzielgruppe der Schüler beschrieben werden. Bei dem Beispiel handelt es sich um die Vorabbefragung des zehnten *business@school*-Jahrgangs unter Schülern. Sowohl der Einladungs-E-Mail als auch dem Willkommenstext auf der Startseite der Umfrage kommt für das Ausfüllen der Umfrage eine wichtige Rolle zu. Es wird das Ziel der Befragung verdeutlicht, ohne jedoch zu viel vorweg zu nehmen, und zur Teilnahme motiviert. Überdies werden Verlosungen (engl. *Incentives*) genutzt, um die Bereitschaft zur Teilnahme bei den Schülern zu erhöhen. Die Teilnahmebereitschaft geht allerdings im Verlauf des Schuljahrs zurück (siehe unten).¹⁴ Zusätzlich werden organisatorische Hinweise zu Inhalten der Befragung gegeben sowie Anmerkungen zum Datenschutz getroffen. Ebenfalls im Begrüßungstext angegeben ist eine E-Mail-Adresse, d.h. ein Rückkanal für Fragen oder Anmerkungen zur Untersuchung. Letzteres erweist sich bei Onlinebefragungen als besonders hilfreich, da Forscher ansonsten für Befragte nicht in Erscheinung treten. Im Anschluss an den Einstiegstext folgt eine Filterfrage (Atteslander, 2008, S. 138; Diekmann, 2009, S. 477), die erfasst, ob die Eltern der *business@school*-Schüler mit der Teilnahme an der Onlinebefragung einverstanden sind. Ist dies nicht der Fall, ist die Befragung beendet. Erst danach erfolgt der Einstieg in den eigentlichen Fragebogen, der in fünf größere Fragenblöcke getrennt ist, die eine Entsprechung in den anderen Erstbefragungen finden und hier kurz skizziert werden: (1) Motivation und Wettbewerb, (2)

14 Man nennt diesen Effekt auch „statistische Mortalität“ (Wottawa & Thierau, 2003, S. 126).

Erwartungen an die Projektteilnahme, (3) Vertrautheit mit Wirtschaftsfragen, (4) Lernerfahrungen und (5) soziodemografische Angaben.

1. *Motivation und Wettbewerb.* Im ersten inhaltlichen Fragenblock werden die Schüler zu ihrer Teilnahmemotivation befragt. Die erste Frage zielt darauf ab zu erfassen, ob sich die Schüler aus eigenen Beweggründen für das Schule-Wirtschaft-Projekt entscheiden oder ob sie von anderen zur Teilnahme bewegt wurden. Die Schüler können die wichtigste und die zweitwichtigste Person benennen. Diese Selbsteinschätzung der Schüler wird durch die Onlinebefragung der Lehrer um eine Fremdeinschätzung ergänzt. Danach werden die tatsächlichen Beweggründe der Schüler zur Teilnahme erhoben, die sich zwischen extrinsischen Anreizen und intrinsischen Motiven bewegen (zu viel *motivationalen Faktoren beim selbstorganisierten Lernen* siehe Abschnitt 3.1.2). Die Frage zur Teilnahmemotivation wird in der Abschlussbefragung retrospektiv erneut gestellt, um gegebenenfalls einen Wandel in der Schülermeinung festzustellen. Gesondert wird in diesem ersten Frageblock nach der individuellen Bedeutungszuschreibung zum *business@school*-Wettbewerb gefragt. Hierin wird ein motivationaler Faktor gesehen, der vermutlich besonders die leistungsstarken Schüler anspricht.
2. *Erwartungen an die Projektteilnahme.* Im zweiten Fragenblock werden die Erwartungen an die Teilnahme erfasst. Mögliche Antworten können im Bereich der fachlichen oder der überfachlichen Kompetenzen liegen (siehe Abschnitt 3.1.3). Insofern werden Antwortoptionen (engl. *Items*) angeboten, die etwa auf die betriebswirtschaftlichen Unterrichtsinhalte oder Aspekte wie Teamarbeit und Kooperation mit externen Partnern eingehen. Gleichzeitig werden auch Items zur Studien- und Berufsorientierung, zur Medienkompetenz etc. integriert, da durch die spezifische Anlage des Projekts hierin mögliche Teilnahmeerwartungen liegen können. Wie bei allen Fragen mit Mehrfachantworten besteht die Möglichkeit, in einem Freifeld („Sonstiges“) eigene Erwartungen einzutragen. Darüber hinaus wird das Projektlernen in diesem Frageblock herausgegriffen und dessen Potenziale für die Schulentwicklung (siehe Kapitel 4) erhoben. Fragen zur Schulentwicklung ziehen sich wie die Kompetenzentwicklung des Einzelnen und die Personalentwicklung mithilfe des Corporate Volunteering wie ein roter Faden durch alle Befragungen (online und mündlich).
3. *Vertrautheit mit Wirtschaftsfragen.* Während die ersten beiden Fragenblöcke stark auf die Schüler und ihre persönlichen Motive bzw. Erwartungen an die Teilnahme eingehen, widmet sich der dritte Fragenblock dem Kontext der Entrepreneurship Education. Um die Einstellung der

Schüler zur Wirtschaft zu erfahren, werden Begriffspaare entworfen, die für den Begriff Wirtschaft stehen könnten und sowohl positive als auch negative Assoziationen beinhalten. Darüber hinaus ergibt sich die Möglichkeit einer Schwerpunktsetzung im Bereich der Betriebswirtschaft bzw. im Bereich der Volkswirtschaft, da sich Fragen der BWL, wenn überhaupt, nur rudimentär in den Curricula¹⁵ für allgemeinbildende Gymnasien finden (vgl. Abschnitt 1.2.2). Letzteres hat zur Folge, dass Schüler oft ein volkswirtschaftlich geprägtes Verständnis von Wirtschaft und wirtschaftlichen Zusammenhängen haben; hinsichtlich Unternehmen fehlt es hingegen an Vorstellungskraft (Bertelsmann Stiftung, 2008; Kaminski, 1999a, b, c; Würth, 2001). Auch *müssen* Schüler aufgrund der Organisationform vor Ort am Projekt teilnehmen, weil es fest in den Unterricht integriert ist, andere *können* daran innerhalb von Lehrveranstaltungen teilnehmen, und wieder andere haben die Möglichkeit, sich in Form einer AG *freiwillig* am Projekt zu beteiligen (vgl. Abschnitt 2.1). Auch wird erfragt, welche Erfahrungen die Schüler mit der Wirtschaft im Sinne eigenen Wirtschaftshandelns mitbringen. Denn die persönlichen Erfahrungen haben Einfluss darauf, wie Kompetenzen in diesem Bereich entwickelt werden (siehe Kapitel 3). Im Anschluss wird das generelle Interesse an wirtschaftlichen Fragestellungen erhoben, da das Interesse am Gegenstand von hoher Bedeutung dafür ist, sich über einen längeren Zeitraum mit einem Thema auseinanderzusetzen. Abschließend wird der Unternehmergeist des Einzelnen erhoben (siehe Abschnitt 3.1.3).

4. *Lernerfahrungen*. Den vierten Fragenblock bildet der Bereich Lernerfahrungen. Im Vordergrund steht zunächst die Häufigkeit der Teamarbeit in der Schule. Denn neben den Curricula, in denen kooperatives Lernen explizit gewünscht wird, ist es besonders vom einzelnen Lehrer abhängig, inwiefern die Schüler an Projektlernen gewöhnt sind (siehe Kapitel 4). Für *business@school* ebenso relevant sind die Fähigkeiten in der Darbietung, da die Lernergebnisse in allen drei Projektphasen vor einem Expertengremium (*Jury*; siehe Abschnitt 3.2.2) vorgestellt werden. Es interessiert, welche Präsentationsfähigkeiten die Schüler in das Projekt einbringen und wie sie mit einschlägiger Präsentationssoftware technisch umgehen können. Diese Einschätzungen werden von allen Beteiligten eingeholt. Schulprojekte führen oftmals dazu, dass gewohnte Rollen von Schülern und Lehrern aufbrechen und sie (innerhalb eines definierten Rahmens) andere Rollen als im sonstigen Unterricht einnehmen. Um

15 Stand der Recherche: Schuljahr 2007/2008

einen Rollenwechsel innerhalb des Projektzeitraums erkennen zu können, muss jedoch vorab erhoben werden, welchen Part die Lehrer sonst bei der Gruppenarbeit einnehmen. Die Schüler werden daher um Fremdeinschätzung der Lehrer gebeten; die Unternehmensvertreter können sie in dieser Hinsicht (noch) nicht beurteilen. Zudem scheint die Einstufung der eigenen Lernfähigkeiten und -leistungen relevant, um ein längerfristiges Projekt wie *business@school* erfolgreich zu bestehen. Aus diesem Grund werden zwei Fragen zur Ambiguitätstoleranz (Reis, 1996; siehe Abschnitt 3.1.2) in die Vorabbefragung integriert. Der Fragenblock endet mit der Frage „Wie lernen Sie am besten?“, die bereits in vorangegangenen Arbeiten der Autorin (Hofhues, 2005, 2007) erprobt und für nützlich befunden wurde. Sie zielt mithilfe der Szenariotechnik darauf ab zu erfahren, welches Lernverständnis die Beteiligten mitbringen, da sich das Verständnis von Lernen und Lehren meist in der Ausgestaltung von Kooperationsprojekten und in ihrer nachhaltigen Wirkung bemerkbar macht.

5. *Soziodemografische Angaben.* Im abschließenden fünften Fragenblock werden die soziodemografischen Angaben der Schüler erfasst. Im Bereich der persönlichen Merkmale interessiert das Geschlecht, das Alter, Leistungskurse bzw. Schwerpunktfächer der Schüler. Darüber hinaus wird erhoben, in welcher Klasse sich die Schüler befinden und ob sie das Projekt im Rahmen von acht- oder neunjähriger Gymnasialzeit durchführen. Auch Angaben zur Schule, zum Bundesland und zur Organisationsform von *business@school* sind relevant. Die Daten dienen im Wesentlichen dazu, die Angaben der Schüler anhand unterschiedlicher Merkmale im Verlauf von insgesamt vier Onlinebefragungen miteinander zu vergleichen und mit den Daten aus den Schulinterviews zu verknüpfen (siehe Abschnitt 2.3.2). Gleichzeitig bieten sie Anker für den Vergleich mit den ehemaligen Teilnehmern bei *business@school*, denen einige der angeführten Fragen auch gestellt werden. Abschließend wird nach dem ehrenamtlichen Engagement der Schüler gefragt, da das Projekt zwar erheblichen Aufwand verursacht, aber davon lebt, dass sich ehemalige Teilnehmer später weiter im Projekt engagieren.

In den weiteren Fragebögen, die nicht im Detail vorgestellt wurden, sind eine Reihe spezifischer Fragen ersichtlich, die nur einzelne Gruppen betreffen. *Strukturell* sind alle Onlinefragebögen ähnlich aufgebaut: Sie beginnen mit einem „leichten“ Einstieg, handeln dann die inhaltlich relevanten Blöcke je nach Phase im Projekt ab und enden mit den soziodemografischen Angaben. Diese Konzeption des Onlinefragebogens sollte anhand der obigen

Ausführungen exemplarisch deutlich geworden sein. Innerhalb der Prozessanalyse werden alle Beteiligten zu Projektbeginn nach ihren Erwartungen befragt (*Vorabbefragung*); eine weitere Umfrage unter Schülern, Lehrern und Unternehmensvertretern findet nach Beendigung der Phase II zum fallbasierten Lernen statt (*Case-Based-Learning-Phase*; vgl. Abschnitt 2.1). Am Ende der Wettbewerbsphase werden wieder alle Hauptbeteiligten zum projektorientierten Lernen und zu ihrem Gesamteindruck befragt (*Knowledge-Building-Phase*). Etwa drei Monate nach Projektende erhalten die Schüler einen vierten Fragebogen (*Abschlussbefragung*), in dem sie dieselben Fragen beantworten wie ehemalige *business@school*-Schüler. Letztere werden im April/Mai 2008 im Rahmen einer Ergebnisanalyse rückblickend um ihre Einschätzung zum Projekt gebeten. Mithilfe der Projektkoordinatoren von *business@school* werden somit alle aktuell und seit 1998 beteiligten Schüler kontaktiert und gebeten, an der Evaluation teilzunehmen.

Für die Onlinebefragungen wird LimeSurvey¹⁶ verwendet. LimeSurvey ist ein webbasiertes, frei zugängliches *Umfragesystem* (engl. *Open Source*), bei dem die Dateneingabe serverseitig gespeichert wird. Letzteres erfordert allerdings, dass vor Beginn jeder Aktivität eine lokale Serverversion eingerichtet wird. Für die *business@school*-Befragungen stand dazu der Umfrageserver der Professur für Medienpädagogik der Universität Augsburg zur Verfügung, der ebenso ermöglichte, die Onlinebefragungen von einer glaubwürdigen Internetadresse zu starten.

Wie bei Befragungen mit Papier und Stift ist es auch bei Onlinebefragungen essentiell, die Fragebögen nach ihrer Erstellung hinreichend zu testen – und zwar inhaltlich im Sinne eines *Pretests* und technisch mit Blick auf die korrekte Darstellung, das einwandfreie Funktionieren und die fehlerfreie Datenübermittlung (vgl. Kuckartz et al., 2009, S. 47–50). Damit zusammen hängen auch Aspekte der Usability¹⁷ des verwendeten Tools, die zwingend beachtet werden müssen (z.B. Verwendung einer Fortschrittsanzeige, einfache Bedienbarkeit).

Obschon die Gruppe an *business@school*-Teilnehmern geschlossen ist in dem Sinne, dass nur eine bestimmte Zahl an Schülern an der einjährigen Projektarbeit mitwirken, wird der Link zu den Onlinebefragungen *ohne Zugangscodes* (Kuckartz et al., 2009, S. 54) versendet. Hintergrund sind die hohen Auflagen zur Verwendung der Schüler-Daten, die allen Befragungen zugrunde liegen. So wird jede Befragung den unterschiedlichen Kultusminis-

16 siehe <http://www.limesurvey.org/> (31.05.2012)

17 Unter Usability versteht man im Wesentlichen die Benutzerfreundlichkeit von digitalen Werkzeugen.

terien ebenso vorgelegt, wie von den einzelnen Schulen sowie von den Eltern im Falle minderjähriger Schüler ein *Einverständnis zur Teilnahme* einholt wird. Aufgrund der Vielzahl der Fragebögen nimmt der Genehmigungsprozess mit den Kultusministerien, den Schulen, den Eltern sowie ergänzend mit dem Datenschutzbeauftragten der Universität Augsburg einen langen Zeitraum in Anspruch (Hofhues & Reinmann, 2009).

Im *Verlauf der Datenerhebung* ist das gesamte Evaluationsteam für potenzielle Fragen, Kritik und Anregungen ansprechbar; fünf bis zehn Personen machen (je nach Befragung) von dieser Möglichkeit des persönlichen Kontakts Gebrauch. Das kritische Feedback zur Umfrage geht noch im Prozess in die Verbesserung des Fragebogens ein (vgl. Kuckartz et al., 2009, S. 12).¹⁸ Die bundeslandsspezifischen Unterschiede in der Behandlung der Daten werden zugunsten einer einheitlichen Auswertung vernachlässigt und der strengste Auslegungsmodus der Kultusministerien als Richtlinie für den Datenschutz zugrunde gelegt.

Eine Übersicht über alle durchgeführten Onlinebefragungen mit Angaben zur Zielgruppe, zum Befragungszeitpunkt und *Rücklaufquoten* gibt Tabelle 1.

Tab. 1: Rücklaufquoten nach Zielgruppe und Zeitpunkt der Befragung

Zeitpunkt und Inhalt	Befragte Gruppe	Zeitpunkt	Rücklaufquote (in %)
PROZESSANALYSE ¹⁹			
1. Vorabbefragung	Schüler; Lehrer; Betreuer; Schulleiter	08/2007-12/2007	37,0; 58,6; 56,4; 36,2
2. Case-Based-Learning	Schüler; Lehrer; Betreuer	02/2008-04/2008	29,5; 46,2; 35,8
3. Knowledge-Building	Schüler; Lehrer; Betreuer; Schulleiter	06/2008-07/2008	22,9; 44,8; 35,4; 37,7
4. Abschlussbefragung	Schüler	09/2008	12,2
ERGEBNISANALYSE			
Alumnibefragung	Ehemalige Schüler der Jahrgänge 1998/1999 bis 2006/2007	04/2008-06/2008	1.019 Teilnehmer

18 Die Hinweise betreffen meist technische Fehler in den Onlinebefragungen. Mitunter kommt es so zu „Missing Data“ (Oswald, 2003, S. 76), die angesichts des insgesamt hohen Rücklaufs nicht weiter ins Gewicht fallen.

19 Schüler: n = 1.168; Lehrer: n = 145; Betreuer: n = 424; Schulleiter: n = 69 (ohne Schüler, die nicht teilnehmen durften, bzw. ohne Schulleiter, die die Untersuchung an ihrer Schule nicht genehmigt haben).

Der Rücklauf bei den business@school-Erhebungen ist insgesamt als hoch einschätzen, der *exakte* Rücklauf ist allerdings nur bei der Untersuchung des (bis dato) aktuellen Projektjahrgangs zu berechnen. Durch den leicht unterschiedlichen Rücklauf von Befragung zu Befragung sind Verzerrungen in den Daten, beispielsweise im Hinblick auf das Geschlecht, nicht ganz auszuschließen. Die Rücklaufquote für die Alumnibefragung ist nicht eindeutig zu bestimmen, da aus den weit zurückliegenden Jahrgängen nicht alle E-Mail-Adressen vorliegen und mehrere Kanäle zur Ansprache genutzt werden müssen. Insgesamt haben in den ersten neun Projektjahren ca. 10.000 Schüler an business@school teilgenommen.

2.4.2 Einzel- und Gruppeninterviews

Um die Schwächen weitestgehend geschlossener Fragebögen ohne direkten Kontakt zum Fragenden zu kompensieren (Flick, 2005), werden begleitend zum Einsatz von Onlinebefragungen *Schulbesuche* durchgeführt, bei denen Interviews und Gruppendiskussionen zum Einsatz kommen. An neun Schulen vor Ort werden alle am Projekt beteiligten Personen (Schüler, Lehrer und Schulleiter) zu Beginn des Projekts und kurz vor Projektende zu business@school interviewt.

Den für die Untersuchung herangezogenen Gymnasien liegt eine „schrittweise Auswahl“ (Flick, 2006, S. 109) zugrunde, wonach z.B. eine bewusste Entscheidung für Extremfälle, besonders typische oder kritische Fälle gefällt wird. Der Verdacht, „daß genau die Fälle herausgegriffen wurden, die die eigene Meinung belegen“ (Oswald, 2003, S. 72), ist insofern unbegründet. Allgemein interessieren die Schulen aufgrund ihrer räumlichen Lage und ihrer Anbindung an die regionale Wirtschaft, da dies für das Finden von Betreuern und Jurymitgliedern, aber auch für die zweite Projektphase relevant ist (vgl. Abschnitt 2.1). Weitere Analysen beziehen sich auf das jeweilige Bundesland, da aufgrund der Länderhoheit des Kultus unterschiedliche Implementierungsformen wahrscheinlich sind, die wiederum Einfluss auf das Projekterleben haben können. Konkrete *Dimensionen* des Theoretical Sampling (Lampert, 2005) sind allerdings (1) Dauer der Projektzugehörigkeit, (2) Homogenität der Teilnehmer (3) Gender und (4) PISA-Erfolg, die im Folgenden näher ausgeführt werden sollen:

1. *Dauer der Projektzugehörigkeit.* Zum Zeitpunkt der Evaluation gibt es zwei Gymnasien, die seit Projektbeginn im Schuljahr 1998/1999 bei business@school mitwirken. Aufgrund der Dauer der Projektzugehörigkeit und der daraus resultierenden Erfahrungen sind diese Schulen für die Besuche vor Ort als typische Fälle (vgl. Abschnitt 2.3.4) gesetzt.

Keine anderen Schulen haben wie sie die Entwicklung von business@school miterlebt und auch Anteil in der didaktischen Ausgestaltung des Projekts. In ihrer Art und auch von der Lage her sind die beiden ersten Gymnasien jedoch höchst unterschiedlich: Die eine Schule liegt in einer eher strukturschwachen²⁰ Region, in der business@school eine willkommene Abwechslung für die Schüler bietet und gleichzeitig einen Beitrag zur beruflichen Orientierung leistet. Die andere Schule befindet sich in einer strukturstarken Region in der Mitte Deutschlands. Sie ist umgeben von Industrie. Folglich besuchen eine Reihe Schüler dieses Gymnasiums, deren Eltern in der Wirtschaft arbeiten. Zudem macht Wirtschaft einen erheblichen Teil des Schulprofils dieses Gymnasiums aus. Ihnen gegenüber gestellt wird ein Gymnasium, das sich im ersten Jahr der Teilnahme befindet. Es liegt in einer ostdeutschen Region, die als aufstrebend gelten kann. Die Schule hat wie das zuvor genannte Gymnasium ein Schulprofil, das stark auf Wirtschaft sowie auf Leistungssport ausgerichtet ist, wodurch sich eine hohe Vergleichbarkeit zu einer der ersten Projektschulen ergibt. Die Gegenüberstellung der Erfahrungen anhand von „alten“ und „neuen“ Projektschulen soll im Rahmen der Fallanalyse helfen, die Schwierigkeiten bei der Implementierung eines Projekts wie business@school sowie bewährte Lösungsansätze in der inhaltlichen Ausgestaltung herauszuarbeiten. Die Dauer der Projektzugehörigkeit ist das einzige Sample, in dem drei Gymnasien befragt werden.

2. *Homogenität der Teilnehmer.* Darüber hinaus werden zwei Schulen aufgrund der Homogenität der Teilnehmer bei business@school ausgewählt: Innerhalb einer Schule wird eine ganze Jahrgangsstufe durch das Projekt „geschleust“ und es nehmen so auch diejenigen Schüler an business@school teil, bei denen Wirtschaft nicht zu den Hauptinteressen zählt; innerhalb der anderen ausgewählten Schule besuchen die Schüler business@school freiwillig in Form einer AG. Zudem ist der soziale Status der jeweiligen Schüler höchst unterschiedlich. Eine von ihnen liegt in der Landeshauptstadt eines nördlichen Flächenbundeslandes und weist – im Vergleich zu den anderen Gymnasien bei business@school – eine hohe Migrationsquote auf. An ihr werden viele Kinder und Jugendliche aus sozial schwächer gestellten Familien unterrichtet. Dies hat zur Folge, dass diese Schule eine erhebliche Integrationsarbeit

20 siehe <http://doku.iab.de/kurzgraf/2006/kbfolien17061.pdf> (31.05.2012)

zu leisten hat und Projekte eine willkommene Chance zur Stärkung des Selbstbewusstseins der Jugendlichen bieten, denn: „Kinder aus Akademikerfamilien nehmen bei gleichen Abiturnoten häufiger ein Studium auf als Kinder aus nicht-akademischen Elternhäusern.“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, S. 11; vgl. Böttcher, 2005; Diefenbach, 2009) Das staatliche Gymnasium wird von ortsansässigen Unternehmen wenig unterstützt, sodass BCG einen wichtigen Unternehmenspartner darstellt. Die Schule, die dem beschriebenen Gymnasium vergleichend gegenüber steht, ist ein Internat, das sich gezielt um die Förderung der (national) Besten bemüht und in einem kleinen Ort in einem Flächenbundesland mitten in Deutschland liegt. Sie besitzt ein klares Schulprofil, in dem Wirtschaft auch, aber vor allem Projektlernen und die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen einen erheblichen Stellenwert einnimmt. Die Kooperation mit externen Partnern ist hier – im Gegensatz zu erstgenannten Schule – „ganz normal“. Es bestehen zahlreiche Partnerschaften, weswegen auch nicht jedes Jahr an *business@school* partizipiert wird. Die Schule basiert auf einem Public-Private-Partnership, d.h. sie wird in Teilen privatwirtschaftlich finanziert.

3. *Gender*. Die Art und Weise, wie Schülerinnen und Schüler Themen bzw. ganze Fächer in der Schule erleben und auch das Vertrauen, dass man ihnen innerhalb dieser Themen/Fächer schenkt, ist in hohem Maße entscheidend für eine spätere Berufswahl. So weiß man z.B. aus den Naturwissenschaften, dass sich Mädchen aufgrund der Zuschreibung von technisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzen zur männlichen Lebenswelt oftmals und meist unbewusst aus dieser Domäne zurückziehen (z.B. Hunneshagen, 2010, S. 71). Naturwissenschaften passen selten ins weibliche Selbstkonzept, da diese als „männlich“ (Faulstich-Wieland, 2004, S. 16) empfunden werden. Diese Selbstkonzepte werden durch Elternhäuser und weitere Sozialisationsinstanzen wie die Schule teilweise noch verstärkt (Dresel, Steuer & Berner, 2010, S. 346-347; Quenzel & Hurrelmann, 2010, S. 71). Übertragen auf ökonomische Bildung stellt sich die Frage, inwiefern ein Projekt wie *business@school* Mädchen und Jungen gleichermaßen anspricht und ob sich ähnliche Projektwirkungen bei ihnen ergeben. Offen ist etwa, über welchen Zeitraum sich die (positiven) Erfahrungen bei den Schülern einstellen, welche Bedeutung die Lehrer für die Entwicklung von (Selbst-)Vertrauen einnehmen und auch, inwiefern sich die Unternehmensvertreter als berufliche Vorbilder und Mentoren eignen. Denn die „Vererbung“ von Berufen findet nur noch in einem von zwei Fällen statt; wichtiger werden hingegen Peers und Mentoren (z.B. Beinke, 2004, 2006). Um *business@school* speziell vor

dem Hintergrund „Gender“ zu betrachten, wird eine Mädchenschule in diesem dritten Sample ausgewählt und einer gemischten Schule, die durch ihren Wirtschaftsfokus zugleich eine starke Berufsnähe aufweist, ausgewählt. Beide Schulen liegen in einem großen Ballungszentrum im Westen Deutschlands, sind umgeben von Industrie und Unternehmen im Dienstleistungssektor und sind zudem, räumlich betrachtet, nur wenige Kilometer voneinander entfernt. In beiden Schulen nimmt die Kooperation mit externen Partnern einen erheblichen Stellenwert ein. Die Schulbesuche sollen Hinweise darauf liefern, wie *business@school* einerseits bei Mädchen aufgenommen und umgesetzt wird und andererseits zeigen, ob und wie das Projekt bei unterschiedlichen wirtschaftlichen Erfahrungen Einfluss auf Berufsentscheidungen nimmt. Im weiteren Verlauf nimmt die Unterscheidung nach Gender eine untergeordnete Rolle ein, da das Recht auf Anonymisierung der Befragten beibehalten werden soll und aufgrund einiger Untersuchungsvorgaben seitens der einzelnen Kultusministerien auch muss.

4. *PISA-Erfolg*. Die Ergebnisse der ersten PISA-Studie (Baumert et al., 2003; vgl. auch Allmendinger et al. 2009) werden zum Ausgang für das vierte Sample genommen: Hier sollen zwei Schulen, die bei PISA besonders gut abgeschnitten haben, aber in völlig unterschiedlichen Gegenden Deutschlands liegen, besucht werden. Eine dieser Schulen befindet sich in einem norddeutschen Stadtstaat und legt, begünstigt durch curriculare Vorgaben, einen inhaltlichen Schwerpunkt auf ökonomische Bildung in der Schule. Diese Schule kooperiert für *business@school* mit einem anderen Gymnasium in der eigenen Stadt, um die eigenen Lehrressourcen besser verteilen zu können. Dem für den Schulbesuch ausgewählten Gymnasium obliegt die Projektkoordination. Die andere Schule liegt im Süden Deutschlands und zeichnet sich vor allem durch eine Vielzahl an Projekten an und in der Schule aus, die unter anderem im Bereich Wirtschaft liegen. Daneben hat dieses Gymnasium einen Schwerpunkt im Bereich Medienbildung, insbesondere E-Learning. Mit Blick auf die Evaluation interessieren bei diesen beiden Schulen vor allem Best Practices in der Umsetzung von *business@school* sowie die Passung des Projekts zu den Bedürfnissen der Einzelschule.

In den qualitativen Interviews (Keuneke, 2005) werden – je nach Zielgruppe des Interviews – *Einzel- oder Gruppeninterviews* eingesetzt. Dabei werden Schüler grundsätzlich in der Gruppe und Lehrer in der Gruppe oder einzeln befragt, um den schulischen Ablauf so wenig wie möglich zu beeinträchtigen und die Evaluierungsergebnisse noch im laufenden Pro-

jektjahr an die Beteiligten zu spiegeln (Greimel-Fuhrmann, 2008, S. 69).²¹ Schulleiter und Unternehmensvertreter werden in Einzelinterviews befragt, die aus zeitökonomischen Gründen insbesondere bei den Betreuern auch per Telefon geführt werden. Einzel- oder Gruppeninterviews dienen oftmals (und so auch innerhalb dieser Evaluation) dazu, Daten, Fakten oder interne Abläufe innerhalb einer Institution mithilfe unterschiedlicher Beteiligter zu eruieren (Friebertshäuser, 2003, S. 374) und folgen dem Prinzip, Betroffene zu Beteiligten zu machen (Horstkemper, 2003, S. 781). Bei den Schulbesuchen vor Ort werden daher *nahezu* alle beteiligten Schüler (bzw. je ein Schüler pro Schülerteam), Lehrer sowie Schulleiter in Interviews nach prozess- und ergebnisbezogenen Aspekten zu Beginn und zum Ende des laufenden Projektjahrs bei *business@school* befragt. Die Gespräche werden um die Perspektive von Unternehmensvertretern ergänzt, die von außen auf den Kontext Schule blicken und mit ihrem Projektengagement oftmals andere Ziele als die Schulvertreter verfolgen. Die Koordination von Interviews erweist sich als Herausforderung, sodass speziell zur zweiten qualitativen Fallanalyse ein paar Unternehmensvertreter ausfallen (für eine *Übersicht der geführten Interviews* vgl. Index der Interviews). Dieser methodische Zugang erfordert eine intensive Kooperation der zu erforschenden Personen; insofern gilt das Interview in seinen unterschiedlichen Ausprägungen als eine „kooperative Form der Datenerzeugung im Forschungsprozess“ (Terhart, 2003a, S. 35).

Interviews stoßen umgekehrt an ihre Grenzen, wenn Missverständnisse durch die Fragen des Interviewers entstehen, wenn der Einfluss des Interviewenden durch non- und paraverbale oder verbale Reaktionen zu groß wird, wenn soziale Erwünschtheit gegenüber dem Interviewer oder, im Sinne eines Sponsorship-Effekts, gegenüber BCG Antworten verfälschen etc. (z.B. Atteslander, 2008, S. 125–131; Friebertshäuser, 2003, S. 371; siehe auch Diekmann, 2009, S. 446–471). Auch sind die Schulen mitunter unterschiedlich weit fortgeschritten im Projekt, da die Interviews nicht zeitgleich geführt werden. Dies wirkt sich allerdings, so weit erkennbar, nicht negativ auf die Güte der erhobenen Daten aus.

21 Ein Unterschied zur Gruppendiskussion ergibt sich, da Gruppeninterviews lediglich zeitökonomische Varianten der Einzelinterviews darstellen und der Forscher nicht zur freien Interaktion der Befragten einlädt (Atteslander, 2008, S. 131; Bortz & Döring, 2002, S. 318–321; Diekmann, 2009, S. 438; Schäffer, 2005, S. 304).

Interviews unterscheiden sich nach dem *Grad der Vorstrukturiertheit*.²² Leitfadenterviews wie hier basieren auf theoretischen Annahmen bzw. ersten Felderfahrungen und nähern sich teilstrukturiert dem Untersuchungsgegenstand (Friebertshäuser, 2003, S. 372; Schmidt, 2003, S. 550). Bei *business@school* bedienen sie sich den Techniken eines fokussierten Interviews, wonach sich einige Interviewfragen auf relevante Aspekte eines Gegenstandes konzentrieren, um hierzu Einschätzungen der Befragten zu erhalten, sowie den Techniken eines problemzentrierten Interviews, in den denen eine gesellschaftliche Problemstellung den Ausgangspunkt des Gesprächs bildet. Letztere Technik eignet sich im Besonderen als Eisbrecher, um ein Gespräch zu generieren, oder als Szenario für den Abschluss. In Teilen nehmen die Interviewleitfäden auch Anleihen beim Konstruktinterview, das z.B. das freie Assoziieren zum Bestandteil eines Gesprächs macht oder auf vergangene bzw. künftige Situationen Bezug nimmt (Friebertshäuser, 2003, S. 378–385; Keuneke, 2005, S. 258–263). In den Leitfäden finden sich, je nach Zielgruppe, zehn bis 15 Fragen, die in einer festen, aber nicht starren Reihenfolge beantwortet werden. Jedes Interview beginnt mit Hinweisen zur Evaluationsstudie und der Verwendung der Ergebnisse.

In allen Interviews besteht die Möglichkeit, flexibel auf den *Gesprächsverlauf* zu reagieren, die Fragereihenfolge der Haupt- bzw. Schlüsselfragen zu tauschen, (Eventual-)Fragen wegzulassen oder um einige (wenige) weitere Fragen zu ergänzen (*deduktiv-induktives Vorgehen*). So soll vermieden werden, dass das Interview zu einem „Frage- und Antwort-Dialog“ (Friebertshäuser, 2003, S. 377) verkommt und den individuellen Relevanzstrukturen zu wenig Raum gegeben wird (vgl. auch Keuneke, 2005). Letzteres ist vor allem in den Interviews mit den Lehrern der Fall, da diese oftmals wichtige Zusatzinformationen zur Einzelschule für den Evaluator zurecht gelegt haben und subjektiv bedeutsame Aspekte zur Sprache bringen wollen. Um allzu überschwänglichem Informationsinteresse (Atteslander, 2008, S. 135) und Interviewereffekten vorzubeugen, bieten sich Interviewerschulungen an; ihre Bedeutung steigt, wenn die Interviews nicht vom Forscher allein, sondern verteilt – z.B. teilweise durch studentische Mitarbeiter wie bei der *business@school*-Evaluation – stattfinden (Friebertshäuser, 2003, S. 376–377; *kritisch* Keuneke, 2005, S. 263).

Die Interviews werden, sofern jeweils die Erlaubnis zur Aufzeichnung erteilt wird, im Nachhinein mithilfe des Audiotranskriptionsprogramms

22 Atteslander (2008, S. 124) hält den Begriff „strukturiert“ für ungünstig, da es keine soziale Situation ohne Struktur gebe. Dennoch soll der Begriff in dieser Arbeit beibehalten und synonym zum Begriff „vorbereitet“ eingesetzt werden.

F4²³ *verschriftlicht*, hinsichtlich einer Schriftsprache bereinigt und letztlich anonymisiert (vgl. Keuneke, 2005, S. 266; Schmidt, 2003, S. 546). Der Vorgang der anschließenden *Anonymisierung* umfasst sowohl das Ersetzen der Namen der direkten Projektbeteiligten als auch das Unkenntlichmachen weiterer Angaben, die Rückschlüsse auf Personen, Schulen oder Unternehmen erlauben. Dieses strenge Vorgehen bei der Anonymisierung ist nicht zuletzt aufgrund einiger Evaluationsauflagen durch die verschiedenen Kultusministerien vonnöten (vgl. oben).

Bei der *Interviewauswertung* gilt das „Postulat der Reflexivität“ (Schmidt, 2003, S. 546), sodass auch Auswertungskategorien in großen Teilen erst im Anschluss an die Befragung festgelegt werden. Dies hängt eng mit dem Prinzip der Offenheit (vgl. Abschnitt 2.3) zusammen, das sich aus der Fragetechnik ergibt und theoretisch mit den Auswertungskategorien und ihrer prozessorientierten Verfeinerung zusammenhängt. Es wird auf das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002, S. 114 ff.) zurückgegriffen, das Textmaterial nicht isoliert betrachtet, sondern stets in dessen Kommunikationszusammenhang (Mayring & Hurst, 2005, S. 437). Das aus den Interviews gewonnene Datenmaterial wird strukturiert und in vier Schritten verdichtet (z.B. Lamnek, 1993b, S. 110-124; Schmidt, 2003, S. 565; Schlömerkemper, 2010, S. 88): Auf den transkribierten *Originaltext* folgt eine *Paraphrasierung* und die *Generalisierung* des Gesagten. Letzteres wird in eine *Kategorisierung* überführt. Die dazu nötigen Codes werden sowohl deduktiv anhand von Theorien als auch induktiv am Material gewonnen (Flick, 2006, S. 258 ff.). Um die permanente Reflexion bereits im Forschungsprozess zu garantieren, werden alle Interviews zusätzlich zur Audioaufzeichnung protokolliert, d.h. die Eindrücke der Forscher als Beobachter zweiter Ordnung mithilfe von Notizen festgehalten (Keuneke, 2005, S. 256). Dies dient vorwiegend der Plausibilitätsüberprüfung (Schmidt, 2003, S. 547-558). Denn Friebertshäuser (2003, S. 392) gibt zu recht zu bedenken, dass Rahmeneinflüsse zum Gesamteindruck der Untersuchungen vor Ort und der Zielgruppe beitragen können.

2.5 Teilnehmende der Untersuchung

Um ein Projekt wie *business@school* zu untersuchen, geraten mehrere *Zielgruppen* ins Blickfeld, die an dessen Ausgestaltung bzw. Gelingen beteiligt sind. Für die Beschreibung der beteiligten Schüler, Lehrer, Schulleiter und Unternehmensvertreter werden im Wesentlichen die soziodemografischen

23 siehe <http://www.audiotranskription.de/f4.htm> (31.05.2012)

Angaben der 13 Onlinebefragungen genutzt und um Elemente aus den Einzel- und Gruppeninterviews ergänzt. Obschon wahrscheinlich ist, dass durch die Prozessbegleitung dieselben Personen an der Befragung teilgenommen haben und im Verlauf lediglich ein paar von ihnen weggefallen sind (vgl. Abschnitt 2.3.1), kann nicht von einer Deckungsgleichheit in der Befragtenstruktur ausgegangen werden. Zumindest musste infolge des Genehmigungsprozesses auf eine eindeutige Verknüpfung zwischen den Befragungen verzichtet werden, um die Befragungen in Schulen überhaupt durchführen zu dürfen. Es werden daher zunächst Hinweise aus den Onlinebefragungen zugunsten einer Gesamtskizze der Befragtengruppen zusammengeführt und dort vertieft, wo sich aufgrund von Interviews weitere oder ergänzende Beschreibungen ergeben.

Mit der Deskription der Hauptbeteiligten werden neue Begrifflichkeiten eingeführt, die ihrer internen Differenzierung dienen. Die Schüler können unterschieden werden in *Schüler des Projektjahrgangs 2007/2008* und Schüler der vorangegangenen Jahrgänge, die das Projekt bereits abgeschlossen haben (*Alumni*). Die Unternehmensvertreter, die direkt bzw. operativ in *business@school* involviert sind, werden fortan – wie im Projektjargon – als *Betreuer* bezeichnet. Unternehmensvertreter, die indirekt bzw. strategisch in das Projekt eingebunden werden, werden weiterhin als *Unternehmensvertreter* benannt, da sie einen erweiterten Blick auf das Projektengagement des jeweiligen Unternehmens mitbringen und nicht allein aus subjektiver Perspektive argumentieren. Eine Bezeichnung in Richtung Personalentwickler oder ähnliches würde hingegen zu stark verfälschen, denn die Befragten stammen aus den unterschiedlichsten Unternehmensbereichen, von denen der Personalbereich einer sein kann.

Bringt man die unterschiedlichen Befragtengruppen in eine Reihenfolge, fokussiert sich alles Interesse auf die Schüler als wichtigste Zielgruppe des Projekts *business@school*. Die Primärzielgruppe wird daher zuerst beschrieben und ergänzt um die Retrospektive der Alumni (Abschnitt 2.5.1). Die Lehrer (Abschnitt 2.5.2) und Schulleiter (Abschnitt 2.5.3) komplettieren den institutionellen Kontext Schule. Sie bringen allerdings intern unterschiedliche Sichtweisen auf das Projekt (operativ vs. strategisch) mit und werden daher als zwei Befragtengruppen betrachtet. Danach kommt den Betreuern (Abschnitt 2.5.4) ein besonderes Augenmerk zuteil, die eine sehr heterogene Befragtenstruktur innerhalb des institutionellen Kontextes Unternehmen aufweisen. Sie werden ergänzt um den strategischen Blick weiterer Unternehmensvertreter in Kapitel 5. Die folgende deskriptive Darstellung nimmt erste Ergebnisse aus der Evaluation vorweg, um die Zielgruppen der Evaluation näher kennenzulernen und die in den Kapiteln drei bis fünf

aufgeführten Ergebnisse besser einordnen zu können. Es wird mitunter auf prozentuale Darstellungen zurückgegriffen, um die Nennungen zueinander ins Verhältnis zu setzen.

2.5.1 Aktuelle und ehemalige Schüler

Die primäre Zielgruppe des Schule-Wirtschaft-Projekts sind die Schüler. Für sie ist das Projekt gemacht, sie sollen im Projekt wirtschaftsbezogene Erfahrungen sammeln, die auch über die Schule hinausgehen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich etwa ein Drittel des aktuellen Jahrgangs an der Prozessbegleitung via Onlinebefragung beteiligt und die Struktur der Befragten hinsichtlich Geschlecht, Organisationsform und Verortung meist ausgewogen ist. Unter den Alumni werden mit großer Wahrscheinlichkeit die Ehemaligen erreicht, die sich früher bereits im Projekt engagiert haben und dem Projekt bis heute positiv gegenüber eingestellt sind. Im Detail lassen sich die Befragten wie folgt beschreiben.

Die Schüler der ersten Befragungsrunde. An der ersten Onlinebefragung (S_1) haben sich 432 Schüler beteiligt. Es nehmen 231 weibliche und 201 männliche Probanden an der Umfrage teil. Im Durchschnitt sind die Teilnehmer 17,2 Jahre alt, wobei ein Teilnehmer zum Zeitpunkt der Umfrage 14 und ein Teilnehmer bereits 22 Jahre alt ist. Die meisten Teilnehmer der ersten Onlinebefragung stammen aus Nordrhein-Westfalen (124 N, 28,7 %). Aus Bayern kommen 72 Befragte (16,7 %) sowie aus Baden-Württemberg 67 Befragte (15,5 %). Aus Hessen nehmen 48 Schüler teil (11,1 %). Weitere Flächenbundesländer sind eher durchschnittlich vertreten: Brandenburg (22 N, 5,1 %), Rheinland-Pfalz (19 N, 4,4 %), Niedersachsen (15, 3,5 %), Sachsen (11 N, 2,5 %), Schleswig-Holstein (8 N, 1,9 %) und Sachsen-Anhalt (1 N, 0,2 %). Speziell zu Brandenburg ist zu sagen, dass hier lediglich eine Schule im Projektjahr 2007/2008 an *business@school* partizipiert. Berücksichtigt man das, ist Brandenburg vergleichsweise stark vertreten. Die beiden Stadtstaaten Berlin und Hamburg sind mit 4,2 % (18 N) bzw. 6,3 % (27 N) gut vertreten. Mit 379 Nennungen (87,7 N) besuchen mit Abstand die meisten Schüler ein „normales“ Gymnasium. 21 Personen (4,9 %) gehen auf ein Mädchengymnasium. Die anderen Nennungen entfallen auf Kollegstufen, Internate oder andere Schulformen. Von den Schulen befinden sich allerdings fast ein Viertel (95 N, 22,0 %) in einer privaten Trägerschaft. Knapp zwei Drittel der Teilnehmer befinden sich in der 12. Jahrgangsstufe (269 N). Erheblich weniger Schüler nehmen in der Jahrgangsstufe 11 (134 N, 31,0 %) bzw. in der Jahrgangsstufe 13 (16 N, 3,7 %) am Projekt teil. Zehn Schüler (2,3 %) beteiligen sich bereits in der zehnten Klasse an *business@school*.

Die restlichen Nennungen sind keiner Jahrgangsstufe klar zuzuordnen. Die meisten Schüler besuchen das neunjährige Gymnasium (351 N, 81,3 %), darin greifen bereits 81 Schüler (18,8 %) auf Erfahrungen im G8 zurück. *business@school* bietet den Schulen unterschiedliche Möglichkeiten, das Projekt in den schulischen Alltag zu integrieren. Teils wird es in den herkömmlichen Unterricht eingebaut oder als Seminarfach (z.B. in Bayern) organisiert. An anderen Schulen wird das Projekt als AG durchgeführt und kann sowohl innerhalb einer Jahrgangsstufe als auch jahrgangsstufenübergreifend stattfinden. Die meisten Schüler erleben das Projekt als Unterrichts- oder als Seminarfach (202 N, 46,7 %). 37,9 % der Schüler (164 N) nehmen im Rahmen einer AG an *business@school* teil. 15,3 % (66 N) geben „sonstige“ Formen der Teilnahme an, wozu etwa der Zusatzkurs (Nordrhein-Westfalen), das „Liberofach“ (Rheinland-Pfalz), die „Besondere Lernleistung“ (BLL), die in Baden-Württemberg eine mündliche Prüfung im Abitur ersetzt (Bölling, 2008, S. 37), oder das Projekt im Rahmen eines Leistungskurses Wirtschaft gehören. Die offenen Nennungen sind daher auch nah an den herkömmlichen Unterricht angebunden. Alle Organisationsformen weisen letztlich Spezifika infolge des Föderalismusprinzips auf, wie vor allem in den Interviews mit den Schulvertretern deutlich wird.

Die Schüler der zweiten Befragungsrunde. An der zweiten Onlinebefragung (S₂) haben 345 Schüler teilgenommen. Die Geschlechter sind im Vergleich zur ersten Umfrage leicht ungleich verteilt: 200 Mädchen, 145 Jungen. Im Durchschnitt sind die Teilnehmer 17,1 Jahre alt, sodass hier von einer gewissen Konstanz ausgegangen werden kann. Nach Bundesländern unterschieden, ähnelt sich die Befragtenstruktur erheblich: Wieder nehmen am meisten Schüler aus Nordrhein-Westfalen (106 N, 30,7 %) und Bayern (58 N, 16,8 %) an der Umfrage teil. Die weiteren Teilnehmer verteilen sich auf die anderen bereits genannten Bundesländer. Ebenfalls kaum Änderungen ergeben sich hinsichtlich der Schulform: Die meisten befragten Schüler besuchen ein staatliches, allgemeinbildendes Gymnasium. Sie befinden sich in der 11. oder – häufiger – 12. Jahrgangsstufe. Vier von fünf befragten Schülern gehen auf das neunjährige Gymnasium – ein Ergebnis, das sich in den Befragungen nicht mehr verändern wird, da diese im Projektjahr 2007/2008 angesiedelt sind, wo die gymnasiale Oberstufe (noch) nicht flächendeckend auf das G8 umgestellt ist. Wie zuvor erleben knapp die Hälfte der *business@school*-Schüler (166 N, 48,1 %) das Projekt als Unterrichts- oder als Seminarfach. 33,7 % der Schüler (116 N) nehmen im Rahmen einer AG an *business@school* teil. Die restlichen Nennungen entfallen auf die AG oder sonstige Teilnahmeformen. Neu aufgenommen im Vergleich zur ersten Onlinebefragung wird die Frage zur Zusammen-

setzung der Betreuerteams. Die meisten Schüler werden von gemischten Betreuerteams betreut, d.h. sowohl BCG-Mitarbeiter als auch Mitarbeiter von *business@school*-Partnerunternehmen wirken an der Betreuung dieser Teams mit (188 N, 54,5 %). Ausschließlich von BCG-Mitarbeitern werden 26,7 % (92 N) betreut. Als gemischtes Betreuerteam ohne Beteiligung von BCG-Mitarbeitern werden 18,8 % der Schüler (65 N) gecoacht.

Die Schüler der dritten Befragungsrunde. Bei der dritten Onlinebefragung (S₃) haben 268 Schüler mitgemacht. In der letzten Hälfte des Projektjahrs verteilen sich die Geschlechter wieder ausgewogen. Der Altersschnitt der Teilnehmer steigt leicht auf 17,4 Jahre, was mit dem Projektfortschritt zu begründen ist. Am häufigsten nehmen dieses Mal Schüler aus Baden-Württemberg (66 N, 24,6 %) teil, gefolgt von Schülern aus Nordrhein-Westfalen (61 N, 22,8 %) und Bayern (40 N, 14,9 %). Trotz des Wechsels weist die Befragtenstruktur insgesamt eine hohe Konsistenz auf. Darauf deutet ebenfalls die Struktur auf Organisationsebene hin: Wiederum vier von fünf Schülern besuchen ein herkömmliches Gymnasium, das sich zumeist in staatlicher Trägerschaft befindet; zwei Drittel der Teilnehmer sind in der 12. Jahrgangsstufe; 215 Schüler (82,5 %) besuchen das neunjährige Gymnasium und formal integriert wird *business@school* bis auf Weiteres vorwiegend als Unterrichts- oder als Seminarfach (135 N, 50,4 %). Eine ebenfalls ähnliche Ausprägung ergibt sich hinsichtlich der Betreuungsstruktur: Knapp ein Drittel der Schüler wird von BCG-Mitarbeitern betreut, etwas weniger als zwei Drittel wird von gemischten Betreuerteams begleitet und die restlichen Teams werden ohne Beteiligung von BCG-Mitarbeitern gecoacht.

Die Schüler der vierten Befragungsrunde. An der vierten Onlinebefragung unter Schülern (S₄) haben nur noch 142 Personen mitgewirkt, darunter zwei Drittel Teilnehmerinnen und ein Drittel Teilnehmer. Das durchschnittliche Alter der Befragten steigt naturgemäß weiter an (17,9 Jahre). Obschon die Anzahl der Befragten zurückgeht, lassen sich durchaus Ähnlichkeiten in der Befragtenstruktur erkennen: So sind weiter am häufigsten Schüler aus Baden-Württemberg (31 N, 21,8 %), Bayern (28 N, 19,7 %) und Nordrhein-Westfalen (24 N, 16,9 %) an der Umfrage beteiligt. Sie besuchen etwas öfter als in den anderen Onlinebefragungen ein allgemeinbildendes, neunjähriges Gymnasium. Die Organisation des Projekts erfolgt wie zuvor weitestgehend über ein Unterrichts- oder Seminarfach und das Gros der Schüler wird von gemischten Betreuerteams durch das Projekt begleitet. Ein auffälliger Hinweis ergibt sich hinsichtlich der an der vierten Onlinebefragung beteiligten Schüler: Von den 142 Teilnehmern sind 54 Befragte (38,0 %) Schulsieger bei *business@school* geworden, darunter 19 Befragte, die letztlich auch am Finale des angeschlossenen Wettbewerbs in München am 16. Juni 2008

teilgenommen haben. Entsprechend ist von erhöhter Motivation bei den Befragten auszugehen.

Die Schüler der ehemaligen Projektdurchläufe. An der Onlineumfrage unter den ehemaligen business@school-Teilnehmern bzw. Alumni (A) haben 1.019 Personen teilgenommen. 478 von ihnen sind weiblich, 541 männlich. Im Durchschnitt sind die Teilnehmer 20,4 Jahre alt, der jüngste Teilnehmer ist zum Zeitpunkt der Umfrage 17 und ein Teilnehmer bereits 29 Jahre alt. Ihre Teilnahme am Wirtschaftsprojekt liegt im Durchschnitt 2,8 Jahre zurück. Es haben drei Schüler der „ersten Stunde“ (Jahrgang 1998/1999) und 295 Schüler des Jahrgangs 2006/2007 an der Umfrage teilgenommen. 49 Alumni haben zum Zeitpunkt der Umfrage (April/Mai 2008) ihre Ausbildung bzw. ihr Studium bereits abgeschlossen. Am häufigsten haben die Alumni in Nordrhein-Westfalen (241 N, 24,6 %), Baden-Württemberg (158 N, 15,5 %), Bayern (144 N, 14,1 %) und Hessen (124 N, 12,2 %) Abitur gemacht. Es folgen weitere Flächenbundesländer wie Niedersachsen (86 N, 8,4 %), Rheinland-Pfalz (50 N, 4,9 %), Sachsen (45 N, 4,4 %), Schleswig-Holstein (17 N, 1,7), Brandenburg (5 N, 0,5 %), Sachsen-Anhalt (4 N, 0,4 %), Mecklenburg-Vorpommern (2 N, 0,2 %) und das Saarland (2 N, 0,2 %). In den Stadtstaaten Berlin (28 N, 2,7 %), Bremen (13 N, 1,3 %), Hamburg (62 N, 6,1 %) sowie nicht in Deutschland (28 N, 2,7 %) haben die verbleibenden Alumni ihre Hochschulreife erlangt. Mit 918 Nennungen (93,0 %) besuchten mit Abstand die meisten Alumni ein allgemeinbildendes Gymnasium. Die anderen Nennungen entfallen wie bei dem aktuellen Jahrgang auf Mädchengymnasien, Internate oder andere Schulformen. Von den Schulen befinden sich 21,2 % (226 N) in einer privaten Trägerschaft. Die meisten Alumni besuchten das neunjährige Gymnasium (875 N, 85,9 %). 401 Alumni (39,4 %) haben business@school als AG erlebt und 402 (39,5 %) in Form eines Unterrichts- oder Seminarfachs. 187 Befragte (18,4 %) geben sonstige Organisationsformen an. In dieser Struktur ist ein Unterschied zur curricularen Integration des Projekts von heute auszumachen, die auch darauf zurückzuführen ist, dass die Initiatoren das Feedback ehemaliger Teilnehmer zur Verbesserung des Projekts aufgenommen und in Absprache mit den Schulvertretern weitestgehend umgesetzt haben. Die Alumni wurden ebenfalls primär von gemischten Betreuernteams betreut.

2.5.2 Lehrer

Neben den Schülern sind die involvierten Projektlehrer in hohem Maße für das Gelingen von business@school verantwortlich. Sie tragen oft dazu bei, dass das Projekt überhaupt den Weg in die Schule findet und wie es vor

Ort ausgestaltet wird. Hinweise über die beteiligten Lehrer zu erlangen, ist daher aus zwei Gründen interessant: einmal hinsichtlich ihrer individuellen Entwicklungspotenziale und einmal hinsichtlich der Schulentwicklung, auf die die Integration von Projekten mit (schul-)externen Partnern in der Regel abzielt (siehe Kapitel 4). Anders als die Schüler werden die Lehrer allerdings dreimal im Rahmen der Prozessbegleitung befragt. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass etwa die Hälfte der Lehrer an den Befragungen teilnehmen. Viele von ihnen sind projektleitend an der Schule tätig und sehen sich infolge ihrer Funktion zur Teilnahme an der Befragung verpflichtet. Selten passiert auch, dass Projektlehrer Teil der Schulleitung sind. Infolge ihrer Doppelfunktion entscheiden sich Lehrer dann meist für die Partizipation an einer Befragung, was angesichts des Befragungsaufwands nachvollziehbar ist. Von den Lehrern ist ein Drittel weiblich, zwei Drittel sind männlich. Sie sind im Schnitt Mitte Vierzig und vielfach in den größten deutschen Flächenbundesländern tätig. Auffällig ist der Befund, dass die Projektlehrer beachtliche Erfahrungen im Wirtschaftsbereich mitbringen: Etwa ein Drittel der Befragten unterrichtet selbst das Fach Wirtschaft oder hat eine Ausbildung im Wirtschaftsbereich absolviert. Angesichts eines anhaltenden Vorwurfs an Lehrer, kaum Berufserfahrungen außerhalb der Schule mitzubringen, ist speziell letzterer Aspekt bemerkenswert. Mit *business@school* haben ebenfalls viele Lehrer Erfahrungen, sodass es bei der Beantwortung der prozessbezogenen Fragen zur Vermischung von Eindrücken mit vorherigen Durchläufen kommt. Im Detail stellt sich die Gruppe der Lehrer wie folgt dar.

Die Lehrer der ersten Befragungsrunde. An der ersten Onlinebefragung unter Lehrern (L₁) haben insgesamt 85 Personen teilgenommen, darunter 32 weibliche und 53 männliche Teilnehmer. Im Durchschnitt sind sie 45,6 Jahre alt, die altersbedingte Streuung fällt allerdings recht hoch aus: Zwei Lehrer sind erst 26 Jahre alt, zwei andere dagegen bereits 63. Mit Abstand die meisten Lehrer sind in Nordrhein-Westfalen (23 N, 27,1 %) tätig. Auf weitere Flächenbundesländer wie Baden-Württemberg und Bayern entfallen je 13 Nennungen (15,3 %), auf Hessen und Rheinland-Pfalz je sieben (8,2 %), auf Niedersachsen fünf (5,9 %), auf Brandenburg und Sachsen je zwei (2,4 %) sowie auf Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein je eine Nennung (1,2 %). In den Stadtstaaten Hamburg und Berlin arbeiten acht (9,4 %) bzw. drei Lehrer (3,5 %). Die Mehrheit der Lehrer (83,5 %) unterrichtet an einem herkömmlichen Gymnasium. Fünf Lehrer (5,9 %) unterrichten an einem Mädchengymnasium, drei (3,5 %) an einem Internat und einer an einem Oberstufenkolleg (1,2 %). Die fünf offenen Nennungen lassen sich im weitesten Sinne dem normalen Gymnasium (3 N, 3,5 %) bzw. dem Oberstufenkolleg (2 N, 2,4 %) zuordnen. Insgesamt 17 Befragte

(20,0 %) arbeiten an Schulen in privater Trägerschaft. 66 Lehrer (77,6 %) unterrichten (noch) im neunjährigen Gymnasium, 19 (22,4 %) bringen bereits Erfahrungen aus dem G8 mit. 34 von 85 Lehrern (28,2 %) unterrichten selbst das Fach Wirtschaft (Wirtschaft; Politik/Wirtschaft; Wirtschaft/Recht etc.), oftmals in Kombination mit weiteren sozialwissenschaftlichen Fächern. Eine Ausbildung im Bereich Wirtschaft bzw. ein wirtschaftswissenschaftliches Studium haben 51 Lehrer (60,0 %) absolviert, 22 Befragte (25,9 %) haben bereits in der Wirtschaft gearbeitet. In der Freizeit beschäftigen sich 24 Lehrer (28,2 %) mit Wirtschaft. Lediglich zwei Lehrer haben sich vor der Projektteilnahme noch nie mit dem Thema auseinandergesetzt. Im Unterschied zu den Schülern führen die meisten Lehrer das Projekt im Rahmen einer AG durch (45,9 %), weitere 28 Lehrer (32,9 %) bieten es im Unterrichts- oder Seminarfach an. 18 Lehrer geben „sonstige“ Formen der Teilnahme an. Diese Formen werden meist nah an den herkömmlichen Unterricht angebunden. Die Einschätzungsunterschiede können darin begründet liegen, dass die Lehrer die Organisationsform differenzierter beurteilen als die Schüler selbst. Von den befragten Lehrern sind 45 (52,9 %) projektleitend bei business@school tätig und viele von ihnen weisen bereits Erfahrungen mit dem Projekt auf.

Die Lehrer der zweiten Befragungsrunde. An der zweiten Onlinebefragung unter Lehrern (L₂) haben noch 67 Lehrer teilgenommen, die Geschlechter verteilen sich wieder ähnlich: Etwa ein Drittel der Befragten sind weiblich, zwei Drittel männlich. Das Alter der Befragten variiert ebenfalls erheblich, wobei die Lehrer bei dieser Onlinebefragung im Schnitt mit 48,5 Jahren etwas älter als zuvor sind. Die befragten Lehrer sind – wie zuvor – vor allem in den großen Flächenbundesländern zu suchen (Nordrhein-Westfalen: 20 N, 29,9 %; Baden-Württemberg: 11 N, 16,4 %; Bayern 10 N, 14,9 % etc.). Sie unterrichten mehrheitlich an allgemeinbildenden Gymnasien in staatlicher Trägerschaft. Das Projekt wird weitestgehend im neunjährigen Gymnasium durchgeführt. Die Wirtschaftserfahrung der Lehrer ist auch in der zweiten Onlinebefragung recht ausgeprägt: Knapp ein Drittel von ihnen unterrichtet selbst Wirtschaft oder hat eine Ausbildung in der Wirtschaft absolviert. Die größte Gruppe der Lehrer (41,8 %) führt das Projekt als AG durch, weitere 26 Lehrer (38,8 %) bieten business@school als Unterrichts- oder Seminarfach an. Die Projektlehrer weisen weiterhin eine erhebliche Erfahrung mit business@school auf und sie kooperieren, wie bereits von den Schülern bescheinigt, zu einem Großteil mit gemischten Betreuerteams.

Die Lehrer der dritten Befragungsrunde. An der dritten Onlinebefragung unter Lehrern (L₃) haben insgesamt 65 Personen teilgenommen, die in der Befragtenstruktur kaum Unterschiede zur zweiten Onlinebefragung aufweist: Die Verteilung nach Geschlecht ist ähnlich, das Durchschnittsalter bleibt

bei weiterhin hoher Varianz gleich. Tätig sind die Lehrer bis auf Weiteres in den großen Flächenbundesländern Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg und Bayern. Sie unterrichten an allgemeinbildenden Gymnasien, sind durch- aus projekt- und wirtschaftserfahren und integrieren business@school dort in ein Unterrichts- oder Seminarfach oder führen das Projekt als AG mit gemischten Betreuerteams durch.

2.5.3 Schulleiter

Schulleiter sind meist nicht operativ in business@school eingebunden, haben aber ob ihrer Position einen erheblichen Einfluss auf das Gelingen des Projekts. So können sie über die Teilnahme der Schule an dem Schule-Wirtschaft-Projekt entscheiden und haben Einfluss darauf, ob und wie sich Lehrer zur Teilnahme motiviert fühlen. Anders als die Schüler, die viermal online befragt werden, und anders als die Lehrer, die dreimal ihre Meinung kund tun dürfen, werden die Schulleiter zweimal computergestützt befragt. Diese Reduzierung ist geplant und geht auf die erhebliche (zeitliche) Einbin- dung von Schulleitern in andere Arbeiten zurück. Die Zahl der befragten Schulleiter entspricht, zusammengefasst, etwa einem Drittel der in das Ko- operationsprojekt involvierten Gymnasien. Sie sind zumeist männlich und weisen aufgrund ihrer Position bereits ein erhöhtes Berufsalter auf. Wie bei den anderen Befragungen zeigt sich auch unter Schulleitern eine Verortung in den großen Flächenbundesländern Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg und Bayern. In ihrer Funktion als Schulleiter hat bislang nur jeder Zweite an business@school teilgenommen, was auf eine Überrepräsentation von Schulleiter-Novizen hindeutet. Ebenfalls unterrichtet kaum jemand von ihnen ein wirtschaftswissenschaftliches Fach. Nach Befragungen unterschieden, lassen sich die Schulleiter wie folgt näher beschreiben.

Die Schulleiter der ersten Befragungsrunde. An der ersten Onlinebefra- gung unter Schulleitern (SL_1) haben 25 Probanden teilgenommen. Von den Befragten sind drei weiblich und 22 männlich. Im Durchschnitt sind die Teilnehmer 55,2 Jahre alt. Der jüngste Schulleiter ist 47, der älteste bereits 64. Bis auf vier Schulen haben alle bereits einmal oder häufiger an business@ school teilgenommen. Vergleichsweise viele Schulleiter (10 N) haben in ihrer Funktion als Schulleiter noch nie bei business@school mitgemacht (z.B. auf- grund von Schulleiterwechsel). Ein Proband hat schon neunmal am Projekt teilgenommen; er ist folglich Schulleiter an einer der Pilotschulen. Insgesamt sieben Schulleiter sind in Nordrhein-Westfalen tätig. Je vier Schulleiter wirken in Baden-Württemberg und in Bayern, je drei in Hamburg und in Hessen. Jeweils ein befragter Schulleiter arbeitet in Brandenburg, Niedersachsen,

Rheinland-Pfalz und in Sachsen. Die Schulleiter unterrichten in der Regel an einem allgemeinbildenden Gymnasium (23 N). Zwei weitere wirken an einem Mädchengymnasium. Sechs von 25 Schulen befinden sich in privater Trägerschaft. Rund drei Viertel der Schulleiter (19 N) sind am neunjährigen Gymnasium tätig, sechs Schulleiter von ihnen greifen auf Erfahrungen mit dem achtjährigen Gymnasium zurück. Jeder zweite Schulleiter unterrichtet heute ein geistes- und sozialwissenschaftliches Fach, lediglich einer von ihnen ist Lehrer für Wirtschaft. Die meisten Schulleiter erleben das Projekt im Rahmen einer AG (12 N), weitere elf Schulleiter implementieren *business@school* als Unterrichts- oder als Seminarfach. Zwei Schulleiter geben „sonstige“ Formen der Teilnahme an. Nur ein befragter Schulleiter ist selbst Projektlehrer bei *business@school*.

Die Schulleiter der zweiten Befragungsrunde. An der Schulleiterbefragung zur Knowledge-Building-Phase (SL₂) haben 26 Probanden teilgenommen, so dass die Teilnehmerschaft in etwa die Struktur der ersten Schulleiterbefragung hinsichtlich Alter, Bundesland, Schul- und Organisationsform bei *business@school* aufweist. Wie bei der ersten Schulleiterumfrage haben viele Schulleiter vor dem aktuellen Projektjahr nie an *business@school* teilgenommen (9 N), während alle Schulen (teils mit anderen Schulleitern) schon öfters an dem Projekt mitgewirkt haben. Zwei Drittel der Schulleiter unterrichten ein geistes- und sozialwissenschaftliches Fach. Lehrer für Wirtschaft sind drei Schulleiter, was zur Ausbildung der Schulleiter passt: Lediglich drei haben im Haupt- oder Nebenfach Betriebs- oder Volkswirtschaftslehre studiert. Mit 21 Nennungen arbeitet die Mehrheit der befragten Schulleiter mit gemischten Betreuerteams aus BCG-Mitarbeitern und anderen Unternehmensvertretern zusammen.

2.5.4 Betreuer und weitere Unternehmensvertreter

Ohne Unternehmensvertreter würde ein Projekt wie *business@school*, das auf der Kooperation von Schulen *und* Unternehmen basiert, nicht aufgehen. Unternehmensvertreter sind zentral die Betreuer, die operativ am Gelingen des Projekts beteiligt sind, sowie weitere Unternehmensvertreter, die als Ansprechpartner in den Unternehmen neben dem Initiator BCG für *business@school* aktiv werden. Erstere sind in die Prozessbegleitung direkt involviert und werden im Verlauf des Projekts dreimal online befragt. Dort weisen sie die höchste Beständigkeit in der Bereitschaft zur Teilnahme an der Evaluation auf. Zusammenfassend ist ihr junges Alter, ihre räumliche Präsenz und ihre Verortung in mehreren Unternehmen zentral. Viele von ihnen nehmen wiederholt am Projekt teil und helfen mit, es vor Ort als AG

oder Unterrichts- bzw. Seminarfach umzusetzen. Letztere Unternehmensvertreter werden vorgestellt, da sie indirekt-strategisch in das Projekt involviert sind, wie zu zeigen ist.

Die Betreuer der ersten Befragungsrunde. An der ersten Onlinebefragung (B_1) unter Betreuern haben insgesamt 239 Personen teilgenommen, darunter 58 weibliche und 181 männliche Probanden (Verhältnis 1 : 3). Im Durchschnitt sind die Teilnehmer 31,7 Jahre alt. Drei Teilnehmer sind zum Zeitpunkt der Umfrage 18 Jahre alt (so genannte *Schülercoachs*), ein Teilnehmer ist bereits 55 Jahre alt. Zahlreiche Betreuer nehmen zum wiederholten Mal an business@school teil (163 N, 68,2 %). Erst einmal haben 52 Betreuer (21,8 %) an business@school teilgenommen, in sämtlichen neun bisherigen Projektjahren nur ein Betreuer (0,4 %). Die meisten Betreuer arbeiten in Nordrhein-Westfalen (77 N, 32,2 %), was zur Beteiligungsstruktur der Schulen passt. Stark vertreten sind auch die Flächenbundesländer Bayern (43 N, 18,0 %), Hessen (31 N, 13,0 %) und Baden-Württemberg (24 N, 10,0 %). Die Stadtstaaten Hamburg (21 N, 8,8 %) und Berlin (16 N, 6,7 %) sind angesichts ihrer Größe ebenso recht gut vertreten. In Rheinland-Pfalz arbeiten fünf Betreuer (2,1 %), in Niedersachsen drei (1,3 %), in Brandenburg zwei (0,8 %) sowie in Sachsen und Schleswig-Holstein jeweils einer (0,4 %). Außerhalb von Deutschland sind 15 Betreuer (6,3 %) tätig, darunter sieben in der Schweiz. Insgesamt haben 97 Vertreter von BCG (40,6 %) an der Umfrage teilgenommen. Daneben partizipieren 71 Mitarbeiter von business@school-Partnerunternehmen (29,7 %). Weniger stark vertreten sind Mitarbeiter anderer Unternehmen (25 N, 10,5 %), Studierende (24 N, 10,0 %) und business@school-Alumni (11 N, 4,6 N). Die sonstigen Nennungen entfallen im Wesentlichen auf ehemalige Mitarbeiter der BCG, die sich neben ihrer heutigen Selbständigkeit, einem Unternehmenswechsel etc. weiter für das Schule-Wirtschaft-Projekt engagieren. Die meisten Betreuer erleben das Projekt als AG (113 N, 47,3 %). 44,4 % der Betreuer (106 N) begleiten es im Rahmen eines Unterrichts- oder Seminarfachs. 8,4 % (20 N) geben „sonstige“ Formen der Projektorganisation an. Diese Einschätzung korrespondiert insgesamt zur Charakterisierung der Lehrer. 160 Betreuer (66,9 %) geben an, in gemischten Betreuer-Teams aus Vertretern von BCG und business@school-Partnerunternehmen zu arbeiten. 36 Betreuer (15,1 %) handeln als gemischtes Betreuer-Team, allerdings ohne Vertreter der BCG. 43 Befragte (18,0 %) sind als reines BCG-Betreuer-Team tätig.

Die Betreuer der zweiten Befragungsrunde. An der zweiten Onlinebefragung unter Betreuern (B_2) haben insgesamt 152 Personen teilgenommen, darunter ein Drittel Betreuerinnen, zwei Drittel Betreuer. Das Durchschnittsalter der Befragten variiert nicht gegenüber der ersten Onlinebefragung. Auch nehmen die meisten Betreuer wiederholt am Projekt teil und business@school ist

meistens das einzige Projekt, für das sie sich als Mitarbeiter engagieren. Die Betreuer sind vorwiegend in den großen deutschen Flächenbundesländern tätig, was zur Befragtenstruktur der ersten Betreuerbefragung passt. Etwa ein Drittel der Befragten arbeitet für BCG, ein weiteres Drittel bei den Partnerunternehmen und das letzte Drittel verteilt sich auf die unterschiedlichen anderen Engagementmöglichkeiten (insbesondere Studierende). Entsprechend heterogen ist die Struktur der meisten Betreuerteams. Die Umsetzung des Projekts erfolgt als AG oder innerhalb eines Unterrichts- oder Seminarfachs.

Die Betreuer der dritten Befragungsrunde. An der dritten Onlinebefragung unter Betreuern (B₃) haben insgesamt 150 Personen teilgenommen. Die Geschlechter sind hier wieder wie in der ersten Onlinebefragung verteilt: Ein Viertel ist weiblich, drei Viertel sind männlich. Das Durchschnittsalter steigt leicht auf 32,5 Jahre. Die weiteren Befragtenmerkmale hinsichtlich ihrer räumlichen Verortung, ihrer (wiederholten) Teilnahme und der Organisation des Projekts *business@school* bleiben hingegen konstant. Die Struktur der Betreuerteams ist weiter heterogen.

Die befragten Unternehmensvertreter. *business@school* wird von der Unternehmensberatung BCG initiiert und zuerst in zwei Schulen getestet, im Schuljahr 2007/2008 ist es in 70 Gymnasien implementiert und wird dort durchgeführt. Um ein Projekt in dieser Größe und Intensität durchführen zu können, werden neben den Betreuern weitere Beteiligte aus anderen Unternehmen benötigt. Diese stammen zumeist aus den 20 Partnerunternehmen, die sich ebenfalls für das Projekt engagieren, sich allerdings der zentralen Projektkoordination durch BCG zuordnen. Es sind zumeist solche Unternehmen als Partnerunternehmen bei *business@school* involviert, die sich auch mit anderen Projekten als guter Bürger (z.B. Ulrich, 2002; Janes, 2001) für die Gesellschaft einsetzen. Sie setzen vielfach einen Schwerpunkt auf ein Engagement im Bildungsbereich und wurden dafür mitunter prämiert (Braun & Schwarz, 2006). Ausgezeichnet werden vor allem solche Unternehmen, die ihr Engagement strategisch verankert haben, da hier von einer Nachhaltigkeit infolge der Selbstverpflichtung und der multiplen Sichtbarkeit auszugehen ist. Letzteres eint auch die vier der fünf befragten Partnerunternehmen. Entsprechend homogen stellen sich die hier vorzustellenden Unternehmen dar. Die unternehmensstrategische Perspektive auf die Kooperation bei *business@school* ergänzt die Onlinebefragungen aus Betreuersicht, da zur individuell-kompetenzorientierten Perspektive speziell solche Aspekte hinzukommen, die Unternehmen zur Kooperation mit der Bildung bringen. Sie legen offen, welche Motive der Kooperation auf Unternehmensebene zugrunde liegen. Hierzu werden fünf Telefoninterviews mit Vertretern der *business@school*-Partnerunternehmen geführt, die größtenteils im Personalbereich und/oder

in der Unternehmensstrategie der befragten Unternehmen verortet sind und später zur Validierung herangezogen werden.

2.6 Fallverständnis: Zwischenfazit und Folgerungen für die Arbeit

Wie das pädagogische Bildungsverständnis, das grundlegend für diese Arbeit ist, wird auch hinsichtlich der Forschungsmethodologie eine wichtige Einschränkung vorgenommen. So folgt diese Arbeit einem *Fallverständnis*, das auf einen qualitativen Forschungszugang setzt und die Evaluation des Einzelfalls *business@school* nutzt. *business@school* ist ein Einzelfall mit (im zehnten Projektjahr) 70 Einzelschulen als eingebettete Fälle (Yin, 2003). Diese Unterscheidung innerhalb der Fallforschung ist hilfreich, da sie andeutet, dass *business@school projektspezifisch* in den Schulen und Unternehmen *vor Ort* umgesetzt werden kann. Das Projekt selbst bietet den Anlass für die exemplarische Betrachtung komplexer Zusammenhänge innerhalb der Entrepreneurship Education.

Das qualitative Forschungsvorhaben wird daher in ein Untersuchungsdesign übersetzt, das eine Prozessanalyse des zehnten Projektjahrgangs mit einer Ergebnisanalyse der zurückliegenden neun Projektjahre kombiniert und neben qualitativen Methoden auch quantifizierende Methoden im Sinne einer Methodentriangulation verwendet. Auf Inhaltsebene stellt sich das *Forschungsvorhaben* wie folgt dar:

- Die *individuelle Kompetenzentwicklung* in Projekten wie *business@school* ist zentral, da sie sich im Wesentlichen an Schüler und ihre persönliche Fortentwicklung im Projekt richten. Angesichts der defizitären Situation hinsichtlich ökonomischer Bildungsinhalte bestehen seitens der Initiatoren und der Beteiligten vor allem Hoffnungen hinsichtlich einer fachlichen Entwicklung der Schüler. Infolge der Untersuchungsziele gerät aber nicht nur die fachliche Kompetenzentwicklung der Schüler in den Fokus, vielmehr werden auch ihre überfachlichen Kompetenzentwicklungsprozesse untersucht, die sich durch die selbstorganisierte und problembasierte Beschäftigung mit dem Wirtschaftskontext ergeben (siehe Kapitel 3).
- Die persönlichen Kompetenzentwicklungsprozesse, die durch die Kooperation unterschiedlicher Beteiligter aus Schulen und Unternehmen angestoßen werden, bilden den Ausgangspunkt für die Überlegungen zur *Schulentwicklung*. So wird *business@school* meist zur Weiterentwicklung von Schule eingesetzt, da Schulcurricula (betriebs-)wirtschaftliche Inhalte nur wenig berücksichtigen und das Projektlernen über den Zeitraum eines Schuljahres für die meisten allgemeinbildenden Gymnasien attraktiv ist.

Durch diese doppelte Öffnung von Schule erstens gegenüber Wirtschaft als Kontext und zweitens gegenüber Unternehmen als Partnern von Schulen sind zusätzliche Effekte wahrscheinlich, die sich auf die innere Schulentwicklung im Sinne von Unterrichts- und Personalentwicklung sowie auf die äußere Schulentwicklung im Sinne von Organisationsentwicklung (z.B. Verbesserung des Schulimages) auswirken (siehe Kapitel 4).

- Da die vorliegende Arbeit ihren Schwerpunkt auf das Kooperationsphänomen legt, ist es notwendig, neben den Prozessen, die in der Schule angestoßen werden, auch die Perspektive von Unternehmen zu berücksichtigen: Sie sind als Kooperationspartner wesentlich am Projekt beteiligt. Die Umsetzung vor Ort wird durch den *Organisationsentwicklungsansatz des Corporate Volunteering* erreicht, der sowohl die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten von Mitarbeitern als auch strategische Aspekte des geplanten freiwilligen Mitarbeiterengagements berücksichtigt und näherer Untersuchung bedarf (siehe Kapitel 5).
- In Kapitel 6 werden die Befunde zur individuellen Kompetenzentwicklung und zu sozio-kulturellen Veränderungsprozessen in Schulen und Unternehmen *zusammenfassend* diskutiert, Rahmeneinflüsse der Organisation angeführt, Grenzen der Arbeit skizziert und ein Ausblick auf das Lernen durch Kooperation gegeben.

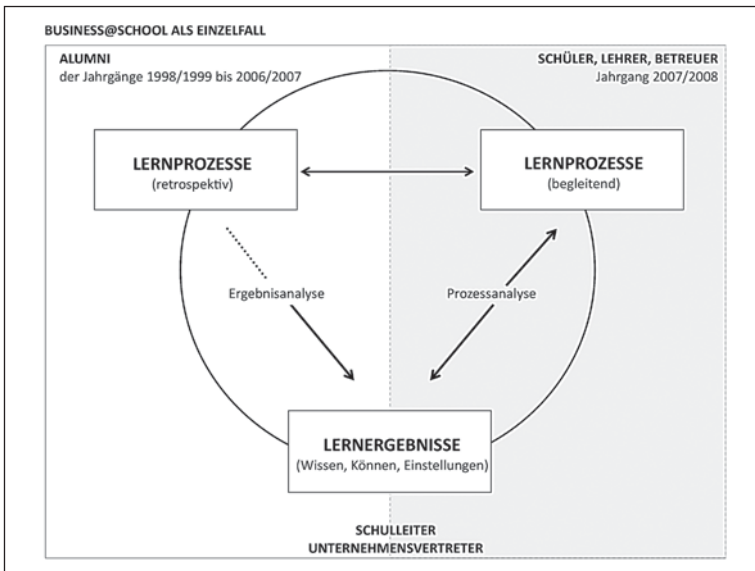


Abb. 5: Fallforschung am Einzelfall business@school

Abbildung 5 betrachtet die *Foki der Untersuchung* des Einzelfalls *business@school*. Wie aus der Abbildung ersichtlich, alternieren unabhängig vom theoretischen Zugang der folgenden Kapitel alle Untersuchungen zwischen Lernprozessen und Lernergebnissen, die bei den unterschiedlichen Zielgruppen intra- und interorganisational angestoßen werden.

Wer angesichts des skizzierten Vorgehens einen linearen Aufbau der Arbeit nach dem Motto „erst Theorie, dann Empirie“ erwartet hat, dem sei an dieser Stelle gesagt: „Es gibt grundsätzlich keine für alle Forschungsvorhaben gültigen Schemata“ (Atteslander, 2008, S. 41). Vielmehr werden infolge der differierenden Untersuchungsziele hinsichtlich der Kompetenzentwicklung von Schülern, der Schulentwicklung und der Personalentwicklung von Betreuern innerhalb der nächsten Kapitel jeweils Theorie und Empirie vor dem Hintergrund eines spezifischen theoretischen Blickwinkels miteinander verwoben.

3. Kompetenzentwicklung durch Kooperation

Greift man die bildungstheoretischen Überlegungen aus Kapitel 1 auf, lässt sich grundlegend konstatieren: Lebenswelten der Schüler verändern sich und Schule soll prinzipiell Lebensweltbezug gewährleisten (z.B. Aebli, 1993, S. 197; Reinheckel, 2010, S. 115; Rohlf, 2008, S. 289; Weinert, 2001b, S. 73). Eine ständige Reformulierung des schulischen Bildungsauftrags ist die logische Folge. Gleichmaßen werden ständig Formate der Vermittlung überdacht. Wenn man gesellschaftliche, technologische und ökonomische Herausforderungen als wichtige Rahmeneinflüsse von Bildungsprozessen betrachtet, hat vor allem das Lernen auf Vorrat ausgedient (Euler & Hahn, 2007; Reusser, 2001, S. 107). Folglich kommt der Entwicklung von fachlichen *und* überfachlichen Kompetenzen in formalen Kontexten eine wachsende Bedeutung zu. Diese Erwartungen hinsichtlich einer Kompetenzorientierung werden beispielsweise im Bildungs-Delphi von Kuwan und Waschbüsch (1998) artikuliert und bei PISA aufgegriffen (Arnold & Lermen, 2005, S. 48; Baumert et al., 2003). Didaktisch geht es speziell darum, Schüler darin zu unterstützen, Kompetenzen zu entwickeln, die eine Verbindung fachlicher, methodischer und sozialer Fähigkeiten ermöglichen und in ihre Persönlichkeitsentwicklung eingebettet sind (z.B. Arnold, 2002, S. 32; Faulstich, 2002a, S. 185; Funke & Zumbach, 2005, S. 206; Hurrelmann, 2002, S. 201; Weinert, 2001a, p. 53).

Will man *Lernprozesse kompetenzorientiert gestalten*, sollten Lernumgebungen derart beschaffen sein, dass selbstreguliertes, selbstorganisiertes bzw. selbstbestimmtes Lernen möglich wird (Arnold, 2002, S. 32; Lang & Pätzold, 2006a, S. 9-10; Reinmann, 2008; Reusser, 2001, S. 129; Schiefele & Pekrun, 1995, S. 255). Dabei spielt es eine Rolle, wie Lernen strukturiert ist: Während beim Frontalunterricht beispielsweise eher kognitive Fähigkeiten gefördert werden (z.B. Hartig, 2008, S. 17), gewinnen im Kontext von Projektarbeit und Kooperation die Entwicklung von sozialen und methodischen Kompetenzen an Bedeutung (Wasmann-Frahm, 2009, S. 79). In letzteren, eher offenen Lernumgebungen nehmen zudem schulnahe und außerschulische Lernorte und dort gemachte Lernerfahrungen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung von Schülern (vgl. Franke, 2005, S. 55; Schiefele & Pekrun, 1995, S. 272). Außerschulische Erfahrungswelten werden allerdings allzu oft aufgrund von Formalisierungs- und Standardisierungsvorgängen „ignoriert“ (Holzkamp, 1995, S. 476; vgl. Kapitel 1 und siehe Kapitel 4).

Möchte man Kompetenzen in *Bildungsinstitutionen* fördern, ergeben sich wie bei der normativen Betrachtung des Bildungsbegriffs einige Herausforderungen. Dazu gehört zentral das Verständnis von Kompetenzen, das sich elementar auf die Gestaltung von kompetenzförderlichen Lernumgebungen auswirkt. Ebenfalls wirken die unterschiedlichen Lerngelegenheiten auf Kompetenzentwicklungsprozesse ein und diese sind kaum auf formale (Schul-)Grenzen zu reduzieren. Auch ist anzunehmen, dass sich neben der Situation als solches der Kontext, innerhalb dessen Kompetenzen erworben, vertieft und entwickelt werden, durchaus unterscheiden kann, sodass Kompetenzentwicklungsprozesse immer vor dem Hintergrund spezifischer Themen- und Inhaltsbereiche betrachtet werden müssen.

Im Folgenden werden daher Kompetenzen zunächst in Abgrenzung zu verwandten Begriffen und Konzepten dargestellt (Abschnitt 3.1.1). Denn deutlich wird, dass in der Pädagogik bzw. in der Erziehungswissenschaft neben dem bildungstheoretischen bzw. lernpsychologischen Aspekt auch ein qualifikatorischer Aspekt der Kompetenzentwicklung diskutiert wird. Im Anschluss an die Begriffsdiskussion wird das Handeln in der Situation näher betrachtet und mit der Problem- und Handlungsorientierung ein didaktisches Prinzip zur Förderung von Handlungskompetenzen ausgemacht (Abschnitt 3.1.2). Danach stehen ökonomische Kompetenzen im Mittelpunkt, die mit dem Fokus auf Entrepreneurship Education den Gegenstand der Untersuchung aufspannen (Abschnitt 3.1.3). Nach ökonomischen Kompetenzen (Abschnitt 3.2.1), sozio-kommunikativen Fähigkeiten (Abschnitt 3.2.2) und Unternehmergeist (Abschnitt 3.2.3) unterschieden, werden die Kompetenzentwicklungsprozesse bei *business@school*-Teilnehmern näher untersucht (Abschnitt 3.2). Am Ende des dritten Kapitels werden schließlich die *Potenziale* einer Kompetenzentwicklung durch Kooperation skizziert, die infolge der Interaktionen zwischen Schülern und ihren Mitschülern, ihren Lehrern und ihren Betreuern besonders im Bereich der sozialen Kompetenzen auszumachen sind (Abschnitt 3.3).

3.1 Kompetenzentwicklung bei Schülern

Mit welchen Entwicklungen Schule konfrontiert ist und wie sie auf jene reagieren kann, aber nicht zwingend muss, wurde bereits in Kapitel 1 umfassend skizziert. In der Diskussion um Bildung haben sich mehrere Positionen herausgestellt, die meist eine unterschiedliche (disziplinäre) Herkunft aufweisen und zugleich normativ durch das Bildungsverständnis des Einzelnen besetzt sind. Man könnte nun annehmen, dass die Diskussionen um Kompetenzen im Vergleich zur Bildung abnehmen, weil Kompetenz-

orientierung in der öffentlichen Meinung, aber auch in der Fachdiskussion für generell hilfreich befunden wird, um speziell formale Bildungskontexte hinsichtlich der Lebens- und Arbeitswelt zu öffnen und curriculare Lerninhalte vermehrt mit individuellen Erfahrungen zu verknüpfen. Abseits dieser ersten Verortung, die der Kompetenzorientierung pädagogisch-didaktisch durchaus Bedeutung beimisst, besteht allerdings keine Einigkeit mehr: Einigen Vertretern geht die Kompetenzorientierung in der Schule zu weit, anderen führt sie nicht weit genug; manche Wissenschaftler und Politiker fordern Standards auch im Bereich der Kompetenzen ein, um Vergleichbarkeit zu erhalten und Qualität im formalen Bildungskontext Schule zu verbessern. Auch lassen sich Stimmen erkennen, die die Bedeutung einer Kompetenzorientierung grundsätzlich hinterfragen und Begriffe wie Kompetenz und Kompetenzentwicklung als „eine neue Begriffsmode im Reigen einer sich hochschaukelnden Fachrhetorik“ (Arnold, 2002, S. 27) empfinden. Denn der Kompetenzbegriff ist – wie schon der Bildungsbegriff – vielfältig und im Plural zu denken, da es *die* Kompetenz ebenso wenig wie *die* Definition von Kompetenz gibt. Sie wird auch von der alltäglichen Geläufigkeit des Kompetenzbegriffs erschwert (z.B. Arnold & Schüßler, 2001; Elsholz 2002, S. 31; Erpenbeck, 2001, 2009; Franke, 2005, S. 37; Geißler & Orthey, 2002, S. 72; Hartig, 2008, S. 15–16; Weinert, 1998, 2001a, p. 45).

Angesichts dieser unterschiedlichen Perspektiven auf den Kompetenzbegriff gilt es, sich zunächst auf ein Verständnis von Kompetenzen zu einigen, das dieser Arbeit zugrunde liegen kann. Entsprechend wird vorab der Kompetenzbegriff näher betrachtet und eingegrenzt (Abschnitt 3.1.1). Im Anschluss daran werden speziell Handlungskompetenzen fokussiert, die auf den Kontext der Arbeit hinführen und dessen Ausgangspunkt die Lernsituation und das Handeln in der Situation bildet (Abschnitt 3.1.2). Danach werden ökonomische Kompetenzen und ihre Fördermöglichkeiten innerhalb der Entrepreneurship Education genauer betrachtet und so die generellen Überlegungen zur Kompetenzorientierung in der Schule sowie zur Bedeutung von Handlungskompetenzen anhand eines spezifischen Kontexts zusammengeführt (Abschnitt 3.1.3).

3.1.1 Qualifikation, Kompetenzen und Bildung: Versuch einer Ordnung

Bildung ist ein lebenslanger, individueller und reflexiver Prozess, der durch formale Bildungseinrichtungen angestoßen, unterstützt und vertieft werden kann, aber niemals, etwa mit Beendigung eines Projekts oder einer Schullaufbahn, abgeschlossen ist (vgl. Kapitel 1). Angesichts dieses

normativ-emanzipatorischen Verständnisses von Bildung wird die mindestens vierzig Jahre alte Hoffnung nachvollziehbar, mit der Einführung neuer Begrifflichkeiten, Konzepte und Programme den offenen und teils vagen Bildungsbegriff zu konkretisieren und Outcomes für unterschiedliche formale Lernkontexte zu definieren. Ansatzpunkte dafür bieten Begriffe wie Qualifikation und Kompetenz: Sie sollen im Hinblick auf verschiedene Bildungskontexte helfen, Bildungsprozesse zu explizieren und intersubjektiv nachvollziehbar zu machen. Während der Qualifikationsbegriff heute weitestgehend eindeutig verwendet wird und neben dem Bildungsbegriff eine eigene Daseinsberechtigung gefunden hat, gilt dies für den Kompetenzbegriff keineswegs, im Gegenteil: Unter Pädagogen wird der Kompetenzbegriff ob seiner *starken psychologischen Prägung* oft abgelehnt und stattdessen auf den Bildungsbegriff als Ziel von Lernprozessen verwiesen. Dabei kann man speziell die Begriffe Bildung und Kompetenz durchaus in Bezug zueinander setzen. Zudem lassen sich anders als beim eindeutig funktional geprägten Qualifikationsbegriff mitunter ähnliche Ziele ausmachen (Klafki, 2007): Der Bildungs- und der Kompetenzbegriff zielen beide, unter primär pädagogischen Gesichtspunkten, auf die Mündigkeit des Individuums ab (Kaufhold, 2006; Ludwig, 2002; Reinmann, 2007a, S. 12).

Programmatische Debatten um einzelne Begriffe und ihrer Verwendung gelten zudem als „ideologisch aufgeladene“ (Bolder, 2009, S. 825), spezifisch deutsche Diskussionen²⁴, denn: In den Debatten hat sich ein funktionales Verständnis von Kompetenzen manifestiert (z.B. Schorb, 2011, S. 50; Vonken, 2011, S. 22–23), das ursprünglich für die (duale) berufliche Bildung entwickelt worden ist und inhaltlich den Qualifikationen zugerechnet werden muss. Gründe für diese weit etablierte Schiefelage könnten Forderungen nach einem stärkeren Anwendungsbezug sowie Rufe nach berufsorientierendem Unterricht in der allgemeinbildenden Schule sein (siehe Abschnitt 4.1.1). Die Diskussionen berücksichtigen jedoch selten den Bildungsbegriff (z.B. Bolder, 2009, S. 813; Kaufhold, 2006, S. 51), obschon sie sich auf den Bildungskontext Schule konzentrieren und neben der Inhaltsebene der Allgemeinbildung auch spezifische Teilbereiche von Bildung, etwa ökonomische Bildung, behandeln. Auch in der vorliegenden Arbeit kommen die drei Begriffe Qualifikation, Kompetenz und Bildung zum Einsatz. Die *ökonomische Bildung* spannt den inhaltlich-thematischen Rahmen auf (vgl. Kapitel 1.2.1) und *ökonomische*

24 Im angloamerikanischen Sprachraum wird alternativ von Kompetenzen (engl. *Competencies*) gesprochen, einen direkten Bezug zum Arbeitsmarkt stellt erst der Begriff Beschäftigungsfähigkeit (engl. *Employability*) her (Bolder, 2009, S. 813).

Kompetenzen werden später als Dispositionen des Wirtschaftshandelns verstanden (siehe Abschnitt 3.1.3).

Der *Qualifikationsbegriff* wird in den 1960er/1970er Jahren zur Konkretisierung des Bildungsbegriffs eingeführt, da letzterer für „zu ungenau“ (Elsholz, 2002, S. 32) gehalten wurde, um formale Bildungsziele in Curricula zu überführen und bestehende pragmatisch zu reformulieren. Eine Gegenüberstellung der Begriffe mit ihren spezifischen Zielen erfolgt erstmals durch den Deutschen Bildungsrat (1974) mit der „Neuordnung der Sekundarstufe II“. In dem Rahmenkonzept werden Ziele allgemeiner Schulbildung mit Zielen der beruflichen Bildung verbunden. Qualifikationen werden demnach in formalen, curricular organisierten Bildungskontexten erworben und mit einem Zertifikat abgeschlossen. Sie sind der direkten Verwertbarkeit unterworfen und damit an aktuellen beruflichen Anforderungen orientiert, was sich auch mit der Verortung der zentralen Konzepte in der beruflichen Bildung begründen lässt (z.B. Bolder, 2009, S. 819; Dobischat, 2008b, S. 101; Elsholz, 2002, S. 32). Gegenüber Qualifikationen zeichnen sich Kompetenzen in der Fähigkeit zum (selbst-)verantwortlichen Handeln in privaten, beruflichen und öffentlichen Situationen aus (Deutscher Bildungsrat, 1974, S. 16, siehe unten).

Der wohl bekannteste Ansatz, der sich mit Qualifikationen beschäftigt, ist bis heute Mertens (1974, S. 37 ff.) Ansatz der *substitutiven* Schlüsselqualifikationen. Er gilt bisweilen als Ursprung der öffentlichen *Qualifikations- und Kompetenzdebatte* (z.B. Bolder, 2009; Jäger, 2001, S. 46; Kleinert, 2005; May, 2008b, S. 130; Reusser, 2001, S. 107; Tenfelde, 2008b; Tippelt, 2002, S. 52), obwohl der Kompetenzbegriff etwa mit White (1959) und Chomsky (1973) eine längere Geschichte aufweist. Der frühere Direktor des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Mertens entwirft seinen Ansatz als Antwort auf eine komplexer werdende Lebens- und Arbeitswelt. Er fordert dazu auf, formale Bildungsziele auf diese veränderten Anforderungen abzustimmen und verwendet den Begriff „Schlüssel“ stellvertretend für den Aufbau von übergeordneten Wissensstrukturen (Sembill, 1992, S. 63).

Der Begriff der *Schlüsselqualifikationen* bleibt nicht ohne Kritik, da er Werkzeugcharakter hat und auf einen „Baukasten“ von Fähigkeiten und Fertigkeiten verweist, die man in formalen Bildungskontexten wie der Schule erwerben kann (z.B. Jäger, 2001, S. 68). Dem substitutiven Qualifikationsansatz steht der Ansatz der additiven Schlüsselqualifikationen gegenüber, der in Ergänzung zu formalen Bildungsangeboten zusätzliche (Aus-)Bildungsmaßnahmen zur Bewältigung künftiger, aktuell aber nicht eindeutig beschreibbarer Situationen anvisiert. Als dritter, integrierender Ansatz gilt der Ansatz der *parallelen* Schlüsselqualifikationen (Achtenhagen et al., 1992, S. 24–25), worin Grundlagenwissen und Schlüsselqualifikationen

gleichermaßen bedeutsam sind (vgl. Sembill, 1992, S. 63). In letzterem Sinne ist Qualifikation immer funktional, selbstständig (emanzipatorisch) und gestalterisch (innovatorisch), sodass man hier von einer integrierten Position sprechen kann, die eine Nähe zum Kompetenzbegriff aufweist, wie er weiter unten skizziert wird. Im Bildungskontext Schule erworbene Qualifikationen umfassen heute nach Weinert (2001b) einen Bestand an Wissen, kognitiven Fähigkeiten und Strategien sowie

„ein Gespür dafür, was und wie gut man etwas weiß, eine positiv-realistische Selbsteinschätzung und schließlich eine den eigenen Kompetenzen innewohnende Handlungs- und Lernmotivation“ (ebd., S. 73).

Mit der Einführung des *Kompetenzbegriffs* soll gegenüber dem engeren, nachfrageorientierten Qualifikationsbegriff die Subjektperspektive auf Lernen in formalen, non-formalen und informellen Kontexten erweitert werden (Elsholz, 2002, S. 35; Faulstich, 2002a, S. 189; Kleinert, 2005, S. 29; Kommission der Europäischen Gemeinschaft, 2001, S. 3; Küpers, 2009, S. 28). Anders ausgedrückt: Dem Vergesellschaftungs- sollte ein Individualisierungsprozess gegenübergestellt werden (Bolder, 2009, S. 833). Ludwig (2002, S. 96) sieht in dieser Einführung des Kompetenzbegriffs den „Ausdruck eines gespaltenen Verhältnisses zur gesellschaftlichen Arbeit in der bürgerlichen Gesellschaft“ (ebd., S. 96) sowie die erneute „Gefahr der Funktionalisierung genau so wie die Chance, den Menschen als Subjekt in die Arbeit zurückzuholen“ (ebd., S. 96-97; vgl. Geißler & Orthey, 2002; Kleinert, 2005; May, 2008b, S. 129; zur *fortschreitenden Flexibilisierung* vgl. *kritisch* Faulstich, 2005; Sennett, 2005, 2006). Bolder (2009) prognostiziert in Anlehnung an Beck (1986, S. 124-125) etwa einen Fahrstuhleffekt, wonach „die Tätigkeitsniveaus, um im Bild zu bleiben, lediglich ein Stockwerk nach oben gefahren“ (ebd., S. 817) werden, die stufenartige Konzeption aber bleibt (siehe unten). Andere Autoren (z.B. Hackl, 2008, S. 225; Kaufhold, 2006, S. 54) betrachten im Besonderen die Situationsgebundenheit von Kompetenzen, indem sie Orientierungspotenziale, Möglichkeiten der Selbststeuerung und erfahrungs- bzw. situationsbedingte Interaktion ausmachen. Kompetenzdefinitionen bezeichnen daher meist „Ziel und Ergebnis allgemeiner, politischer und persönlichkeitsbildender Bildungs- und Lernprozesse“ (Ludwig, 2002, S. 95; Hervorhebung S. H.). In Anlehnung an Holzkamp (1995, S. 223-224) werden seitdem expansive Lernprozesse, die auf die differenzierte und vertiefte Verarbeitung von Handlungssituationen abzielen, von defensiv begründeten Lernprozessen unterschieden, die ausgehend von externen Anforderungen angestoßen und zumeist nur flach verarbeitet werden (vgl. Ludwig, 2002, S. 102). Entsprechend nennt Erpenbeck (2002, S. 218) Kompetenzen auch

Selbstorganisationsdispositionen, die es individuell ermöglichen, strukturelle, prozessuale und sinnbezogene Ordnung herzustellen (ebd., S. 211; vgl. Geier, 2006, S. 31; Reinmann, 2008, S. 6). Der Kompetenzbegriff ist folglich grundsätzlich *anschlussfähig* (Kaufhold, 2006) an pädagogische Diskussionen um Bildung, sofern man mit Kompetenzentwicklungsprozessen auch auf Persönlichkeitsentwicklung abzielt.

Die Unterscheidungen innerhalb verschiedener Definitionen von Kompetenz sind oftmals analytische Trennungen, die von Bildungskontext zu Bildungskontext differieren (können). Zusätzlich weisen z.B. Erpenbeck (2002) und Bolder (2009) mit Nachdruck daraufhin, dass Klassifikationen von Kompetenzen auch Ausdruck eines Normen- und Werteverständnisses des Autoren bzw. der Autorengruppe, eines Fachs oder Fachbereichs etc. sind. Neben unterschiedlichen Perspektiven auf den Kompetenzbegriff kann man so auch diverse Kompetenzmodelle ausmachen, die für den Verlauf der Kompetenzdebatte bedeutsam sind (z.B. Brohm, 2009, S. 30). Es lohnt sich speziell die Analyse ihrer disziplinären Herkunft, um die dahinter stehenden impliziten oder expliziten, disziplinären Annahmen (Arnold, 2002, S. 28; Aschenbrücker, 2006, S. 166) und ihre Bedeutung für formale Bildungskontexte besser einzuschätzen. Im Gesamten weist das Kompetenzkonstrukt in Anlehnung an Kaufhold (2006, S. 43) mit der Pädagogik, der Psychologie und der Soziologie mindestens *drei disziplinäre Ursprünge* auf:

1. *Pädagogik*. Ausgangspunkt einer *pädagogischen* Betrachtungsweise bildet Roth (1968, 1971). In seiner pädagogischen Handlungstheorie wird den personen- und situationsbezogenen Dimensionen des Handlungsprozesses erstmals nähere Beachtung geschenkt, da sich „Handeln in der Kooperation mit anderen entwickelt bzw. neu generiert“ (Kaufhold, 2006, S. 44). So ist es auch Roth, der zuerst nach Fach-, Personal- und Sozialkompetenz unterscheidet. Sein evolutionsorientierter Ansatz erlangt in der gegenwärtigen Diskussion um Kompetenzen neue Aktualität (Franke, 2005, S. 33; Reinheckel, 2010, S. 121; vgl. Scheunpflug, 2001; siehe Abschnitt 4.1.1). Nach Ludwig (2002, S. 100–101) lassen sich die pädagogischen Definitionen von Kompetenzen grob unterscheiden in eine *Außen-* und eine *Innensicht*. Die Außensicht auf Kompetenzen weist auf eine beträchtliche Nähe zum Qualifikationsbegriff hin, indem weiterhin „zwischen funktionaler Qualifikation hier und Persönlichkeitsbildung dort“ (Ludwig, 2002, S. 100) differenziert wird und sich Interessen, die auf Kompetenzentwicklung in formalen Bildungskontexten potenziell einwirken, lediglich geringfügig hinterfragt werden. Die Innensicht hingegen geht auf das Individuum mit seinen je eigenen Kompetenzentwicklungsprozessen ein, die auch empirisch untersucht werden (ebd.).

- Um diese Innensicht auf Kompetenzen zu manifestieren, wird unter Bezugnahme auf Holzkamps (1995) subjektwissenschaftlich-konstruktivistische Lerntheorie vorgeschlagen, „Kompetenz handlungstheoretisch als unterschiedlich ausgeprägte gesellschaftliche Handlungsfähigkeit des Subjekts im Rahmen seiner gesellschaftlichen Existenzsicherung und Entwicklung zu verstehen“ (Ludwig, 2002, S. 101). Kaufhold (2006, S. 43 ff.) unterscheidet innerhalb der Pädagogik noch die *disziplinäre* Perspektive der Erziehungswissenschaft, die die Entstehung und Entwicklung von Kompetenzen vor dem Hintergrund formaler Bildung interessiert, die Perspektive der Erwachsenenpädagogik, für die der Strukturplan für das Bildungswesen des Deutschen Bildungsrats (1970) maßgeblich ist und wo Alltagswissen und Erfahrungen des Einzelnen in der sozialen Umwelt an Bedeutung gewinnen (z.B. Arnold, 2002; Arnold & Lermen, 2005), sowie die Perspektive der Berufspädagogik, wo diejenigen Fähigkeiten und Fertigkeiten betrachtet werden, die Handeln in komplexen Berufssituationen ermöglichen und auf berufliche Mündigkeit abzielen (Dobischat, 2008a; Franke, 2005, S. 35; Mertens, 1974; Vonken, 2011). Gerade in der beruflichen Bildung stellt sich diese Dualität von (sozialen) Handlungskompetenzen als Ziel und Ergebnis von Lernprozessen als besondere Herausforderung dar, denn: Lernen in der (Berufs-)Schule und Lernen im Unternehmen bedingen sich zwar, aber können durchaus gegenläufige Zielstränge entwickeln (Euler, 1997, S. 266). Bolder (2009) trifft im Vergleich zu Kaufhold (2006) eine ähnliche Unterscheidung, macht jedoch erhebliche Entsprechungen von Kompetenzentwicklungskonzepten in Modellen zum Erfahrungslernen, lebenslangen Lernen oder informellem Lernen aus. Brahm (2009, S. 21) differenziert wie weitere Autoren zusammenfassend zwei interne *Betrachtungsweisen* von Kompetenzen innerhalb der Pädagogik: erstens das Verständnis von Kompetenz als interne Disposition und zweitens das Verständnis von Kompetenz als Performanz, die seit Chomskys Sprechakttheorie (1973) als externer Ausdruck von Handeln gilt (vgl. Arnold, 2002, S. 31; Erpenbeck, 2009; Franke, 2005, S. 9; Geißler & Orthey, 2002, S. 70; Vonken, 2011, S. 30).
2. *Psychologie*. Neben der pädagogischen Diskussion um Kompetenz gibt es eine *psychologische* Diskussion, die seit der Jahrtausendwende sehr großen Einfluss auf Bildungsinstitutionen nimmt. In Anlehnung an das Kompetenzverständnis Weinerts (1998, 1999, 2001b) gilt es seitdem, in formalen Bildungskontexten den Erwerb inhaltlichen Wissens und Anwendungswissens sicherzustellen und gleichzeitig Schlüsselqualifikationen, metakognitive Kompetenzen und (Lern-)Strategien zu fördern (vgl. Franke, 2005, S. 35; Hartig, 2008; Methfessel, 2008; Reinheckel,

- 2010). Mithilfe unterschiedlicher didaktischer Methoden sollen zudem auch Handlungs- und Wertorientierungen vermittelt werden (ebd., S. 65). Der psychologische Kompetenzbegriff nach Weinert gilt in der aktuellen Diskussion um Kompetenzentwicklung in der Schule als „klassischer“ Kompetenzbegriff (Brohm, 2009, S. 25). Mitunter wird das zugrundeliegende Konzept auch als „psychologisch-pädagogische Minimaldefinition von Kompetenz“ (Kaufhold, 2006, S. 65) beschrieben. Nach Weinert (2001a) können Kompetenzen als Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden werden, die als mentale Ressourcen zur Bewältigung verschiedener Lebenssituationen bestehen und sich beständig weiterentwickeln. Sie können domänenspezifisch oder domänenübergreifend sein und verschiedene Abstraktions- und Generalisierungsgrade einnehmen (ebd., p. 47, 52; vgl. Brohm, 2009, S. 25). Kaufhold (2006, S. 65) unterscheidet im Kern zwei Typen von psychologisch orientierten Kompetenzmodellen, erstens eigenschaftsorientierte Kompetenzmodelle, die das Verhalten der Person betrachten, sowie zweitens aufgabenorientierte Kompetenzmodelle, die Kriterien für die erfolgreiche Bewältigung von Aufgaben beschreiben. Überdies existieren viele Mischformen von Kompetenzmodellen. Ein psychologisch geprägter Kompetenzbegriff findet eine hohe Entsprechung im berufspädagogischen Blickwinkel auf Kompetenzen, der sich aus dem direkten Arbeitsmarktbezug konstituiert und bereits vorgestellt wurde.
3. *Soziologie*. Nimmt man als dritte disziplinäre Perspektive auf Kompetenzen die Soziologie hinzu, lässt sich ebenfalls ein stark handlungstheoretischer Zugang identifizieren. Dieser unterscheidet sich vom handlungstheoretischen Zugang in Pädagogik und Psychologie derart, dass weniger das individuelle Handeln mit den persönlichen Lern- und Entwicklungschancen als vielmehr die Handlungen von Personen im Kontext sozialer Situationen interessieren (vgl. z.B. Habermas, 1981a, b). Entsprechend werden hier Handlungen abstrakt als *soziale* Interaktionen aufgefasst, unterschiedliche Handlungssituationen betrachtet und subjektive Bedeutungs- und Sinnzuschreibungen vor dem Hintergrund systemischer Rahmenbedingungen ausgemacht. Letzterer Aspekt der Sinnzuschreibungen unterscheidet den sozialwissenschaftlichen Zugang zu Kompetenzen vom (lern-)psychologischen, wo hinsichtlich der individuellen (Lern-)Motivation speziell die soziale Eingebundenheit betrachtet wird (vgl. Deci & Ryan, 1993; siehe Abschnitt 3.1.2). Stattdessen werden in den Sozialwissenschaften die subjektiven Sinnzuschreibungen verglichen mit den objektiven Sinnzuschreibungen oder Handlungsalternativen, die sich in jeder Handlungssituation ergeben. Die subjektiven Sinnzuschreibungen sind „Folge von Selektionsleistungen der Personen

in Bezug auf eine sie umgebende komplexe Situation“ (Kaufhold, 2006, S. 87). Die systemische Perspektive auf Kompetenzen findet eine hohe Entsprechung im sozialwissenschaftlichen Verständnis von Bildungsnetzwerken, das bereits vorgestellt wurde (vgl. Abschnitt 1.3.2). Eine ausschließlich soziologische Betrachtung von Kompetenzen erfordert allerdings eine hohe Kenntnis der Systemzusammenhänge vor Ort und vernachlässigt Prozesse einer individuellen Kompetenzentwicklung, die für die Wirksamkeit von Schule-Wirtschaft-Projekten konstituierend sind.

Kompetenzen sind insofern immer situativ bzw. handlungsbezogen und in die Zukunft gerichtet (Geißler & Orthey, 2002, S. 75; Lang & Pätzold, 2006b, S. 9). *Gemeinsamer Nenner* aller Definitionen von Kompetenz ist, dass neben kognitiven auch soziale und emotional-motivationale Komponenten für erfolgreiches Handeln erforderlich sind und neben fachlichen Inhalten auch überfachliche Inhalte eine Rolle spielen. Viele Kompetenzdefinitionen weisen daher eine „Dreigliedrigkeit“ in Form von Wissen, Können und Einstellungen auf (z.B. Brahm, 2009, S. 27; Erpenbeck, 1998, S. 56; Euler & Hahn, 2007, S. 78; Hofhues & Reinmann, 2009, S. 36):

1. *Wissen*. Dem handlungs- und gestaltungsorientierten Verständnis von Kompetenzen liegt ein Wissensbegriff zugrunde, der nicht additiv im Sinne einer Veredelung (z.B. North, 2002, S. 38 ff.; Probst, Raub & Romhardt, 2003) zu verstehen ist, sondern als Bündel von Fähigkeiten und Fertigkeiten anzusehen ist, dessen Ausgangspunkt Informationen bilden (Seiler, 2001; Seiler & Reinmann, 2004, S. 11). Es werden zwei Wissensformen unterschieden: erstens das personale Wissen und zweitens das objektivierte Wissen. Zum personalen Wissen zählt man begriffliches Wissen, intuitives Wissen und Handlungswissen, das zunächst nur individuell bzw. subjektiv zugänglich ist. Dagegen ist objektiviertes Wissen als formalisiertes oder kollektives Wissen transparent und öffentlich erreichbar. Weiterhin unterteilt man Wissen in dekontextualisiertes Sachwissen (engl. *Know-what*) und kontextbezogenes Handlungswissen (engl. *Know-how*; siehe unten) oder in explizites und implizites Wissen. Sie werden primär nach ihren Zugriffsmöglichkeiten bzw. nach Formen der Verbalisierung unterschieden (z.B. Reinmann, 2005; Reinmann & Eppler, 2008).
2. *Können*. Bereits in der Didaktik Aebli (1983) findet man Hinweise zum Können in Ergänzung zum (formal) erworbenen Wissen. Können in diesem Sinne umfasst die zielgerichtete Anwendung des Wissens *in* der Situation. Es zielt auf Fähigkeiten und Fertigkeiten ab, die derart verinnerlicht werden, dass weitere Handlungen auch unbewusst ablaufen

(Seel, 2003, S. 208). Mit jeder Handlung werden eine Vielzahl an Handlungsmöglichkeiten sowie Erfahrungswissen erworben, um aktuelle und künftige Problemsituationen „gekonnt“ zu bewältigen (siehe Abschnitt 3.1.2). Können stellt demnach ein Kontinuum zwischen Denken und Handeln dar (Sembill, 1992, S. 12). Ausdruck von Könnerschaft sind entsprechend „kontingente Verhaltensweisen“ (Seel, 2003, S. 208), d.h. Mechanismen, die motorisch und/oder kognitiv ablaufen. Grundlage bildet prozedurales Lernen (Seiler & Reinmann, 2004).

3. *Einstellungen*. Pädagogisch-didaktisch geht man davon aus, dass das eigene Tun und die Auseinandersetzung mit der (sozialen) Umwelt Weltbilder erzeugen (Aebli, 1983, S. 183). Diesen innerpsychischen Vorgang nennt man Sozialisierung: Sie geht durch eigenes Handeln und gewonnene Einsichten ebenso vonstatten wie durch von außen an das Individuum herangetragene Erwartungen und Rahmeneinflüsse (Euler & Hahn, 2007; Hurrelmann, 2002; Seel, 2003, S. 115). Entsprechend drücken Einstellungen das „innere Verhältnis“ (Seel, 2003, S. 123) zu Objekten, Subjekten oder ihrem Verhalten aus. Sie strukturieren Bewusstsein im Sinne einer inneren Bewertung vor, finden in Valenzen und Präferenzen ihren Ausdruck (ebd.) und gelten als Konkretisierung von Werten (ebd., S. 127). Erst affektive oder kognitive Dissonanzen rufen Einstellungsänderungen hervor (ebd., S. 297).

Neben dieser Dreiteilung umfassen Kompetenzdefinitionen meist unterschiedliche „Kompetenzformen“ wie Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz etc. Die Schwierigkeit dieser analytischen Trennung ist allerdings, dass z.B. Fachkompetenz allem voran Fachwissen erfordert, aber natürlich auch fachgebundenes Können und fachliche Methodenkompetenz sowie überfachliche Fähigkeiten voraussetzt. Gleichzeitig sind Kompetenzen „normativ gesetzte Fähigkeitsbündel“ (Ludwig, 2002, S. 98; vgl. oben). Im Kontext der vorliegenden Arbeit werden die Kompetenzformen daher wie folgt aufgefasst:

- *Fachkompetenz*. Elementares und spezialisiertes Allgemeinwissen umfassen ebenso wie grundlegende motorische, bildnerische, handwerkliche und (berufs-)qualifizierende Fähigkeiten das breite Bündel fachlicher Kompetenzen (Jäger, 2001, S. 131). Fähigkeiten und Fertigkeiten, die seit jeher als Fachwissen instruktionsorientiert in der Schule gefördert werden, finden in den Fachkompetenzen gegenüber den anderen Kompetenzdimensionen ihren stärksten Niederschlag.
- *Methodenkompetenz*. Methodenkompetenzen umfassen analytisches und strukturierendes sowie ganzheitliches und systematisches Denken (Geißler & Orthey, 2002, S. 75; Jäger, 2001, S. 121), sodass sich eine

Nähe zum Konzept des Problemlösens ergibt (siehe Abschnitt 3.1.2). Erpenbeck (1989, S. 57) führt weiterhin konzeptionelle Fähigkeiten, Kreativität und Innovationsfähigkeit an. Als Methodenkompetenzen kann man auch Fähigkeiten im Präsentieren und in der medialen Aufbereitung verstehen, die im Kontext von Projektarbeit in der Schule besondere Bedeutung einnehmen: Jeder Darbietung geht die Recherche, Strukturierung und Aufbereitung von Inhalten voraus.²⁵ Die Förderung von Methodenkompetenzen in der Schule steht in der Tradition Klafkis (z.B. 2004, 2007) und Klipperts (z.B. 1997, 2003, 2008), die sich beide für Methodenvielfalt und Offenheit der Lernräume einsetzen (vgl. Terhart, 2009, S. 162, 164).

- *Sozialkompetenz.* Soziale Kompetenz zielt auf die Interaktion von Personen ab (Brahm, 2009, S. 20; Brohm, 2009, S. 72; Schreyögg & Kliesch, 2003, S. 44). Als „Unterkonstrukt“ (Brohm, 2009, S. 61) des Kompetenzkonstrukts setzt Sozialkompetenz kognitives und metakognitives Wissen über sozio-kommunikatives Handeln voraus, umfasst das Können, dieses Wissen kontextbezogen und unter Berücksichtigung motivationaler, emotionaler und sozialer Bedingungsfaktoren in Handeln umzusetzen, und erfordert gleichfalls die Einstellung zum gemeinsamen Handeln (Brahm, 2009, S. 27; Brohm, 2009, S. 72; Geißler & Orthey, 2002, S. 75; Jäger, 2001, S. 83 ff.; Reinders, 2008, S. 29). Sozialkompetenzen beinhalten Kommunikations- und Teamfähigkeiten sowie Kooperations- und Konfliktlösungsbereitschaft (Erpenbeck, 1998, S. 57; Küpers, 2009, S. 30). Einfluss auf die Entwicklung von Sozialkompetenzen in selbstorganisierten Projektteams haben Faktoren der inneren und äußeren Lernorganisation sowie die individuellen Lernvoraussetzungen (Huber, 2005, S. 262; siehe unten).
- *Selbstkompetenz.* Zusätzlich zu den drei genannten Kompetenzformen werden mitunter auch Selbstkompetenzen aufgeführt. Unter Selbstkompetenz werden meist Fähigkeiten zur Selbstbeobachtung und -entwicklung gefasst, die darin unterstützen, Situationen multiperspektivisch einzuschätzen und Handlungen nicht nur kontextbezogen-dynamisch, sondern auch zukunftsorientiert abzuwägen (Geißler & Orthey, 2002, S. 75). Nach Erpenbeck (1998, S. 57) umfassen solche personale Kompetenzen

25 Während der Einsatz von Präsentationssoftware in der Wirtschaft üblich ist und derart einen authentischen Lernkontext spiegelt, muss man daran auch Kritik üben (Pohlmann, 2010, S. 11; Postman, 1995; Tuft, 2003), denn häufig beginnt „die Konzeption der Präsentation [...] auf PowerPointebene, und sie endet dort“ (Pohlmann, 2010, S. 12).

Selbstreflexionsbereitschaft, Offenheit, Lern- und Leistungs- und Risikobereitschaft etc. Sembill (1992, S. 18–19) schließt zusätzlich Empathie und Ambiguitätstoleranz als weitere Bestandteile einer „balancierenden Identität“ (ebd., S. 18) ein, die bei Euler und Hahn (2007, S. 216) allerdings als soziale Kompetenzen eingestuft werden.

Aufgrund der in Deutschland vorherrschenden funktionalen Auslegung bleibt der Kompetenzbegriff im Schulbereich nicht ohne Kritik (Bolder, 2009, S. 829). Diese kritische Betrachtungsweise unter anderem ob seiner Messbarkeit führt dazu, dass inzwischen eine Renaissance des Bildungsbegriffs erkennbar ist (z.B. Rihm, 2008), die bis in disziplinäre Diskussionen hineinragt.²⁶ Das Wiedererstarken führt dazu, dass auch in dieser Arbeit von (ökonomischer) Bildung und von (ökonomischen) Kompetenzen die Rede ist. Kompetenzen werden demnach sowohl als interne Dispositionen als auch als Ausdruck des Handelns im Sinne von Performanz begriffen. Dieses Kompetenzverständnis fügt sich in ein geisteswissenschaftlich geprägtes Bildungsverständnis ein, das genauso auf reflexive Fähigkeiten und Fertigkeiten des Individuums zwischen Ich und Welt abzielt und die Arbeit rahmt (vgl. Huber, 2005, S. 264; Jäger, 2001, S. 63; Melzer, 2005; Reusser, 2001, S. 132 sowie Kapitel 1). Eine abschließende Übersicht über Charakteristika der Begriffe Bildung, Kompetenz(en) und Qualifikation bietet Tabelle 2.

Tab. 2: Der Bildungs-, Kompetenz- und Qualifikationsbegriff (in Anlehnung an Kaufhold, 2006, S. 51)

	BILDUNGS- BEGRIFF	KOMPETENZ- BEGRIFF	QUALIFIKATIONS- BEGRIFF
Eigenschaft	subjekt- und weltbezogen	subjekt- und anforderungsbezogen	anforderungsbezogen
Normativer Bezugsrahmen	reflexiv-emanzipatorisch	reflexiv-funktional	funktional
Modus der Strukturierung	selbstbestimmt	selbstgesteuert	fremdgesteuert
Ziel	Emanzipation, Mündigkeit, Partizipation	Dispositionen, Performanz	Wissen, Können
Kontext	Lebenswelt	Handlungen	(primär) Arbeitswelt

26 z.B. in die ökonomische Bildung (vgl. Abschnitt 1.2.2) oder in die Medienbildung (vgl. Jörissen & Marotzki, 2009; Moser, 2010, S. 312; Schorb, 2010)

3.1.2 Handlungskompetenzen: Handlungsorientierung als Ausgangspunkt

Geht man davon aus, dass Kompetenzentwicklungsprozesse formal in der Schule angestoßen und gefördert werden können, ergeben sich im Anschluss an die obige Begriffsklärung notwendigerweise zwei weitere Unterscheidungen: So muss man weiter differenzieren zwischen erstens einer Handlungsperspektive des Lernenden auf Kompetenzen und Potenziale seiner Kompetenzentwicklung und zweitens einer Gestaltungsperspektive des Lehrenden hinsichtlich kompetenzförderlicher Lehr-Lernumgebungen. *Handlungskompetenzen* spielen aus beiden Blickwinkeln eine zentrale Rolle: als Ergebnis und Ziel didaktischer Bemühungen einer gezielten Kompetenzentwicklung von Individuen (Euler & Hahn, 2007, S. 78). Sie stellen *querliegende Kompetenzen* gegenüber den bereits genannten Kompetenzbereichen dar (Erpenbeck, 1998, S. 56–57; Jäger, 2001, S. 78 ff.; Sembill, 1992, S. 99). Welche Kompetenzen allerdings zur Bewältigung von Problemen benötigt werden, hängt von der jeweiligen Situation und dem persönlichen Handeln in der Situation ab. Handeln als zielgerichtetes Verhalten hilft in dieser Betrachtungsweise, Handlungskompetenzen zu entwickeln und zu erweitern (Euler & Hahn, 2007, S. 80). Situationen selbst bieten den konkreten Anlass zur reflexiven Aktualisierung von Handlungskompetenzen (Geißler & Orthey, 2002, S. 71).

Handlungskompetenzen können folglich *kurzfristig-situativ* betrachtet werden (Euler & Hahn, 2007), sodass das eigene Handeln in der Situation an Bedeutung gewinnt und – je nach disziplinärer Perspektive – Probleme als Anlass für individuelles Handeln beschrieben werden (z.B. Roth, 1968; vgl. Abschnitt 3.1.1). Sodann zwingen Situationen, „Handlungsziele, regulative Prinzipien für unsere Handlungen zu formulieren, um unsere Handlungen vor der Überlieferung und der Zukunft zu rechtfertigen“ (Roth, 1968, S. 359). Probleme sind ebenfalls kontextabhängig, allerdings zumeist diffuse Konstrukte (Holzkamp, 1995, S. 480–490). Sie können didaktisch gut strukturiert und damit einfach zugänglich oder aber schlecht strukturiert und komplex sein (Funke & Zumbach, 2005, S. 208). Das Handeln als *zentrale* Aktivität des Individuums in der Situation wird neben dem tatsächlichen Verhalten und der sozialen Umwelt im Besonderen von den internen Bedingungen der Person beeinflusst: von ihren kognitiven, metakognitiven und emotional-motivationalen Dispositionen (Straka, 2005, S. 163–169), die zuvor schon als Wissen, Können und Einstellungen abstrakt dargestellt wurden:

1. *Kognitive Dimensionen* des Handelns sind die Arbeitsstrategien Planen, Organisieren und Bearbeiten, die metakognitiv vor, während und nach dem Lernen kontrolliert werden (Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000;

Schiefele & Pekrun, 1995). In der Schule meint Selbstregulation oder auch Selbststeuerung folglich „die Fähigkeit, sowohl im Rahmen frei bestimmbarer als auch in vorgegebenen Lernbedingungen das eigene Lernen zu planen, durchzuführen, zu überwachen und eventuell anzupassen“ (Pätzold, 2008, S. 6). Entsprechend wird selbstgesteuertes Handeln immer überwacht, reflektiert *und* reguliert (ebd., S. 8; Straka, 2005, S. 163–169). Selbstregulierung und Selbststeuerung gelten als „zwei Perspektiven ein- und desselben Phänomens“ (Reinmann, 2008, S. 8). In beiden Fällen wird die Strukturierung des Lernprozesses angesprochen, jedoch einmal aus der Binnenperspektive des Lernenden und einmal aus der Außenperspektive des Lehrenden (vgl. auch Pätzold, 2008, S. 6; Schiefele & Pekrun, 1995, S. 249). Verbindendes Element stellen Konzepte zur Selbstbestimmung dar, die sich zwischen innerer und äußerer Strukturierung bewegen (ebd., vgl. oben). Die Idee der Steuerbarkeit ist allen Konzepten zum selbstregulierten oder selbstgesteuerten Lernen zentral (Kopp & Mandl, 2006, S. 5). Sie gelten allerdings begrifflich als Relikt einer Zeit, in der Lernen primär lehr- und instruktionsorientiert betrachtet wird, sodass heute etwas häufiger – und so auch im Kontext dieser Arbeit – von selbstorganisiertem Lernen die Rede ist (siehe Abschnitt 4.1.1.2).

2. Zur *metakognitiven Dimension* zählen beispielsweise Aspekte des Problemlösens sowie des vernetzten und schlussfolgernden Denkens (Artelt & Neuenhaus, 2010, S. 127–130; Pätzold, 2008, S. 2–3). Gute Problemlöser sind nach Funke und Zumbach (2005, S. 212) in der Lage, Zeit in das Eingrenzen eines Problems zu investieren, multiple Perspektiven darauf zu entwickeln, verschiedene Techniken und Medien zur Problemlösung anzuwenden, die Problemlösung systematisch, organisiert und reflektiert anzugehen und jederzeit ruhig, gewissenhaft und flexibel zu bleiben, bis das Problem als Ganzes gelöst ist. Aus der Lernerperspektive bietet sich in Anlehnung an Holzkamp (1995, S. 238) die Unterscheidung danach an, ob Probleme zielgerichtet „gesucht“ oder vielmehr ergebnisoffen „gefunden“ werden (Seel, 2003, S. 328; Sembill, 1992, S. 83–84). Naheliegender ist, dass Problemlöseprozesse nicht immer geradlinig verlaufen (Reusser, 2001, S. 133). Vielmehr gleicht der Prozess einer „Suchraumeingrenzung“ (Sembill, 1992, S. 88; siehe Abschnitt 4.1.1.2). Dieser fordert analytische wie auch produktive Fähigkeiten des Einzelnen ein (Aebli, 1983, S. 182; Seel, 2003, S. 327, 328; Schlömerkemper, 2010, S. 11–12; Sennett, 2005, S. 114). Problemlösen wird gerade von kognitionspsychologischen Autoren als „Prototyp“ reflexiven Lernens definiert, da Reflexion „Nachdenken über Handlungen oder ein Nachdenken während des Handelns“ (Seel,

2003, S. 237, Hervorhebung im Original) umfasst. Das Bewusstsein über (meta-)kognitive Verarbeitungsprozesse hält auch Aebli (1985, S. 190) für essentiell, um Denken und Handeln zu verbinden und (meta-)kognitive Schemata, z.B. Lernstrategien, zu entwickeln.

3. Die *motivationale Dimension* umfasst nach Straka (2005) inhaltliches Interesse am Handeln sowie Attributionen, die dem Handeln zugewiesen werden und auf das Selbstkonzept der Person zurückgehen. Grundsätzlich kann man zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation unterscheiden, und oftmals wird der Zusammenhang zwischen Handlungen und ihren Folgen in Erwartungs-mal-Wert-Modellen untersucht. Diese Modelle bleiben nicht ohne Kritik, sodass Krapp (1999, 2005) stattdessen eine Person-Gegenstands-Konzeption vertritt. Eine ähnliche Position nehmen Deci und Ryan (z.B. 1993) mit ihrer Selbstbestimmungstheorie ein: Sie bringen intrinsische Motivation mit Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit in Verbindung. In ihrer Theorie gehen sie von der Prämisse aus, „daß optimales Lernen unmittelbar an die Entwicklung des individuellen Selbst geknüpft ist und gleichzeitig von der Beteiligung des Selbst abhängt“ (Deci & Ryan, 1993, S. 235). Während die Forscher intrinsisch motivierte Verhaltensweisen als interessebestimmte Handlungen eingrenzen, unterteilen sie extrinsische Verhaltensregulation in vier Typen. Diese erstrecken sich von der ausschließlich externalen Regulation bis hin zur integrierten Regulation. Letztere weist die größtmögliche Selbstbestimmung innerhalb extrinsisch motivierter Verhaltensweisen auf (Deci & Flaste, 1996; Deci & Ryan, 1993, S. 225–228; Gagné & Deci, 2005, p. 333 ff.; Ryan & Deci, 2000, p. 61). Entsprechend bedeutsam ist es daher auch in formalen Lehr-Lernkontexten, „Handlungen frei wählen zu können“ (Deci & Ryan, 1993, S. 236) und der motivational-emotionalen Verfassung der Lernenden im Lernprozess Bedeutung zu schenken (Euler & Hahn, 2007, S. 339 ff.). Ähnlich relevant wie motivationale Voraussetzungen sind *emotionale Dispositionen*, da Gefühle Handeln bewusst oder unterbewusst beeinflussen (Erpenbeck, 1998, S. 56; Pätzold, 2008, S. 8; Sembill, 1992, S. 106; Straka, 2005, S. 170–173). Ein positives Selbstkonzept verhilft etwa zu Selbstvertrauen und zu Selbstsicherheit beim Handeln (Brohm, 2009, S. 65; Pätzold, 2008, S. 14). Einstellungen erleichtern überdies die Identifikation mit „Objekten, Sachverhalten oder Themen des Interessensgebietes“ (Krapp, 1999, S. 399) und besonders positive Emotionen können zu Flow-Erleben beim Lernen führen (Csikszentmihaly, 2010; Csikszentmihaly & Jackson, 1999; vgl. z.B. Konrad, 2008, S. 44; Pätzold, 2008, S. 12–13; Reinmann, 2008, S. 7–9; Schiefele & Pekrun, 1995; Schiefele & Streblow, 2005; Vollmeyer, 2005, S. 223–224).

Während das obige lern- bzw. kognitionspsychologische Verständnis von Handlungskompetenzen vor allem das Handeln der Person in der Situation betrifft, steht aus pädagogischer Perspektive stärker im Vordergrund, wie sich Handeln auf Lern- und Bildungsprozesse dauerhaft auswirkt. Handlungskompetenzen können insofern auch *längerfristig-ganzheitlich* anvisiert werden (z.B. Reusser, 2001, S. 128 f.), sodass der Handlungs- und Problemorientierung als didaktisches Prinzip Bedeutung zukommt. Entsprechend nachdrücklich weist der Deutsche Bildungsrat schon im Jahr 1974 auf das wechselseitige Verhältnis von „reflexionsbezogenem und handlungsbezogenem Lernen“ (Deutscher Bildungsrat, 1974, S. 53) in formalen Bildungskontexten hin. Eine konsequente Handlungsorientierung lässt sich etwa damit begründen, dass Wissen über Lernstrategien nicht zwingend zu ihrer Anwendung in der Situation führt; vielmehr müssen Anwendungen auch *geübt* und Strategien permanent *erneuert* werden (Lang & Pätzold, 2006a, S. 18; Pätzold, 2008, S. 7-8). Dies gilt speziell dann, wenn sich Lebensalltag durch Entgrenzung und Instabilität auszeichnet (Sennett, 2005, S. 19).

In einem Merkmal sind sich situative Handlungskonzepte und pädagogische Handlungstheorien also einig: Sie gehen beide von einem *selbstbestimmten* Individuum aus, das für sich selbst Verantwortung übernimmt und sich im Handeln weiterentwickelt (Euler & Hahn, 2007, S. 59). Ein solches pädagogisch-psychologisches Verständnis von Handlungskompetenzen weist die größte Passung zum Bildungsbegriff auf und liegt der vorliegenden Arbeit zugrunde. So meint Handeln im Kontext der Arbeit etwa, dass die Schüler im Projekt selbst aktiv werden müssen, um sich mit dem (meist neuen) Lerngegenstand Wirtschaft auseinanderzusetzen („Willst du erkennen, lerne zu handeln.“, von Förster, 1993, S. 49). Sie sollten daher am Projektinhalt und Vorgehen grundlegendes Interesse haben, sie sollten möglichst positiv gestimmt sein, sie sollten erste Planungs-, Organisations- und Bearbeitungsstrategien mitbringen und bereit sein, innerhalb des Projekts für ihr weiteres Leben dazuzulernen (z.B. Euler & Hahn, 2007, S. 116).

3.1.3 Ökonomische Kompetenzen: Entrepreneurship Education als Kontext

Was Kompetenzen sind, welche disziplinären Traditionen das Kompetenzkonstrukt gegenüber dem Verständnis von Bildung und Qualifikation aufweist und welche Bedeutung das Handeln im Prozess der Kompetenzentwicklung einnimmt, wurde zuvor bereits ausführlich betrachtet (Abschnitte 3.1.1 und 3.1.2). Ein Aspekt wurde jedoch in diesen allgemeinen Betrachtungen noch stiefmütterlich behandelt: die Bedeutung des *Kontextes*, innerhalb dessen

Kompetenzentwicklungsprozesse stattfinden. Es lassen sich hier Spezifika vermuten, die in Themen- und Inhaltsbereichen ebenso zu suchen sind wie in den Lernumgebungen selbst (Euler & Hahn, 2007; Vonken, 2011). Da *business@school* speziell unternehmerische Fähigkeiten fördern möchte, liegt es nahe, mit der Entrepreneurship Education ein solches, kontextbedingtes Framing vorzunehmen (vgl. Hofhues, in Druck).

Unter einer *Entrepreneurship Education* versteht man die gezielte Entwicklung und Förderung von Wissen, Können und Einstellungen in Vorbereitung auf (künftiges) Unternehmertum (Ebbers & Klein, 2011, S. 28). Diese Zielrichtung knüpft an einer defizitären Situation laut Global Entrepreneurship Monitor (GEM, z.B. Bosma, Acs, Autio, Codurax & Levie, 2008; Bosma, Jones, Autio & Levie, 2007) an²⁷: So besteht insbesondere in Deutschland eine geringere Bereitschaft, ein eigenes Unternehmen zu gründen (Ebbers & Klein, 2011, S. 30; EU-Kommission, 2003, S. 14; EU-Kommission, 2006). Initiativen zur Entrepreneurship Education fördern nicht nur unternehmerische Fähigkeiten und Fertigkeiten, sie unterstützen ebenfalls bei der Entwicklung *ökonomischer Kompetenzen*. Diese ökonomischen Kompetenzen als Bündel von Wissen, Können und Einstellungen sollen das Individuum darin befähigen, ökonomisch beeinflusste Alltags- und Problemsituationen zu meistern und sich in der Situation handelnd weiterzuentwickeln (Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung, o. J.; May, 2011, S. 3–4; vgl. May, 2008a; Weng, 2008, S. 227 sowie Abschnitt 1.2.2).

Unternehmertum oder im Deutschen häufig auch *Unternehmergeist* (engl. *Entrepreneurship*) gilt insgesamt als komplexes, soziales *und* ökonomisches Phänomen. Aufgrund der vielen disziplinären Zugänge kann man Unternehmergeist erstens z.B. auffassen als Denken und Handeln von Einzelnen, das insbesondere pädagogisch-psychologische Blickwinkel auf eine Entrepreneurship Education eröffnet. Zweitens lässt es sich als betriebswirtschaftliches oder auch organisationstheoretisches Prinzip zur stetigen Erneuerung in und von Unternehmen fassen. Drittens kann man Unternehmertum als Wettbewerbsfaktor unter arbeits- und berufsmarktlischer oder volkswirtschaftlicher Perspektive betrachten (EU-Kommission, 2003, 2006). Die Beschäftigung mit Unternehmertum stellt so einerseits einen Spezialfall ökonomischer Bildung dar, andererseits kann man an diesem Beispiel gut die bereits in Abschnitt 1.2.2 skizzierten autoren- und disziplinären Unterschiede in der Betrachtung und Akzentuierung aktueller und künftiger notwendiger Kompetenzen im Bereich ökonomischer Bildung ausmachen.

27 Zugrunde gelegt werden die GEM-Studien, die in das Schuljahr 2007/2008 fallen.

Im Zusammenhang mit Unternehmertum werden oftmals *Eigenschaften bzw. Merkmale von Unternehmern* wie Risikobereitschaft oder Selbstverwirklichung untersucht (z.B. Jacobsen, 2003; Schmette, 2007, S. 57–58; zum *Risikobegriff* vgl. *kritisch* Beck, 1986, S. 93 ff.). Die Fokussierung auf den Gründungsprozess des Unternehmens (EU-Kommission, 2003, S. 6) gilt insgesamt als engeres *objektivistischeres* Verständnis von Entrepreneurship im Sinne von Qualifikation (Krämer, 2007, S. 75–76; vgl. Abschnitt 3.1.1). Unternehmergeist wird demnach gefasst als „*die Denkweise und der Prozess, eine Wirtschaftstätigkeit zu schaffen und aufzubauen, indem Risikobereitschaft, Kreativität und/oder Innovation mit einem soliden Management in einer neuen oder einer bestehenden Organisation gepaart sind*“ (EU-Kommission, 2003, S. 7, Hervorhebung im Original; vgl. EU-Kommission, 2006, S. 4). Ein Unternehmer zeichnet sich durch seine Managementfähigkeiten und die Fähigkeit, komplexe Sachverhalte in Beziehung zu setzen, zu ordnen und füreinander nutzbar zu machen, aus. Er ist eine Führungspersönlichkeit, die ehrgeizig und engagiert ist, vorausschauend denkt sowie taktisch klug und ethisch besonnen handelt (Yperman & DePryck, 2007, S. 41; Würth, 2001; vgl. Sennett, 2005, S. 49–52). Unternehmer durchbrechen bekannte Muster, um immer wieder zu neuen Lösungen zu kommen (Jacobsen, 2003, S. 36–37). Darüber hinaus existiert ein weiteres, *subjektivistisches* Verständnis unternehmerischen Denkens und Handelns, bei dem vielmehr die Handlungs- und Entwicklungsfähigkeit der Person (nicht des Unternehmens) interessiert (Krämer, 2007, S. 75–76). Letztere Subjektperspektive auf Entrepreneurship entspricht in hohem Maße dem pädagogisch-psychologischen Kompetenzverständnis, das der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt.

Wie Krämer (2007) unterscheiden Mandl und Hense (2004, S. 5) im Kontext des Tatfunk-Projekts²⁸ zwei Perspektiven auf unternehmerisches Denken und Handeln. Sie betrachten im Vergleich allerdings etwas stärker das Spannungsfeld von Faktizität und Normativität, das sich bei Schnittstellenthemen wie der ökonomischen Bildung stets ergibt: Aus *deskriptiver* Perspektive ist der Unternehmer derjenige, der im (Wirtschafts-)Alltag auf unternehmerische Fähigkeiten zurückgreift und diese im Spannungsfeld von Markt und Gesellschaft weiterentwickelt. Leistungswille, Risikobereitschaft, (innere) Überzeugung, Problemlöse- und Durchsetzungsfähigkeiten zeichnen den Unternehmer meist gegenüber Angestellten aus. Zudem sind Unternehmerpersönlichkeiten oft besser als andere Personen in der Lage, mit

28 Kooperationsprojekt zur Förderung unternehmerischen Denkens und Handelns zwischen Gymnasien, der Eberhard-von-Kuenheim-Stiftung und des Bayerischen Rundfunks, siehe <http://www.tatfunk.de/> (31.05.2012)

unsicheren Situationen umzugehen, kreativ zu werden und ihre Unabhängigkeit von anderen zu suchen (Mandl & Hense, 2004, S. 6; vgl. Franke, 2005, S. 163; Reis, 1996). Anders verhält es sich mit der *normativen* Perspektive auf unternehmerisches Denken und Handeln (Mandl & Hense, 2004, S. 7; vgl. Wiepcke & Mittelstädt, 2006): In dieser Zielrichtung werden nicht mehr ausschließlich Unternehmer betrachtet, die mit allen wirtschaftlichen und rechtlichen Konsequenzen bereits Gründer *sind* oder eine Gründung *anstreben*. Gleichmaßen beachtet werden verantwortliche Intrapreneure, deren Ziel es ist, mithilfe von unternehmerischem Denken und Handeln eine Organisation von innen heraus besser zu machen (Pinchot, 1986, p. 43; Schmette, 2007, S. 60–61; Yperman & DePryck, 2007, S. 41).²⁹ Mit den Social Entrepreneurs kann man mit Leadbeater (1997, S. 53) eine weitere Gruppe von Unternehmern ausmachen (zur *sozialen Hebammenkunst* vgl. Geitmann, 2004, S. 9; zum *sorgenden Kapitalismus* vgl. Bolz, 2009, S. 165; zum *Social Business* vgl. Yunus, 2010, S. 39). Alle angeführten Unternehmer sind in der Lage, unternehmerisch zu denken und zu handeln; insofern kann man bei ihnen von umfassenden Handlungskompetenzen ausgehen, die auf fachlichen, methodischen und sozialen Kompetenzen sowie Selbstkompetenzen basieren. Sie ermöglichen es Individuen, zu Unternehmern ihrer selbst zu werden (z.B. Hekman & Wieland, 2008, S. 12; Wiepcke & Mittelstädt, 2006, S. 179).

Allerdings wird dem deutschen Schulsystem hinsichtlich einer *didaktischen Förderung* zum unternehmerischen Denken und Handeln nach wie vor *Nachholbedarf* attestiert (Schmette, 2007, S. 67; Yperman & DePryck,

29 Wie verschieden die Betrachtungsweisen von Unternehmen und Unternehmertum selbst innerhalb der Betriebswirtschaft sein können, verdeutlicht exemplarisch ein längeres Zitat von Kellermann (2009) mit Bezug zur Hochschule: „In der Geschäftswelt meint Unternehmertum, risikobereit Betriebe gründen, innovativ und kreativ sein; als produktiv gilt, gewinnbringend Waren zu erzeugen; Freiheit bezieht sich auf unbeschränkten Handel und offene Märkte; Fortschritt wird verstanden als Prozess, neue kaufbare Angebote zu schaffen, mehr und mehr bisher unentgeltlich zur Verfügung gestellte Güter und Dienste in Waren zu verwandeln. In der Universitätswelt hingegen bedeutet Unternehmertum das Bemühen (lat. *studium*), bisher unerkannte Zusammenhänge in Natur und Gesellschaft zu entdecken – getrieben durch Neugier, Zweifel und Kritik; Produktivität bezieht sich darauf, Wissen durch Forschung zu vertiefen und zu erweitern sowie die Ergebnisse zu verbreiten; Freiheit ist die Offenheit gegenüber neuen Perspektiven, Hypothesen und Theorien; schließlich ist Fortschritt der Ausdruck für die Entwicklung von Wissen und Wissenschaft.“ (ebd., S. 52, Hervorhebung im Original)

2007, S. 43; vgl. Kapitel 1.2.2).³⁰ Dies untermauern auch zwei empirische Studien, die die Gründungsbereitschaft unter Jugendlichen untersuchen und ein enges Verständnis von Entrepreneurship weiterführen:

Das *Youth Entrepreneurship Barometer* (Bertelsmann Stiftung, 2008; Hekman & Wieland, 2008) fasst Ergebnisse einer repräsentativen Befragung zum unternehmerischen Denken und Handeln von Jugendlichen im Alter von 15 bis 20 Jahren zusammen. Als wichtigstes Ergebnis wird skizziert, dass sich 15 % der befragten Jugendlichen eine unternehmerische Selbstständigkeit bestimmt und 61 % eventuell vorstellen können. Knapp die Hälfte der Befragten hält sich auch für unternehmerisch begabt. Dennoch streben gut die Hälfte der Jugendlichen auf Dauer einen sicheren Beruf an, werden also nicht unternehmerisch tätig (Bertelsmann Stiftung, 2008, S. 24; Hekman & Wieland, 2008, S. 13). Während man in der Betrachtung der Bundesländer kaum Unterschiede ausmachen kann, zeigen sich erhebliche Differenzen nach Geschlecht: Jungen zeigen sich deutlich interessierter an einer eigenen Selbstständigkeit als Mädchen (Bertelsmann Stiftung, 2008, S. 24). Es zeigt sich auch, dass das Interesse an Unternehmertum bei den Jugendlichen am größten ist, wo materielle Aussichten und ideelle Hoffnungen am stärksten motivieren (ebd., S. 58). Meist fehlt Jugendlichen „das spezifische Gespür für das typisch Unternehmerische, das mehr voraussetzt als eine expansive und ideenreiche Persönlichkeit mit vorbildlicher Leistungsorientierung“ (ebd., S. 74). Das bis dato wenig differenzierte Bild von Selbstständigkeit wird durch Persönlichkeiten (Eltern, Lehrer, Freunde) und durch Erfahrungen der Jugendlichen beeinflusst. In dem Zusammenhang bemerkenswert ist „die vergleichsweise geringe Sozialisationswirkung des Aufwachsens in Selbstständigenhaushalten“ (ebd., S. 85). Die Einstellung Jugendlicher gegenüber Unternehmen ist durchwachsen und – im Vergleich zu ihren Lehrerinnen und Lehrern – eher schlechter (ebd., S. 69). Auffällig ist, dass Jugendliche laut der Bertelsmann-Studie eher wenig *Interesse* an Wirtschaft haben und sich auch nur wenig damit auskennen; dennoch geben 67 % der Jugendlichen an, gerne mehr über wirtschaftliche Vorgänge wissen zu wollen (ebd., S. 81). So könnte die Beschäftigung mit dem Thema „Selbstständigkeit“ auch in der Freizeit stattfinden (ebd., S. 99). In der Gesamtschau schreiben sich weibliche Jugendliche geringere Kompetenzen im Bereich Wirtschaft zu als männliche (vgl. Abschnitt 2.4.2), obschon das thematische Interesse in etwa gleich hoch ausfällt (Bertelsmann Stiftung,

30 Für den Hochschulbereich wird eine wachsende Beschäftigung mit Unternehmertum attestiert (Schmette, 2007, S. 68). In der beruflichen Bildung ist die Beschäftigung per se üblich (z.B. Euler & Hahn, 2007, S. 205).

2008, S. 85). Die Schüler wünschen sich mehr Kontakt zu Unternehmen, z.B. durch Unternehmerbesuche in den Schulen, Betriebsbesichtigungen, Teilnahme an Businessplanwettbewerben oder Planspielen. Schüler wollen Wirtschaft offenbar aktiv erleben (ebd., S. 93–94, S. 102). Das Interesse an handlungsorientierter Projektarbeit könnte auch ein Indiz für das Fehlen der Projektmethode im Unterrichtsalltag sein (siehe Abschnitt 4.1.1). Einen weiteren Erklärungsansatz bietet das Youth Entrepreneurship Barometer selbst an: Lediglich ein Fünftel der befragten Schüler hatte bereits die Gelegenheit, an einem Schülerfirma-Projekt mitzuwirken oder plante zum Zeitpunkt der Befragung, dies zu tun. Entsprechend hoch mag nun das Interesse am unbekanntem Lernformat sein (Bertelsmann Stiftung, 2008, S. 96). Auch die Lehrer selbst sehen unausgeschöpfte Potenziale zur Integration des Themas in Schule und Unterricht (ebd., S. 91; siehe unten).

Josten und van Elkan (2010, S. 13–16) führen dagegen in ihrer *Inmit-Studie zu Entrepreneurship-Education-Projekten* (Junior³¹, Junior-Kompakt³², der Deutsche Gründerpreis für Schüler³³ sowie Jugend gründet³⁴) an, dass Jugendliche ein ausgeprägtes Interesse an wirtschaftlichen Fragestellungen mitbringen. Dies zeigt sich besonders bei Jungen, die im Vergleich etwas mehr an Wirtschaft interessiert sind als Mädchen. Überdies erfolgt eine selbstkritische Bewertung ökonomischer Kompetenzen. Schüler, die nicht an Unternehmergeist-Projekten teilnehmen, schätzen ihre Fähigkeiten noch schlechter ein. Aufschlussreich sind die Ergebnisse auch hinsichtlich einer unternehmerischen Selbstständigkeit, die durch Schule-Wirtschaft-Projekte aktiv gefördert werden sollen: So steht eine unternehmerische Selbstständigkeit bis auf Weiteres in Konkurrenz zu alternativen Erwerbsmöglichkeiten, begrüßt werden die Freiheiten eines Unternehmers, Ideen zu verwirklichen, eigener Chef zu sein sowie das Erleben von Selbstwirksamkeit im Rahmen einer Selbstständigkeit (Josten & van Elkan, 2010, S. 19). Die Gründungswahrscheinlichkeit erhöht sich, wenn in der Familie Selbstständige als Rollenvorbilder vorhanden sind (ebd., S. 25). Mehr als die Hälfte aller Teilnehmer verbessern der Inmit-Studie (ebd., S. 37) zufolge ihre Team-, Kommunikations-, Präsentations- und Konfliktfähigkeiten. Zwischen 40 % und 50 % entwickeln Ausdauer- und Stressfähigkeiten, arbeiten nach der Teilnahme an Entrepreneurship-Projekten selbstständiger, sind besser in der

31 siehe <http://www.juniorprojekt.de/> (31.05.2012)

32 siehe <http://www.juniorprojekt.de/junior-programme/junior-kompakt/> (31.05.2012)

33 siehe <http://www.dgp-schueler.de/toplevel/> (31.05.2012)

34 siehe <http://www.jugend-gruendet.de/> (31.05.2012)

Lage, ihre Zeit zu „managen“ und sich Ziele zu setzen, auch halten sich die Teilnehmer selbst für flexibler bzw. anpassungsfähiger als zuvor, können eigene Stärken bzw. Schwächen erkennen und haben zudem ein stärkeres Selbstbewusstsein, Durchsetzungsvermögen, (technische) Medienkompetenzen und Analysefähigkeiten entwickelt. Noch jeder dritte Teilnehmer gibt an, infolge der Projektteilnahme Ausdrucksfähigkeiten, Zuverlässigkeit und Kreativität verbessert zu haben. Aus der Fremdperspektive der Lehrer sind es vor allem Team- und Kommunikationsfähigkeiten sowie Fähigkeiten des selbstständigen Arbeitens, die Schüler in derartigen Projekten weiterentwickeln (ebd., S. 38). Aus den Kernergebnissen leiten Josten und van Elkan (2010) folgende Handlungsempfehlungen zur Förderung von Entrepreneurship Education ab: politische Rahmenbedingungen gestalten, Projektträger und Netzwerke einbinden, ein entsprechendes Angebotsportfolio erstellen, schulische Rahmenbedingungen verändern, Lehrkräfte, Schüler und Wirtschaft einbinden sowie die Angebotskommunikation verbessern (ebd., S. 54 ff.). Die Argumentation läuft auf eine curriculare Verankerung der Entrepreneurship Education hinaus, da sich die relative Mehrheit der Befragten für Wirtschaft als Unterrichtsfach ausspricht (ebd., S. 44), und zielt auf ein Trichtermodell ab, das in den unteren Jahrgangsstufen verpflichtend ist und in den oberen Jahrgangsstufen fakultativ³⁵ angeboten wird (ebd., S. 62; May, 2010; siehe unten).

Nimmt man die obigen Ausführungen zusammen, scheint das objektivistisch-funktionale Verständnis von Unternehmertum nicht nur in theoretisch-konzeptionellen Betrachtungen, sondern auch in empirischen Studien zu Unternehmertum zu dominieren. Bei *business@school* möchte man zwar unternehmerische Fähigkeiten fördern, aber es sollen auch eine ganze Reihe weiterer Fähigkeiten infolge des Projekts erworben werden, die vielmehr den ökonomischen Kompetenzen als Zieldimension zuzuschreiben sind. Folglich bietet es sich im Kontext der Arbeit an, ein *subjektivistisches Verständnis von Entrepreneurship* zu vertreten, das den Lernenden mit seiner individuellen Kompetenzentwicklung in den Mittelpunkt stellt. Darin spielt auch die Beschreibung der Fähigkeiten im Sinne der individuellen Performanz eine bedeutende Rolle.

Das *Kompetenzmodell von Mandl und Hense* (2004) erweist sich daher als besonders hilfreich: Es fußt auf der Annahme, dass sich überfachliche Kompetenzen, zu denen auch ökonomische Kompetenzen in Teilen gehören, einer direkten Förderung entziehen. Entsprechend hohen Stellenwert nehmen

35 Es mangelt allerdings an Qualifizierungsangeboten für Lehrende (Josten & van Elkan, 2010, S. 49–52).

hier alternative Unterrichtskonzepte und nicht-formal organisierte Bildungsprozesse im Falle der Umsetzung dieses Modells ein. Das Kompetenzmodell für unternehmerisches Denken und Handeln (siehe Abbildung 6) berücksichtigt den „klassischen“ Entrepreneur und zugleich den Intrapreneur als Ziel und Ergebnis von ökonomischen Kompetenzentwicklungsprozessen (vgl. Abschnitt 3.1.1). Wie bei vielen anderen Kompetenzmodellen (vgl. Abschnitt 3.1.1) erkennt man auch in diesem Kompetenzmodell für die Sekundarstufe II typische Bestandteile wie Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen wieder. Im vorliegenden Kontext werden sie allerdings begrifflich leicht anders eingesetzt. Dieses *kontextabhängige Framing* zeigt sich besonders auffällig bei den organisationalen Kompetenzen: Die Autoren gehen davon aus, dass grundlegende Projektmanagement-Fähigkeiten im Bereich der Konzeption, Definition, Realisierung und Anwendung vonnöten sind, um Entrepreneurship-Projekte anzustoßen und selbstorganisiert zu bewerkstelligen (Mandl & Hense, 2004, S. 11). Diese werden unter organisationale Kompetenzen subsumiert und können im weitesten Sinne den Methodenkompetenzen zugeordnet werden. Das Modell wird in Abschnitt 3.3 zu den Potenzialen einer Kompetenzentwicklung bei business@school-Teilnehmern wieder aufgegriffen.

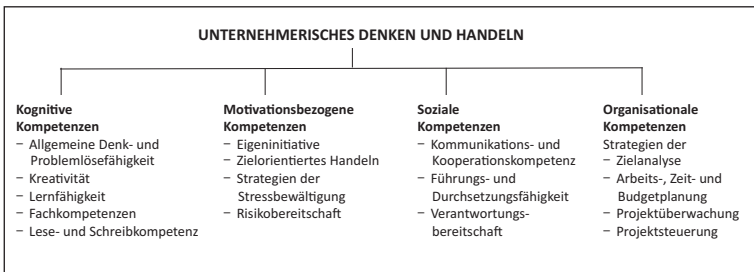


Abb. 6: Kompetenzmodell des unternehmerischen Denkens und Handelns nach Mandl und Hense (2004, S. 9)

Während die meisten Kompetenzmodelle zum unternehmerischen Denken und Handeln auf Einzelfallstudien und auf wenige Leuchtturmprojekte zurückgehen, zielt die EU-Kommission (2006, S. 12) insgesamt auf die Schaffung eines *kohärenten Rahmens* für Entrepreneurship Education ab. Dieser reicht bis in alle Bildungskontexte hinein, baut stufenartig aufeinander auf und setzt mit wachsender Erfahrung der Teilnehmer auf offener werdende Lernsituationen. Speziell in höheren Jahrgangsstufen möchten Wirtschaftsdidaktiker mithilfe authentischer Projekte unter Lernenden Selbstorganisationsprozesse anstoßen, Wissen, Können und Einstellungen fördern und mit

ihnen reflektieren (Aschenbrücker, 2006; Krämer, 2007, S. 79; Yperman & DePryck, 2007, S. 52; vgl. Abschnitt 1.3.2 und siehe Abschnitt 4.1.1).

Entsprechende Relevanz erlangt die *Problem- und Handlungsorientierung* (vgl. Abschnitt 3.1.2) im Kontext der Entrepreneurship Education oder, um es mit Baecker (1999) zu sagen, „[m]an muß bereits angefangen haben, unternehmerisch zu handeln, um unternehmerisch handeln zu können“ (ebd., S. 23). Fokussiert werden etwa unterschiedliche Formen der Aktivierung und kooperative Lehr-Lernszenarien (Huber, 2005; Liening, 2004; Schiefele & Streblov, 2005; Slavin, 1995). Uneinigkeit besteht allerdings über den Grad der Umsetzung: Inwiefern Entrepreneurship-Projekte, die wie bei einer Schülerfirma tatsächlich umgesetzt werden, wirksamer sind als solche, die auf dem Reißbrett entworfen, aber mit ihrer gemeinsamen Konzeption im formalen Rahmen enden, ist bisher nicht geklärt. Die Wirksamkeit hängt stattdessen eng mit den Selbstkonzepten, die die Schüler haben und in Projekten (weiter-)entwickeln, zusammen (vgl. Melzer & Al-Diban, 2001, S. 51). Auch müssen Prüfpraxen in Bildungsinstitutionen überdacht werden, da verändertes Lernen ebenso verändertes Prüfen erfordert (z.B. Euler & Hahn, 2007, S. 85).

3.2 Kompetenzentwicklung bei business@school-Schülern

Was im Kontext dieser Arbeit unter Kompetenzentwicklung verstanden wird, sollte anhand der obigen Ausführungen klar geworden sein. Es wurde gezeigt, dass der Kompetenzbegriff neben Fachwissen auch metakognitive Fähigkeiten und Einstellungen umfasst und dass es die Möglichkeit gibt, Kompetenzen auch in formalen Bildungskontexten wie der Schule zu entwickeln. Offen bleibt bis dato allerdings, wie sich Kompetenzentwicklungsprozesse am konkreten Fall gestalten. Aus diesem Grund wird der theoretische Zugang zur Kompetenzentwicklung um einen empirischen Blick auf das Schule-Wirtschaft-Projekt business@school ergänzt. Das Projekt bietet sich an, um Kompetenzentwicklungsprozesse insbesondere unter Schülern zu betrachten, denn business@school hat infolge der 70 teilnehmenden Schulen durchaus den Charakter eines Programms. Allerdings ist die Durchführung des Projekts an vielen Stellen „Auslegungssache“. So werden die drei Formen der Umsetzung in den Schulen vor Ort und weitere Facetten als mögliche Rahmeneinflüsse jederzeit mitgedacht.

Im Folgenden werden die Kompetenzentwicklungsprozesse der business@school-Schüler untersucht. Zunächst im Fokus stehen die ökonomischen Kompetenzen, die Schüler bei business@school erwerben (Abschnitt 3.2.1). Danach werden ihre sozio-kommunikativen Fähigkeiten vertieft betrachtet

(Abschnitt 3.2.2). Zum Schluss dieses Abschnitts werden mit dem Unternehmergeist speziell die (veränderten) Einstellungen in Bezug auf ein (späteres) Unternehmertum betrachtet (Abschnitt 3.2.3).

3.2.1 Ökonomische Kompetenzen durch business@school

In den theoretischen Ausführungen zur Kompetenzentwicklung wurden mit Wissen, Können und Einstellungen drei wesentliche Komponenten identifiziert, die allen Kompetenzentwicklungsprozessen innewohnen und als grobes Modell auf unterschiedliche Lehr-Lernkontexte übertragen werden können. Für die Kompetenzentwicklungsprozesse ist maßgeblich, in welchen Kontexten diese angestoßen werden, ob sie formal geplant werden oder informell ablaufen. Projekte zwischen Schulen und Unternehmen liegen gewissermaßen in der Mitte eines Kontinuums, das sich zwischen Planbarkeit und Struktur auf der einen Seite und Offenheit und Spontaneität auf der anderen Seite bewegt. Denn das Projekt business@school ist formal in der Schule angesiedelt und findet zumeist Anker im Curriculum. Allerdings sorgt Projektlernen als didaktisches Prinzip dafür, dass sich der Lernprozess mitunter einer Planbarkeit entzieht und sich infolge der individuellen Lernvoraussetzungen und des sozialen Lernens im Team von Person zu Person, von Gruppe zu Gruppe und letztlich auch von Schule zu Schule unterschiedlich gestaltet (zum *Projektlernen* siehe Abschnitt 4.1.2). So kommt es auch, dass für Lernende vielfach die sozialen wie auch emotional-motivationalen Lernerfahrungen beim Projektlernen überwiegen, der Wissenserwerb hingegen weniger stark ausgeprägt ist und oftmals erst im Nachhinein wahrgenommen wird (Müller, 2007). Es tut daher Not, gleich zu Beginn der Ausführungen hinsichtlich ökonomischer Kompetenzen diese Spezifika des Projektlernens anzuführen, da auch bei business@school infolge des didaktischen Aufbaus soziale Lernerfahrungen stark hervorragen. Gleichzeitig ist der *Wissenserwerb* in problemorientierten Lernumgebungen nicht das primäre Ziel, vielmehr steht die *Wissenskonstruktion* in der sozialen Umwelt im Vordergrund (Jonassen, 1992, p. 145). Zudem weisen Kaminski et al. (2011) darauf hin, dass diffuse Wahrnehmung von Wissenszuwachs ein typisches Merkmal von Lernprozessen in einem Schülerwettbewerb ist, in den auch business@school mündet.

Wirtschaftsbezug vor business@school. Um zu erfahren, welches Wissen Schüler bei business@school erwerben, ist es wichtig, zunächst ihre Wirtschaftserfahrungen zu untersuchen und darzustellen. Im Hinblick auf ökonomisches Grundwissen wurde bereits konstatiert, dass es ein Fach Wirtschaft nur in wenigen Bundesländern gibt und Wirtschaft auch curri-

cular oftmals als Schnittstellenthema begriffen wird. Dies hat zur Folge, dass man im Bereich des Wirtschaftswissens nicht auf einen festen Bestand an Wissen setzen kann – im Gegenteil: Was das ökonomische Grundwissen betrifft, sind solche Bundesländer, die Wirtschaft curricular integriert haben (z.B. Bayern), deutlich besser gestellt. Dennoch geben 65,0 % der Schüler (281 N; $S_1 = 432$) an, Wirtschaftsthemen im Unterricht zu behandeln. Es ist allerdings anzunehmen, dass diese Wirtschaftsthemen des allgemeinbildenden Gymnasiums im Bereich der Volkswirtschaftslehre angesiedelt sind (vgl. Abschnitt 1.2.1). Neben den Schulerfahrungen ist wahrscheinlich, dass Schüler eigene Wirtschaftserfahrungen in das Projekt einbringen, in den unterschiedlichen Rollen als Konsument, Arbeitnehmer etc. In einem Praktikum oder einem Ferien-/Nebenjob haben sich 24,8 % der Schüler (107 N) mit Wirtschaft beschäftigt. Eltern oder weitere Familienmitglieder bilden ebenfalls vielfach eine Kontaktmöglichkeit zur Wirtschaft: Fast ein Drittel der Schüler nennt die Eltern (28,5 %, 123 N), lediglich 3 % (13 N) erwähnen Geschwister. Auch Freizeitinteresse an wirtschaftlichen Fragen ist hilfreich, um Verständnis über die komplexen Zusammenhänge in der Wirtschaft zu erhalten. So informieren sich beispielsweise 29,6 % der Schüler (128 N) mithilfe des Wirtschaftsteils der Zeitung, der auch im Projektverlauf eine wichtige Informationsquelle bleibt (siehe Abschnitt 3.2.2). Manche Schüler (6,5 %, 28 N) haben ebenfalls an anderen Wirtschaftswettbewerben teilgenommen. Allerdings haben sich auch gut ein Fünftel der Schüler (81 N, 18,8 %) noch nie mit Wirtschaft auseinandergesetzt. Diese Befunde sind wichtig für den weiteren Projektprozess, da man nicht davon ausgehen kann, dass *business@school*-Schüler auf mehr Wirtschaftserfahrungen und -kontakte zurückgreifen als Gleichaltrige, eher ist ihr Erfahrungsspektrum geringer als das der Altersgenossen (zu den *explorativen Ergebnissen der Vergleichsbefragung im SchülerVZ* siehe Hofhues & Reinmann, 2009, S. 38).

Wirtschaft als (ein) Hauptgrund für die Projektteilnahme. Die vergleichsweise geringen Wirtschaftserfahrungen sind nicht auf ein mangelndes Interesse am Wirtschaftskontext zurückzuführen. Vielmehr ist anzunehmen, dass den Schülern zum Zeitpunkt der Untersuchungen die konkreten Berührungspunkte, etwa über die Beschäftigung in der Schule, fehlen und auch nur ein Teil von ihnen wirtschaftlich handelt. Trotz dieser eher zurückhaltenden Beschäftigung mit Wirtschaft ist das Interesse am Kontext groß, wie vor allem die Ergebnisse zu den Gründen für die Projektteilnahme und die mit der Projektteilnahme verbundenen Erwartungen zeigen. Als Gründe zur Teilnahme am Projekt geben *business@school*-Schüler ($S_1 = 432$) im Kern zwei an: erstens inhaltliches Interesse an der Wirtschaft und zweitens intrinsische Motivation durch den angenommenen Nutzen des Projekts für den persönlichen Werdegang.

Das Interesse an Wirtschaft als Thema wird von jedem dritten Schüler als Hauptgrund zur Teilnahme erwähnt. Entsprechend sind auch vier Fünftel der beteiligten Schüler (347 N; $S_1 = 432$) an Wirtschaftsfragen interessiert. Ein Teil der Schüler, die nicht allzu sehr an Wirtschaft interessiert sind, werden zur Teilnahme an *business@school* im Unterricht verpflichtet. Sie reduzieren folglich den positiven Interessewert gegenüber den freiwillig Teilnehmenden (Hofhues & Reinmann, 2009, S. 45). Als Teilnahmegrund im Vergleich etwas schwächer, aber ebenfalls noch stark ausgeprägt ist die Annahme, das Wirtschaftsprojekt mache sich gut im Lebenslauf. Berufsperspektiven sind daher für einige Schüler als dritter Teilnahmegrund zentral (siehe Abschnitt 4.2.1.3). Ergänzend zur Einschätzung der Schüler glauben Lehrer ($L_1 = 85$), dass potenziell gute Noten (31 N, 36,5 %) oder Empfehlungen von anderen (39 N, 45,9 %) Schüler zur Teilnahme bewegen haben könnten. Gute Noten erhoffen sich konsequenterweise vor allem solche Schüler, die innerhalb eines Unterrichts- oder Seminaarfachs an *business@school* teilnehmen, wie die Schülerinterviews des ersten Interviewdurchlaufs offenlegen (z.B. S_{InAnf_1} , $S_{InAnf_{3a}}$). Noten bieten *einen* Anreiz bei ansonsten hoher intrinsischer Motivation (vgl. Abschnitt 3.1.2). Die externen Empfehlungen spielen vor allem bei langjährigen Projektschulen eine Rolle, wenn das Wirtschaftsprojekt entweder an der Schule für erhebliche Sichtbarkeit sorgt oder erfolgreiche Leistungen anspornen.

Wirtschaftsbegriff. Um einen Überblick über Lernvoraussetzungen der Schüler zu erhalten, wird in der ersten Onlinebefragung ihr Wirtschaftsverständnis erhoben. Dazu werden jeweils Begriffspaare gebildet, die unterschiedliche Facetten des Wirtschaftsbegriffs beinhalten und zwischen betriebswirtschaftlichem und volkswirtschaftlichem Verständnis, zwischen lokalem und globalem Wirtschaftshandeln von Unternehmen sowie zwischen Arbeitnehmer- und Arbeitgeberperspektive auf eine Berufstätigkeit im Wirtschaftssystem liegen. Die Kunden- oder Verbraucherperspektive wird an dieser Stelle außer Acht gelassen, da ihre Allgegenwart unter Schülern wahrscheinlich ist. Was Schüler angesichts der Wahlmöglichkeiten unter dem Wirtschaftsbegriff verstehen, ist erheblich von den persönlichen Erfahrungen geprägt. Bei neun möglichen Items assoziieren rund ein Drittel der Schüler ($S_1 = 432$) zuerst „Welthandel und Globalisierung“, was zu ihrer Beschäftigung mit Wirtschaft im Schulkontext korrespondiert. An zweiter Stelle nennen sie „Profit und Wettbewerb“, was auf ein negativ konnotiertes Wirtschaftsverständnis hindeutet, das in den Schülerinterviews aber nicht bestätigt werden kann. Addiert man alle Antworten bei drei potenziellen Antwortmöglichkeiten, ergibt sich folgende Rangfolge an Nennungen:

Tab. 3: Wirtschaftsbegriff unter Schülern ($S_1=432$)

RANG	WIRTSCHAFTSBEGRIFF	NENNUNGEN	PROZENT
1	Welthandel und Globalisierung	235 N	54,4 %
2	Profit und Wettbewerb	199 N	46,1 %
3	Gewinn und Verlust	154 N	35,7 %
4	Arbeit und Arbeitsplätze	106 N	24,5 %
5	Erzeugung und Nutzung von Produkten	90 N	20,8 %

Das Wirtschaftsverständnis von Gymnasiasten ist folglich eher abstrakt geprägt, was sich teilweise in den Interviews mit den Schülern spiegelt. Zugleich gibt es für Schüler keine Alternative zur sozialen Marktwirtschaft: Sie sind mit diesem Wirtschaftsverständnis groß geworden und akzeptieren zentrale Wirkmechanismen (vgl. Schülerinterviews S_{InAnf}_1 bis S_{InAnf}_c zur Frage „Könntet ihr euch vorstellen, dass es eine Gesellschaft ohne Unternehmen gäbe?“).

Globalisierungsverständnis. In der zum Untersuchungszeitpunkt aktuellen Shell-Jugendstudie (Schneekloth, 2006b) wird aufgezeigt, dass es Jugendlichen an Zusammenhangswissen über die durch die Globalisierung entstehenden Herausforderungen fehlt. Dennoch verbinden viele Schüler mit Wirtschaft insbesondere Globalisierung. Angesichts der obigen Verteilung und des zuvor nachgewiesenen Defizits ist also auch hier ein vertiefender Blick aufschlussreich. *business@school*-Schüler sind insgesamt Globalisierungsbefürworter und haben – anders als die Ergebnisse der Shell-Studie vermuten lassen – auch eine konkretere Vorstellung davon. So halten insgesamt 50,1 % der Schüler (173 N; $S_2 = 345$) die Globalisierung mit Blick auf das Individuum für eher positiv. Schlüpfen sie in die Rolle des Unternehmers, sehen sie in der Globalisierung mehr Vorteile: Fast zwei Drittel (213 N) bewerten harten Wettbewerb für Unternehmen als sinnvoll (vgl. Institut für praxisorientierte Sozialforschung, 2006, S. 10). Wirtschaftspolitisch betrachten sie das Globalisierungsphänomen ähnlich positiv. Die Bewertung für die Weltgemeinschaft erhält insgesamt den höchsten Wert (254 N, 73,6 %). Angesichts dieser Ergebnisse fällt auf, dass Bewertung von Globalisierung umso positiver ausfällt, je abstrakter sich der Bezugsraum darstellt. Angesichts der Fallanalyse in den Schulen bieten sich zwei Interpretationen an (vgl. Interviews S_{InAnf}_1 bis S_{InAnf}_c zur Frage „Welche Unternehmen sind gut gerüstet für den globalen Wettbewerb?“): Möglich

ist erstens, dass die Schüler Globalisierung und (weltweiten) Wettbewerb für nötig halten. Zweitens könnten Schüler Globalisierung in weiteren Zusammenhängen positiver sehen, weil sie sich Auswirkungen schlechter vorstellen können. Beide Argumentationslinien erscheinen plausibel, denn einige Schüler ($S_4 = 142$) haben durch die Projektteilnahme den weltweiten Wettbewerb erst entdeckt. Letzteres würde hingegen den Erkenntnissen der Shell-Studie entsprechen (Schneekloth, 2006b). Das insgesamt offene Verständnis von Globalisierung findet sich ebenso unter Lehrern, Schulleitern und Betreuern, könnte aber zu späteren Untersuchungszeitpunkten (z.B. zur Wirtschaftskrise) anders ausgefallen sein.

Betriebswirtschaftliches Wissen. business@school will den Teilnehmern helfen, neben ökonomischen Zusammenhängen insbesondere auch betriebswirtschaftliches Wissen zu erwerben, das einen Bezug zum Unternehmertum aufweist und aktuell wenig Platz in der Allgemeinbildung findet. Nun ist das betriebswirtschaftliche Wissen, das mit business@school vermittelt wird, am ehesten über betriebliche Kennzahlen und Anwendungszusammenhänge auszumachen. Die Schüler werden daher online danach gefragt, welche Bestandteile in eine Bilanz gehören und wie man Gewinne berechnet. Zusätzlich zu den Wissensfragen werden die Schüler am Projektende zu zwei *Szenarien* befragt, die eine Einschätzung von den Schülern erfordern (zur *Szenariotechnik in der ökonomischen Bildung* vgl. weiterführend Retzmann, 2011a, S. 180).

- Eine *Bilanz* erfasst Anlage- und Umlaufvermögen sowie Eigen- und Fremdkapital. Fragt man Schüler ($S_2 = 345$) danach, was ihrer Meinung nach Bestandteile sind, zeigt sich ein eher mäßiges Bild: Sie können in der Projektmitte nicht angeben, dass die vier genannten Teile in die Bilanz gehören. Lediglich 15,4 % wissen die Antwort. Wie *Gewinne* (vereinfacht) berechnet werden, wissen 100 % der Schüler (268 N; $S_3 = 268$) schon: Gewinn = Umsatz - Kosten.
- Neben den Wissensfragen werden auch Szenarien genutzt, etwa zu einem angemessenen *Gehalt* für Sekretäre. Verglichen mit Tariflöhnen der Gewerkschaften ver.di und IG Metall liegt das Gros der Befragten mit ihren Gehaltsvorstellungen weit unter dem Durchschnitt des Jahres 2007. In Ansätzen haben Schüler aber durchaus verstanden, dass mit der Zahlung von Gehältern Kosten auf Unternehmen zukommen.
- In den business@school-Präsentationen wird vielfach vergessen, dass *Werbung* Geld kostet. Exemplarisch werden daher Schüler nach den Produktionskosten für eine Werbe-CD-ROM befragt (auf dem Markt etwa 10.000 Euro laut Agenturangeboten). Die Schüler veranschlagen für eine derartige CD-ROM meist 5.000 bis 9.999 Euro (127 N, 47,4 %)

bzw. 1.500 bis 4.999 Euro (97 N, 36,2 %). Die Schüler erkennen, dass Ausgaben unter 1.500 Euro für die Produktion einer CD-ROM nicht realistisch sind und mehr als 10.000 Euro würde fast niemand ausgeben.

Dabei werden diese und nicht andere Wissens- und Einschätzungsfragen gewählt, weil man in den Punkten unter *business@school*-Schülern Schwierigkeiten beobachten kann. So wurde einem Geschäftsführer mitunter ein Verdienst von 400 Euro zugestanden. Angesichts solcher Vorzeichen kann man die Entwicklung der Schüler als positiv bewerten: Während sie speziell zur Projektmitte noch Lücken in der Anwendung ihres Wirtschaftswissens aufweisen (vgl. Institut für praxisorientierte Sozialforschung, 2006, S. 5), verbessert sich ihr Verständnis betriebswirtschaftlicher Zusammenhänge sukzessive. Allerdings meinen vor allem die Betreuer, dass das „harte“ Wirtschaftswissen bei *business@school* nicht vertieft behandelt werden kann und sich zusätzlich Berührungängste bzw. teilweise Überforderungen breitmachen.

„Die Hürde ist da sehr hoch, die für die Schüler scheinbar gegeben ist, aber sie haben sich natürlich in der Richtung entwickelt. Noch nicht zufriedenstellend, aber trotzdem logischerweise ist da eine Entwicklung zu sehen.“ (BInAbs., S. 66-67, Z. 42-2)

Zu den Interpretationsansätzen von Betreuern kommt, dass derartige Wissens- und Einschätzungsfragen speziell in problem- und handlungsorientierten Lehr-Lernkontexten bedingte Aussagekraft besitzen. Stattdessen scheint die spätere Entwicklung der Geschäftsidee besser geeignet, als Lernergebnis Auskunft über den Erwerb und die Internalisierung von ökonomischem Wissen zu geben (Gijbels, van de Watering & Dochy, 2005).

Lernerfolge im Hinblick auf ökonomisches Grundwissen. Die obigen Befunde deuten bereits an, dass die Lernerfolge im Hinblick auf ökonomisches Grundwissen ernüchternd sind, sofern man mit Projekten wie *business@school* auch kognitive Lernziele verknüpft (siehe Abbildung 7). Diese Ernüchterung zeigt sich etwa in den Lernerfolgen der Schüler ($S_2 = 345$), die sie in der Mitte des Projekts selbst angeben. Zur Mitte des Projekts glauben die Schüler etwa, vor allem Präsentationstechniken intensiv gelernt zu haben (254 N, 73,6 %). Auch fühlen sie sich gegen Ende der zweiten Phase bei *business@school* sicher, was die Teamarbeit betrifft (209 N, 60,6 %). Betrachtet man die Items näher, die auf ökonomisches Grundwissen abzielen, zeigen sich nur mittlere bewusste Lernerfolge. Etwas gelernt haben die Schüler beispielsweise, „Was Wirtschaft ist und wie Märkte funktionieren“ (206 N, 59,7 %) oder „Was erfolgreiche Unternehmen sind und woran man das erkennt“ (168 N, 48,7 %).

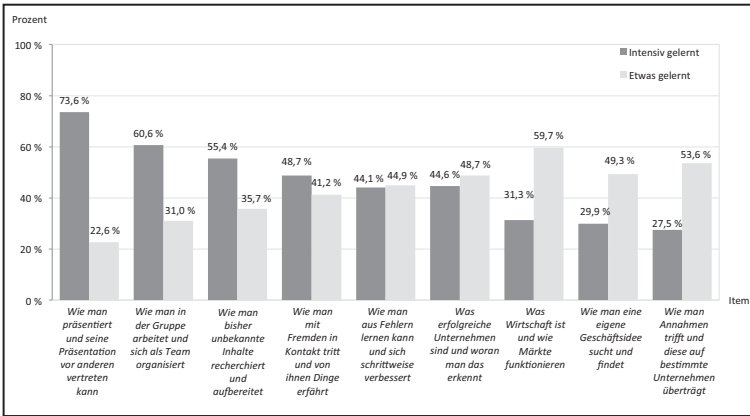


Abb. 7: Lernerfolge der Schüler zur Projektmitte ($S_2 = 345$)

Die Ergebnisse bestätigen einmal mehr die starke Wahrnehmung sozial-kommunikativer Fähigkeiten, die im Laufe halboffener Lehr-Lernsettings wie dem Projektlernen entwickelt werden. Zugleich unterstreichen sie das unterschiedliche Lernverständnis unter Schülern ($S_1 = 432$): So bevorzugt gut ein Viertel der Schüler (116 N, 26,9 %) beim Lernen stark angeleitet zu werden und begreift dies auch als Lernen. 195 Schüler (45,1 %) möchten sich Wissen eher in offenen Lehr- und Lernsituationen erarbeiten und bewerten infolgedessen auch eigene Erfahrungen positiv. Mischungen aus Instruktions- und Konstruktionsanteilen werden von 121 Personen (28,0 %) gewünscht (zu *Lernerfahrungen und -verständnis* vgl. Hoffhues & Reinmann, 2009, S. 24–25). Drei Viertel der Schüler präferiert somit (halb-)offene Lehr-Lernumgebungen, sie sind es aber nicht gewöhnt, in diesen zu lernen und schätzen daher ihre Lernerfolge hier besonders hoch ein. Anders als im Frontalunterricht, in dem gezielt Faktenwissen geübt und geprüft wird, stehen beim Projektlernen kreative Problemlösungen im Team im Vordergrund. Diese Problem- und Handlungsorientierung ist für Schüler ungewöhnlich, sodass sie bis hin zur Entwicklung einer Geschäftsidee fachlich-inhaltlich „nebenbei“ lernen (Neuweg, 2000). Das Gelernte entzieht sich oft der direkten Wahrnehmung und kann erst in der Rückschau als Lernerfolg bewertet werden. Aus dem Blickwinkel der Lehrer stellen gerade die *betriebswirtschaftlichen* Inhalte die Schüler durchaus vor Herausforderungen und regen sie zur intensiveren Beschäftigung an.

„Zunächst einmal, das wirtschaftliche Vokabular zu verstehen. Und da sind diese Einführungen in Wirtschaft, die jetzt auch als Präsentationen und als Material vorliegen, die sind sehr gut und hilfreich, da haben

wir die Monopoly-AG, so was durchzuspielen und dann zu sehen, bei der Firma, die ich gerade untersuche, ist das ja genau dasselbe. Das zu verstehen und wirtschaftliche Zusammenhänge so langsam zu kapieren, ist natürlich schwierig, den Geschäftsbericht zu lesen und zu wissen, was ist wichtig und was ist unwichtig, das ist das große Problem, das jemand hat. [...] Und in der Phase zwei ist natürlich eine Herausforderung, aus den Unternehmen Sachen rauszukitzeln. [...] Gibt auch Firmen, die sind da klasse, kooperieren wunderbar, oder es liegt auch, wie gesagt, dann an den Firmen selbst.“ (LInAnf_{2a}, S. 11, Z. 14–36)

Betriebswirtschaftliche Inhalte fördern insbesondere in den Schulen heraus, wo eine curriculare Verankerung schwach ausgeprägt ist oder, wie im oben exemplarisch dargelegten Zitat, in sozialwissenschaftlichen Unterricht eingebettet ist, d.h. volkswirtschaftliche oder auch ethisch-moralische Fragen gegenüber betriebswirtschaftlichen dominieren.

Lernerfolge zu Projektende. Am Projektende wandelt sich das Bewusstsein der Schüler ($S_4 = 142$) für ihre Lernerfolge leicht, sodass sie weiterhin erhebliche Lernerfolge hinsichtlich sozio-kommunikativer Fähigkeiten ausmachen, aber auch einen Zuwachs bei ökonomischen Zusammenhängen feststellen. In den Daten auffällig ist, dass Schüler das Annahmen-Treffen, das in der zweiten Projektphase zentral ist, sowie den Prozess des Suchens und Findens einer Geschäftsidee, der das gesamte Projekt einnimmt und besonders stark in der dritten Phase präsent ist, weiterhin gering einschätzen (für eine *Übersicht der Lernerfolge* siehe Abbildung 8). Einige Fachinhalte werden somit rückblickend stärker als zur Projektmitte als Lernerfolg erkannt und bewertet, andere hingegen nicht. Auch setzt die Wahrnehmung des Gelernten Reflexionsfähigkeiten bei den Lernenden voraus, die nur in den seltensten Fällen so ausgeprägt sind wie bei folgendem Schüler, wie die Aussage hinsichtlich des Lernerfolgs gegen Projektende demonstriert:

„[...] Ich glaube, ich habe mehr gelernt als Erfahrungen gesammelt sozusagen, weil wir haben schon oft Projektarbeiten gemacht und wenn da einer seinen Teil nicht gebacken kriegt, dann stehst du da vorne und musst es irgendwie versuchen mit mehr Mmhs als Inhalt da die Präsentation vor dem Lehrer zu retten. Also, dass, wenn welche nicht mitarbeiten, das Ding auseinander fällt, war mir vorher klar. Also, ich habe vielmehr so die einzelnen Strukturen von einem Unternehmen kennen gelernt, was ich finde auch Lernen ist und diese ganzen Begriffe kannte ich vorher alle gar nicht. Ich wusste nicht, was eine SWOT-Analyse ist, bis es mir jemand erklärt hat. Und das, würde ich sagen, ist ja wie Vokabeln lernen, das ist ein Begriff und man weiß, was es heißt. Also,

von dem her, habe ich eine Menge gelernt, vor allem in der ersten und zweiten Phase.“ (SInAbs₄, S. 160, Z. 10-19)

Betreuer bieten aus ihrer Wirtschaftsperspektive eine weitere Interpretationshilfe für die zurückhaltende Wahrnehmung des ökonomischen Grundwissens an: Die Beschäftigung mit business@school ist für Schüler der erste Berührungspunkt mit ökonomischen Zusammenhängen, der aber aufgrund der zeitlichen Begrenzung des Projekts beschränkt bleiben muss. Schüler nehmen folglich besonders hinsichtlich betriebswirtschaftlichen Wissens Lücken wahr. Auch glaubt ein Betreuer, dass es an der Person oder der Gruppe liegt, wie schnell sie aus wahrgenommenen Schwächen lernt und einen Lernerfolg verzeichnet (BInAbs_{6b}, S. 53, Z. 34-41).

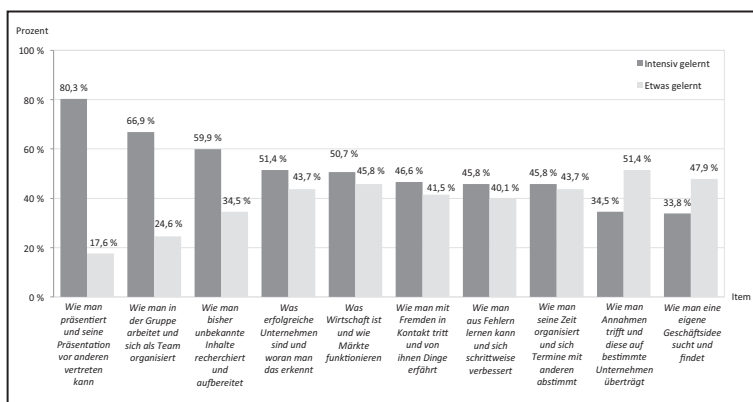


Abb. 8: Lernerfolge der Schüler zum Projektende ($S_4 = 142$)

Nachhaltige Lernerfolge. Angesichts der vielfältigen Lernerlebnisse empfinden viele Schüler die Teilnahme bei business@school als lohnenswert. Sie beklagen zwar mitunter den Aufwand, der das Projektengagement von ihnen erfordert, dennoch würden vier Fünftel von ihnen wieder bei business@school mitmachen ($S_3 = 268$). Dies bekunden sie auch größtenteils mündlich in den Schülerinterviews, die zeitlich in das Ende der zweiten Projektphase bei business@school fallen welche bei Lehrern vielfach als Motivationsloch gilt. Ähnlich geht es Alumni, die das Projekt rückblickend als lohnenswert und den Aufwand als angemessen einschätzen. Angesichts dieser längerfristigen Effekte der Projektarbeit darf kurzfristige Kritik am Aufwand folglich nicht überbewertet werden. Um die Lernerfolge des Jahrgangs 2007/2008 besser einschätzen zu können, wurden die Alumni ($A = 1.019$) wortgleich um ihre rückblickende Einschätzung geben. Hinsichtlich der sozio-kommunikativen

Fähigkeiten äußern sie ähnliche Lernerfolge: Insbesondere Präsentationsfähigkeiten (845 N, 82,9 %), Fähigkeiten in der Teamarbeit (653 N, 64,1 %) und Recherchefähigkeiten (549 N, 53,9 %) werden rückblickend als Lernerfolg klassifiziert (für eine *Übersicht der Lernerfolge der Alumni* siehe Abbildung 9). Diese ähnliche Reihung unter Alumni deutet darauf hin, dass Projekte wie business@school vor allem starke Lernerlebnisse sind und als solche in Erinnerung bleiben. Allerdings geben 64,8 % der Schüler (92 N; $S_4 = 142$) und 73,1 % der Alumni (745 N; $A = 1.019$) an, dass ihnen manche Lernerfolge erst später bewusst geworden sind. Dies betrifft unter anderem die Einschätzung des Fachwissens aus den Phasen eins und zwei, das als Hintergrundwissen bei über drei Vierteln der Schüler (203 N; $S_3 = 268$) bei der Entwicklung der Geschäftsidee im Team geholfen hat. Ein Zusammenhang zwischen der Organisationsform bei business@school und der Einschätzung des Fachwissens als wichtige Komponente für (späteres) Unternehmertum ergibt sich nicht.

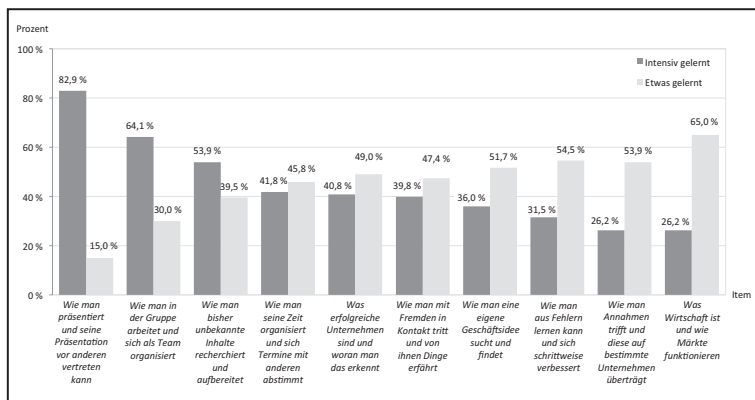


Abb. 9: Lernerfolge der Alumni ($A = 1.019$)

Kooperationsprojekte wie business@school verfolgen somit ein ganzes Bündel an Zielen, von denen die Kompetenzentwicklung der Teilnehmer ein essentielles ist. Im Fokus befinden sich Schüler, die als Primärzielgruppe des Projekts Wissen, Können und Einstellungen im Bereich des Ökonomischen entwickeln sollen. Dabei erweist sich trotz hoher intrinsischer Motivation der Schüler die Förderung der kognitiven Komponente als Herausforderung: Schüler nehmen in Projekten fachlich-kognitive Anteile weniger intensiv wahr als metakognitive und sozio-kommunikative Besonderheiten des Projektlernens. Projektlernen bei business@school daher ausschließlich hinsichtlich der Wissenskomponente zu bewerten, fällt ob dieser mangelnden

Sichtbarkeit schwer. Angesichts der Einschätzungen ehemaliger Teilnehmer sowie der Einschätzungen der Lehrer ist anzunehmen, dass fachliche Inhalte, wenn überhaupt, vor allem im Nachhinein wahrgenommen und geschätzt werden. Diese Ergebnisse korrespondieren in hohem Maße zu gängigen Erkenntnissen zum Projektlernen (siehe Abschnitt 4.1.2). Da *business@school* Unternehmergeist fördern möchte, sind die zurückhaltenden Befunde zum ökonomischen Grundwissen durchaus bedeutsam und werden hinsichtlich der Einstellungen zum Unternehmertum in Abschnitt 3.2.3 wieder aufgegriffen. Die Bewertung der Geschäftsidee bietet sich zudem als Lernergebnis mehr an als das fachwissenschaftliche Prüfen von Wissen, das sich in geschlossenen Lehr-Lernformaten bewährt hat. Schließlich muss eine Schule, die auf ihre Erneuerung von innen heraus setzt, neben fachlich-thematischen Veränderungen auch methodisch-didaktische Erweiterungen vornehmen (Reusser, 2001, S. 131) und eingespielte Prüfpraxen angesichts veränderter Lehr-Lernziele ebenfalls verändern.

3.2.2 Sozio-kommunikative Fähigkeiten durch *business@school*

Kompetenzentwicklungsprozesse umfassen neben dem Wissenserwerb und der Veränderung von Einstellungen insbesondere auch die (Weiter-)Entwicklung von Können. Anhand der zuvor skizzierten Lernerfolge wurde deutlich, welchen Stellenwert das Können in projektbasierten Kompetenzentwicklungsprozessen einnimmt: Es wird gegenüber „hartem“ Wissen als Lernerfolg wahrgenommen und als solcher auch kognitiv „verbucht“. Bei *business@school* sind Lernerfolge im Bereich des Könnens – wie in anderen Kooperationsprojekten auch – insbesondere sozio-kommunikative Fähigkeiten, die infolge der lange andauernden Teamarbeit entwickelt werden. Wie diese Fähigkeiten durch die Projektarbeit geprägt werden, wird im Folgenden gezeigt. Dabei wird auf die Reihung zurückgegriffen, wie sie die Schüler selbst rückblickend als Lernerfolg angeben (vgl. Abschnitt 3.2.1): Präsentationsfähigkeiten, Fähigkeiten in der Teamarbeit, Recherchefähigkeiten, Ambiguitätstoleranz sowie das Projekt- und Zeitmanagement.

Präsentationsfähigkeiten. Bevor näher auf die Präsentationsfähigkeiten der Schüler eingegangen wird, sollte verdeutlicht werden, was es meint „zu präsentieren“. Immerhin werden heute im Kontext von Projektarbeit vielfach Fähigkeiten in der Darstellung mithilfe einschlägiger Software unter einer Präsentation verstanden. Dies ist auch im Kontext von *business@school* der Fall, deren drei Phasen jeweils auf eine Abschlusspräsentation hinarbeiten. Diesen (technischen) Darbietungen gehen allerdings Recherchen und konzeptionelle Arbeiten voraus, die sich dann argumentativ verknüpft auf so

genannten Folien finden. Mit der Präsentation bei *business@school* geht ergänzend ein öffentlicher Auftritt einher, der für die Schüler bedeutet, ihre Ideen vor Ort darzustellen und – bei Kritik – auch zu verteidigen. Präsentieren als Aufbereiten von Informationen sind die Schüler gewohnt: Im geschlossenen Raum des Unterrichts präsentieren die Schüler ($S_1 = 432$) sehr oft, wie auch Lehrer bestätigen ($L_1 = 85$). In dieser Hinsicht bringen die Schüler gute Startvoraussetzungen für *business@school* mit. Präsentieren als Verteidigen kennen sie hingegen weniger: Die öffentliche Darbietung bei anhaltendem Coaching insbesondere seitens der Betreuer macht den größten Unterschied von *business@school* zur herkömmlichen Unterrichtssituation aus. Insofern sind es weniger technische Fertigkeiten, die den Schülern im Bereich des Präsentierens fehlen, wie sie selbst bestätigen ($S_1 = 432$). Anfallende technisch-gestalterische Fragen können zudem sowohl Betreuer (97,5 %, 233 N; $B_1 = 239$) als auch Lehrer (63 N, 74,1 %; $L_1 = 85$) unterstützen. Es ist daher eine erwartbare Konsequenz, dass sich fast die Hälfte der Betreuer (73 N) schon in der Projektmitte überrascht zeigen, wie gut ihr Schülerteam präsentiert ($B_2 = 152$). Diese externe Bewertung der Präsentationsfähigkeiten ist erwähnenswert, da die Schüler trotz ihrer bereits positiven Lernvoraussetzungen im Präsentieren den größten Lernerfolg sehen. Aus den Interviews mit den Schülern (SInAnf₁ bis SInAnf₉) geht hervor, warum dies so ist: Schüler *erleben* die Präsentation nicht nur als fachlich-inhaltliche Darbietung, sondern emotional als ein „Sich-Stellen“ vor einer Expertenjury, denen sie hohen Respekt zollen. Das Präsentationssetting sorgt somit für einen extrinsischen Anreiz auch bei stark intrinsisch motivierten Schülern. Trotz hohen Fähigkeitsniveaus verzeichnen Schüler noch rasche Lernkurven bei den Präsentationsfähigkeiten. Kritisch anzumerken ist allerdings, dass die Präsentationsfähigkeiten die wahrgenommenen Lernerfolge derart dominieren, dass man den Aufbau des Projekts mit den Zwischen- und Abschlusspräsentationen hinterfragen muss: Speziell Informationskompetenzen, die im Vorfeld erworben werden, sind nach Ansicht der Betreuer nicht stark ausgeprägt ($B_2 = 152$). Auch glaubt ein beachtlicher Teil der Betreuer, dass die Schüler mit der Vielzahl an Informationen überfordert sind (47 N, 30,9 %).

Fähigkeiten in der Teamarbeit. Eine wichtige Facette von *business@school* ist, dass Schüler über ein ganzes Schuljahr hinweg im Team arbeiten. Sie erfahren in den Schülergruppen soziale Eingebundenheit; gleichzeitig sind sie mit allen positiven wie negativen Herausforderungen der Teamarbeit konfrontiert (Josten & van Elkan, 2010, S. 30). Teamarbeit in dem Umfang, wie es *business@school* von den Schülern erfordert, sind Schüler nicht gewohnt: Sie arbeiten zwar durchaus in der Gruppe, aber eher einmal pro Woche und seltener. Lehrer bewerten die Lernvoraussetzungen hier deutlich besser, da

sie ihrer Ansicht nach des Öfteren kooperative Lernmethoden einsetzen. Längerfristige Projektarbeit dürfte allerdings aus beiden Perspektiven nur selten der Fall sein (Hofhues & Reinmann, 2009, S. 53–54). Wie die Teamarbeit angesichts dieser mitunter unterschiedlichen Voraussetzungen verläuft, hängt von der Gruppe und von ihrer internen Organisation als Gruppe ab. Die Schüler organisieren sich wie alle Gruppen im Team unterschiedlich, je nach Empfehlung des Lehrers wird ein Schülerteamsprecher bestellt, der zur Kommunikation mit den weiteren Beteiligten dient. Meistens wird auf dieses nach außen sichtbare Amt aber verzichtet, um Schülern den Teamfindungsprozess als wichtigen Bestandteil des Projektlernens selbst zuzugestehen (zu *Rollen und Arbeitsverteilung im Team* vgl. qualitative Inhaltsanalyse der Interviews SInAbs₁ bis SInAbs_{9c} zur Frage „Gibt es bei euch im Team eine Rollen- oder Aufgabenverteilung?“). Dieser Findungsprozess ist für die Schüler ungewohnt und nicht selten aufreibend, da sie sich meist aufgrund ihrer Interessen im Team zusammenfinden, sich aber nicht zwingend kennen und sich deshalb neu „sortieren“ müssen. In der näheren Betrachtung der Teamprozesse fällt auf, dass nahezu alle Teams das Projekt arbeitsteilig angehen. Sie begründen dies mit den unterschiedlichen, bereits vorhandenen Fähigkeiten von einzelnen Teammitgliedern. Hinzu kommt, dass sie glauben, das Projekt durch den engen Projektzeitraum anders kaum bewältigen zu können. Obschon den Schülern Fairness in der Teamarbeit und gleichmäßige Arbeitsverteilung sehr wichtig ist, wird selten auf eine durchgängig partizipative Struktur zurückgegriffen, sodass alle Schüler *alle* anfallenden Arbeiten gemeinsam bewältigen. Entscheidungen hingegen, etwa hinsichtlich der Geschäftsidee, werden in allen Teams grundsätzlich demokratisch gefällt. Es lassen sich daher drei Formen von Teamarbeit ausmachen – die zweite Form findet am meisten Verbreitung bei *business@school*: erstens eine (schwach ausgeprägte) hierarchische Organisation mit dem Schülerteamsprecher als Kopf der Gruppe, zweitens eine arbeitsteilige Organisation mit demokratischen Entscheidungsstrukturen sowie drittens eine partizipative Organisation, die auf die gemeinsame Bewältigung aller Probleme abzielt. Mit der Form der Teamarbeit sind die meisten Schüler ($S_2 = 345$) sehr zufrieden. Weil ein arbeitsteiliges Vorgehen unter Schülern stark ausgeprägt ist, ergänzen sich die meisten Schüler mit ihren Fähigkeiten (207 N, 60,0 %) und profitieren gegenseitig von ihrem Wissen (164 N, 47,5 %). Auch werden sie gegenseitig angetrieben (129 N, 37,4 %) und haben mehr Spaß an der Arbeit als allein (162 N, 47,0 %). Wenn es sich die Schüler zu leicht machen und allzu sehr auf ihre frei gewählte Arbeitsteilung vertrauen, kommt es mitunter vor, dass insbesondere die Betreuer intervenieren und einfordern, dass Schüler im geschützten Lernraum *business@school* dort tätig

werden, wo sie bisher wenig erfahren sind (SInAbs₃, S. 125, Z. 21–27). Eine solche Intervention mag aus ökonomischer Sicht kurzfristig nicht effizient sein, entspricht aber in hohem Maße einer normativ-emanzipatorischen Idee von Bildung (vgl. Abschnitt 1.1.1), wonach letztlich alle Schüler im Projekt sowohl ökonomisches Wissen als auch sozio-kommunikative Fähigkeiten entwickeln sollten. Auch erhalten einzelne Schüler durch das arbeitsteilige Vorgehen mitunter keine Chance, sodass sie sich nur teilweise ausprobieren können. „An welcher Stelle der jeweilige ‚Schaden‘ größer ist, kann nur im Einzelfall (vom Lehrer) entschieden werden.“ (Hofhues & Reinmann, 2009, S. 51) Durch solche Eingriffe, aber auch aufgrund weiterer Teamdynamiken lernen Schüler die Kehrseite der Teamarbeit kennen. Sie wissen, dass sich die Arbeit im Team selten von allein macht (37 N, 10,7 %) oder dass das eigene Arbeitspensum durch die Teamarbeit nicht sinkt (35 N, 10,1 %). Durch langwierige Entscheidungsprozesse, (Schul- und Präsentations-)Stress, das Ausfallen von Teammitgliedern etc. lernen sie weitere Herausforderungen kennen. Fragen der „richtigen“ Organisation des Teams werden daher oft mit Lehrern besprochen und Lösungen zur Verbesserung gesucht (siehe Abschnitt 4.2.2.1). Alles in allem verbinden Schüler nach Lehrer- ($L_2 = 67$) und Betreuermeinung ($B_2 = 152$) die Teamarbeit mit positiven Lernerlebnissen, die in der Lage sind, kurzfristige negative Erlebnisse speziell in der Rückschau auch zu überdecken. Einfluss auf die Entwicklung von Sozialkompetenzen in selbstorganisierten Projektteams, wie sie bei business@school üblich sind, haben somit einmal mehr Faktoren der inneren und äußeren Lernorganisation sowie die individuellen Lernvoraussetzungen. Dazu zählen die Gruppenstruktur und -größe, die Stabilität der Gruppe in Konfliktsituationen, die Art der Gruppenaufgaben, die Strukturierung des Gruppenprozesses, die Ergebnisse der Gruppenarbeit etc. (Euler, 1997, S. 277–284; Pätzold, 2008, S. 11–12).

Recherchefähigkeiten. Bei der Betrachtung der Informationsquellen von Schülern fällt die exponierte Stellung des Internets auf, das in allen Phasen des Projekts über alle Schülerteams hinweg die zentrale Informationsquelle darstellt (zu den *relevanten Informationsquellen* vgl. qualitative Inhaltsanalyse der Interviews SInAnf₁ bis SInAnf_{9c} zur Frage „Von wem oder was erfährt ihr am meisten über wirtschaftliche Themen?“). Die Zeitung als Informationsmedium wird zum Teil durch die Lehrer gestärkt (z.B. LInAnf₃). Personen, etwa Lehrer, Betreuer oder Eltern, werden nochmals deutlich nachrangig gesehen. Lehrer begründen diese Reihung mit der permanenten Verfügbarkeit des Internets:

„Ehe man ein Wirtschaftslexikon in die Hand nehmen würde, geht man ins Internet, das ist einfach so.“ (LInAnf_{2c}, 22-23, Z. 4-6)

Interessant sind daher vor allem die Befunde zur Glaubwürdigkeit der Informationen der unterschiedlichen Medien oder Personen (zur *Glaubwürdigkeit der Informationen* vgl. Interviews SInAnf₁ bis SInAnf_{9c} zur Frage „*Wer liefert euch die verlässlichsten Informationen?*“). In den neun Schülerinterviews wird größtenteils bekundet, dass die verlässlichsten Informationen von den Betreuern stammen. Das gezeigte Vertrauen in die Betreuer ist wichtig für die Teamarbeit und den Fortlauf des Projekts; vor einer allzu naiven Übernahme der Betreuermeinung muss allerdings auch gewarnt werden. Genauso geht es bei *business@school* darum, zwischen Positionen zu differenzieren und zu lernen, Personen und weitere Informationsquellen zu kritisieren (zur *Bedeutung der Kritik(-fähigkeit) für Kompetenzentwicklungs- und Bildungsprozesse* vgl. Abschnitt 1.1 sowie 3.1.1). Das Internet wird von Schülern differenziert bewertet wie auch Organisationspublikationen: „Geschäftsberichte [...] zum Beispiel sind ein bisschen geschönt [...].“ (SInAnf₄, S. 39, Z. 8-11) Auffällig ist ebenso der Befund, dass Lehrer oder Eltern selten als verlässliche persönliche Quellen genannt werden, letztere gelten als „subjektiv“ (SInAnf_{9c}, S. 115, Z. 37-38). Lehrer machen zudem aus, dass es Elternhaus-spezifisch ist, inwiefern Eltern überhaupt in der Lage sind, sich in das Projekt einzubringen:

„Persönliches Umfeld spielt sicherlich eine Rolle, das merkt man immer, wenn Eltern dabei sind, die da sich berufen fühlen, da mitzumachen, da merkt man schon, da kommt einiges her. Das kommt aber auf die Situation an, das kann man jetzt nicht verallgemeinern. Die ersten Informationen sind immer Internet, Geschäftsbericht dann, entweder im Download oder dann zugeschickt, meistens bekommt man die ja in ausreichender Zahl. Gut, dann haben wir ein bisschen etwas an Literatur hier, aber wo man die Schüler hinführen muss oder zwingen muss, ist eben, zu recherchieren. Also die Recherche jetzt mal nicht nach dem Motto: Steht im Internet, das ist Quatsch. Also auch Quellenangaben und solche Sachen. Das ist wichtig, dass man da in die Richtung geht.“ (LInAnf_{2a}, S. 12, Z. 4-11)

Durch das obige Zitat wird deutlich, dass Schüler auf eine Vielzahl von Quellen zurückgreifen und auch in der Lage sind, unterschiedliche Quellen heranzuziehen. Die Befunde zur Glaubwürdigkeit unterscheiden sich aber deutlich vom Nutzungsverhalten als solches. Das Internet gehört aus Schülersicht *nicht* zu den verlässlichsten Informationsquellen. Diese Einschätzung

wird durch Längsschnittstudien bestätigt (z.B. MPFS, 2008, 2009, 2010; van Eimeren & Frees, 2009, 2010). Die mit der Auswahl und Begutachtung verbundenen Entscheidungs- und Abwägungsprozesse sind nach Weng (2008) nicht nur wichtig für die Entwicklung von Recherchefähigkeiten, sondern im Kontext der Ökonomie ebenfalls bedeutend für die Entwicklung methodischer Fähigkeiten, um vom mitunter „dominierende[n] quantitative[n] Denken“ (ebd., S. 226) in der Ökonomie abzuweichen und ökonomische Grundbildung zu fördern. Die vorliegenden Daten lassen hierzu allerdings keine weiteren Rückschlüsse zu. Genauso werden Medien- und Informationskompetenzen (z.B. Aufenanger, 2001; von Berg et al., 2010, S. 7; Gapski & Tekster, 2009, S. 16–17; Kopp & Mandl, 2006, S. 11; Moser, 2010, S. 243; Schelhowe, 2010, S. 191; Schiefner-Rohs, 2012) geschult, die allerdings im Kontext der vorliegenden Arbeit nicht weiter untersucht werden.

Ambiguitätstoleranz. Mit der Ambiguitätstoleranz werden in der Psychologie solche Fähigkeiten bezeichnet, die in herausfordernden Situationen helfen, Widersprüche, Unstimmigkeiten oder Mehrdeutigkeiten zu erkennen und für sich zu nutzen (z.B. Reis, 1996; vgl. Abschnitt 3.1.2). Sie sind wichtige Dispositionen für Projektlernen und finden im konkreten Handeln ihren Ausdruck. Im Kontext von *business@school* kann dies der Umgang mit Erfolg ebenso sein wie der Umgang mit Problemen oder Konflikten. Die Fähigkeit, Kritik anzunehmen und positiv umzusetzen, wird im Kontext dieser Arbeit ebenfalls unter Ambiguitätstoleranz summiert.

- *Umgang mit Erfolg.* Der Umgang mit Erfolg und dessen Reflexion sind ebenso wie der unten vorzustellende Umgang mit Problemen wesentlich dafür, wie Schüler Teamarbeit erleben. In der ersten Onlinebefragung unter Schülern ($S_1 = 432$) wird daher auch erhoben, wie Schüler ihren Lernerfolg in der Schule wahrnehmen und worauf sie diesen zurückführen. Dabei wird nach internen, d.h. auf das Selbst gerichteten Gründen und nach externen, d.h. auf die soziale Umwelt gerichteten Faktoren unterschieden. In der Reihenfolge der Nennungen führen *business@school*-Schüler ihren Erfolg im Kern auf große eigene Anstrengung (305 N, 70,6 %), eigene Fähigkeiten (239 N, 55,3 %), eigenes Wissen (186 N, 43,1 %) oder Können (177 N, 41,0 %) als personenbezogene Gründe zurück. Externe Gründe sind hingegen die machbaren Anforderungen (304 N, 70,4 %), wenig komplizierte Aufgaben (285 N, 66,0 %) oder Glück (169 N, 39,1 %). Ich- und fremdbezogene Gründe sind demnach ausgewogen bei den Schülern vertreten. Der Umgang mit Erfolg unter *business@school*-Schülern korrespondiert in hohem Maße mit Ergebnissen aus Forschungsarbeiten zum Unternehmertum (z.B. Harabi & Meyer, 2000): Viele Gründer führen ihre spätere Selbstständigkeit auf interne

und externe Faktoren zurück; gleichwohl ist ein enger Zusammenhang mit ihrer Selbstwahrnehmung zu erkennen. Nach Aussagen von Lehrern und Betreuern verändert sich diese auch im Zusammenhang mit *business@school*, allerdings ermöglichen die vorliegenden Daten keine genauere Betrachtung des Zusammenhangs. Wahrscheinlich ist aber, dass sozio-kommunikative Fähigkeiten nicht allein in ökonomischen Praxiskontexten hilfreich sind, sondern als überfachliche Fähigkeiten auch in anderen Situationen von Bedeutung sind (z.B. für die Propädeutik an Hochschulen; Huber, 2009). Lehrer ($L_2 = 67$) führen den Erfolg der Gruppe auf Gruppenkonstellationen (vgl. oben) oder Leistungsvermögen des Einzelnen zurück, die Noten lassen allerdings nur eingeschränkt Rückschlüsse auf erfolgreiche Teamarbeit zu und Schüler sind nach Lehrermeinung auch für eine Überraschung gut. Zu diskutieren wäre künftig, was Teilnehmer unter erfolgreicher Teamarbeit verstehen. Es liegt nahe, dass hierzu ein differentes Bild vorliegt, das aber nicht näher erhoben werden konnte.

- *Umgang mit Problemen.* Weil Herausforderungen in der Projektarbeit nicht im Detail geplant werden können, sind sie inhärenter Bestandteil handlungs- und problemorientierter Lehr-Lernumgebungen, wie es auch *business@school* anbietet. Mögliche, sich stellende Herausforderungen wurden weiter oben bereits skizziert. Entsprechende Bedeutung erhält der Umgang mit Problemen: Wie reagieren Schüler auf ebensolche? Die Strategien, die Schüler zur Problembewältigung anwenden, sind angesichts einer Vielzahl an Items divers: Knapp zwei Drittel der befragten Schüler stellt sich schwierigen Problemen sofort (63,7 %, 275 N; $S_1 = 432$). Knapp ein Drittel der Schüler (28,0 %, 121 N) gehen Probleme erst an, wenn sie sich diesen gewachsen fühlen. Auch ungewohnte Aufgaben können zu Herausforderungen werden, doch zu 77,1 % (333 N) werden Schüler durch sie neugierig. Hingegen werden 27,8 % (120 N) von ungewohnten Aufgaben abgeschreckt. Betreuer ($B_2 = 152$) führen letzteres allerdings darauf zurück, dass manche Schüler mitunter fertige Problemlösungen erwarten, anstelle passende Problemlösestrategien zu entwickeln. Trotzdem bringen *business@school*-Schüler insgesamt günstige Voraussetzungen für den Umgang mit Herausforderungen in der Projektarbeit mit.
- *Umgang mit Konflikten.* Mit Konflikten umzugehen, ist eine spezifische Herausforderung, die sich im Kontext von Projektarbeit stellt und daher hier gesondert betrachtet werden soll. Grundsätzlich versuchen gut die Hälfte der Schüler ($S_1 = 432$) Konflikte zu vermeiden (239 N). Sollten dennoch Konflikte auftreten, werden diese in 62,7 % (271 N) der Fälle auch ausgetragen. Sollte sich etwa ein Schüler nicht an der Teamarbeit

beteiligen, besprechen dies 39,2 % (105 N; $S_3 = 268$) direkt mit dem Teammitglied. Ein gutes Viertel der Schüler 27,2 % (73 N) sucht das offene Gespräch vor der Gruppe. Deutlich weniger Schüler wählen den Weg über Schülerteamsprecher (2,2 %, 6 N), Lehrer (3,4 %, 9 N) oder Betreuer (0,4 %, 1 N). Etwa ein Drittel der Beteiligten wählt die Vermeidungsstrategie: Sie empören sich über Missstände (16,0 %, 43 N) oder schlucken Ärger hinunter (11,6 %, 31 N). Obschon diese Daten auf eine hohe Ambiguitätstoleranz der Schüler im Gesamten hindeuten, geben neun von zehn Lehrern ($L_3 = 65$) an, bei ihren Schülerteams mehr oder weniger viel von Unstimmigkeiten in der Gruppe mitzukommen. Demnach haben Lehrer ein sensibles Ohr für Gruppenkonflikte und potenzielle Herausforderungen der Gruppenarbeit, was zu ihrer Erfahrung und auch zu ihrer Rolle im Projekt als Lernbegleiter und Motivatoren passt. Bei schwerwiegenden Herausforderungen wirken Lehrer als Mediatoren auf die Gruppen ein. In der Projektmitte geben lediglich fünf Lehrer (7,7 %) an, infolge unlösbarer Konflikte Teams neu organisieren zu müssen. Gegenüber den Lehrern werden Betreuer ($B_3 = 150$) deutlich weniger im Falle von Konflikten zurate gezogen. Sie bemerken daher auch nur bedingt etwas von Konflikten in den Schülerteams. Werden sie ins Vertrauen gezogen, greifen Betreuer zu etwa zwei Dritteln in den Gruppenprozess klärend ein ($B_3' = 94$). Das andere Drittel wirkt gar nicht oder selten schlichtend in Teamprozesse ein. Ihnen ist wichtig, dass Schüler derartige Konflikte selbst lösen. Auf diese Weise werden auch Betreuer der von ihnen auferlegten Rolle gerecht. Sie agieren primär als Coach und Lernbegleiter.

- **Kritikfähigkeit.** Der Umgang mit Kritik ist wesentlicher Bestandteil von Bildungsprozessen, die zur Entwicklung mündiger Individuen beitragen. Zugleich werden Teamentwicklungsprozesse davon beeinflusst, wie Schüler gruppenintern mit Kritik umgehen. Die Teamarbeit bei *business@school* schweißt viele Teams zusammen und es besteht ein offener Umgang mit Verbesserungsvorschlägen. Kritik im Kontext von *business@school* erfahren die Schüler daher am ehesten seitens der Jury, zumindest wird deren Feedback als besonders kritisch wahrgenommen (zur *Selbsteinschätzung der Kritikfähigkeit* vgl. Interviews SInAbs₁ bis SInAbs_{6c} zur Frage „Wie geht ihr mit Kritik um?“). Hinweise der Jury werden im Zusammenhang mit allen weiteren Feedbacks gesehen (z.B. BInAbs₇, S. 57, Z 24-33), da die Schüler über das Projektjahr hinweg eine Vielzahl von Ratschlägen erreicht. Die Hinweise seitens der Lehrer oder Betreuer werden weniger als Kritik aufgefasst. Vielmehr sind diese in den Köpfen der Schüler mit Begriffen wie Ideen, Vorschlägen oder Feedback belegt. Auch scheinen

sich Inhalte der Rückmeldungen zu unterscheiden: Betreuer betrachten inhaltliche Aspekte, Lehrer eher rhetorische Fähigkeiten des Einzelnen etc. „Und so richtige Kritik vom Lehrer oder so haben wir eigentlich noch gar nicht bekommen.“ (SInAbs_{9c}, S. 262, Z. 28–32) Neben den Schwerpunkten von Kritik kann man danach differenzieren, inwiefern sich Verarbeitungsprozesse unterscheiden: So wird Kritik mitunter gut aufgenommen und als positives Feedback in die persönliche und die Teamentwicklung integriert. Ebenfalls kommt vor, dass Kritik ambivalent wahrgenommen wird. Dies löst bei Schülern eine vertiefte Beschäftigung mit den Hinweisen und deren differenzierte Bewertung aus. Etwas seltener, aber doch zu verzeichnen ist ein ignoranter Umgang mit Kritik. Hier nehmen die Schüler Kritik wahr, halten diese aber für ihre persönliche Entwicklung nicht für relevant und stoßen keine direkten Veränderungen an (siehe Tabelle 4).

Tab. 4: Umgang mit Kritik

Wie geht ihr mit Kritik um?		
„Also ich finde Kritik gerade gut, weil man eben halt 'nen Plan hat, was ok ist, was muss ich noch präzisieren, was muss ich noch überlegen, was muss ich noch mal beachten [...]“ (SInAbs _{5c} , S. 204, Z. 34–36)	„Das ist ein bisschen blöd, wenn da so unterschiedliche Kritik kommt. Die einen sagen, mach das so, die ändern, mach das bloß nicht so, da ist man wirklich verwirrt.“ (SInAbs ₁ , S. 132, Z. 10–11)	„Da rein, da raus. [...] Das hat die Jury überhaupt nicht verstanden, worum's da ging. Wenn die da jetzt was kritisieren, dann sollen sie's machen, aber das ist dann auch nicht weiter mein Problem [...]“ (SInAbs ₈ , S. 241–242, Z. 41–2)
Kritik als Chance	Ambivalenz von Kritik	Ignoranz von Kritik
UMGANG MIT KRITIK		

Insgesamt zeigen sich die Schülerteams überaus *kritikfähig*, das sagen nicht nur die Lehrer, sondern auch die Betreuer nehmen diese offene Haltung der Schüler wahr (BInAbs₂, BInAbs_{3b}, BInAbs_{6b}, BInAbs₃). Sie führen dies auf sich selbst und auf den rücksichtsvollen Ton zurück, den sie bei den Schülern anbringen: Ihre Art des Feedbackgebens und Kritisierens unterscheidet sich von entsprechenden Prozessen in der Arbeitswelt. Zugleich stellen sie hinsichtlich der Annahme von Kritik ihren Expertenstatus heraus: Ihr Wort hat Gewicht speziell bei der Entwicklung der Geschäftsidee. Allerdings sehen die Betreuer selbst teilweise die Gefahr einer unreflektierten Übernahme ihrer Vorschläge. Selbst bei positiver Einschätzung der generellen Kritikfähigkeit würden sich die Betreuer ein stärkeres Hinterfragen des Gesagten wünschen.

Nicht zuletzt deshalb befinden zwei Betreuer ihre Schüler für eingeschränkt kritikfähig (BInAbs_{6a*}, BInAbs.). Hier wird angeführt, dass es beratungsresistente Teams gibt, die eher ignorant mit dem Feedback an ihre Gruppenleistung umgehen. Allerdings sind dies Einzelfälle, wie die Betreuer betonen, sodass auch sie die Kritikfähigkeit der Schüler im Gesamten differenziert und eher positiv bewerten. So bemühen sich die meisten Betreuer darum, speziell in der dritten Phase bei business@school Austausch- und Feedbackprozesse zu intensivieren und ein „aktives Fragen“ einzufordern: Was nach Ansicht der Betreuer noch wenig ausgeprägt ist, ist das Fragenstellen als integraler Bestandteil des Feedbackprozesses zwischen Betreuer und betreuter Gruppe. Gerade in fachlich-inhaltlicher Sicht ließe sich dieser Prozess intensivieren, wie die Betreuer selbst bekunden. Eine solche Intensivierung könnte ebenfalls zur eindeutigeren Wahrnehmung der Lernerfolge im Bereich des ökonomischen Grundwissens führen, wo in Abschnitt 3.2.1 konstatiert wurde, dass in Punkto Transparenz des gelernten Wissens Verbesserungsbedarf besteht.

Fähigkeiten im Projekt- und Zeitmanagement. Angesichts des Aufbaus von business@school lernen Schüler auch im Bereich des Projekt- und Zeitmanagements dazu: Sie werden aufgefordert, sich an wesentlichen Terminen zu orientieren, in der Gruppe auf Meilensteine hinzuarbeiten und sich mit dem Stand ihrer Arbeit mehrfach einer Jury bzw. dem Publikum zu stellen. Der Umfang der Projektarbeit übersteigt die meisten Erfahrungen in der Teamarbeit, wie sie Schüler vor Projektbeginn aufweisen (vgl. oben). Insofern liegt es nahe, dass die Schüler bei Fähigkeiten im Projekt- und Zeitmanagement einen großen Zuwachs an konkreten Lernerlebnissen und wahrgenommenen Lernerfolgen verzeichnen. Zudem spiegeln die erlernten Projektmanagement-Fähigkeiten in hohem Maße betrieblichen Alltag, der sich zunehmend über projektorientiertes Arbeiten und informelle Lernprozesse definiert (vgl. Abschnitt 5.1.3). Daher werden die genannten Fähigkeiten im Kontext von Entrepreneurship Education auch als organisationale Kompetenzen bezeichnet (z.B. Mandl & Hense, 2004; vgl. Abschnitt 3.1.3). Diese gehen jedoch über Fähigkeiten Projekt- und Zeitmanagement hinaus. Sie umfassen zudem etwa Strategien der Zielanalyse oder Projektsteuerung. Obschon die Kennzeichnung als *organisationale* Kompetenz den Lernkontext deutlicher einbezieht, als dies die Bezeichnung Fähigkeiten im Projekt- und Zeitmanagement andeutet, ist der Begriff zur weiteren Verwendung nur eingeschränkt geeignet. Fähigkeiten im Projekt- und Zeitmanagement werden auch als alltäglicher Begriff von den Schülern selbst verwendet und hinsichtlich der eigenen Lernerfolge in den Interviews der zweiten Fallanalyse als solche artikuliert. Interessant ist, dass Projekt- und Zeitmanagement in den Interviews deutlicher als Lernerfolg wahrgenommen werden, als dies die online

befragten Schüler einschätzten und sich zudem Einschätzungsunterschiede zu den weiteren Beteiligten ergeben. Allerdings erforderte die Fragestellung in der Onlinebefragung, den Mehrwert von business@school im Gesamten zu erfassen, sodass die unterschiedlichen Betrachtungsweisen hierin begründet liegen können. Ebenfalls ist zu konstatieren, dass der Mehrwert des Projekts für Schüler nicht allein im Projekt- und Zeitmanagement liegt, sondern Präsentationsfähigkeiten als gefühlte Lernerfolge überwiegen (siehe Tabelle 5).

Tab. 5: Mehrwert von business@school ($S_3 = 268$; $L_3 = 65$; $SL_2 = 26$; $B_3 = 150$)

Die Schüler wissen jetzt ...	SCHÜLER	LEHRER	SCHULLEITER	BETREUER
... wie sie eine Präsentation gestalten.	84,3 %	83,1 %	76,9 %	74,0 %
... wie sie ein Projekt angehen müssen.	69,4 %	75,4 %	84,6 %	65,3 %
... wie sie an fachliche Informationen kommen.	60,8 %	40,0 %	46,2 %	46,0 %
... wie sie Kontakte aufbauen.	53,0 %	49,2 %	65,4 %	25,3 %
... wie sie sich mit [...] Problemen auseinandersetzen.	44,4 %	75,4 %	53,8 %	46,7 %
... wie sie ihre Zeit einteilen.	39,9 %	73,8 %	50,0 %	44,0 %
... wie sie mit [...] Interessengruppen kommunizieren.	38,8 %	35,4 %	57,7 %	20,7 %
... wie sie sich selbständig machen.	27,6 %	33,8 %	42,3 %	6,7 %

Dass Fähigkeiten im Präsentieren als Mehrwert von business@school formuliert werden, deutet auf die Kohärenz in der Argumentation der befragten Schüler hin. Die Betreuer relativieren allerdings die Bedeutung der Fähigkeiten im Projekt- und Zeitmanagement als Lernerfolg und fokussieren wie die Schüler vielmehr die Präsentationsfähigkeiten. Allein Lehrer bewerten die erlernten Fähigkeiten im Projekt- und Zeitmanagement als positiv. Dies mag auch damit zusammenhängen, dass Lehrer die wachsenden Herausforderungen für Schüler im Blick haben und ihnen Hilfestellungen in der Organisation des Schüleralltags ermöglichen möchten. Schulleiter schlagen sich – ihrer Rolle entsprechend – auf die Seite des innovativen Projektaufbaus und sehen in dieser Art des Lernens einen Mehrwert. Ebenfalls betonen sie

die kommunikativen Fähigkeiten, die über den gesamten Projektzeitraum entwickelt werden.

Es lässt sich *resümieren*, dass sich aufgrund des handlungs- und problemorientierten Settings Projektlernen im Besonderen zur Entwicklung sozio-kommunikativer Fähigkeiten eignet: Probleme werden gemeinsam identifiziert, Meilensteine von Schülern, Lehrern und Betreuern abgesteckt und im Team bearbeitet bzw. durchlebt. Die Lernvoraussetzungen zur Teamarbeit sowie die soziale Eingebundenheit und das emotionale Erleben im Lernprozess führt letztlich dazu, dass Schüler selbst die größten Lernerfolge bei den sozio-kommunikativen Fähigkeiten verzeichnen. Die Einschätzung des aktuellen Jahrgangs unterscheidet sich nicht von den Erfahrungen der Alumni. Auch sie schätzen rückblickend soziale Lernerfahrungen bei *business@school* hoch ein. Besonders hoch bewertet werden Präsentationsfähigkeiten, Fähigkeiten in der Teamarbeit, Recherchefähigkeiten, Ambiguitätstoleranz und Projekt- und (als Teilbereich) Zeitmanagement. Die Präsentationsfähigkeiten dominieren die gefühlten Lernerfolge deutlich. Angesichts der Dreiphasigkeit und der jeweils an die Phasen angeschlossene öffentliche Prüfung liegt diese Rangfolge durchaus nahe. Weitere Lernerfolge ergeben sich in der Teamarbeit. Die Organisationsform erfolgreicher Projektteams unterscheidet sich in der näheren Betrachtung durchaus, sodass in weiteren Arbeiten nach dem individuellen Erfolgsverständnis zu fragen ist. Als Informationsquellen greifen die Schüler vorwiegend auf das Internet zurück, schreiben aber den Betreuern die höchste Glaubwürdigkeit als „Informationsquelle“ zu. Dieser Befund ist für die Kooperation bei *business@school* bedeutsam, denn Betreuer werden derart zum Dreh- und Angelpunkt der Recherche- und letztlich auch Urteilsfähigkeit der Schüler. Ergänzend hinzu kommt die Jury, die vor allem für die Entwicklung der Kritikfähigkeit unter Schülern wichtig ist. Die Schüler bringen insofern bereits eine hohe Ambiguitätstoleranz zu Beginn ein, können das Projekt aber auch für sich selbst nutzen, um ihre Toleranzgrenze(n) infolge unterschiedlicher Projektdynamiken weiter zu entwickeln. Ähnliches gilt für das Projekt- und Zeitmanagement, das Schüler bei *business@school* nebenbei für einen späteren beruflichen, aber auch für ihren schulischen Alltag lernen. Abschließend bedarf es des Hinweises, dass die entwickelten sozio-kommunikativen Fähigkeiten immer abhängig von den Lernvoraussetzungen der Person und ihrer Weiterentwicklungsbereitschaft im Projekt sind. Insofern bietet *business@school* Potenziale zur individuellen Kompetenzentwicklung, die zwar nicht immer eingelöst werden können, aber sich doch deutlich vom stark strukturierten Frontalunterricht unterscheiden.

3.2.3 Unternehmergeist durch business@school

Projekte bieten Schülern bei schwacher bis mittlerer Strukturiertheit die Chance, neues Wissen zu erwerben und überfachliche, insbesondere sozio-kommunikative Fähigkeiten zu entwickeln. Neues Wissen erwerben sie meist dadurch, dass Projekte einen spezifischen Kontext herausgreifen, den Schüler bisher nicht oder nur wenig kennengelernt haben (vgl. Abschnitt 1.3.1). Ihre überfachlichen Fähigkeiten entwickeln sie aufgrund des handlungs- und problemorientierten Aufbaus des Projekts weiter und der Kontext wirkt als grober Handlungsrahmen beeinflussend auf die Schüler. Zugleich wird mit dem Projektlernen die Hoffnung verbunden, als dritte Komponente auch Einstellungen unter Schülern im Sinne eines positiven Zugangs zur Wirtschaft und zum Unternehmertum zu verändern. Als potenzielle Unternehmer sollen sich Schüler an (betriebs-)wirtschaftliche Fragestellungen herantasten und eine eigene Geschäftsidee entwickeln. Die Rolle, in die Schüler schlüpfen, kann unterschiedlich interpretiert werden: im Sinne eines objektivistischen Verständnisses von Unternehmertum oder im Sinne eines subjektivistischen Verständnisses, das auf unternehmerisches Denken und Handeln abzielt (Krämer, 2007; vgl. Abschnitt 3.1.3). Beide Perspektiven auf Unternehmergeist sind relevant, da business@school nicht nur potenzielle Geschäftsideen, sondern die Haltung der Schüler zur Wirtschaft stärken oder schwächen, in jedem Fall aber durch die (erste) Wirtschaftserfahrung prägen möchte. Insgesamt starten die Schüler unabhängig von der Organisationsform des Projekts vor Ort mit großem Interesse und einer positiven Meinung zu Wirtschaft und Partnerschaften mit Unternehmen in das Projekt (Hofhues & Reinmann 2009, S. 45–47). Ihr Bild von Wirtschaft ist allerdings noch diffus und der Bezug zum Unternehmertum fällt in den Einzelschulen stark unterschiedlich aus. Im Folgenden soll daher dem Prozess der Entwicklung einer Geschäftsidee bei business@school ein besonderes Augenmerk zu teil werden.

Unternehmerbild von Schülern. Angesichts der zurückhaltenden Beschäftigung mit Wirtschaft in der Schule liegt nahe, dass auch das Unternehmertum als solches selten im allgemeinbildenden Gymnasium behandelt wird. Dies zeigt sich anhand von Curricula und zugleich anhand von Studien zur Entrepreneurship Education, die hinsichtlich des unternehmerischen Denkens und Handelns eine Mangelsituation ausmachen (vgl. Abschnitt 3.1.3). Erforderlich ist daher, zu Beginn der empirischen Betrachtungen einen Blick auf das Unternehmerbild von Schülern zu werfen, das, wie gezeigt, vielfach von Erfahrungen geprägt ist. Diese enorme Abhängigkeit von den eigenen Erfahrungen spiegelt sich in den Aussagen der Schüler: Es lassen sich aufgrund des familiären Hintergrunds Unterschiede zwischen den Schülern ausmachen, die regionale Lage der Schule kann ein Rahmeneinfluss sein, aber auch ländliche Regionen können

wirtschaftlich erfolgreich sein. In der Einstellung zum Unternehmertum bzw. zum Unternehmer als solches sind zudem leichte Unterschiede zwischen Ost und West auszumachen: Das kapitalistische Bild von Unternehmertum ist in westdeutschen Schulen stärker manifestiert als in ihren ostdeutschen Pendanten, die stärker auch den Aspekt des sozialen Unternehmertums in Betracht ziehen.³⁶ Die unterschiedliche Verankerung heißt aber nicht, dass Unternehmertum per se für gut befunden wird. Vielfach wird der Unternehmer als kreative, aber auch als egoistische Person angesehen. Dies zeigt sich vor allem unter den Schülern, die wenig Kontakt zu Unternehmern haben und ist entsprechend von Einzelschule zu Einzelschule anders, wie der folgende Dialog zwischen Interviewer und befragten Schülern verdeutlicht:

Interviewer:	„Kennt ihr denn selbst jemanden, der einmal ein Unternehmen gegründet hat?“
Schüler (alle):	Nein.
Interviewer:	Habt ihr trotzdem eine Vorstellung davon, welche Eigenschaften jemand haben muss, der ein eigenes Unternehmen gründet? [...]
Schüler d:	Kälte.
Schüler e:	Durchsetzungsvermögen. Dass man sich gegen Konkurrenz auch durchsetzt und da am Ball bleibt und nicht direkt aufgibt, wenn der erste Misserfolg kommt.
Schüler c :	Vielleicht auch, dass er gute und neue Ideen hat, falls es mal nicht so klappt.
Schüler b:	Und eine Menge Geld. Um das Unternehmen zu gründen.
Interviewer:	Und persönliche Eigenschaften? [...]
Schüler a:	Er muss auch mit Menschen umgehen können. Es kommt darauf an, welchen Betrieb oder welches Unternehmen es aufmacht. Es hat ja auch viel damit zu tun, mit Menschen umgehen zu können, das ist wichtig. Und auch das richtige Gefühl, welche Mitarbeiter er einstellen soll, das zu erkennen.
Schüler d:	Er muss auch zielstrebig sein. Dass er sich ein Ziel setzen kann, das er auch bis zum Ende verfolgt und wenn es Probleme gibt, dass er dann nicht aufgibt.“ (SInAnf ₂₁ , S. 12–13, Z. 21–6)

Wie der oben dargestellte Interviewverlauf exemplarisch verdeutlicht, haben die hier befragten Schüler keinerlei Kontakte zu Unternehmern. Ähnlich wie diesen geht es nahezu allen Schülern auf die erste Frage in den Interviews hin; erst auf Nachfrage erinnern sie sich an Verwandte oder Freunde der Eltern, die ein Unternehmen gegründet haben. In den weiteren Interviews fällt auf, dass Schüler insbesondere Konzerne als Unternehmen begreifen; kleinere und mittlere Unternehmen, zu denen etwa Einzelhändler oder

36 Die kleine Fallzahl erlaubt hierzu allerdings keine weiteren Schlüsse.

Handwerker gehören, haben sie deutlich seltener im Blick. Eigenschaften eines Gründers zu benennen, fällt ihnen jedoch im Vergleich etwas leichter. Die Rangfolge der Nennungen unterscheidet sich aber deutlich danach, ob die Schüler bereits mit Unternehmern persönlich zu tun hatten oder nicht. Bei persönlichem Austausch fällt die Einschätzung des Unternehmertums insgesamt differenzierter, aber nicht zwingend positiver aus als bei solchen, die keine Erfahrungen oder Kontakte aufweisen. Insofern lässt sich folgern, dass ebenfalls das Unternehmerbild der Schüler maßgeblich davon beeinflusst wird, in welcher sozialen Umwelt sie sich selbst bewegen. Ihre Meinung zum Unternehmertum wirkt derart realistischer als bei den anderen Schülern (siehe unten). Auffällig ist, dass im Kontext von *business@school* alle Schüler auf ein objektivistisches Verständnis von Unternehmertum zurückgreifen, obschon speziell die Betreuer auch unternehmerisches Denken fördern möchten, was auf die Kompetenzentwicklung der Person abzielt.

Entwicklung eigener Geschäftsideen. Zuvor wurde bereits skizziert, dass Schüler bei *business@school* in die Rolle von Unternehmern schlüpfen. Dies geschieht im Team, indem sich Schüler mit ihren Mitschülern in drei Phasen mit wirtschaftlichen Fragen auseinandersetzen und sich somit stufenweise an ihre (neue) Rolle gewöhnen. Bestenfalls denken die Schüler über alle drei Phasen hinweg an das Entwickeln einer Geschäftsidee; in den Schülerinterviews der ersten Fallanalyse wurde allerdings deutlich, dass dies zu einem frühen Zeitpunkt im Projekt selten strukturiert erfolgt. Erst gegen Ende der Fallarbeit, wo die Businessplanphase näher rückt, sind explizite Überlegungen hinsichtlich einer Geschäftsidee zu verzeichnen. Dieses Vorgehen beim Suchen und Finden einer Geschäftsidee entspricht nicht nur in hohem Maße problemorientiertem Lernen, es erweist sich auch für die Wirtschaftspraxis als authentisch, wo Geschäftsideen zunächst vage sind und erst mit der Zeit konkreter werden. In der äußeren Betrachtung der Prozesse ist vor allem interessant, dass Schüler ihre Ideen den anderen Teams nicht preisgeben und sich mitunter bewusst von ihnen abgrenzen. Zum Wettbewerbsgedanken, der in den einzelnen Gruppen unterschiedlich präsent ist (siehe unten), kommt hinzu, dass viele Schülerteams ihre Ideen im Prozess des Suchens und Findens auch wechseln. Im Ideenfindungsprozess stellt sich heraus, dass Schüler durchaus Meinungen von weiteren Personen einbeziehen, der Einfluss dieser Personen aber unterschiedlich ausfällt. Am größten ist der Einfluss von Freunden: Offenbar besprechen die Schüler ihre Ideen – wenn überhaupt – mit ihren Peers (siehe Tabelle 6). Deren Einfluss steigt laut Schülerinterviews, wenn andere Personengruppen als „Beratungsinstanzen“ (Hofhues & Reinmann, 2009, S. 29) enttäuschen oder entfallen. Alumni schätzen den Einfluss nach Personengruppen ähnlich ein.

Tab. 6: Einfluss verschiedener Personengruppen bei der Entwicklung der Geschäftsidee (S₃ = 268)

Einfluss auf die Geschäftsidee	LEHRER	BETREUER	ELTERN	FREUNDE
Großer Einfluss	9,0 %	14,6 %	9,0 %	17,9 %
Etwas Einfluss	21,3 %	25,4 %	27,6 %	25,0 %
Geringer Einfluss	28,4 %	29,5 %	26,9 %	24,3 %
Kein Einfluss	41,4 %	30,6 %	36,6 %	32,8 %

Anders als Schulleiter (SL₂ = 26) außenstehend vermuten, schätzt das Gros der Betreuer (B₃ = 150) ihren Einfluss auf die Geschäftsidee der Schüler gering ein. Sie meinen wie die Lehrer (L₃ = 65), dass in der starken Einflussnahme auf die Schüler nicht das Lehrziel von *business@school* bestehen kann. Vielmehr gehen sie davon aus, dass die Schüler das gemeinsam erarbeitete Wissen und Können aus den ersten beiden Phasen in der dritten Phase selbst anwenden. Mit den Betreuerinterviews (zum *Einfluss der Betreuer* vgl. Interviews BInAbs₂ bis BInAbs₃ zur Frage „*Inwieweit haben Sie sich in den Prozess der Entwicklung eingebracht?*“) lässt sich auch feststellen, dass sich speziell der *creative* Prozess bei der Findung einer Geschäftsidee den Betreuern entzieht. Bei der Konkretisierung und betriebswirtschaftlichen Absicherung werden sie hingegen wieder einbezogen:

„Zum Beispiel hatten wir eine reine Mädchengruppe und sie wollten dann irgendwas mit Nebel ... so Nebelschlussleuchte an Autos. Da hab ich gesagt: ‚Ähm, erstens woher habt ihr das Know-how? Zweitens euch nimmt das Thema niemand ab!‘ Ja, warum?‘ Und da hab ich gesagt: ‚Ihr seid ne reine Mädchengruppe, ihr müsst hier nichts mit schminken und so was machen, aber trotzdem. Hier ein reines technisches Thema, das kriegt ihr nicht so rüber ... und ich geh von mir selbst aus. Ich hab von Technik ... Wer hat euch das angetragen?‘ Irgendwann haben die dann umgesetzt auf den Bereich Tiere, da fühlten sie sich dann zuhause in ihren Möglichkeiten.“ (BInAbs_{6a}, S. 48–49, Z. 38–2)

Entsprechend *können* die Betreuer eine lenkende Funktion im Projekt einnehmen, sofern betriebswirtschaftliche Inhaltsbereiche berührt werden, für die sie als Experte unter Schülern gelten. Denkbar ist auch, dass sich der tatsächliche Einfluss von weiteren Personen einer direkten Wahrnehmbarkeit entzieht, da in den Schülerinterviews durchaus unterschiedliche Grade an Betreuer-Involviertheit deutlich werden. Insofern ist von einem indirekten Einfluss auszugehen. Der Einfluss von Eltern und Peers ist hingegen direkt wahrnehmbar: Schüler müssen sie ansprechen, um Feedback für die Projektarbeit zu erhalten.

Geschäftsideen als Lernprodukt. Neben der Ideenfindung ist für Projektler-
nen im Kontext von business@school bedeutend, welches Produkt am Ende
des Lernprozesses entsteht. Betrachtet man die Geschäftsidee als ein solches
sichtbares Lernprodukt, kann man diese zunächst nach ihrem Charakter ent-
scheiden. Denn Geschäftsideen können grundlegend neue Ideen sein und damit
den Charakter einer Innovation haben. Sie können wiederholt, aber mit leichten
Abänderungen auf den Markt gebracht werden, sodass sie Me-too-Produkt
genannt werden. Gleichfalls gibt es Geschäftsideen, die lediglich immaterielle
Produkte hervorbringen. Sie werden hier unter dem Begriff Dienstleistungen
zusammengefasst. Bei business@school haben die meisten Ideen den Charakter
einer Innovation (151 N, 56,3 %; $S_3 = 268$). Deutlich seltener entwickeln sie
Me-too-Produkte (53 N, 19,8 %) oder Dienstleistungen (49 N, 18,3 %). Diese
Rangfolge basiert nicht allein auf einer Selbsteinschätzung der Schüler, die Betreuer
(78 N, 52 %; $B_3 = 150$) bestätigen die genannte Reihung. Zieht man ergänzend
die Alumni-Befragung ($A = 1.019$) in Betracht, lässt sich eine Verschiebung in
Richtung Produktinnovation erkennen. Diese war infolge eines leicht ange-
passten didaktischen Rahmens durch die Projektinitiatoren zu erwarten. Intern
kann man die Geschäftsideen differenzieren nach Eigenschaften zum geplanten
Markteintritt, die induktiv am Material gewonnen werden: So scheint für die
Schüler des Jahrgangs 2007/2008 ($S_3 = 268$) die Alltagstauglichkeit besonders
bedeutsam zu sein. Ihre Geschäftsideen beruhen meist auf Alltagsproblemen
und werden im näheren Umfeld für sinnvoll erachtet. Die Orientierung am
Alltag ist keine Verlegenheit, sondern durchaus gewöhnlich für Geschäftsideen.
Bei Drucker (1994) heißt es sogar: „Effective Innovations start small.“ (ebd.,
p. 24) Deutlich weniger Schüler achten auf die Markttauglichkeit der Idee, die
nach Lehrer- ($L_3 = 65$) und Betreuermeinung ($B_3 = 150$) wichtiger eingeschätzt
wird. Weitere Aspekte, die von Schülern fokussiert werden, sind die Originalität
bzw. die Durchführbarkeit. In den Nennungen fällt auf, dass die Schüler primär
aus ihrer eigenen Lebenssituation heraus argumentieren und nicht vollständig
in die Rolle von Existenzgründern schlüpfen. Zudem hängen die genannten
Eigenschaften eng zusammen, sodass die Rangfolge der Nennungen hauptsäch-
lich als analytische Trennung zu verstehen ist.

Umsetzung der Geschäftsidee. Grundsätzlich können sich die meisten Schüler
von Projektbeginn an eine künftige Selbstständigkeit vorstellen (323 N, 74,8 %;
 $S_1 = 432$). Ähnlich viele Schüler fühlen sich zu Projektende gut oder sehr gut
auf eine Selbstständigkeit vorbereitet (182 N, 67,9 %; $S_3 = 268$). In der Gesamt-
betrachtung hat die Projektarbeit den Schülern zu wesentlichen Kenntnissen
über Unternehmertum verholfen. Das Interesse und die Bereitschaft für eine
künftige Selbstständigkeit überrascht nicht: Diese positiven Befunde sind bereits
aus weiteren Studien zur Entrepreneurship Education bekannt (Bertelsmann

Stiftung, 2008; Hekman & Wieland, 2008; vgl. Abschnitt 3.1.3). Sichtbar wird allerdings, dass sich eher Jungen/Männer als Mädchen/Frauen eine Selbstständigkeit vorstellen können. Ein solcher Befund lässt einerseits aufhorchen, findet andererseits aber ebenfalls Entsprechungen in Langzeitstudien zum Unternehmertum (z.B. Bosma, Jones, Autio & Levie, 2007). Obschon jedes Schülerteam eine eigene Idee entwickelt, kommt es allerdings in den seltensten Fällen dazu, dass die Schüler ihre Ideen auch umsetzen: Bei den Schülern sind es 17,5 % (47 N; $S_3 = 268$) und unter den befragten Alumni 5,5 % (56 N; $A = 1.019$). Dies ist in Teilen dem Aufbau des Projekts geschuldet, der gewissermaßen vor der realen Umsetzung der Geschäftsidee aufhört. Zugleich kann die Umsetzung jeder Idee nicht Ziel einer geschützten Lernumgebung wie *business@school* sein. Beides führt dazu, dass die Umsetzung der Geschäftsidee als quantitative Messgröße hinsichtlich der Förderung von Unternehmergeist weitestgehend entfällt. Überdies scheinen in Puncto Unternehmergeist vielmehr solche Einschätzungen von Bedeutung zu sein, die auf Rahmeneinflüsse der Gründung blicken. So hindern vor allem mangelnde finanzielle Ressourcen und starke Konkurrenz aus Lehrersicht ($L_3 = 65$) die Schüler daran, ihre Geschäftsidee weiter zu verfolgen. Betreuer ($B_3 = 114$) bemängeln die ökonomischen Kompetenzen der Schüler wie auch die Innovationskraft der Idee. Letzterer fehle das „Lebensaufgabepotenzial“, wie es ein Betreuer in der abschließenden Onlinebefragung nennt. Während die Ideen durchaus klein sein dürfen (vgl. oben), stellt sich demnach die Lebenssituation als Hauptgrund dafür heraus, dass sie die Umsetzung ihrer Geschäftsidee vernachlässigen: Das Abitur genießt Priorität. Die Fremdeinschätzung korrespondiert mit den Nennungen der Schüler ($S_3' = 221$): Sie erwähnen primär die fehlende Zeit (124 N, 56,1 %) und führen gleichzeitig mangelnde finanzielle Ressourcen (104 N, 47,1 %) an. Nicht zu unterschätzen sind technische Hürden (76 N, 34,4 %). Persönlich halten sich Schüler für zu wenig risikobereit, um sich mit der bei *business@school* entwickelten Geschäftsidee selbstständig zu machen (57 N, 25,8 %). Alumni ($A' = 963$) räumen zusätzlich ein, dass viele Ideen längerfristig nicht überlebt hätten (195 N, 20,2 %) oder es mitunter an eigenem Interesse gemangelt habe (120 N, 12,5 %). Mit zeitlicher Distanz zur Schule und wachsenden (Wirtschafts-)Erfahrungen schätzen Alumni eine Selbstständigkeit ganzheitlicher ein, als dies bei den meisten Schülern anzutreffen ist. Auch haben sie sich vom zeitlichen und finanziellen Rahmen, den die Schulzeit mit sich bringt, emanzipiert. Mit ihren Argumenten nähern sich Alumni demnach der Argumentation der Betreuer an, können sich aber noch gut in die Lage des früheren Schülers versetzen.

Differenziertes Verständnis von Existenzgründung. Durch die Auseinandersetzung mit Unternehmen als Inhalt und Thema und den persönlichen Austausch mit Unternehmern bzw. Betreuern erhalten Schüler bei *business@school* die

Möglichkeit, sich mit dem Unternehmertum zu beschäftigen. Anders als reine Planspiele (May, 2010, S. 92-97), die von Beginn an lediglich simulierenden Charakter haben, können aus den Projektideen bei *business@school* auch echte Geschäftsideen werden. Diese werden zwar nicht innerhalb des Schuljahres umgesetzt, aber ihre Ideengeber durchaus darin gefördert, besonders gute Ideen nach Abschluss des Projekts weiter zu verfolgen (z.B. mit einem Patentstipendium). Dazu erhalten Schüler die Gelegenheit, sich überhaupt mit Unternehmertum zu beschäftigen und – bestenfalls – ein differenziertes Bild vom Unternehmertum zu bekommen. In der Projektmitte werden Schüler daher dazu aufgefordert, Eigenschaften eines Unternehmers zu konkretisieren. Vor der Ergebnisdarstellung sei daran erinnert, dass Schülern eine solche Skizze zu Projektbeginn schwer fällt und die Tonalität der Einschätzungen eine Tendenz zum Negativen aufweist (vgl. oben). In der Rangfolge an Nennungen halten Schüler erstens das Fachwissen bzw. eine entsprechende Ausbildung für besonders wichtig (232 N, 67,2 %; $S_2=345$). Zweitens folgt der Weitblick für den Markt (188 N, 54,5 %). Erst an dritter Stelle folgt die (hohe) Motivation (182 N, 52,8 %), gefolgt von finanziellen Reserven (165 N, 47,8 %). Als weniger bedeutsam schätzen die Schüler Führungskompetenzen gegenüber den Mitarbeitern ein (73 N, 21,2 %). Seltener erwähnt werden persönliche Eigenschaften von Gründern, etwa Charisma, Stressresistenz, Rückhalt durch Familie. Addiert man alle Nennungen und stellt sie der bloßen Reihung gegenüber, ergibt sich eine leichte Verschiebung zugunsten der Motivation, da diese dann anstelle des Marktes an Platz zwei rangiert. Die herausragende Stellung des Fachwissens bleibt jedoch bestehen, Schüler wie Alumni ($A = 1.019$) sehen hierin eine große Bedeutung, die durch Lehrer und Betreuer mitunter relativiert wird. Sie schätzen den Weitblick für den Markt und die Motivation³⁷ höher ein (zur *Bedeutung des „guten Riechers“ bei der Existenzgründung* vgl. Neubauer, 2003). Angesichts dieser Differenz zu zentralen Bezugspersonen im Projekt ist interessant, wie sich das Verständnis von Existenzgründungen im zeitlichen Verlauf und infolge von *business@school* unter Schülern wandelt. Hier ist eine auffällige Veränderung zu konstatieren: Am Ende des Projekts schätzen Schüler ($S_4 = 142$) den Weitblick für den Markt höher ein als das Fachwissen. Nicht nur in der abschließenden Onlinebefragung, sondern auch in den Schülerinterviews zeigt sich ein gewandeltes Bild: Das Verständnis von Unternehmertum wird allenthalben differenzierter, d.h. es werden positive wie auch negative Aspekte in die Argumentation einbezogen

37 Die Lehrer ($L_2 = 67$) nennen Motivation (55 N, 82,1 %), Weitblick für den Markt (49 N, 73,1 %) und Fachwissen/Ausbildung (31 N, 46,3 %). Die Betreuer ($B_2 = 152$) geben Motivation (123 N, 80,9 %), Weitblick für den Markt (107 N, 70,4 %) und Fachwissen/Ausbildung (60 N, 39,5 %) an.

(siehe Tabelle 7). Auch sind die Schüler deutlich besser als zuvor in der Lage, über eine Existenzgründung in der Interviewsituation zu diskutieren.

Tab. 7: Verständnis von Existenzgründung unter Schülern (SInAbs₈)

Was heißt für euch Existenzgründung jetzt?	
PRODUKT	<p>„[...] Wir haben ein relativ preiswertes Produkt, sag ich jetzt mal. [...] Da haben wir auch Glück gehabt, glaub ich, mit unserer Produktidee, weil wirklich, das ist eigentlich was sehr Simples.“ (SInAbs₈, S. 234–235, Z. 42–7)</p> <p>„[...] Ja, ich finde vor allen Dingen dieser kreative Ansatz bei Existenzgründungen ist das Schlimme. Also wirklich dann Marktsegmente und eine Nische finden, wo man reinpasst [...]. Das ist halt relativ schwer, da rumzugehen und halt potentielle Kunden anzusprechen und denen das Produkt nahe zu bringen [...]“ (SInAbs₈, S. 235, Z. 8–16)</p>
ARBEIT	<p>„[...] Bis man zu einer Idee gekommen ist, das war schon ein ziemlich langer Arbeitsweg.“ (SInAbs₈, S. 235, Z. 17–2)</p> <p>„Also, ich find, am Interessantesten ist an einer Existenzgründung, was man eigentlich alles beachten muss. [...] Die ganzen Wege, die man gehen muss, bis man das Produkt hat, was man verkaufen will.“ (SInAbs₈, S. 234–235, Z. 23–32)</p>

In dem Beispiel zeigt sich ergänzend, dass Schüler am Ende des Projekts in der Lage sind, unterschiedliche Bezugsebenen des Gründungsprozesses auszumachen. Vielfach alternieren sie, wie oben auch, zwischen dem Produkt und seinen Möglichkeiten auf dem Markt sowie zwischen Arbeit und Kreativität. In dieser Sichtweise rückt der Unternehmer als Person in den Vordergrund. Ein ähnlich differenziertes, wenn auch argumentativ nicht ganz so ausgereiftes Verständnis zeigt sich bei der Schülergruppe SInAbs₈, die eingangs exemplarisch betrachtet worden ist. Entsprechend lässt sich auch bei ihnen eine Entwicklung ausmachen. Vergleicht man diese Befunde mit den Ergebnissen aus der Forschungsliteratur, lässt sich die Fähigkeit, Unternehmertum differenziert wahrnehmen zu können, als typischer Lernerfolg ausmachen (Ebbers & Klein, 2011, S. 31; Josten & van Elkan, 2010). Zugleich wird deutlich, welche Bedeutung praktisches Tun und Erfahrungen für Kompetenzentwicklungsprozesse einnehmen (siehe Abschnitt 4.1.1.2). Dies gilt auch für das grundlegende Wirtschaftsinteresse, das bei jedem zweiten Schüler am Projektende positiver ausfällt als noch zu Beginn. Der größte Interessenzuwachs ergibt sich bei Mädchen, während das Bild von der Wirtschaft bei Jungen mitunter relativiert wird (siehe weiterführend Hofhues & Reinmann, 2009, S. 46). *business@school* wirkt sich so zumindest moderierend auf das Wirtschaftsverständnis von Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus.

Fördermöglichkeiten hinsichtlich Unternehmertum. Angesichts der vorangegangenen Ausführungen werden zwei Dinge klar: Schüler werden bei *business@school* behutsam an das Thema Unternehmertum herangeführt, ohne dass sie ein Unternehmen gründen *müssen*. Auch wird deutlich, dass der Fokus auf einem objektivistischen Verständnis von Unternehmertum liegt. Beide Aspekte fallen infolge der Prozessbegleitung auf und können als Charakteristikum festgehalten werden. Möchte man den Unternehmergeist grundlegend stärken, sind diese beiden Befunde essentiell – in zwei Richtungen: Zum einen ist zu überlegen, inwiefern man die Schüler darin unterstützen könnte, ihre Ideen weiter zu verfolgen. Das Interesse an einer Selbstständigkeit ist hoch, nur erschließt sich ihnen der Weg dorthin (aktuell) nicht. Dies hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass sich Schüler und auch Alumni am Ende ihrer *business@school*-Teilnahme zum anderen eine institutionelle Unterstützung für eine Existenzgründung gewünscht hätten. Eine Unterstützung könnte durch die Betreuer erfolgen, wenn man sich die Befragungsergebnisse zur Bedeutung des Betreuers für die einzelnen Teammitglieder vor Augen führt (siehe Tabelle 8).

Tab. 8: Bedeutung der Betreuer für aktuelle und ehemalige Teilnehmer ($S_4 = 142$; $A = 1.019$)

Der Betreuer ...	SCHÜLER	ALUMNI
... war mein erster Kontakt zur Wirtschaft.	69 N, 48,6 %	522 N, 51,2 %
... hatte für mich Vorbildfunktion.	58 N, 40,8 %	400 N, 39,2 %
... steht mir bis heute als Mentor zur Verfügung.	34 N, 23,9 %	105 N, 10,3 %
... hat mich ermuntert, mich im Projekt zu engagieren.	79 N, 55,6 %	578 N, 56,7 %
... hat mir gezeigt, wie wichtig Teamarbeit ist.	68 N, 47,9 %	506 N, 49,7 %

Offenbar gibt es bereits erste Beispiele dafür, dass sich Schüler und Betreuer über das Projekt hinaus in Form von Mentoring austauschen (zum *Mentoring* vgl. Rohlf, 2008, S. 303). D.h. ein strukturiertes Mentorenprogramm, auf das Schüler im Falle einer Existenzgründung zurückgreifen könnten, würde auf fruchtbaren Boden fallen und eine Entsprechung im Corporate-Volunteering-Ansatz finden, wo Mentoring eines von drei wesentlichen Instrumenten darstellt (Littmann-Wernli, 2002; siehe Kapitel 5). Neben der tatsächlichen Gründung fällt der inhaltliche Fokus der Geschäftsideen auf: Sie sind produkt-getrieben und entsprechend wird das Verständnis von Unternehmertum geprägt. Denkbar wäre, dieses Verständnis von Unternehmertum im Kontext der Projektarbeit zu weiten, etwa hinsichtlich des sozialen Unternehmertums und ethisch-moralischen Wirtschaftshandelns.

Auch könnte dem unternehmerischen Denken und Handeln, das für die Kompetenzentwicklung des Einzelnen bedeutsam ist, mehr Augenmerk zu teil werden. Speziell die Schülerinterviews hinterlassen den Eindruck, dass den Schülern die Bedeutung des unternehmerischen Denkens und Handelns für ihre persönliche Entwicklung nur eingeschränkt deutlich geworden ist. Hilfreich könnte daher die gemeinsame Reflexion der erworbenen Handlungskompetenzen (vgl. Abschnitt 3.1.2) noch im Lernprozess oder aber am Projektende sein, wie es diejenigen Schulen bereits vormachen, die *business@school* (zumindest teilweise) curricular verankert haben. So ließe sich das Gelernte losgelöst vom Prozess des Gründens auch auf andere (Lern-) Situationen transparenter als derzeit übertragen.

3.3 Potenziale: Kompetenzentwicklung durch Kooperation

Bei Kooperationsprojekten zwischen Schulen und Unternehmen liegt es nahe, mit der Kompetenzentwicklung von Schülern einen Aspekt im empirischen Teil dieser Arbeit zuerst zu betrachten, für die die Zusammenarbeit zentral angebahnt worden ist. Die Kooperationsprojekte sollen ein Stück weit curriculare Defizite kompensieren oder gezielt weiterführende Angebote für Schüler als Primärzielgruppe schaffen (vgl. Kapitel 1). Die Fokussierung auf den Kompetenzbegriff fällt in Ergänzung zum Bildungsbegriff an dieser Stelle leicht, denn: Die durch Projektlernen angestoßenen Lernprozesse sind zeitlich begrenzt und weisen einen funktional-reflexiven Charakter auf (vgl. Abschnitt 3.1.1). Während das Funktionale vor allem die Brücke zur qualifikatorischen Zielrichtung von Schule schlägt, d.h. die Vorbereitung auf ein späteres (Berufs-)Leben ermöglicht, deutet das Reflexive auf Bildung als Zieldimension hin, sodass Kooperationsprojekte zwischen Schulen und Unternehmen immer auch zum Bildungsauftrag von Schule passen (müssen). Da bei Kooperationsprojekten vielfach solche Themen berührt werden, die inhaltlich nur bedingt Platz im (Rahmen-)Lehrplan haben, erfolgt die Argumentation *für* eine Integration des Projektlernens in Schule und Unterricht über die kompetenzförderliche Lehr-Lernumgebung als solches. In dieser Perspektive gilt Unterricht als eine Option, die sie für sich annehmen oder verweigern können: „Ob und wie Schüler dieses Angebot für ihr Lernen nutzen, steht außerhalb der Reichweite und Verantwortung des Lehrenden.“ (Terhart, 2009, S. 186)

Lehr-Lernumgebungen, die kompetenzförderliches Lernen ermöglichen, lassen sich kaum mit dem herkömmlichen Unterricht, der als Frontalsituation gestaltet ist, vergleichen. Vielmehr zeichnen sich jene durch ein hohes Maß an Authentizität und Situiertheit aus und selbstgesteuertes Lernen wird

um Elemente des Teamlernens ergänzt (z.B. Pätzold, 2008, S. 12). Während letztere Aspekte noch im herkömmlichen Unterricht mithilfe geringfügiger Veränderungen zu realisieren wären, stellen sich vor allem erstere Aspekte als herausfordernd dar: Wie kann man Lernumgebungen *authentisch* gestalten? Wie lässt sich *situiertes* Lernen in den Unterrichtsalltag integrieren? Beide Fragen werfen die zentralen Herausforderungen auf, die sich in Schule und Unterricht täglich stellen: So ist es vielfach weniger der didaktische Standpunkt des einzelnen Lehrenden als die unterschiedlichen Rahmenbedingungen und -einflüsse, die kompetenzförderliches Lernen in der formalen Bildungsinstitution Schule erschweren. Überspitzt könnte man formulieren, dass Kooperationsprojekte hier gerade zur rechten Zeit kommen.

Lässt man die Defizit-orientierte Betrachtung beiseite und wendet sich vor allem den Lernchancen für das Individuum in diesem Kapitel zu, muss man ebenfalls konstatieren, dass sich Projektlernen besonders dazu eignet, Schülern Lernen unter realistischen oder realitätsnahen Bedingungen zu ermöglichen und sie nicht „allein“ zu lassen. Der zumeist schwache bis mittlere Strukturierungsgrad des Projektlernens erlaubt es, dass Ziele der Projektarbeit nicht vollständig ergebnisoffen gefunden werden müssen, sondern größtenteils formuliert sind und gemeinsam angepasst werden können. Auch werden Lernende bei ihren individuellen Lernvoraussetzungen abgeholt und darin unterstützt, sich im Team zu finden und ihren Lernprozess zugunsten eines gemeinsamen Lernprodukts zu organisieren. Projektlernen findet so größtenteils problem- und handlungsorientiert statt und hilft, über die einzelne Situation hinaus kognitive, meta-kognitive und emotional-motivationale Lernprozesse anzustoßen, die auch in anderen, offenen oder geschlossenen Lehr-Lernkontexten von Bedeutung sind (vgl. Abschnitt 3.1.2). Solche Lehr-Lernziele erweisen sich in der Schulpraxis durchaus als komplex, denn nicht jede Kooperation erfolgt durchdacht und auf Basis transparenter bzw. geteilter Ziele (vgl. Kapitel 0).

Zugleich spielt auch der Kontext, innerhalb dessen projekt- bzw. problemorientiert gelernt wird, eine wichtige Rolle für Kompetenzentwicklungsprozesse. In dieser Arbeit wird als Kontext die Entrepreneurship Education gewählt, die wesentlich darauf abzielt, Schülern unternehmerisches Denken und Handeln näher zu bringen. Die Entrepreneurship Education im engeren Sinne möchte unternehmerische Selbstständigkeit fördern (*objektivistisches Verständnis*), im weiteren Sinne geht es auch um solche Fähigkeiten, das eigene Leben „in die Hand“ zu nehmen und sich gestaltend in Organisationen und Gesellschaft einzubringen. Letzteres *subjektivistisches Verständnis* von Unternehmertum weist insofern eine deutlichere Entsprechung zur normativ-emanzipatorischen Bildungsidee auf, als bisher in Studien zur

Entrepreneurship Education diskutiert wird (vgl. Abschnitt 3.1.3). Allenfalls finden sich in der jüngeren wissenschaftlichen Literatur Hinweise zum reflektierten Umgang mit Unternehmertum (z.B. Ebbers & Klein, 2011, S. 32).

business@school als zugrunde liegender Einzelfall ist ein Projekt, das zur Entrepreneurship Education in Deutschland beitragen möchte und hierzu auf die Methode des Projektlernens zurückgreift. Vor dem Hintergrund des integrativen Kompetenzentwicklungsansatzes sollen ökonomisches Grundwissen, sozio-kommunikative Fähigkeiten und, im Sinne von Einstellungen, Unternehmergeist gefördert werden. Zur abschließenden kompetenzbezogenen Diskussion von business@school soll das Modell des unternehmerischen Denkens und Handelns von Mandl und Hense (2004, S. 9) herangezogen werden (vgl. Abschnitt 3.1.3), das sich durch das fachlich-inhaltliche Framing sowie durch das weite Verständnis von Unternehmertum besonders gut eignet. Behält man gleichzeitig die zentralen Befunde hinsichtlich der Kompetenzentwicklung bei business@school (vgl. Abschnitt 3.2) im Blick, lassen sich folgende Ergebnisse ausmachen:

- Im Bereich der *kognitiven Kompetenzen* lernen business@school-Teilnehmer vor allem, wie sie ein Lernziel in drei unterschiedlichen Phasen erreichen können. Dabei gewinnen sie allgemeine Denk- und Problemlösefähigkeiten hinzu, die nicht nur im Projektverlauf einsetzen und verbessern können, sondern – wie Lehrer berichten – auf andere Unterrichtsfächer übertragen. Eng mit diesen allgemeinen Problemlösefähigkeiten zusammen hängt die Entwicklung der eigenen Geschäftsidee, die im Projekt viel „Zeit und Kopf“ einnimmt und einem kreativen Prozess gleicht. Die Fachkompetenzen, die Schüler bei business@school erwerben, bewegen sich auf Ebene des ökonomischen Grundwissens. Darin ist ein betriebswirtschaftlicher Fokus klar zu erkennen, der sich mitunter einer Wahrnehmbarkeit als kognitiver Lernerfolg entzieht. Ähnlich eng muss man auch den Lernerfolg hinsichtlich der Lese- und Schreibkompetenzen fassen, denn Schüler sind nach business@school primär in der Lage, betriebswirtschaftliche Inhalte, etwa in Zeitungen, besser zu verstehen. Sie hinterfragen diese aber noch zu wenig und greifen zur eigenen Erstellung, etwa von betriebswirtschaftlichen Kennzahlen, auf das Wissen der Betreuer zurück.
- Im Bereich der *motivationalen Kompetenzen* bringen die Schüler gute Voraussetzungen zur Auseinandersetzung mit business@school mit (Ryan & Deci, 2000, p. 64): Sie interessieren sich größtenteils für Wirtschaft und vermissen mitunter ökonomische Inhalte in der Schule, sofern nicht Wirtschaft als Fach verankert ist. Im Projektverlauf werden die Schüler

stärker als im herkömmlichen Unterricht dazu aufgefordert, sich selbst zu organisieren. Diese Selbstorganisation erfordert Initiative und Fähigkeiten in der Teamarbeit von Beginn an, die die Schüler meistens gut bewältigen können, obschon sie der enge zeitliche Rahmen bei business@school eigens herausfordert (siehe unten). Mit den drei Meilensteinen sind bei business@school drei klare Ziele vorgegeben, die die Schüler für den Abschluss des Projekts und den Eintritt in den Wettbewerb mit den anderen Gymnasien auf Länder- und Bundesebene bewältigen müssen. Der mehrphasige Aufbau erweist sich hinsichtlich der Zielorientierung als gute Möglichkeit, sich im Team zu erproben und die unterschiedlichen Schritte gemeinsam zu erreichen. Daraus resultiert mitunter Stress, sodass die meisten Schüler den Aufwand bei business@school sehr hoch einschätzen und erst bei zeitlichem Abstand eine wiederholte Teilnahme eindeutig empfehlen würden. Einzig die Risikobereitschaft, die Mandl und Hense (2004) als typisch für unternehmerisches Denken und Handeln herausstellen, „geht“ den Schülern gewissermaßen „ab“: Im Anschluss an business@school können sich die wenigsten vorstellen, sich mit der dort entwickelten Idee selbstständig zu machen. In dieses Urteil fließen allerdings weitere Faktoren ein, sodass man an dieser Stelle nicht eindeutig auf die tatsächliche Risikobereitschaft von Schülern zu Projektende schließen kann.

- Im Bereich der *sozialen Kompetenzen* lernen die Schüler, im Team sowie mit externen Partnern aus den unterschiedlichen Unternehmen zu kommunizieren. Waren Schüler zu Beginn der Projektarbeit noch nervös oder schüchtern, zeigen sie sich im Projektverlauf immer offener. Allerdings geht diese Offenheit nach Betreuermeinung nicht weit genug: Schüler könnten im Projekt mehr Fragen stellen. Da viele Projektteams ihre Gruppe arbeitsteilig organisieren, lernen zumindest einige Schüler Führungsfähigkeiten hinzu, da sie als Leader einer Gruppe fungieren. Die Durchsetzungsfähigkeit des Einzelnen kann mithilfe des vorhandenen Datenmaterials kaum beurteilt werden, da sich diese Prozesse in den Teams selbst abspielen und Beobachtungsverfahren ergänzend zu den gewählten Instrumenten zum Zuge kommen müssten. Wohl sagen kann man aber, dass die Schüler Verantwortungsbereitschaft lernen: Sie ziehen als Team an einem Strang und wollen häufig ein erfolgreiches Lernergebnis erzielen. Für die Schüler stellt sich Erfolg unterschiedlich dar; speziell gegen Projektende sind viele Schüler bereits mit dem Erreichten zufrieden und wollen nicht zwingend an den Finalveranstaltungen teilnehmen: Es ergeben sich Kollisionen mit wichtigen Schulterminen (etwa Klausuren).

- Mandl und Hense (2004) fassen *organisationalen Kompetenzen* als Spezifikum unternehmerischen Denkens und Handelns. *business@school*-Teilnehmer lernen in dieser Hinsicht etwas darüber, wie sie sich zeitlich am besten organisieren und welche Projekt- und Zeitrressourcen ihnen als Schüler zur Verfügung stehen. Formen des Projektcontrollings und dessen Weiterentwicklung kommen weniger zum Tragen, da *business@school* mit der Vorstellung des Businessplans endet. Hinsichtlich der organisationalen Kompetenzen lassen sich insofern eine Reihe typischer Lernerfolge ausmachen, die verstärkt werden könnten, wenn auch die Umsetzung der Schülerideen in Betracht gezogen wird. Dieser Forderung kann man allerdings entgegenhalten, dass *business@school* einen geschützten Lernraum mit externen Partnern anbieten möchte, der auch Fehler erlaubt (zur *Bedeutung des Fehlermachens für Kompetenzentwicklungsprozesse* vgl. Weinert, 2001b, S. 72).

Nimmt man die obigen Ausführungen zusammen, kann man bei *business@school* insgesamt von einer Förderung *sozio-ökonomischer Kompetenzen* sprechen. Diese Schwerpunktsetzung geht nicht zuletzt auf den kooperativen Lehr-Lernkontext zurück: Selten bis nie lernen sie über einen derart langen Zeitraum im Team, auch das Einbeziehen schulexterner Personen wie die Betreuer ist für sie ungewohnt. Umso bedeutsamer ist, dass Lernende die Gelegenheit haben, ihre projektspezifischen Erfahrungen mit Peers und Lehrern kritisch zu reflektieren und auch mit ökonomischem Fachwissen zu fundieren. Hierzu ist die Anbindung der Projekte an oder in den (Wirtschafts-) Unterricht, wie es z.B. Retzmann, Seeber, Remmele und Jongbloed (2010) vorschlagen, eine Überlegung, möglicherweise sogar eine Grundbedingung, um Lernerfolge über einzelne Lernerlebnisse hinaus zu sichern (Hofhues, in Druck). Welche Implikationen sich hieraus für die Einzelschule ergeben, wird im nächsten Kapitel zur Schulentwicklung näher erörtert.

4. Schulentwicklung durch Kooperation

Die Ausführungen zur Kompetenzentwicklung von Schülern deuten bereits an, dass die Kooperation mit externen Partnern bisher ungewohnte, praxis- bzw. problemorientierte Lernerfahrungen und -ergebnisse bei den Schülern erwirken kann. Diese werden nicht zuletzt durch den gesellschaftlich relevanten ökonomischen Kontext hervorgerufen (vgl. Lang-Wojtasik, 2008, S. 82–83), der die Schüler interessiert und an den sie unterschiedlich akzentuierte Erwartungen haben. Dies wissen auch Lehrer und Schulleiter, die sich bewusst für die Teilnahme an *business@school* entscheiden, da sie Lernerfahrungen der Schüler erweitern und ihre Schule um Bildungsinhalte strategisch ergänzen wollen. Schule ist insofern immer offen gegenüber anderen gesellschaftlichen Teilsystemen, statisch im Hinblick auf ihre formale Integration in Bildungskontexte, dynamisch bezüglich der sich wandelnden Ansprüche und Perspektiven, reproduzierend hinsichtlich der Bedürfnisse und auch sozial, da sich Schule „aus dem Miteinander individueller Personen (Lehrer und Schüler) konstituiert“ (Wiater, 2002b, S. 15). Auch sind Überlegungen zur Schulentwicklung nie frei von normativen Setzungen des einzelnen Akteurs (Einsiedler, 1981, S. 53; Fend, 2001, S. 348–349; Terhart, 2003b, S. 203, 2009, S. 78–79).

Während die Potenziale einer Kompetenzentwicklung durch Kooperation für Schüler bereits beschrieben wurden, rücken im Folgenden vor allem übergeordnete Fragen der Schulentwicklung in den Vordergrund, die im engen Zusammenhang mit der Kooperation von Schulen und Unternehmen stehen. Überlegungen zur (Weiter-)Entwicklung von Schulen durch Bildungsinnovationen sind nicht neu; sie werden infolge reformpädagogischer Bemühungen verstärkt angestoßen und finden seit den 1980er Jahren vor dem Hintergrund von Schulautonomie und Wettbewerb systematisch Einzug in den Bildungskontext Schule (Bauer, 1998; Fend, 2000; Grunder, 2004; Ipfling, 2002, S. 45; Rolff, 1995; Seeber, 2008; *kritisch* Münch, 2009a; Sesink, 2005). In der öffentlichen Wahrnehmung gelten Schulen allerdings bis auf Weiteres als Orte, die sich nach außen verschließen und auf eine Öffnung des Bildungsraums Schule für externe Partner verzichten (Czerwanski, 2003a, S. 15).

Alle disziplinären Perspektiven auf Schulentwicklung haben gemein, dass sie Schule ausgehend vom Unterricht besser machen möchten. Sie zielen auf einen so genannten Changeprozess ab (z.B. Bastian, 2003, S. 266; Oelkers, 2009, S. 12; Reese, 2005, S. 61; Schneider, 2009, S. 55). Betrachtet man im

Besonderen den Aspekt der Kooperation, der der Projektarbeit zwischen Schulen und Unternehmen innewohnt, werden neben innerschulischen Veränderungen gleichermaßen auch außerschulische Entwicklungsprozesse infolge der Öffnung von Schule angestoßen und relevant. Denn mit der Kooperation geht eine für Schulen bis heute ungewohnte Öffnung einer (zunächst) geschlossenen Bildungseinrichtung einher. Bemühungen um eine Schulentwicklung durch die vermehrte Zusammenarbeit gelten daher oft als komplex und aufwendig (vgl. Berkemeyer, Manitiuis, Müthing & Bos, 2009, S. 675; Wilkesmann, 2000, S. 491) und innerhalb der Schulentwicklungsprozesse nimmt die persönliche Bereitschaft zur Entwicklung ebenso wie die bestehende Schulkultur einen zentralen Stellenwert ein (z.B. Risse, 2003; Wiater, 2002b).

Ausgehend von den Erwartungen an das Lernen im formalen Bildungskontext Schule werden im Folgenden zunächst Aspekte pädagogischer Schulentwicklung beschrieben, die sich im Wesentlichen auf den Unterricht konzentrieren (Abschnitt 4.1.1). Im Anschluss werden die Lehrer mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen betrachtet (Abschnitt 4.1.2). Danach werden Möglichkeiten der äußeren Schulentwicklung beschrieben (Abschnitt 4.1.3). Bei allen Betrachtungen ist die Prozessperspektive auf Schule interessant, da Schulentwicklung stets Veränderungen oder auch Modernisierungsbestrebungen impliziert – „und Veränderungen sind potentiell immer gefährlich, da sie das Bestehende in Frage stellen und eine eingespielte Ordnung stören“ (Fend, 2001, S. 286; vgl. Fullan & Hargreaves, 1992; Horstkemper, 2003, S. 774; Reinmann, Häuptle & Brown, 2008, S. 157). Dies zeigt sich auch am konkreten Fall, denn: Welche Schulentwicklungsprozesse infolge der Projektteilnahme bei *business@school* auf den Ebenen Unterricht, Personal und Organisation angestoßen werden, steht in Abschnitt 4.2 im Fokus. Das Kapitel endet mit Überlegungen zu Potenzialen der Schulentwicklung durch Kooperation (Abschnitt 4.3).

4.1 Schulentwicklung als Organisationsentwicklung

Mit Brüsemeister und Eubel (2003) lassen sich insgesamt drei Betrachtungsebenen für Schulentwicklungsprozesse ausmachen: erstens die Ebene des schulischen Gesamtsystems, zweitens die Ebene von Einzelschulen und drittens die Ebene von Lehrkräften und weiteren Akteuren der Einzelschule (ebd., S. 17–19; vgl. Fend, 2000, S. 61; Gräsel & Mandl, S. 202; Huber & Hameyer, 2000). Während das Gesamtsystem bereits Teil der bildungstheoretischen Betrachtungen in Kapitel 1 war, wird im Folgenden insbesondere die Einzelschule fokussiert, die – je nach Verständnis von Schulentwicklung – auch den

Blick auf Unterricht und Lehrer einschließt. So lässt sich Schulentwicklung im engeren Sinne als pädagogische Schulentwicklung interpretieren, wenn die Entwicklung des Unterrichts im Vordergrund steht. Sie ist vorwiegend in die Schule nach *innen* gerichtet und steht unter anderem für mehr eigenverantwortliches Lernen der Schüler ein (z.B. Brüsemeister & Eubel, 2003; Ipfling, 2002, S. 45; Klippert, 1997, 2003, 2008; Reusser, 2006).

Sollen sich ebenfalls Möglichkeiten zur Weiterbildung der Lehrer bieten und Schule auch für weitere Personen geöffnet werden, spricht man von Schulentwicklung als Organisationsentwicklung. Wie bei Organisationsentwicklungsprozessen üblich umfasst Schulentwicklung in dieser Perspektive drei Kernbereiche: Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung und die Schule als Ganzes (z.B. Fullan, 2001; Gräsel & Mandl, 2002; Kyburz-Graber, 2004a; Rolff, 1995; Wiater, 2002b). Anlass dafür ist oftmals *äußerer* Druck (ebd., S. 17) und eine Ökonomisierungstendenz (vgl. Fend, 2009; Terhart, 2003b sowie Abschnitt 1.2). Bei aller Kritik an den ökonomischen Wurzeln dieser Betrachtungsweise (Brockmeyer, 1998, S. 91) soll sie für die Arbeit beibehalten werden, da bereits gezeigt werden konnte, dass man derartige Überlegungen durchaus übernehmen kann, wenn dies pädagogisch reflektiert geschieht (vgl. Abschnitt 1.4).

Den Ausgangspunkt der nun folgenden Abschnitte bilden Überlegungen zur Unterrichtsentwicklung (Abschnitt 4.1.1). Zu ihnen zählen Annahmen über guten Unterricht, Hinweise zum Projektlernen sowie der Aspekt der Studien- und Berufsorientierung. Im Anschluss daran werden unter dem Aspekt der Personalentwicklung (Abschnitt 4.1.2) Anforderungen an den Lehrerberuf geklärt, Möglichkeiten der Schulinternen Lehrerfortbildung beschrieben und die Führungsverantwortung des Schulleiters skizziert. Danach werden mit der Wahrnehmung von Schule, der Schulkultur und der Öffnung von Schule solche Bereiche betrachtet, die man der Entwicklung von Schule als Ganzes zurechnet (Abschnitt 4.1.3). Angesichts der komplexen Zusammenhänge zwischen den Abschnitten kann davon ausgegangen werden, dass die gewählte Trennung eine analytische ist und nicht davon entbindet, die Bereiche später zugunsten der Einzelschule als soziale Organisation zusammenzuführen (siehe Abschnitt 6.2).

4.1.1 Unterrichtsentwicklung

Einleitend konnte bereits erörtert werden, dass die Unterrichtsentwicklung zentraler Aspekt von Schulentwicklung ist und ihre Bedeutung als pädagogischer Entwicklungsbereich (Fend, 2009, S. 22) noch steigen wird (vgl. Ipfling, 2002, S. 45; Risse, 2003, S. 28). Insbesondere aus der Forschungspers-

pektive der *pädagogischen* Schulentwicklung ist das der Fall, da diese von „Widerspruchserfahrungen“ (Bastian, 1997, S. 268) der schulischen Akteure ausgeht und Unterrichtsentwicklung in der Tradition innerer Schulentwicklung sieht. Entsprechend stellen Aktivitäten im Bereich der pädagogischen Schulentwicklung „Unterstützungssysteme“ für den Unterricht dar. Dabei sollen Herausforderungen des Unterrichtsalltags langfristig und über die Grenzen des Klassenzimmers hinaus gelöst werden, sodass sich zwangsläufig eine enge Verknüpfung zur Schulinternen Lehrerfortbildung ergibt (Bastian, 1997; vgl. Abschnitt 4.2). Ähnlich wie Bastian (1997) beschreibt Rolff (1995) „Konstellationen“ (ebd., S. 20), die erfüllt sein müssen, damit Unterrichtsentwicklung möglich wird. Dazu zählt er Aspekte der Planung und Abstimmung von Lern- und Unterrichtszielen, Fortbildungsmöglichkeiten (auch außerhalb der Schule) sowie Leitbilder, Zusammengehörigkeitsgefühl oder auch das Führungsverhalten der Lehrer. Auch glaubt er daran, dass Unterstützung von außen für die Entwicklung des Unterrichts notwendig ist und Lehrer nicht nur Lehre organisieren müssen, sondern in der Schule auch selbst lernen können (ebd., S. 20–21). Die Möglichkeiten zur Unterrichtsentwicklung stellen sich somit überaus vielfältig dar (Schirp, 1998). Allerdings ist klar, dass nicht „alles mögliche für relevant erklärt [werden kann], nur weil zufällig Nachfrage besteht“ (Oelkers, 2003, S. 61; vgl. Kapitel 1). In pädagogisch-didaktisch orientierten Forschungsarbeiten werden daher oft *Unterrichtsmethoden* überdacht, um den Forderungen nach Lernerzentrierung und Kompetenzorientierung auch im Schulbereich nachzukommen (Brockmeyer, 1998, S. 87; Häuptle, 2006, S. 22 ff.; Reusser, 2001, S. 106; vgl. Abschnitt 3.1.1). Wie Unterrichtsqualität als Zielgröße von Unterrichtsentwicklung konkret verbessert werden kann, ist jedoch abhängig vom Kontext und muss unter Bezugnahme desselben konkretisiert werden (Reese, 2005, S. 30).

Durch die Vielzahl an Abhängigkeiten werden neben der bloßen Unterrichtsebene in den Ausführungen zur Unterrichtsentwicklung auch andere organisationale Ebenen berührt. Konkret hier angeführt werden Annahmen über (guten) Unterricht (Abschnitt 4.1.1.1), die die Grundlage für die Betrachtung des Projektlernens (Abschnitt 4.1.1.2) und der Studien- und Berufsorientierung am allgemeinbildenden Gymnasium (Abschnitt 4.1.1.3) bilden. Diese drei Aspekte werden herausgegriffen, da sie zur Einordnung der empirischen Befunde des zugrundeliegenden Einzelfalls *business@school* im Bereich des Unterrichts besonders relevant sind.

4.1.1.1 Annahmen über (guten) Unterricht

Ausgangspunkt aller pädagogischen Überlegungen zu einer Schulentwicklung bildet der Unterricht. So ist es im Kern der Unterricht, der über die Einzelschule als Organisation bestimmt (Dubs, 2004b, S. 18; Gräsel & Mandl, 2002, S. 194). Es erscheint daher für diese Arbeit zentral, kurz zu klären, was man unter Unterricht versteht und wie „guter Unterricht“ aussehen könnte. Dieses Vorhaben erweist sich durchaus als Herausforderung: In der wissenschaftlichen Fachliteratur zur Schulpädagogik, Allgemeiner Didaktik oder Lehr-Lernforschung existiert bis heute kein einheitliches Verständnis davon, was Unterricht ist bzw. leisten kann. Elementar zugrunde liegt vielen Definitionen von Unterricht, dass dieser ein *geplanter, systematischer und ökonomisierter Prozess* ist (Einsiedler, 1981, S. 12; Terhart, 2009, S. 15), „der sich zwischen Instruktion und Konstruktion ereignet“ (Hallitzky & Seibert, 2002, S. 134) und im Kern von zwei Ebenen (Curriculum und Unterrichtspraxis) determiniert wird.

Beispielhaft lässt sich etwa Klafkis (2004, 2007) Verständnis von Unterricht anführen, wonach Bildung als Prozess und Ziel jedes Unterrichts ins Zentrum seiner *kritisch-konstruktiven* Didaktik rückt (vgl. Abschnitt 1.1.1). In diesem Verständnis nimmt das Exemplarische in der Auseinandersetzung mit der Welt eine besondere Bedeutung ein. Im formalen Unterricht eignet es sich als Konzept dazu, das Elementare (Strukturen, Kategorien etc.) und das Fundamentale (Grundeinsichten, aber auch Normen, Werte etc.) in *einem* Fall zu erkennen (Hallitzky & Seibert, 2002, S. 138–139).³⁸ Angesichts der wachsenden Anforderungen an Schule wird aktuell auch Aeblis (1983) *Psychologische Didaktik* wiederentdeckt, da sie den Vermittlungsprozess im Unterrichtsgeschehen fokussiert und auf Wissen *und* Denkbeweglichkeit als Bildungsziele abzielt (Messner & Reusser, 2006, S. 66–70). Ähnliche Ziele verfolgen integrative Unterrichtstheorien, die z.B. einen Fokus auf die Interaktion der Beteiligten legen oder Unterricht vor dem Hintergrund der Evolution einordnen (z.B. Schäfer, 1973; Schaller, 1973, 1987; Scheunpflug, 2001).

Bei allen Konzeptionen von *gutem* Unterricht verhält es sich wie mit dem Unterrichts- und dem Qualitätsbegriff (Ditton, 2000; Fend, 2000) generell: Es existieren unterschiedliche theoretisch-konzeptionelle Zugänge zum Unterricht, unterschiedliche schulpraktische Umsetzungsversuche und Erfahrungen wie auch verschiedene Modelle, die Kriterien guten Unter-

38 Im Gegensatz zu Klafki versucht sich Heimann (1962, zitiert nach Einsiedler, 1981, S. 74) in seinem Berliner Modell an einer stärker an der Unterrichtspraxis orientierten lehr-lerntheoretischen Didaktik.

richts deduktiv-induktiv definieren. Angesichts dieser Diversität ist es für Schulentwickler essentiell, ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, in welcher Tradition Unterrichtsgeschehen steht, wie und auf Basis welcher Leitideen sich Unterricht konstituiert und wie man sich Unterricht auch künftig vorstellen kann (vgl. Kapitel 1). Solche „Drehbücher“ (Bromme & Haag, 2008, S. 807) für den Unterricht entwickeln Lehrende oftmals auf Basis ihres Bildungsverständnisses und ihres Bilds von Schule; hinzukommen Einflüsse wie die Kultur des Frontalunterrichts sowie das Leistungsprinzip (Baumert et al., 2003, S. 56; Ditton, 2000, S. 76; Weinert, 2001b, S. 71; Wiater, 2002b, S. 120).

Angesichts der diversen Vorstellungen von Unterricht lassen sich unterschiedliche Wege identifizieren, wie man Kriterien guten Unterrichts definieren kann (z.B. deduktiv aus der Theorie, induktiv aus der Schulpraxis). Exemplarisch lässt sich etwa Dubs (2004b) anführen, wonach guter Unterricht auf didaktischen und lehr-lerntheoretischen Leitideen basiert, wesentlich von den eingesetzten Methoden der Vermittlung wie auch von den involvierten Lehrpersonen (Lehrer, Schulleiter) abhängig ist (vgl. Greimel-Fuhrmann, 2008, S. 57). Zu den daraus resultierenden *didaktischen* Kriterien für guten Unterricht gehören anspruchsvolle Lernziele, Aufbau von Wissensstrukturen, Anwendung von Wissen und ein geplanter und strukturierter Unterrichtsaufbau. *Motivationale* Kriterien umfassen Sinnggebung für das Lernen und gehaltvolle Lernumgebungen. Die Förderung von vernetztem Denken, situierte Lernprozesse, ausbalancierte Steuerung des Lernens durch den Lehrer, Selbstorganisation und Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten sind Teil der *lehr-lerntheoretischen* Kriterien. Im Zentrum primär *methodischer* Kriterien stehen Methodenvielfalt, der Einsatz von Medien und anderen Hilfsmitteln, der Aufbau von Unterrichtseinheiten und vielgestaltige Hausaufgaben. Kriterien des *Lehrerverhaltens* sind Enthusiasmus, Motivationskraft, aber auch Sach- und Leistungsorientierung, positive emotionale Steuerung, die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung sowie Unterrichtstechniken und -verhalten. Die *Führung* der Klasse wird überdies als eigenständiges Kriterium im Sinne von Leadership (siehe Abschnitt 4.1.2.3) aufgeführt (Dubs, 2004b, S. 28-33).

Neben fach(-wissenschaft-)lichen *Lernzielen* werden heute mehr als zuvor auch überfachliche Kompetenzen als Ziel von Unterricht gesehen. Überfachliche Kompetenzen, die im Unterricht entwickelt werden sollen, meinen z.B. die Fähigkeiten zum fächerübergreifenden und wissenschaftspropädeutischen Arbeiten, die Entwicklung von Planungs- und Entscheidungskompetenzen, Urteils-/Kritikfähigkeit, Teamfähigkeit und eine Balance zwischen Prozess- und Ergebnisorientierung beim Lernen (Risse, 2003, S. 33, vgl. Kapitel 3). Diese *Verschiebung* der Unterrichtsziele hat wiederum Einfluss auf die

didaktische Konzeption der Lehre und auf die unterschiedlichen Lernstrategien, die von Schülern als Lernende angewendet werden müssen. So wird gefordert, darbietend-erarbeitende Formen des Unterrichts, zu denen etwa der klassische Frontalunterricht zu zählen ist, um aktivierende Formen zu ergänzen, die Schüler stärker in der Fähigkeit zur Selbstorganisation und bei der gemeinsamen Wissenskonstruktion unterstützen. In diesem Konzept von Unterricht nehmen dialogisch-diskursive Lernumgebungen einen größeren Stellenwert ein (Bosse, 2009, S. 25; vgl. oben). Die zentrale Anforderung an Lehrende ist demnach, „die Lernenden bei ihren unterschiedlichen lernstrategischen Stärken und Schwächen abzuholen, um deren Stärken zu nutzen und Lücken zu schließen“ (Metzger, 2000, S. 50). Bestenfalls können Lernstrategien dann vor dem Hintergrund individuellen Vorwissens und eigener Erfahrungen situations-, fach- und stufenspezifisch ausgewählt und eingesetzt werden (ebd., S. 49).

Mit der Individualisierung und der damit einhergehenden *Lernerzentrierung* wird befürchtet, dass die Bedeutung des Lehrers zurückgehen könnte (vgl. Gudjons, 2008; Reese, 2005). Das Gegenteil ist jedoch der Fall: Auch bei den „schülergesteuerten Lernformen“ (Bosse, 2009, S. 25) nimmt der Lehrer eine bedeutende Rolle ein; sie verändert sich lediglich im Kontrast zum klassischen Frontalunterricht hin zum Coach oder Moderator von Lernprozessen (Metzger, 2000, S. 54; Reusser, 2001, S. 130) und nicht wenige behaupten, dass Strukturierenhelfen, Lernhilfenanbieten, Feedbackgeben und individuell fördern Unterrichten anspruchsvoller macht (vgl. Risse, 2003; siehe Abschnitt 4.2.2.2). Denn heute geht es weniger um ein Entweder-Oder des Verhältnisses von instruktions- und konstruktionsorientierten Unterrichtsformen, sondern viel mehr um eine Mischform, die eine didaktische *Balance* zwischen lehrergelenktem und selbstbestimmtem Lernen anstrebt (Metzger, 2000, S. 55). Im Sinne des *Cognitive Apprenticeship* erlangen seitdem das Scaffolding, das Lernenden zunächst ein Lerngerüst vorgibt, und das Fading, also die sukzessive Öffnung von Lernprozessen je nach Erfahrung, Bedeutung (Kirschner, Sweller & Clark, 2006, p. 81; Lang & Lang & Pätzold, 2006a, S. 17, 2006b, S. 15; Pätzold, 2008, S. 13; Reusser, 2001, S. 123–127; Seel, 2003, S. 363; vgl. Artelt & Neuenhaus, 2010, S. 133). Dabei gilt es auch zu bedenken, dass sich Schüler nicht für alle Fächer gleich stark interessieren, und Bildungsangebote je nach Dispositionen zu schaffen (Gräsel & Mandl, 2002, S. 189).

Eine Konzeption von Unterricht, die das komplexe Zusammenspiel von Personen, Strukturen und Prozessen in der Einzelschule berücksichtigt, wurde zuvor vorgestellt. In Ergänzung und Vervollständigung dazu wird jetzt mit Fend (2001) eine Unterrichtsdefinition angeboten, die auf eine Variation der

Lehr-Lerninhalte unter besonderer Berücksichtigung des Exemplarischen ebenso setzt wie auf eine Vielfalt der Lehr-Lernmethoden. Diese Definition soll für die Arbeit *leitend* sein, wenn über Unterricht gesprochen wird.

„Er besteht [...] in einer systematischen inhaltlichen Strukturierung, in der die Begriffe klar, die Beziehungen deutlich und die Sachverhalte durchschaubar sind. Ein erkennbarer Aufbau des Unterrichts und eine Durchschaubarkeit der Anforderungen werden immer noch sehr geschätzt. Es geht um Einsichten und um ein vertieftes Verständnis komplexer Sachverhalte. Der Schüler ist aktiv am Lernprozess beteiligt, er empfindet sich als ‚Herr seines Tuns‘. Daneben ist guter Unterricht methodisch abwechslungsreich, er enthält wenig Leerlauf und bezieht möglichst alle Schüler ein. [...] Guter Unterricht nimmt Rücksicht auf die unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten der Schüler [...]. Ein guter Unterricht hat aber auch eine soziale Komponente, er erfolgt in einer gesitteten und freundlichen Atmosphäre, in der der Umgangston von gegenseitiger Achtung bestimmt ist, in dem Aufmerksamkeit konsequent eingeübt wird und in dem auch Humor seinen Platz hat. Ein solcher Unterricht ist langfristig auf die Einübung von Arbeitshaltungen und Lernhaltungen ausgerichtet.“ (ebd., S. 348-349)

Im Anschluss an die obigen Ausführungen werden speziell zwei Aspekte *herausgegriffen*, die einen engen Bezug zur Untersuchung von Kooperationen zwischen Schulen und Unternehmen im Bereich der Unterrichtsentwicklung aufweisen: zum einen mit dem Projektlernen die Problem- und Handlungsorientierung als didaktisches Prinzip und zum anderen die Studien- und Berufsorientierung als weit gefasstes Ziel von Projektlernen mit externen Partnern von Schule.

4.1.1.2 *Projektlernen*

Eine Anforderung, die oft im Zusammenhang mit der Entwicklung und Modernisierung des Unterrichts genannt wird, ist die Förderung von Selbstorganisation mit dem Ziel, überfachliche Kompetenzen bei heterogen Lernenden zu entwickeln (Gudjons, 2006; Kopp & Mandl, 2006; Risse, 2003; Wasmann-Frahm, 2009). Eine Möglichkeit, schulische Routinen (Kaminski, 2008, S. 454) zu überwinden, überfachliche Fähigkeiten innerhalb des Unterrichts zu fördern und gleichzeitig aktuellen Herausforderungen an Schule und Unterricht zu begegnen, ist *Projektlernen*. Projektlernen steht in der Tradition des handlungsorientierten Unterrichts in den Industrieschulen des 18. Jahrhunderts (z.B. Achtenhagen et al., 1992; Gudjons, 2008; Prim, 2008). Handlungsorientierung beim Lernen meint die „eigentätige, viele

Sinne umfassende Auseinandersetzung und aktive Aneignung des Lerngegenstands“ (Gudjons, 2006, S. 61). Projektunterricht gilt als „Hochform des selbstgesteuerten und handlungsorientierten Unterrichts“ (ebd., S. 35). Er verbindet schwache bis mittlere Strukturierung mit hoher Schüleraktivierung oder, anders ausgedrückt, Instruktion mit Konstruktion, indem das Projekt durch spezifische Lern- und Bildungsziele einen (offenen) Handlungsrahmen vorgibt und Lernende ausgehend von Widerspruchserfahrungen ihren Lernprozess gestalten (vgl. Aebli, 1983, S. 184; Einsiedler, 1981, S. 110–116; Tenfelde, 2008c, S. 662; Terhart, 2009, S. 37).

In Bildungskontexten kann man zwei zentrale Zugänge zum Projektbegriff ausmachen: einerseits einen sozialkonservativ-technologischen Zugang, der die Chronologie des Projektlernens fokussiert und dazu analog zum Projektmanagement Phasen benennt (z.B. Frey, 2010; Mandl & Hense, 2004), und andererseits einen sozialreformerisch-politischen Zugang, der ein Projekt in Anlehnung an den US-amerikanischen Pragmatismus (z.B. Dewey, 1964, 1997; Kilpatrick, 1918) als demokratisches Lernen durch Tun begriff (Gudjons, 2008, S. 73; Kaminski, 2008). Beide Strömungen spielen bis heute eine Rolle, wenn man lernerzentriert über Projektlernen bzw. lehrorientiert über Projektunterricht als Methode in der Schule spricht. So integriert Gudjons (2008, S. 79–92) beide Strömungen und formuliert daraus vier Schritte, die Projektlernen in der Schule kennzeichnen, die über die fünf Phasen der Projektmethode bei Frey (2010) hinausgehen und die Projektmerkmale mit didaktischen Zielen verknüpfen. Dabei steht zu Beginn jedes Projekts erstens ein Problem, das gelöst werden will. Es folgt zweitens die Projektplanung, drittens eine handlungsorientierte Umsetzung und viertens eine Problemlösung (vgl. Wasmann-Frahm, 2009). Letztere ist, unabhängig vom Zugang, immer Ziel von Projektlernen. Die vier Projektphasen finden eine hohe Entsprechung in den sechs Handlungsphasen von Roth (1968, 1971; vgl. Euler & Hahn, 2007, S. 112 sowie Kapitel 3).

Der *erste Projektschritt* bei Gudjons (2008) nennt sich „Eine für den Erwerb von Erfahrungen geeignete, problemhaltige Sachlage auswählen“ (ebd., S. 79). Dieser Projektschritt, den man mit *Identifikation des Problems* beschreiben könnte, umfasst die Merkmale Situationsbezug, Interesse der Beteiligten und (gesellschaftliche) Relevanz. Er nimmt so eindeutig Bezug zum problemorientierten Lernen, das als Dachansatz auch Projektlernen einschließt. Das Problem als Ausgangspunkt z.B. eines Projekts hat nach Duffy und Cunningham (1996, S. 191–192) mehrere Eigenschaften, unter anderem die Funktion des Wegweisers, Tests, Beispiels, Motors oder Anlasses, um authentisch zu handeln. Problemorientiertes Lernen als integrativer, didaktischer Ansatz sucht demnach Anker für das Lernen in komplexen

Situationen, bietet multiple Kontexte und Perspektiven an und schließt soziales Lernen ein. Die Vorstrukturiertheit der Inhalte, die eingesetzten Methoden und die Anzahl der Beteiligten können sich durchaus unterscheiden, da problemorientiertes Lernen mit anderen Lernzielen als bei primär instruktionsorientierten Unterrichtsformen verknüpft wird (Mandl & Hense, 2004, S. 12–13; Reinmann & Mandl, 2006; Weinert, 1996, S. 147; Wolf, 2003, S. 18–19). So ist es z.B. beim Projektunterricht als Unterrichtsmethode (Mandl & Hense, 2004, S. 14; Melzer, 2005, S. 283) wahrscheinlich, dass Lehrer das zu bearbeitende Problem anhand der Erfahrungen ihrer Schüler eingrenzen. Dieser Eingriff führt dazu, dass Interessen der Schüler nicht zwingend „da“ sind, sondern Projektunterricht zu einem „interessevermittelnden“ (Gudjons, 2008, S. 80) Prozess in einem (wenn auch weit gefassten) Rahmen wird, der Bezug zu aktuellen gesellschaftlichen Problemstellungen nehmen kann (vgl. Kyburz-Graber, 2004a; Melzer, 2005 sowie Abschnitt 1.2). Denn Schule als Lebens- und Erfahrungsraum soll die kritische Auseinandersetzung mit Themen, aber auch die Entwicklung von Können und Einstellungen für das „Leben nach der Schule“ unterstützen (Brockmeyer, 1998; Schirp, 1998). Dabei spielen auch Berufs- und Arbeitsmarktperspektiven von Schülern eine Rolle, da Projektlernen in hohem Maße den Tätigkeiten eines künftigen Wissensarbeiters entspricht und sich für komplexe Themen eine erhebliche Passung zwischen Lerninhalten und Lehrmethoden ergibt (Achtenhagen et al., 1992; Hube, 2005; Reinmann & Hofhues, 2010; siehe Abschnitt 4.1.1.3). Durch die Situiertheit entsteht letztlich Ernstcharakter und eine erhöhte Relevanz des Gelernten (Geier, 2006; Gräsel & Mandl, 2002; Gudjons, 2006, 2008; Hillebrecht, 2008; Kopp & Mandl, 2006; Sembill, 1992).

Der *zweite Projektschritt* ist bei Gudjons (2008) mit „Gemeinsam einen Plan zur Problemlösung entwickeln“ (ebd., S. 82) überschrieben. Der Projektschritt umfasst im Besonderen die zielgerichtete Projektplanung sowie Fragen der Selbstorganisation und Selbstverantwortung. Die methodische Realisierung des Projektunterrichts obliegt dem Lehrer, der das Projekt mit den anderen Lehrern absprechen, die neue Unterrichtsform bei den Schülern einführen, und in eine kooperative Planungsphase mit den Schülern gehen muss (Gudjons, 2008, S. 93; vgl. Frey, 2010). Der planerische Zugang mag zunächst im Widerspruch zur Auffassung stehen, dass sich Probleme nur aus der subjektiven Sicht des Problemlösenden konstituieren könnten (Sembill, 1992, S. 79; Wolf, 2003, S. 20; vgl. Jonassen, 1992, p. 139; Pintrich, 2000). Gudjons (2008, S. 83) schreibt daher der gemeinsamen Projektplanung ein demokratisches Moment zu (vgl. oben), da neben der Formulierung des Projektablaufs auch Lernziele abgesteckt, Arbeitsgruppen gebildet und Lernende auf den Lernprozess vorbereitet werden. Das Lernen im Projekt

findet in der Regel selbstorganisiert statt, da sich neben selbstgesteuerten Lernprozessen (z.B. Koop & Mandl, 2006; Mandl & Geier, 2004; Reinmann & Mandl, 2006) auch Gruppenlernprozesse ereignen (vgl. Sembill, Wuttke, Seifried, Egloffstein & Rausch, 2007, S. 3–4; Wolf, 2003, S. 27).³⁹ Gleichzeitig sind Lernende in hohem Maße dafür verantwortlich, mit welcher Intensität sie im Projekt lernen. Man kann daher die im Verhältnis zum klassischen Frontalunterricht offene Form des Lernens auch als bildendes Lernen beschreiben, das neben der Selbstorganisation des Lernens die kritische Reflexion des Gelernten umfasst (Wiater, 2002a, S. 304–305, 2002b, S. 132).

Der dritte Projektschritt bei Gudjons (2008) lautet „Sich mit dem Problem handlungsorientiert auseinandersetzen“ (ebd., S. 84). Diesem Projektschritt, der sich mit Handlungsorientierung überschreiben lässt, werden das Lernen mit allen Sinnen und das soziale Lernen zugeordnet. Ersteres meint vor allem, dass Projektlernen durch das gemeinsame Tun sinnliche Erfahrungen in das Lernen einbezieht (Gudjons, 2006, S. 62; vgl. Einsiedler, 1981). Schon das Merkmal der Situietheit (vgl. Projektschritt 1) deutet an, dass Projektlernen nicht allein als ein individueller, kognitiver Akt zu begreifen ist; vielmehr ist es von sozialen Prozessen, sozial geteiltem Wissen sowie von Anforderungen, Chancen und Restriktionen der Situationen, in denen gelernt wird, abhängig. Für diese situierte Auffassung von Lernen ist es folgerichtig, speziell die Lernprozesse näher zu betrachten, die in Gemeinschaften ablaufen (Geier, 2006, S. 42; Lave & Wenger, 1991; Reinmann & Mandl, 2006, S. 629; Reinmann-Rothmeier, 2000). Als Gemeinschaft von lernwilligen Personen zeichnen sich Learning-Communities durch die intensive Kommunikation, durch eine hohe Transparenz und Feedbackmöglichkeiten, durch die permanente Bereitschaft, dazuzulernen, sowie durch den Austausch mit „kompetenten anderen“ (Gräsel & Mandl, 2002, S. 197) aus. Fähigkeiten zur Kooperation zeigen solche Gemeinschaften dann darin, dass Lernende ihre persönlichen Lernziele mit den Gruppenlernzielen abstimmen, die Beziehungen zueinander gestalten und Rollen entwickeln, die der Aufgabenbearbeitung vorausgehen bzw. auf die Strukturierung derselben Einfluss nehmen (vgl. Kopp & Mandl, 2006, S. 11). Neben kognitiven und metakognitiven Vorgängen sollen emotional-motivationale und identitätsstiftende Prozesse durch Handlungsorientierung gefördert werden (Sembill, 1992; Weinert, 2001b; vgl. Baumert et al., 2003, S. 29). Dabei verändert auch der Lehrende seine Rolle: Er hält sich zurück, achtet vorwiegend auf die Qualität der Handlungsprozesse, die nur bedingt

39 Gudjons (2006, 2008) unterscheidet nicht eindeutig zwischen Selbstorganisation und Selbststeuerung.

planbar sind und zu denen auch Reflexionsanteile gehören (Gudjons, 2006, S. 55, 2008, S. 138; vgl. Abschnitt 4.1.2.1).

Der *vierte Projektschritt* ist bei Gudjons (2008) mit „Die erarbeitende Problemlösung an der Wirklichkeit überprüfen“ (ebd., S. 86) überschrieben. Unter den Aspekt der *Problemlösung* fallen die Merkmale Produktorientierung, Interdisziplinarität und Grenzen des Projektunterrichts. Entscheidend bei der Betrachtung des Lernprodukts ist, dass dies nicht ein Produkt im herkömmlichen Sinne darstellen muss, das Gebrauchswert hat. Es kann abgeschlossen sein, muss aber nicht, und es kann sich auf das persönliche Innere wie auch das externe Äußere beziehen (Frey, 2010, S. 59; Gudjons, 2006, S. 66, 2008, S. 86–89). Beim Projektlernen kommen jedoch meist „konstruktive Lösungen“ (Reinmann & Mandl, 2006, S. 640) zustande (vgl. Sembill, 1992, S. 93). Die Produktorientierung beim Projektlernen führt dazu, dass sich Problemlösungen in der Regel einem „Realitätscheck“ unterziehen (vgl. Aebli, 1983, S. 195; Tenorth, 2009, S. 180–181). Die öffentliche Darbietung und Beurteilung ist besonders wichtig für die Lernenden, die sich meist erst später über ihren eigentlichen Lernprozess bewusst werden. Das Präsentieren dient als vielfältiges, didaktisches Mittel, hat begriffliche Wurzeln in der Wirtschaft und ist durch die starke Nutzenorientierung im traditionellen Unterricht eher unüblich (Apel, 2002, S. 10; Gudjons, 2006, S. 105; Wolf, 2003, S. 43; vgl. Kapitel 4.2.1.2). Typischerweise überschreitet Projektunterricht auch Fächergrenzen, da Probleme selten einem Fach zugeordnet werden können (Gudjons, 2008, S. 89–90). Entsprechend machen interdisziplinär angelegte Projekte auch Lehrerkooperation möglich (siehe Abschnitt 4.1.2.2)

Schulisches Projektlernen zeigt auf diese Weise exemplarisch auf, dass sich Projekte grundsätzlich „managen“, d.h. durchführen und gegebenenfalls auch umsetzen lassen. Zugleich stehen sie im Zusammenhang mit einer (vagen) Hoffnung auf gesellschaftliche Partizipation, da sie Schülern Gestaltungsmöglichkeiten ihrer direkten (sozialen) Umwelt infolge des eigenen Handelns vor Augen führen. Problemorientiertes Lernen gilt allerdings nur als sinnvoll, wenn Lernende bereits darin *geübt* sind, Probleme zu erkennen und diese zu lösen (z.B. Kopp & Mandl, 2006; Oelkers, 2009). So führt die Forschergruppe um den Kognitionspsychologen Sweller an: „[M]inimal guidance during instruction is significantly less effective and efficient than guidance specifically designed to support the cognitive processing necessary for learning.“ (Kirschner, Sweller & Clark, 2006, p. 76). Auch ist eine klare Ursache-Wirkungs-Zuschreibung, falls Lernerfolge ausbleiben, aufgrund vieler Einflussgrößen ähnlich schwierig wie die Beurteilung des Lernerfolgs selbst (Frey, 2010, S. 177; Greimel-Fuhrmann, 2008, S. 53; Gudjons, 2008, S. 104).

Zudem ist Projektlernen prozessorientiert und zielt auf einen *dynamischen Leistungsbegriff* ab (Aschenbrücker, 2006, S. 170; Greimel-Fuhrmann & Rechberger, 2007, S. 13; Gudjons, 2006, S. 108; Prim, 2008, S. 32; Reinmann & Mandl, 2006, S. 628; Tippelt, 2002, S. 56).

4.1.1.3 Studien- und Berufsorientierung

Geht man davon aus, dass Unterrichtsentwicklungsprozesse neben veränderten oder ergänzenden Lehr-Lernmethoden auch neue, ergänzende oder veränderte Inhalte in formale Bildungskontexte hineinragen, kommt der Studien- und Berufsorientierung ein wichtiges Augenmerk zuteil. Mit dem Projektlernen werden speziell Möglichkeiten der Studien- und Berufsorientierung⁴⁰ verbunden. Dieser Aspekt ist neben weiteren für das allgemeinbildende Gymnasium zentral, da es oft in der Kritik steht, zu wenig Acht auf die Studien- und Berufsperspektiven der Schüler zu geben. Zu hören und zu lesen ist etwa, dass die Schule im Allgemeinen und das Gymnasium im Speziellen zu wenig auf das Leben danach vorbereitet (z.B. Bosse, 2009; Köcher, 2009; Oelkers, 2009; Sailmann, 2008; Schirp, 1998; vgl. Hurrelmann, 2002, S. 204 sowie Kapitel 1).⁴¹ Die mangelnde Förderung von Berufswahlkompetenz bei Gymnasiasten geht meist darauf zurück, dass „diese ‚bildungsprivilegierte‘ Gruppe angeblich keiner Förderung bedarf“ (Hany & Driesel-Lange, 2006, S. 521). Diese populistischen Klagen lassen sich empirisch untermauern: So zweifelt beispielsweise die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008, S. 9) die Effektivität der Studien- und Berufsorientierung im Gesamten an, da sich der Übergang von Schule in Studium oder Beruf bis auf Weiteres herausfordernd gestaltet. Immer häufiger wird auch von Zukunftsängsten der Schüler berichtet, überhaupt einen passenden Beruf zu finden (Prager & Wieland, 2005, S. 4). Diese lassen sich nicht nur, wie vielfach angenommen, bei Schülern mit einfacher Schulbildung identifizieren; Zukunftsängste sind gleichermaßen bei höher gebildeten Schülern präsent, die ein geringes Selbstvertrauen aufweisen (ebd.). So fühlt sich auch die Gruppe der Abiturienten nur mittelmäßig auf die Studien- und Berufswahl vorbereitet (Hany & Driesel-Lange, 2006, S. 527). Derartige defizitäre Befunde sind ernst zu nehmen, wenn man sich den skizzierten Bildungsauftrag von Schule erneut vor Augen führt (vgl. Abschnitt 1.1.2), zu dem auch qualifikatorische Aufgaben hinsichtlich einer Befähigung für Studium und Beruf gehören.

40 in Abgrenzung zur (fachbezogenen) Berufsvorbereitung (Bosse, 2009)

41 außer berufsbildende Schulen aufgrund der ständigen Lernortkooperation (z.B. Hamm & Schweers, 2003)

Zu einem modernen Allgemeinbildungskonzept gehört entsprechend die Studien- und Berufsorientierung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Sie wird sogar als wichtiger werdende Aufgabe von Schule angesehen, um individuelle Studien- und Berufswahlprozesse zu ermöglichen bzw. angesichts einer Optionsvielfalt auch zu begrenzen (Kahlert & Mansel, 2007; Oechsle, Maschetzke, Rosowski & Knauf, 2002; Sailmann, 2008; Strahonja, Trappe, & Wüst, 2010). So gehen Hany und Driesel-Lange (2006) etwa davon aus, dass Jugendliche vor ihrem Schulabschluss

„eine weitere Ausbildung bzw. den unmittelbaren Berufseinstieg als persönlich wertvolles Ziel sehen, soweit zu einer informierten Entscheidung über den weiteren berufsrelevanten Werdegang gelangt sind, dass sie ohne Verzögerung ihre weitere Ausbildung antreten bzw. in den Beruf einsteigen, für diese Entscheidung (a) ausreichend Wissen gesammelt haben, (b) sich über ihre eigenen Stärken und Schwächen Klarheit verschafft haben und (c) sich nicht von unzutreffenden Geschlechterstereotypen und Geschlechtsnormorientierungen einseitig beeinflussen lassen“ (ebd., S. 519).

Demzufolge lassen sich drei Ebenen der Beschäftigung mit der Studien- und Berufsorientierung im formalen Bildungskontext Schule ausmachen (Hany & Driesel-Lange, 2006, S. 519–520), die zwischen Subjekt und Arbeitsmarkt alternieren (Oechsle, Maschetzke, Rosowski & Knauf, 2002): So wird im Rahmen schulischer Studien- und Berufsorientierung wie in allen Bereichen einer Kompetenzentwicklung (vgl. Abschnitt 3.1.1) erstens immer die *Wissensebene* berührt, die grundlegendes Wissen über Studium und Beruf umfasst. Um den Theorie-Praxis-Transfer zu gestalten, kommt der Handlungsorientierung auch hinsichtlich der Studien- und Berufsorientierung eine wesentliche Bedeutung zu. Im geschützten Rahmen sollen Schüler zweitens die Möglichkeit haben, ihre fachlichen Interessen zu vertiefen und im Prozess der Beschäftigung beispielsweise auch Medien- und Informationskompetenzen zu entwickeln (*Können*). Denn Schülern geht es im Prozess der Studien- und Berufsorientierung darum, nach vielen unterschiedlichen Quellen zu suchen, anhand dessen herauszufinden, was Kern des eigenen Interesses ist, und zielgerichtet hinsichtlich Studium und Beruf zu recherchieren (Kracke & Noack, 2005, S. 176 ff.). Als dritte Ebene sollten auch *Einstellungen* ausgeprägt werden, die speziell bei der Bewertung und Reflexion von Studien- und Berufsoptionen unterstützen (vgl. Knauf & Oechsle, 2007). Der Schule kommt die Funktion zu, „Orientierungs-, Bildungs- und Identitätsprozesse von Jugendlichen in Bezug auf die Dimension Arbeit und Beruf“ (Hany & Driesel-Lange, 2006, S. 520) zu unterstützen und pädagogisch zu begleiten.

Die besondere Herausforderung für Gymnasien besteht darin, Berufs- und Studienorientierung gleichermaßen zu gewährleisten. Denn nur wenige Abiturienten treten nahtlos im Anschluss an ihre Schulzeit in den Beruf über; vielmehr erfolgt mit dem Studium eine Zwischenstation, die eigene Studierfähigkeiten erfordert (Huber, 2009). Studierfähigkeiten lassen sich differenzieren in prozess- und fachspezifische Dimensionen. Erstere sind eher allgemeiner Natur und letztere betreffen das Studium eines Fachs. Huber warnt allerdings davor, die einzelnen Komponenten von Studierfähigkeit ausschließlich als Schlüsselqualifikationen zu betrachten, da „sich hinter den progressiven Vokabeln auch das Bild schrankenlos flexibilisierten Humankapitals verbergen kann – statt eines mündigen und selbstbestimmten Subjekts“ (ebd., S. 90).

Angesichts dieser Unterschiede von Berufsorientierung auf der einen Seite und Studienorientierung auf der anderen Seite steht die Einrichtung eines primär berufsbezogenen Unterrichts im Gymnasium ebenso bevor (Hany & Driesel-Lange, 2006, S. 520) wie gezielte Wissenschaftspropädeutik (z.B. Herrmann, 2002; Loos, 2002). Diese beiden Zielrichtungen werden bei der Reformierung der gymnasialen Oberstufe unter dem Stichwort G8 bereits teilweise aufgegriffen und zusammengeführt. So findet sich beispielsweise heute in Bayern neben dem W(issenschafts)-Seminar das P(rojekt)-Seminar im Curriculum (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2007), die eine studien- und berufsorientierende Funktion haben und in ihrer Abgrenzung differenzierte Betrachtungen ermöglichen sollen (Bosse, 2009, S. 22). Ebenfalls wird dort auf offenere Lehr-Lernformate gesetzt, die auf Lernen in Studium und Beruf vorbereiten sollen. Die Einführung dieser Seminare steht nach Bosse (2009, S. 22–23) im bundesweiten Trend; auch andere Bundesländer (Thüringen, Baden-Württemberg, Schleswig-Holstein, Berlin, Saarland, Hessen) hätten Seminare oder ähnliche fächerübergreifende Ziele bereits curricular verankert.

Mit dem Seminar werden im Gymnasium Möglichkeiten eröffnet, die aktuelle Dominanz von Studien- und Berufsinformationen um die handlungsorientierte Beschäftigung mit Werdegangsoptionen anzureichern. Denn Gymnasien sind meist gut in der Lage, Wissen über Studien- und Berufswahl zu vermitteln und auch informationsbasierte Angebote von schulischen Kooperationspartnern oder von externen Institutionen (z.B. Agentur für Arbeit) in den Schulalltag zu integrieren. Inzwischen muss man in dieser Hinsicht sogar eher ein Über- als ein fehlendes *Informationsangebot* konstatieren, wie Knauf und Oechsle (2007, S. 146) in ihrer Längsschnittstudie unter 58 jungen Erwachsenen seit dem Abiturjahr 2002 feststellen. Auch das Internet stellt ein wichtiges Informationsmedium dar (z.B. MPFS, 2010, 2009, 2008; van

Eimeren & Frees, 2009, 2010). Das genannte Überangebot führt jedoch wie in anderen Lebensbereichen zu einer Informationsflut, die Schüler kaum bewältigen können und auch die Studien- und Berufswahl zum komplexen Prozess macht (Beinke, 2006, S. 187). Eine konkrete Hilfestellung geht jedoch weniger von den Eltern aus, die früher als wichtigste Bezugspersonen galten und eine doppelte Funktion in diesem Prozess eingenommen haben: im Sinne direkt artikulierter Erwartungshaltungen sowie im Sinne eines indirekten (Nicht-)Vorbild-Daseins (Kracke & Noack, 2005, S. 170; Oechsle, Maschetzke, Rosowski & Knauf, 2002, S. 23; vgl. Postman, 1995, S. 49). Inzwischen sind es vielmehr eigene Erlebnisse, z.B. in Praktika, und persönliche Gespräche mit Personen, die einen bestimmten Beruf schon ausüben, die diesen Orientierungs- und späteren Wahlprozess beeinflussen (Beinke, 2006, S. 191; Kracke & Noack, 2005, S. 174). Allerdings können Peers laut Quenzel und Hurrelmann (2010) eine „kompensatorische Funktion“ (ebd., S. 78) einnehmen.

Angesichts der Ergebnisse und ambitionierten Erwartungen hinsichtlich einer vergleichsweise besseren Übergangsgestaltung fehlt es an Möglichkeiten zur *handlungsorientierten* Verknüpfung von Theoriewissen mit praktischen Erfahrungen und somit auch an Chancen zur Verfestigung oder Veränderung von studien- und berufsbezogenen Einstellungen im formalen Bildungskontext Schule. So geben etwa drei Viertel der von Hany und Driesel-Lange (2006, S. 526) befragten Jugendlichen⁴² an, noch nie an einer Betriebsbesichtigung teilgenommen zu haben. Auch weitere Kontaktmöglichkeiten zu Unternehmen (direkter Kontakt, Bildungsmessen) werden selten genutzt. Etwas weiter verbreitet sind Praktika, die jedoch größtenteils curricular vorgeschrieben sind (insbesondere in der Sekundarstufe I). Diese Mangelsituation kann im Zusammenhang mit der insgesamt verhaltenen Präsenz ökonomischer Bildungsinhalte gesehen werden, wo Erfahrungslernen mit externen Partnern üblich ist (vgl. Abschnitt 1.2.2).

Auswahl- und Entscheidungsprozesse im Bereich von Studium und Beruf neben der fachlich-inhaltlichen Beschäftigung auch handlungsorientiert zu unterstützen, fordert daher Schule als Organisation und vor allem Lehrer infolge ihres eigenen Werdegangs stark heraus (vgl. Beinke, 2006, S. 187; Sailmann, 2008, S. 82; Schirp, 1998, S. 20). Auch heißt ein handlungsorientierter Zugang für Lehrer, einen Balanceakt zu meistern: Auf der einen Seite sollen sich die Angebote auf die Bedürfnisse einzelner Schüler beziehen. Speziell Gymnasiasten wünschen sich ein Eingehen auf individuelle Stärken

42 n = 386, ca. zwei Drittel sind weibliche Befragte (Hany & Driesel-Lange, 2006, S. 523).

und Schwächen (Hany & Driesel-Lange, 2006, S. 522). Auf der anderen Seite sollen die Entscheidungen von Schülern respektiert werden:

„Schule und schulische Berufsorientierung müssen sich hier mit der Frage auseinandersetzen, welche Art von Angeboten sie machen können, ohne dieses Abgrenzungsbedürfnis der Schüler zu übergehen.“ (Knauf & Oechsle, 2007, S. 159)

Nicht selten ist Studien- und Berufsorientierung, die auf Wissen, Können *und* Einstellungen abzielt, daher neben allgemeinen Strukturvorgaben abhängig von den Schulleitern und Lehrern und inwiefern Personen entsprechende Inhalte notfalls auch co- oder extracurricular in den Schulalltag integrieren (Dimbath, 2007). Entsprechend nahe liegt es, dass Studien- und Berufsorientierung durch die Zusammenarbeit von Schulen mit weiteren Organisationen begünstigt werden kann und Erfahrungen in authentischen Kontexten ermöglicht, sofern solche Kooperationen von Schulleitern und Lehrern auch gewollt werden.

4.1.2 Personalentwicklung

Die Ausführungen zur Unterrichtsentwicklung haben angedeutet, dass die Implementierung neuer Inhalte oder didaktischer Methoden und ihre Nachhaltigkeit im Schulalltag wesentlich vom Engagement der beteiligten Personen abhängt. So ist die herausragende Bedeutung von Lehrern für Schulentwicklungsprozesse unumstritten (Florian, 2008). Ein Lehrer ist innerhalb eines Rahmens aufgrund curricularer Vorgaben oder schulischer Rahmenbedingungen dafür verantwortlich, welche Inhalte im Unterricht vermittelt und welche Methoden zum Einsatz kommen. Letztlich sind es auf diese Weise Lehrer, die zentrale Vorgaben und visionäre Ideen in die konkrete Unterrichtspraxis überführen (z.B. Horstkemper, 2003, S. 771; Rolff, 1995, S. 20). Dazu passt, dass man den Schulen seit den 1990er Jahren bei der Einstellung ihrer Lehrer mehr Handlungsspielraum zugesteht und entsprechend Organisationsentwicklung gegenüber der pädagogischen Sichtweise auf Unterrichtsentwicklung vermehrt auch als Personalentwicklung begreift (Altrichter & Wiesinger, 2005; Brüsemeister & Eubel, 2003; Rolff, 1995; Schneider, 2009).

Im Gesamten zielt Personalentwicklung in der Schule auf die Veränderung der Lehr-Lernpraxis ab (Rolff, 1995, S. 20). Sie geht von der Schulleitung aus und hat mehrere Zielrichtungen: Der Schulleitung geht es um die persönliche Weiterentwicklung des Lehrers in Bezug auf fachliche und überfachliche Kompetenzen, um vermehrte Kooperation innerhalb der Schule

(z.B. in Lehrerteams), zwischen Schulen (d.h. zwischen Lehrern) und mit außerschulischen Partnern (z.B. Unternehmen) sowie um die Profilierung der Schule. Die Entwicklung des Lehrers gestaltet sich im Dialog mit den Schülern, schulischen Bezugsgruppen und insbesondere durch (strategische) Absprachen mit der Schulleitung (Kolbe & Combe, 2008, S. 894). Ein spezielles Augenmerk wird dabei der Effektivität des Lehrerhandelns zuteil, obschon Ursache-Wirkungs-Ketten in der Regel nicht ausgemacht werden können (vgl. *kritisch* Bromme & Haag 2008; Lipowski, 2006, S. 55; Reese, 2005, S. 26; Terhart, 2009, S. 76).

Wie im Abschnitt zur Unterrichtsentwicklung, wo zunächst geklärt wurde, was Unterricht ist, soll auch dem Teil zur Personalentwicklung ein Abschnitt vorangestellt werden, der Aufgaben eines Lehrers aufzeigt und daraus Anforderungen an den Lehrerberuf skizziert (Abschnitt 4.1.2.1). Im Weiteren wird auf die Möglichkeit zur Schulinternen Lehrerfortbildung (Abschnitt 4.1.2.2) sowie auf die Führungsverantwortung des Schulleiters eingegangen (Abschnitt 4.1.2.3).

4.1.2.1 Anforderungen an den Lehrerberuf

Wer nach dem „guten“ Lehrer sucht, findet meist unterschiedliche didaktische und normativ geprägte *Standpunkte*, denn: Der Lehrer gilt als erster und wichtigster Träger fortschreitender Schul- und Bildungsreformen (Bösch, 1987, S. 101; Deutscher Bildungsrat, 1970; Lipowsky, 2006; Weinert, 1996). So vertritt ein Lehrer zunächst eine gesellschaftliche Position, die auch mit normativen Vorstellungen gegenüber den Aufgaben und Funktionen von Schule verwoben ist (Fend, 2001, 2009, S. 22; Wiater, 2002b, 164–165). Die in Abschnitt 1.2.1 dargestellte Diskussion um ökonomische Bildung in der Schule ist hierfür ein besonders polarisierendes Beispiel, da sie in hohem Maße mit Vorstellungen von schulischer Bildung und der Vorbereitung auf ein (späteres) Berufsleben verwoben ist und meist in Konflikt zu einem normativ-emanzipatorischen Bildungsideal steht. Fend (2001, S. 340) weist mit Blick auf die *soziale Identität* des Lehrers darauf hin, dass dieser auch in seinem Beruf wahrgenommen werden möchte. Er ist interessiert daran, sich als Person in die Schule einbringen zu können und möchte den Schülern auf Augenhöhe begegnen.

Weinert (1996, S. 142–145) skizziert daher in Anlehnung an Aebli (1983) Merkmale eines *guten* Lehrers⁴³: Facettenreichtum der Lehrerpersönlichkeit, Unterrichtshandeln und seine Wirkungen, eine solide Wissensbasis, wirksame

43 Hierzu zieht er fünf qualitative und quantitative Studien zum Lehrerberuf und zu Eigenschaften des Lehrers heran.

Arbeitstugenden, Selbstmotivierungstendenz zum Lernen, den Einfluss auf das sozio-emotionale Klassenklima, echte Emotionen und unterschiedliche Unterrichtsstrategien je nach Klassen- bzw. Gruppengröße sowie komplexe professionelle Fertigkeiten, um auf die Bedürfnisse des Schülers einzugehen. Hierzu sind eine zunehmende Bereitschaft zur Teamarbeit, Kooperationsfähigkeit und Kommunikation notwendig, wie Reese (2005, S. 18) feststellt (siehe unten).

Aus dieser Perspektive auf den Lehrerberuf ergeben sich diverse *Aufgaben* für Lehrende. Im klassischen Verständnis z.B. nach Bösch (1987, S. 74–78) bestehen diese im Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten, Innovieren, Kopieren sowie im Organisieren und Verwalten. Ähnlich aufgabenbezogen äußert sich Wiater (2002b, S. 167), der die Bereiche der Kompensation und des Lehr-Lern-Arrangements noch ergänzt. Mit den Aufgaben des Lehrers hängen seine spezifischen Fähigkeiten eng zusammen, die sich ebenso wie die Anforderungen an den Lehrerberuf in einem ständigen Wandel befinden. Heute gehören z.B. Managementfähigkeiten, die Fähigkeit, Impulse zu setzen, Kooperationsfähigkeit, Sensibilität und Orientierungsvermögen am Schulprogramm eindeutig zum Berufsbild (vgl. Risse, 2003, S. 50–51). Bromme und Haag (2008, S. 809–810) differenzieren weniger einzelne Fähigkeiten als ganze Wissensbereiche (vom Inhaltswissen bis hin zum fachspezifisch-pädagogischen Wissen) und die Kultusministerkonferenz (KMK, 2004, zitiert nach Oelkers, 2009, S. 24) wählt eine kompetenzorientierte Verteilung, die Wissen, Können und Einstellungen einschließt.

Nach Oelkers (2009) sind *zusammenfassend* insbesondere elf Kompetenzen oder, grob gesprochen, vier Kompetenzbereiche (Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren) für die Ausübung des Lehrerberufs notwendig, die auch als Basisargumente für selbstorganisiertes und kooperatives Lernen in Unterricht und Schule gelten können (siehe Tabelle 9). So laufen die Kompetenzbereiche zusammen, wenn beispielsweise infolge der Kooperation von Schulen und Unternehmen auf Projektebene sowohl eine Erneuerung des Unterrichts erfolgt als auch mit Schnittstellenthemen wie der ökonomischen Bildung solche Inhalte auf die schulische Agenda gelangen, die bisher im Curriculum wenig Platz haben. Lehrer haben auf diese Weise die Möglichkeit, Unterricht inhaltlich anders zu gestalten, methodisch zu re-organisieren und im Laufe der Beschäftigung ihre eigene Rolle im Unterricht zu verändern. Gleichzeitig bietet sich ihnen die Gelegenheit, sich im Arbeitsprozess fortzubilden (siehe Abschnitt 4.1.2.2).

Tab. 9: Kompetenzen zur Ausübung des Lehrerberufs (Oelkers, 2009, S. 24–25)

KOMPETENZ	ANFORDERUNG
Kompetenz 1	Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.
Kompetenz 2	Lehrerinnen und Lehrer unterstützen die Gestaltung von Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.
Kompetenz 3	Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.
Kompetenz 4	Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen der Schülerinnen und Schüler und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.
Kompetenz 5	Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.
Kompetenz 6	Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schulen und Unterricht.
Kompetenz 7	Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.
Kompetenz 8	Lehrerinnen und Lehrer erfassen Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.
Kompetenz 9	Lehrerinnen und Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.
Kompetenz 10	Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe.
Kompetenz 11	Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben.

Aus der Tabelle ergibt sich deutlich, dass nicht nur Lehreraufgaben vielfältig, sondern auch Anforderungen an den Lehrerberuf divers und einem Wandel unterworfen sind. Letzteres zeigt sich exemplarisch im Kompetenzbereich der Innovation, woraus sich die Notwendigkeit einer permanenten *Weiterentwicklung* auch für so genannte Lehrprofis (Bauer, 1998, S. 223; Schirp, 1998) ergibt. Denn steigende Berufserfahrung führt nicht ohne weiteres zu mehr Expertise (Bromme & Haag, 2008, S. 811). Insofern bleibt es eine Kernfrage, welche fachlichen und überfachlichen Kompetenzen Lehramtsstudierende bzw. angehende Lehrer mitbringen und wie sie diese in ihrer schulischen Tätigkeit (noch) weiterentwickeln (Oelkers, 2009, S. 76). Letzteres betrifft im Besonderen den emotionalen und sozialen Aspekt des Lernens, der dazu führt, dass Lehrer ihre *Rollen* etwa in Richtung Moderator, animateur,

Gruppenleiter, Arrangeur von Lernumgebungen, Berater, Lernhelfer oder Trainer verändern müssen (Bauer, 1998; Klippert, 2008; Risse, 2003, S. 21; Sembill, 1992). Die unterschiedlichen Rollen dienen dabei nach Reusser (2006)

„als *Fachexperten*, welche die Tücken des Lehrstoffs kennen, als personale *Lerngerüste* (Scaffolds), welche individuell abgestimmte instruktionale Hilfestellungen zu geben vermögen, als einführende *Dialogpartner* und fachlich-pädagogische *Coachs* (Staub, 2004), die nicht nur zuhören, sondern die besten Kräfte der Lernenden herauszufordern suchen, als *Anreger von Reflexion und Metainteraktion* sowie als Quellen von Feedback“ (ebd., S. 165; Hervorhebung im Original).

Mit der Rollenvielfalt wächst die Bedeutung einer pädagogischen Begleitung der Lernenden durch „engagierte und kompetente Lehrkräfte“ (Greimel-Fuhrmann & Rechberger, 2007, S. 14). So steigt auch die Chance, dass Lehrer im Unterricht dazulernen (Gudjons, 2006; Risse, 2003; Weinert, 1996, 2001a). Allerdings führen Erwartungen an das Lehrerdasein, die Ausübung des eigenen Berufs und die verschiedenen Ansprüche oftmals zu Intra- oder Interrollenkonflikten, die einer eigenen Thematisierung z.B. in Fortbildungen bedürfen (Wiater, 2002b).

4.1.2.2 Schulinterne Lehrerfortbildung

Soll Schule permanent erneuert werden, werden auch Fort- und Weiterbildungsaktivitäten der Lehrer notwendig (vgl. oben). Ein generelles Interesse bei Lehrern vorausgesetzt⁴⁴, hängen Inhalte der Fort- und Weiterbildungen vom schulischen Gesamtsystem, der Einzelschule und dem (Fach-)Unterricht ab (Brüsemeister & Eubel, 2003; Florian, 2008; Krol, Loerwald & Zoerner, 2006) und ebenfalls eng mit einer engagierten Schulleitung zusammen (Bauer, 2008, S. 847). Dies gilt im Besonderen für die Themen, die nicht eindeutig einem Unterrichtsfach zuzuordnen sind (z.B. ökonomische Bildung, Medienbildung, Umweltbildung), sowie für die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen, z.B. der reflektierte Umgang mit dem Internet (Eickelmann, 2010, S. 47). Denn Fortbildungsaktivitäten von Lehrern sind primär fach- und inhaltsorientiert und zielen auf direkte Verwertbarkeit ab (Beck, Ullrich & Schanz, 1995; Fried, 1996). Speziell Gymnasiallehrer zeigen im Vergleich zu Lehrern anderer Schultypen ein signifikant geringeres Interesse an pädagogischen Fragen sowie an Reflexionsthemen über den Lehrerberuf (Beck, Ullrich & Schanz, 1995, S. 96). Sie zielen auf fachlich-inhaltliche Weiterentwicklung ab, wollen ihre

44 Teils ist zu lesen, dass Lehrerfortbildung nur interessierte Lehrer erreicht (Beck, Ullrich & Schanz, 1995).

Position im Gymnasium stärken und auch ihren Verantwortungsbereich eher erweitern, als weitere Abhängigkeiten zu anderen zu schaffen. Passend zu den Kerninteressen wird von vielen Lehrern eine externe Lehrerfortbildung favorisiert, die bestenfalls in der Unterrichtszeit und in einer homogenen Gruppe stattfindet (ebd., S. 51 ff.). Es liegt daher nahe, Lehrerfortbildung mit Anreiz- oder Belohnungssystemen zu verknüpfen (Fend, 2003a, S. 106; Gerard, 2000, S. 60).

Externen Weiterbildungsangeboten wird allerdings mitunter (und nicht nur im Bereich schulischer Weiterbildung) Praxisferne nachgesagt; häufig besteht ein *Transferproblem* des Gelernten auf den praktischen Kontext (Oelkers, 2009, S. 80). Motivierend wirkt sich deshalb auf die Zielgruppe der Lehrer (wie bei allen Lernenden) aus, wenn eigene Fragestellungen und Interessen den Ausgangspunkt des Lernens bilden (ebd., S. 81). Ein Ansatz, der im Gegensatz zu externen Fortbildungen stärker auf die Bedürfnisse und Ziele der Einzelschule eingeht und den Bedarf einzelner Lehrer von selbst deckt, ist Schulinterne Lehrerfortbildung (*SchILF*; Florian, 2008; Horstkemper, 2003). Hier steht der Transfer theoretisch erworbenen Wissens in die Schul- und Unterrichtspraxis ausgehend von realen Problemen sowie zusammen mit dem Kollegium im Vordergrund (Gerard, 2000, S. 28).

Vorteil von SchILF ist zugleich zentraler *Nachteil* im Vergleich mit externen Maßnahmen: Während Defizite durch SchILF noch am Arbeitsplatz angepackt werden können, kann die erhebliche Nähe aufgrund von bestehenden Rollen und Routinen auch kontraproduktiv und wenig austauschförderlich sein (Gerard, 2000, S. 28). Darüber hinaus muss man konstatieren, dass einer Studie von Fried (1996, S. 119 f.) zufolge gerade die hier betrachteten Gymnasiallehrer weniger an SchILF interessiert sind als andere Lehrpersonen. Trotzdem gilt sie als unverzichtbar, um Schule vor Ort zu entwickeln (Huber & Hameyer, 2000).

Dieses Entwicklungspotenzial betrifft im Besonderen den Bereich der *Lehrerkooperation*, der durch eine stark fachbezogene Lehrer(-aus-)bildung und das Denken in Klassenverbänden wenig ausgeprägt ist (z.B. Beck, Ullrich & Schanz, 1995, S. 9; Brüsemeister, 2008, S. 184; Florian, 2008, S. 22; Lenzen, 2009, S. 8). Infolge der Autonomie der Einzelschule ist aber die wachsende Bedeutung von Lehrerkooperation zu erkennen. Sie wird allerdings stark über persönliche Beziehungen angestoßen und im Gegenzug selten strategisch geplant. Aufgrund ihrer Multiplikatorenfunktion ist aber selbst bei wenig strategischem Vorgehen davon auszugehen, dass Lehrer im Falle einer positiv erlebten Kooperation unter ihrer Ihresgleichen auch vermehrt auf kooperative Lehr-Lernangebote in Schule und Unterricht setzen: Fend (2003b, S. 290) stellt z.B. fest, dass Lehrer zunehmend Fachgrenzen über-

schreiten, indem sie den *persönlichen* Austausch mit Kollegen suchen und bestimmte Werte mit ihnen teilen (vgl. Bensen & Rolff, 2006, S. 178; *kritisch* Bauer, 2008, S. 855). Denn Schulen sind nicht per se „kooperationsfeindlich“ (Bauer, 2008, S. 839). Allerdings gibt Reh (2008, S. 180) zu bedenken, dass das Aufbrechen schulischer Grenzen nicht zwingend förderlich für die Entwicklung professionellen Lehrerhandelns ist. Insofern hält Bauer (2008) ein „Mehr“ an Zusammenarbeit, z.B. in Form von Lehrerkonferenzen, nicht für Kooperation, sondern für ein *technokratisches Missverständnis*. Gleichzeitig betrachtet er unmittelbare Interaktion von befreundeten Lehrern nicht als Kooperation, sondern bezeichnet sie als *romantisches Missverständnis* (zur *Kooperationspraxis* vgl. Hamm & Schweers, 2003, S. 82 ff.; Schweers, 2003, S. 59).

Als wichtiger Teil von SchilF kann daher eine *reflektierte Verbesserung von Lehrerinteraktion und -kooperation* angesehen werden (Gerard, 2000; Reh, 2008). Man darf aber laut Gerard (2000, S. 59) keine Kostenersparnisse durch vermehrte Zusammenarbeit infolge von SchilF erwarten; auch ist Lehrerkooperation ungewohnt und bringt neue Herausforderungen mit sich (Reh, 2008, S. 165). Bauer (2008) formuliert sodann förderliche Bedingungen für Lehrerkooperation, die in strukturelle (z.B. Bildung von Lehrerteams, Lehrertandems) und pädagogische Aspekte (vor allem Kooperationspraxis) zu differenzieren sind, und die nochmals um Formen der Zusammenarbeit durch Gerard (2000, S. 29 ff.) ergänzt werden. Letztere stehen im Spannungsfeld von Professionalität, Personalität und Autonomie (ebd., S. 29).

Wie schließlich konkrete Maßnahmen zur Verbesserung der Kooperationsituation unter Lehrern aussehen könnten, bleibt unklar (Bauer, 2008; Jungk, 1994, S. 63; Risse, 1998; siehe Abschnitt 4.3). Klar scheint nur: „Wer Schülern Teamarbeit beibringen will, kann sich diesem Prinzip auf der Kollegiums- und Schulebene nicht verweigern.“ (Gudjons, 2006, S. 169)

4.1.2.3 *Führungsverantwortung des Schulleiters*

Durch die Stärkung der Einzelschule (z.B. Ipfling, 2002) wird klar, dass sich auch die Rolle der Schulleitung seit zwei Jahrzehnten verändert und neben pädagogisch-didaktischem Geschick des Schulleiters insbesondere seine Managementfähigkeiten eingefordert werden (Fend, 2009, S. 22). Die Notwendigkeit zur Koordination und strategischen Planung zeigt sich z.B. anhand der Fort- und Weiterbildungsaktivitäten von Lehrern, die von den Lehrern selbst, aber eben auch von Schulleitern systematisch angestoßen werden können (Gerard, 2000, S. 29; Reese, 2005, S. 16; vgl. Abschnitt 4.1.2.2). Dies gilt ebenso für die Schulleiter selbst, die sich genauso weiterbilden und auf die gewachsenen Anforderungen an sie einstellen müssen (Florian, 2008,

S. 70; zur *Professionalisierung von Schulleitern* vgl. McKinsey & Robert Bosch Stiftung, 2008, S. 79 ff.). Gleichzeitig wird deutlich, dass man pädagogische Innovationen wie in jedem Organisationsentwicklungsprozess nicht ohne die Zustimmung von oben anstoßen kann (Klippert, 2008) und Schulleiter aufgrund des wachsenden Gestaltungsspielraums vermehrt die Rolle von *Change Agents* einnehmen (Fullan, 2001; Schneider, 2009). Bromme und Haag (2008, S. 815–816) gehen davon aus, dass die Führung von Schulleitern Einfluss auf die Entwicklung der Schule nimmt und bestimmten aktuellen Herausforderungen, z.B. Burnout der Lehrer, entgegenwirken kann (vgl. Fried, 1996, S. 80 ff.; Wilbers, 2003, S. 20). Schulen mit Schulleitern, die sich erheblich in Veränderungsprozesse einbringen, werden als besonders erfolgreich beschrieben (Reese, 2005, S. 15).

Um Schulleitungshandeln zu beurteilen, wird seit einigen Jahren auch in Bildungskontexten das betriebswirtschaftliche Konzept des *Leadership* verwendet. Dieses Konzept unterscheidet mit Blick auf die Aufgaben des Schulleiters die Bereiche Schulverwaltung und Schulentwicklung (vgl. Schneider, 2009). Erstere sind nach Wiater (2002b, S. 173) eher traditionelle Aufgaben von Schulleitungen, die immer stärker ökonomischen Motiven unterliegen (vgl. Abschnitt 1.2.1); letztere sind eher pädagogische Führungsaufgaben. Sie umfassen die Führung des Lehrerkollegiums, die kontinuierliche Reflexion durchgeführter Aktionen und der Innovationsbereitschaft sowie Managementaufgaben (ebd., S. 174–175). Bedeutsam ist die Unterscheidung von Wissinger (2003): Er versteht *Leadership* in der Schule im Gegensatz zum Management von Unternehmen als *pädagogische* Führung. Dabei geht es nicht allein darum, dass eine Schulleitung als Chef ein Lehrerkollegium führt, sondern auch darum, offen gegenüber neuen Bildungsinhalten und Formen der Vermittlung zu bleiben und hierzu im Team zu agieren. Mit Reese (2005) kann man den Schulleiter als Führungskraft wie folgt beschreiben:

„Ein ‚Leader‘ zeichnet sich aus durch eine langfristige Planung, Zielorientierung, Führungsstärke, hohe Erwartungen an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie die Organisation, persönliche Unterstützung und klare Vorstellungen und Engagement.“ (ebd., S. 16)

Solche Führungsqualitäten der Schulleitung gehören einer Metaanalyse von Dubs (2004b, S. 20) zufolge (neben weiteren Aspekten wie pädagogisches Engagement der Lehrkräfte oder Schulklima) zu den Merkmalen einer „guten“ Schule. Nach Fend (2001, S. 129) lässt sich der Führungsstil von Schulleitern unterteilen in:

1. die Fähigkeit, den *Schulbetrieb zu organisieren*, den Überblick über Anforderungen zu erhalten sowie „die Fäden in der Hand zu halten“ (ebd.),
2. die Fähigkeit, *offen und lernbereit* gegenüber neuen Entwicklungen zu *bleiben* sowie
3. die soziale Fähigkeit, *Beziehungen zu pflegen* und andere Meinungen zu berücksichtigen.

Wie letztlich Entscheidungen in der Schule getroffen werden, wer innerhalb von Schule und Kollegium Verantwortung übernimmt und welche Rolle die Schulleitung in diesem Prozess einnimmt, kann sich je nach Führungsstil des Schulleiters unterscheiden. In Anlehnung an Dubs (2005, S. 84) wird von basisdemokratisch geführten Schulen, teamgeleiteten Schulen und geleiteten Schulen gesprochen, in den ersten beiden Fällen ist mitunter auch von verteiltem Leadership und in letzterem Fall von starkem Leadership die Rede (vgl. Fusarelli, Kowalski & Petersen, 2011, p. 48; Schneider, 2009, S. 54). In diesem Sinne haben Schulleiter nicht nur Führungsverantwortung, sondern sind immer auch Team-Entwickler mit Blick auf die strategische Ausrichtung der Schule (siehe 4.1.3). Dies gilt für ökonomische Bildung wie für andere Inhalte einer Bildung (siehe Kapitel 6) gleichermaßen. Entsprechend liegt es in der Hand von Schulleitern, inwiefern ökonomische Bildungsinhalte oder andere Schnittstellenbereiche einer kanonisierten Bildung im Gymnasium berücksichtigt werden.

4.1.3 Organisationsentwicklung

Individuelle Lernprozesse und die Entwicklung einer Organisation hängen eng zusammen, da ihre Mitglieder einerseits über spezifisches Wissen verfügen, andererseits aber eine gemeinsame Wissensbasis haben, die permanent erneuert werden muss. Letzteres bedeutet mit Argyris und Schön (z.B. 1996) ein Umlernen für *alle* Organisationsmitglieder (Reese, 2005; Schreyögg & Kliesch, 2003, S. 52–56; Wilkesmann, 2000, S. 490–491; *kritisch* Berthold, 2011, S. 23; Faulstich, 2002a, S. 190). Warum sich Schulen als Organisationen weiterentwickeln sollen, wird in der Regel auf eine sich wandelnde Umwelt zurückgeführt. Schulen müssten sich auf die Lebenswelt ihrer Schüler einstellen können und diese auf ein Leben in der Welt von morgen vorbereiten (Hurrelmann, 2002, S. 206; Reese, 2005, S. 18; vgl. Kapitel 1). Der notwendige Wandel kann auf unterschiedlichen Wegen geschehen, zu lesen ist etwa von Steuerungsmodellen mit Top-down- oder Bottom-up-Verfahren (z.B. Brüsemeister & Eubel, 2003) oder in jüngerer Zeit auch von Bildungsnetzwerken (Fend, 2011, S. 13). Letztere kommen dabei dem Wesen

einer Bildungsinstitution häufig am ehesten nahe, denn Schulen verfügen „über ein Eigenleben, über Spielräume der Gestaltung und damit über eine relative Autonomie“ (Meyer-Dohm, 1998, S. 116).

In dieser Perspektive pflegt Schule als Organisation vor allem engere oder weitere *Beziehungen* zu den schulischen Bezugsgruppen (engl. *Stakeholder*⁴⁵), die Ansprüche an die Schule formulieren, welche gemeinsam verhandelt werden und sich über die Zeit auch verändern können (Grunder, 2004, S. 112; Hillebrecht, 2008, S. 36; Horstkemper, 2003, S. 774–775; Sailmann, 2008, S. 74). Typische Bezugsgruppen sind im engeren Sinne die Angehörigen der Schule selbst, also Schüler, Lehrer, Schulleiter, aber auch Eltern und weiteres schulisches Personal. Im weiteren Sinne zählen lokale/regionale Politik und ortsansässige Wirtschaft dazu (z.B. Ditton, 2000, S. 87; Hillebrecht, 2008, S. 36; Horstkemper, 2003, S. 773). Es liegt letztlich im Verantwortungsbereich der Schule, welche Beziehungen sie überdies anbahnt, ausbaut und pflegt.

Einen Beitrag zur Netzwerkbildung vor Ort bietet z.B. die Öffnung des Unterrichts. Momentan schauen Lehrer allerdings noch „vorsichtig neugierig“ (Gudjons, 2006, S. 27) auf Kollegen, die ihren Unterricht für Externe öffnen und auf diese Weise Kooperation ermöglichen. Denn Kooperationen mit schulischen Stakeholdern sind freiwillig und bedeuten zusätzlichen organisatorischen und inhaltlichen Aufwand (Berkemeyer et al., 2009, S. 681), sodass häufig ihr Nutzen fokussiert wird. Ausschließlich auf Nutzendenken basierende Kooperationen bleiben allerdings labil (Sailmann, 2008, S. 76). Erst gegenseitiges *Vertrauen* auf Basis geteilter Werte führt zur Entwicklung von stabilen Verbindungen. Sie werden gestärkt durch einen erfolgreichen Projektverlauf sowie durch Langfristigkeit in der Zusammenarbeit, die einen geringen Formalisierungsbedarf auszeichnen (ebd., S. 78).

Im Folgenden sollen drei Aspekte herausgegriffen werden, die grundlegend für Schulentwicklung als Organisationsentwicklung sind. Zunächst wird das Image der Schule skizziert, da, wie oben beschrieben, Schulentwicklung oftmals von (äußerem) Druck beeinflusst wird (Abschnitt 4.1.3.1). Näher erläutert wird dann die zentrale Bedeutung der Schulkultur für das Gelingen von Organisationsentwicklungsprozessen (Abschnitt 4.1.3.2), die wiederum Einfluss auf die Bereitschaft zur Öffnung von Schule nimmt, die in Abschnitt 4.1.3.3 abschließend skizziert wird.

45 In Anlehnung an Managementkonzepte sind „Stakeholder im strategischen Anspruchsgruppen-Konzept solche Gruppen, die ein Einflusspotenzial auf die Institution haben (‘who can affect’), aber auch solche, die ‚nur‘ betroffen sind (‘who ... is affected’), die aber vielleicht ein aktuelles Einflusspotenzial entwickeln können“ (Wilbers, 2004, S. 34).

4.1.3.1 Öffentliche Wahrnehmung von Schule

Ein Grund, der – implizit oder explizit – mit darüber entscheidet, ob sich eine Schule im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen nach innen und außen öffnet, ist das Image der Schule in der Öffentlichkeit oder der Wunsch der Einzelschule (meist in Persona des Schulleiters bzw. einzelner Lehrkräfte), ihr Fremdbild vor Ort zu verbessern (siehe oben). Ohne vertieft auf den Image-Begriff (z.B. Kroeber-Riel & Weinberg, 2003) einzugehen, lässt sich angesichts aktueller Studien zum Image der Schule (IfD, 2010; Köcher, 2009) konstatieren, dass das Selbst- und das Fremdbild der Schule weit auseinander driften. Das *Selbstbild* von Schule manifestiert sich auf den verschiedenen strukturellen Ebenen und findet praktisch in verschiedenen Dokumenten, aber auch in Verhaltensweisen der Beteiligten seinen Ausdruck.

Aufschlussreiche Einblicke in das aktuelle öffentliche *Fremdbild* der Schule bieten z.B. repräsentative Studien des Instituts für Demoskopie Allensbach unter dem Titel „Schulen und Lehrer aus Sicht der Bevölkerung“ (Köcher, 2009) bzw. „Aktuelle Fragen der Schulpolitik und das Bild der Lehrer in Deutschland“ (IfD, 2010).⁴⁶ Zunächst wird auch anhand dieser Untersuchungen klar, dass die Anforderungen an die Schule überaus vielfältig sind. Von der Einzelschule wird erwartet, fachliche, methodische und soziale Kompetenzen gleichermaßen zu fördern (vgl. oben), dieser Anforderung wird sie offenbar lediglich im Hinblick auf fachliche Kompetenzen gerecht. In beiden quantitativen Studien sehen deutlich über die Hälfte der Befragten hinsichtlich der Klassengröße, des erheblichen Stundenausfalls sowie der individuellen Förderung von Schülern einen Verbesserungsbedarf an deutschen Schulen. Diese drei Aspekte gelten in der öffentlichen Wahrnehmung als (mit-)verantwortlich für schlechte Schülerleistungen. Sie werden ergänzt um Punkte wie schlechter Unterricht bzw. mangelndes Engagement der Lehrer, Ursachen im Elternhaus sowie Ursachen beim Schüler selbst (hohe Medienbeschäftigung in der Freizeit, geringes Interesse am Unterricht, mangelnde Lernbereitschaft etc.).⁴⁷ Entsprechend wird gleichzeitig von Lehrern erwartet, dass sie erstens Kinder begeistern können, zweitens erhebliches Fachwissen mitbringen und drittens guten Unterricht machen (vgl. Abschnitt 4.1.1.1). Sich im Unterricht

46 Persönliche Interviews unter 1.807 Befragten (DPhV, 2009, S. 1 in Ergänzung zu Köcher, 2009) bzw. 2.262 Befragten (IfD, 2010, S. 5).

47 Interessantes Nebenergebnis ist, dass die meisten Befragten (gut bzw. knapp 90 %) höhere Leistungsanforderungen an Schüler oder mehr Wettbewerb unter Schulen als potenzielles Lösungsmodell für aktuelle Herausforderungen befürworten (IfD, 2010, S. 14). Dies deckt sich mit früheren Ergebnissen (Köcher, 2009, S. 18).

durchsetzen zu können, ein Ohr für die Probleme der Schüler zu haben oder sich außerhalb des Unterrichts für Belange der Schule einzusetzen, wird im Widerspruch dazu weniger vom Lehrer erwartet (IfD, 2010, S. 18; Köcher, 2009, S. 9–11). Kritisch beäugt wird von den Befragten eher, dass Lehrer z.B. nicht auf dem aktuellsten Stand seien, sich nur selten fortbildeten und neuen Unterrichtsformen gegenüber wenig aufgeschlossen seien (IfD, 2010, S. 19; Köcher, 2009, S. 13). Dies mag auch damit zusammenhängen, dass die Befragten mehr Unterstützung bei der Studien- und Berufsorientierung durch die Schule erwarten (Köcher, 2009, S. 7, vgl. Abschnitt 4.1.1.3).

Obwohl die angeführten Studien zum Schul- und Lehrerbild nicht selten ob ihrer Herangehensweise und daraus resultierender Pauschalisierungen kritisiert werden (zu den *Grenzen quantitativer Forschung* siehe Abschnitt 2.3.4), sieht Oelkers (2009, S. 63–67) in seiner Re-Analyse der Ergebnisse der Köcher-Studie (2009) ein zentrales Ergebnis darin, dass Lehrer öffentlich als „zu wenig engagiert und gleichgültig“ (Oelkers, 2009, S. 65) wahrgenommen werden. Er führt allerdings auch an, dass die Ergebnisse zum Lehrerbild etwas besser ausfielen, wenn Lehrer und die damit verbundenen Anforderungen persönlich bekannt sind. Da Images jedoch „nie ein vollkommenes Spiegelbild der Identität, sondern immer nur ein mehr oder minder zutreffender, subjektiv geformter Teilausschnitt“ (Kern, 1998, S. 86) sein können, überrascht eine derart deutliche Differenz von Selbstbild und Fremdbild nicht. Vielmehr ist im Kontext der vorliegenden Untersuchung interessant, wie Schulen dem schlechten Bild von Schule entgegen wirken *können* und dies letztlich auch *wollen*. Denn Schulen bestimmten „über den Wandel ihres Produkts“ (Oelkers, 2003, S. 55). Doch Schulen hätten gelernt, „sich vor Zumutungen zu schützen, also vor störenden Forderungen, die in die Autonomie des Inneren eingreifen können“ (ebd.).

Begrifflich-konzeptuell ist noch zwischen Öffentlichkeit, Öffnung und Offenheit zu differenzieren, da diese Begriffe disziplinär unterschiedliche Ursprünge aufweisen und unterschiedliche Komponenten von Öffentlichkeit ansprechen (Hofhues & Uhl, in Druck). In der Soziologie bzw. in der Kommunikationswissenschaft wird *Öffentlichkeit* in Anlehnung an Habermas (1981a, 1981b) als Teil des Meinungsbildungsprozesses beschrieben. Öffentlichkeit in diesem Begriffsverständnis trägt dazu bei, dass Informationen transportiert werden und die Meinungsbildung beim Publikum angestoßen wird. Im Prozess der Informationsvermittlung erfüllt Öffentlichkeit eine Transparenz-, eine Validierungs- und eine Orientierungsfunktion (Neidhardt, 1994), wobei die Validierungsfunktion den größten Mehrwert für Lehr-Lernkontexte bietet: Hier können Schüler und Lehrer lernen, sich mit Themen auseinander zu setzen und sich eine Meinung dazu zu machen. Auch können sie sich und

ihren Lernprozess an der öffentlichen Meinung orientieren (Hofhues, 2010). Ein soziologischer Öffentlichkeitsbegriff blickt allerdings auf Öffentlichkeit als bereits erreichten Zustand. Deutlich seltener werden Fragen der Herstellung von Öffentlichkeit unter dem Aspekt der pädagogisch-didaktischen Gestaltung von Wissen, Lernen und Bildung behandelt. Hier ist stattdessen häufiger vom Begriff der Partizipation oder Aufklärung als pädagogisches Ziel zu lesen (z.B. Oelkers, 1992).

Mit Wilbers (2004) lassen sich neben der öffentlichen Meinung (vgl. oben) drei weitere Komponenten von Öffentlichkeit unterscheiden, die eher organisationssoziologisch geprägt sind: (1) die rechtliche Öffentlichkeit, (2) die bildungspolitische Öffentlichkeit sowie (3) eine kritische Öffentlichkeit, zu denen alle schulischen Stakeholder zählen. Die Akteure der *Teilöffentlichkeiten* bleiben weitestgehend unsichtbar, sofern sie sich nicht durch individuelle oder gemeinsame Äußerungen zu erkennen geben. Letzteres macht den professionellen Umgang mit der Öffentlichkeit für Schulen zur Herausforderung (Oelkers, 2009, S. 82). D.h. das Fremdbild von Schule, das öffentlich vertreten wird, muss keineswegs dem Fremdbild der Einzelschule entsprechen, welches von Person zu Person und primär vor Ort geprägt wird.

Neben dem Öffentlichkeitsbegriff existiert der Begriff der *Öffnung*, die infolge wachsender Problem- und Handlungsorientierung als didaktisches Prinzip in Schule und Unterricht proklamiert wird (Fend, 2001; Hallitzky & Seibert, 2002, S. 169; siehe Abschnitt 4.1.3.3). Oftmals nur eine Nebenbemerkung entfällt in den Konzepten zur Öffentlichkeit bzw. Öffnung des Lernens auf die dazu notwendige *Offenheit* der Lernenden und der Lehrenden, sich in geöffneten bzw. entgrenzten Lehr-Lernumgebungen zu bewegen (z.B. Deutscher Bildungsrat, 1974, S. 93).

Der Umgang mit Öffentlichkeit umfasst somit im Schulbereich durchaus unterschiedliche Bereiche, die nicht ausschließlich in der gezielten „Öffentlichkeitsarbeit“ zu suchen sind, sondern auch pädagogische Interessen bei der Implementierung selbiger betreffen. Genauso stellen sich neue Herausforderungen, denn: „Transparenz“ bezieht sich nicht nur auf die Klarheit der Kriterien, etwa bei der Vergabe von Noten, sondern auch auf die Kommunikation mit den Schülern, den Eltern und der lokalen Öffentlichkeit.“ (Oelkers, 2009, S. 82)

4.1.3.2 *Schulkultur*

Für Schulentwicklung als Organisationsentwicklung bietet die öffentliche Wahrnehmung von Schule den zentralen Anlass, das eigene Selbstbild transparenter und für schulexterne Personen zugänglich zu machen. Damit verbunden ist einerseits der Anspruch auf Professionalisierung der schulischen Kommunikations- und Beziehungsarbeit; einher geht andererseits

die Beschäftigung mit sich selbst, d.h. mit eigenen Artefakten, Werten und Beziehungen (Schein, 1980), die – zusammen genommen – die Organisationskultur ausmachen.

Entsprechend gilt *Schulkultur* als komplexes Konstrukt. Sie kommt Fend (2003a, S. 104) zufolge in geteilten Symbolisierungen, in gemeinsamen Ereignissen *und* in der Sprache zum Ausdruck. Eine „schlüssige Schuleinheit“ (Risse, 2003, S. 13) ist letztlich gekennzeichnet durch die Gesamtheit von Konsens, Kooperation und Aktivitäten, die es in Schulentwicklungsprozessen mit den Bezugsgruppen zu gestalten gilt und die im Sinne einer pädagogischen Kultur und Managementkultur auszudifferenzieren ist (Brockmeyer, 1998, S. 101; Wiater, 2002b, 142–143). So unterscheidet Schneider (2009, S. 60–63) in Anlehnung an Dubs (2005) fünf Kräfte, die sich positiv und negativ auf eine Schulkultur auswirken: die (1) administrative Kraft, die (2) human-soziale Kraft, die (3) pädagogische Kraft, die (4) politisch-moralische Kraft und die (5) symbolische Kraft. Gerade letztere beziehen auch Emotionen in der Schulwelt ein und sprechen ihnen eine Bedeutung bei der Entwicklung von Schule zu. Ziel der Bemühungen um Schulkultur ist meist die Entwicklung einer *schulischen Verantwortungsgemeinschaft* (Gräsel & Mandl, 2002, S. 195) bzw. *Community* (Fend, 2009, S. 20). In einer solchen, auf Kommunikation und Kooperation basierenden Lernkultur werden dann auch Lehrende selbst zu Lernenden (Risse, 2003, S. 44).⁴⁸ *Referenzdisziplinen* von Schulkultur im engeren Sinne sind die Kulturwissenschaften, Pädagogik und Betriebswirtschaft (Wiater, 2002b, S. 140–142). Kulturtheoretische und pädagogische Konzepte betrachten vorwiegend die Zusammenhänge von gesellschaftspolitischen und -ökonomischen Rahmenbedingungen, lehr- und lernbezogenen Aktivitäten sowie persönlichen Interaktionen. Betriebswirtschaftliche Konzepte zielen auch in Bildungsinstitutionen auf die Entwicklung einer gemeinsamen Identität (engl. *Corporate Identity*) ab, um organisationale Werte zu teilen und Möglichkeiten zur Identifikation für die Akteure zu bieten. In dem interdisziplinären Zugang zur Schulkultur sieht Wiater (2002b) den besonderen Nutzen und bezeichnet ihn – ob seiner Schnittstellenfunktion – als Integrationsbegriff, der Begriffe wie Schulprofil, Schulqualität, Schulleben oder Schulklima zusammenfasst.

Schulprofile dienen dazu, der Philosophie einer Schule im Gesamten Ausdruck zu verleihen. Sie variieren in der Regel stark nach ihrer Trägerschaft (Hillebrecht, 2008, S. 32). Das *Schulprogramm* definiert als Instrument der Schulentwicklung für einen mittelfristigen Planungshorizont von vier bis

48 Dieses Verständnis hat sich allerdings bislang nicht durchgesetzt (Gräsel & Mandl, 2002, S. 197).

sechs Jahren konkretere Leitvorstellungen und Arbeitsschwerpunkte (z.B. Bauer, 1998, S. 213; Brockmeyer, 1998, S. 100; Dubs, 2004b, S. 48; Risse, 2003, S. 21). Die programmatischen Vorstellungen werden meist als Vision in ein *Schulleitbild* überführt (Wiater, 2002b, S. 145; *kritisch* Adorno, 2006, S. 28). Aus organisationaler Sicht ist die Diskussion über das Leitbild primär schulintern von Bedeutung, da es Schule erneuern und Zusammenarbeit als „eine unerlässliche Aufgabe“ (Meyer-Dohm, 1998, S. 119) verbessern kann. Die anschließende Explikation des Leitbilds dient vor allem den schulischen Teilöffentlichkeiten (vgl. oben), um sich einen Eindruck von schulischer Arbeit und vom Zusammenleben machen zu können (Dubs, 2004b, S. 48). Das Schulleitbild als sichtbares Instrument unterstützt auch das Schulmarketing (Hillebrecht, 2008). Öffentlich-rechtliche Schulen unterliegen aber, anders als Privatschulen, der staatlichen Schulgesetzgebung und müssen sich in Bezug auf das Schulmarketing zurückhalten.

Ein enger Zusammenhang von Konzepten zur Schulentwicklung ergibt sich zu Fragen der Qualität. Neben der Qualität des Unterrichts umfasst dies die *Schulqualität*, die im Sinne eines Qualitätsmanagements oftmals von Externen (z.B. Schulaufsicht, Schulbehörden, Wissenschaft) bewertet wird, gesichert und entwickelt werden soll (Fend, 2001). Auch wird im Bildungswesen – in Anlehnung an Vorgehen und Instrumente in der Wirtschaft⁴⁹ – vermehrt auf Effizienz und Effektivität geachtet oder, anders formuliert, das Verhältnis von Aufwand und Ertrag gemessen (Terhart, 2003b, S. 201). Folglich dominieren formale Kriterien bei der Beurteilung von Qualität (vgl. Fend, 2001, S. 259). Mitunter wird die Einzelschule aber auch qualitativ-fallbasiert mit anderen Einzelschulen, die bestimmte Aktivitäten bereits erfolgreich angestoßen haben, verglichen (Fend, 2003a, S. 103). Nach Dubs (2004b, S. 12–13) erfüllt das Qualitätsmanagement an Schulen dann mehrere Funktionen. Es dient der Steuerung von Entwicklungsprozessen, wird als Mittel der Kontrolle eingesetzt, hilft bei der Legitimation, Rechtfertigung und bei der Öffentlichkeitsarbeit. Er konstatiert allerdings auch, dass Lehrer schulischem Qualitätsmanagement nicht immer positiv gegenüberstehen (ebd., S. 12). Die Skepsis liegt oftmals

49 Gängige Instrumente sind: „Organisations- und Personalentwicklung, innerbetriebliche Leistungsvergleiche, Benchmarking, Zielvereinbarungen, Ausbreitung von Qualitätsbewusstsein, Identifikation von spezifischen Problemstellen und Engpässen, Qualitätszirkel, Verlagerung von Entscheidungskompetenzen ‚nach unten‘, emotionale Einstimmung und Ausrichtung des Personals auf den Betrieb, materielle oder symbolische Anreize, Abbau von überflüssigen und umständlichen Verfahren, Prozeßelementen oder Wartezeiten, Auslagerung von bestimmten Aufgaben, Einbindung der ‚Zulieferbetriebe‘ in die eigene Betriebskultur, Vorschlagswesen etc.“ (Terhart, 2003b, S. 207)

in der Übernahme betriebswirtschaftlicher Konzepte für den Bildungskontext Schule begründet (Meyer-Dohm, 1998, S. 105; vgl. Abschnitt 1.2.1).

In manchen Publikationen wird anstelle von Schulkultur eher *Schulleben* als übergeordneter Begriff gebraucht. In diesem pädagogischen Verständnis ist Schule nicht nur Lernraum, sondern auch Lebensraum, der jederzeit das schulische Netzwerk einbezieht (Fend, 2000, S. 57, 2009, S. 22; Ipfling, 2002, S. 50–51). Um Schulleben zu verwirklichen, sind nach Ipfling (2002, S. 51) fünf Bereiche zu nennen, die unterschiedliche Ebenen der Beschäftigung mit der Organisation Schule betreffen. Dazu gehören erstens die Ausstattung, zweitens inhaltliche Maßnahmen, drittens Ordnungsformen (z.B. Hausordnung), viertens Veranstaltungen und Aktionen sowie fünftens Umgangsformen. Diese Bereiche entsprechen im Kern den äußeren Merkmalen von Schule nach Fend (2001, S. 49–54), zu denen die materielle Ausstattung, organisatorische Bewältigung des Schulalltags, Mitbestimmungsregeln sowie die (sichtbaren) Unterschiede zu anderen Schulen gehören.

Im Hinblick auf das Schulleben unterscheiden sich nach Fend (1997, zitiert nach Fend, 2001) *gute von schlechten Schulen* unter anderem dadurch, dass Lehrer sich in guten Schulen stärker um ihre Öffnung bemühen (z.B. Exkursionen, Betriebsbesichtigungen; 56 % vs. 41 %), dass Eltern an guten Schulen aktiv mitarbeiten (69 % vs. 25 %), dass sich Schüler gerne auch außerhalb der Schulzeit in guten Schulen aufhalten (62 % vs. 13 %) und dass gute Schulen Möglichkeiten zur außerplanmäßigen Betätigung bieten (z.B. Sport, Arbeitsgruppen, 71 % vs. 17 %; ebd., S. 121). Auch hinsichtlich der Kollegialität lassen sich Unterschiede zwischen guten und schlechten Schulen ausmachen. So ist etwa Wissensaustausch unter Kollegen (z.B. Unterrichtsmaterial) in guten Schulen etwas stärker verbreitet als in schlechten (67 % vs. 55 %); vor allem helfen sich Lehrer in guten Schulen häufiger untereinander aus (78 % vs. 53 %), treffen sich auch in der Freizeit (87 % vs. 54 %), kümmern sich um die Integration neuer Kollegen (67 % vs. 27 %) und im Kollegium herrscht allgemein ein gutes soziales Klima vor (78 % vs. 42 %; ebd., S. 123).

Das erwähnte *Schulklima* ist ein ähnlich „schillernder Begriff“ (Gräsel & Mandl, 2002, S. 195), der im Vergleich zur Schulkultur im Besonderen die *sozialen* Beziehungen der Akteure in den Fokus rückt. Gerade Lehrerwahrnehmungen offenbaren Einflussgrößen auf das Schulklima, wozu demnach gehören: die Beziehungs- bzw. Gesprächskultur, die Zusammensetzung der Schülerschaft, vorhandene Einstellungen, Werte, Normen bzw. erziehungsspezifische Menschenbilder der Lehrerschaft (Fend, 2001, S. 81–85; vgl. auch Priebe & Greber, 1993).⁵⁰

50 in Anlehnung an eine 1977 durchgeführte Studie unter 170 Lehrern zum Schulklima

Alle Begrifflichkeiten und damit zusammenhängende Konzepte haben gemein, dass sie Schule als Ganzes fokussieren und mit unterschiedlicher Akzentuierung *besser* machen wollen. Dabei treten vor allem für die Leitungspersonen Widersprüche zutage, die aus pädagogischem Interesse nicht ohne weiteres zu lösen sind. Sie liegen oftmals – so auch im vorliegenden Fall – zwischen Kompetenz und Resignation, zwischen Korrektheit und Phantasie hinsichtlich einer Veränderungsbereitschaft sowie zwischen Einbeziehen und Alleinentscheidung (Fend, 2009, S. 23).

4.1.3.3 *Öffnung von Schule*

Eine Möglichkeit, das Selbstbild von Schule für die unterschiedlichen Anspruchsgruppen transparenter zu machen, ist die *Öffnung von Schule*. Sie spielt in Schulentwicklungsprozessen in Abgrenzung oder Ergänzung zum Konzept der Öffentlichkeit und der Offenheit als Haltung eine wesentliche Rolle (Reusser, 2001, S. 108; vgl. Abschnitt 4.1.3.1). So fordert bereits der Deutsche Bildungsrat (1974) eine Offenheit gegenüber der Gesellschaft als notwendige sozio-kulturelle Haltung der Beteiligten ein, um „Jugendlichen den Übergang in das Erwachsenenleben zu erleichtern“ (ebd., S. 93). Eine Diskussion speziell um den Prozess der Öffnung von Schule gegenüber der schulischen Öffentlichkeit lösen Zimmer und Niggemeyer (1985) mit ihrem provokant betitelten Buch „Macht die Schulen auf, lasst das Leben rein!“ aus. Daraufhin folgen Praxisinitiativen, z.B. im Jahr 1986 in NRW die Initiative zur Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule (GÖS), mit dem Ziel, „neben individueller Förderung, sozialer Koedukation und fächerübergreifendem Arbeiten“ (Sailmann, 2008, S. 73) auch Gemeinwesenorientiertes Lehren und Lernen zu fördern (vgl. Huber & Hameyer, 2000, S. 86–87; Risse, 2003, S. 48; zum *Service Learning* siehe Abschnitt 5.1.3).

Im Zuge der so genannten offenen Schule (Hallitzky & Seibert, 2002, S. 16) rückt die „bedarfsorientierte Kooperation von Schule mit politischen, wirtschaftlichen, sozialen, religiösen oder kulturellen Einrichtungen in ihrem Umfeld“ (Sailmann, 2008, S. 73) vermehrt ins Blickfeld. Mitunter hat man allerdings den Eindruck, dass sich die Öffnung von Schule zwar als Prinzip etabliert hat, es werden aber die Wirkungsweisen von Öffnung und der damit einhergehenden Öffentlichkeit selten konsequent hinterfragt (vgl. Abschnitt 4.1.3.1). Denn im Begriff Offenheit wird stets die Geschlossenheit des Systems Schule mitgedacht; Geschlossenheit ist jedoch nicht automatisch kontraproduktiv oder dysfunktional – im Gegenteil: Geschlossene Strukturen können den schulischen Akteuren auch Orientierung verleihen (Hallitzky & Seibert, 2002, S. 172; vgl. weiterführend Münch, 2001, S. 244 ff.). So steht Offenheit für Durchlässigkeit, Dynamik und Flexibilität – Geschlossenheit für Undurchlässig-

keit, Statik und Linearität; Offenheit kommt insofern einer Grenzüberschreitung gleich, die sowohl vor Ort als auch medienvermittelt angestoßen werden kann (Hallitzky & Seibert, 2002, S. 172–173; Risse, 2003, S. 48).

Angesichts der hier im Vordergrund stehenden Schule-Wirtschaft-Projekte ist eine Möglichkeit, die Organisation Schule längerfristig nach außen zu öffnen, *Bildungsnetzwerke* zu schaffen (Berkemeyer et al., 2009, S. 674; vgl. Abschnitt 1.3.2). So lassen sich innovative Schulen nach Risse (1998, S. 298–299) daran erkennen, ob sie in Netzwerke eingebunden sind, welche Bedeutung sie diesen beimessen und inwiefern sie diese im Abgleich mit dem Schulprogramm beständig erneuern. Anhand einer Sekundäranalyse der Studie „Schule und soziale Netzwerke“ des Deutschen Jugendinstituts zeigt Sailmann (2008) auf, dass Vernetzung in der Schule vor allem für Informations- und Erfahrungsaustausch unter Lehrern (74 %), gemeinsame Aktivitäten (48 %), Schüleraustausch (34 %) und Informations- und Erfahrungsaustausch unter Schülern (28 %) zustande kommt. Die meisten Kontakte werden von Schulleitern und Lehrern aufgebaut (ebd., S. 75). Angestoßen werden Kooperationen und Netzwerke allerdings meist von außen, sodass spezifische Kooperationsinteressen bei der Netzwerkbildung nicht ausgeschlossen sind (Sailmann, 2008, S. 76). Potenzielle *Kooperationspartner* sind dann Hochschulen oder Forschungseinrichtungen, Behörden, Unternehmen, Verbände, Kammern und Gewerkschaften, Betreuungs- und Beratungseinrichtungen sowie kulturelle Vereinigungen etc. (Sailmann, 2008, S. 77). Netzwerkarbeit setzt allerdings die Transparenz von Akteuren und Organisationen voraus (Risse, 1998, S. 286) und geht deutlich über die Akquise von Sponsoren für Schulveranstaltungen hinaus (Sailmann, 2008, S. 77), sodass es nicht nur an Berufsschulen zur Diskussion um Netzwerkmanager kommt (Wilbers, 2003, 2004).

Ein weiteres *Instrument* zur Öffnung von Schule können Businessplanwettbewerbe und ähnliche Veranstaltungen im Bereich ökonomischer Bildung sein. Sie tragen dazu bei, dass sich Gründer und potenzielle Kapitalgeber kennenlernen können und füreinander Vertrauen gewinnen (Schefczyk & Pankotsch, 2009, S. 1–2).⁵¹ Ein Businessplanwettbewerb ist normalerweise keine einzelne Veranstaltung, sondern eine Abfolge verschiedener Präsenztermine innerhalb eines definierten Zeitraums. Die Veranstaltungen dienen als Forum für die Präsentation der Wettbewerbskonzepte und für die Prämierung der Gewinner. Oftmals kommen nicht-öffentliche Seminare mit fachlich-

51 Schefczyk und Pankotsch (2009, S. 3) ermitteln allerdings mithilfe von 493 Befragten, dass die Teilnahme an Businessplanwettbewerben vor allem zu besseren persönlichen Kontakten führt. Nicht erfasst werden die wachsenden Bemühungen um eine Entrepreneurship Education in Schulen.

inhaltlichem Bezug hinzu (ebd., S. 31). *Wie* sich äußere Schulentwicklung letztlich darstellt und welche Methoden und Instrumente dazu eingesetzt werden, ist stark abhängig von der Einzelschule und den Akteuren vor Ort. Projekte, Bildungsnetzwerke und Businessplanwettbewerbe sind in jedem Fall zu den Aktivitäten zu zählen, die Schule gegenüber weiteren Personengruppen öffnet und zum Überdenken von schulischem Selbst- und Fremdbild führt.

4.2 Schulentwicklung bei business@school

In der theoretisch-konzeptionellen Betrachtung von Schulentwicklungsprozessen wurden mehrere Ebenen ausgemacht, die die Schule und ihr Entwicklungspotenzial beeinflussen (z.B. Brüsemeister & Eubel, 2003; Fend, 2000). Skizziert wurde auch, inwiefern das Schulsystem klare Vorgaben in Form eines Bildungsauftrags macht und welche Leerstellen sich etwa durch Rahmenlehrpläne ergeben. In eine dieser Leerstellen im Bereich der ökonomischen Bildung fügt sich business@school ein: Als Projekt der Entrepreneurship Education trägt es dazu bei, Schülern Lern- und Entwicklungschancen hinsichtlich sozio-ökonomischer Kompetenzen zu bieten. Obschon diese Passung auf Systemebene bedeutsam für die Initiierung und Beteiligung an business@school ist, rückt bei Schulentwicklungsprozessen vielmehr die Einzelschule in den Blick. Ausgestattet mit mehr Entscheidungsfreiheiten *kann* sie sich freiwillig an solchen Kooperationsprojekten beteiligen; zugleich gestaltet sich jedes Projekt vor Ort anders, da jeweils unterschiedliche Personen in die Umsetzung involviert sind und auch verschiedene strukturelle Voraussetzungen mitbringen. Insofern liegt nahe, bei der Betrachtung von business@school als Fall insbesondere diejenigen Prozesse zu beachten, die auf die Schulentwicklung „einzahlen“: in dem Sinne, wie sie zur inneren Weiterentwicklung des Unterrichts und der Weiterbildung der Lehrer beitragen, und in dem Sinne, wie sie äußere Schulentwicklung anstoßen, d.h. das Bild der Schule in der (schulischen) Öffentlichkeit längerfristig beeinflussen.

Entsprechend richten sich die empirischen Betrachtungen bei business@school sowohl auf diejenigen Prozesse, die die innere (pädagogische) Schulentwicklung betreffen, als auch auf solche Prozesse, die man eher der äußeren Schulentwicklung zuschreiben kann. Dabei werden mit der Unterrichtsentwicklung, der Personalentwicklung und der Entwicklung der Schule als Ganzes die bereits gezeigten Bereiche einer Schulentwicklung als Organisationsentwicklung aus dem theoretisch-konzeptionellen Teil dieser Arbeit wieder aufgegriffen und mit den Ergebnissen des vorliegenden Falls gespiegelt. Nicht erneut angeführt werden solche Ergebnisse, die die

Kompetenzentwicklung der Schüler betreffen, da diese bereits in Kapitel 3 prominent vorgestellt wurden.

Den Ausgangspunkt der Betrachtungen bilden Überlegungen zur Unterrichtsentwicklung bei *business@school* (Abschnitt 4.1.1). Zu ihnen zählen Annahmen über (Projekt-)Unterricht, Hinweise zum Projektlernen und der spezielle Aspekt der Studien- und Berufsorientierung. Im Anschluss daran werden unter dem Aspekt der Personalentwicklung (Abschnitt 4.1.2) Anforderungen an den Lehrerberuf aus Beteiligtenpersicht geklärt, Möglichkeiten der SchilF beschrieben und die Führungsverantwortung des Schulleiters für die Initiierung und Implementierung von *business@school* eruiert. Danach werden mit der Wahrnehmung von Schule, der Schulkultur und der Öffnung von Schule solche Bereiche betrachtet, die man der Entwicklung der Schule als Ganzes zurechnet (Abschnitt 4.1.3). Angesichts der komplexen Zusammenhänge zwischen den Bereichen kann allerdings davon ausgegangen werden, dass die gewählte Trennung eine vorwiegend analytische ist und nicht davon entbehrt, die Bereiche später zugunsten der Einzelschule als soziale Organisation zusammenzuführen (Abschnitt 4.3).

4.2.1 Unterrichtsentwicklung bei *business@school*

Kooperationsprojekte wie *business@school* knüpfen meist an Bedürfnissen der Schule an, indem sie pädagogisch-didaktische Herausforderungen von Schule und Unterricht aufgreifen und ein Angebot (unter weiteren) zur Unterrichtsentwicklung darstellen. Die Unterrichtsentwicklung umfasst oft zwei Zielrichtungen: eine fachlich-inhaltliche sowie eine didaktisch-methodische Entwicklung des Unterrichts (vgl. Abschnitt 4.1.1). Auch *business@school* zielt auf die genannten Richtungen ab: Mit dem (groben) Rahmen der ökonomischen Bildung werden solche Schnittstellenthemen oder -bereiche tangiert, die curricular nur mäßig vorgesehen sind. Mithilfe des Projektlernens wird der Versuch unternommen, pädagogische Innovationen längerfristig in schulische Abläufe zu integrieren, als dies Projektarbeiten in der Schule bisher ermöglichen. Jeweils eine der beiden Zielrichtungen zu erfüllen, stellt sich bereits herausfordernd für schulische Kontexte dar. Umso interessanter ist, dass mit *business@school* die empirische Betrachtung eines Einzelfalls möglich wird, der *beide* Zielrichtungen pädagogischer Schulentwicklung in sich vereint. Zugleich stellt sich das Kooperationsprojekt mit der Evaluation einer kritischen Untersuchung hinsichtlich dessen wirtschaftsdidaktischer Qualität (vgl. Reinmann & Hoffhues, 2010).

Entsprechend sollen im empirischen Teil zur Unterrichtsentwicklung zunächst die Erwartungen aufgeführt und erklärt werden, die mit der Pro-

jektarbeit bei *business@school* seitens der unterschiedlichen Teilnehmer einhergehen (Abschnitt 4.2.1.1). Im Anschluss an diese normativ-subjektiv geprägten Vorstellungen von Schule wird das Projektlernen bei *business@school* eingehender betrachtet und zur internen Strukturierung wiederum auf die vier Projektschritte von Gudjons (2008) zurückgegriffen (Abschnitt 4.2.1.2). Als zuvor identifizierte, wichtige Dimension von Projektlernen wird abschließend die Studien- und Berufsorientierung fokussiert und wie Projektarbeit diese begünstigen kann (Abschnitt 4.2.1.3).

4.2.1.1 *Erwartungen an business@school*

In Abschnitt 4.1.1.1 wurde bereits darauf verwiesen, dass die *Vorstellungen* von „gutem“ Unterricht divers und immer auch normativ geprägt sind. Diejenigen Definitionen, die bei allen Positionen noch am ehesten vereinbar erscheinen, werden infolge der Kompetenzorientierung sukzessive abgelöst durch solche, die bei aller Formalisierung des Lernens auch offene(-re) Lehr-Lernformate zulassen und nicht von der eindeutigen Planbarkeit des Unterrichts ausgehen. Möchte man mit Schulentwicklungsprozessen den Unterricht in dieser Hinsicht verändern und um schüleraktivierende, partizipative Elemente ergänzen, bedarf es didaktisch-methodisch einer aufgeschlossenen Haltung der Lehrenden gegenüber anderen, bislang wenig etablierten Lehr-Lernformen (vgl. Häuptle, Florian & Reinmann, 2008; Milbach, 2004). Dass das Exemplarische in Anlehnung an Klafki (1985) einen besonderen Wert hierbei hat, ist weniger umstritten als die Unterrichtsform als solches: Schule kann nur holzschnittartig Themen und Inhalte behandeln, sodass der Rückgriff auf Beispiele mit Reflexionsankern in jedem Fall notwendig ist.

business@school als Projekt. *business@school* ist ein Projekt, das mit dem Bezug zur ökonomischen Bildung bzw. zum Unternehmertum thematisch-inhaltlich größtenteils Neuland in den allgemeinbildenden Gymnasien betritt und gleichzeitig didaktisch-methodisch mit der längerfristigen Projektarbeit ein bisher nicht etabliertes Lehr-Lernformat im Kontext Schule nutzt (z.B. LInAnf₁). Hinzu kommen Chancen hinsichtlich einer Kompetenzentwicklung durch Kooperation, die umfassender bereits in Abschnitt 3.3 skizziert wurden. Für die Unterrichtsentwicklung sind speziell die Möglichkeiten zur thematisch-inhaltlichen Erweiterung und didaktisch-methodischen Innovation bedeutsam, sodass die weiteren, eher individuellen Faktoren an dieser Stelle ausgeblendet werden sollen. In der Schnittmenge der Lehrerinterviews (LInAnf₁ bis LInAnf₉) lässt sich zusätzlich zur Kompetenzentwicklung der Schule ein klarer Fokus auf das Projektlernen als innovatives Lehr-Lernformat ausmachen. Während der Projektlaufzeit lernen die beteiligten Gymnasiasten, Lehrer und Betreuer in selbstorganisierten Teams, deren

Kooperation von Beginn an geplant ist, um Schülern situiertes Lernen und eigenes Wirtschaftshandeln zu ermöglichen (für eine *Übersicht über den Aufbau des Projekts* vgl. Abschnitt 2.1). Mangelnde Fähigkeiten im Bereich des Problemlösens bezeichnet ein Schulleiter bei *business@school* als „Gymnasialproblem“ (SLInAbs., S. 51, Z. 21). Mit diesem Begriff möchte er zum Ausdruck bringen, dass problemorientiertes Lernen, auf das auch *business@school* abzielt, in dieser Schulform nicht so weit entwickelt ist wie an anderen Schulformen. *business@school* fällt durch seinen Aufbau und den damit verbundenen Zielen daher besonders im Gymnasium auf fruchtbaren Boden. Die im Projekt eingenommenen Rollen unterscheiden sich teilweise stark vom herkömmlichen Unterricht: Vor allem der Lehrer ist in der Projektarbeit Lernberater; Betreuer werden als Experten für Wirtschaftswissen gehandelt, obwohl sie sich selbst vielmehr als Lernbegleiter bzw. Coach verstehen (siehe Kapitel 5). An dieser Stelle wird wiederum die kompensatorische Funktion (vgl. Abschnitt 1.3) deutlich, die *business@school* nicht nur thematisch-inhaltlich, sondern auch methodisch-didaktisch einnimmt: Durch Lehrpläne sind Lehrern die Hände gebunden und sie können Projektlernen nur im festen Rahmen umsetzen. *business@school* bietet hier eine (willkommene) Abwechslung zum herkömmlichen Unterricht (Metzger, 2000, S. 55), zumal auch die Lehr-Lernziele von diesem abweichen. Gleichzeitig ist die Projektarbeit ein halbstrukturiertes Lehr-Lernformat, sodass die Teilnahme an *business@school* nicht grundsätzlich außerhalb der Schule stattfinden muss, sondern sich Möglichkeiten der Integration in den Unterricht infolge der Aufgabenstellungen und der Dreiphasigkeit ergeben.

Differenzierte Betrachtung des Projektaufbaus. Eingangs wurde bereits beschrieben, dass jeder Beteiligte Vorstellungen von Unterricht mitbringt, die sich nicht nur auf Lehrende, d.h. Lehrer und Schulleiter erstrecken, sondern genauso gut für Betreuer und eben auch für Schüler gelten. Die Einschätzung der Schüler als Primärzielgruppe ist besonders interessant, weil der Aufbau des Projekts bei ihnen auf Interesse stoßen sollte, da alternative Lernmöglichkeiten in Verbindung mit Spaß mitunter höheren Aufwand in der Bearbeitung der Aufgabenstellungen relativieren. Ähnlich den Lehrern lassen sich auch die Erwartungen der Schüler des Jahrgangs 2007/2008 ($S_1 = 432$) in zwei Bereiche trennen, die in der Projektpraxis eng verknüpft sind: So besteht große Hoffnung dahingehend, erstens Wirtschaft als Inhalt, System und Organisation kennenzulernen sowie zweitens alternative Lernformen und Abwechslung zum Unterricht zu erleben. Schüler sind daher schon zu Beginn des Projekts *business@school* gut in der Lage, ihr Wirtschaftswissen zu reflektieren und zu vergleichen, welchen Stellenwert Wirtschaft in der allgemeinbildenden Schule einnimmt, wie der Diskussionsstrang in Tabelle

10 beispielhaft zeigt (vgl. Interviews SInAnf₁ bis SInAnf_{9c}). Schüler fordern nicht plakativ ein „Mehr“ an Wirtschaft, sondern sind sich im Klaren, dass ihre Wirtschaftsinteressen und Vorstellungen über Umsetzungsformate mit anderen Bildungsinhalten und dem Faktor Zeit kollidieren. Ihnen ist bewusst, dass Projektlernen aufwendig ist und nicht jeder Bildungsinhalt derart gelernt werden kann. Die Äußerungen deuten zudem auf vielfältige Lernerfahrungen der Teilnehmerschaft hin (vgl. Abschnitt 3.2.1), die für eine erfolgreiche Projektteilnahme essentiell sind (z.B. Steiner, 2006; Wild, Hofer & Pekrun, 2006). Die Erwartungen der Schüler zu Projektbeginn kann man insgesamt als Konglomerat eigener Erfahrungen bzw. Hoffnungen und extern herangetragenem Interessen beschreiben.

Tab. 10: Schüler über ökonomische Bildung und Projektlernen

Würdet ihr euch mehr Zeit für <i>Wirtschaftsthemen</i> wünschen?			
ÖFFENTLICHE MEINUNG	„Ich find das schon gut, weil das ist ja wirklich etwas, dass man in der Zukunft braucht. Es wird andauernd wieder ein neues Thema angebrochen und man redet oft darüber, jetzt auch in den Medien. Und wenn man da wirklich keine Ahnung hat, dann fällt es einem wirklich schwer, sich dafür zu interessieren. [...]“ (SInAnf ₁ , S. 3, Z. 35–42)	„Man muss es ja nicht unbedingt in so einem großen Rahmen wie <i>business@school</i> laufen lassen. Dass das nicht alle mitmachen wollen, ist ja irgendwo verständlich, weil es enorm zeitintensiv ist. [...] Selbst, wenn man etwas im Ingenieurwesen studieren möchte [...], muss man es ja im Prinzip auch wissen, wie es funktioniert in der Wirtschaft.“ (SInAnf ₁ , S. 3, Z. 1–7)	ARBEITSMARKTBEZUG
PROJEKTLERNEN	„Aber das letzte Mal, da kann ich mich daran erinnern, dass wir Wirtschaft behandelt haben, war in der 8. Klasse, also vor vier Jahren ungefähr. Und das hat mir eigentlich nicht so viel Spaß gemacht, weil das Projekt ist jetzt einfach was ganz anderes. Man beschäftigt sich selbst aktiv damit und hört nicht nur einfach zu und muss das irgendwie lernen [...]“ (SInAnf ₁ , S. 3, Z. 8–12)	„Oder man macht den Kompromiss, dass man das wirklich in der Oberstufe unterrichtet, weil ich denke, man muss auch eine gewisse Reife dafür haben und ein gewisses Alter, um das zu verstehen und um sich dafür zu interessieren [...]“ (SInAnf ₁ , S. 3, Z. 13–16)	KONSEKUTIVER AUFBAU

Erwartungen an das Projekt. Erwartungen, die *business@school* betreffen, werden bei Schülern (wie auch bei den weiteren Beteiligten) voll und ganz eingelöst. So haben Schüler und Alumni rückblickend neue Inhalte kennengelernt und gleichzeitig anders als sonst gelernt. Die Teamarbeit nimmt im Projektverlauf für die Schüler eine Sonderstellung ein. Bei mehreren Antwortmöglichkeiten bewerten sie das Projekt als Ganzes positiv, zu der Teamarbeit neben weiteren Aspekten auch zählt. Unter Lehrern ($L_1 = 85$)

stellt sich dies etwas anders dar: Sie glauben, dass Schüler vor allem wegen der Selbstorganisation bei *business@school* mitmachen (48 N, 56,5 %). Sie selbst forcieren *business@school* aus schülerbezogenen Gründen: Sie haben schon des Öfteren an dem Kooperationsprojekt teilgenommen und möchten Schülern primär Lernen außerhalb des Klassenzimmers ermöglichen (61 N, 71,8 %), zur Beschäftigung mit Inhalten anregen, die sonst im Unterricht keinen Platz hätten (39 N, 45,9 %), sowie berufliche Orientierung von Schülern unterstützen (34 N, 40,0 %). Argumentieren die Lehrer selbstbezogen, möchten sie insbesondere eine veränderte Rolle im Vergleich zum Frontalunterricht einnehmen (40 N, 47,1 %; siehe Abschnitt 4.2.2.2). Zugleich haben sie Interesse an der Zusammenarbeit mit den Betreuern und äußern Hoffnungen hinsichtlich der Erweiterung ihres didaktisch-methodischen Spektrums. Unter Schülern ($S_1 = 432$) sind es knapp die Hälfte, die die Betreuer und deren Arbeitsbereich näher kennenlernen wollen. Allerdings muss man anhand der Ausführungen in Kapitel 3 davon ausgehen, dass sich ein Zusammenhang zwischen der Öffnung des Unterrichts, der ökonomischen Bildung und den Betreuern als Lernpartnern ergibt: Erst die Betreuer machen die Wirtschaft greifbar, transportieren deren Sprache und Leitgedanken und führen dazu, dass Projektlernen bei *business@school* authentisch ist und unter situiereten Bedingungen verläuft. Entsprechend wird am Aufbau des Projekts auch in der Retrospektive nicht gerüttelt und die drei Phasen mit dem angeschlossenen Wettbewerb werden als richtig proportioniert eingeschätzt (vgl. weiterführend Hofhues & Reinmann, 2009, S. 24). Die Tabelle 11 fasst die mit *business@school* verbundenen Erwartungen aus Schüler- und Lehrersicht zusammen.

Tab. 11: Erwartungen von Schülern, Alumni und Lehrern
(S₁ = 432, A = 1.019, L₁ = 85)

Die größten Erwartungen der Schüler	SCHÜLER	ALUMNI	LEHRER
Inhalte mitzubekommen, die sie sonst im Unterricht nicht lernen würden.	68,8 %	74,3 %	78,8 %
Fähigkeiten zu erwerben, die für die persönliche Zukunft wichtig sind.	58,3 %	56,8 %	81,2 %
Betriebswirtschaftliche Fragestellungen besser zu verstehen.	53,9 %	59,6 %	71,8 %
Eine Abwechslung zum üblichen Unterricht zu erleben.	37,0 %	60,0 %	60,0 %
Berufliche Orientierung.	35,9 %	22,6 %	34,1 %
Als Team in der Schule besser zu arbeiten.	34,7 %	36,7 %	56,5 %
Zu erfahren, wie externe Betreuer arbeiten.	17,8 %	29,7 %	31,8 %

Aus der Tabelle wird abschließend ersichtlich, dass der Aufbau bei *business@school* für Schüler etwas stärker die Möglichkeit einer inhaltlichen Weiterentwicklung darstellt als für die Lehrer und für die Alumni. Anders als bei den Befunden zuvor stehen die Alumni in dieser Übersicht auf der Seite der Lehrer: Sie sehen die Chancen der Projektarbeit rückblickend deutlicher als die Schüler des Jahrgangs 2007/2008 zu Projektbeginn. Anhand der Daten lassen sich genaue Gründe für diese Einschätzung nicht rekapitulieren. Das Ergebnis könnte in Zusammenhang mit dem erweiterten Erfahrungsspektrum der Alumni oder mit ihrer Haltung zur Schule, die stärker auch einen qualifikatorischen Aspekt einschließt, begründet sein.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Kooperationsprojekte zwischen Schulen und Unternehmen primär auf pädagogische Schulentwicklung abzielen, da sie thematisch-inhaltlich oder didaktisch-methodisch einen Beitrag zur Fortentwicklung von Schule und Unterricht leisten (wollen). Dies setzt allerdings eine aufgeschlossene Haltung aller Beteiligten gegenüber dem Projekt voraus, die sich anhand der theoretisch-konzeptionellen Betrachtungen in Abschnitt 4.1.1.1 sowohl inhaltlich als auch didaktisch begründen lässt. Bei *business@school* stellt sich dies ähnlich dar: Durch den inhaltlichen Bezug zur ökonomischen Bildung und den Aufbau wird das Projekt von Schülern und von Lehrern als Lernformat geschätzt, Lehrer nehmen allerdings etwas stärker eine kompensatorische Funktion bei der Kooperation wahr als die Schüler selbst. Denn Rahmencurricula und Lehrpläne schränken die Variationsvielfalt in der Lehre vielfach ein bzw. werden von Lehrern als Einschränkung empfunden, sodass sie *business@school* als

willkommene Erweiterung in den Schulalltag integrieren und darin auch von der Schulleitung unterstützt werden (siehe Abschnitt 4.2.2.3). Gleichzeitig ermöglicht der Aufbau des Projekts, *business@school* nicht losgelöst vom Unterricht durchzuführen. Das halbstrukturierte Lehr-Lernformat erlaubt es, die Teilnahme an *business@school* in drei Formen anzuerkennen (vgl. Abschnitt 2.1). Denn die Projekthalte und der Austausch mit schulexternen Partnern, den Betreuern, bringen einen vermehrten Aufwand in der Bewältigung der gestellten Aufgaben mit. Die Betreuer sind es auch, die im Aufbau des Projekts insgesamt eine wichtige Rolle spielen: Sie sorgen dafür, dass sich auch Lehrer in der Projektarbeit weiterentwickeln können und sich in anderen Aufgaben erproben. Zudem bieten sie den Schülern authentische Einblicke in Wirtschaft als System und helfen, die Relevanz des Gelernten für ihren Schul- und späteren Berufsalltag einzuschätzen. Alles in allem wird daher *business@school* als sinnvoll erlebt und anerkannt.

4.2.1.2 *Projektlernen bei business@school*

In den theoretischen Ausführungen zum Projektlernen (Abschnitt 4.1.1.2) wurden bereits die vier Projektschritte nach Gudjons (2008) eingeführt, die der internen Strukturierung dienen und sich zur chronologischen Reihung von Projekten eignen. Diese vier Schritte sollen im Folgenden hinsichtlich des Projektlernens bei *business@school* aufgenommen und mit deren Hilfe die empirischen Ergebnisse des Einzelfalls näher beschrieben werden.

Erster Projektschritt: Identifikation des Problems. Dass sich Schüler als Primärzielgruppe sehr interessiert an *business@school* zeigen, sollte in den vorangegangenen Ausführungen klar geworden sein. Interesse ist eine wichtige Voraussetzung, um Herausforderungen wie bei *business@school* zu lösen. Entsprechend glauben 325 Schüler (75,2 %; $S_1 = 432$), dass sie an *business@school* aus persönlichen Motiven teilnehmen, deutlich seltener werden andere Motivationsquellen (z.B. Lehrer, Eltern) benannt. Schüler sind folglich wie die weiteren Projektbeteiligten in hohem Maße motiviert. Auch deutlich geworden wurde die gesellschaftliche Relevanz, die die Projektkooperation mit den beiden wesentlichen Zielrichtungen (ökonomische Bildung, Projektlernen) erfüllt oder zu erfüllen sucht. Dabei nutzt *business@school* einen exemplarischen Zugang zur Wirtschaft. Dieser ist essentiell dafür, um überhaupt Lust an ökonomischen Fragestellungen zu entwickeln. Ein langjähriger *business@school*-Lehrer formuliert den Zusammenhang von Interesse bzw. Motivation und gesellschaftlicher Relevanz so:

„[D]as ist ja der umgekehrte Weg, man will ja irgendwo hin, man will das Ding präsentieren, man will das Ding verstehen, also muss ich da was

verstehen. Würde ich das andersrum machen, könnte ich das vergessen. Es gibt nichts Langweiligeres als Betriebswirtschaft. Ja, also jetzt von unten aufbauend und kaufmännisches Rechnungswesen und der ganze Zirkus, wenn man da von unten anfangt, da wird man wahnsinnig. Aber gehe ich von oben und habe so ein Ding und sage, das verstehe ich und soll wissen, warum reagiert denn die Aktie jetzt positiv, was ist denn da passiert, dann verstehe ich plötzlich was.“ (LInAnf_{2a}, S. 12, Z. 12-19)

Bisher weniger betrachtet wurde allerdings der Prozess, wie Schüler die Herausforderungen identifizieren oder im Verlauf des Schuljahres zu lösen versuchen. Man kann unterscheiden nach gut strukturierten Problemen, die sich zu Beginn in der Fallarbeit ergeben (vgl. Abschnitt 4.1.1.2). Hier gibt es Vorgaben, wie Konzerne oder kleinere und mittlere Unternehmen zu analysieren sind. Bei der strukturierten Betrachtung der Unternehmen sollten die Schüler bereits im Hinterkopf haben, dass sie in der letzten Projektphase selbst eine Geschäftsidee entwickeln und dort neben ihrer Kreativität auch auf ökonomisches Grundwissen zurückgreifen müssen. In den ersten Schulbesuchen, die am Ende der ersten bzw. zu Beginn der zweiten Phase stattfinden, sind die konkreten Geschäftsideen, mit denen die Schüler in den Wettbewerb gehen, in weiter Ferne. Dennoch ist das Fernziel des Projekts als solches präsent, wie die Schüler beteuern (Interviews SInAnf₁ bis SInAnf_{9c} zur Frage „*Habt ihr schon erste Geschäftsideen entwickelt?*“). Dabei fordert sie vor allem das Suchen *und* Finden der Idee heraus, da es ihnen schwerfällt, neue und innovative Ideen zu finden (z.B. SInAnf₁, S. 5, Z. 20-22). Auch müssen sie Ideen immer wieder revidieren, wenn es diese schon gibt (z.B. SInAnf₄, S. 36, Z. 32-36). Stattdessen geben sie an, zu diesem Zeitpunkt im Projekt „brainstormmäßig“ (SInAnf₃, S. 64, Z. 30), d.h. mit offenen Augen und Ohren durch ihren Schüleralltag gehen. Entsprechend fungieren die gestellten Aufgaben zu Projektbeginn als Wegweiser oder auch als Motor, um die Schüler unter authentischen Bedingungen zum Lernen zu motivieren (vgl. Abschnitt 4.1.1.2). Als Test dient das Problem derart, dass an business@school auch ein Businessplanwettbewerb angeschlossen ist (siehe Abschnitt 4.3.3.3). Muster oder Prinzipien der Projektarbeit bei business@school erkennen die Schüler erst im Nachhinein, da sie direkt nach Beendigung des Projekts vielmehr vom Aufwand der Beteiligung überwältigt sind. So begeistert die meisten Schüler von business@school auch sind, würden nicht alle unmittelbar nach Beendigung des Projekts die Teilnahme am Projekt empfehlen. Vielfach werden eine zu geringe Passung zu den schulischen Abläufen und Verpflichtungen beklagt, da business@school curricular angelehnt, aber mit Ausnahme eines Falls in der quali-

tativen Fallanalyse nicht vollständig eingepasst ist. Auch die Intensität des Engagements stellt eine Herausforderung dar, da Schüler vielfach viel Zeit in die Projektarbeit einbringen (Interviews SInAbs₁ bis SInAbs_{9c} zur Frage „Würdet ihr wieder an *business@school* teilnehmen?“). 80 % der Schüler (215 N; S₃ = 268) investieren beispielsweise mehr als 76 Stunden in die Projektarbeit. Seltener, aber auch verzeichnet werden Klagen hinsichtlich der Teamarbeit. An dieser Stelle soll ausdrücklich darauf verwiesen werden, dass neben positiven Emotionen, die mitunter zu Flow in der Projektarbeit führen, auch negative Emotionen für den Lernerfolg des Einzelnen bedeutsam sind. Zugleich liegt es in der Hand der Schüler, inwieweit sie diese Dynamiken „in den Griff“ bekommen, d.h. durch arbeitsteilige Modelle oder weitere Formen der Teamarbeit vielmehr Problemlösestrategien entwickeln. Aus Sicht von Pädagogik bzw. Didaktik sind immer positive wie auch negative Erfahrungen mit der Projektarbeit zentral, um aus Handlungs- und Problemorientierung sowie Selbstorganisation für künftige Projektarbeiten zu lernen. Denn bei *business@school* wird auch deutlich, dass Berufs- und Arbeitsmarktperspektiven in unterschiedlichen Rollen mitgedacht werden: Schüler schlüpfen in die Rolle von Beratern, dürfen die Tätigkeit ihrer Betreuer näher verfolgen und übernehmen Verantwortung in der Rolle des Unternehmers, selbst wenn eine Geschäftsgründung in den meisten Fällen nicht erfolgt. Es überwiegt das Gefühl, an realen Problemen und nicht an weiterem „baby stuff“ (Cognition and Technology Group at Vanderbilt, 1992, p. 117) zu arbeiten. Die Auseinandersetzung mit *business@school* hat daher durch den Berufs- und Arbeitsmarktbezug einen Ernstcharakter, den sie insbesondere im Rückblick als solchen wahrnehmen: Sie geben eine Prägung des Werdegangs in unterschiedlicher Intensität an (siehe Abschnitt 4.2.1.3). Gleichzeitig glauben Schüler fest daran, dass sie das bei *business@school* Gelernte in Schule, Studium und Beruf gebrauchen können, fokussieren also deutlich einen persönlichen *Nutzen* der überfachlichen Fähigkeiten als (Schlüssel-)Kompetenzen. Der Erwerb von Fachkompetenzen wird bei Projektlernen allerdings schlechter beurteilt als anderen Unterrichtsformen, die wiederum Nachteile in der Förderung überfachlicher Fähigkeiten aufweisen (Gudjons, 2008, S. 90; Terhart, 2009, S. 100).

Zweiter Projektschritt: Projektplanung. Projektlernen im formalen Bildungskontext Schule möchte Schüler aktivieren und sie darin unterstützen, sich selbstorganisiert und selbstverantwortlich mit Inhaltsbereichen oder Fragestellungen auseinanderzusetzen. Bei *business@school* gelingt beides. Das Lernen erfolgt selbstorganisiert und die Schüler sind mit ihren Lernprodukten nicht nur sich selbst gegenüber verantwortlich, sondern auch gegenüber ihrer Gruppe, in der sie die Herausforderungen im Projekt lösen (vgl. Abschnitt

3.2.2). Die kooperative Planung des Projekts erfolgt innerhalb des Projektrahmens, der durch die Projektkoordination für alle teilnehmenden Schülerteams vorgegeben ist. Dies bietet den Schülern Orientierung in zeitlicher, aber auch in inhaltlicher Hinsicht. Denn mit längerfristiger Teamarbeit sind die Schüler ($S_1 = 432$) wenig erfahren, was nachdenklich stimmt: In allen Lehrplänen der Sekundarstufe II ist Projektlernen didaktisch-methodisch verankert – lediglich Projekte im Bereich der ökonomischen Bildung sind unüblich. Durch den schwachen bis mittleren Strukturierungsgrad können sich die Schüler auf die Teamarbeit konzentrieren und Aushandlungsprozesse mit den unterschiedlichen Beteiligten anstoßen. Denn, das konnte ebenfalls in Kapitel 3 gezeigt werden, trotz arbeitsteiliger Teamorganisation setzen die Schüler auf gemeinsame, d.h. demokratische Entscheidungen. Infolge der didaktischen Konzeption bricht *business@school* die enge 45-Minuten-Taktung des Schulunterrichts selbst bei den Schülerteams auf, die innerhalb des herkömmlichen Unterrichts (und nicht etwa in AGs) am Projekt teilnehmen. Speziell im Hinblick auf die Unterrichtsentwicklung ist dieser Aspekt ein wichtiges Detail, legt doch „Zeit [...] Anfänge fest und bestimmt das Ende“ (Faulstich, 2005, S. 213). Zugleich kann man in der Chronologie des Projekts unterschiedliches Zeiterleben (ebd., S. 217) ausmachen, da beispielsweise das Vorbereiten der Zwischen- und Abschlusspräsentationen sowohl kontinuierliches Lernen und Arbeiten als auch den Umgang mit Stresssituationen einfordert. Entsprechend belegen Schüler die Projektarbeit auch mit Adjektiven wie „interessant“, „informativ“ oder „spannend“ und zugleich mit „anstrengend“, „zeitintensiv“ oder „stressig“ ($S_3 = 268$). Die Adjektive deuten auf das Spannungsfeld hin, in das sich speziell die Schüler mit der Projektarbeit begeben: Sie wollen sich mit neuen Inhaltsbereichen problem- und handlungsorientiert auseinandersetzen, werden dadurch aber immens gefordert. Die Herausforderungen stellen sich unterschiedlich dar, am meisten belastend wirkt der zeitliche Druck auf die Auseinandersetzung mit neuen Inhaltsbereichen bei zugleich kreativer Ideenfindung. Bereits zur Projektmitte empfinden über 90 % der Schüler (311 N; $S_2 = 345$) den Arbeitsaufwand als eher oder sehr hoch. Dieses Urteil hält sich bis zum Projektende und wird rückwirkend von Alumni (995 N, 97,6 %; $A = 1.019$) ähnlich erinnert. Konkretisiert man die Angaben, investieren gut 80 % der Schüler (215 N, $S_3 = 268$) mehr als 76 Stunden in *business@school* und 94 von ihnen wenden sogar über 150 Stunden auf. Allerdings sind es nicht nur die Schüler, die zeitlich gefordert werden, auch drei Viertel der Lehrer (49 N; $L_3 = 65$) investieren mehr als 76 Stunden in das Projekt. Im Vergleich zum herkömmlichen Unterricht stellt sich der investierte Zeitaufwand sowohl seitens der Schüler ($S_3 = 268$) als auch seitens der Lehrer ($L_3 = 65$) hoch

dar. Ersteres ist infolge der ungewohnten Lern- und Arbeitssituation unter Schülern zu erwarten, letzteres unterstreicht das erhebliche Engagement der Lehrer bei der Implementierung und Durchführung des Projekts. Allerdings konstatieren ebenfalls zwei Drittel der Lehrer, dass der Aufwand für business@school in etwa gleich groß ist wie bei ihrer weiteren Unterrichtsgestaltung. Sie führen das Projekt zumeist im Unterricht oder als Seminarfach durch, d.h. auf sie kommen zusätzlich zur Projektbegleitung weitere Herausforderungen (etwa die gemeinsame Reflexion des Gelernten) zu, anstelle durch die Kooperation mit den Betreuern entlastet zu werden. Ebenfalls kann sich ein kurzfristig erhöhter Arbeitsaufwand in Abhängigkeit zu den Phasen bei business@school ergeben, da der Businessplanwettbewerb Schüler, Lehrer und Betreuer gegen Projektende inhaltlich wie zeitlich merklich herausfordert.

Dritter Projektschritt: Handlungsorientierung. business@school ist für die meisten beteiligten Schüler das erste größere Schulprojekt und einer der ersten Berührungspunkte mit dem Thema „Wirtschaft“, das sie sehr schätzen und sie durch die permanenten öffentlichen und teambezogenen Aushandlungsprozesse in ihrer Persönlichkeitsbildung stärkt (z.B. SLInAnf., S. 29-30, Z. 36-5). Das Projekt ermöglicht ihnen Einblicke in Wirtschaft als System, als Organisation oder als Arbeitsplatz und insbesondere einen direkten Austausch mit Personen, die *in* der Wirtschaft tätig sind. Entsprechend muss man auch den Aspekt der (sozialen) Situiertheit bei business@school unterscheiden nach Bezugspersonen und erweiterten Lernorten, die sich für die Schüler ergeben und sie in der selbsttätigen Auseinandersetzung unterstützen. Angesichts dieser Wertschätzung neigen viele Schüler dazu, den Arbeitsaufwand ebenso zu unterschätzen wie die emotional-motivationalen Herausforderungen, die mit der Handlungs- und Problemorientierung bei business@school einhergehen. Es ist daher davon auszugehen, dass Schüler vor allem die längerfristige und kontinuierliche Auseinandersetzung mit dem Projekt beansprucht. So räumen auch 41,0 % der Schüler (110 N; $S_3 = 268$) Motivationstiefs ein und weitere 14,2 % werden aus ihren Tiefs nicht mehr herausgeholt. Durch die erhebliche emotional-motivationale Involviertheit der Schüler kommt es mitunter auch vor, dass Projektlernen nicht nur Kooperation, sondern auch Konkurrenz fördert. Während sich Gruppen als Teams bilden und ihre Fähigkeiten füreinander nutzbar machen, sind es vor allem die anderen Schülergruppen, die mit Argwohn betrachtet werden. Solche geplanten Konkurrenzsituationen (Seel, 2003, S. 350) wirken sich zunächst förderlich auf das Fortschreiten des Projekts aus, mitunter kommt es vor, dass die „gesunde“ Konkurrenzsituation umkippt und zum Streben nach Leistung wird. In den Schülerinterviews ist etwa von Kooperation über Teamgrenzen hinweg zu lesen:

„Also man freut sich auch, wenn man den Erfolg hat in einem Wettbewerb, aber wenn man nicht gewinnt, dann ist es auch keine Tragödie, dann waren die Anderen halt besser und ich find, man sollte die Anderen dann nicht fertig machen, sondern hinter denen stehen und sagen: Ja, ich find`s auch toll, obwohl ich so viel Zeit reingesteckt habe, aber ihr habt bestimmt genauso viel Zeit reingesteckt und ich find`s total toll und steh hinter euch und das ist auch viel wichtiger menschlich zu bleiben, als die ganze Zeit nur dahinter zu stehen: Ne, ich will auf jeden Fall gewinnen! Egal, was es kostet.“ (SInAbs_{sc}, S. 203, Z. 36–42)

Wettbewerb in dieser Hinsicht wirkt motivierend für die Schüler und schafft Authentizität. Lernen in Gruppen bedeutet allerdings nicht zwangsläufig, dass Lernen auch kooperativ stattfindet (Huber, 2005, S. 261–262). Infolge der Projektteilnahme und vor allem aufgrund des angeschlossenen Wettbewerbs entstehen bei business@school auch Dynamiken, die man in unterschiedlichen Facetten „vordenken“, aber sicher nicht vorab planen kann. Sie sind abhängig von den Personen und unterscheiden sich von Jahrgang zu Jahrgang und von Schule zu Schule. Dies gilt speziell für den Wettbewerb, der in den meisten Schulen nach außen differenzierend wirkt. Mitunter kommt es aber auch zu regelrechten Konkurrenzverhältnissen, wie die Frage nach der Geschäftsidee im folgenden Beispiel illustriert:

Schüler b:

Schüler c: Wieso das denn?

Schüler a: Also mir ist es egal, weil letztendlich wissen wir es sowieso schon.

Schüler b: Ich kann das jetzt nicht ohne meine Gruppe entscheiden. Ich hätte persönlich kein Problem damit, wenn die restlichen Leute das wissen würden. Aber ich weiß nicht, wie das andere Leute in meiner Gruppe sehen.

Schüler c: Soviel vielleicht zu dem Punkt von eben, was ich an business@school schlecht finde, es ist ein totaler Konkurrenzkampf und das nervt so. Das ist nicht nur am Ende. Das ist, sobald man in einem Klassenraum ist und es sind zwei Teamleiter von zwei verschiedenen Gruppen da, ‚psst, sei jetzt leise‘ und ‚red jetzt nicht so laut‘ und dann denke einfach nur so, Leute, das ist doch kein Kampf gegeneinander und man wird die Sachen doch nicht klauen. [...]“ (SInAbs₁, S. 127, Z. 4–15)

Selbst wenn die gezeigte Konkurrenzsituation unter Schülerteamsprechern einer besuchten Schule eine Seltenheit ist, bleibt dennoch die Frage, welches Maß an Wettbewerb für die Schülerteams „gesund“ ist. Denn viele Schüler bei business@school sind leistungsorientiert, was man ihnen anhand der Ausrichtung des Projekts und ihrer Sozialisation in der Schule nicht verdenken kann. Angesichts ihrer Rolle im Projekt (siehe Abschnitt 4.2.2.2) können Lehrer hier präventiv wirken, indem sie Schüler in ihrem Engagement bestärken, welches aber nicht zulasten der weiteren Gruppen gehen sollte. Ganz ausschließen kann man solche Effekte jedoch nicht, da sie zentral von den Teamkonstellationen beeinflusst werden.

Vierter Projektschritt: Problemlösung. Als Problemlösung wird im Kontext von business@school der fertig erstellte Businessplan und dessen Präsentation vor einer Expertenjury angesehen. Dabei kann man nach Ansicht der Lehrer (56 N, 83,6 %; $L_2 = 67$) im Verlauf der Projektarbeit eine Entwicklung der Schüler verzeichnen, die sich besonders bei den Abschlusspräsentationen zeigt. Ob und wie die Problemlösung bewertet wird, unterscheidet sich von Schule zu Schule, da sich die Organisationsform von business@school deutlich auf die Umsetzung und formale Integration vor Ort auswirkt. Anhand der Lehrerinterviews (LInAnf₁ bis LInAnf₃) kann man daher danach unterscheiden, ob business@school vollständig in den Unterricht und damit auch in das übliche Bewertungsprozedere integriert ist, ob die Projektarbeit teilintegriert ist und die Schüler eine Note unter weiteren erhalten oder ergänzende Leistungen erbringen müssen (meist Reflexionsaufgaben) oder ob das Projekt nicht integriert ist, d.h. keinerlei formale Anerkennung von Leistungen erfolgt. Letzteres ist insbesondere in den AGs der Fall, aber auch dort zu finden, wo Lehrer Klausuren nicht durch alternative Prüfungsformate ersetzen können. Dies ist allerdings selten möglich, da Lehrer und Schulleiter in den Interviews betonen, wie bedeutsam auch die Anpassung der Prüfpraxis für Schüler ist, um sie mit der Projektarbeit nicht zu überfordern und ihr hohes Engagement mit der Wahrung der Schule, mit Noten, zu entlohnen. Die Notengebung bei business@school in ihren unterschiedlichen Facetten finden die Schüler grundsätzlich gut. Selten werden die Modelle vor Ort hinterfragt, insbesondere seitens der freiwillig Engagierten ist zu lesen, dass sie mitmachen, weil sie interessiert sind und nicht auf Noten Acht geben:

„Ich glaub, das mit den Noten wär gar nicht so gut, weil dann würde man schon wieder so ein bisschen unter Druck stehen und so macht man sich zwar auch ein bisschen Druck eben weil seine Gruppe – also man will ja auch relativ gut sein, ist ja schon ein Wettbewerb und dadurch ist das aber, denk ich, ein bisschen besser, als wenn wir jetzt

Noten kriegen würden, weil die kriegen wir ja eh sonst überall auch in der Schule und dann steht man ja auch immer unter dem Druck, ja. Und hier kann man so sagen, ja selbst wenn's jetzt diesmal nicht so gut klappt, dann hast du beim nächsten Mal wieder eine neue Chance [...].“ (SInAnf_{9c}, S. 116-117, Z. 38-2)

Werden allerdings Noten vergeben, lassen sich infolge des summativen Assessments typische Vermischungen zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation entdecken (z.B. SInAnf₉, S. 83, Z. 5-28). Die zugehörigen Präsentationsprüfungen erweisen sich in der theoretischen und empirischen Betrachtung als ambivalent: Auf der einen Seite stellen sie einen direkten Bezug zum aktuellen Wirtschaftshandeln dar und sind auf diese Weise hochgradig authentisch; auf der anderen Seite wirken sie in der Ausführung mitunter starr und bieten den Schülern wenig Spielraum zur Entfaltung eigener Kreativität bei der Darbietung ihres Lernprodukts. Werden Noten für die Projektteilnahme vergeben, sollte ein Bewertungsmodell zugrunde gelegt werden, das neben den Abschlussdarbietungen auch den Lernprozess in die Bewertung einbezieht. Denn herkömmliche Abschlussprüfungen – und so auch Präsentationsprüfungen gegen Projektende – sind nicht in der Lage, die Entwicklung von Handlungskompetenzen umfassend abzubilden (zur *Herausforderung der Prüfung von Handlungskompetenzen* vgl. Euler & Hahn, 2007, S. 193; siehe Kapitel 6). Aus den Lehrerinterviews geht hervor, dass als Teil der Prüfung und Bewertung bei *business@school* auch die öffentliche Sichtbarkeit im Sinne eines Realitätschecks bedeutsam ist (Aebli, 1983, S. 195; Tenorth, 2009, S. 180-181; vgl. Abschnitt 4.1.1.3). Schule und insbesondere schulische Akteure werden derart mit neuen Herausforderungen konfrontiert, die sie bisher nicht gewöhnt sind. Während die außerschulische Öffentlichkeit mithilfe von Berichterstattung vielfach positiv auf das Projektengagement reagiert, sind in der innerschulischen Öffentlichkeit auch skeptische Stimmen zu hören, was für Innovationsprozesse durchaus üblich ist, aber doch eine spürbare Unruhe insbesondere in den Lehrerkollegien stiftet (z.B. LInAnf_{2b}, S. 18, Z. 8-17). Denn durch das Handeln der Akteure, besonders infolge der Sichtbarkeit ihres Handelns, werden schulische Routinen gestört (vgl. Abschnitt 1.1.1).

Zusammenfassend bringen Schüler ein großes Interesse an wirtschaftlichen Fragestellungen mit und sind hoch motiviert, sich bei *business@school* zu beteiligen. Der abnehmende Strukturierungsgrad im Sinne des Fadings hilft ihnen, sich zuerst fallorientiert und in der Rolle des Analysten mit Unternehmertum auseinanderzusetzen, bevor sie im Team kreativ werden und in die Rolle des potenziellen Unternehmers schlüpfen. Die Reihung führt

allerdings dazu, dass Schüler ihre Aufgaben nach und nach erledigen und nur zurückhaltend wach sind, was mögliche Geschäftsideen betrifft. Dieses schrittweise Vorgehen lässt sich nachvollziehen, wenn man sich die Lernerfahrungen der Schüler hinsichtlich längerfristiger Projektarbeit in Erinnerung ruft. Entsprechend stellen sich die Probleme bei *business@school* zunächst als Wegweiser oder Motor dar, um sich mit den neuen wirtschaftsbezogenen Inhalten auseinanderzusetzen, bevor es ihnen gelingt, in der Projektarbeit auch Muster oder Prinzipien zu erkennen. Der Aufwand in der Auseinandersetzung ist bei allen Schülern und den weiteren Beteiligten sehr hoch: Sie investieren 75 Stunden und mehr in das Projekt. Nicht selten kollidiert dieser Aufwand auch mit weiteren schulischen Verpflichtungen. Dies führt vielfach zu Diskussionen über das Verhältnis von Aufwand und Nutzen im Projekt. Sie werden insbesondere geführt, wenn die Projektarbeit später vom Lehrer bewertet wird. Durch den Ernstcharakter des Projekts und den erhofften Nutzen des Gelernten wird dieser im Vergleich zum sonstigen Unterricht erhöhte Aufwand seitens der Schüler allerdings relativiert. Der an *business@school* angeschlossene Wettbewerb wirkt motivierend, aber auch differenzierend: gegenüber der schulischen Öffentlichkeit nach außen und von Team zu Team. Es kommt daher mitunter vor, dass aus Kooperation im Projekt Konkurrenz wird und sich die Schüler im Wettbewerb regelrecht messen.

4.2.1.3 Studien- und Berufsorientierung bei business@school

Kooperationsprojekte zwischen Schulen und Unternehmen werden nicht zuletzt deshalb initiiert, um Schülern des allgemeinbildenden Gymnasiums die Möglichkeit zu geben, sich hinsichtlich diverser Studienfächer oder späterer Berufe zu orientieren. Solche Forderungen seitens einiger Vertreter aus Wirtschaft, Wissenschaft und Politik bestehen schon länger, werden aber insbesondere erst seit der Oberstufenreform (G8) umgesetzt (Bölling, 2008, S. 36). Seitdem öffnen immer mehr Unternehmen ihre Tore und bei *business@school* bieten vor allem die Betreuer einen praxisnahen Einblick in die eigenen Tätigkeitsbereiche. Mitunter gelten sie sogar als Vorbilder für die Schüler, da Betreuer den Schülern Wertschätzung entgegenbringen und sie als Personen ernst nehmen. Gerne nutzen sie daher die Möglichkeit, durch den persönlichen Austausch und eigene Erlebnisse in Berufe und in Unternehmen „hineinzuschnuppern“.

Berufsorientierende Dimension der Projektarbeit. In den Ausführungen zur Kompetenzentwicklung der Schüler wurde deutlich, dass speziell in der berufsorientierenden Dimension (Loerwald, 2011, S. 127; Eyerer & Krause, 2008; vgl. Bitzer, Dreger, Fink, Karl, Specht & Steidle, 2010; Blessing, Gierull, Hisserich, Kückner, Röhrich, 2010, S. 6 und siehe Kapitel 6) ein Mehrwert

der Zusammenarbeit aus Schulsicht liegen könnte. Denn Fragen der Übergangsgestaltung bleiben in Gymnasien bis auf Weiteres unbeantwortet, da sich Schüler zwar informiert fühlen, ihnen die konkrete Wahl von Studium und Beruf aber schwer fällt (vgl. Abschnitt 4.1.1.3). Die Einschätzung der Schüler zeigt die Grenzen des Unterrichts auf: Im geschlossenen Unterricht fällt es leicht, Informationen über unterschiedliche Studiengänge und Berufe anzubieten, schwerer hingegen ist, auf individuelle Interessen und Bedürfnisse einzugehen, und nochmals herausfordernder ist, erfahrungsbasierte Studien- und Berufsorientierung zu ermöglichen, da eine solche Öffnung des Unterrichts nur bedingt vorgesehen ist (z.B. in Praktika). Entsprechend muss man die Möglichkeiten der Studien- und Berufsorientierung, die *business@school* bietet, differenzieren nach den Zielen: So können bereits an der Ökonomie interessierte Schüler ihre Vorstellungen von Wirtschaft konkretisieren und sich nach Studien- und Berufsoptionen während der Projektarbeit umsehen. In dieser Betrachtung wäre die Studien- und Berufsorientierung ein *unmittelbares Ziel* für die teilnehmenden Schüler, das ihnen bereits zu Beginn klar ist. Als *mittelbares Ziel* lässt sich Studien- und Berufsorientierung fassen, wenn Schüler nicht mit dem Wunsch, konkrete Werdegangsoptionen kennenzulernen, in das Projekt starten. Diese Schüler haben allenfalls die Vorstellung, „etwas für später“ zu lernen, wie es in den Schülerinterviews (SInAnf₁ bis SInAnf_{9c}) oft heißt. Insgesamt haben sie im Projektzeitraum eines Schuljahres die Chance, sich mit Wirtschaft als Kontext, Organisation und Arbeitgeber auseinanderzusetzen. Diese Zielrichtung ist, soweit das Onlinebefragungen und Interviews erkennen lassen, am häufigsten vertreten. Die Schüler gehen allerdings weder naiv noch mit überzogenen Hoffnungen in die Projektarbeit. Vielmehr ist ihnen zu Beginn der Projektarbeit bewusst, dass Kooperationsprojekte immer nur ein Teil eines *Berufsorientierungsprozesses* ausmachen können und innerhalb dessen unterschiedliche Ausprägungen annehmen kann. So wird auch der „Wert“ im Lebenslauf gesehen, dass sich *business@school* dort „gut macht“.

„Das ist eben die Frage, ich denke für den Lebenslauf, den man halt für Bewerbungen abschickt, da macht es sich sicher gut, aber ich find, man sollte das aber auch nicht in seinem weiteren Leben überschätzen. Find ich jetzt. Ich mein, das ist schon ne gute Sache, aber überschätzt werden sollte es trotzdem nicht, denn man kommt jetzt nicht als komplett neuer Mensch oder als Unternehmensberater da raus, aber man lernt schon Sachen dazu, also dass ist schon gut, aber ...“ (SInAnf_{9c}, S. 263, Z. 24–29)

Insgesamt ist allerdings der Bedarf speziell an beruflicher Orientierung unter Lernenden groß und sie bringen zumeist keine oder nur vage Vorstellungen

einer späteren beruflichen Tätigkeit mit. Allein ein Drittel der Schüler (103 N; $S_2 = 345$) haben zur Projektmitte eine Vorstellung von beruflichen Optionen, ohne dass man anhand der vorliegenden Daten an dieser Stelle einen Einfluss von *business@school* ausmachen könnte. Das Interesse für Wirtschaft als Kontext heißt insofern nicht, dass diese Schüler eine eindeutige Vorstellung ihrer Zukunft haben als andere.

Berufsorientierende Dimension bei business@school. Neben den Schülern erwarten insbesondere die Lehrer vor ihrem Erfahrungshintergrund eine berufsorientierende Dimension von *business@school*, da diese Forderung im herkömmlichen Unterricht schwer einzulösen ist und sich die Öffnung von Schule und Unterricht förderlich auswirken kann. Aus Sicht der Lehrer sind es vor allem die Betreuer, die zur beruflichen Orientierung beim einzelnen Schüler im Sinne einer bedarfsorientierten, persönlichen Berufsberatung beitragen. 45 von 65 Lehrern (L_3) und 17 von 26 Schulleitern (SL_2) gehen sogar einer erheblichen Prägung des Werdeganges der Schüler durch die Teilnahme an *business@school* aus. Ob Schüler das Projekt allerdings zur beruflichen Orientierung nutzen, hängt angesichts des Projektaufbaus maßgeblich von der Transparenz dieser Chance sowie der Aufgeschlossenheit der Schüler selbst ab. So ist die Berufsorientierung als Lernziel kein fester Bestandteil des Projekts, sondern ergibt sich vielmehr im Austausch der Personen und basiert oftmals auf einer engen Beziehung von Schülern und Betreuern. Solche persönlichen Beziehungen sind per se für die Studien- und Berufsorientierung bedeutsam (vgl. Abschnitt 4.1.1.3). Schätzt man die Möglichkeiten zur Studien- und Berufsorientierung bei *business@school* entsprechend als Nebeneffekt ein, lassen sich auch die empirischen Daten einordnen, wonach Schüler Effekte hinsichtlich einer beruflichen Orientierung bei *business@school* vor allem im Nachhinein ausmachen. Ein positiver Einfluss wird von gut einem Drittel des aktuellen Jahrgangs 2007/2008 (53 N; $S_4 = 142$) gesehen. Rückwirkend sehen ähnlich viele Alumni (37,8 %; $A = 1.019$) einen (eher) großen Einfluss von *business@school* auf ihre berufliche Orientierung. Diese Einschätzung wird verstärkt von denjenigen Befragten (37 N; 26,1 %; $S_4 = 142$ bzw. 234 N, 23,0 %; $A = 1.019$), die angeben, nach dem Kooperationsprojekt ihre Studien- und Berufswahl gezielter getroffen zu haben. Dabei wirkt sich der problem- und handlungsorientierte Zugang bei *business@school* förderlich aus: Schülern bieten sich so Möglichkeiten, Wirtschaft zu erleben und sich in unterschiedlichen Rollen auszuprobieren. Auch die Schüler und Alumni, die von Schulen weniger oder nicht bei der Studien- und Berufsorientierung unterstützt werden, sehen in der Projektarbeit Chancen zur Kompensation. Man muss hier erneut von einem mittelbaren Einfluss (neben weiteren) ausgehen, der sich auch auf Fähigkeiten in der Recherche, Selbstvertrauen

etc. als weiche Faktoren bezieht. Interessant ist der Befund, dass die Betreuer bei Mädchen etwas häufiger eine Vorbildfunktion einnehmen als bei Jungen (58 N, 40,8 %; $S_4 = 142$). Ein freundschaftliches Verhältnis kann weiter verstärkend wirken und löst letztlich auch Rollenversprechen ein, denn: Die Betreuer werden als Experten für Wirtschaftswissen wahrgenommen, das aus Schülersicht eine ganze Bandbreite wirtschaftsbezogener Inhaltsbereiche umfasst. Dazu passt, dass Betreuer die Fähigkeit zur Berufswahl als überfachliche Kompetenz von Schülern begreifen und deren Förderung zu ihrem persönlichen Ziel erklären:

„Das ist schwierig. Ich würd mal sagen, das Primärziel ist natürlich die Eigenschaften und die Kompetenzen. Das ist für mich auch immer der Hauptgrund gewesen, warum ich mich da engagiere. Aber der zweite Effekt, also die Wahrnehmung oder das Verständnis für wirtschaftliche Zusammenhänge und die Einstellung und diese ganze Geschichte – ich seh das immer als Resultate. Und wenn jemand da in dem Projekt ist und sagt, mir macht das Spaß, aber ganz ehrlich, Wirtschaft, das ist nichts für mich, ich studier lieber Chemie, dann reiß ich dem bestimmt nicht den Kopf ab, sondern unterstütz den dann – oder sie – in seinem jeweiligen Interessensgebiet. Ich find immer, wenn sich das dann ergibt, es sind schon ein paar Schüler zu mir gekommen und haben gesagt, ich würde gerne Wirtschaft studieren, das hat mir so viel Spaß gemacht, kannst du mir da eine Uni empfehlen, oder, wie war’s denn an deiner Uni. Und das find ich auch schön, wenn sich dieses Interesse dann wecken lässt.“ (BInAbs₂, S. 38, Z. 13–23)

Anhand dieser Betreuermeinung lässt sich erkennen, dass die berufsorientierende Dimension bei *business@school* keineswegs ausschließlich im Sinne einer Vorbereitung auf ein wirtschaftswissenschaftliches Studium zu verstehen ist; vielmehr lässt sich in den Aussagen ein differenziertes Verständnis der Studien- und Berufsorientierung ausmachen, wonach die selbsttätige Auseinandersetzung innerhalb der Entrepreneurship Education vor allem Abwägensprozesse unter Schülern in Gang setzt (vgl. Abschnitt 3.2.2). So ist auch die bewusste Entscheidung *gegen* Wirtschaft als Arbeitskontext eine ebenso notwendige Einschränkung im Vorfeld der Berufswahl im Vergleich dazu, wenn diese Entscheidung positiv ausfallen würde. Außerdem löst ein Kooperationsprojekt zwischen Schulen und Unternehmen erst das Versprechen hinsichtlich einer ökonomischen Bildung ein, wenn es durch die individuellen Konstellationen im Projekt Schüler als Persönlichkeiten stärkt und deren Entscheidungsfindungen unterstützt, aber nicht über alle

Maße hinaus einseitig prägt (zum *Lernen durch Nicht-Tun* vgl. Postman, 1995, S. 153). So formuliert ein weiterer Betreuer:

„[W]enn’s für 10 % der Teilnehmer einen Anstoß gegeben hat, etwas unternehmerisch zu machen, dann ist das ein riesen Erfolg, und selbst wenn’s nur 5 % oder 2 % sind, oder nur einer, ist es ein Erfolg in meinen Augen.“ (BInAbs., S. 58, Z. 32–34)

Wirtschaftssystem als Werdegangsoption. Betreuer gehen davon aus, dass das Projekt den Horizont der Schüler weitet (z.B. BInAbs₉) und ihnen überhaupt erst Chancen in der Wirtschafts- und Arbeitswelt im Sinne von Ambitionen aufzeigt (z.B. BInAbs_{5b}). Wenn man über eine mögliche Prägung des Werdegangs durch *business@school* spricht, muss man unterscheiden zwischen dem gewandelten Interesse an Wirtschaft und dem tatsächlichen Einfluss auf die Studien- und Berufswahl. Letzterer hängt in hohem Maße von den persönlichen Dispositionen und den Rahmeneinflüssen ab, sodass *business@school* in sehr unterschiedlicher Art und Weise (von gar nicht bis hin zu sehr stark) Einfluss nehmen kann. Insofern relativieren sich die Befunde unter Alumni ($A = 1.019$), wonach überdurchschnittlich⁵² viele ein wirtschaftswissenschaftliches Fach im Haupt- oder Nebenfach studieren (422 N, 41,5 %), ein Stück weit von selbst. Vielmehr muss angenommen werden, dass sich umfrage- und/oder wirtschaftsaffine Ehemalige an der Befragung beteiligt haben. Behält man diese leichten Verzerrungen im Blick, fallen die 12,7 % der Alumni (129 N) auf, die infolge der Projektarbeit gemerkt haben, dass Wirtschaft *kein* Kontext für sie darstellt. In der Freizeit setzen sich 33,2 % (338 N) mit Wirtschaft auseinander. Rückblickend haben etwa drei von vier Schülern durch die Projektarbeit bei *business@school* ihre Meinung zur Wirtschaft eher positiv verändert. Ähnliche Tendenzen zeichnen sich im Jahrgang 2007/2008 ab (Hofhues & Reinmann, 2009, S. 55 ff.). Entsprechend kann man Projektlernen, wie es sich bei *business@school* ereignet, als besonders geeignetes Format zur Studien- und Berufsorientierung im formalen Bildungskontext Schule festhalten.

Projektarbeit als geeignetes Format. Dass Projektlernen besondere Potenziale zur Studien- und Berufsorientierung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit sich bringt, wurde zuvor bereits deutlich. Angesichts der Befunde im Bereich der Kompetenzentwicklung, wo Schüler zwar

52 Nach Angaben des Statistischen Bundesamts (2008, S. 21) haben im Wintersemester 2007/2008 288.676 Personen (31,2 %) ein rechts-, wirtschafts- oder sozialwissenschaftliches Studium aufgenommen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008).

die größten Lernerfolge im Bereich der überfachlichen Fähigkeiten wahrnehmen, aber durchaus einen Mangel an ökonomischem Grundwissen ausmachen, stellt sich im Abschnitt zur Studien- und Berufsorientierung aus wirtschaftspädagogisch-didaktischer Perspektive die Frage, wie Schüler Projektarbeit als Lehr-Lernformat wahrnehmen. Sie sind derart umfassende Projekte mit externen Partnern nicht gewöhnt. Zur geringen Erfahrung mit der Projektarbeit kommt hinzu, dass sich Schüler bei *business@school* gewissermaßen eines Stresstests unterziehen: Sie haben mit dem Projekt einen großen Aufwand, der nicht selten mit weiteren schulischen oder anderen außerschulischen Verpflichtungen kollidiert. Insofern kommt es den Schülern und ihrer Arbeitsbelastung beinahe entgegen, dass zwei Drittel von ihnen *business@school* als einziges Projekt innerhalb des Schuljahres 2007/2008 belegt (221 N; $S_2 = 345$). Die Einschätzung der Projektarbeit bei *business@school* macht zudem deutlich, dass den Schülern nicht nur die Wissens-, sondern auch die Praxiskomponente bei *business@school* wichtig ist (siehe Abbildung 10). Wie die ehemaligen Teilnehmer sprechen sich die Schüler deutlich für eine Öffnung von Schule und Unterricht aus. Allerdings sind Sponsorship-Effekte (z.B. Brosius & Koschel, 2003, S. 153) nicht eindeutig auszuschließen, da auch den Schülern der Initiator und Koordinator von *business@school* und der zugehörigen Evaluationsstudie bekannt ist.

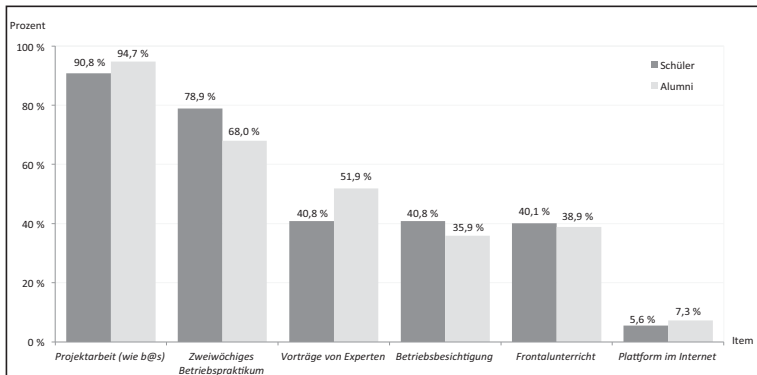


Abb. 10: Geeignete Vermittlungsformate für Wirtschaftswissen aus Teilnehmersicht ($S_4 = 142$; $A = 1.019$)

Auch die Betreuer als Vertreter der Unternehmenssicht (vs. der Schulsicht von Schülern, Lehrern und Schulleitern) halten Projektarbeit bzw. Projektlernen für ein geeignetes Format, um sozio-ökonomische Kompetenzen bei den Schülern zu entwickeln. Allerdings ist ihnen nur teilweise klar, dass

sie allein durch den konsequenten Einsatz von Projektlernen auch bereits einen Beitrag zur Schulentwicklung leisten, wie folgende Aussage illustriert:

„Ne, die Schule wird man damit nur marginal verändern können, aber man kann damit sozusagen den Schülern eine Perspektive geben und durch dieses Engagement eben einen Beitrag leisten, das Spektrum zu erweitern. Normalerweise werden dann Schüler vor lauter Mangel an Kreativität gerne Lehrer oder Hochschullehrer. Da kann man, glaube ich, ein bisschen Entrepreneurship vermitteln. Das hat bei einigen schon gezündet.“ (BlAnf_{sa}, S. 14, Z. 3-7)

Angesichts dieser Aussage wird deutlich, dass *business@school* aus Unternehmenssicht auf die Kompetenzentwicklung der Beteiligten abzielt. Allem voran sollen die Schüler sozio-ökonomische Kompetenzen entwickeln, zu denen auch Fähigkeiten in der Studien- und Berufsorientierung gehören. Dass das Vermittlungsformat in engem Zusammenhang mit der berufsorientierenden Dimension (vgl. oben) von Schule und Unterricht steht, wird in den seltensten Fällen unter dem Aspekt der Unterrichtsentwicklung betrachtet. Insbesondere für die Betreuer stehen die Schüler mit ihrem *persönlichen* Entwicklungspotenzial im Vordergrund.

Zusammenfassend lässt sich also konstatieren, dass Projektlernen als Lehr-Lernformat von den Schülern sehr positiv wahrgenommen wird und Vorteile hinsichtlich der Verknüpfung ihres theoretischen Wissens mit praktischen Erfahrungen gesehen werden. Die berufsorientierende Dimension ist ihnen bekannt, wird aber besonders im Nachhinein als Mehrwert der Projektarbeit erkannt. Speziell die persönliche Beziehung zum Betreuer, der ihnen Einblicke in das Wirtschaftssystem gewährt, wird von den Schülern geschätzt. Einflüsse der Projektarbeit bei *business@school* auf den späteren (beruflichen) Werdegang werden aus Alumnisicht konstatiert, genaue Einflüsse bleiben aber diffus und werden mit weiteren Einflüssen (vgl. Abschnitt 3.1.1.3) vermengt. Insofern kann man von einem mittelbaren oder auch indirekten Einfluss der Projektarbeit ausgehen, da *business@school* Schülern Wirtschaftserfahrungen ermöglicht, die auch einen Anstoß zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Werdegang geben können. Dennoch scheint es bedeutsam, die berufsorientierende Dimension stärker als bisher gegenüber den Beteiligten zu explizieren und seitens der Unternehmensvertreter im Sinne einer gezielten Lernortkooperation strukturell (und nicht bloß punktuell) möglich zu machen. Die Bereitschaft für eine solche geplante Studien- und Berufsorientierung in der Projektarbeit wäre seitens der Schulen in jedem Fall vorhanden.

4.2.2 Personalentwicklung durch business@school

Kooperationsprojekte zwischen Schulen und Unternehmen sollen auch einen Beitrag zur Personalentwicklung der beteiligten Lehrer leisten, indem sie sich fachlich-inhaltlich wie auch didaktisch-methodisch weiterentwickeln. Dennoch bleibt in vielen Kooperationsprojekten das Potenzial zur Personalentwicklung ungenutzt, weil es z.B. nicht thematisiert wird oder zugunsten der Primärzielgruppe der Schüler in den Hintergrund rückt. Zugleich fällt die Weiterbildungsbereitschaft von Lehrern unterschiedlich aus und weist speziell im allgemeinbildenden Gymnasium einen erheblichen Fachbezug auf (vgl. Abschnitt 4.1.2.2). Umso herausfordernder ist es, ein Projekt wie business@school unter dem Aspekt der Personalentwicklung zu betrachten, wie dies im Folgenden vorgenommen wird.

In Abschnitt 4.2.2.1 werden zunächst die Anforderungen skizziert, die an business@school-Lehrer bestehen und die auf das Rollenverständnis der Lehrer während der Projektarbeit einwirken. In Abschnitt 4.2.2.2 wird dann die Möglichkeit zur SchILF mit business@school umrissen, bevor im darauffolgenden Abschnitt 4.2.2.3 auf die Bedeutung des Schulleiters bei der strategischen Implementierung des Projekts eingegangen wird. Schließlich ist anhand der theoretischen Ausführungen davon auszugehen, dass es vielfach der Schulleiter ist, der sich für (oder gegen) die Projektarbeit ausspricht (vgl. Abschnitt 4.1.2.3).

4.2.2.1 Anforderungen an business@school-Lehrer

Im Abschnitt zu Anforderungen an den Lehrerberuf wurden elf Kompetenzen zu seiner Ausübung in Anlehnung an Oelkers (2009, S. 24–25) vorgestellt. Sie sind als Dispositionen des Lehrerhandelns zu verstehen (vgl. Abschnitt 3.1.1) und umfassen mit dem Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren vier größere Kompetenz- und letztlich Tätigkeitsbereiche. Sie betreffen jegliches Lehrerhandeln, die im Kontext schulischer Projektarbeit vor allem als gestaltungsorientierte Kompetenzen und innovationsbezogene Kompetenzen zum Tragen kommen: Erstere umfassen die offene Haltung gegenüber der Projektarbeit und die persönliche Weiterbildungsbereitschaft, letztere betreffen die mentale Beweglichkeit der Lehrer hinsichtlich eines Reframings (vgl. Kapitel 1). Beide Aspekte finden sich auch unter business@school-Lehrern, die als Erneuerer, als Gestalter, als Lernbegleiter, als Kooperationspartner und als Lernende im Projekt aktiv werden, wie zu zeigen ist.

Lehrer als Erneuerer. Ökonomische Bildungsinhalte sind im allgemeinbildenden Gymnasium trotz umfassender Reformen Mangelware. Zumindest lässt sich speziell in den Bundesländern ein Nachholbedarf konstatieren,

wo ein Fach Wirtschaft nicht existiert (vgl. Abschnitt 1.2.1). Man kann nun bildungspolitisch über die Bedeutung der strukturellen Verankerung diskutieren oder gezielt die Nischen suchen, die die unterschiedlichen Rahmenlehrpläne aktuell für die Schulen mitbringen. Letzteres nehmen bei *business@school* die beteiligten Lehrer vor: Sie haben ein aufgeschlossenes Bild von der Wirtschaft und sind von der Bedeutung ökonomischer Bildung überzeugt. Als Erneuerer suchen sie gezielt nach Möglichkeiten, ökonomische Bildungsinhalte in das allgemeinbildende Gymnasium zu tragen. Zugleich nehmen sie alle Herausforderungen bei der Implementierung auf sich, denn vielfach sind es die Lehrer, die ihre Schulleiter von der Teilnahme am Projekt oder eines Profilierungsbedarfs in Richtung Wirtschaft vor der Teilnahme am Projekt überzeugen (z.B. SLInAbs₉). In der Betrachtung der Projektarbeit bei *business@school* bringen sowohl Lehrer ($L_1 = 85$) als auch Schulleiter ($SL_1 = 25$) einen Arbeitsmarktbezug mit, da sie mit *business@school* den mündigen Wirtschaftsbürger fördern möchten, der auch in der Lage ist, sich nach Beendigung der Schule einen Beruf auszuwählen (vgl. Abschnitt 4.2.1.3).

Lehrer als Gestalter. Nicht nur in fachlich-inhaltlicher, sondern auch in didaktisch-methodischer Hinsicht beschreiten Lehrer mit der Implementierung von *business@school* Neuland. Dies zeigt sich insbesondere in den Interviews mit Schülern, die angeben, sich im formalen Bildungskontext Schule selten derart langfristig problem- und handlungsorientiert mit spezifischen Fragen auseinanderzusetzen. Entsprechend wirken Lehrer auch als Gestalter von Unterricht, der sich nicht auf formale Grenzen beschränkt, sondern gezielt die Partnerschaft mit schulexternen Personen sucht und mit der Kooperation mit der Wirtschaft zugleich Systemgrenzen des Bildungssystems überschreitet. Angesichts dieser ambitionierten eigenen Erwartungen ist es nicht verwunderlich, dass Lehrer ($L_3 = 65$) gegen Ende der Projektarbeit eher mittlere Effekte hinsichtlich einer Veränderung des Unterrichts ausmachen. Fast die Hälfte der Lehrer sind ebenso der Meinung, ihren herkömmlichen Unterricht durch *business@school* nicht zu verändern (28 N, 43,1 %). Dieser Befund ist zunächst enttäuschend, wenn man *business@school*-Lehrer mit der Brille der innovativen didaktischen Unterrichtsgestaltung betrachtet. Um zu einem Urteil zu kommen, warum Effekte letztlich gering ausfallen, müsste man Veränderungspotenziale jedoch vor Ort beobachten und stärker als in der vorliegenden Arbeit auch die Lehrerperspektive auf Schule und Unterricht einnehmen. So ist anhand der Lehrerinterviews (LInAnf₁ bis LIn_{9c}) lediglich anzunehmen, dass die beteiligten Lehrer in Bezug auf die Gestaltung und Durchführung ihres Unterrichts grundsätzlich engagiert sind und sich auch im engen Rahmen des Frontalunterrichts innovierend

einbringen. Gleichzeitig differenzieren sie klar zwischen den Zielen von Frontalunterricht und Projektarbeit wie bei *business@school*:

„Also beim letzten Durchgang haben wir an unserem Küchentisch getagt. [...] Dann hab ich keine Benotung dahinter. [...] Sonst ist es natürlich auch sehr schülerorientiert, das heißt also, was sie da bringen, ist im Prinzip von ihnen, kommt von ihnen. Die haben natürlich ihre Vorgaben von BCG mit der Gliederung, was sie abarbeiten sollen, aber wie sie es abarbeiten und wann sie es abarbeiten und wo sie es abarbeiten, das bleibt ihnen eigentlich selbst überlassen. Unterricht ist von mir strukturiert, das heißt, ich weiß, was ich erreichen möchte und ich versuche natürlich die Schüler – ich versuche sie handlungsorientiert dahin zu bringen, dass sie es sich selber erarbeiten, aber ich weiß, was hinten rauskommen soll und ich versuche natürlich auch, das, was hinten herauskommen soll, rauszubringen. Das ist ein anderes Paar Schuhe.“ (LInAnf_{9c}, S. 106, Z. 13–26)

Machen Lehrer ($L_3 = 65$) doch Effekte von *business@school* auf den Unterricht aus, betreffen diese insbesondere die Fähigkeiten im Präsentieren, die Schüler seit ihrer Teilnahme am Projekt verbessert haben und in den normalen Unterricht einbringen (24 N, 36,9 %). Ebenso führen sie an, etwas häufiger als zuvor auf Projektarbeit zu setzen (20 N, 30,8 %) oder Schüler selbstorganisiert arbeiten zu lassen (18 N, 27,7 %). Wenn auch in geringem Umfang als erhofft, sind vor allem bei weniger erfahrenen Lehrern Lerneffekte auszumachen, die sich letztlich positiv auf eine didaktisch-methodisch vielfältige Unterrichtsgestaltung auswirken.

Lehrer als Lernbegleiter. Eine Hoffnung, die viele Lehrer bei *business@school* artikulieren, ist der Wandel ihrer Rolle im Unterricht. So erhoffen sich Lehrer ($L_1 = 85$) im Vergleich zum herkömmlichen Unterricht bei *business@school* als Coach zu handeln. Coach oder Lernbegleiter zu sein, heißt aus Lehrersicht, die Schüler bei der Suche nach der Problemlösung zu unterstützen oder ihnen bei offenen Fragen beratend zur Seite zu stehen. Eine solche Rolle ist aus Lehrersicht wünschenswert, angesichts der Herausforderungen in der Notengebung aber im herkömmlichen Unterricht kaum dauerhaft zu praktizieren. Entsprechend zeigen die beteiligten Projektlehrer eine hohe Affinität zu solchen Lehr-Lernformaten, die Anteile von Instruktion und Konstruktion miteinander verbinden. Dass die Rolle des Lernbegleiters für Lehrer ungewöhnlich ist, zeigt die Einschätzung der Schüler ($S_1 = 432$): Sie nehmen ihre Lehrer im Unterricht weniger als Lernbegleiter, Coach oder Berater wahr; vielmehr handeln diese anleitend oder kontrollierend. Die Lehrer geben den Schülern die Arbeitsaufträge und sind auch für die

Bewertung der Leistung verantwortlich. Die Bewertungshoheit der Lehrer am Ende und eine unterstützende Funktion im Lernprozess müssen sich nicht ausschließen. So erhalten Schüler bei 35,2 % der Lehrer (152 N) auch Hilfestellungen in der Bearbeitung der Arbeitsaufträge, 23,4 % (101 N) sehen ihre Lehrer als Lernbegleiter. Wichtig ist allerdings der Hinweis eines Schülers, der in einer offenen Antwortmöglichkeit zu bedenken gibt, dass die Art der Zusammenarbeit zwischen Schülern und Lehrern vom einzelnen Lehrer und, so ist zu ergänzen, von seinem didaktischen Standpunkt abhängt. Denn jeder Lehrer hat einen eigenen Lehrstil, den er auch bei veränderten Lernbedingungen nur eingeschränkt verändern kann (z.B. Häuptle, 2006, S. 110). Bezogen auf *business@school* fällt den Schülern die „andere“ Wahrnehmung ihrer Lehrer zu Beginn des Projekts schwer; erst gegen Ende der Projektarbeit setzen sich die Lehrer als Lernbegleiter auch in der Wahrnehmung der Schüler durch. Dies zeigt sich in den abschließenden Schülerinterviews, die das unterstützende Potenzial von Lehrern hinsichtlich Motivation und Teamarbeit wiederholt erwähnen, ihren fachlich-inhaltlichen Bezug zum Ökonomischen dagegen seltener sehen.

Lehrer als Kooperationspartner. Die Kooperation der zentralen Projektbeteiligten ist nicht nur ein wesentliches Merkmal von *business@school*, sie regt auch dazu an, dass Lehrer überhaupt zu Kooperationspartnern im schulischen Kontext werden (siehe Abschnitt 4.2.2.2). So konnte in früheren Untersuchungen zur Kooperationsbereitschaft von Lehrern eine zurückhaltende Art gegenüber der Kooperation in Schule und Unterricht ausgemacht werden (vgl. Abschnitt 4.1.2.2). Die Gründe für die Zurückhaltung sind vielfältig, wobei zeitökonomische Hindernisse vorherrschend sind. Bei *business@school* ist Kooperation allerdings ausdrücklich gewollt: Das Projekt ermöglicht die Zusammenarbeit zwischen Schülern und Lehrern, die trotz veränderter Rollen eher gewöhnlich ist. Die Zusammenarbeit von Schülern und Betreuern, aber auch die Kooperation von Lehrern und Betreuern ist hingegen ungewöhnlich. Unter dem Aspekt der Personalentwicklung bei *business@school* ist vor allem letztere Kooperation von Bedeutung: Denn Lehrer und Betreuer schätzen ihre Zusammenarbeit und speziell Lehrer ($L_2 = 67$) sind (sehr) zufrieden mit der Kooperation. Sie sind lediglich dann unzufrieden, wenn Betreuer ihre Rolle im Projekt nicht ernst nehmen und dies zulasten des Projektlernens ihrer Schüler geht. Dazu gehören etwa verpasste Terminabsprachen oder ausbleibendes Feedback. Entsprechend definiert sich die Zusammenarbeit von Lehrern und Betreuern ebenso stark über die Schüler und ihr Empfinden im Projekt. Betreuer ($B_2 = 152$) sind größtenteils zufrieden mit der Zusammenarbeit (110 N, 72,4 %). Allerdings sind unter ihnen etwas mehr Befragte, die Herausforderungen in der Zu-

sammenarbeit angeben, die die Zufriedenheit der Kooperation schmälern. 40 von ihnen (26,3 %, $B_2 = 152$) nennen in einer offenen Frage Gründe: Sie verzeichnen einen mangelnden Kontakt zu den Lehrern, was sich deutlich auf den Austausch von Betreuern und Lehrern auswirkt. So haben Betreuer den Eindruck, die Kommunikation verlaufe einseitig und sie müssten nicht nur die Schüler, sondern auch die Lehrer coachen. Mitunter vermischen sich auch die Rollen von Lehrern und Betreuern vor Ort, dass es zu Rollenkonflikten kommt. Dies ist selten, kommt aber vor, da auch Lehrer umfassende Projektarbeit mit zeitlichem Druck nicht gewöhnt sind. Obschon Lehrer bei *business@school* auch Kooperationspartner sein wollen und den Kontakt zu den Betreuern schätzen, ließe sich der Austausch über die Projektarbeit hier noch intensivieren. Dazu bedarf es allerdings einer gegenseitigen Bereitschaft und vor allem auch Transparenz über Lernpotenziale der Lehrer, die sich fachlich-thematisch und didaktisch-methodisch darstellen.

Lehrer als Lernende. Alles in allem liegt der Mehrwert von *business@school* aus Lehrersicht auf drei Ebenen: Sie erwerben durch ihre Teilnahme am Projekt selbst ökonomisches Grundwissen (46 N, 70,8 %; $L_3 = 65$). Zweitens schulen sie ihr Können im Bereich der überfachlichen Fähigkeiten, insbesondere hinsichtlich des Präsentierens (31 N, 47,7 %). Drittens baut die Projektteilnahme auf einer bereits bestehenden, positiven Haltung zu schüleraktivierenden Lehr-Lernformaten auf und verstärkt diese aufgrund der großen Zufriedenheit der beteiligten Schüler und ihrer überfachlichen Lernerfolge deutlich (41 N, 63,1 %). Wie bei den Schülern ergeben sich so Potenziale zur Kompetenzentwicklung, die im Falle der Lehrer als Chancen der Personalentwicklung betrachtet werden, da sie als schulisches Personal auch einen (Bildungs-)Auftrag zu erfüllen haben und sich permanent fortbilden müssen. Wenn sich Lehrer als Lernende bei *business@school* fühlen, dann lernen sie vor allem im Bereich des Präsentierens hinzu. Anders als bei den Schülern geht es allerdings den Lehrern weniger darum, technische Möglichkeiten des Medieneinsatzes zu entdecken, sondern mediengestützte didaktische Szenarien zu entwickeln und Veränderungen gemeinsam zu reflektieren (vgl. auch Schnotz, Molz & Rinn, 2004, S. 124). Speziell der „Generationenwechsel in der Lehrerschaft“ (von Berg et al., 2010, S. 14) bietet die Chance eines vermehrten Medieneinsatzes, da Lehrer wie ihre Schüler in und mit Medien sozialisiert werden und sich „ihrer Aufgabe der Medienbildung“ (Kammerl & Ostermann, 2010, S. 37) angesichts ihrer Multiplikatorenfunktion nicht entziehen können (Gapski & Tekster, 2009, S. 39; Posch & Altrichter, 2009, S. 33; UNESCO, 2008). Anders als Schüler und Alumni schätzen Lehrer ihre Lernerfolge im Hinblick auf ökonomisches Grundwissen ebenfalls hoch ein. Diese Differenz in den Lernerfolgen ist gera-

dezu augenfällig und entspricht gängigen Befunden zur Personalentwicklung von Lehrern (vgl. Abschnitt 4.1.2.2). Zugleich bedarf es einer Erwähnung, dass Lehrer anders als Schüler in ökonomischen Fragen *geschult* werden, d.h. es gibt neben der Auftaktveranstaltung zu Beginn jedes Projektjahrs auch Weiterbildungsmöglichkeiten speziell für weniger erfahrene Lehrer. Man kann daher bei *business@school* nicht nur von einer informellen Personalentwicklung sprechen, die sich infolge der Kooperation auf Beziehungsebene punktuell und unsystematisch ergibt. Vielmehr lässt sich *business@school* als SchILF bezeichnen, da strukturierte Weiterbildungsmöglichkeiten angeboten werden und Lehrer das dort vermittelte Grundwissen um Erfahrungen im Projekt ergänzen. Geht man davon aus, dass *business@school* Fortbildungsmöglichkeiten bietet, ist die Wahrnehmung der Lehrer in dieser Hinsicht interessant: So geben auch die Lehrer ($L_2 = 67$) nach Beendigung von Phase II an, dass sich ihre Erfahrungen bei *business@school* stark von ihren täglichen Unterrichtserfahrungen unterscheiden. Vor allem empfinden sie dort die eigene Lehrtätigkeit als vielfältiger (35 N, 52,2 %). Unter diesen Lehrern sind auch elf von 16 Lehrern, die *business@school* als Seminarfach durchführen. Ebenso geben die Lehrer an, infolge der Projektarbeit mehr eigene Lernerfahrungen zu machen (23 N, 34,3 %). Letzteres wird primär von männlichen Befragten konstatiert, die zwei Drittel der Befragten ausmachen (vgl. Abschnitt 2.5.2). Die folgende Abbildung 11 stellt die veränderten Unterrichts- und Lernerfahrungen der Lehrer bei *business@school* im Überblick dar. Für eine bessere Übersicht wird eine prozentuale Darstellung genutzt.

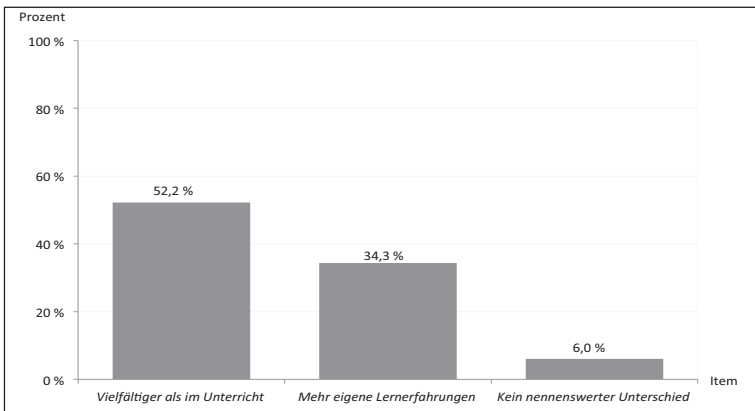


Abb. 11: Lernerfahrungen der Lehrer durch *business@school* im Vergleich zum täglichen Unterricht ($L_2 = 67$)

business@school als Projekt richtet sich *zusammenfassend* zentral an die Schüler und deren Kompetenzentwicklung. Diese Zielrichtung haben auch die Lehrer im Blick, wenn sie sich für die Implementierung des Projekts in ihrer Schule einsetzen. Die Lehrer begegnen auf diese Weise den zentralen Anforderungen, die an sie als Lehrende gerichtet werden. business@school-Lehrer wirken zusammen mit ihren Schulleitern als Erneuerer, da sie Inhalte einer ökonomischen Bildung aus unterschiedlichen Gründen im allgemeinbildenden Gymnasium implementieren. Sie machen etwa eine defizitäre Situation hinsichtlich ökonomischer Bildungsinhalte aus oder wollen das Profil der Schule hinsichtlich Projektarbeit bzw. Wirtschaft stärken. Eine besondere Stellung nimmt bei der Implementierung die berufsorientierende Dimension ein. Entsprechend fungieren Lehrer auch als Gestalter. Die Lehrer nutzen die andere Form des Lernens genauso gerne für sich selbst, um sich in einer veränderten Rolle in Schule und Unterricht auszuprobieren. Der informelle Austausch mit den Betreuern und die geplanten Weiterbildungsangebote, die Lehrern geboten werden, führen letztlich auch dazu, dass Lehrer bei business@school selbst zu Lernenden werden können, diese Chance aber auch für sich ergreifen müssen.

4.2.2.2 Schulinterne Lehrerfortbildung durch business@school

Ob Lehrer sich fortbilden wollen, hängt mit ihrer eigenen Haltung zum Lehrerberuf und der Schule, aber auch mit der Unterstützung des Schulleiters zusammen. Dies gilt im Besonderen für solche Themen, die wie die ökonomische Bildung im Schnittstellenbereich mehrerer Fächer liegen (vgl. Abschnitt 4.1.2.2). So muss man eigens erwähnen, dass alle an business@school beteiligten Schulleiter der ökonomischen Bildung positiv gegenüberstehen. Dies zeigt sich nicht nur daran, dass sie Kooperationsprojekte wie business@school gerne unterstützen, sondern auch daran, dass die business@school-Lehrer und -Schulleiter stringente Argumentationslinien hinsichtlich der Kompetenzentwicklung der Schüler und der Unterrichtsentwicklung vorweisen, wenn man sie in den entsprechenden Interviews auf die Bedeutung einer ökonomischen Bildung im allgemeinbildenden Gymnasium anspricht. Etwas anders verhält es sich hinsichtlich der Projektteilnahme als SchilF, für die sich business@school ebenfalls eignen kann.

Informelle Lehrerfortbildung. Bei Lehrern ($L_1 = 85$) steht die Möglichkeit zur Fortbildung bei business@school hinten an bzw. ist gegenüber anderen Teilnahmemotiven, die klar schülerbezogen sind, deutlich unterrepräsentiert. Nur das Forum für den Austausch zwischen Schule und Wirtschaft, das auch Schulleiter als Mehrwert von business@school empfinden, wird in diesem Zusammenhang als Teilnahmegrund angegeben (42 N, 49,4 %).

Diese zurückhaltende Haltung der Lehrer gegenüber SchilF muss man erinnern, wenn business@school in dieser Hinsicht näher betrachtet wird. Denn nach Ansicht der Schulleiter ($SL_1 = 25$) ist das Entwicklungspotenzial der beteiligten Lehrer groß. Es umfasst etwa, die Erfahrung zu machen, dass die eigene Schule für kooperative Lehr-/Lernformen offen ist (11 N). Auch wünschen sich die Schulleiter für ihre Lehrer, dass diese erkennen, wie sie Schüler durch die Projektarbeit besser als sonst zum Lernen motivieren können (9 N). Die Kooperation von Lehrern und Betreuern halten die Schulleiter hingegen für nicht allzu herausfordernd, da Schulleiter im Vergleich die größten Kooperationsherausforderungen bei den Schülern mit ihren unterschiedlichen Kooperationspartnern sehen. In den Interviews zeigt sich ein Fortbildungspotenzial infolge des informellen Austauschs mit den Betreuern (siehe Tabelle 12). Vor allem machen die Lehrer selbst eigene und andere Wirtschaftserfahrungen, sodass sich ihnen ein Anlass zum Hinterfragen beruflicher Routinen bietet. Wie die Schüler nehmen sie andere Rollen in der Projektarbeit ein und erweitern ihr inhaltlich-methodisches Spektrum.

Tab. 12: Austausch zwischen Lehrern und Betreuern aus Schulleitersicht (SLInAbs)

Denken Sie, dass Lehrer vom Austausch mit den Betreuern <i>profitieren</i> können?		
<p>„Sehr. Die Lehrer sind sehr begeistert und sagen immer, dass ihnen da Aspekte geliefert werden, mit denen sie im Alltag nicht zu tun haben, dass sie das sehr schätzen und ich habe nichts als Positives gehört außer so kleine Sachen, dass einmal eine Organisation oder ein Termin oder so etwas nicht so klappt. Es gibt nur positive Stimmen hier.“ (SLInAbs₁, S. 32, Z. 24–27)</p>	<p>„[...] Das eine ist zunächst mal, [...] dass man das eigene Tun nicht nur vor dem Hintergrund seines fachwissenschaftlichen Verständnisses sieht, sondern auch abklopft auf die Relevanz im Bezug auf spätere praktische oder berufliche Tätigkeiten der Schule. [...] Das andere ist, dass man auch das, wo drüber immer mehr heutzutage gesprochen wird, also die berühmten Soft Skils, über die Schüler verfügen sollen [...] Ja, und wie profitieren Lehrer noch? Sie lernen ihre Schüler auch von einer anderen Seite oder in einem anderen Zusammenhang kennen, ich halte das immer für sehr wesentlich. [...]“ (SLInAbs₂, S. 35–36, Z. 36–7)</p>	<p>„Also, ich denke, es ist was ganz anderes, wenn man nur von der Theorie her kommt, Wirtschaft vermittelt in der Theorie mit Fakten oder wenn jemand aus der Wirtschaft dabei ist, der einfach konkret eingebunden ist in Projekte. [...] Auch ist es sehr heilsam und positiv, das teilweise knallharte Feedback, das von dort kommt, wo hier lange die Vorstellung war, Referat, das ist schön, dass der da vorne stand. Das hat sich ganz stark verändert und das hat, denke ich, schon in der Summe die Qualität nach vorne getrieben. [...]“ (SLInAbs₃, S. 51–52, Z. 34–3)</p>
Erweiterung des fachwissenschaftlichen Horizonts durch Praxisbezug und Feedback		
INFORMELLE LEHRERFORTBILDUNG		

Man kann also *erstens* festhalten, dass sich *business@school* als *informelle Weiterbildungsmöglichkeit* für Lehrer infolge des Austauschs mit den schul-externen Personen eignet und zumeist auch als solche gesehen wird, da *business@school* selten explizit und transparent als SchILF eingestuft wird. Allem voran bietet das Projekt die Chance, den fachwissenschaftlichen Horizont der Lehrer zu erweitern um Komponenten wie Praxisbezug und Feedback. „Denn natürlich sind auch Lehrer in diesem lebensfernen Schulraum gefangen.“ (SLInAnf₅, S. 17, Z. 11-12) Ein Situations- und Anwendungsbezug wie bei *business@school* ist aufgrund der Lernorganisation in Schule und Unterricht sonst schwer herzustellen und Lehrer sind mit ihrem Unterricht auf sich allein gestellt. D.h. abseits von Unterrichtsbesuchen oder freundschaftlich-kollegialen Gesprächen (Hamm & Schweers, 2003) zwischen Lehrern bleibt das Feedback auf Lehr-Lernprozesse, sprich die eigene Arbeit, aus. Den Blick über den Tellerrand ermöglicht die Arbeit im Projektteam, den sich Schulleiter (SL₁ = 25) nicht nur für ihre Lehrer, sondern insbesondere für ihre Schüler erhoffen. Den konkreten Unterrichtsstil wollen Schulleiter bei den Lehrern weniger oft verändern, was sich mit der Einschätzung der Lehrer deckt, aber im leichten Widerspruch zu den Potenzialen der Unterrichtsentwicklung steht.

Formale Lehrerfortbildung hinsichtlich ökonomischen Grundwissens. Bis auf eine Person zeigen sich *alle* teilnehmenden Lehrer einigermaßen bis sehr an Wirtschaft (84 N, 98,8 %; L₁ = 85) interessiert. Wenn man bedenkt, dass es vor allem die Lehrer sind, die *business@school* an die Schulen bringen, ist das hohe Interesse nicht weiter überraschend. Zudem gehört die Auseinandersetzung mit dem Thema Wirtschaft für viele Lehrer zu einem modernen Bildungsverständnis, wie sie in den Interviews vor Ort mehrfach betonten. Selbst greifen Lehrer (L₁ = 85) auf sehr unterschiedliche Wirtschaftserfahrungen zurück: Knapp ein Drittel von ihnen kennt sich mit Wirtschaft wenig aus und ist entsprechend durch die Auseinandersetzung mit ökonomischen Fragestellungen stark herausgefordert. Die anderen Lehrer bringen eigene Wirtschaftserfahrungen in das Projekt ein und unterrichten auch Wirtschaftsthemen im Unterricht. Entsprechend muss man die *business@school*-Lehrer mit ihren Lernvoraussetzungen intern unterscheiden in solche, für die *business@school* als Projekt in der Entrepreneurship Education eher keine Herausforderung ist, und in solche, die fachlich-inhaltlich Nachholbedarf haben. Letztere nutzen die Projektarbeit auch zur Entwicklung eigenen Wissens, da sie gezielt an strukturierten Fortbildungsveranstaltungen teilnehmen, die die Projektkoordinatoren für die Lehrer anbieten. Die Veranstaltungsbesuche werden auch als Fortbildungen anerkannt, was für die Bereitschaft zur Teilnahme unter Lehrern und für die Einstufung von *business@school* als

SchilF wichtig ist, die im engeren Sinne formalisiert stattfinden und nicht allein auf informelle Weiterbildungsmöglichkeiten setzen. Die Fortbildungen stoßen auf große Resonanz, was angesichts der Selbsteinschätzung der Lehrer (L_2) zu ihrem Wirtschaftswissen nachvollziehbar und zu Defizitannahmen hinsichtlich (betriebs-)wirtschaftlichen Wissens der EU-Kommission (2006, S. 9) korrespondiert. Gleichzeitig bestätigt sie den fachlich-inhaltlichen Fokus, den Fortbildungen für Gymnasiallehrer haben müssen, damit Unterrichtsinnovationen auf Akzeptanz stoßen (vgl. Reinmann, Häuptle & Brown, 2008 sowie Abschnitt 4.1.2.2). Trotz des skizzierten Nachholbedarfs seitens der Lehrer sehen sie zur Projektmitte die größten Herausforderungen bei der Projektarbeit selbst. Lehrer ($L_2 = 67$) helfen, das Zeitmanagement der Schüler zu verbessern (46 N, 68,7 %), sie auf die Präsentationen vorzubereiten (32 N, 47,8 %) und zum Weitermachen zu motivieren (31 N, 46,3 %). Man kann also zweitens festhalten, dass sich *business@school* auch als *formale Weiterbildungsmöglichkeit* für ökonomisches Grundwissen eignet, sofern die Lehrer an den Weiterbildungsveranstaltungen teilnehmen. Die meist eintägigen Lehrerseminare erweitern das fachlich-inhaltliche Spektrum der Lehrer, entbehren aber nicht von der Weiterentwicklungsbereitschaft im Projekt selbst, die sich in sozio-kommunikativer Hinsicht ergibt, sodass Lehrer wie die Schüler infolge der Projektteilnahme ähnliche Kompetenzen (weiter-)entwickeln.

Lehrerfortbildung unter situiereten Bedingungen. Schulleiter ($SL_1 = 25$) unternehmen viel, um kooperatives Lernen auch in der Schule zu fördern (Projekttagge, Kooperation als Teil des Schulleitbild etc.). Nur Lehrerfortbildungen zu diesem Thema werden deutlich weniger durchgeführt (10 N), was auch am Fortbildungsfokus des Gymnasiums liegen mag. Zugleich wurde in den theoretisch-konzeptionellen Ausführungen zur Schulentwicklung deutlich, dass Lehrerkooperation mit der Stärkung der Einzelschule vermehrt eingefordert, aber nicht flächendeckend in Schulen umgesetzt wird. Als ein Hindernisgrund wurde der Nutzen der Kooperation unter Lehrern genannt, der sich vielfach erst mittelfristig erschließt. Insofern bietet längerfristige Projektarbeit wie bei *business@school* auch die Chance, die sozio-kommunikativen Kompetenzen der Lehrer durch das eigene Projekthandeln zu entwickeln. Aus Schulleitersicht stellt sich diese Erwartung folgendermaßen dar:

„Also, ich denk, die Kollegen und Kolleginnen, die teilnehmen, profitieren einfach natürlich durch die Betreuung des Teams. Indem sie einfach mitbekommen, ja, zum einen unter welchem Stress die stehen, sie müssen sie selber motivieren dranzubleiben, auch natürlich durch

die externen Partner, mit denen sie zusammenarbeiten, die ein ganz anderes Feedback oftmals bringen als sie selber. Dinge auch ganz anders einschätzen teilweise als sie. Und da entwickelt sich natürlich ein sehr produktiver Dialog, der sich, der ansonsten nie, nie passieren würde.“ (SLInAnf., S. 24, Z. 18–24)

Entsprechend dominieren auch unter Lehrenden die Lernerfahrungen, die auf eine Entwicklung sozio-kommunikativer Kompetenzen schließen lassen. Besonders deutlich wird dies anhand des Verhältnisses von Schülern und Lehrern ($L_3 = 65$): Sie gehen wie die Betreuer mit den Schülern offen miteinander um (49 N, 75,4 %), behalten jedoch die Ziele des Projekts im Blick (41 N, 63,1 %). Sehr viele Lehrer unterhalten sich mit ihren Schülern während der Projektlaufzeit auch über Privates (33 N, 50,8 %). Dieser freundschaftliche Umgang ist ein erster Hinweis darauf, dass sich durch die Projektarbeit bei *business@school* eine neue Kooperationskultur in den einzelnen Schulen entwickelt. Auch der Dialog von Schulleitern und Lehrern wird intensiviert ($SL_2 = 26$). Der Austausch zwischen Vorgesetztem und Mitarbeitenden führt dazu, dass Schulleiter davon ausgehen, dass sich ihre Erwartungen an *business@school* hinsichtlich einer Unterrichts- und Personalentwicklung erfüllt haben. Anders als die Lehrer gehen Schulleiter auch davon aus, dass sich der Unterrichtsstil der Lehrer infolge der Projektteilnahme verändert hat, ohne diese Annahme etwa in Unterrichtsbesuchen validiert zu haben. Wenn *business@school* stärker als bislang als Instrument zur SchilF genutzt werden soll, müsste nicht nur der Austausch über den Projektverlauf intensiviert werden, sondern auch gezielte Feedbackprozesse angestoßen werden, die den Lehrer mit *seinen* Entwicklungsmöglichkeiten in den Blick nimmt. Dazu könnte man auch auf Team-Teaching oder andere Ausprägungen der Lehrerkooperation setzen (z.B. Lehrergespräche oder Routine Sharing; Bauer, 2008, S. 846; vgl. auch Risse, 2003, S. 72), da sich der Erfahrungsaustausch unter Lehrerkollegen mit *business@school* verbessert hat (45 N, 69,2 %; $L_3 = 65$). Auch der Austausch der Schulleiter untereinander könnte stärker als bislang genutzt werden, da die systematische Vernetzung der Projektschulen diese Form des Austauschs inkludiert, aber aktuell nicht als solche eingesetzt wird. Man kann also drittens festhalten, dass *business@school* in der Form, wie sich die Projektarbeit aktuell gestaltet, Entwicklungspotenzial hinsichtlich der *sozio-kommunikativen Kompetenzen* bietet. Denn Lehrer lernen unter ähnlich situierten und authentischen Bedingungen wie die Schüler selbst. Inwieweit das Gelernte auch in den Unterrichtsalltag transferiert wird, hängt vom Lehrer ab. In der Gesamtschau lassen sich bei *business@school* Potenziale zur Lehrerfortbildung ausmachen, die einen Beitrag zur Professionalisierung

des Lehrers in den Bereichen Innovieren und Gestalten leisten kann (zum *Lehrer als „coolem Profi“* vgl. Bauer, 1998, S. 219; vgl. Abschnitt 4.1.2.1 sowie 4.2.2.1), durch den informellen Charakter der Entwicklungsmöglichkeiten den Lehrer in seinen persönlichen Weiterbildungsbedürfnissen unterstützt und die Lehrerautonomie anerkennt.

Betrachtet man *business@school* unter dem Aspekt der Schulentwicklung, ist es *zusammenfassend* unerlässlich, auch die Lehrer mit ihrer persönlichen Haltung zum Projekt und ihrer Weiterentwicklungsbereitschaft näher zu betrachten. Dies ist auch deshalb wichtig, weil Lehrer für ihre Schüler und weniger aus eigenen Interessen am Projekt teilnehmen. Die Schulleiter gehen hingegen von Fortbildungsmöglichkeiten aus, die sich für die Lehrer infolge der Projektarbeit ergeben. Diese Hoffnungen werden allerdings aktuell wenig transparent gemacht und selten gegenüber den Projektlehrern formuliert. Betrachtet man das Entwicklungspotenzial der Lehrer genauer, findet man zwei wesentliche Ausprägungen, die auf den Grad der Formalisierung bzw. Strukturierung zurückgehen: So kann man *business@school* erstens als informelle Weiterbildungsmöglichkeit für Lehrer betrachten, die sich im Projekt insbesondere durch den Austausch mit den Betreuern ergibt. Genau so finden sich zweitens Anker zur formalen Personalentwicklung, die sich aus dem unterschiedlichen wirtschaftlichen Erfahrungshorizont der Lehrer ableitet. Gegenüber der formalen Weiterbildungsmöglichkeit ragt jedoch das Entwicklungspotenzial der sozio-kommunikativen Kompetenzen heraus. Denn das Lernen der Lehrer unterscheidet sich kaum vom Lernhandeln ihrer Schüler: Sie handeln unter situierten und authentischen Bedingungen und werden durch den deutlich erhöhten koordinativen und kommunikativen Aufwand herausgefordert. Das Kooperationsprojekt bietet folglich Potenziale zur SchILF, die allerdings strukturierter als bislang betrachtet und ausgeschöpft werden könnten, um den Lehrer mit *seinen* Bedürfnissen in der Projektarbeit auch anzuerkennen.

4.2.2.3 Schulleiter und *business@school*

Aus der Schulentwicklungsforschung weiß man um die Bedeutung des Schulleiters bei der Entwicklung und Modernisierung von Schule (z.B. Häuptle, Florian & Reinmann, 2008; Milbach, 2004; vgl. Abschnitt 4.2.2.3). Im Falle von Kooperationsprojekten wie *business@school* ist dies ähnlich: Sie können förderlich *oder* hinderlich sein, um ein derartiges Projekt in den Gymnasien zu implementieren. Entsprechend bedeutsam scheint die Untersuchung der Schulleiter bei *business@school*. Da sie in das Projekt nur indirekt über den Austausch mit den Lehrern eingebunden sind, sind sie gut in der Lage, vom konkreten Handeln im Projekt zu abstrahieren und

reflektiert über Beweggründe zur Beteiligung aus Schulsicht zu referieren. Die umgekehrte Sicht auf das Projekt, warum Schulen nicht an *business@school* teilnehmen möchten, kann anhand der Daten nicht betrachtet werden, denn: Es konnten lediglich beteiligte Schulleiter befragt werden, die dem Projekt positiv-unterstützend gegenüber eingestellt sind und dies in der Schule entsprechend kommunizieren.

business@school als pädagogische Innovation. Fragt man Schulleiter ($SL_1 = 25$) danach, warum sie sich für *business@school* entscheiden, lassen sich im Kern drei Gründe ausmachen: Erstens haben sie wie die langjährigen Projektlehrer gute Erfahrungen mit dem Projekt gemacht (14 N), zweitens fühlen sie sich für die Zukunft ihrer Schüler verantwortlich (10 N) und drittens interessiert sie die Zusammenarbeit mit schulexternen Partnern (10 N). Die Rangfolge der Nennungen deutet eine hohe Zufriedenheit mit der Kooperation bei *business@school* an und bietet erste Anker dafür, dass Erwartungen an das Projekt aus Schulleitersicht auch eingelöst werden. Unter den Schulleitern finden sich elf Schulleiter, die zusätzlich zu *business@school* auf Erfahrungen mit weiteren Schulprojekten zurückgreifen können. Ist dies der Fall, möchten Schulleiter ihrer Schule oft einen wirtschaftliches Profil geben. D.h. neben den auf die Kompetenzentwicklung von Personen und die Unterrichtsentwicklung bezogenen Gründen pädagogischer Schulentwicklung möchten sich Schulleiter auch hinsichtlich eines Schwerpunkts Wirtschaft gegenüber schulischen Stakeholdern bzw. der Öffentlichkeit profilieren. Dies ist in neun von 25 Fällen der Fall. Anders als die Lehrer formulieren die Schulleiter insofern sowohl in die Schule gerichtete Erwartungen als auch Erwartungen zugunsten einer Öffnung der Schule nach außen. Von der Implementierung erhoffen sich Schulleiter ebenfalls eine Intervention in dem Sinne, dass sich das geschlossene Schul- bzw. Bildungssystem sukzessive gegenüber anderen gesellschaftlichen Teilsystemen öffnet (23 N), von denen die Wirtschaft eines ist. Schulleiter präferieren dabei die Öffnung gegenüber der Wirtschaft nicht nur, um Defizite einer ökonomischen Bildung zu kompensieren; vielmehr sehen sie den spezifischen Wert der Zusammenarbeit in der berufsorientierenden Dimension, die bereits zuvor mehrfach als Teilnahmegrund auch von Lehrern formuliert worden ist. Die stärksten Wirkungen erwarten Schulleiter in Richtung der Kompetenzentwicklung von einzelnen Schülern und der didaktisch-methodischen Unterrichtsentwicklung. Einen solchen Wandel des Unterrichts wünschen sich ebenfalls fast die Hälfte der Schüler (198 N; $S_1 = 432$) und auch unter Betreuern ist der Modernisierungsanspruch stark ausgeprägt: 65,7 % (157 N; $B_1 = 239$) gehen davon aus, mit ihrem Engagement bei *business@school* zur Veränderung von Unterricht beizutragen. Insofern gehen alle Beteiligten von einer Un-

terrichtsentwicklung aus, die unter Lehrern ($L_1 = 85$) nur eingeschränkt als solche wahrgenommen wird. Mit der Implementierung von *business@school* gehen insofern typische Anforderungen für Organisationsentwicklungsprozesse einher. So hat *business@school* auch das Potenzial zur pädagogischen Innovation (Reinmann, 2007b; Reinmann & Hofhues, 2010), die allerdings die Nachhaltigkeit des Engagements voraussetzt und längerfristig auf einen Lernkulturwandel abzielt (Reinmann-Rothmeier, 2003; Schulz-Zander, Dalmer, Petzel, Büchter, Beer, Stadermann, 2003, vgl. Reusser, 2001, S. 110 sowie Abschnitt 1.1.2).

Verantwortungsübernahme für die Schüler. Ruft man sich die zentrale Argumentationslinie der Schulleiter in Erinnerung, wird deutlich, dass sich Schulleiter wie ihre Lehrer für die Kompetenzentwicklung ihrer Schüler zugunsten einer Projektteilnahme entscheiden. Sie wollen handlungs- und problemorientiertes Lernen über einen längeren Projektzeitraum ermöglichen und Schüler darin unterstützen, andere Lernerfahrungen als im Frontalunterricht zu sammeln. Insofern nehmen speziell die Schulleiter ihr Amt und die damit zusammenhängende pädagogische Aufgabe wahr, Schüler auf das Leben nach der Schule vorzubereiten. Diese pädagogische Aufgabe umfasst nicht allein die Implementierung des Projekts, sondern auch die Unterstützung von Schülern und Lehrern im Lernprozess. Insofern suchen viele Schulleiter gemeinsam mit ihren Projektlehrern nach Möglichkeiten der Anerkennung des Projektengagements. So kommt es, dass *business@school* in vielen Fällen als Unterrichts- oder Seminarfach durchgeführt wird und die Anerkennung in der „Währung“ der Schule erfolgt: mit Noten. Speziell bei den Teilnehmern, die sich in der 12. Jahrgangsstufe befinden, fließt das Projekt in das Abitur ein (76 N, 53,5 %; $S_4 = 142$ und 428 N, 42,0 %; $A = 1.019$). Mitunter kommt auch vor, dass die Schüler ihre Teilnahme zertifiziert bekommen und als Qualifikation (vgl. Abschnitt 3.1.1) etwa den individuellen Lebensläufen beifügen können. Die Bewertung des Projektengagements erweist sich in der Schulpraxis als herausfordernd: für die Lehrer, die ein geeignetes Modell zur Bewertung von Handlungskompetenzen finden müssen, und für die Schüler, die sich aufgrund der Bewertung teilweise noch stärker als ohnehin unter (Leistungs-)Druck gesetzt fühlen. Speziell aus letzterem Aspekt kann für Schüler ein Zeitproblem resultieren: Sie wollen sich sowohl im Projekt engagieren als auch gute schulische Leistungen erbringen. Schüler ($S_4 = 142$) und auch Alumni ($A = 1.019$) geben daher in den Onlinebefragungen an, dass die Schule durch das Projektengagement mitunter leidet. Solche Beeinträchtigungen dürfen nicht überbewertet werden, da Lernende dazu neigen, ihren Aufwand im Nachhinein zu relativieren. Unter dem Aspekt der Verantwortungsübernahme sollten Fragen der Bewertung aber von

Schulleitern ernst genommen werden und auch Gegenstand des Austauschs mit ihren Lehrern sein. Denn die hohen Anforderungen der Projektarbeit in Kombination mit den weiteren Verpflichtungen innerhalb und außerhalb der Schule führen nicht selten dazu, dass Schüler stark herausgefordert und manchmal auch überfordert werden, auch wenn sich Schüler und Alumni ansonsten eher leicht in Schule bzw. Studium und Beruf zurechtfinden.

Rückhalt für die Lehrer. Die Implementierung von pädagogischen Innovationen ist von unterschiedlichen Faktoren abhängig. Speziell die involvierten Personen und ihre Akzeptanz hinsichtlich der Projektziele und Umsetzungsvorschläge sind vor Ort zentral dafür, ob eine Intervention auch zur nachhaltig eingeführten Innovation wird. Dass die Projektarbeit bei den Schülern grundsätzlich auf fruchtbaren Boden fällt, wurde bereits ausführlich gezeigt. Neben den Schülern sind weitere Personen in das Projekt involviert und Lehrer ganz wesentlich vom anderen Lehr-Lernformat betroffen. Die Wertschätzung der Schulleitung ist daher essentiell, um das Projektengagement zusätzlich von oben zu stärken. Insgesamt bieten alle Schulleiter ihren Lehrern Rückhalt und Unterstützung bei der Implementierung von *business@school*, in der Ausgestaltung der Unterstützung ergeben sich allerdings Unterschiede. So lassen manche Schulleiter ihren Lehrern freie Hand, andere wollen über die Projektschritte informiert sein und wieder andere führen einen intensiven Austausch mit ihren Projektlehrern, um über den Status quo der Projektarbeit und letztlich auch über Effekte hinsichtlich einer Schulentwicklung informiert zu sein (Interviews LInAnf₁ bis LInAnf_{9c} zur Frage „*Werden Sie in Ihren Aktivitäten durch die Schulleitung oder durch andere Kollegen unterstützt?*“). Letztere Anerkennung kommt bei den Lehrern gut an, die sich seitens ihrer Schulleitungen ernst genommen fühlen. Zugleich ist ihnen wichtig, die Potenziale der Projektarbeit im Bereich der ökonomischen Bildung gemeinsam zu reflektieren, denn: „Was Lehrerinnen und Lehrer als belastend, veränderungswürdig oder aber als bereichernd und unbedingt bewahrenswert wahrnehmen, kann diametral auseinandergehen“ (Horstkemper, 2003, S. 778). Insofern bringen Schulleiter ihren Lehrern grundsätzlichen Rückhalt entgegen, die konkrete Ausgestaltung des Rückhalts vor Ort stellt sich allerdings verschieden dar und steht immer im Spannungsfeld von Freiheiten für den Lehrer und klaren Rückmeldungen zur persönlichen Weiterentwicklung. Vor allem letztere sind in Kollegien selten (Hurrelmann, 2002, S. 212). Mitunter nutzen Schulleiter *business@school* dazu, ihre Lehrer *gezielt* mit der Projektarbeit zu betrauen. So fällt die Altersstruktur bei den Lehrerteams vielfach auf. Sie ist „durchwachsen“, und teils wird bewusst auf eine Durchmischung von Jung und Alt geachtet, um sich mit den Lehrerfahrungen gegenseitig zu

ergänzen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 40–41). Dieser Grundgedanke weist eine Nähe zum Team-Teaching auf, werden doch in vielen Schulen die Schülergruppen gemeinsam von den Lehrern betreut. Demgegenüber steht ein arbeitsteiliges Modell in der Betreuung, wonach ein Lehrer als Ansprechpartner pro Schülergruppe zur Verfügung steht. Was sich analytisch identifizieren lässt, ist in der Schulpraxis selten präsent: In den Schulbesuchen vor Ort wird nur in den langjährig beteiligten Schulen der Eindruck gewonnen, dass sie die Lern- und Entwicklungspotenziale der Lehrer gezielt berücksichtigen und fördern (vgl. Grunder, 2004, S. 110–111).

Multiplikatoreffekte. An *business@school* nehmen unterschiedliche Personengruppen teil; innerhalb der Schulen sind prinzipiell alle internen Stakeholder mit den Schülern, Lehrern und Schulleitern strukturell involviert. Dennoch kann immer nur ein Teil der Schüler, Lehrer und Schulleiter pro Projektjahr an *business@school* teilnehmen. Entsprechend hoffen die Schulleiter auf Multiplikatoreffekte, d.h. auf Effekte, die auf Nicht-Teilnehmer „überspringen“. Diese können das Schulklima betreffen, das in 4.2.3.2 gesondert betrachtet wird. Das Schulklima konstituiert sich aber ganz wesentlich über die Akteure, sodass interessant ist, wie nicht-beteiligte Schüler und Lehrer auf *business@school* reagieren. Schüler sind vor allem begeistert vom Können ihrer Schulkameraden und lassen sich schon weit vor ihrer eigenen Teilnahme vom „*business@school*-Kribbeln“ (z.B. SLInAnf₁, S. 3, Z. 8) anstecken. An diesen Schulen ist es auf herausragende Weise gelungen, auch Nicht-Beteiligte zu Partnern und Unterstützern der Kooperation zu machen. Auch Eltern werden ausdrücklich eingeschlossen. Genauso gibt es aber auch Fälle, wo die Teilnahme an *business@school* Neid hervorruft oder die Unterstützung im Lehrerkollegium ausbleibt. Letzteres ist dort zu verzeichnen, wo die Unterstützung durch die Schulleitung stärker ausfallen könnte oder wo sich Kollisionen mit dem herkömmlichen Unterricht ergeben. Ein erfolgreiches Abschneiden im Businessplanwettbewerb kann hier kompensierend wirken. Mit Blick auf das Lehrerkollegium wünschen sich Schulleiter (SL₁) durchaus, dass es zu Multiplikatoreffekten auch im Bereich des Unterrichts kommt. Dazu zählen sie Chancen (und Grenzen) der Schülermotivation sowie Möglichkeiten kreativen bzw. offenen Lernens. Dagegen gehen die Schulleiter nicht davon aus, dass sich ein gesteigener Zusammenhalt in Form von „Wir-Gefühl“ in irgendeiner Form auf die nicht-beteiligten Lehrer auswirkt. Diese Einschätzung wird nach Beendigung des Projektjahrs 2007/2008 revidiert. Gegen Ende des Projekts glauben die Schulleiter wie die Lehrer (L₃ = 65), dass sich die Teilnahme am Projekt positiv auf alle internen Stakeholder auswirkt und gleichzeitig auf das Fremdbild der Schule „einzahlt“. Ergänzend gibt ein Schulleiter (SLInAnf₂, S. 29, Z.

19–31) in den Interviews an, die Projektteilnahme gezielt zur Personalgewinnung einzusetzen, da die Problem- und Handlungsorientierung, wie sie bei *business@school* verfolgt wird, auch im weiteren Unterricht dieser Schule von Bedeutung ist. Er nutzt die Projektteilnahme als Anker, um über den didaktischen Standpunkt von Lehramtsanwärtern ins Gespräch zu kommen.

business@school-Schulleiter übernehmen als Führungskräfte in der Schule eine wichtige Funktion bei der Implementierung von pädagogischen Innovationen. Sie zeigen *zusammenfassend* Weitblick auf, indem sie neue Themen und andere Methoden in Schule und Unterricht integrieren. Gleichzeitig müssen sie Geschick in der Kommunikation der Projektteilnahme gegenüber den involvierten Personen beweisen. Die involvierten Personen sind im Falle der Projektkooperation bei *business@school* sowohl Lehrer als auch Schüler. Während letztere einen der wesentlichen Teilnahmegründe am Schule-Wirtschaft-Projekt ausmachen, bedarf es mit ersteren einiger Absprachen hinsichtlich des Projektengagements. Diese betreffen sowohl die Organisation und Koordination des Projekts als auch Fragen der Bewertung. In jedem Fall ist es essentiell, dass Schulleiter ihren Lehrern das Gefühl verleihen, dass ihre Betätigung bei *business@school* gewollt ist. Im Sinne von Wertschätzung bzw. Anerkennung könnte man speziell den Austausch zwischen Lehrern und Schulleitern noch intensivieren, damit Lehrer *business@school* verstärkt auch als SchilF wahrnehmen (vgl. Abschnitt 4.2.2.2). Gegenüber den weiteren schulinternen und -externen Stakeholdern verzeichnen Schulleiter Multiplikatoreffekte, die sich auch (aber nicht nur) in einem gestiegenen Wir-Gefühl ausdrücken. Mit der Betrachtung des Wir-Gefühls öffnen Schulleiter selbst den Blick von der nach innen gerichteten pädagogischen Schulentwicklung auf die nach außen gerichtete Schulentwicklung als Organisationsentwicklung, die im Folgenden fokussiert wird.

4.2.3 Organisationsentwicklung mit *business@school*

Die bisher dargebotenen empirischen Befunde deuten auf ein Schulentwicklungspotenzial von *business@school* hin, das sich insbesondere auf Unterrichtsebene, aber auch auf Ebene des Personals ergibt. Angedeutet wurden jedoch bereits Effekte, die sich erst infolge der Öffnung von Schule ergeben und einen Einfluss auch auf das (öffentliche) Bild von Schule haben. Insofern soll mit dem Abschnitt zur Organisationsentwicklung bei *business@school* den Projektbestandteilen ein Augenmerk zuteil werden, die das Fremdbild der Schule beeinflussen (können). Denn das Fremdbild von Schule ist über Jahre manifestiert und Bemühungen um pädagogische

Innovationen finden erst langsam Berücksichtigung in Untersuchungen zum öffentlichen Schulbild (vgl. Abschnitt 4.1.3.1).

Im Folgenden wird daher zunächst der öffentlichen Wahrnehmung von *business@school* primär aus Schulleitersicht Aufmerksamkeit geschenkt (Abschnitt 4.2.3.1). Im Abschluss daran wird das Schulklima der teilnehmenden Gymnasien näher betrachtet und inwiefern sich Veränderungen infolge der Projektteilnahme ergeben (Abschnitt 4.2.3.2). Abschließend wird der Businessplanwettbewerb als Motor zur Öffnung von äußeren Schulentwicklungsprozessen herausgegriffen und als solcher diskutiert (Abschnitt 4.2.3.3).

4.2.3.1 *Öffentliche Wahrnehmung von business@school*

Schulen sind wie alle Organisationen selbst dafür verantwortlich, wie sie in der Öffentlichkeit wahrgenommen werden. Anders als etwa kommerzielle Organisationen haben es Schulen aber ungleich schwerer, ihr Fremdbild zu beeinflussen: Aufgrund der Schulpflicht haben alle Personen eigene Erfahrungen mit der Schule gesammelt und ihr Bild von Schule ist maßgeblich sowie dauerhaft von den eigenen Erfahrungen beeinflusst. Das Bild wird verstärkt oder abgeschwächt durch die öffentliche Meinung, die sich mit der Schule als Ganzes beschäftigt oder, je nach Trends in der Bildungspolitik, auch Spezialthemen herausgreift. *business@school* fällt gleich in zwei Nischen: Zum einen ermöglicht es Lernen unter situierten Bedingungen, zum anderen ergänzt es Schule mit der ökonomischen Bildung auch um Inhalte bzw. Themen.

Öffentliche Meinung zur Schule als Ganzes. Dass unterschiedliche Personen jeweils eigene Positionen zur Schule mitbringen, sieht man im Kontext von *business@school* deutlich an den Betreuerinnen und wie sie über Schule, Unterricht und Lehrer denken. Betreuer zeigen sich zwar ungleich beweglicher darin, ihr eigenes Schulbild zu verändern und durch ihr Projektengagement selbst einen Beitrag zur Veränderung zu leisten (siehe Abschnitt 5.2). Dennoch weisen auch sie ein kritisches Schulbild auf, das sich durch angenommene Defizite im Bereich der überfachlichen Fähigkeiten und der Studien- und Berufsorientierung auszeichnet. Augenfällig ist, dass Betreuer als gewissermaßen kritische Öffentlichkeit (Wilbers, 2004; vgl. Abschnitt 4.1.3.1) eine Position zum Projektlernen und zu Inhalten einer Bildung aufweisen, die sich mit der öffentlichen Meinung über Schule deutlich vermischt. Hinzu kommt, dass Betreuer vielfach selbst schulische Stakeholder sind: als Unternehmensvertreter oder als Eltern, die eine durchaus nennenswerte Zahl der Betreuer ebenfalls sind. Insofern kann man die Meinung der Betreuer auch stellvertretend für eine ganze Gruppe an externen schulischen Bezugsgruppen fassen, die Ansprüche

an Schule formulieren und die als Defizitannahmen zur Teilnahme bzw. zur Beurteilung von *business@school* beitragen. Die unterschiedlichen Einflüsse, die auf Schule einwirken, formuliert ein Schulleiter mit Fokus auf die öffentliche Meinung (Noelle-Neumann, 2001) so:

„Also die öffentliche Meinung ist, was Schule betrifft, sehr viel kritischer geworden. Schule wird sehr viel stärker nach ihren Ergebnissen gemessen, als das noch früher war. Da, ich sag mal, da war man einfach zufrieden, wenn, wie auch immer, das Abitur zustande gekommen ist. Es zeigt sich allein, da auch die Hochschulen Eingangsprüfungen eingeführt haben und die Tatsache, dass man Abitur hat nicht zwingend oder vielleicht auch immer weniger die Voraussetzung dafür ist, dass man später auch erfolgreich ist. Und deswegen muss auch Schule viel stärker auf so was wie Qualifikationen schauen, auf Kompetenzen schauen und auch auf die Ergebnisse schauen. Das heißt auf Prozesse. Was läuft gut und was läuft weniger gut. Und natürlich auch dem Wandel, den Gesellschaft und Wirtschaft unterworfen ist, dem ist Schule genauso unterworfen. Auch wenn vielleicht hier manche Dinge etwas langsamer gehen.“ (SLInAnf₁, S. 23, Z. 8-17)

Derart offen, wie dieser Schulleiter veränderte Ansprüche an Schule artikuliert, wird in den weiteren Schulleiterinterviews nicht gesprochen. Vor allem wird vermieden, Einflüsse von außen auf die Organisation Schule zuzugeben. Angesichts der Ausführungen im theoretischen Teil dieses Kapitels (Abschnitt 4.1.3.1) ist aber wahrscheinlich, dass es solche direkten oder indirekten Einflüsse auf Schule und auch auf Schulleiterhandeln gibt.

Öffentliche Meinung zur Praxis(-ferne) von Schule. Ein Aspekt, mit dem Schulen und Gymnasien im Besonderen in Verbindung gebracht werden, ist Praxisferne und mangelnder Lebensweltbezug. Obschon Schulleiter bei der Frage nach der öffentlichen Meinung zur Schule nicht bereit sind, Einfluss auf Schulleiterhandeln anzugeben, gehen viele Schulleiter bei der Praxisorientierung beinahe nahtlos auf die unterschiedlichen Herausforderungen ein. Dabei spiegeln sich in den Aussagen wiederum Dimensionen wie die Relevanz des Gelernten, der Situations- oder Arbeits- und Berufsmarktbezug. Entsprechend ihres Amtes und den damit verbundenen Aufgaben argumentieren die Schulleiter auf die Frage nach der Praxis- oder Anwendungsorientierung am Gymnasium höchst differenziert (SLInAnf₁ bis SLInAnf₆). Sie erwähnen in Anlehnung an Wiater (2002b, S. 109-128) vor allem zentrale Funktionen (vgl. Abschnitt 1.1.2), die Schule übernehmen muss und die Schulleiter stellvertretend bei der Implementierung von *business@school* gewährleisten müssen (siehe Tabelle 13).

Tab. 13: Praxis(-ferne) von Gymnasien aus Schulleitersicht

Sollten sich Gymnasien ihrer Meinung nach für praxis- oder auch wirtschaftsnahe Themen öffnen?	
QUALIFIKATIONSFUNKTION	<p>„Das macht man ja eh schon, also dazu sind wir ja verpflichtet. Praxisnah, das habe ich gerade gesagt, wir gehen in Betriebe hinein, wir haben die [Uni] vor der Tür [...] oder wir gehen in [Name], also nicht unbedingt in die Forschung. D.h. Praxisnähe muss in die Schule gebracht werden. Schule soll ja nicht zum Selbstzweck da sein, sondern es gibt ja nachher einen Abnehmer für unsere Schüler und wenn wir nur unsere Welt betrachten, dann denke ich, dann bilden wir nicht richtig aus. [...]“ (SLInAnf₁, S. 2, Z. 14–25)</p> <p>„[...] Ich denke, man muss auch als mündiger Staatsbürger über die Mechanismen der Wirtschaft Bescheid wissen, über die Zusammenhänge zwischen allem, was Kapitalfluss bedeutet im täglichen Tun. Von daher stütze ich das sehr und würde das auch jeder Schule empfehlen da zumindest Impulse zu geben.“ (SLInAnf₁, S. 12, Z. 26–34)</p>
SOZIALISATIONSFUNKTION	<p>„[...] Wir müssen aufpassen, dass es nicht, dass wir nicht zu stark in die Wirtschaft-, in das Wirtschaftsprofil gehen. [...]“ (SLInAnf₃, S. 9, Z. 32–41)</p> <p>„[...] Wir könnten das Unterrichten auch bleiben lassen und uns in alle anderen Aktivitäten stürzen. Dann könnten wir aber bei Weitem nicht das, was gewünscht ist, bedienen. Dann muss man sicherlich entscheiden und eine Auswahl treffen – ansonsten würde man sich verzetteln. Und es gibt sicherlich Dinge, die ich also – wenn ich hier mal eine Gewichtung hier anstrebe – sage, das muss nicht unbedingt sein. [...] Wir haben uns hier auch klar entschieden. [...]“ (SLInAnf₂, S. 5, Z. 25–41)</p>

In den oben gezeigten Aussagen spiegeln sich zudem extern artikuliert Erwartungen an die Schule, die sich am konkreten Beispiel des Praxisbezugs hinsichtlich der Unternehmen ausmachen lassen. Anzunehmen ist allerdings, dass aufgrund von business@school als Referenzbeispiel die Bezugnahme auf das Wirtschaftssystem besonders nahe lag. Zugleich offenbaren die Aussagen Entscheidungszwänge, vor denen Schulleiter hinsichtlich des (vermehrten) Praxisbezugs stehen. Sie müssen sowohl geeignete Projekte für ihre Schule auswählen als auch über ein angemessenes Maß von Kooperationen zwischen Schulen und Unternehmen (oder weiteren Organisationen) entscheiden.

Öffentliche Meinung zur ökonomischen Bildung. business@school bietet den Anlass, auch über den Stellenwert ökonomischer Bildung im allgemeinbildenden Gymnasium zu diskutieren. Angesichts ihres erheblichen Wirtschaftsinteresses ist nicht weiter überraschend, dass auch Schüler als wichtigste Bezugsgruppe

der Projektarbeit eine klare Position zu ökonomischen Bildungsinhalten formulieren (siehe Tabelle 14). In den Interviews bringen Schüler letztlich all diejenigen Argumente in die Diskussion ein, die auch unter fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten diskutiert werden (vgl. Abschnitt 1.2.1). Dazu zählen die Kategorien Lebensweltbezug, Wirtschaft als Schnittstellenthema, Wirtschaft als Fach, Wirtschaft als Wahlfach, konsekutiver Aufbau des Wirtschaftsunterrichts sowie die (mangelnde) Lerninfrastruktur, die Schulen für die Durchführung von Projektarbeit mitbringen. Die Ausschnitte aus den Schülerinterviews zeigen deutlich, dass Schüler mündige Lernende sind, die Weitblick für Inhalte einer Allgemeinbildung aufweisen. Ihnen ist beispielsweise klar, dass es kaum um ein bloßes „Mehr“ an ökonomischer Bildung in der Schule gehen kann. Stattdessen ist den unterschiedlichen Teilnehmern am Projekt die Kompensationsfunktion, die *business@school* einnimmt, durchaus bewusst. Allerdings müssen sie ihre Schulleiter als Türöffner für ökonomische Bildung in der Schule kaum überzeugen: 24 von 25 befragten Schulleitern (SL₁) halten wirtschaftliche Themen in der Schule für (eher) wichtig.

In Teilen haben es Schulen *zusammenfassend* selbst in der Hand: Sie bestimmen darüber, wie sie von den schulischen Stakeholdern in unterschiedlichen Situationen wahrgenommen werden. Diese Meinung wird ergänzt um Elemente der öffentlichen Meinung, der man sich kaum entziehen kann. Beides, d.h. persönliche Meinungen, Haltungen oder Interessen und die öffentliche Meinung, wirken auf Schulen ein. Diese Wirkkräfte sind allerdings kaum direkt wahrzunehmen. Unter den befragten Schulleitern macht daher nur einer klar, dass sich Gymnasien vermehrt mit einer (wie auch immer akzentuierten) öffentlichen Meinung auseinandersetzen müssen. Etwas leichter fällt die Einschätzung aus Schulleitersicht, wenn es um die antizipierte Praxisferne des Gymnasiums geht: Hier nehmen Schulleiter einen veränderten Anspruch wahr, der sich nicht zuletzt aus dem gesellschaftlichen Wandel ergibt. Entsprechend wollen die Schulleiter aus pädagogisch-didaktischen Gründen etwas gegen den fehlenden Anwendungs- und Situationsbezug im Gymnasium unternehmen. Sie unterstützen ein Projekt wie *business@school*, da es Handlungs- und Problemorientierung über einen längeren Zeitraum verspricht und über die Dauer eines Schuljahres hinaus in den Schulen implementiert werden kann. Die Implementierung kommt Schulleitern aus einem weiteren Grund entgegen: Mit der ökonomischen Bildung forciert *business@school* einen Teilbereich von Bildung, der in allgemeinbildenden Schulen wenig präsent ist. Außerdem sehen die Schulleiter die Möglichkeit, einen Schwerpunkt im Bereich Wirtschaft aufzubauen, da Schulen von außen wahrgenommen werden und Schulleiter auf dieses Fremdbild von Schule mit einer Profilierung von innen heraus Einfluss nehmen möchten.

Tab. 14: Ökonomische Bildung aus Schülersicht (SlnAnf₁ bis SlnAnf_{9c})

KATEGORIE	ORIGINALTEXT
Lebensweltbezug	„Ich mein, jeder Mensch wird ja irgendwann damit konfrontiert . Spätestens in der Steuererklärung oder sonst was. Und da stehen die meisten dann erst Mal vor einer Wand und denken so „Uahh, was soll ich jetzt machen“. Und wenn man da so ein gewisses Grundverständnis überhaupt über das Finanzwesen hat, [...] wäre das ganz praktisch.“ (SlnAnf ₄ , S. 32, Z. 18–21)
Schnittstellen-thema	„Ich weiß nicht. Ich glaube eine Möglichkeit wäre einfach, es besser zu verlinken und dann etwa zu sagen, ja wir machen jetzt in Englisch auch mehr Wirtschaft, weil Englisch ist ja auch viel auf Wirtschaft. Und dass du dann die Wirtschaftsbegriffe auch kannst. Das, denke ich, würde helfen. [...]“ (SlnAnf ₇ , S. 72, Z.30–37)
Fachbezug	„Wobei also wenn man sich anguckt so ein bisschen grad so am Anfang in unserem Wirtschaftskurs: Jetzt dieses Grunddenken , wie man wirtschaftlich eben denkt [...]. Das man das vielleicht schon ein bisschen mehr einbaut oder generell also jedem Schüler sozusagen beibringt , weil das sind ja eigentlich Sachen, die man auf jeden Fall später irgendwie braucht und die wird man irgendwie lernen, also [...] auf die harte Tour, sag ich mal oder hier in der Schule [...]“ (SlnAnf ₈ , S. 61, Z. 22–27)
Wahlfach	„Also ich müsste jetzt nicht unbedingt noch mehr haben. Also ich finde das ganz gut mit dem Wirtschaftsprojekt, da kann man reingehen, wenn man möchte , aber für Leute, die das gar nicht interessiert, denke ich mal, muss es nicht sein.“ (SlnAnf ₂ , Z. 11, Z. 23–25)
Konsequativer Aufbau	„Oder man macht den Kompromiss, dass man das wirklich in der Oberstufe unterrichtet, weil ich denke, man muss auch eine gewisse Reife dafür haben und ein gewisses Alter, um das zu verstehen und um sich dafür zu interessieren. Wenn man in der 8. Klasse ist, hat man da noch nicht so große Lust drauf [...]“ (SlnAnf ₁ , S. 3, Z. 13–16)
Lerninfrastruktur	„Wahrscheinlich auch mehr Ausstattung. Wir haben z.B. nur diesen einen Computerraum , in dem wir sitzen. Da ist es halt auch so, dass wegen der Größe und der Teilnehmer auch zwei Leute auf einen Computer kommen und dass halt immer nur einer effektiv daran arbeiten kann.“ (SlnAnf ₆ , S. 88, Z. 1–4)

4.2.3.2 Einflüsse von *business@school* auf die Schulkultur

business@school bindet eine Vielzahl von Personen in die Kooperation ein, zu denen im Kern Schüler, Lehrer und Betreuer, aber auch Schulleiter, weitere Unternehmensvertreter, Eltern, Politiker etc. gehören. Angesichts der vielen Beteiligten müsste man im Kontext von *business@school* fast ausschließlich über das Schulklima sprechen, das im Besonderen die Beziehungen der unterschiedlichen Akteure betrachtet (Abschnitt 4.1.3.2). Die Zusammenarbeit der Personen, soweit sie in die Evaluation eingebunden waren, wurde allerdings schon unter dem Aspekt der sozio-kommunikativen Kompetenzentwicklung (Abschnitt 3.2.2) oder der SchilF

(Abschnitt 4.2.2.2) näher betrachtet. Daher sollen die bereits angeführten Befunde lediglich ergänzt werden um den organisationalen Blick, der eine Betrachtung der Kooperation und damit verbundener Einflüsse auf das Schulklima möglich macht. Vor allem mit den Eltern werden weitere Bezugspersonen ausgemacht, die sich vor Ort in die Projektarbeit einbringen und ihre Kinder speziell bei den (Abschluss-)Präsentationen anfeuern. Am Zitat eines Betreuers wird die Entwicklung der Schule zum Lebensraum unter dem Stichwort „Happening“ besonders deutlich:

„Absolut. Ich würde mal sagen, die Präsentationen sind immer Familienevents. Wie soll ich sagen: Die Bude ist immer voll. Da kommen nicht nur Eltern, Freunde, Verwandte, da kommen auch Schüler vom Jahrgang drunter, die sich das schon mal angucken wollen, weil sie wissen, dass sie das im nächsten Jahr auch machen müssen/dürfen. Und da kommen dann Geschwister und es wird selbstgebackener Kuchen mitgebracht, da gibt's dann Kaffee. Das ist immer ein Happening. Und ich glaube, das ist immer ganz wichtig.“ (BInAnf., S. 5, Z. 35–40)

Schulleiter sehen diesen Einfluss auf persönlicher Ebene ähnlich. Ihre Wahrnehmung löst sich aber von den Projektbeteiligten im engeren Sinne und stattdessen fokussieren sie alle Akteure der Schule. In der Argumentation vermischt sich der Begriff des Schulklimas, nach dem dezidiert gefragt wird, mit Begriffen wie Schulkultur etc. (siehe Tabelle 15). Die Schulleiter differenzieren nach dem Wirkungsgrad des Projekts und gehen nur eingeschränkt von einer Wirkung auf das Schulklima der gesamten Schule aus. Auf Beteiligtebene sehen sie aber eindeutige Verbesserungen der sozio-kommunikativen Prozesse, die sich nachhaltig auf den Schulerfolg der Schüler und die Professionalisierung der Lehrer auswirken. Greift man anstelle des Begriffs des Schulklimas auf den Begriff der Schulkultur zurück, auf die *business@school* ebenfalls Einfluss nehmen kann, so deuten die Angaben in der Onlinebefragung unter Schulleitern ($SL_2 = 26$) auf eingelöste Versprechen in den zuvor ausgemachten Zielrichtungen der Projektkooperation hin. Zum einen hat die Projektarbeit nach Schulleiter-Meinung zur Beschäftigung mit betriebswirtschaftlichen (22 N) bzw. unterrichtsfremden Inhalten (20 N) verholfen. Zum anderen hat es Arbeiten im Team ermöglicht (19 N). Überdies konnte die querliegende berufsorientierende Dimension angesprochen und bei den Schülern die berufliche Orientierung vorangetrieben werden (17 N). Die größten Veränderungen konstatieren die Schulleiter für ihre Schule für den Bereich Wirtschaft, da Wirtschaft infolge der Projektarbeit einen größeren Stellenwert als zuvor einnimmt (23 N).

Auch registrieren die Schulleiter ein merklich gestiegenes Interesse der Unternehmen an business@school-Teilnehmern (22 N) sowie an ihrer Schule als Ganzes (20 N). Ein solcher Imagegewinn ist für Schulen wichtig, um sich als Bildungseinrichtung vor unterschiedlichen externen Stakeholdern zu profilieren. Vielfach wird die Teilnahme an business@school nämlich dazu genutzt, das Schulprofil in Richtung Wirtschaft zu stärken, damit die Schule „für Nachfrager und Beteiligte attraktiv erscheint“ (Hillebrecht, 2008, S. 50). Schulleiter bemerken bei längerer Projektteilnahme zudem einen intensivierten Austausch mit den Eltern, die sich seit der Teilnahme ihrer Kinder an business@school auch selbst mehr für die Schule engagieren.

Tab. 15: Einfluss von business@school auf das Schulklima (SLInAnf)

Glauben Sie, dass sich das Schulklima <i>verändert</i> , wenn Projekte wie business@school durchgeführt werden?		
<p>„Nein. Ich wüsste nicht in welcher Richtung. [Auf] das Schulklima werden sie keinen Einfluss haben. Sie werden für die Qualifikation der jeweils daran Beteiligten einen Einfluss haben. Sie werden den Horizont öffnen und, sagen wir mal, das Interesse an wirtschaftlichen Fragestellungen deutlich erhöhen. Das ja. Aber das wird für das Schulklima, das Binnenklima zwischen Lehrern und Schülern keinen großen Einfluss haben.“ (SLInAnf₈, S. 27, Z. 1–5)</p>	<p>„Ich denke schon. Vielleicht nicht bezogen auf die ganze Schulgemeinschaft [...], auch nicht unbedingt nur im positiven Sinne. [...] Also wenn das so auf die Präsentationen zugeht, das kribbelt so richtig und nicht nur bei den Aktiven, sondern auch bei den Passiven. [...] Ich denke, die Schüler, die jetzt am Projekt aktiv teilnehmen, die sind stolz auf sich selbst und das gibt positives Feedback. Das fördert immer das Klima, das ist keine Frage.“ (SLInAnf₁, S. 3, Z. 1–13)</p>	<p>„Also wir empfinden das schon als eine Ehre, dass wir mitmachen dürfen. Wir sorgen auch innerhalb der Schule für eine große Öffentlichkeit. [...] Das ist nicht etwas spektakulär Sensationelles, aber ich glaube, dass das schon so als Struktur positiv wahrgenommen wird von den Schülerinnen und Schülern.“ (SLInAnf₄, S. 13, Z. 29–36)</p>
Keine Veränderungen	Veränderungen bei Beteiligten	Veränderungen auf Schulebene
POTENZIALE ZUR (ÄUSSEREN) SCHULENTWICKLUNG		

Der Nutzen der durch business@school entstandenen Kontakte wird hingegen deutlich kurzfristiger eingeschätzt: Sie helfen den Schülern nach Lehrermeynung ($L_2 = 67$) bei der Bewältigung der ihnen gestellten Aufgaben in Phase II sowie zur Beurteilung der eigenen Geschäftsidee in Phase III auf Plausibilität und Machbarkeit. Mitunter dienen sie als Kontakte für das nächste business@school-Jahr oder für Expertenvorträge in der Schule, was auf die Etablierung

schulspezifischer Bildungsnetzwerke mithilfe des Projekts *business@school* hindeutet. Dabei spielt es eine Rolle, wie aufgeschlossenen Schulen gegenüber externen Partnern sind, welche Bedeutung sie der Kooperation einräumen und wie interessiert sie selbst daran sind, aus einer zeitlich begrenzten Kooperation innerhalb eines Projekts ein längerfristiges Bildungsnetzwerk vor Ort aufzubauen, das sich durch die Projektarbeit formiert, aber nicht davon abhängig ist (z.B. SLInAbs., S. 52–53, Z. 36–2; vgl. Abschnitt 1.3.2).

business@school ist also *zusammenfassend* ein Projekt, das auf die Kooperation von Personen setzt und durch deren Zusammenarbeit auf Akteursebene insbesondere Schulen als Organisationen verändern möchte. Tangiert wird derart immer das Schulklima, da sich der Klimabegriff zentral auf die Interaktion und die Zusammenarbeit von Personen bezieht. Unter dem Aspekt des Schulklimas konnte gezeigt werden, dass *business@school* vielfältigen Einfluss auf die Beziehungen einzelner Personen nimmt und diese Beziehungen in Form von Mentoring teils auch nachhaltig bestehen (vgl. Abschnitt 3.2.3). In der Argumentation der Schulleiter vermischen sich allerdings Aspekte des Schulklimas und der Schulkultur, welche letztlich alle Auswirkungen der Projektarbeit auf die Organisation Schule umfasst und vielfach hinsichtlich geteilter Symbole und gemeinsamer Werte betrachtet wird. So findet sich *business@school* in vielen Teilnehmerschulen (wie weitere Projekte) in den Schulprofilen oder -leitbildern wieder. Wichtiger scheint aber, dass infolge der Teilnahme am Projekt *business@school* auch der Aufbau längerfristiger Bildungsnetzwerke möglich wird, die von *business@school* ausgehen, aber vor Ort weitere Partner in die Kooperation einbeziehen. Um Aufschluss über diese schulischen Bildungsnetzwerke zu erhalten, müsste man allerdings an die hier zugrunde liegende Evaluationsstudie eigene Fallstudien zu Einzelschulen anschließen, die die Interaktionspotenziale von Personen innerhalb des Bildungsnetzwerks offenlegen und auch Rollen in den Netzwerken kenntlich machen. Schließlich wird schon bei *business@school* als Kooperationsprojekt die Bedeutung der Person für die Kooperation offenbar.

4.2.3.3 *Der business@school-Wettbewerb als schulischer Öffnungsprozess*

business@school arbeitet auf einen Businessplanwettbewerb hin, der an die drei Kernphasen des Projekts angeschlossen wird. Der *business@school*-Wettbewerb ist kein „klassischer“ Businessplanwettbewerb (z.B. Schefczyk & Pankotsch, 2009; vgl. Abschnitt 4.2.3.3), da die eingereichten Ideen innerhalb der Projektarbeit nicht umgesetzt werden und der Wettbewerb im Bereich des Spiels bleibt (vgl. Geier, 2006). Mit der Erstellung des Businessplans, den öffentlichen Präsentationen als darbietendem Wettkampf (engl. *Pitch*) und dem Juryfeedback werden Kernelemente beibehalten (Schefczyk & Pankotsch,

2009, S. 5). Fast alle Schüler nehmen an diesem Wettbewerb teil, da sie ihre Idee so einem breiten Publikum zeigen und sich mit Schülern anderer Schulen ebenfalls messen können. Auch wenn das „Messen“ nicht zwingend in den Köpfen der Schüler verankert ist, ist es doch ein inhärenter und geplanter Bestandteil des Wettbewerbs. Er soll die Schüler motivieren und besonders gute Ideen mit Reisen zur Finalveranstaltung oder kleineren Präsentationen für den Gewinn einzelner Ausscheidungsrunden auszeichnen. Dass der Wettbewerb unterschiedliche Dynamiken aufweist, wurde bereits gezeigt (vgl. Abschnitt 4.2.1.2). Im Folgenden soll der Wettbewerb hinsichtlich kompetenzförderlicher Elemente und „Verbindlichkeiten“ (LInAnf_{2a}, S. 8, Z. 18) innerhalb der Schülerteams betrachtet *und* der Blick auf die Organisation gerichtet werden: Inwiefern lässt sich der business@school-Wettbewerb als schulischer Öffnungsprozess betrachten?

Wettbewerbsverständnis bei business@school. Was Wettbewerb für die an business@school beteiligten Personen meint, ist von Lehrer zu Lehrer, von Betreuer zu Betreuer und letztlich auch von Schüler zu Schüler unterschiedlich. Viele von ihnen sehen bereits die Präsentationen am Ende der jeweiligen Phasen als Wettbewerb, da Schüler sich hier mit ihrer Leistung schulintern vergleichen und kritische Rückmeldungen aus der Schuljury auf ihre Darbietungen erhalten. Dies gilt z.B. für die Schüler ($S_3 = 268$): Für sie startet der Wettbewerb beim Vergleich mit den Teams der eigenen Schule. Mit der Wettbewerbssituation vor Ort gehen die Schülerteams unterschiedlich um: Nicht selten sehen sie sich als große Konkurrenten (73 N, 27,2 %). Eine wichtige Herausforderung für die beteiligten Lehrkräfte ist es daher, die Rolle des Wettbewerbs mit den Schülern zu thematisieren. Dabei kommt der Beobachtung des Schülerverhaltens im Prozess eine besondere Bedeutung zu, denn: Die Dynamiken der Projektarbeit sind von Team zu Team und von Projektjahr zu Projektjahr höchst unterschiedlich. So wirkt sich der Wettbewerb größtenteils förderlich auf die Motivation der beteiligten Schüler aus, wie in Kapitel 3 bereits gezeigt wurde. Manchmal kommt es aber auch zu Stagnation und zum Gefühl von Erfolglosigkeit, wenn Schüler *nicht* zu den besten gehören. Kaminski et al. (2011, S. 147) führen daher an, dass gerade Lehrende andere Erfolgsmaßstäbe definieren sollten als den bloßen Sieg im Wettbewerb und diese auch entsprechend kommunizieren. Für die weiteren Schüler sind die anderen Teams die größten Kritiker (46 N, 17,2 %). D.h. sie tragen gegenseitig dazu bei, dass ihre Ideen mit Feedback „besser“ werden. Der größte Teil der befragten Schüler empfindet sich gegenseitig als Mitstreiter im Projekt (74 N 27,6 %). Ein solcher Zusammenhalt entsteht vor allem bei den Schülern, die business@school im Unterricht oder Seminar erleben und auf eine Klassen- oder Schulgemeinschaft zurückgreifen. Sich angesichts der Wettbewerbssituation gegenseitig zu helfen, halten 7,5 % der Schüler (20 N)

für selbstverständlich. Keine Auswirkungen des Wettbewerbs spüren 20,5 % der Schüler (55 N). Sie sehen sich und die anderen Teams als „Mitschüler wie sonst auch“. Für manche (vor allem Betreuer) beginnt der Wettbewerb erst mit Phase III, da hier die schulinternen Vergleiche um Wettbewerbselemente im bundesweiten Vergleich ergänzt werden. In jedem Fall wird der Wettbewerb als bedeutsam beschrieben, da Schüler sich über einen langen Zeitraum mit dem Projekt auseinandersetzen und den erhöhten Druck, der auf ihnen lastet, auch aushalten (lernen).

Bedeutung des Wettbewerbs bei business@school. Trotz des fiktiven Charakters nimmt der Wettbewerb bei business@school eine große Bedeutung für die Beteiligten ein. Es fallen beachtliche Unterschiede in der Einschätzung des Wettbewerbs auf, die sich im Vergleich von Schülern mit den weiteren Beteiligten zeigen: Schüler ($S_1 = 432$) schätzen den mit business@school verbundenen Wettbewerb zu 22,7 % (98 N) als sehr wichtig bzw. zu 47,5 % (205 N) als einigermaßen wichtig ein. Lehrer ($L_1 = 85$) halten den Wettbewerb zu 40,0 % (34 N) für sehr wichtig und zu 36,5 % (31 N) für einigermaßen wichtig. Letztere Werte fallen unter Schulleitern ähnlich hoch aus und auch ca. 70 % der Betreuer stufen die Bedeutung des Wettbewerbs hoch ein (siehe Abbildung 12).

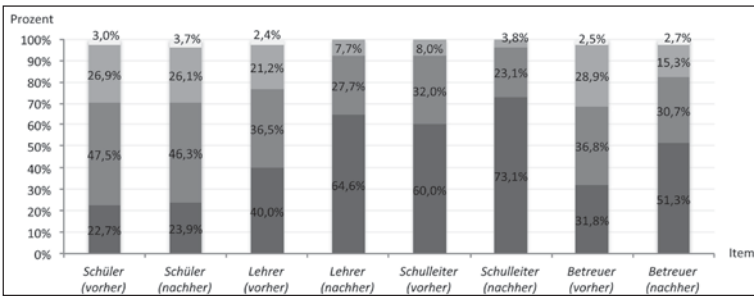


Abb. 12: Bedeutung des Wettbewerbs vor und nach der Teilnahme ($S_1 = 432$ bzw. $S_2 = 142$; $L_1 = 85$ bzw. $L_2 = 65$; $SL_1 = 25$ bzw. $SL_2 = 26$; $B_1 = 239$ bzw. $B_2 = 150$)

Diese Haltung zum Wettbewerb verstärkt sich im Projektverlauf unter Lehrern, Schulleitern und Betreuern, da sie im Lernprozess deutlich die motivationale Bedeutung des Wettbewerbs erkennen (vgl. Abschnitt 3.1.2). Aus den Interviews wird ergänzend klar, dass Lehrer und Betreuer begeisterungsfähig sind, was nicht zuletzt an der eigenen Involviertheit in das Projekt liegt. Alumni ($A = 1.019$) schätzen die Bedeutung des Wettbewerbs rückblickend leicht höher als die Schüler ein, was auf die intensiven Lernerlebnisse während des Projekts zurückgeführt werden kann. Warum es letztlich zu dieser

unterschiedlichen Bewertung des Wettbewerbs kommt, kann angesichts der vorliegenden Daten nicht gesagt werden. Bei Schülern ist denkbar, dass sie von ihrem Abschneiden im Wettbewerb enttäuscht sind und die Bedeutung des Wettbewerbs für ihren Lernprozess daher geringer einschätzen. Ebenso möglich ist, dass das Projekt noch zu nah ist, um den Stellenwert des Wettbewerbs einzuschätzen. Nicht ganz auszuschließen bei den weiteren Befragten Gruppen sind Effekte hinsichtlich einer sozialen Erwünschtheit, da *business@school* sich markant durch den Wettbewerb auszeichnet und Lehrer, Schulleiter sowie Betreuer um dieses Merkmal wissen.

„Für die Schule als Ganzes, wie gesagt, bei uns gehört es zur Philosophie dazu, an Projekten und Wettbewerben teilzunehmen und das impulsiert natürlich im Inneren die Schüler, die natürlich dann auch stolz darauf sind, wenn sie Erfolge haben und das spornt dann andere an. Und es ist natürlich durch die Presseberichtserstattung, die dann darüber berichtet, für uns mit ein Teil der Außenwahrnehmung, wie wir gesehen werden, und stärkt unser Profil und gibt uns dann auch, ja, gewisse Qualitätsbestätigungen.“ (SLInAnf, S. 10, Z. 27–32)

Öffentliche Darbietung als Wettbewerbskern. Aus wirtschaftspädagogisch-didaktischer Sicht konnte bereits an mehreren Stellen in dieser Arbeit gezeigt werden, dass der Wettbewerb ein inhärenter Bestandteil von *business@school* ist und sich förderlich auf die emotional-motivationale Eingebundenheit der Schüler sowie der weiteren Projektbeteiligten auswirkt. Gleichzeitig führt der angeschlossene Wettbewerb dazu, dass Lernergebnisse der Schüler gegenüber einer schulischen Öffentlichkeit transparent werden und sich die Schüler der kritischen Betrachtung einer Expertenjury stellen. Insofern muss man den *business@school*-Wettbewerb danach differenzieren, welchen Stellenwert er im Lernprozess einnimmt und welche Bedeutung speziell die Präsentationen als Meilensteine für die Projektarbeit erhalten. Denn die Sichtbarkeit des Wettbewerbs führt in vielen Fällen erst dazu, dass sich der Wettbewerbsgedanke in den Schülerteams entfaltet und Schüler ihre Leistungen mit dem Leistungsvermögen anderer Schüler vergleichen. Dies wird besonders deutlich in der Beurteilung der Gewinnerteams am Ende des Projektjahrs. Knapp die Hälfte der Schüler (121 N, 45,1 %) nimmt an, dass das falsche Team im Schulfinale gewonnen habe. Dieser Wert fällt unter Lehrern ($L_3 = 65$) und Betreuern ($B_3 = 150$) deutlich geringer aus, aber auch ihnen fällt die Abstraktion vom eigenen Schülerteam oder der eigenen Schule hin zu einer objektiven Beurteilung der aussichtsreichsten Projektideen schwer. Intersubjektiv erzielte Fairness muss also nicht mit der subjektiv erlebten Fairness übereinstimmen und kann durchaus schwer

kontrollierbare Wirkungen erzeugen (zur *Kritikfähigkeit von Schülern* vgl. Abschnitt 3.2.2). Besonders ins Blickfeld gerät die Jury und ihre Zusammensetzung, deren Konstellation mitunter als ungünstig oder voreingenommen wahrgenommen wird (vgl. ausführlicher Hofhues & Reinmann, 2009, S. 28 f.). Solche Einschätzungen dürfen allerdings nicht überbewertet werden, da sie Ausdruck der erheblichen Involviertheit aller Beteiligten sind, die man mit dem Projektlernen (unter anderem) auch fördern wollte. Ernst zu nehmen sind dagegen solche Hinweise, die beispielsweise die Transparenz der Juryentscheidungen betreffen: Hier besteht seitens der Schüler ein großer Bedarf zu erfahren, warum die Experten zu ihrem Urteil kommen. Gleichzeitig kann man anhand der Ergebnisse sehen, welchen Stellenwert Gespräche mit Experten hinsichtlich einer möglichen Existenzgründung einnehmen – ein Befund, den man auch aus klassischen Businessplanwettbewerben kennt (Schefczyk & Pankotsch, 2009, S. 16). Durch die Befunde ebenso bestätigt wird die erhebliche lokale Wirkung, die Kooperationsprojekte in den Schulen haben (siehe Abschnitt 5.2).

business@school ist ein Projekt, das Schulen in drei Phasen wirtschaftliches Denken und Handeln näher bringen möchte. Nicht zuletzt aus diesem Grund wird ein Wettbewerb an das Projekt angeschlossen, der *zusammenfassend* kein Businessplanwettbewerb, sondern vielmehr ein Schul- bzw. Schülerwettbewerb ist. Dieser Wettbewerb ist allerdings essentiell, um Schüler zum Durchhalten im Projekt zu motivieren und auch die weiteren Projektbeteiligten in die Lernprozesse zu involvieren. Als sichtbarer Teil des Wettbewerbs werden die Präsentationen der Schüler angesehen, die zu (mindestens) drei Zeitpunkten im Projekt ihre Lernergebnisse im öffentlichen Schulraum präsentieren. Besonders intensiv wird die Darbietung am Ende von Phase III erlebt: Spätestens hier befinden sich alle Beteiligten im Wettbewerb um die beste Geschäftsidee, die letztlich auch prämiert wird. Dass es sich beim business@school-Wettbewerb um einen fiktiven Wettbewerb ohne die Einleitung eines Gründungsprozesses handelt, kommt kaum zur Sprache. Stattdessen trägt er dazu bei, dass Schule auch ein Schaufenster erhält, um die Leistungsfähigkeit und Ideen ihrer Schüler und Beschäftigten vor Ort zu präsentieren. Diese Gelegenheit wird gerne genutzt, die öffentlichen Darbietungen bleiben für die Schüler hinsichtlich der Fähigkeiten zur Präsentation oder zur Annahme von Kritik aber eigene Herausforderungen (vgl. Abschnitt 3.2.2).

4.3 Potenziale: Schulentwicklung durch Kooperation

Als Teil des Gesellschaftssystems kommt das Bildungssystem nicht umhin, die sie umgebenden *Veränderungen* wahrzunehmen und im Sinne des Bil-

dungsauftrags auch in der Schule zu behandeln (vgl. Kapitel 1). Dabei ist der kritische Blick auf Trends essentiell, denn nicht jeder Trend ist gleich eine Neuerung, die auch Platz in der allgemeinbildenden Schule finden muss (Hackl, 2008, S. 233; Oelkers, 2003). Dennoch lassen sich unaufhaltsame Entwicklungen skizzieren, auf die Schule als Institution reagieren muss. Posch und Altrichter (2009) benennen etwa Veränderungen in der Arbeitswelt und in der Sozialisation, eine zunehmende Dezentralisierung und wachsende Heterogenität als solche unaufhaltsamen Trends, die Schule wie alle anderen gesellschaftlichen Bereiche betrifft und für die schulische Akteure Bildungsangebote schaffen sollten, wenn man sich die zentralen Funktionen von Schule (Wiater, 2002b) und daraus resultierenden Aufgaben für die Bildungspolitik bis hin zum verantwortlichen Lehrpersonal ins Gedächtnis ruft.

Alle Bemühungen, solchen Veränderungen auf unterschiedlichen Ebenen zu begegnen, werden zusammengefasst unter dem Begriff der *Schulentwicklung*. Schulentwicklung lässt sich differenzieren in Bemühungen, die primär in die Schule gerichtet sind und den Unterricht betreffen. Diese Schulentwicklung als Unterrichtsentwicklung wird auch als pädagogische Schulentwicklung bezeichnet (vgl. Abschnitt 4.1.1). Mit Schulentwicklung als Organisationsentwicklung als zweiter, gängiger Ansatz wird eine (Selbst-)Erneuerung von Schule angestrebt. Diese erfolgt vielfach über pädagogische Innovationen, die auf der Erneuerung von Unterrichts basieren (Schirp, 1998, S. 9). Als besonders förderliche und hinderliche Faktoren bei der Implementierung von pädagogischen Innovationen gelten die Charakteristika der Neuerung, die Organisation mit ihren Akteuren und Strukturen sowie der lokale Kontext (z.B. Altrichter & Wiesinger, 2005; Rogers, 1995). Unabhängig von den Implementationsbedingungen vor Ort beeinflusst zunächst die Idee selbst, inwieweit diese als wichtig erachtet wird. Ob die Schulleitung sich für die Implementierung einsetzt, d.h. Zustimmung (engl. *Commitment*) und eigenes Engagement bei der Umsetzung zeigt, zusätzliche Ressourcen und – im Bedarfsfall – Fortbildungsmöglichkeiten beschafft sowie den Einsatz einzelner Beteiligter fordert, fördert und anerkennt, kann sich positiv oder negativ auf die Implementierung auswirken (vgl. Abschnitt 4.1.2). Überdies kommt es bei den beteiligten Akteuren auf die Lernvoraussetzungen sowie bei den betroffenen Organisationen auf vorhandene Strukturen an. Nicht zuletzt aufgrund beschränkter Budgets wird im Kontext Schule besonders auf die „selbsttransformative Kraft“ (Altrichter & Wiesinger, 2005, S. 30) gehofft, die sich (unter anderem) aus der Schulkultur ergibt (vgl. Abschnitt 4.1.3). Insofern müssen Neuerungen im Schulkontext zunächst auf Vertrauen von Personen basieren, ohne bereits von einer nachhaltigen Implementierung

im Sinne einer Innovation ausgehen zu können (Kruppa, Mandl & Hense, 2002, S. 5; Reinmann, 2007b; Reinmann, Häuptle & Brown, 2008, S. 158 f.).

Aus pädagogisch-didaktischer Betrachtungsweise von Schulentwicklungsprozessen wird daher vielfach der *gute Unterricht* fokussiert, den alle schulischen Akteure anstreben, über dessen Qualität aber wenig Einigkeit besteht (vgl. Abschnitt 4.1.1.1). Vielmehr wird erörtert, dass Unterricht ein strukturierter Prozess ist, der einen formalen Lern- und Bildungsrahmen für Schüler vorgibt und sie in der Entfaltung ihrer Persönlichkeit unterstützen soll. Angeschlossen an die eher grundlegenden Überlegungen zum guten Unterricht werden auch Methoden der Vermittlung betrachtet und hinsichtlich ihrer Potenziale in Ergänzung zum lehrerzentrierten Frontalunterricht untersucht. Besondere Beachtung findet *Projektlernen*, das Problem- und Handlungsorientierung sowie unterschiedliche Formen der Selbstorganisation ermöglicht (vgl. Abschnitt 4.1.1.2). Unter dem Aspekt der pädagogischen Schulentwicklung ist interessant, wie in diesem veränderten Lehr-Lernformat gegenüber klassischen Formaten wie dem Frontalunterricht gelernt wird. Dabei geht es nicht darum, problem- oder handlungsorientierte Formate per se für besser zu erklären, sondern vielmehr darum herauszufinden, in welcher Hinsicht einzelne Formate ihre Stärken und entsprechend auch Schwächen mit Blick auf die Kompetenzentwicklung der Schüler aufweisen. Grundsätzlich herausfordernd stellen sich die enge Taktung des Unterrichts und die Vorgaben durch (Rahmen-)Lehrpläne dar, die auch bei wachsender Schulautonomie berücksichtigt werden (müssen). Ebenso schwierig erweist sich die fachlich-inhaltliche Konzeption oder Wahl von Projekten, da Projekte immer selektiv sein müssen und nur exemplarisch für ein Phänomen, einen Gegenstandsbereich oder ein (Schnittstellen-)Thema stehen können (zur *Bedeutung des Exemplarischen* vgl. Klafki, 2004, S. 77). Warum handlungs- und problemorientiertes Lernen befürwortet wird, hat nicht zuletzt damit zu tun, dass es dazu beiträgt, „die historisch gewordene Absonderung von Lernen und Leben aufzuheben“ (Terhart, 2009, S. 55). Eine solche Verknüpfung mit der Lebenswelt stellt Sinnbezug beim Lernen her und schafft Orientierungsmöglichkeiten für das Leben nach der Schule (Hurrelmann, 2002, S. 221; Strahonja, Trappe & Wüst, 2010, S. 55). Entsprechend groß sind die öffentlich artikulierten Erwartungen hinsichtlich einer *Studien- und Berufsorientierung* in der Schule und einer stärker als bisher fokussierten Übergangsgestaltung von Schule in Studium oder Beruf (vgl. Abschnitt 4.1.1.3), die speziell dann denkbar ist, wenn Schulprojekte weitere Lernorte erschließen oder schulexterne Partner in das Lernen einbinden.

Das Erschließen neuer Lernorte oder die Integration von schulischen Partnern ist nicht allein für Schüler und ihre Lern- und Bildungsprozesse

von Bedeutung. Ebenso kann davon ausgegangen werden, dass beides – Lernortvariation und Lernformvariation – zur *Personalentwicklung* der Lehrkräfte beiträgt (vgl. Abschnitt 4.1.2). Denn die *Anforderungen an den Lehrerberuf* verändern sich; speziell bezüglich ihrer Rolle im Unterricht ergeben sich Erwartungen hinsichtlich einer fachlich-inhaltlichen wie auch didaktisch-methodischen Variationsbreite: So wird von Lehrern erwartet, dass sie ein Fach unterrichten, genauso sollen sie flexibel auf veränderte Anforderungen aus unterschiedlichen Bereichen reagieren und ihren Unterricht thematisch-inhaltlich, aber auch didaktisch-methodisch innovativ gestalten (vgl. Abschnitt 4.1.2.1). Projektlernen bietet die Möglichkeit, dass Lehrer in der Schulpraxis diese Erwartung einlösen: einmal hinsichtlich der Lehr-Lernmethode sowie (je nach Projekt) auch hinsichtlich der Inhalte. Im Gymnasium sind es primär die Inhalte, die Lehrer zur Teilnahme auch an Projekten bewegen, die nicht direkt in den Unterricht integriert werden und ihr Engagement erfordern. Im Sinne einer *SchilF* (vgl. Abschnitt 4.1.2.2) fordern diese die Lehrer heraus, obschon die Chance zur Fortbildung der Lehrer gegenüber den Lernchancen der Schüler nachgelagert ist. Bei der Implementierung von Projektlernen ist nicht allein der didaktische Standpunkt für die Umsetzung vor Ort entscheidend; ebenfalls von Bedeutung ist das *Mentorat der Schulleitung* (vgl. Abschnitt 4.1.2.3): Speziell bei der Innovationsförderung kommt ihnen eine hohe Bedeutung zu. Als Türöffner unterstützen Schulleiter etwa ihre Lehrer darin, Projekte im schulischen Alltag zu etablieren und eröffnen Schülern wie auch Lehrern veränderte Lernerfahrungen. Gleichzeitig schielen sie auf das Entwicklungspotenzial der Schule, das sich nicht allein nach innen bezogen auf Unterricht und Personal, sondern auch nach außen bezogen auf das (innovative) Fremdbild von Schule ergibt.

Wie gezeigt, gelingt es Schulleitern aufgrund ihres Amtes sehr gut, von der Meinung einzelner Lehrer zu abstrahieren und die unterschiedlichen Ansprüche der Schüler, des Kollegiums, der Eltern und weiterer insbesondere *externer* Stakeholder zusammenzuführen. Den Schulleitern spielen solche Schulentwicklungsmaßnahmen „in die Karten“, die helfen, das *öffentliche Bild von Schule* zu beeinflussen (vgl. Abschnitt 4.1.3.1) und gleichzeitig einen Beitrag zur Entwicklung der *Schulkultur* zu leisten (vgl. Abschnitt 4.1.3.2). Denn mit Maßnahmen zur Schulentwicklung wird vielfach auch der Wunsch verbunden, Schule zum Lebensort zu machen und dies in der Schulkultur, d.h. in Artefakten, Werten und Beziehungen (Schein, 1980), zum Ausdruck zu bringen. Eine Möglichkeit, vor allem den Beziehungsaspekt zu fördern, sind schulische Bildungsnetzwerke (Czerwanski, 2003a), wie in Abschnitt 1.3.2 beschrieben wurde: Sie helfen Schulen, ihre Mitglieder stärker als bis-

her miteinander zu vernetzen und – bei Netzwerken mit außerschulischen Partnern – auch nach außen zu *öffnen* (vgl. Abschnitt 4.1.3.3). Ein Projekt allein bildet allerdings noch kein Netzwerk. Es bietet allenfalls Anker zum Netzwerkaufbau infolge längerfristiger und auch strategisch ausgerichteter Netzwerkaktivitäten, die vielfach pädagogisch-didaktische Anlässe der Zusammenarbeit bieten (müssen), um im Schulkontext auf Interesse zu stoßen (vgl. Berkemeyer et al., 2009 sowie Abschnitt 1.3.2).

Einen solchen *wirtschaftspädagogisch-didaktischen Anlass* der Zusammenarbeit bietet auch die Teilnahme an *business@school* (vgl. Abschnitt 4.2): Das Projekt ermöglicht über den Zeitraum eines Schuljahres den Erfahrungs- und Wissenstransfer zwischen den beteiligten Schülern, Lehrern und Betreuern, bietet erste Lösungen für aktuelle Herausforderungen im Bereich der ökonomischen Bildung und kann zur Professionalisierung der beteiligten Organisationen als Institutionen beitragen (Czerwanski, 2003b, S. 19, 21). Die zuvor aufgeführten Entwicklungspotenziale für die Schule lassen sich im Falle eines Projekts wie *business@school* nur schwer voneinander trennen. Es bringt Unternehmensvertreter in die Schule und leistet einen Beitrag zur Öffnung des Bildungssystems für das Wirtschaftssystem. Der Austausch erfolgt allerdings primär über die Akteure im System: Die Betreuer helfen den Schülern, sich mit ökonomischen Fragestellungen *überhaupt* auseinanderzusetzen und im Speziellen motivieren sie dazu, sich mit Unternehmertum zu befassen. Ebenso können sie veränderte Rollen beim Lernen anstoßen, indem Betreuer als Experten und Lehrer als Coaches wahrgenommen werden. In diese beiden Richtungen zielen auch die Hoffnungen der Beteiligten (z.B. Abschnitt 4.2.1.1): in Richtung der Kompetenzentwicklung der Schüler, d.h. dass diese *business@school* als Lernchance im Bereich der ökonomischen Bildung begreifen, und in Richtung einer Unterrichtsentwicklung, dass Schüler und Lehrer andere Unterrichtsmethoden kennen- und schätzen lernen. Auffällig ist, dass die nach innen gerichteten Ziele des Projekts erst durch die öffentliche Sichtbarkeit der Projektarbeit ihre Wirkungen entfalten. Abseits der inhaltlichen Auseinandersetzung mit Wirtschaft, für die alle Beteiligten ein großes Interesse mitbringen, fördert *business@school* vor allem sozio-kommunikative Fähigkeiten, da Präsentationsfähigkeiten, Fähigkeiten in der Teamarbeit, in der Organisation oder in der Bewältigung von Stresssituationen entwickelt werden.

Um diese Lern- und Bildungsprozesse bei Schülern anzustoßen, ist essentiell, *dass* und *wie* sich die Lehrer und Betreuer vor Ort in den Schulen ergänzen. Als Partner der Schüler sind beide *Beteiligtengruppen* entscheidend für die Bewältigung der Projektarbeit und für das gegenseitige Gefühl, im Projektprozess gebraucht zu werden. So werden Betreuer etwas häufiger in

wirtschaftlichen Fragen eingebunden, Lehrer in die Herausforderungen der Teamarbeit, etwa wenn es einmal Streit in der Gruppe gibt. In dieser Rolle fühlen sich Lehrer auch wohl, da sie über Wirtschaftskenntnisse verfügen, aber kaum authentischen Praxisbezug herstellen können. Gleichzeitig haben sie selbst die Hoffnung, bei *business@school* eine andere Rolle in der Arbeit mit den Schülern einnehmen zu können, die zwar aufwendig ist, aber als Bereicherung angesehen wird (Reusser, 2006, S. 159). Sie werden auch in den Augen der Schüler vorwiegend von Inputgebern zu Motivatoren, die Schüler darin unterstützen, die Herausforderungen der Projektarbeit zu bewältigen bzw. durchzustehen. Eine solche Veränderung wäre ohne die Kooperation mit externen Partnern nur schwer zu bewältigen, da die frühere Rolle durch Partner der Projektarbeit kompensiert oder in Teilen auch ersetzt wird. Aus schulischer Sicht trägt *business@school* ebenfalls zu Veränderungen bei, es wird allerdings vor allem eine indirekte Wirkung im Zusammenspiel mit weiteren Projekten oder Maßnahmen der Schulentwicklung gesehen. So fällt beispielsweise auf, dass viele Schulen, die an *business@school* teilnehmen, auch an weiteren Projekten mit unterschiedlichem Fachfokus teilnehmen. Ebenfalls sind sie gut in der Lage, ihre Schule gegenüber der schulischen Öffentlichkeit zu vertreten und Interessen oder Ziele zu artikulieren. Zugleich entstehen durch Kooperationen auf Projektebene Ressourcenvorteile für die Schulen (Fend, 2009, S. 23), da sie engagierte Freiwillige in den Unterricht einbinden können, ohne dies materiell entlohnen zu müssen.

Bei der Einzelschule ist die *Tiefe der Diffusion* entscheidend, eben welche langfristigen Auswirkungen die Implementierung von *business@school* auf Unterrichts-, Personal- und Schulentwicklung hat. Anhand der empirischen Befunde kann man bei *business@school* die Entwicklung sozio-ökonomischer Kompetenzen primär bei den Schülern (vgl. Abschnitt 3.3), in Teilen auch bei den Lehrern (vgl. Abschnitt 4.2.2.2) konstatieren, die bei den beteiligten Schülern und Lehrern nachhaltig Wissen, Können und Einstellungen verändert haben, was zentrales Ziel von pädagogischen (Schul-)Innovationen ist (Altrichter & Wiesinger, 2005, S. 31). Aus Sicht des Schulsystems ist auch die Breite der Diffusion von Interesse, d.h. inwiefern ein Konzept- und Erfahrungstransfer sowie die Etablierung von Standards durch den Einsatz einer Neuerung – im vorliegenden Fall – bei allen Gymnasien stattfinden (Reinmann, Häuptle & Brown, 2008, S. 162 f.). Eine *Diffusion in die Breite* wird anhand eines Projekts aber weniger anvisiert. Mitunter „stecken“ sich zwar die Schulen gegenseitig „an“, was dazu führt, dass etwa Schulen einer Stadt gebündelt an *business@school* teilnehmen. Dies ist aber Seltenheit und aufgrund der Projektkonzeption unter Regie eines Unternehmenspartners auch nicht zu erwarten. Schließlich sind Projekte immer Optionen,

die Schulen und Unternehmen ergreifen können, aber nicht müssen, und zugleich nur kompensatorisch bezüglich curricularer Defizite wirken können (vgl. Mandl & Hense, 2004, S. 23).

Was sich in Punkto Veränderungsbereitschaft und Beweglichkeit für Schulen positiv darstellt, kann hinsichtlich einer längerfristigen Schwerpunktsetzung herausfordernd sein: Denn Projekte implizieren eine (wenn auch aktuell bei *business@school* nicht beabsichtigte) *Endlichkeit*, die Planungssicherheit seitens der Schulen unmöglich macht. Unter Bedingungen der Unsicherheit ist daher der Aufbau von schulischen Bildungsnetzwerken losgelöst von einzelnen Projekten in den Schulen vor Ort umso wichtiger, da sie auch im Falle wegfallender Kooperationen oder ausscheidender Personen Bestand haben (können). Zugleich muss die Öffnung des Lernens nicht immer die günstigste Lösung für veränderte Lern- und Bildungsprozesse bieten (zu den *Grenzen einer Öffnung* vgl. auch Münch, 2001, S. 250): Der geschützte Raum des Klassenzimmers bietet genauso Vorzüge für das Lernen (Terhart, 2009, S. 84), was innerhalb des vorliegenden Kapitels zur Schulentwicklung eigener Erwähnung bedarf, wenn zuvor das Lernen durch Kooperation als eine Möglichkeit zur Schulentwicklung in den Fokus rückte.

5. Personalentwicklung durch Corporate Volunteering

Bis zu diesem Zeitpunkt wurden Kooperationen zwischen Schulen und Unternehmen am Beispiel *business@school* vor allem seitens wirtschaftspädagogisch-didaktischer Potenziale für Schüler, Unterricht und Schule diskutiert. Im Mittelpunkt stand die Schule als Bildungsinstitution, deren Akteure sich für die Erneuerung von Inhalten und Methoden im Einklang mit einem normativ-emanzipatorischen Bildungsverständnis verantwortlich zeichnen. Weniger Augenmerk zuteil wurde den *Partnern der Kooperation*, die, wie in den Abschnitten 3.3 und 4.3 gezeigt, einen gewichtigen Anteil am Gelingen der Zusammenarbeit haben und zu Lernerfolgen bei den Schülern und in Teilen auch bei den Lehrern verhelfen. Unternehmen sind z.B. bedeutsam für Projekte wie *business@school*, als dass sie einen authentischen Lehr-Lernkontext stiften und durch ihre Mitarbeiter direkt an der Ausgestaltung der Kooperation beteiligt sind. Zudem bestimmen sie zu großen Teilen über den Erfolg der Kooperationsziele, da der (Erst-)Kontakt zur Wirtschaft über die Betreuer erfolgt. Daneben helfen Unternehmensvertreter, die beschriebene Öffnung von Schule voranzutreiben.

Die *Notwendigkeit* der Betrachtung der Kooperationspartner ergibt sich folglich aus dem direkten Projektkontext heraus und kann noch ergänzt werden um solche Gründe, die eher systembedingt sind: Es konnte bereits gezeigt werden, dass Kooperationen in Schule-Wirtschaft-Projekten endlich sind, nämlich nur so lange bestehen, wie sich die Beteiligten an der Kooperation für die Zusammenarbeit interessieren und einsetzen. Damit sich Projekte von innen heraus erneuern können, ist die Fluktuation einiger Beteiligter sogar durchaus einkalkuliert und eine wiederkehrende *Herausforderung*, wenn man davon ausgeht, dass Projekte durch zwischenmenschliche Beziehungen geprägt werden (vgl. Abschnitt 1.3.2). Hinzu kommen die Herausforderungen infolge der unterschiedlichen systemischen Verortung von Schulen und Unternehmen: Während die Ziele und damit auch die Richtung der Kooperation aus Schulsicht weitestgehend klar sind und die Entwicklung von Schülern und Schulen intendieren, sind andere Lern- und Entwicklungsziele seitens der Unternehmen selbst dann denkbar, wenn man ihre Ziele nicht allein unter Aspekten der ökonomischen Verwertbarkeit der Zusammenarbeit, sondern auch unter der Perspektive der Berufs- und Wirtschaftspädagogik betrachtet.

So sollte in den vorangegangenen Kapiteln deutlich geworden sein, dass mit der Zusammenarbeit von Schulen und Unternehmen auch *Unternehmensinteressen* verfolgt werden, die ihren Ausgang in der Projektkooperation nehmen, aber auch Spezifika etwa hinsichtlich der öffentlichen Wirksamkeit oder der Möglichkeit zur Personalentwicklung der involvierten Betreuer aufweisen. Die Betrachtung der unternehmerischen Kooperationsziele in Ergänzung zu den schulischen Zielen ist dabei selten; deutlich öfter werden jeweils die eine *oder* die andere Seite der Zusammenarbeit betrachtet und förderliche wie auch hinderliche Faktoren der Kooperation aus Sicht der Schulen *oder* aus Sicht der Unternehmen identifiziert. Insgesamt überwiegt darin die positive Betrachtung fachlich-inhaltlicher und/oder didaktisch-methodischer Formen der Kompensation gegenüber einer dezidierten Analyse der „hinter“ einer Kooperationsanbahnung stehenden Leitideen. Solche organisationale Fehleinschätzungen, die im Übrigen auf beiden Seiten, d.h. in den Schulen und den Unternehmen, zu finden sind, sind nicht zuletzt ursächlich dafür, dass sich Kooperationen nicht komplementär, sondern mitunter *gefühl*t einseitig gestalten (vgl. Nuissl, 1996).

Dabei lässt sich unternehmerisches Engagement für oder in der Schule mindestens auf eine *doppelte Mangelsituation* zurückführen, die (1) in schwindenden Ausgaben für Bildung zu suchen und in der damit verbundenen Hoffnung auf unternehmerisches Engagement zu finden ist (z.B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, 2010; Bohnet, 1995; Damm & Lang, 2002, S. 23; Habisch, 2010; Wilkesmann, 1995, 2000). Ein (ausschließlich) philanthropisches Engagement⁵³ im Sinne von Gutmenschentum (engl. *Good Will*) gilt allerdings als beendet: Unternehmen wollen sozialstaatliche Leistungen nicht durch wachsende Kooperationen ersetzen. Vielmehr machen sie (2) curriculare Defizite hinsichtlich Inhalten einer Bildung und Methoden der Vermittlung in der Schule aus. So kommt es oft vor, dass Unternehmen speziell solche Bildungsprojekte in der Schule unterstützen und ihre Implementierung forcieren, die zum Unternehmen passen und zugleich in den Schulen kompensierend wirken. Ein solches inhaltsorientiertes Engagement kann länger oder kürzer erfolgen; in jedem Fall ist zu erwarten, dass sich Unternehmen nur solange einsetzen, sofern es sich auch betriebswirtschaftlich auszahlt (Backhaus-Maul, 2010a, S. 5; Heidbrink, 2008, S. 5).

Insofern verfolgen Unternehmen mit ihrem Engagement in der Schule einen *Selbstzweck*, der durch die unternehmerisch-strategische Perspektive auf Kooperationen neue Formen einnimmt (Heidbrink, 2008, S. 6; Janes,

53 siehe hierzu das Stufenkonzept Carrolls (1991, S. 8), wonach philanthropisches Engagement zu einer „Zugabe“ innerhalb unternehmerischer Verantwortlichkeiten avanciert.

2001, S. 28–29; Seebass, 2001, S. 90). Speziell das Corporate Volunteering wird mit der Personalentwicklung und der Imagebildung auf zwei große Interessensbereiche zurückgeführt (z.B. Herzig, 2004; Hofhues & Reinmann, 2009; Schöffmann, 2001a). Diese doppelte Zielrichtung aus Unternehmenssicht führt dazu, dass Kooperationen zwischen Schulen und Unternehmen nicht ausschließlich hinsichtlich ihrer pädagogischen Innovationskraft beurteilt werden *können*, sondern gleichzeitig auch an ihrer öffentlichen Wahrnehmung des auf die Gesellschaft gerichteten Engagements mehr oder weniger deutlich gemessen werden (Backhaus-Maul, 2010a, S. 4; Maletzke, 1998; Oekom Research, 2010, S. 22; *kritisch* Heidbrink, 2008; Ulrich, 2002, 2010).

Das nächste Kapitel unternimmt nun den Versuch, in Ergänzung zur Perspektive der Schule auf die Kooperation von Schulen und Unternehmen die *Perspektive der Unternehmen* einzunehmen. Dabei soll vor allem eine pädagogisch differenzierte Position zu Corporate Volunteering entwickelt werden. Denn das noch junge Alter des Konzepts führt dazu, dass aktuell vor allem praxisorientierte Handreichungen zum Einsatz von Corporate Volunteering in Unternehmen vorliegen (Herzig, 2004, S. 7) und sich ein Schwerpunkt in der betriebswirtschaftlichen Auseinandersetzung ergibt (Polterauer, 2008, S. 38). Da sich Corporate Volunteering im Schnittstellenbereich unterschiedlicher Disziplinen bewegt (Littmann-Wernli, 2002, S. 42), lassen sich mit gängigen Konzepten der Personalentwicklung jedoch ergänzende, vor allem pädagogische Betrachtungsmöglichkeiten des Kooperationsphänomens identifizieren, da man sich letztlich von allen auf Kooperation beruhenden Konzepten eine betriebliche Antwort auf sich wandelnde Lebens- und Berufssituationen erhofft (Dobischat, 2008c, S. 433; Meisel & Nuissl, 1995, S. 114; Schäffter, 1995, S. 320).

Mit einer gegenüber dem schulischen Kontext intensiveren *arbeitsmarktlichen Blickrichtung* wird im Folgenden zunächst das Konzept des Corporate Volunteering erläutert (Abschnitt 5.1.1), bevor theoretisch-konzeptionelle Überlegungen und erste empirische Befunde zu Corporate Volunteering aus betriebswirtschaftlicher Sicht vorgestellt werden (Abschnitt 5.1.2). Im Anschluss daran wird eine pädagogische Betrachtung des Corporate Volunteering vorgenommen, um die Herausforderungen der Kooperation aus Sicht der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu fundieren (Abschnitt 5.1.3). Die Ausführungen dienen letztlich dazu, das unternehmerische Engagement bei *business@school* hinsichtlich Chancen und Grenzen einer Personalentwicklung sowohl auf individueller Ebene der Betreuer als auch auf strategischer Ebene der beteiligten Unternehmen zu untersuchen und Schnittstellen zu den schulischen Zielrichtungen der Zusammenarbeit zu identifizieren (Abschnitt 5.2). Abschließend werden Potenziale einer Personalentwicklung durch Kooperation

skizziert, die die ausschließlich schulische Perspektive der Kooperation um die Interessen der Unternehmen ergänzt (Abschnitt 5.3).

5.1 Corporate Volunteering als unternehmerisches Mitarbeiterengagement

Corporate Volunteering als eine Form des auf die Gesellschaft gerichteten unternehmerischen Engagements findet begrifflich und konzeptionell seinen *Ursprung* in den USA und schwappt auch unter weiteren Stichworten wie Corporate Citizenship⁵⁴ oder Community Involvement seit den 1990er Jahren in den deutschsprachigen Raum über (z.B. Backhaus-Maul, Biedermann, Nährlich & Polterauer, 2010, S. 17; Herzig, 2004; Pinter 2008, S. 193; Schöffmann, 2001a; Schöffmann & Lietzke, 2002; Schubert, Littmann-Wernli & Tingler, 2002). Ein Grund für die Popularität ist die Veröffentlichung des Grünbuchs der Europäischen Kommission (2001), das die politische Bedeutung unternehmerischen Engagements vor gut zehn Jahren mit Nachdruck unterstreichen sollte (Backhaus-Maul, 2001).

Seitdem das *unternehmerische Engagement* politisch auf der Agenda steht, steigt auch seine öffentliche Wahrnehmung (z.B. Braun & Schwarz, 2006; Habisch, 2003a; Lang & Dresewski, 2010; Marschollek, 2002). So berichtet etwa das Wirtschaftsmagazin *brandeins* in einem Artikel von „Unternehmertum statt Ehrenamt“ (Jansen & Oldenburg, 2010) und die Wochenzeitung *Die Zeit* betitelt fast zeitgleich ihren Wirtschaftsteil mit „Aus der Not in die Tugend“ (Pinzler, 2010). Diese sichtbare öffentliche Wertschätzung löst auch eine zunehmende Beteiligung von Unternehmen aus (Backhaus-Maul, 2010a; Schöffmann, 2001a, S. 14–15). Speziell Deutschland wird allerdings attestiert, hinsichtlich des hier betrachteten Corporate Volunteering noch in den Kinderschuhen zu stecken (z.B. Googins, 2002, S. 93 f.; Herzig, 2004, S. 12). Doch selbst wenn Kooperationen zwischen Unternehmen und Non-Profit-Organisationen als „kulturelle Herausforderung“ (Backhaus-Maul, 2001, S. 36) gelten, werden sie als „perspektivisch vorteilhaft für beide Seiten“ (ebd.) beschrieben.

Im Folgenden wird näher betrachtet, was man unter *Corporate Volunteering* versteht und wie sich das Konzept des Corporate Volunteering in das gesellschaftliche Engagement von Unternehmen einfügt (Abschnitt 5.1.1).

54 Der Begriff des Corporate Citizen geht etymologisch auf den von Staatstheoretiker Rousseau (1977) geprägten Begriff des Citoyen zurück, wonach der Bürger im Geist der Aufklärung des 18. Jahrhunderts auch als aktiv-verantwortlicher Teil einer Republik gesehen wurde (zum *Verhältnis von Citoyen und Bourgeois* vgl. Beck, 1986, S. 301).

Im Anschluss daran wird Corporate Volunteering aus betriebswirtschaftlichem Blick vorgestellt, um Grundlagen des Konzepts vor dem Hintergrund betrieblicher Bedürfnisse und Interessen zu verstehen (Abschnitt 5.1.2). Am Ende des Abschnitts zu Corporate Volunteering werden Möglichkeiten der pädagogischen Betrachtung des Kooperationsphänomens vorgestellt (Abschnitt 5.1.3), um auf die empirische Untersuchung von *business@school* aus Unternehmenssicht vorzubereiten, die sich vor allem mit dem Aspekt der Personalentwicklung (vs. Imagebildung) beschäftigt.

5.1.1 Corporate Volunteering: Herleitung eines Konzepts

Alle auf die Gesellschaft gerichteten Engagementformen, zu denen zentral das Corporate Volunteering gehört, werden zunächst gebündelt unter der Leitidee des *Corporate Citizenship*. In Anlehnung an die gängige Definition der Europäischen Kommission (2001) steht Corporate Citizenship für die Beziehungen zwischen Unternehmen und dessen (sozialem) Umfeld (Braun & Schwarz, 2006, S. 15; Herzig, 2004, S. 9 f.). Einigkeit herrscht laut Marschollek (2002, S. 12) darüber, dass: „Good corporate citizenship is about understanding and managing an organisation’s influences on and relationships with the rest of society in a way that minimises the negative and maximises the positive.“ (Marsden & Andriof, 1998, p. 1) Jede Form des unternehmerischen Engagements für die Gesellschaft ist bis heute *freiwillig*, d.h. es geht jederzeit über gesetzliche Anforderungen hinaus (z.B. Falck & Heblich, 2006; Polterauer, 2008). Insofern ist Corporate Citizenship Ausdruck einer Suchbewegung im Spannungsfeld von gesellschaftlichen Herausforderungen und betrieblichen Kompensations- bzw. Lösungsansätzen (Backhaus-Maul, Biedermann, Nährlich & Polterauer, 2010, S. 20).

Als Engagementbereiche von Corporate Citizenship gelten *Corporate Giving*, also das Spenden von Geld oder das Auftreten eines Unternehmens als Sponsor für unterschiedliche Zwecke, *Corporate Volunteering*, eben das freiwillige (Mitarbeiter-)Engagement von Unternehmen, sowie *Corporate Foundations*, wozu etwa unternehmerische Stiftungen zählen (Braun & Schwarz, 2006, S. 14–15; vgl. Habisch, Wildner & Wenzel, 2008, S. 11).⁵⁵ Im Kontext der vorliegenden Arbeit ist vor allem das Corporate Volunteering relevant, das im Vergleich zu den anderen Formen des Engagements weniger öffentlichkeits- und marktorientiert

55 Zusätzlich finden Erwähnung: zweckgebundenes Marketing (engl. *Cause Related Marketing*), Auftragsvergabe an soziale Organisationen (engl. *Social Commissioning*), Gemeinwesen Joint-Venture (engl. *Community Joint-Venture*), Lobbying für soziale Anliegen (engl. *Social Lobbying*), soziales Risiko-Kapital (engl. *Venture Philanthropy*) etc.

ist (Schöffmann, 2001b, S. 52). Es geht nicht allein darum, Gutes zu tun und darüber zu reden (Zedwitz-Arnim, 1978; vgl. oben).

Unter *Corporate Volunteering* wird gemeinhin das aktive Unterstützen von Mitarbeitern durch ihre Unternehmen (engl. sinngemäß *Corporate*) verstanden, wenn sie sich in sozialen Projekten *vor Ort* mit ihrer Arbeitskraft ehrenamtlich engagieren (engl. *Volunteering*) wollen (Littmann-Wernli, 2002, S. 23; Pinter 2008, S. 193). Unternehmen übernehmen derart Verantwortung im lokalen Raum. Gerade Corporate Volunteering ist meist tief in der Unternehmenskultur verankert (Habisch, 2003a) und derart repräsentieren Engagierte auch „die konzeptionelle Welt des Systems“ (Schreyögg & Kliesch, 2003, S. 57). Allerdings geht Herzig (2004, S. 8) davon aus, dass Arbeitnehmer während ihres freiwilligen Mitarbeiterengagements nicht als Unternehmensvertreter agieren, sondern ob ihrer Tätigkeit wahrgenommen werden. Dies darf anhand der Erkenntnisse von Schöffmann (2001a) angezweifelt werden, da Unternehmensvertreter selbst in anderen Kontexten auch eine repräsentative Rolle für das Unternehmen einnehmen (vgl. Hofhues, 2007). Abstrahiert man die Ausführungen, findet Corporate Volunteering im engeren Sinne unternehmensgeleitet statt. Corporate Volunteering, etwas weiter gefasst, kann auch vom Arbeitnehmer ausgehen. Es bleibt danach zu unterscheiden, wie sich die Verantwortung zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer verteilt (Schöffmann, 2001b, S. 50–51).

Das *Mitarbeiterengagement* findet sowohl in der Arbeits- als auch in der Freizeit bzw. in Kombination von Arbeits- und Freizeit statt, beispielsweise wenn die Zeit zur Bewältigung einer Aufgabe nicht ausreicht oder sich über die Länge eines Arbeitstags erstreckt. Aus Sicht von Backhaus-Maul (2010a, S. 6) sind konsequenterweise auch klare Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten innerhalb des Unternehmens erforderlich, die sich etwa in den Tätigkeitsbeschreibungen spiegeln und die auch von Vorgesetzten anerkannt werden (materiell *oder* immateriell; vgl. auch Littmann-Wernli, 2002, S. 29; Pinter 2008, S. 207). Zudem ist der Aspekt der Freistellung für Mitarbeiterengagement zentral (Knapp, 2009, S. 98; Schöffmann, 2001c; Schubert, Littmann-Wernli & Tingler, 2002). In der praktischen Ausgestaltung erweisen sich diese Aspekte aber als herausfordernd: So wehren sich mitunter Betriebsräte gegen die verstärkte Anerkennung des Mitarbeiterengagements, da sie ein Einmischen in die privaten Belange von Arbeitnehmern befürchten (Mutz, 2008, S. 246).

Unternehmensstrategisches Dach allen unternehmerischen Engagements bildet die *Corporate Social Responsibility* oder auch *Corporate Responsibility*. „Der Begriff CSR beschreibt eine Neuausrichtung der Unternehmensführung, -kultur und -struktur mit Blick auf sozial und ökologisch verantwortliche unternehmerische Handlungsmuster [...].“ (Braun & Schwarz, 2006, S. 15) Daraus geht hervor, dass das Engagement von Unternehmen kein Gutmen-

schentum ist: Neben dem *Social Case*, also den anvisierten externen Zielen und der erhofften Wirkung in der Gesellschaft (Lang & Dresewski, 2010, S. 403), wird auch die interne Bedeutung des Engagements als *Business Case* mitgedacht (z.B. Hansen & Schrader, 2005; Münstermann, 2007; Nährlich, 2008) und Unternehmen infolgedessen oftmals „Greenwashing“ oder auch „Bluewashing“ vorgeworfen (Oekom Research, 2010, S. 2). So sieht Corporate (Social) Responsibility vor, dass Unternehmen ihre betriebliche Wertschöpfungskette neben streng ökonomischen Kriterien auch nach sozialen und ökologischen Prinzipien organisieren (z.B. Wieland, 2010, S. 134).

Abbildung 13 greift die zentralen Begriffe zum besseren Verständnis auf und nimmt eine hierarchische Ordnung vor, die für die weiteren Ausführungen in dieser Arbeit grundlegend ist und das gängige Verständnis der unterschiedlichen Begriffe und Konzepte visuell integriert (in Anlehnung an Backhaus-Maul, Biedermann, Nährlich & Polteraner, 2010; Littmann-Wernli, 2002; Mutz, 2008)

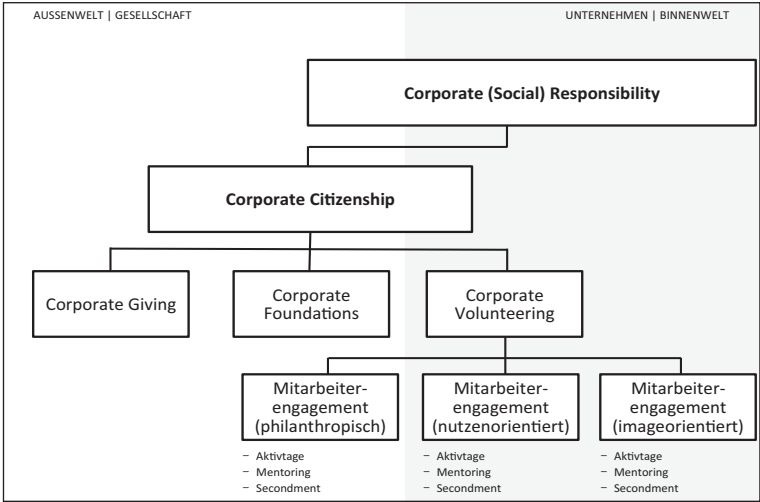


Abb. 13: Strategische Verortung von Corporate Volunteering im Unternehmen

In der Gesamtschau sind die weiteren Definitionen zu Corporate Citizenship äußerst vielfältig. Entsprechend divers ist auch das Verständnis von Corporate Volunteering als wichtiger Teilbereich des unternehmerischen Engagements mit Fokus auf die Gesellschaft. Einen Grund dafür stellen disziplinar unterschiedliche Betrachtungsweisen mit engerem oder weiterem Bezug zum ökonomischen System dar (Polterauer, 2008). Neben den diszi-

plinären Betrachtungsweisen lässt sich unternehmerisches Engagement mit unterschiedlichen „Brillen“ betrachten. Dazu gehört eine *normative Lesart*, wonach eine globale, gesellschaftsbezogene und langfristige Verantwortungsperspektive auf das Engagement entworfen wird. Eine vorwiegend *rationale Lesart* fokussiert hingegen ausgehend von betrieblichen Ressourcen stärker ein Vernunftprinzip. Eine dritte *innovationsbezogene Lesart* ergibt sich dadurch, dass das unternehmerische Engagement und (soziale) Innovation oftmals in einem direkten Bezug zueinander stehen (Braun & Schwarz, 2006, S. 59–60). Während die Betrachtungsweisen aus beobachtender Perspektive noch auf gleicher Ebene liegen mögen, überwiegt in der Praxis des Engagements die rationale Lesart, die auch zum gängigen ökonomischen Verständnis passt (siehe weiterführend Ulrich, 2010, S. 143).

Was Corporate Citizenship im Vergleich zur Corporate (Social) Responsibility letztlich meint und welche Umsetzungsformen es gibt, darüber gibt es viele Meinungen (Ulrich, 2010, S. 138) und erst langsam manifestiert sich eine gemeinsame *Diskussionsgrundlage* (Polterauer, 2008, S. 32). Für den weiteren Verlauf der Arbeit wird daher die Trennung in eine vorwiegend externe Betrachtungsweise beim Corporate Citizenship und eine vorwiegend interne Perspektive bei Corporate (Social) Responsibility gewählt, die derzeit gängig erscheint (Backhaus-Maul, Biedermann, Nährlich & Polterauer, 2010, S. 22–23). Tabelle 16 greift diese Unterscheidung auf.

Tab. 16: Unternehmerisches Engagement aus strategischer Sicht
(in Anlehnung an Backhaus-Maul, Biedermann, Nährlich & Polterauer, 2010, S. 24)

KRITERIUM	CORPORATE CITIZENSHIP	CORPORATE SOCIAL RESPONSIBILITY
Zielrichtung	Gesellschaft (Außenwelt)	Unternehmen (Binnenwelt)
Formen der Verankerung	Freiwilliges Engagement	Gesetze
Kommunikationspartner	Stakeholder	Staat, Interessensverbände
Ressourceneinsatz	Inner- und außerbetriebliche Ressourcen	Innerbetriebliche Ressourcen

Auf einer höheren logischen Ebene als Corporate Volunteering, Corporate Citizenship oder Corporate (Social) Responsibility befindet sich das Konzept der *Nachhaltigkeit* (engl. *Sustainability*), das vielfach in Zusammenhang mit dem unternehmerischen Engagement verwendet wird. Anders als im Ursprungszusammenhang der Ökologie versteht man unter Nachhaltigkeit im Unternehmenskontext drei Zieldimensionen des Handelns: (1) die ökonomische

mische Dimension, bei der es um die verantwortliche (betriebs-)wirtschaftliche Entwicklung des Unternehmens geht, (2) die ökologische Dimension, die auf die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen abzielt, sowie (3) die soziale Dimension, die das Wohlergehen der Gesellschaft sowohl innerhalb einer Generation als auch generationenübergreifend in den Blick nimmt. Entsprechend zielen Unternehmen darauf ab, durch nachhaltiges Engagement langfristig ihre *Licence to operate* insbesondere von den Stakeholdern zu erhalten (Backhaus-Maul, Biedermann, Nährlich & Polterauer, 2010, S. 23; Herzig, 2004; Falck & Heblich, 2006, S. 8; Oekom Research, 2010; Ulrich, 2010).

Corporate Volunteering ist insgesamt stark *national* geprägt und weist in anglo-amerikanischen Unternehmen als (*Employee*) *Community Involvement* bereits eine lange Tradition auf (Herzig, 2004). In den USA gilt es sogar als selbstverständlich, sich für die (soziale) Umwelt zu engagieren; bisweilen wird diese alltägliche Form des Engagements als „Zivilreligion“ (Backhaus-Maul, 2001, S. 34) beschrieben und gemeinnützige Organisationen in den USA kalkulieren mit dem unternehmerischen Engagement (ebd., S. 36). Ursache dieser erheblichen Durchdringung ist eine andere Staatsgeschichte und eine liberale Staatsvorstellung, die dazu führt, dass die Bürger *selbst* einen großen Gestaltungsraum erhalten. Entsprechend werden der Aufbau, der Erhalt und die Weiterentwicklung des Gemeinwesens stärker als in Europa als bürgerschaftliche Aufgabe angesehen (vgl. oben). Demgegenüber steht in Deutschland die soziale Marktwirtschaft, „in dem die Vereinbarung des kapitalistischen Marktprinzips mit einer sozialen Ausgestaltung der Gesellschaft angestrebt wird“ (Pleon & IFOK, 2008, S. 22).

Auch *ehrenamtliches Engagement* im privaten Bereich ist in Deutschland anders als in den USA etabliert (Joas, 2002; Kreikebaum & Kreikebaum, 2010; Schöffmann, 2001a). Politische Rahmenbedingungen und ein florierender dritter Sektor⁵⁶ führen dazu, dass die Diskussion zur unternehmerischen Verantwortung in Deutschland zunächst als „modische Erscheinung ohne substanziellen Neuigkeitswert“ (Backhaus-Maul, Biedermann, Nährlich & Polterauer, 2010, S. 19) abgetan worden ist. Doch auch hier ist zu bemerken, dass sich die traditionellen Strukturen verändern, sodass sich der Staat aus

56 Der *dritte Sektor* bezeichnet – in Abgrenzung zu den Sektoren Markt und Staat – die Bürgergesellschaft. Diese zeichnet sich durch Freiwilligkeit des Handelns und durch (soziale) Kooperationen aus (Habisch, 2010; Mutz, 2002; Tingle, 2002).

einem Teil bisheriger Verantwortungs- und Aktionsbereiche zurückzieht (Wieland, 2010, S. 135; *kritisch* Braun & Schwarz, 2006, S. 7).⁵⁷

In der Konsequenz „machen“ immer mehr Unternehmen etwa „in Bildung“, da der Staat nicht rasch genug auf sich wandelnde Bedingungen reagiert bzw. reagieren kann. D.h. aber nicht, dass „US-amerikanische Unternehmen [...] per se moralisch besser [sind] als deutsche“ (Schöffmann, 2001a, S. 15). Stattdessen hätten sie diesbezüglich eine andere Praxis entwickelt (vgl. Charities Aid Foundation, 2010, S. 9). So wird bestätigt, dass sich deutsche Unternehmen für die Gesellschaft engagieren, dies aber nicht zwingend vor dem Hintergrund einer importierten Bezeichnung wie Corporate Volunteering oder Corporate Citizenship erfolgt (z.B. Backhaus-Maul, Biedermann, Nährlich & Polteraer, 2010, S. 16; Bertelsmann Stiftung, 2005, S. 14; Braun & Schwarz, 2006; Pleon & IFOK, 2008, S. 4; Schöffmann, 2001b, S. 50, 52). Dies gilt insbesondere für *kleinere und mittlere Unternehmen*, bei denen oft ein stark inhabergeleitetes Engagement erfolgt. So führt beispielsweise Backhaus-Maul (2010a) an, dass diese sich „wie selbstverständlich“ (ebd., S. 3) mit finanziellen, personellen und Sachressourcen vor Ort einbringen und, gemessen am Umsatz, Konzerne eher geringe Ressourcen für gesellschaftliches Engagement aufwenden, und dieses mit der unternehmerischen Strategie verknüpfen. Mitunter wird sogar angeführt, dass kleinere und mittlere Unternehmen die Professionalisierung des Engagements als verwerflich empfinden. Dieses Verständnis fußt zu großen Teilen darauf, dass kleinere und mittlere Unternehmen stärker als Konzerne durch das regionale Umfeld geprägt werden und auf ein funktionierendes Gemeinwesen vor Ort angewiesen sind (Pleon & IFOK, 2008, S. 26). Konzerne agieren hingegen global und sehen in der Welt ihren primären Bezug. Nicht selten überlagert das Engagement von großen Unternehmen in seiner öffentlichen Wahrnehmung allerdings das von kleineren und mittleren Unternehmen (ebd.).

Janes (2001, S. 26) führt darüber hinaus an, dass sich 75 Prozent der US-amerikanischen Unternehmen auch *nicht* an Wohltätigkeitsprogrammen beteiligen. Man kann insofern durchaus von einer *verzerrten Wahrnehmung* durch das Ausland ausgehen, da die USA hinsichtlich Corporate Volunteering als Vorbild gilt, dies aber nur bedingt in empirischen Arbeiten gespiegelt wird. Gleichzeitig

57 Ulrich (2010) bemerkt: „Unternehmen sind institutionelle Zwitter: Einerseits, als Subsysteme des marktwirtschaftlichen Systems, unterliegen sie den Sachzwängen der ökonomischen Selbstbehauptung im immer härteren Wettbewerb [...]. Andererseits aber, als gesellschaftliche Wertschöpfungs- und -verteilungsveranstaltungen, stehen Unternehmen unter vielfältigen ‚Ansprüchen‘ an ihre Lebensdienlichkeit und dabei immer öfter mitten im Brennpunkt gesellschaftlicher Wert- und Interessenkonflikte [...]“ (ebd., S. 139)

muss man einen unterschiedlich starken Staat als zentrale Einflussgröße auf Art und Umfang des unternehmerischen Engagements berücksichtigen (Falck & Heblich, 2006). Deutschland weist – gerade im internationalen Vergleich – eine hohe Regulierungsdichte sowie „einen in hohem Maße institutionalisierten Austausch zwischen Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern und Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern auf“ (Pleon & IFOK, 2008, S. 23). Zudem könnte sich unternehmerisches Engagement in Deutschland einer gezielten Förderung nach dem Top-down-Prinzip entziehen, da es eine lange Tradition im Bereich des bürgerschaftlichen Engagements gibt, dies aber eher im Kleinen und im Sinne des „typisch deutschen“ Ehrenamts stattfindet (Backhaus-Maul, 2001, S. 41; Wieland, 2010, S. 133). Und ehrenamtlich Engagierte lehnen die Vermarktlichung ihres Engagements eher ab (Mutz, 2002, S. 25). Welche Möglichkeiten unternehmerischen Engagements sich bei diesen – im Vergleich zum Mutterland des Corporate Volunteering – klar *unterschiedlichen* Voraussetzungen in Deutschland ergeben, wird im nächsten Abschnitt gezeigt.

5.1.2 Betriebswirtschaftliche Motive

Neben betriebswirtschaftlichen Interessen orientieren sich Unternehmensentscheidungen, wie gezeigt, heute zunehmend auch an ökologischen und sozialen Fragestellungen, die von gesamtgesellschaftlicher Bedeutung sind. Ziel aller Maßnahmen ist es, eine möglichst nachhaltige Entwicklung (engl. *Sustainable Development*) des Unternehmens sicherzustellen. Einige der Überlegungen richten sich an die betriebliche Innenwelt, andere fallen eindeutig in die betriebliche Außenwelt, die man begrifflich unter Corporate Citizenship fassen kann (Braun & Schwarz, 2006, S. 10; Ulrich, 2010, S. 139; vgl. Abschnitt 5.1.1). Die zugehörigen Corporate-Volunteering-Projekte ermöglichen es jedem Mitarbeiter, sich sozial, kulturell, ökologisch etc. vor Ort zu engagieren und neue Erfahrungen außerhalb des Unternehmens zu sammeln. Der *betriebswirtschaftliche* Nutzen des ehrenamtlichen Mitarbeiterengagements hängt aber vom Einzelfall ab. Wie dieser theoretisch-konzeptionell oder auch auf Basis empirischer Befunde aussehen könnte, wird im Folgenden unter Zuhilfenahme der Kriterien Motive, Ziele, Zielgruppen und Engagementformen gezeigt.

- *Individuelle und betriebliche Motive für Corporate Volunteering.* Schöffmann (2000, 2001b) identifiziert als das am stärksten ausgeprägte Motiv für die Initiierung und Durchführung von Corporate Volunteering den Erhalt oder die Steigerung der Mitarbeiterloyalität sowie die Bindung bzw. Gewinnung guter Mitarbeiter. Gleichzeitig erwarten sich die von ihm befragten Unternehmensvertreter positive Auswirkungen auf die

Unternehmenskultur. Diese primär unternehmensinternen Erwartungen und Zielstellungen werden direkt gefolgt vom Motiv der Imagebildung und -positionierung. Darüber hinaus werden als Motive angeführt: Personalentwicklung und -qualifizierung, Erschließung von Marktpotenzialen sowie die Profilierung der Spendenaktivitäten des Unternehmens. Auffällig ist, dass alle von Schöffmann (2001b) befragten Unternehmen ihr Engagement zunächst nach innen, sprich an die Mitarbeiter, und erst dann nach außen, sprich an die breite Öffentlichkeit, kommunizieren. Zum Teil wird sogar bewusst auf externe Kommunikation verzichtet (vgl. Schöffmann, 2001c, S. 97–102).

- *Betriebswirtschaftliche Ziele bei der Umsetzung von Corporate Volunteering.* Die von Braun und Schwarz (2006) im Rahmen der von der Hans-Böckler-Stiftung teilfinanzierten Studie für das Bundesland Nordrhein-Westfalen analysierten Projekte weisen folgende fünf Gemeinsamkeiten auf: Sie wollen erstens alle die Wettbewerbsfähigkeit der Region erhöhen. Zweitens streben sie die Zusammenarbeit mit kleinen und mittleren Unternehmen vor Ort an. Drittens unterstützen sie die Mitarbeiter bei ihrer Kompetenzentwicklung und sichern die Beschäftigungsfähigkeit. Viertens wird Diversitymanagement betrieben. Fünftens steht nachhaltiges Wirtschaften und Umweltmanagement im Fokus (ebd., S. 49; vgl. Schöffmann, 2001c). Aus betrieblicher Sicht identifiziert Habisch (2010, S. 165) weitere förderliche Aspekte im Bereich des unternehmerischen Engagements. Dazu gehören z.B. Aspekte des Recruitings, die Verbesserung der Standortattraktivität, positive Auswirkungen auf die Unternehmenskultur oder die Image- und Reputationsaufbesserung. Voraussetzung ist, dass das Engagement „mit transparenter und qualitativ hochwertiger Aufgabenerfüllung im Unternehmensalltag selbst verbunden wird“ (ebd., S. 166). Darunter fasst Habisch ebenso Professionalisierungsstrategien bei der internen und externen Organisation des Engagements (siehe auch Habisch, 2003b, S. 92–97).
- *Zielgruppen und Verbreitung von Corporate Volunteering.* Während oftmals angeführt wird, dass Corporate Volunteering insbesondere für (Nachwuchs-) Führungskräfte dienlich ist, nehmen nach Herzig (2004, S. 15) auf Basis einer Telefonumfrage unter 47 Unternehmensvertretern sowohl der Führungsstab (engl. *Executive Staff*), Auszubildende (engl. *Apprentices*) als auch sonstige Mitarbeiter (engl. *Other Staff*) an einschlägigen Aktivitäten teil. Während empirisch zwischen dem Führungsstab und den sonstigen Mitarbeitern kein nennenswerter Unterschied in der Häufigkeit ihres Engagements besteht (drei Viertel bis zu vier Fünftel der Teilnehmerschaft), machen Auszubildende weniger als die Hälfte des Teilnehmerkreises aus. Typische Aktivitäten im Bereich des Corporate Volunteering richten sich an Kinder und Jugendli-

che oder beschäftigen sich mit Bildungsfragen. Mit deutlichem Abstand folgt das Engagement für Behinderte, Umwelt, Sport usw. Die Aktivitäten haben gemein, dass sie sich in neun von zehn Fällen auf den lokalen bzw. regionalen Raum beziehen (ebd., S. 18) und im Jahr 2004 nur zu einem Drittel strategisch im Unternehmen verankert sind (ebd., S. 17; vgl. CCCD, 2007, S. 14–15). Das Engagement wird in zwei Dritteln der Fälle von den Personalabteilungen koordiniert, gefolgt von einer Kombination aus mehreren betrieblichen Stellen oder der Unternehmenskommunikation (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2005; Habisch, 2003b). Folgerichtig beschreibt Herzig (2004, p. 12) Corporate Volunteering als neuen Personalentwicklungsansatz für Kooperation im Unternehmenskontext.

- *Komplexität der Engagementformen.* Aus allgemeinen Überblicksstudien (z.B. Bertelsmann Stiftung, 2005; Pleon & IFOK, 2008) zum unternehmerischen Engagement⁵⁸ folgt, dass Projekte in Zusammenarbeit mit externen Partnern, wozu Corporate-Volunteering-Projekte zählen, ob ihrer Komplexität und der (Personal-)Bindung eher *seltene* Engagementformen sind. So gibt Backhaus-Maul (2010a, S. 5) zu bedenken, dass das unternehmerische Engagement in einer zeitlichen Dimension auch Züge des Spontanen und Situativen hätte und in der Regel befristet sei. D.h. allerdings nicht, dass Unternehmen auf die Zusammenarbeit mit Dritten im Rahmen ihres unternehmerischen Engagements verzichten würden: Ca. jedes zweite Unternehmen kooperiert mit Verbänden, anderen Unternehmen oder Organisationen des dritten Sektors (Bertelsmann Stiftung, 2005, S. 18). Es zeigt sich zudem, dass gerade die Unternehmen, die sich auf dem Gebiet der gesellschaftlichen Verantwortung als „proaktiv“ einordnen, 3,8-mal so viele Mitarbeiter für diese Themengebiete beschäftigen wie die diejenigen Unternehmen, die sich selbst eher als reaktiv im Hinblick auf ihr Engagement einstufen (ebd., S. 22). Der Vollständigkeit halber sei darauf hingewiesen, dass auch hier die Ergebnisse wiederum nach der Größe des Unternehmens differieren (vgl. Abschnitt 5.1.1).

Abstrahiert man die Ausführungen, lassen sich Gründe für die Etablierung von Corporate Volunteering auf ethisch-moralische Motive sowie auf die betriebliche Geschäftstätigkeit zurückführen, die man mit Damm und Lang (2002) auch als *unternehmensbezogene Gründe* bezeichnen kann. Dazu lassen sich *personenbezogene Gründe* ausmachen, d.h. die Mitarbeiter in Unternehmen entscheiden selbst darüber, ob sich ein Unternehmen für

58 Meist betitelt mit den Begriffen Corporate (Social) Responsibility oder Corporate Citizenship.

das eine oder andere Projekt engagiert oder nicht. Die Person hat ebenfalls eine Doppelfunktion: Sie kann aus Perspektive des Unternehmens oder aus eigenen Beweggründen aktiv werden (ebd.). Diese Beweggründe sind dabei oft pragmatischer Natur, mitunter zielen sie auch auf bloßes Helfen ab oder wollen hauptsächlich sichtbar gemacht werden (Mutz, 2008, S. 247–249).

Bei aller Abstraktion bleiben Formen des gesellschaftlichen Mitarbeiterengagements auf Projektebene höchst unterschiedlich, (sozial) selektiv und freiwillig (Backhaus-Maul, 2010a, S. 5). Was alle Betrachtungen jedoch eint, ist die Hoffnung auf Personalentwicklung einerseits und imagebildende Effekte andererseits (American Chamber of Commerce in Germany & Roland Berger Strategy Consultants, 2011, S. 8; Backhaus-Maul, 2001, S. 38; Marscholke, 2002; Pinter 2008, S. 198; Schöffmann, 2001a, S. 14). Als unternehmensstrategisches Ziel wird meist noch der Return on Investment (ROI) thematisiert (z.B. Falck & Heblich, 2006). Greift man aus allen Betrachtungen mit der *Personalentwicklung* den Aspekt von Corporate Volunteering heraus, der im Kontext der vorliegenden Arbeit besonders bedeutsam erscheint, lässt sich hinsichtlich empirischer Befunde oder theoretisch-konzeptioneller Arbeiten ein klarer Mangel ausmachen. Die wenigen, aktuell vorliegenden Arbeiten werden daher vor allem als Vorarbeiten bzw. Interpretationshilfen für die eigene empirische Untersuchung angesehen.

- *Chancen der Personalentwicklung.* Als einer der wenigen Autoren betrachtet Knapp (2009) das Corporate Volunteering als Möglichkeit informell zu lernen, denn: „Aufgrund der Tatsache, dass die bei Corporate Volunteering stattfindenden Lernprozesse vielfach nicht als solche erkannt werden, ist es eher als implizites Lernen anzusehen.“ (ebd., S. 100) Wie die Lernprozesse in Corporate-Volunteering-Projekten genau aussehen und ablaufen, hängt vom Individuum und vom spezifischen Kontext des Lernens ab. Knapp (2009, S. 103–109) fokussiert in der Folge in Anlehnung an Schubert (2002) drei unterschiedliche Formen, die sich vor allem nach der Dauer, nach den anvisierten Lernzielen und nach der Intensität der Zusammenarbeit mit Dritten unterscheiden lassen (vgl. Abbildung 13): (1) Aktivtage, (2) Mentoring und (3) die geplante Versetzung (engl. *Secondment*). Unter Aktivtage versteht er erstens in Anlehnung an Littmann-Wernli (2002) kurzfristige Einsätze von Unternehmensvertretern zur Förderung von Teamfähigkeit, Flexibilität und Teamentwicklung. Eindeutig längerfristiger angelegt sind zweitens Mentoring-Programme. Hier sollen Mitarbeiter als Pro-bono-Leistung ihr Wissen gegenüber anderen Personen weitergeben. Als ernsthafte Personalentwicklung und als Instrument zur Führungskräfteentwicklung fasst Knapp (2009, S. 107–109) erst drittens das *Secondment* auf. Hier werden

Mitarbeiter für einen längeren Zeitraum für Projekte des dritten Sektors freigestellt, was ihr Durchsetzungs-, aber auch ihr Einfühlungsvermögen sowie ihre Frustrationstoleranz und Fähigkeiten zur Selbstorganisation schulen soll. Ihnen wird meist ein Coach zur Seite gestellt. Nach Pleon und IFOK (2008) sollen derartige Maßnahmen letztlich „Capacity Building“ (ebd., S. 48) durch die Kooperation mit Organisationen ermöglichen. Nach Ansicht Knapps (2009, S. 112) nützt Corporate Volunteering zunächst den Unternehmensvertretern bei ihrer individuellen Kompetenzentwicklung (vgl. Littmann-Wernli, 2002, S. 47). Der organisationale Nutzen für Unternehmen und den Organisationen des dritten Sektors kommt eher ergänzend hinzu.

- *Elemente der Kooperation.* Auf Projektebene stechen die Ausführungen von Lang und Dresewski (2010) heraus, die Corporate-Volunteering-Projekte nach Kooperationsmöglichkeiten und Spannweiten der Kompetenzentwicklung differenzieren.⁵⁹ So unterscheiden Lang und Dresewski (2010, S. 407) drei Formen von *Kooperationen*, erstens die ressourcenorientierte soziale Kooperation, zweitens die kompetenzorientierte soziale Kooperation sowie drittens die adressatenorientierte soziale Kooperation. Längerfristige Bildungsprojekte im Rahmen von Corporate Volunteering lassen sich an der Schwelle der kompetenzorientierten und der adressatenorientierten Kooperation einordnen, da (mangelnde) Ressourcen bei der Projektarbeit gegenüber den Lernergebnissen bei den diversen Beteiligten eine untergeordnete Rolle spielt. Unter Bezugnahme auf die Kompetenzentwicklung differenzieren sie (ebd., S. 409) nach der *Pro-bono-Leistung*, die sich anders als mit Knapp (2009, vgl. oben) an der Erledigung von Aufgaben misst und im Kern den Charakter einer kurzfristigen, ressourcenschonenden Dienstleistung hat. Das primäre Ziel von *Know-Transfer-Projekten* besteht dagegen im Lernen; solche Lernpartnerschaften sind in der Regel langfristig angelehnt und dienen dazu, Wissen zu gewinnen und Handlungsmöglichkeiten im dritten Sektor zu erweitern (vgl. Bartsch, 2000, S. 7). Bei *kooperativen Innovationen bzw. Problemlösungen* wird eine Innovation fokussiert, die auch zur Ergänzung der unternehmerischen Wissensbasis dient und bei der die Beteiligten eher (gemeinsame) Entwickler von Innovationen darstellen. Darüber hinaus differenzieren Lang und Dresewski (2010, S. 412) vier *Projekttypen*: Erstens betrachten sie z.B. Aktionstage vor Ort, bei denen es darum geht, *in der Gruppe etwas anzupacken oder zu erleben*. Zweitens betrachten sie z.B. Bewerbungstrainings, bei denen es darum geht, *in der Gruppe von Experten zu lernen*. Drittens geht es bei Mentorenprogrammen darum, *zu zweit*

59 Corporate Volunteering und Corporate Citizenship lassen sich hier synonym gebrauchen.

etwas anzupacken oder zu erleben. Viertens lernt der eine von dem anderen, z.B. bei Patenschaften zur Berufsorientierung. Typ eins und drei verstärken die gegenseitigen Rollen als Projektpartner; Typ zwei und vier lassen eine pädagogisch-didaktische Unterscheidung in Meister und Lehrling zu.

- **Soziales Lernen.** Aus Sicht von Bartsch (2000) bestehen die Lernchancen in Corporate-Volunteering-Projekten darin, sich auf neue oder ungewohnte Situationen sozial einstellen zu können, eigene Stärken und persönliche Grenzen kennenzulernen, Verständnis für andere Personen und ihre Lebenssituationen zu entwickeln, kommunikative Fähigkeiten zu stärken und das eigene „Verhaltensrepertoire“ (ebd., S. 6) zu erweitern. Um der Individualisierung des Lernens und auch den Anforderungen an eine tiefe kognitive Verarbeitung der (sozialen) Weiterbildungserfahrungen gerecht zu werden, ist Bartsch in ihrer Agentur „Mehrwert“ für bürgerschaftliches Engagement dazu übergegangen, zu Beginn des Einsatzes individuelle Lernziele mit den Unternehmensvertretern zu vereinbaren, zur Person bzw. zum Unternehmen passende Projekte für das Engagement zu finden bzw. entsprechende Programme zu entwickeln, einen Fokus auf die persönliche Mitarbeit zu legen sowie die gemachten Erfahrungen mit den Beteiligten zu reflektieren, unter anderem dadurch, indem die Erfahrungen gemeinsam in den betrieblichen Kontext transferiert werden. Auch Backhaus-Maul (2010a, S. 7) führt diese Form der Beteiligung der Engagierten an der Ausgestaltung ihres Engagements als zentral für die Motivation und den erfolgreichen Projektverlauf an.

Bei allen theoretisch-konzeptionellen wie auch empirischen Betrachtungen fällt die Verschiebung von den Unternehmerpersonen hin zur Organisation als Referenzpunkt auf (Polterauer, 2008, S. 34). Dabei zeichnen sich Unternehmer oder leitende Unternehmenspersönlichkeiten bis auf Weiteres als Türöffner dafür verantwortlich, ob Corporate Volunteering implementiert wird, welche Themen und Inhaltsbereiche in einzelnen Projekten berührt werden und welchen Stellenwert das Mitarbeiterengagement auch strategisch einnimmt (z.B. Pleon & IFOK, 2008, S. 26). Hier ergibt sich eine Nähe zur Tradition des *ehrbaren Kaufmanns* (Schoser, 1990, S. 109), die darauf abzielt, eine Balance zwischen Verantwortung und Gesinnung in Anlehnung an Max Weber (1992) herzustellen, die aber in diesem Abschnitt nicht weiter ausgeführt werden kann. Stattdessen sollen im Folgenden vergleichbare Konzepte aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik diskutiert werden, um sich sukzessive den Potenzialen von Corporate Volunteering aus pädagogischer Sicht für Unternehmen zu nähern.

5.1.3 Pädagogische Betrachtungen

Man könnte sich mit den betriebswirtschaftlichen Ausführungen zum Corporate Volunteering zufrieden geben, da sie den Kern des der Arbeit zugrunde liegenden Einzelfalls treffen und die diversen Zielrichtungen des unternehmerischen Mitarbeiterengagements verdeutlichen. Verkürzt bewegen sich diese zwischen Imagebildung und Personalentwicklung, wobei Projekte im Bereich Corporate Volunteering geeignet sind, dem Aspekt der Personalentwicklung mehr Beachtung als derzeit zu teil werden zu lassen. Eine solche Fokussierung erfolgt jedoch selten und auch nicht unter dem Stichwort Corporate Volunteering. Vielmehr muss man an dieser Stelle den Blick weiten auf solche Konzepte, die Ähnlichkeiten zur Personalentwicklungsidee beim Corporate Volunteering aufweisen, aber mitunter stärker aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik stammen. Dabei gilt es, dezidiert auf die *strukturellen* Ähnlichkeiten der Konzepte zu achten, denn herkömmliche Weiterbildungsinstrumente sind nicht mit Corporate Volunteering gleichzusetzen (Polterauer, 2008, S. 33).

Um den *pädagogischen Betrachtungen* im Zuge der Beschäftigung mit Corporate Volunteering im Folgenden mehr Raum zu verleihen, sollen zunächst die Chancen und Grenzen *außerbetrieblicher Lernorte* fokussiert werden, denn: Die veränderten Lernorte gelten als ein wichtiger Indikator für Corporate-Volunteering-Projekte. Es lohnt sich vor allem der Seitenblick auf Forschungsergebnisse und theoretisch-konzeptionelle Überlegungen, die auf einen institutionellen Lernortbegriff zurückgreifen (Deutscher Bildungsrat, 1974, S. 69 ff.; Rohs, 2010).

- *Lernortdiskussion in Unternehmen.* Ruft man sich in Erinnerung, dass Corporate Volunteering nach Ansicht mehrerer Forscher (z.B. Bartsch, 2000; Herzig, 2004; Pinter, 2008) eine innovative Möglichkeit darstellt, Personalentwicklung (räumlich) außerhalb des Betriebs, aber dennoch near the job zu ermöglichen und die dort gemachten, vorwiegend praktischen Erfahrungen wiederum in die Organisation einfließen zu lassen, scheint es notwendig, die schon etwas ältere Lernortdiskussion als ein verwandtes Konzept kurz auszuführen. Während diese Forschungsarbeiten später parallel zu den Entwicklungen zum Konzept des Corporate Volunteering verlaufen, ist in einer frühen Publikation von Dohmen (2001, S. 62-164) von positiven Zusammenhängen des informellen Lernens mit einem aktiven dritten Sektor zu lesen. So erhofft sich der Autor durch eine wachsende Anerkennung des Informellen eine „überzeugende gesellschaftliche Perspektive“ (ebd., S. 164) für aktuelle Umbruchprozesse

in Lebens- und Arbeitswelt. Warum sich Personalentwickler überhaupt mit veränderten Lernorten auseinandersetzen, hängt mit den seit den 1990er Jahren veränderten Anforderungen an Unternehmen zusammen: Arbeit wird komplexer, Lernorte ergänzen sich und Arbeitnehmer werden zu Wissensarbeitern (z.B. Erpenbeck & Heyse, 2007; Heid & Harteis, 2004; Kuwan & Waschbüsch, 1998, S. 31; Laux & Liermann, 1993; Rohs, 2007, S. 5–7; Tippelt, 2002, S. 52; vgl. Kapitel 1). Gleichlautend mit diesen gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen wird die steigende Bedeutung der überfachlichen Kompetenzentwicklung beschrieben (Dobischat, 2008a, b; Pinter, 2008, S. 197; vgl. Abschnitt 3.1.1). Um ihre Entwicklung zu fördern, wird in der Betriebs- und Wirtschaftspädagogik wie in allen anderen pädagogischen Teildisziplinen über die Bedeutung des formalen Lernens gegenüber dem informellen Lernen diskutiert; ebenfalls präsent sind Debatten über betriebliche, betriebsnahe und außerbetriebliche Lernorte und -räume, die reale und virtuelle Räume gleichermaßen einschließen. So wird beispielsweise danach unterschieden, ob Lernprozesse formal, non-formal oder informell, geplant oder ungeplant, nebenbei oder gezielt, bewusst oder unbewusst ablaufen (Dehnbostel, 2007; Kommission der Europäischen Gemeinschaft, 2001; Livingstone, 1999; Rohs, 2010) und welche Kompetenzen in dem Zuge entwickelt werden (sollen).

- *Kompetenzförderliche Lernumgebungen im betrieblichen Kontext.* Durch die Ansiedelung im Unternehmenskontext wird auch gefragt, unter welchen Bedingungen Lernen besonders effektiv und effizient gelingt. Entsprechend formuliert Dehnbostel (2007) einen Ansatz, der Kriterien lern- und kompetenzförderlicher Arbeit umfasst (vgl. auch Dehnbostel, 2011, S. 7; Dehnbostel & Pätzold, 2004). Aus den Kriterien ergeben sich Fördermöglichkeiten, die zum zugrunde liegenden Kontext des Corporate Volunteering passen (siehe Tabelle 17). Im Unterschied zum Konzept des Corporate Volunteering werden aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive auf institutionelle Lernorte bereits Lösungsvorschläge unterbreitet, wie man kompetenzorientiertes Lernen didaktisch gestalten kann, welche Bedeutung das Prinzip der Problem- und Handlungsorientierung darin hat und welche Rolle die Reflexion des Gelernten für Lernen und Kompetenzentwicklung generell einnimmt. Die Bedeutung gemeinsamer Reflexion wächst, wenn Lernen stark auf Momente der Selbststeuerung innerhalb projektorientierter Lernkontexte setzt (Erpenbeck, 2006, 2009).

Tab. 17: Kompetenzorientierung und Fördermöglichkeiten (in Anlehnung an Dehnbostel, 2007, S. 69)

KRITERIUM	FÖRDERMÖGLICHKEITEN
Modus der Strukturierung	Kontinuum zwischen Selbst- und Fremdsteuerung je nach Komplexität des Lernziels
Problemorientierung	Probleme als Ausgangspunkt des Lernens; Authentizität
Handlungsorientierung	Lernen durch Tun; Situiertheit
Lernvoraussetzungen	Kenntnis über Kompetenzen des Einzelnen zur Vermeidung von Über- oder Unterforderung
Professionalisierung	Kontinuierliche Verbesserungsmöglichkeiten beruflichen Handelns
Selbstorganisation	Individuelles Lernen und soziales Lernen im Team
Reflexion	Gezielte Verknüpfung von beruflichen Handlungskompetenzen und (neuen) Erfahrungen

- Instrumente der Personalentwicklung.* In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik werden als didaktisch-methodische Lösungsangebote Instrumente wie Coaching, Lernstatt, Lerninsel, Qualifizierungsnetzwerke etc. beschrieben (Dehnbostel, 2007, S. 71). Speziell letztere Instrumente, die auf Öffnung des betrieblichen Lernkontextes setzen, weisen Ähnlichkeiten zur Kommunikations- und Kooperationsidee von Corporate Volunteering auf. Was die Instrumente im Bereich der Personalentwicklung und Engagementformen innerhalb des Corporate Volunteering jedoch unterscheidet, ist ihr Kooperationsfokus: Während bei interner und arbeitsplatznaher Personalentwicklung beispielsweise jüngere und ältere oder erfahrenere und weniger erfahrene Mitarbeiter etwa im Sinne des Meister-Lehrling-Prinzips voneinander lernen, ist die Zusammenarbeit unterschiedlicher Mitarbeiter bei Corporate Volunteering eher ungewöhnlich. Stattdessen kooperieren hier vorwiegend Akteure unterschiedlicher Systeme, sodass nicht ausschließlich Personalentwicklung, sondern allem voran Organisationsentwicklung betrieben wird. Diese leicht unterschiedliche Betrachtungsweise hat zur Folge, dass Rahmeninflüsse auf das Lernen meist globaler Natur sind und Personen und Organisationen gleichermaßen betreffen (siehe Abschnitt 6.2).
- Corporate Volunteering als Instrument der Personalentwicklung.* Will man Corporate Volunteering als ein Personalentwicklungsinstrument etablieren, gilt es mit dem Engagement nicht nur Anforderungen an die Organisation im Blick zu behalten, sondern auch die individuellen Lernvoraussetzungen für offene Lernformen zu berücksichtigen und die

Reflexion des Gelernten im Team zu fördern (Dehnbostel, 2011) sowie seitens der Personalabteilung zu begleiten. Denn Corporate Volunteering entzieht sich dem formalen Lernen dadurch, dass zwar ein Kontextdesign stattfindet, die eigentlichen Lernprozesse aber in den Projekten ablaufen, die in hohem Maße selbstorganisiert und somit stark personen- und gruppenabhängig sind. So neigen Menschen dazu, sich besonders an die formal ablaufenden Lernprozesse zu erinnern und das beiläufige, informelle Lernen zu unterschätzen (Livingstone, 1999, S. 71). Lave und Wenger (1991) fokussieren daher in ihrem Ansatz des Situated Learning vor über zwanzig Jahren das didaktische Design von Lernumgebungen und thematisieren mit den Communities of Practice das (informelle) Lernen in Gruppen bzw. schreiben diesen besondere Bedeutung zu (Overwien, 2005, S. 343; vgl. Abschnitt 4.1.1.2).

Während Forschungsergebnisse aus dem Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ein funktionales Verständnis von Lernen und Kompetenzentwicklung mitbringen, existiert mit dem *Service Learning* ein pädagogischer Ansatz, der stärker aus dem Bereich der Erwachsenen- und Hochschulbildung stammt und auf ein emanzipatorisch-reflexives Individuum abzielt. Trotz des Kontextwechsels zur Hochschule scheinen manche Forschungsergebnisse aus diesem Bereich relevant, zumal sich per se personelle Überschneidungen zwischen den Forscher(-gruppen) ergeben. Zudem ist immer häufiger auch vom mündigen Mitarbeiter die Rede, sodass ein Aus- und Weiterbildungsverständnis in letzter Zeit stärker in die Nähe bildungstheoretischer Betrachtungen rückt (Dehnbostel, 2011; Dobischat, 2008c, S. 433; vgl. Kapitel 1).

- *Service Learning als verwandtes Konzept.* Service Learning wird als Lernen durch und aus Erfahrung beschrieben, erfreut sich wie Corporate Volunteering wachsender Beliebtheit und stammt ursprünglich aus dem angloamerikanischen Raum (Berthold, Meyer-Guckel & Rohe, 2010; Furco, 2009; Kreikebaum & Kreikebaum, 2010; Sliwka, 2009). Mit dem Service Learning wird, ähnlich dem Corporate Volunteering, die Hoffnung verbunden, durch Kompetenzerfahrung in praxisrelevanten Kontexten überfachliche Kompetenzen, insbesondere methodische und soziale Kompetenzen, zu entwickeln (Dunder & Dickschus, 2009, S. 63). Gleichzeitig soll durch das Aushandeln von Interessen eine (soziale) Gemeinschaft tragfähig werden (Bartsch, 2009, S. 105), sodass Gegenseitigkeit (*Reziprozität*; Bertold, Meyer-Guckel & Rohe, 2010, S. 32) ein zentrales Merkmal von Service Learning darstellt. Service Learning kann insofern nicht nur als ein dem Corporate Volunteering zielähnli-

ches Konzept betrachtet werden, sondern es liefert mit der längerfristig geplanten Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung einen (weiteren) Begründungszusammenhang für Bildungseinrichtungen, sich nach außen zu öffnen (Altenschmidt, Miller & Stark, 2009; Furco, 2009, S. 50).

- *Ziele von Service Learning.* Ziel von Service-Learning-Angeboten ist es, Lernende mit gesellschaftlichen Herausforderungen zu konfrontieren und sie dazu zu motivieren, mit (fachwissenschaftlichen) Ansätzen, Konzepten und Theorien diese Probleme in der Praxis außerhalb der Bildungseinrichtung zu lösen. Auf diese Weise sollen Lernende ein differenziertes Verständnis von System und Umwelt entwickeln und Spezifika in der Anwendung von Theorien in unterschiedlichen Situationen erkennen (Bartsch, 2009, S. 105; Furco, 2009, S. 52; Sporer, Eichert, Brombach, Apfelstaedt, Gnädig & Starnecker, 2011, S. 73–75). Ganz im Sinne des Sozikonstruktivismus⁷ (vgl. Schnotz, Molz & Rinn, 2004, S. 132) wird aktiv, selbsterkennend, authentisch, personalisiert, grenzumspannend und gemeinschaftlich gelernt, sodass Bartsch (2009, S. 108) z.B. bereits von nachhaltigen Lerneffekten im Vergleich zum Lernen im Hörsaal oder Seminarraum spricht. Hinzu kommt die emotional-motivationale Stärkung des Lernenden (engl. *Empowering*): Engagieren sie sich ehrenamtlich, bietet sich ihnen ein Praxisfeld, „in dem sie Selbstwirksamkeit hinsichtlich ihrer Fähigkeiten erfahren können“ (Dunder & Dickschus, 2009, S. 63). Auch bemerken Lernende erst durch das Engagement, etwas zur Verbesserung des Gemeinwesens beitragen zu *können* (Furco, 2009, S. 51).
- *Chancen und Grenzen von Service Learning.* Furco (2009, S. 54 f.) stellt in seinem Modell zur Wirkung von Service Learning auf die (akademische) Leistung von Studierenden heraus, dass die besondere Chance dieser Lernmethode nicht im messbaren Learning-Outcome, sondern in der Mittlerfunktion läge, die persönliche und soziale Entwicklung herbeiführen. Hierzu zählen etwa Selbstbewusstsein, Bestärkung, prosoziales Verhalten, Motivation und Engagement. Diese persönlichkeitsorientierten Lehr-Lernziele kennen die Heterogenität von Lernenden ebenso an wie unterschiedliche individuelle Erwartungen an ein Hochschulstudium. Bei den beteiligten Studierenden finden sich durchaus ähnliche Engagementstypen, wie sie bereits beim Corporate Volunteering im Unternehmenskontext ausgemacht wurden (vgl. Mutz, 2008): Einige Studierende lassen eine Wohltätigkeitsmentalität erkennen, andere zielen auf soziale Gerechtigkeit und sozialen Wandel ab. Weitere wollen sich an der Demokratie beteiligen und diese durch ihr persönliches Engagement aktiv fördern. Aus den unterschiedlichen Erwartungen und Teilnahmemotiven ergibt sich für Furco (2009, S. 56), dass sich die jeweiligen Einstellungen zum

Service Learning letztlich auf die Art der Service-Erfahrungen auswirken. Entsprechend kommt Service Learning – wie Corporate Volunteering – ohne klar formulierte, transparent gemachte und bestenfalls partizipativ gestaltete Zielsetzungen nicht aus (ebd., S. 57).

- *Reflexion von Praxiserfahrungen.* Anders als beim Konzept des Corporate Volunteering (vgl. Abschnitt 5.1.1) wird der *Reflexion* von Praxiserfahrungen beim Service Learning eine größere Bedeutung zugeschrieben, was auch auf die disziplinäre Herkunft des Konzepts (Bildungswissenschaft) und die institutionelle Anbindung des Konzepts (Bildungseinrichtungen) zurückzuführen ist (Sliwka, 2009, S. 85). In Service-Learning-Konzepten ist es üblich, Reflexionsprozesse zu explizieren und Erfahrungen systematisch zu dokumentieren, um tiefere kognitive Verarbeitungsprozesse (Dunder & Dickschus, 2009, S. 63) anzustoßen.

Der Exkurs zu den außerbetrieblichen Lernorten und zum Service Learning hat mit Nachdruck aufgezeigt, dass man abseits von imageförderlichen Aspekten die Lernziele von Mitarbeitern in Betracht ziehen muss, sofern Corporate Volunteering als Konzept zur Personalentwicklung begriffen wird und in Unternehmen implementiert werden soll. Dabei erweisen sich insbesondere der Öffnungsaspekt von Corporate Volunteering und daraus resultierende Kooperationen (meist mit dem Non-Profit-Bereich) als Dreh- und Angelpunkt der Überlegungen, da die einzelnen Lernräume und die variierenden Beteiligten jederzeit Einfluss auf die Qualität der Erfahrungen nehmen und umgekehrt. Zugleich ist augenfällig, dass Corporate Volunteering nur dann als Instrument zur Personalentwicklung dienlich sein kann, wenn man dieses stärker als bisher pädagogisch-didaktisch interpretiert, wie dies im Zuge der Lernortdiskussion geschieht, und der strukturierten Reflexion von Erfahrungen einen größeren Stellenwert zukommen lässt, wie dies beispielsweise beim Service Learning üblich ist. Auch bei der Vor- und Nachbereitung des Engagements sind die Personalabteilungen gefragt, um institutionalisierte Bindeglieder zwischen außerbetrieblichem Engagement und innerbetrieblicher Personalentwicklung zu schaffen. Begrifflich ließe sich diese (Weiter-)Entwicklung als Lernen durch *Integration* von informellem und formellem Lernen greifen (Dehnbostel, 2007, S. 47) und inhaltlich hätte dies eine stärkere Formalisierung des Lernens in Corporate-Volunteering-Projekten zur Folge (vgl. Rohs, 2007, S. 32), worunter die Teilnahmemotivation allerdings mitunter leiden könnte. Wie Unternehmensvertreter, insbesondere die Betreuer, im hier zugrunde liegenden Fall lernen und welche Entwicklungspotenziale sich für sie ergeben, wird im folgenden Abschnitt näher beleuchtet.

5.2 Corporate Volunteering bei business@school

business@school wurde bislang primär vor dem institutionellen Hintergrund der Schule betrachtet. In der Betrachtungsweise kommt eine Sichtweise zu kurz, die für Kooperationsprojekte zwischen Schulen und Unternehmen ebenso konstituierend ist: die Sichtweise der Unternehmen. Denn Kooperationsprojekte tradieren auch die Unternehmen: sei es durch die Personen, die sich im Projekt engagieren und dort Lernerfahrungen sammeln, oder sei es durch die Strukturen und Prozesse, die sich für oder infolge des Projektengagements etablieren.

Im Folgenden wird daher zunächst business@school als Schule-Wirtschaft-Projekt vorgestellt, innerhalb dessen Unternehmen Verantwortung für Schüler und Schule übernehmen (Abschnitt 5.2.1). Im Anschluss daran werden die involvierten Mitarbeiter näher betrachtet, die infolge ihres Projektengagements zu freiwilligen Repräsentanten eines Unternehmens und insbesondere zu Experten für Wirtschaftswissen werden (Abschnitt 5.2.2). Abschließend wird auf den Aspekt der Personalentwicklung eingegangen, da sich seitens der Betreuer und ihrer exponierten Rolle im Projekt Hoffnungen auf ihre persönliche Entwicklung ergeben (Abschnitt 5.2.3).

5.2.1 business@school als unternehmerisches Engagement

Bewegen sich Kooperationen wie bei business@school zwischen Kompensation und Lernchance (vgl. Abschnitt 1.3), gilt es zunächst näher zu betrachten, worin die kompensatorische Leistung am Beispiel des vorliegenden Falls besteht und welche Lernchancen sich aus der freiwilligen Zusammenarbeit von allgemeinbildenden Gymnasien und Unternehmen ergeben. Die empirischen Befunde zu business@school werden zu diesem Zweck um Aussagen der Projektinitiatoren (Heuskel, 2010) und Projektkoordinatoren (Claas, 2007; 2008) ergänzt.

Gesellschaftliches Engagement bei business@school. business@school als „Flaggschiff“ (Heuskel, 2010, S. 442) des unternehmerischen Engagements der Projektinitiatoren BCG zielt darauf ab, dass sich Schüler problem- und handlungsorientiert mit Wirtschaftsfragen und insbesondere mit der Gründung von Unternehmen auseinandersetzen. Es soll „strukturelle Problematiken“ (Claas, 2008, S. 334) im deutschen Bildungssystem aufgreifen und zu ihrer Problemlösung beizutragen. Vielfach wird business@school daher auch als Pro-bono-Projekt eingeordnet und beschrieben (Schöffmann & Lietzke, 2002, S. 90). Diese Perspektive auf das Projekt greift aber mit Knapp (2009) zu kurz, wenn mit derartigen Kooperationsprojekten auch Möglichkeiten der Personalentwicklung einhergehen sollen.

Strukturelle Verankerung bei BCG. business@school ist als gesellschaftliches Engagement fest in der Unternehmenskultur des „glokale[n] Unternehmen[s]“ (Heuskel, 2010, S. 440) BCG verankert. Unternehmensstrategisch lässt sich diese Verantwortungsübernahme wie folgt begründen:

„Unternehmerisches Handeln ist nur denkbar auf der Grundlage gesellschaftlich-politischer Rahmenbedingungen, die es fördern. Unternehmen sind lokal eingebunden in eine Gesellschaft als ‚Bürger‘ – im Guten wie im Schlechten. Ohne Akzeptanz, ohne förderliche Rahmenbedingungen, von Infrastruktur bis Bildung, kann es keine florierenden Unternehmen geben. Als Antwort auf Friedman formuliert: ‚There is no business without society.‘“ (Heuskel, 2010, S. 441)

Diese eindeutige Verankerung im Unternehmen trägt dazu bei, dass das Engagement (zum Zeitpunkt der Untersuchung) bereits seit zehn Jahren erfolgt und das Projekt im Bereich der Entrepreneurship Education auch weiterhin unterstützt wird. Die unternehmenseitige Unterstützung findet auch Ausdruck in personellen, technischen und finanziellen Ressourcen, die in das Projekt investiert werden. „Insgesamt arbeitet jeder vierte BCG-Berater ehrenamtlich als Betreuer für business@school. Der von BCG geleistete Aufwand beträgt mehr als 7.000 Arbeitsstunden pro Jahr.“ (Claas, 2008, S. 332) So wenden 65,3 % der Betreuer ($B_3 = 150$) 26 bis 75 Stunden für das Projekt im Schuljahr 2007/2008 auf. Der Aufwand für das Engagement bei business@school ist mit ihrer Projektarbeit in der normalen Berufstätigkeit vergleichbar. Dies lässt darauf schließen, dass die Betreuer zwar inhaltlich durch die Kooperation gefordert sind, Herausforderungen aber mit ihren Kompetenzen lösen können.

Zentrale Projektkoordination. Die zentrale Projektkoordination, die ebenfalls von BCG übernommen wird, ist vor allem bedeutsam für die interne und externe Wahrnehmung des Projekts (zur *Bedeutung der strukturellen Verankerung* vgl. Schreyögg & Kliesch, 2003, S. 68), aber auch zur professionellen Abwicklung und Weiterentwicklung des Projekts. Sie hat sich seitens der Schulen als wichtiger organisatorischer Eckpfeiler für das Projektengagement erwiesen. So geben die meisten Schulleiter an, dass für sie ein Projekt wie business@school ohne Ansprechpartner und organisatorischer Hinweise bei aller eigenen Leistung, die noch in das Projekt eingebracht wird, nicht zu stemmen wäre. Ähnliches kann für Unternehmen angenommen werden, da sowohl aus der Literatur (Bartsch, 2000; Herzig, 2004, S. 23) bekannt als auch seitens der Projektkoordinatoren zu hören ist, welche Bedeutung die zentrale Stelle für alle Beteiligten innehat (siehe unten). Das „bloße“ Engagement ist für die Partnerunternehmen durchaus komfortabel:

„Sie [die Unternehmen] müssen – außer der Freistellung der Mitarbeiter, die sich stundenweise ehrenamtlich engagieren – keinen organisatorischen oder finanziellen Beitrag erbringen.“ (Claas, 2007, S. 26)

Zentrale Projektkoordination aus Sicht der Partnerunternehmen. Fragt man Unternehmensvertreter nach der Bedeutung der Projektkoordination, lassen sich sowohl strukturelle als auch akteursbezogene Bedeutungsmerkmale ausmachen (PUIn₁ bis PUIn₃). Erstere umfassen vorwiegend organisatorische Punkte und die Reichweite des Projekts, die erst infolge einer zentralen Koordinierungsstelle erreicht werden kann. Letztere betreffen die konkreten Rollen, die die Projektkoordination in Persona aus Sicht der Befragten einnimmt. Die Kategorisierung als Ansprechpartner ist in allen Interviews gegeben; sie werden ergänzt um akteursbezogene Aspekte wie Ideengeber oder Türöffner. Alles in allem scheint aus Unternehmenssicht eine zentrale Stelle zur Koordinierung des Engagements auf strategischer *und* auf operativer Ebene ebenfalls essentiell, um die innewohnenden Kommunikations- und Kooperationsprozesse professionell zu gestalten (zur *Rolle der Geschäftsstelle* vgl. weiterführend Stahl-Rolf, Hamann & Hausberg, 2004, S. 38). In einem Interview wird die zentrale Projektkoordination daher sogar als „Unique Selling Proposition“ (*USP*; PUIn₁ S. 2, Z. 28–29) für das Schule-Wirtschaft-Projekt beschrieben. Zusätzlich zu Inhalt und Aufbau des Projekts wirken die lange Laufzeit und eigene Projekterfahrungen überzeugend, z.B. während der Finalveranstaltungen. Darüber hinaus schätzen es die Partnerunternehmen in Anbetracht ihrer Ressourcen, dass die Auswahl der Schulen und der Austausch mit den Schulen durch eine zentrale Stelle abgenommen werden. Auch der Wille, das Projekt kontinuierlich zu verbessern, findet positive Beachtung. Eine zentrale Projektkoordination befreit allerdings nicht davon, ebenfalls Ansprechpartner in den Partnerunternehmen zu definieren. Sie werden den Interviews zufolge im Bereich des Personalwesens oder der Unternehmensstrategie verortet und sind dort an Funktionen, nicht an konkrete Personen gebunden. Während letzteres in allen Unternehmen gleich ist, variiert der Ort der Verankerung teils erheblich. Diese Unterschiede werden auf die sehr heterogene Aufbauorganisation der Unternehmen zurückgeführt, weniger auf etwa eine mangelnde strategische Ausrichtung des Engagements. Mitunter werden auch zentrale mit dezentralen Verantwortlichkeiten in den Partnerunternehmen verknüpft, was infolge vieler Projektengagements vielfach notwendig und auch Ausdruck der verschiedenen Zielrichtungen des freiwilligen Mitarbeiterengagements ist (vgl. Abschnitt 5.1.2).

Kooperation zwischen Unternehmen. Wie die Projektinitiatoren BCG engagieren sich auch die 20 Partnerunternehmen (Stand Schuljahr 2007/2008) freiwillig

für *business@school*, indem sie sich auf unterschiedliche Weise in das Projekt einbringen und mit ihrem Engagement zum Gelingen der Projektidee beitragen. Dazu stellen sie Betreuer im Sinne des Secondments (Littmann-Wernli, 2002; vgl. oben) ebenso zur Verfügung, wie sie einige Sachpreise aus dem direkten Unternehmensumfeld spenden, Jury-Mitglied sind etc. (Claas, 2007, S. 26). Die involvierten Unternehmen sind im Wesentlichen Konzerne, aber auch kleinere und mittlere Unternehmen befinden sich unter den Unterstützern. Ruft man sich die auf Kooperation basierende Projektidee stärker in Erinnerung, wird nachdrücklich klar, dass gerade in der Aufbauphase von *business@school* gezielt weitere Unternehmen in das Projekt integriert werden mussten. Dies erfolgte den Unternehmensinterviews zufolge zumeist über die gezielte Ansprache von Personen, die sich über den beruflichen Kontext kannten und wo Synergien hinsichtlich eines gesellschaftlichen Engagements denkbar erschienen. Unterscheiden kann daher man vorwiegend nach dem Typ der Anfrage, da diese jederzeit offiziell erfolgen (müssen): Die meisten Anfragen erfolgen informell über bereits bestehende persönliche Beziehungen. Weniger häufig, aber doch zu verzeichnen sind formale Anfragen, sodass eine Prüfung potenzieller Beteiligungsmöglichkeiten seitens der Partnerunternehmen angeschlossen wird. Will man durch *business@school* auch die organisationale Kooperation stärken, können beide Formen der Zusammenarbeit erforderlich und gleichermaßen förderlich sein. Einerseits werden bereits bestehende Beziehungen von Unternehmen vertieft, was in hohem Maße dem gängigen Netzwerkdenken in ökonomischen Zusammenhängen entspricht (Granovetter, 1973). Andererseits werden neue Beziehungen geknüpft, die in Bildungsnetzwerken hinsichtlich des Wissenstransfers bedeutsam sind. *business@school* kann als *Know-Transfer-Projekt* (vgl. Abschnitt 5.1.2) beschrieben werden, obschon hier begrifflich den diversen Austausch- und Aushandlungsprozessen unter einer pädagogisch-didaktischen Perspektive wenig Augenmerk zu teil wird. Gleichzeitig hilft die Ergänzung um Partnerunternehmen, den Bedürfnissen des jeweiligen Standorts Rechnung zu tragen: An manchen Orten werden mehr Betreuer benötigt, als bisher im Projekt engagiert sind und so muss eine Öffnung hinsichtlich weiterer Unternehmen erfolgen. Das Wirken vor Ort im Sinne der Sozialraumgestaltung ist vielfach entscheidend für das Eingehen der Kooperation (Braun & Schwarz, 2006, S. 47), wie auch in den weiteren Interviews insbesondere seitens der Schulleiter hinsichtlich *business@school* bestätigt wird.

Motive zur Verantwortungsübernahme. Warum sich Unternehmen an *business@school* als Partner der Initiative beteiligen, lässt sich anhand der Interviews mit den Unternehmensvertretern auf drei Motive zurückführen: Erstens weist das Projekt eine wertorientierte Passung zur Unternehmenskultur auf, zweitens bestehen erhebliche Hoffnungen hinsichtlich einer Sozialraumgestaltung vor

Ort, die drittens meist einhergehen mit dem Aspekt des Personalmarketings. Letzterer ist dominanter in solchen Unternehmen, die regional abseits von Ballungszentren angesiedelt und insofern auf die Bindung von ortsansässigen Talenten oder deren späterer Rückkehr angewiesen sind. Das querliegende Motiv der inhaltlichen Passung von *business@school* und Partnerunternehmen kann differenziert werden danach, wofür sich Unternehmen aktuell engagieren und wie sich *business@school* als „Mosaik“ (PUIn₃, S. 37, Z. 23) in das gesellschaftliche Engagement einfügt. Zugleich besteht innerhalb der Kategorie der Passung eine Nähe zum unternehmerischen Kerngeschäft. Zwar ist das unternehmerische Kerngeschäft keineswegs einziges Motiv zur Teilnahme an Initiativen wie *business@school*; dennoch lässt sich erkennen, dass speziell solche Unternehmen, die ein ingenieurwissenschaftlicher (materieller) Erfindergeist umtreibt, die problemorientierte Beschäftigung mit Unternehmertum in allgemeinbildenden Gymnasien begrüßen und fördern möchten. Mit diesen Kernkategorien, die sich ebenfalls in den theoretischen Betrachtungen zum Corporate Citizenship finden, wird die Außenwelt als räumlich-moralische Zieldimension des Engagements klar benannt (vgl. Abschnitt 5.1.1). Organisational nach innen gerichtete Beteiligungsmotive, z.B. hinsichtlich einer Personalentwicklung infolge des Corporate Volunteering, werden in den Interviews mit den Unternehmensvertretern erst auf Nachfrage angeführt. Da Rangfolgen von Nennungen Ausdruck (meta-)kognitiver Denkschemata sind, ist davon auszugehen, dass diese äußere Blickrichtung den nach innen gerichteten Interessen und Hoffnungen der Unternehmensvertreter bei aller Dualität des Engagements strategisch vorgelagert ist. Darauf deutet auch das längerfristige Engagement hin: Alle Partnerunternehmen sind seit mehreren Jahren in das Projekt involviert und wollen dies auch nicht ändern, selbst bei anderen ökonomischen Vorzeichen.

„Wir messen den Erfolg unseres gesellschaftlichen Engagements nicht. Es würde sich ja nicht um ein ehrlich gemeintes gesellschaftliches Engagement handeln, wenn wir sagen würden: Wenn wir Ziel XY in drei Jahren nicht erreicht haben, dann beenden wir unsere Aktivitäten.“
(PUIn₁, S. 5, Z. 10-13)

Entsprechend kann man die Partnerunternehmen zumeist einem philanthropischen Typus oder einem Nutzentypus in Anlehnung an Mutz (2008) zuordnen. Der Imagetypus ist hingegen nicht stark ausgeprägt und allenfalls bei einem der fünf befragten Partnerunternehmen auszumachen. Diese Typen finden sich auf Betreuerbene ebenfalls wieder (siehe unten).

Corporate Volunteering als Personalentwicklung. Spricht man die Partnerunternehmen auf das Corporate Volunteering an, das neben der Außenwir-

kung des freiwilligen Mitarbeiterengagements insbesondere Binnenwirkungen hinsichtlich einer Personalentwicklung erzielen soll, sind sich alle Befragten darin einig, dass durch business@school Möglichkeiten der Vernetzung geschaffen werden, die ohne die Projektkooperation nicht bestehen würden. Denn die Struktur der meisten Betreuerteams ist heterogen (vgl. Abschnitt 2.5.4) und sie haben wenig Einfluss auf ihren Einsatzort, denn: Während die Auswahl der Betreuer gezielt durch die jeweiligen Unternehmen erfolgt, obliegt die weitere Koordination dem business@school-Projektbüro. Zur Unterstützung dieses Prozesses und weiterer Kommunikation hat jedes Betreuerteam einen Betreuerteamsprecher, der als Kontaktperson zu BCG und zu den Schulen fungiert. Inwiefern diese persönlichen Vernetzungen allerdings zur Personalentwicklung beitragen können, wird unterschiedlich eingeschätzt: Während ein Partnerunternehmen keinerlei Effekte hinsichtlich einer Personalentwicklung sieht, sehen andere klare positive Veränderungen vor allem bezüglich der sozio-kommunikativen Fähigkeiten der Betreuer. Ein Befragter nennt sogar die Entwicklung fachlicher Kompetenzen infolge der Beschäftigung mit betrieblichen Abläufen. Fasst man die Äußerungen zusammen, lassen sie sich differenzieren in die Kompetenzentwicklung des Einzelnen, die nicht in Zusammenhang mit dem (Partner-)Unternehmen steht, in Personalentwicklung, d.h. der Kompetenzentwicklung von Einzelnen vor dem Hintergrund betrieblicher Interessen, sowie in Organisationsentwicklung, da Effekte stärker hinsichtlich der ganzen Organisation als bezüglich einzelner Personen gesehen werden. Die unterschiedlichen Standpunkte zum Corporate Volunteering lassen sich nicht eindeutig auf die intraorganisationale Verankerung der Befragten zurückführen, vielmehr kann angenommen werden, dass die Einschätzungen mit dem (didaktischen) Standpunkt des Einzelnen sowie mit den tradierten Kulturen im einzelnen Unternehmen zusammenhängen. Erkennbar ist z.B., dass bei business@school engagierte Mitarbeiter in den Unternehmen unterschiedlich wertgeschätzt werden. So gibt es Unternehmen, die freiwilliges Mitarbeiterengagement lediglich ideell unterstützen (z.B. PUI_{n4}), manche übernehmen ergänzend anfallende (Reise-)Kosten (z.B. PUI_{n1}, PUI_{n2}, PUI_{n5}) und weitere schreiben Zeit für gesellschaftliches Engagement gut (z.B. PUI_{n3}). Insofern lassen sich Grade der Anerkennung unterscheiden, nämlich in schwache Anerkennung, mittlere Anerkennung sowie starke Anerkennung. Letzteres bildet allerdings die Ausnahme und findet sich nur in einem von fünf hier befragten Unternehmen. Obschon es nur ein Fünftel der Befragten sind, bekennen doch 31 Betreuer (20,4 %; B₂ = 152), dass sich ihr Mitarbeiterengagement vor allem dann rechnet, wenn der Arbeitgeber ihren Einsatz befürwortet. Der Faktor „Zeit“ spielt damit bei freiwillig Engagierten eine nicht unerhebliche Rolle.

Schließlich werden die wenigsten Betreuer für ihren Einsatz freigestellt, sondern setzen sich neben ihrer Berufstätigkeit ein. Dabei kann

„CV [...] in einem Unternehmen nur dann erfolgreich zum Einsatz kommen und seinen ökonomischen Nutzen entfalten, wenn es auf oberster Unternehmensebene Unterstützung findet *und* von engagierten Persönlichkeiten umgesetzt wird“ (Pinter, 2008, S. 207; Hervorhebung S.H.).

Unabhängig davon, welche Bedeutung die Personalentwicklung mit *business@school* letztlich für die einzelnen Unternehmen einnimmt, ist erkennbar, dass alle befragten Unternehmen eigene Ablaufprozesse zur Gewinnung von Betreuern etabliert haben. Dies scheint aus ökonomischen Gründen vorteilhaft und erweist sich auch hinsichtlich der Personalentwicklung als relevanter Aspekt, immerhin wird die Teilnahme an *business@school* derart einem bestimmten Mitarbeiterkreis zugestanden. Diese Selektion ist einerseits vorbestimmt durch die Kompetenzen, die Betreuer in das Schule-Wirtschaft-Projekt einbringen sollen. Andererseits wird eine zweite Auswahlstufe eingeführt durch die Einschränkung der hausinternen Zielgruppen. Betrachtet man diese Zielgruppen näher, lässt sich rasch ein Fokus auf Nachwuchs- und/oder Führungskräfte erkennen. Diese werden in vier von fünf befragten Unternehmen gezielt involviert. In dem fünften Unternehmen werden Interessenten über „Mundpropaganda“ (PUIn₄, S. 16, Z. 34) erreicht, was Selektionsmechanismen nicht gänzlich ausschließt, im Gegenteil: Hier sind Ausbilder als Betreuer aktiv und eine Ausweitung dieser Zielgruppe ist infolge der beziehungsorientierten Auswahl wahrscheinlich. Das längerfristige Engagement wird von den Partnerunternehmen insgesamt als Vorteil eingeschätzt, da es aufwendig ist, neue Betreuer zu begleiten. Im Sinne der Personalentwicklung ist allerdings eher eine Rotation der Betreuer als positiv zu bewerten, denn der Wissens- und Erfahrungszuwachs ist bei Routinearbeit nicht mehr so groß und die Beteiligungsmöglichkeiten werden weiter beschränkt. Viele beteiligte Unternehmen entscheiden sich daher für eine Mischung aus langjährigen Betreuern und Betreuer-Novizen, sodass sich auch Lernkurven unter Betreuern mitunter unterscheiden (siehe unten).

Corporate Volunteering als Personalmarketing. Neben dem Aspekt der Personalentwicklung wird mit Corporate Volunteering vielfach die Hoffnung auf Rekrutierung von Nachwuchskräften verbunden, wenn man sich die zentralen Erkenntnisse aus den theoretisch-konzeptionellen Ausführungen dieser Arbeit in Erinnerung ruft (vgl. Abschnitt 5.1.2). Glaubt man allerdings den befragten Unternehmensvertretern, wird *business@school* aktuell *nicht* als eine Möglichkeit zur Personalgewinnung angesehen. Dies hat auch damit

zu tun, dass die beteiligten Schüler vielfach erst in der 12. Jahrgangsstufe sind und ihr Abitur vor sich haben. Ebenfalls würden direkte unternehmerische Absichten vermutlich zu Zurückhaltung seitens der beteiligten Schulen führen. D.h. mit dem Projekt können allenfalls Studien- und Berufsorientierungen angestrebt werden, weniger eine direkte Bindung an ein bestimmtes Unternehmen. Entsprechend gering fallen insgesamt die Zustimmungen hinsichtlich des Recruiting aus. Etwas bedeutsamer eingeschätzt wird dagegen das Personalmarketing, das auf längerfristige Wirkungen infolge des Engagements setzt. Letzteres vermischt sich mit Aussagen hinsichtlich der Sozialraumgestaltung und des Stakeholderdialogs – diese Erwähnungen stammen aber aus *einem* Unternehmen, das zugleich regionale Besonderheiten aufweist. Standortfaktoren wie diese werden zwar unerschwinglich von allen Partnerunternehmen genannt, sind aber unterschiedlich ausgeprägt je nach regionaler Verwurzelung des Unternehmens und nach seiner Organisationsform: Langjährig verankerte, traditionsbewusste Unternehmen, die teils noch inhabergeführt sind, schreiben dem Standort eine andere Bedeutung zu, als dies die global agierenden Konzerne und ihre Vertreter in ihren Äußerungen vornehmen (zu *Standortfaktoren als Wirtschaftsförderung* vgl. grundlegend Lugan, 1997; vgl. weiterführend Hofhues, 2005).

Corporate Volunteering als Imagebildung. Eine weitere Zieldimension von Corporate Volunteering, die zuvor bereits selbst als Teilnahmemotiv von den Unternehmensvertretern formuliert wurde, ist die Imagebildung, die durch die Teilnahme an gesellschaftsbezogenen Projekten für die Unternehmen einhergeht. Projekte wie *business@school* machen sichtbar, dass sich ein Unternehmen in die Gesellschaft einbringt und für sie engagiert. Anders als bei den Zieldimensionen zuvor besteht hinsichtlich einer Imagebildung sogar Einigkeit: Alle befragten Partnerunternehmen gehen davon aus, dass sich ihr Engagement bei *business@school* förderlich auf das jeweilige Fremdbild auswirkt. Worin sich die Befragten unterscheiden, sind die Annahmen über die Effektivität: So kann man kategorisieren nach schwachen, mittleren und starken Effekten von *business@school* als imagebildende Maßnahme. Bei der Beurteilung spielt es nicht unbedingt eine Rolle, ob die Unternehmen in vielen Projekten engagiert sind, denn das sind sie letztlich alle (vgl. oben); vielmehr fällt auf, dass die Befragten unterschiedliche Vorstellungen vom Imagebildungsprozess mitbringen. Für den einen passiert dieser über Berichterstattung in der Presse, für andere dialogisch über das Hochschulmarketing, wieder andere sehen die Wirkungen im Sponsoring, was ungewöhnlich ist, da hier ökonomisch selten nachhaltige Wirkungen erzielt werden. In jedem Fall entsteht die Öffentlichkeit vor allem vor Ort: infolge des persönlichen Austauschs und durch die Berichterstattung über das Projekt. Allerdings spielt

für die Imagebildung auch die Langfristigkeit des Engagements eine Rolle: Effekte ergeben sich in der Regel erst dann, wenn man sich über längere Zeit für ein Projekt einsetzt. Auch spielt es eine Rolle, über welche Unternehmen man spricht: So fällt business@school für die Projektinitiatoren stärker ins Gewicht als für die beteiligten Partnerunternehmen. Eine Übersicht über den anvisierten Nutzen von business@school aus Betreuersicht ($B_1 = 239$) bietet Abbildung 14.

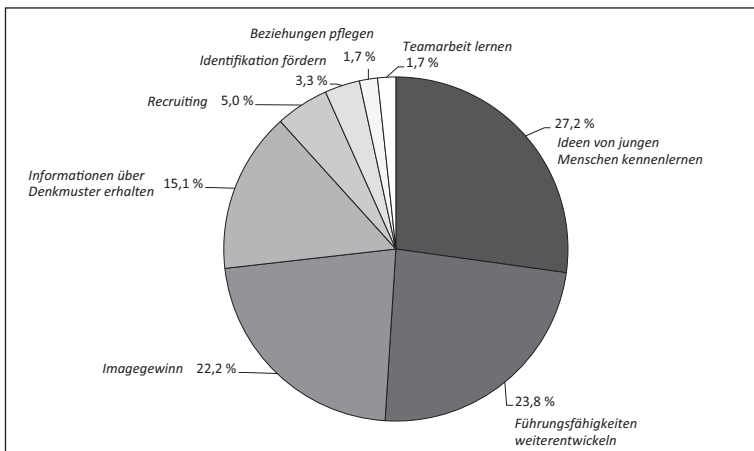


Abb. 14: Nutzen von business@school aus Betreuersicht ($B_1 = 239$)

Aus der Abbildung 14 wird ebenfalls die zentrale Stellung von Personalentwicklung, Personalmarketing und Imagebildung deutlich. Sie werden ergänzt um die Perspektive von Corporate Volunteering als Kunden- bzw. Stakeholderdialog.

Im Verlauf der Arbeit sollte bereits mehrfach deutlich geworden sein, dass die Initiative business@school von BCG ins Leben gerufen wurde und bis heute in der Unternehmensberatung als gesellschaftliches Engagement zentral verankert ist. Die Projektziele haben sich *zusammenfassend* über die vergangenen zehn Jahre nicht verändert: Das Unternehmen will mit seinem Engagement Schule „besser“ machen und Schülern die Möglichkeit bieten, in Unternehmenskontexte hineinzuschnuppern und eine (spätere) Unternehmensgründung als Option im Kopf zu haben. Neben BCG sind weitere Unternehmen als Partnerunternehmen in das Projekt business@school involviert. Sie tragen dazu bei, dass die Kooperationsidee des Projekts auf unterschiedlichen Ebenen „gelebt“ werden kann und übernehmen gleichermaßen wie die Projektinitiatoren Verantwortung für das Projekt. Die Verantwortungsübernahme durch die Partnerunternehmen

erfolgt meist infolge bereits bestehender beruflicher Beziehungen. Warum sich die Partnerunternehmen für eine Mithilfe bei business@school entscheiden, kann auf folgende Motive zurückgeführt werden: Das Projekt passt zumeist gut zum Unternehmen und der dort vorherrschenden Unternehmenskultur, das unternehmerische Engagement soll helfen, die soziale Umwelt an den Unternehmensstandorten zu gestalten und mitunter werden Hoffnungen hinsichtlich des (längerfristigen) Personalmarketings benannt. Der Blickwinkel der Partnerunternehmen deckt sich in weiten Teilen mit den Argumentationen der Betreuer, die als involvierte Personen allerdings stärker auf den interpersonellen Aspekt der Zusammenarbeit eingehen (siehe unten). business@school ist in den Partnerunternehmen meist ein Projekt unter weiteren, was infolge des „Nur-Engagements“ ohne koordinierende Funktion einerseits logisch ist, andererseits die hohe Engagementbereitschaft der unterschiedlichen beteiligten Unternehmen verdeutlicht. So bringen sich ebenfalls die Partnerunternehmen langfristig in das Schule-Wirtschaft-Projekt ein, was hinsichtlich der Kooperation auf Projektebene, aber auch hinsichtlich des Aufbaus von Bildungsnetzwerken mit den Schulen vor Ort eine notwendige Voraussetzung ist.

5.2.2 business@school als freiwilliges Mitarbeiterengagement

business@school ist ein Schule-Wirtschaft-Projekt, das freiwillig seitens der Unternehmensberatung BCG initiiert wurde und auf eine Kombination aus Mitarbeiter- und Unternehmensinteressen setzt. Es will zwischen Schulen und Unternehmen vor dem Hintergrund der ökonomischen Bildung eine „Brücke der Verständigung“ (Schöffmann & Lietzke, 2002, S. 90) schlagen. Dieser Brückenschlag erfolgt keineswegs allein über die beteiligten Organisationen, er geschieht vielmehr über die am Projekt beteiligten Personen (vgl. Abschnitt 1.3.2). An der Kooperation sind schulseitig Schüler, Lehrer und Schulleiter beteiligt, unternehmensseitig allem voran Mitarbeiter von BCG und den weiteren Partnern. Letztere tragen als Betreuer in den Schulen dazu bei, einen authentischen Einblick in Wirtschaftshandeln zu geben. Allein diese „Kooperationsrealität“ (Jütte, 2002, S. 40) erfordert, ihre Motive zur Verantwortungsübernahme bei business@school näher zu ergründen.

Verantwortungsübernahme durch die beteiligten Mitarbeiter. Die Betreuer engagieren sich freiwillig und größtenteils in der Freizeit für das Projekt business@school. Die meisten Betreuer zeigen sich ($B_1 = 239$) daher sehr oder zumindest einigermaßen an Bildung interessiert (191 N, 79,9 %). Unter ihnen finden sich viele Betreuer-Novizen, die aufgrund einer Mangelsituation im Bereich ökonomischer Bildung am Projekt partizipieren wollen (vgl. unten). Entsprechend normativ stellt sich die Blickrichtung der Betreuer auf das

Projekt dar: Sie führen ihr Engagement weitestgehend auf eigene defizitäre Erlebnisse im Schul- und Bildungssystem zurück. Diese werden ergänzt um ein häufig negatives oder eher negatives Fremdbild von Schule, das geprägt ist von eigenen Erfahrungen und öffentlichen Diskussionen über Schule als Institution. Das Fremdbild konstituiert sich maßgeblich über den Unterricht und über didaktische Methoden der Vermittlung, wie dies in Kapitel 4 bereits gezeigt wurde. Auch zur angenommenen Praxisferne wird Bezug genommen, wenn ein persönliches Urteil zur heutigen Schule von den Betreuern eingefordert wird (Interviews BInAnf₁ bis BInAnf₉, zur Frage „*Wenn Sie an Ihre eigene Schulzeit denken, wie wurde dort Praxisnähe vermittelt?*“). 97,9 % der Betreuer (234 N; B₁ = 239) hätten sich etwa ein Projekt wie *business@school* in ihrer eigenen Schulzeit gewünscht. Das öffentliche und eigene Bild von Schule und, damit einhergehend, subjektive Theorien über Schule (Wiater, 2002b, S. 12) bestimmen letztlich maßgeblich, dass sich Unternehmensvertreter freiwillig in einem Schule-Wirtschaft-Projekt wie *business@school* engagieren wollen. *business@school* vereint eine ganze Reihe an Hoffnungen und Erwartungen: Anfassungen bei den ökonomischen Inhalten über den methodischen Zugang bis hin zu Zukunftschancen wollen Betreuer das allgemeinbildende Gymnasium in vielen Hinsichten verbessern.

Motive für Mitarbeiterengagement. Die meisten Betreuer (B₁ = 239) beteiligen sich bei *business@school*, weil sie es selbst für richtig halten (195 N, 81,6 %). Ähnlich wie die beteiligten Schüler sind somit auch die Betreuer stark intrinsisch motiviert und wollen einen Beitrag zur Kompetenzentwicklung von Jugendlichen leisten. Daneben werden Betreuer durch Kollegen (92 N, 38,5 %), ehemalige *business@school*-Teilnehmer (66 N, 27,6 %) oder die eigene Personalabteilung (29 N, 12,1 %) dazu angeregt, an *business@school* teilzunehmen. Eine nicht unerhebliche Rolle spielt zudem die Projektkoordination, die bei 50 Betreuern (20,9 %) Überzeugungsarbeit leistete (vgl. Abschnitt 5.2.1.1). Weniger großen Einfluss auf die Projektteilnahme haben die eigene Familie (Partner, Kinder) oder Vorgesetzte. Ersteres lässt sich damit erklären, dass infolge ihres meist noch jungen Alters nur 20,9 % der Betreuer (50 N) eigene Kinder haben. Letzteres deutet darauf hin, dass es weniger die Vorgesetzten als die Personalabteilungen sind, die häufig vermittelnd wirken, da es in ihrem Interesse ist, *business@school* als eine Personalentwicklungsmaßnahme neben anderen zu etablieren (Hofhues & Reinmann, 2009, S. 68). Aus den Betreuerinterviews wird ergänzend klar, wie die individuellen Motive zur Teilnahme mit externen Anreizen zusammenhängen: So sorgen weitere Personen meist für die Wahrnehmung der Mangelsituation im Bereich der ökonomischen Bildung. Interne und externe Kommunikation über *business@school* trägt letztlich zur Aufmerksamkeit für das Projekt als *eine* Kompensationsmöglichkeit

bei. Die Teilnahmemotive sind insofern in der Person zu suchen, die konkrete Engagementbereitschaft wird allerdings deutlich verstärkt von außen, weil mit *business@school* ein in Augen der Betreuer sinnvolles Projekt bereits existiert und nicht erst initiiert werden muss. Ein Betreuer spricht in dieser Hinsicht von einem mittelbaren Einfluss der (Partner-)Unternehmen (BInAnf₉), was angesichts der institutionellen Verankerung des Engagements die Projektpraxis authentisch widerspiegelt. Gleichzeitig kann man Engagementbereitschaft nicht erzwingen, wie es ein Betreuer auf den Punkt bringt:

„Man kann es nur den Leuten, die teilnehmen, leichter machen, es gerne zu machen und weiterzumachen. Das kann BCG beeinflussen. Dass die Leute es machen wollen, nicht.“ (BInAnf₃, S. 8, Z. 33-35)

Insofern sind die persönlichen Beweggründe zur Verantwortungsübernahme dafür zentral, ob eine Projektidee umgesetzt und letztlich auch gelingen kann. Dieser Befund entspricht im Wesentlichen den Ergebnissen der Studie von Damn und Lang (2002), die neben den unternehmensbezogenen Motiven ebenfalls personenbezogene Motive ausmachen (vgl. Abschnitt 5.1.2). Diese lassen sich zwar analytisch gut trennen, erweisen sich aber in der Engagementpraxis – wie hier gezeigt – zumeist als Bündel an Motiven, da der Nutzentypus (gegenüber dem philanthropischen Typus) unter den Beteiligten am stärksten ausgeprägt ist. Dies zeigt sich auch in den konkreten Gründen für das Engagement.

Konkrete Teilnahmegründe. Warum Betreuer an *business@school* teilnehmen, hängt mit ihren normativen Zielvorstellungen des Projektengagements eng zusammen. Am häufigsten werden von Betreuern ($B_1 = 239$) schülerbezogene Argumente zur Teilnahme genannt. Etwa die Hälfte der Betreuer möchten Schülern innovativere Schulerfahrungen ermöglichen, als sie diese in ihrer Schulzeit gemacht haben (112 N, 46,9 %). Didaktisch-methodisch möchten Betreuer den Unterricht mit praxis- und fallorientiertem Lernen in der Schule unterstützen (99 N, 41,4 %). Beide Aspekte werden oft als erster Teilnahmegrund (von drei möglichen) von den online befragten Betreuern angeführt. Auch in der Summe aller Nennungen überwiegen diese beiden Gründe. Knapp ein Viertel der Betreuer fühlen sich zudem für die Zukunft junger Menschen verantwortlich (56 N, 23,4 %), was zu ihren Teilnahmemotiven deutlich korrespondiert. Neben den schülerbezogenen Gründen geben die Betreuer auch persönliche Gründe an: Sie möchten mit jungen Menschen (93 N, 38,9 %) zusammenarbeiten und neue Erfahrungen außerhalb des Arbeitsplatzes sammeln (54 N, 22,6 %). Darüber hinaus greifen viele Betreuer auf gute Erfahrungen mit dem Projekt zurück (50 N, 20,9 %). Persönliche Gründe sind neben den schülerbezogenen Argumenten zu verzeichnen, sie werden allerdings der primären Zielrichtung des Engagements untergeordnet (Hofhues & Reinmann,

2009, S. 68–69). Auffällig und im Vergleich zu den Einschätzungen in Abschnitt 5.2.1.1 unterschiedlich ist, dass sich nur wenige Betreuer vor Ort ehrenamtlich engagieren wollen und dies als Teilnahmegrund anführen (40 N, 16,7 %). Insofern unterscheiden sich die unternehmensbezogenen Gründe für Corporate Volunteering durchaus von den personenbezogenen Gründen (Damn & Lang, 2002), wie sie hier geschildert wurden. Diejenigen Betreuer, die sich vor Ort einbringen wollen, sind meist außerhalb von Ballungszentren lokalisiert. Sie glauben unter Umständen, in ländlichen Regionen mit ihrem Engagement mehr erreichen zu können als in Gegenden, die wirtschaftlich prosperierend sind. Daneben besteht bei ihnen etwas stärker als bei anderen Betreuern eine emotionale Bindung zu der von ihnen begleiteten Schule, beispielsweise weil sie diese früher selbst besucht haben.

Mitarbeiterengagement zwischen Hoffnungen und Erwartungen. Obschon die Schule und ökonomische Bildung im allgemeinbildenden Gymnasium die normative Bezugsgröße für die Betreuer markiert, wird nicht zwingend die Entwicklung der Organisation Schule als Ganzes angestrebt oder das eigene Entwicklungspotenzial gänzlich ausgeblendet. Vielmehr denken und argumentieren alle Betreuer gleichermaßen über das Entwicklungspotenzial der Schüler, das sich infolge ihrer Teilnahme bei *business@school* ergibt. Hoffnungen und explizite *Erwartungen* vermischen sich durchaus mit persönlichen Interessen der Betreuer an ihrem Engagement: Eine wichtige Zielgröße bildet die Abwechslung zum Arbeitsalltag (112 N; $B_1 = 239$). In den Schulen wollen die Betreuer die Schüler zum Lernen motivieren (97 N, 40,6 %) und durch das offene Lernsetting im Hinblick auf das Abitur unterstützen (69 N, 28,9 %). Ähnlich fest haben die Betreuer die berufliche Orientierung der Jugendlichen im Blick. Sie wollen Schüler authentisch auf einen zukünftigen Arbeitsplatz vorbereiten (91 N, 38,1 %) bzw. Schülern eine berufliche Orientierung ermöglichen (85 N, 35,6 %). Die Unterstützung bei der beruflichen Ausrichtung der Schüler spielt für die weiblichen Coachs eine etwas größere Rolle als für die männlichen. 41,8 % der Betreuer (100 N) wollen in der Rolle als Coach positive Erfahrungen sammeln, 17,2 % (41 N) Kompetenzen für die berufliche Zukunft (weiter-)entwickeln. Das genannte Bündel aus Kompetenzentwicklung der Schüler, Organisationsentwicklung der Schule und persönliches Entwicklungspotenzial findet sich in nahezu allen Aussagen der Betreuer, sodass unter Betreuern – wie bei den bereits geschilderten, vorwiegend strategischen Engagementperspektiven der Partnerunternehmen – ebenfalls der philanthropische Typus und vielmehr noch der Nutzentypus überwiegt (vgl. oben). Während man die Beteiligten diesen Typen meist gut zuordnen kann, fällt die Trennung von Engagementmotiven, Gründen und Erwartungen schwer. Sie sind selten eindeutig voneinander zu trennen, wie folgende längere Aussage eines Betreuers illustriert:

„Es macht auf jeden Fall super viel Spaß mit jungen Leuten zu arbeiten und auch zu sehen, wie die Entwicklung über das Jahr ist. Am Anfang des Jahres sind die einfach relativ unreif vom Auftreten, aber auch von der Analyse und von den Aussagen und man sieht so eine richtige Entwicklung, wie sie dann immer erwachsener werden. Man kann sie in diesem Stadium sehr gut prägen, das man sagt: Okay, so und so, das wäre die Vorgehensweise. Die nehmen das auch sehr dankbar auch auf und entwickeln sich dann entsprechend in eine Richtung. Das ist der eine Punkt. Der andere Punkt, es gibt zum Teil noch ein paar Insights für meine tägliche Arbeit. Wenn ich denen was erkläre, man ist ja selbst in einem sehr komplexen Arbeitsrhythmus und wird auch so ein bisschen berufsblind. Wenn jemand mit so einfachen Fragen kommt: Ja, wieso muss ein Unternehmen DAX-notiert sein? So ganz einfachen Fragen, da kriegt man noch mal ein ganz anderes Bewusstsein für die Sachen, die man selbst macht.“ (BInAnf, S. 2, Z. 6-16)

Aus Aussagen wie diesen lässt sich überdies ein grundsätzliches Interesse der Betreuer an Schule und Bildung ausmachen, was letztlich nicht nur hilfreich für ihr eigenes Engagement ist, sondern auch die Zusammenarbeit mit den Schulen erleichtert. Denn Schulleiter und Lehrer *müssen* entsprechend ihrer Funktion an erster Stelle die Bildung der Schüler im Blick haben.

Interesse für Bildung. Im Sinne einer Verantwortungsübernahme erleichtert ein umfassendes Bildungsverständnis, nicht nur Geschäftsideen mit den Schülern zu produzieren, sondern auch gezielt Kompetenzen bei den Schülern zu fördern. Letzteres wird erleichtert, wenn Betreuer als Bezugspersonen ein dazu geeignetes Bildungsverständnis mitbringen und eben selbst Interesse an Bildung und aktuellen Bildungsfragen zeigen. Ähnlich wie Vertreter der Schule zu ihrem Wirtschaftsbegriff befragt wurden, werden die Betreuer ($B_1 = 239$) gebeten, ihren Bildungsbegriff darzulegen. Betrachtet man die Summe aller Nennungen, verstehen über zwei Drittel der Betreuer (162 N, 67,8 %) unter Bildung Wissen und Qualifikation. Mit deutlich weniger Nennungen wird an zweiter Stelle das lebenslange Lernen (86 N, 36,0 %) genannt. Auf dem dritten Rang folgt Urteilsfähigkeit und Verantwortung (71 N, 29,7 %). Die weiteren Antwortoptionen wie Entfaltung persönlicher Fähigkeiten (62 N, 25,9 %) oder Erfahrung und Reflexion (43 N, 18,0 %) werden seltener erwähnt. Betreuer legen demnach ihren Bildungsfokus deutlich auf einer fachlich-inhaltlichen Vorbereitung auf die Zeit nach der Schule und auf konkrete Anforderungen im Arbeitsleben, was angesichts des oben geschilderten Defizitansatzes ihres Engagements konsequent erscheint. Mit diesem Bildungsverständnis stehen die Betreuer nicht allein: Auch bei der Perspektive der beteiligten (Partner-) Unternehmen lässt sich eine deutliche Nutzenorientierung in der Bildung

erkennen, sodass das Bildungsverständnis der Betreuer insgesamt einem Qualifikations- und Kompetenzverständnis gleichkommt (vgl. Abschnitt 3.1.1). Dieses globale Bildungsverständnis wird angereichert um klare Positionierungen zur ökonomischen Bildung.

Spezielles Interesse für ökonomische Bildung. Ein Bereich, der in den Onlinebefragungen weniger erforscht wird als in den Betreuerinterviews (BInAbs₂ bis BInAbs₉), ist das Interesse für ökonomische Bildung. Bei vielen Betreuern ist es sogar zentral die ökonomische Bildung, die ihnen im formalen Bildungskontext Schule förderwürdig erscheint und wo sie curricularen Nachholbedarf konstatieren. Betrachtet man die Aussagen der Betreuer näher, kann man in ihren Äußerungen hinsichtlich der ökonomischen Bildung die Dreigliederung von Wissen, Können und Einstellungen ausmachen. Allerdings legen die Betreuer in ihren Aussagen unterschiedliche Schwerpunkte, sodass es teils zu einer Betonung der Wissenskomponente im Sinne von ökonomischem Grundwissen kommt. Gleichmaßen erkennbar wird der Alltagsbezug in den Äußerungen, da Wirtschaft in unterschiedlichen Bereichen des (Schüler-)Alltags zugegen ist. Mitunter wird das Unternehmertum als normative Dimension in die Diskussion gebracht, die meisten Betreuer legen aber ihren Schwerpunkt im Bereich von Wissen und Können. Die folgende Tabelle 18 legt das Interesse für ökonomische Bildung seitens der Betreuer an drei Beispielen offen und zeigt die unterschiedliche Schwerpunktsetzung in den Aussagen exemplarisch auf.

Tab. 18: Interesse der Betreuer für ökonomische Bildung

Für wie wichtig halten Sie <i>ökonomische</i> Themen in der Schule?		
<p>„Da ich an meiner Schule nie das Vergnügen hatte, so was behandeln zu dürfen und es immer für sehr wichtig gehalten hatte, ist die Antwort auch nach wie vor sehr wichtig. Wenn du irgendwann ins Arbeitsleben entlassen wirst, dann solltest du zumindest ein fundiertes Grundverständnis von dem haben, was um dich rum passiert, selbst wenn du selber Geologe bist und irgendwo im Labor arbeitest.“ (BInAbs₂, S. 39, Z. 1–5)</p>	<p>„Ich halte das für sehr wichtig, weil die ökonomischen oder wirtschaftlichen Themen unser Leben sehr stark beeinflussen, Nachrichten dominieren und Schicksale. Ich halte es für wichtig, dass man als mündiger Bürger darüber Bescheid weiß, was hinter dem Thema Wirtschaft steckt, dass man das nachvollziehen kann, dass man mitdiskutieren kann, dass man versteht, was eine Arbeitslosenquote ist oder was Globalisierung bedeutet und warum Firmen Standorte schließen oder investieren, solche Dinge.“ (BInAbs₃, S. 67, Z. 28–33)</p>	<p>„Also ich würde nicht mitmachen, wenn ich es nicht für wichtig halten würde. Ich find’s extrem wichtig. Wie gesagt, da kommen auch die gesamtpolitischen Diskussionen zurück. Was brauchen wir volkswirtschaftlich in Deutschland, damit der Standort Deutschland überlebt. Und das sind ganz klar Unternehmer.“ (BInAbs₇, S. 59, Z. 14–17)</p>
Ökonomisches Grundwissen, <i>WISSEN</i>	Wirtschaftliches Alltagshandeln, <i>KÖNNEN</i>	Förderung von Unternehmertum, <i>EINSTELLUNGEN</i>

Anhand der Aussagen wird die Nutzenorientierung aus Unternehmenssicht wiederum deutlich: Betreuer sehen in der ökonomischen Bildung nicht nur einen essentiellen Teil einer Allgemeinbildung, sondern betrachten diesen gleichermaßen unter dem Aspekt der individuellen *und* gesellschaftlichen Verwertbarkeit. Mit der Nutzenorientierung geht demnach keineswegs eine eindeutige Funktionalisierung einher, da die Betreuer eindeutig auf systemische Erfordernisse rekurrieren und nicht etwa auf die ihres Arbeitgebers.

Spaßfaktor Engagement. Bei *business@school* gibt es bereits viele erfahrene Betreuer: 127 Befragte (53,1 %; $B_1 = 239$) nehmen zum wiederholten Mal an dem Projekt teil. 77,3 % (116 N; $B_3 = 150$) werden sich auch weiterhin daran beteiligen. Eine solche wiederholte Teilnahme ist letztlich das beste Zeichen für innere Zufriedenheit mit dem Engagement. Zur normativen Zielrichtung des Engagements kommt ein Aspekt hinzu, der in der Onlinebefragung (104 N, 43,5 %; $B_1 = 239$) und ebenfalls in allen Betreuerinterviews immer wieder genannt wird: *Spaß*. Betreuer leisten gerne einen Beitrag zur Gesellschaft, möchten aber infolge der Freiwilligkeit insbesondere solche Arbeiten oder Aufgaben übernehmen, die ihnen liegen oder die sie auf spezielle Weise herausfordern. Spaß am Engagement zu haben, wird sowohl von solchen Personen genannt, die eher von anderen zum Projektengagement überredet werden, als auch von solchen, die sich von sich aus in das Projekt einbringen. Demnach könnte man fast meinen, die Betreuer entschieden sich „aus dem Bauch heraus“ für eine Teilnahme an *business@school* (Hofhues & Reinmann, 2009, S. 69). Dies sind sehr gute Voraussetzungen für freiwilliges Mitarbeiterengagement; ebenso zentral ist Spaß für das Kompetenzerleben (Deci & Ryan, 1993), denn Spaß motiviert Betreuer zum Weitermachen und -denken: Betreuer finden derart Gefallen an Lehrtätigkeit und Führungsaufgaben (z.B. BInAnf.) und geraten wie die Schüler im Prozess mitunter auch in den Flow. Letzteres sorgt laut Betreuern durchaus für Irritationen bei den Schülern, die sich zunächst nicht vorstellen können, dass sich Betreuer gerne in das Projekt einbringen (z.B. BInAnf., S. 6, Z. 3-8). Mutz (2002, S. 25) gibt allerdings zu bedenken, dass der Spaßbegriff vor allem ein Alltagsbegriff ist und sich deshalb zur näheren empirischen Untersuchung von *business@school* nicht unbedingt eignet. Dennoch soll an dieser Stelle konstatiert werden, dass der Spaß als Schnittmenge aller Interessen und Erwartungen bei den Betreuern durchgängig präsent ist.

Schule-Wirtschaft-Projekte wie *business@school* fußen *zusammenfassend* auf Kooperationen zwischen zwei Typen von Organisationen: Schulen und Unternehmen. Während die Institution Schule mit ihren Akteuren und spezifischen Bedürfnissen bereits intensiv diskutiert wurde, galt es in diesem Abschnitt den Blick zu öffnen für die an *business@school* beteiligten Unternehmen. Als Projektinitiatoren oder als Partnerunternehmen tragen

sie dazu bei, dass ein Kooperationsprojekt wie dieses überhaupt umgesetzt werden kann. Anhand der obigen Ausführungen wurde ebenfalls deutlich, dass es seltener die Organisationen als die Betreuer als Hauptakteure sind, die Einblicke in Wirtschaftshandeln und letztlich auch in das Wirtschaftssystem (vs. Bildungssystem) ermöglichen. Vor dem Hintergrund des Corporate Volunteering setzen sie sich freiwillig und meist auch in ihrer Freizeit für das Projekt ein. Betreuer wollen Schülern praxis- und problemorientierte Lernerfahrungen ermöglichen, die ihnen selbst meist verwehrt blieben, sie möchten Schülern Berufsperspektiven aufzeigen und durch die ökonomischen Bildungsinhalte und innovativen didaktischen Methoden Unterricht verändern. Alles in allem zeichnet sie ein Nutzentypus oder ein philanthropischer Typus aus. Persönliche Erwartungen, etwa hinsichtlich einer Personalentwicklung, sind vorhanden, aber gegenüber den Entwicklungspotenzialen von Schülern nachgeordnet. Vielfach äußern die Betreuer auch ein generelles Interesse an Bildungsfragen, was grundlegend dafür ist, dass sie ihre (spätere) exponierte Rolle im Projekt auch annehmen können und zur Kompetenzentwicklung der Schüler als wesentliche Zielrichtung des Engagements kritisch-reflexiv beitragen.

5.2.3 Personalentwicklung mit business@school

Die multiple Zielstellung von Corporate-Volunteering-Projekten wie business@school erweist sich durchaus als eigene Herausforderung, wenn man sie mit solchen Initiativen vergleicht, die beispielsweise ausnahmslos zur Imagepflege oder ausschließlich zur Personalentwicklung dienen. In solchen Betrachtungen muss Corporate Volunteering unterlegen sein, da es sich im Vergleich zu eindimensionalen Projekten an der Schnittstelle unterschiedlicher Ziele bewegt. Begreift man Projekte und Initiativen stattdessen an solchen Schnittstellen stärker als Chance infolge ihrer integrierten Zielrichtungen, kann man sie hinsichtlich ihrer Teilpotenziale näher betrachten. Als *ein* solches Teilpotenzial wird der Aspekt der Personalentwicklung begriffen, da Corporate Volunteering die Beschäftigung mit komplexen gesellschaftlichen Problemstellungen ermöglicht und aktuell Weiterbildungsmaßnahmen oft in den Bereich Kultur und Politik fallen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 141). Zugleich scheint die berufs- und wirtschaftspädagogische Perspektive auf das freiwillige Mitarbeiterengagement derzeit ebenso unterrepräsentiert zu sein wie die Wahrnehmung der Beteiligten hinsichtlich der Personalentwicklung (vs. Persönlichkeitsbildung) noch zurückhaltend ausgeprägt ist. Welche Möglichkeiten sich durch das Engagement bei business@school für eine Personalentwicklung ergeben, wird nun gezeigt.

Herausforderungen in der Kooperation. Durch die differierenden organisationalen Kontexte ergeben sich bei business@school Kooperationskonstellationen, die für alle Beteiligten ungewöhnlich sind. Die Betreuer begleiten Schülerteams, beraten Lehrer und tauschen sich mit Ihresgleichen aus. Während letzteres eine alltägliche Situation für Wirtschaftsvertreter ist, die in ihrem beruflichen Umfeld vielfach in heterogenen Projektgruppen arbeiten, stellt sich die Kooperation mit Schülern und Lehrern nicht nur aufgrund der anderen (Bildungs-)Organisation herausfordernd dar. Sie werden anders als in beruflichen Kontexten wahrgenommen und nicht nur Schüler, sondern auch Lehrer richten Erwartungen an die Betreuer als Türöffner für authentische Wirtschaftserfahrungen. Für die Zusammenarbeit bringen die Betreuer ($B_1 = 239$) ein Selbstverständnis mit, das zu ihren Ansichten über Bildung passt: Sie verstehen sich primär als Coach und Lernbegleiter und verzichten im Vorfeld auf die Vergabe konkreter Arbeitsaufträge an die Schüler. Nach den Erlebten oder denkbaren Kooperationsherausforderungen befragt, nennen Betreuer größtenteils auch die Zusammenarbeit mit den Schülerteams (79,9 %, 191 N; $B_1 = 239$). Trotz der verschiedenen institutionellen Verortung wird die Kooperation mit den Lehrern nur von gut einem Fünftel der Betreuer (50 N) als herausfordernd empfunden. Unabhängig von der business@school-Organisationsform haben Betreuer zur Projektmitte den Eindruck, dass die Schüler das Arbeiten im Team nicht gewohnt sind (Hofhues & Reinmann, 2009, S. 9). Sie erleben vielmehr hautnah, wie sie Schülern beim Zeitmanagement helfen (96 N, 63,2 %; $B_2 = 152$), diese auf die nächste Präsentation vorbereiten (72 N, 47,4 %) oder auch komplexe Inhalte zeitnah erklären (66 N, 43,4 %) müssen. Darüber hinaus vermitteln die Betreuer den Schülern Recherchetechniken, was für einige Betreuer ebenso eine Herausforderung darstellt (28 N, 18,4 %). Jeder dritte Betreuer wirkt zudem motivierend auf die Schüler ein (56 N) und sie können sich dieser Rolle ganz widmen: Mitunter anstrengende und ablenkende organisatorische Fragen werden weitgehend von Lehrern und von der zentralen Projektkoordination geklärt (siehe unten).

Rolle der Betreuer. business@school etabliert neuartige Teams aus Schülern, Lehrern und Betreuern im Bildungskontext Schule. Schüler erleben durch den persönlichen Kontakt eine Wertschätzung, wie sie sie in der Schule nicht in diesem Ausmaß erfahren. Speziell das Verhältnis zwischen Schülern und Betreuern wird zu Projektbeginn und während der gesamten Laufzeit neu ausgehandelt und nach Einschätzung der Schüler ($S_4 = 142$) und der Alumni ($A = 1.019$) verteilen sich die Rollen im Projekt deutlich: Aktuelle und ehemalige Teilnehmer sehen in ihrem Lehrer den Motivator, etwas weniger Befragte den Projektleiter. Der Betreuer dagegen wird von knapp der Hälfte

der Schüler als Experte wahrgenommen. Der Jahrgang 2007/2008 schätzt den Betreuer des Weiteren als Ideengeber. Selbst- und Fremdbild des Lehrers stimmen hier überein: Lehrer ($L_2 = 67$) wollen bei der Projektarbeit in der Schule vorwiegend als Coachs agieren und verstehen sich entsprechend als Motivatoren (26 N, 38,8 %). Viele Lehrer sehen sich zudem in der Rolle des Projektleiters (16 N, 23,9 %), der Arbeitsschritte strukturiert. Ein solches Rollenverständnis ist ebenfalls nachvollziehbar, sofern business@school als Unterrichts- oder Seminarfach angeboten und das Projekt innerhalb eines engen curricularen Spielraums durchgeführt wird. Die Expertenrolle bleibt auch aus Sicht der Lehrer den Betreuern vorbehalten. Dabei ist interessant, dass sich die Betreuer selbst ($B_2 = 152$) nicht so sehr als Fachexperten für Wirtschaft fühlen: Die Betreuer sehen sich bei business@school als Ideengeber (51 N, 33,6 %) oder als Motivatoren (46 N, 30,3 %). Nur 36 Betreuer (23,7 %) betrachten sich selbst als Experten. Aufschluss über die unterschiedlichen Selbst- und Fremdbilder bietet Abbildung 15.

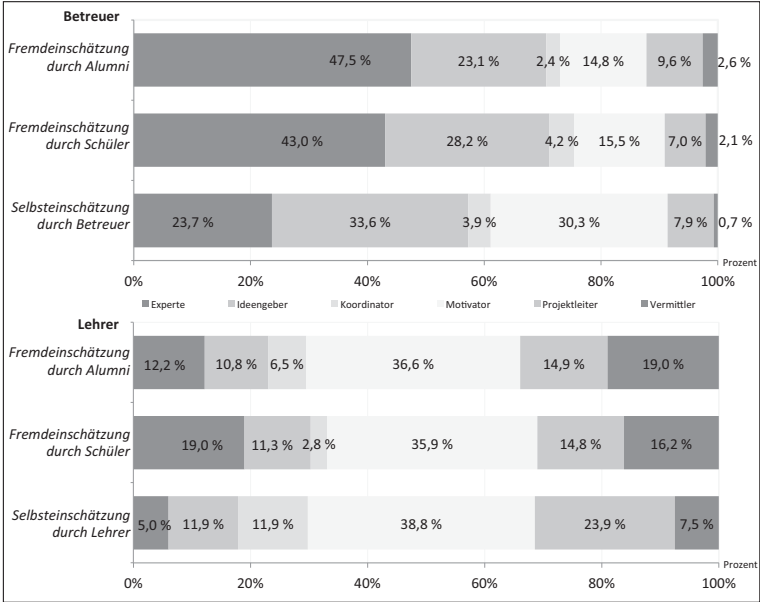


Abb. 15: Rollen aus Sicht der Beteiligten ($L_2 = 67$; $B_2 = 152$; $S_4 = 142$; $A = 1.019$)

Das augenscheinlich differierende Selbst- und Fremdbild der Betreuer löst sich in Teilen auf, wenn man die Unterstützung, die Schüler von Betreuern einfordern, genauer betrachtet. Demnach helfen die Betreuer ($B_2 = 152$) insbesondere auf

inhaltlicher Ebene, speziell hinsichtlich betriebswirtschaftlicher Fragestellungen (96 N, 63,2 %) oder komplexer wirtschaftlicher Zusammenhänge (71 N, 46,7 %). Ebenfalls beeinflussen sie Präsentationsfähigkeiten (81 N, 53,3 %), Hypothesenbildung und Annahmentreffen⁶⁰ (77 N, 50,7 %) sowie Informationskompetenzen (70 N, 46,1 %). Ähnlich oft wirken sie auf die Teamarbeit ein, indem sie Gruppen motivieren (67 N, 44,1 %), ihnen bei der Organisation der Teamarbeit helfen (63 N, 41,4 %) oder im Umgang mit Niederlagen (35 N, 23,0 %) unterstützen. Letzteres fördert nicht nur die Ambiguitätstoleranz der Schüler (vgl. Abschnitt 3.2.2), gleichermaßen beweisen Betreuer hier ihr Einfühlungsvermögen und letztlich Führungskompetenz. Selbiges gilt für das Zeitmanagement, das nicht nur die Schüler durch das Projekt lernen, sondern auch die Betreuer durch ihr Engagement verbessern. Angesichts dieses Unterstützungsbedarfs kann man daher davon ausgehen, dass sowohl im Selbst- als auch im Fremdbild der Betreuer Wahrheit liegt, denn sie sind faktisch Experten für Wirtschaftswissen und Ideengeber bzw. Motivatoren gleichermaßen. Angesichts der unterschiedlichen Wahrnehmung sind *Rollenkonflikte* zwischen Lehrern und Betreuern nicht zu befürchten, da auch die Lehrer im Expertentum der Betreuer den spezifischen Wert der Kooperation sehen (vgl. Lang & Dresewski, 2010, S. 412; zu *Rollenkonflikten* siehe Baecker, 1999, S. 183). Schüler sind zudem gut in der Lage, innerhalb der Betreuerteams zu differenzieren. Exemplarisch kann das an Aussagen wie folgender festgemacht werden:

„Das eine ist der Business-Papi, das andere ist der Business-Bruder und mit dem Bruder streitet man sich natürlich mehr als mit dem Papi und bei uns ist es so, der ist ja gar nicht mal so viel älter als wir.“ (SInAbs, S. 133, Z. 17–19)

Für künftige Projektdurchläufe könnte es dennoch hilfreich sein, die Betreuer stärker auf ihren Status im Projekt hinzuweisen, um Distanz zwischen ihnen und den Schülern abzubauen und Kommunikation bzw. Austausch zwischen den Projektbeteiligten anzustoßen. Letzteres trägt zu einer gelungenen Experten-Laien-Kommunikation bei (z.B. Bromme, Jucks & Rambow, 2004).

Lernerfahrungen im Projektprozess. Gezielt nach den Lernerfahrungen im Projektprozess gefragt, erwähnen die Betreuer vor allem solche Fähigkeiten, die im weitesten Sinne der Vermittlung von Themen oder Inhalten gleichkommen. Darunter fassen kann man Kategorien wie Strukturieren (z.B. BInAnf₃), Erklären (z.B. BInAnf₁, BInAnf_{6b}), Präsentieren (z.B. BInAnf_{6a})

60 Unter „Annahmen-Treffen“ wird bei business@school verstanden, dass Schüler infolge fehlender Daten den Markt und (potenzielle) Zielgruppen eines Unternehmens bzw. ihrer Geschäftsidee abschätzen müssen.

und Kritisieren (z.B. BInAnf₂, BInAnf₉). Sie werden ergänzt um solche Erfahrungen, die im weitesten Sinne dem situierten Lernen in selbstorganisierten Gruppen zuzuschreiben sind, darunter das Motivieren (z.B. BInAnf_{5b}). Alle induktiv vorgenommenen Kategorisierungen bewegen sich demnach im Bereich der sozio-kommunikativen Kompetenzen – solchen Kompetenzen, die auch für alle weiteren Beteiligten (Schüler, Lehrer, Schulleiter) zentrale Lernergebnisse ausmachen. Abstrahiert man die Lernerfahrungen des Einzelnen zugunsten des Lernens in kooperativen Lehr-Lernumgebungen, lassen sich durchaus interorganisationale Entsprechungen hinsichtlich der Lerneffekte ausmachen. Sie sind umso eher vergleichbar, wenn man Lehrer und Betreuer miteinander in Bezug setzt – denn beide Gruppen werden bei business@school vermittelnd tätig und nehmen Lehrendenrollen (bei unterschiedlicher Wahrnehmung durch die Primärzielgruppe der Schüler) ein. Den Schülern haftet als Lernende der fachlich-inhaltliche Novizenstatus an, sodass sie zusätzlich zu den sozio-kommunikativen Kompetenzen auch fachliche Kompetenzen entwickeln. Folglich spricht man bei ihnen weniger von sozio-kommunikativen als von sozio-ökonomischen Kompetenzen, die infolge selbstorganisierter Projektarbeit entwickelt werden (können). Während die Förderung sozio-kommunikativer Kompetenzen bei allen Beteiligten über das gesamte Projekt erfolgt, muss man hinsichtlich der dritten Phase Spezifizierungen vornehmen: Sie fordert speziell die Betreuer auch fachlich-inhaltlich heraus, da sie sich in den Prozess der Entwicklung einer Geschäftsidee einbringen. Die Aussage eines Betreuers illustriert deutlich, vor welchen Herausforderungen in inhaltlich-fachlicher Hinsicht sie stehen:

„Das Thema, das dieses Mal ausgesucht wurde, das war ein Thema, wo ich inhaltlich gar keinen Bezug dazu hatte, weil ich weder einen Hund habe noch einen Metzger kenne. Hundewurst war für mich völlig neu. Es war für mich die Herausforderung zu verstehen, was eigentlich den Business-Case da ausmacht. Das war für mich die größte Herausforderung.“ (BInAbs₂, S. 35, Z. 21–25)

Insofern wachsen mit fortdauerndem Projekt auch die Herausforderungen an die Betreuer, die in der dritten Phase motivierend tätig werden *und* sich gleichermaßen auch inhaltlich stärker in das Projekt einbringen müssen. Der Projektaufbau bietet allerdings an, sich über die Zeit mit ihrer Rolle zu arrangieren und Problemlöseprozesse der Schüler nachzuvollziehen bzw. zu beeinflussen, sofern die Schüler dies zulassen. Denn „Transparenz über den Status quo der Arbeit“ (BInAbs₂, S. 65, Z. 21–22) zu erlangen, ist eine permanente Herausforderung der Betreuer, die teils nicht überwunden wer-

den kann, sofern Kommunikations- und Kooperationsprozesse nicht von Beginn an etabliert wurden.

Lernerfolge. Die unterschiedlichen Lernerfahrungen, die Betreuer infolge des didaktischen Aufbaus bei business@school machen, finden sich auch wieder in den Lernerfolgen, von denen die Betreuer bereits zur Projektmitte berichten. Da viele Betreuer wiederholt am Projekt teilnehmen, ist hier von einer Vermischung aktueller und bereits weiter zurückliegender Lernerfolge auszugehen. Bei der Betrachtung der Lernerfolge ist auffällig, dass Betreuer ($B_2 = 152$) zahlreiche Effekte infolge der Kooperation bei business@school ausmachen, diese aber eher im mittleren Bereich ansiedeln („etwas gelernt“). In der Summe der positiven Antwort-Items („intensiv gelernt“ und „etwas gelernt“) zeigt sich eine Tendenz, die auch Aufschluss zu Chancen und Grenzen einer Personalentwicklung bieten: 92,1 % der Betreuer (140 N) haben nach den ersten beiden Phasen erfahren, wie engagiert Schüler arbeiten können. 88,8 % der Befragten (135 N) haben bis zu diesem Zeitpunkt zudem gelernt, wie sie sich schrittweise in ihrer Rolle als Betreuer verbessern können. Darüber hinaus hat eine große Mehrheit der Betreuer erfahren, wie man Inhalte laiengerecht vermittelt (131 N, 86,2 %) und wie man mit unterschiedlichen Bezugsgruppen situationsgerecht umgeht (123 N, 80,9 %). Die Lernerfolge zur Projektmitte werden in der Abbildung 16 dargestellt.

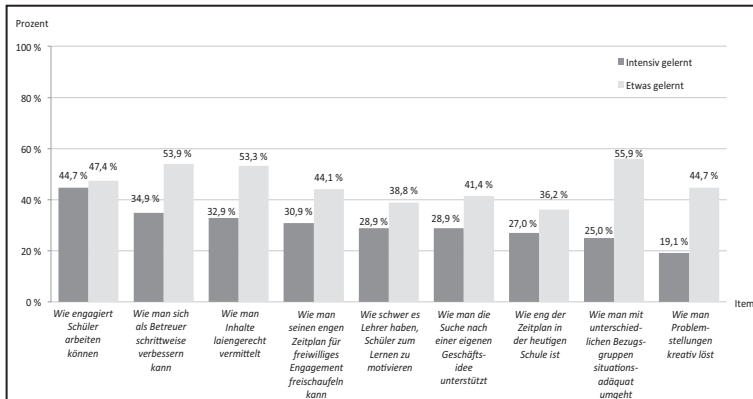


Abb. 16: Lernerfolge der Betreuer in der Projektmitte ($B_2 = 152$)

Die obigen Befunde korrespondieren mit dem Mehrwert, den Betreuer ($B_3 = 150$) zu Projektende empfinden. Sie geben gegen Ende beispielsweise an zu wissen, wie sie aktiv zur Verbesserung des Unterrichts beitragen können (17 N, 11,3 %), wie sie Schülern berufliche Orientierung geben können (18 N, 12,0 %), wie viel Potenzial in jungen Menschen steckt (28 N, 25,3 %) oder

auch allgemeiner, was das Engagement außerhalb des Arbeitsplatzes bewegen kann (25 N, 16,7 %). An den gewählten Items lässt sich einmal mehr die primäre Zielrichtung des Engagements ablesen: die Kompetenzentwicklung der Schüler, (in Teilen) die Organisationsentwicklung der Schule und erst dann die individuelle Weiterentwicklung der Unternehmensvertreter. Der persönliche Aufwand und der sichtbare Nutzen für die Schüler stehen so weitestgehend im ausgewogenen Verhältnis zueinander. Wenn Aufwand und Nutzen nicht in Relation stehen, liegt das zumeist an den Schülern, die das Betreuerengagement nicht zu schätzen wissen ($B_2 = 152$). Dieser Aspekt ist insofern verständlich, als dass die Betreuer mit hoher intrinsischer Motivation in das Projekt gehen und enttäuscht sind, wenn Schüler nicht leistungsbereit sind. Diese leichten Enttäuschungen infolge der Gruppenkonstellationen kommen allerdings selten vor. Insgesamt empfinden Betreuer *business@school* als halboffenen Lernraum, in dem sie sich problem- und handlungsorientiert auf künftige Aufgaben im Unternehmen vorbereiten können. Für das eigene Handeln im Projekt bringen sie sehr gute Voraussetzungen mit: Sie sind gut in der Lage, die Schüler in ihrem Lernprozess zu begleiten. Ebenfalls sehen sie einen direkten Nutzen für die berufliche Tätigkeit, sodass man von Effekten bei der Professionalisierung ausgehen kann. Letzteres ist ganz im Sinne der Personalentwicklung, die infolge des freiwilligen Mitarbeiterengagements auf einen Rückfluss des Gelernten in das Unternehmen setzt. Eine strukturierte Reflexion des Gelernten erfolgt jedoch – von der Evaluation des Projektsjahrs 2007/2008 einmal abgesehen – nicht. Will man Personalentwicklungsprozesse anstoßen, besteht in dieser Hinsicht noch Nachholbedarf (Dehnbostel, 2007; siehe Abschnitt 5.1.3).

Kommunikation als zentrale Herausforderung. Das Projekt *business@school* lebt von der persönlichen Interaktion der Beteiligten. Der regelmäßige Austausch per E-Mail ist Ausdruck der technologischen Entwicklung und knüpft an den Alltag der Betreuer, aber auch an die Medienwelt von Jugendlichen (MPFS, 2008) an. Zum persönlichen Gespräch oder Austausch via Telefon kommen E-Mail, Instant Messenger und weitere Dienste zur computervermittelten Kommunikation hinzu (Busemann & Gscheidle, 2010, S. 359; Moser, 2010, S. 226). Dennoch sind sich Schüler und Betreuer uneins, was zentrale Kommunikationswege betrifft: Die Betreuer ($B_1 = 239$) wollen sich primär via E-Mail austauschen (169 N, 70,7 %) und Treffen in der Schule an zweiter Stelle nutzen (154 N, 64,4 %). Treffen in den Unternehmen werden genauso wie Telefongespräche oder -konferenzen seltener eingesetzt. Sie scheinen folglich um die Bedeutung von Präsenztreffen zu wissen, aber die Relevanz des zeitnahen E-Mail-Austauschs aus ihrem Erfahrungsbereich ebenso zu kennen. Die Schüler ($S_3 = 268$) hingegen wollen ihre privaten medialen Erfahrungen

nicht zwingend in das Projekt einbringen, sondern sind eher am Face-to-Face-Austausch mit den Betreuern interessiert. Das sieht man auch daran, dass die bereitgestellte digitale Lehr-Lerninfrastruktur (vgl. Abschnitt 2.1) rezeptiv genutzt wird. Diese Schülerhaltung ($S_2 = 345$) führt dazu, dass sie den Austausch vor Ort mit hohen Erwartungen belegen und die Treffen kritisch reflektieren. Aus den Schülerinterviews (z.B. SInAbs_{9c}) geht ergänzend hervor, dass z.B. mangelnde Zeit der Betreuer für ihre Teams, Terminverspätungen bzw. kurzfristige Absagen oder auch zu offenes Vorgehen in der Besprechung für die Schüler teils schwer zu bewältigen sind. Sie fühlen sich nicht ernst (genug) genommen. Entsprechend unterschiedlich werden die Präsenztreffen mit den Betreuern wahrgenommen: Für die meisten Schüler sind sie ein großer Gewinn, für manche indessen kaum (vgl. Hofhues & Reinmann, 2009, S. 35). Derartige Erwartungen an Face-to-Face-Kommunikation und persönlichen Austausch kann die E-Mail-Kommunikation nur eingeschränkt und oft erst in größeren Stresssituationen, z.B. vor Phasenabschluss und den drängenden Präsentationsterminen, auffangen. Dagegen scheinen die Schüler mit Telefonkonferenzen und insbesondere mit Projekttreffen in den Unternehmen besser zurecht zu kommen. In letzterem scheint eine besondere Motivation für die Schüler zu liegen, da sie ihre Betreuer dort im Arbeitszusammenhang erleben (vgl. Loerwald, 2011; Zurstrassen, 2011). Das gemeinsame Pizzaessen ist ein weiteres Beispiel dafür, wie Betreuer versuchen, sukzessive ein freundschaftliches Verhältnis zu den Schülern aufzubauen. Sie sind sich also durchaus der Distanz und ihrer Rolle bewusst, denn ein reger Austausch zwischen Betreuern und Schülern findet lediglich bei 38 Betreuern (25,0 %; $B_2 = 152$) statt. Solche persönlichen Begegnungen und daraus resultierende Grenzüberschreitungen von Bildungs- und Wirtschaftssystem sind ebenso essentiell, um die Kooperationsidee nicht nur pädagogisch-didaktisch zu befürworten, sondern auch auf die sozio-kommunikativen Prozesse zu übertragen. Erfahrenen Betreuern ist die Bedeutung des Präsenzaustauschs besonders klar, wie folgendes Zitat darlegt, und sie nutzen diesen gezielt:

„Wo ich immer Wert drauf lege, ist, dass die Schüler eben auch regelmäßig zu uns kommen. Das hat für mich einfach einen Vorteil, weil es effizienter ist, aber es gibt den Schülern natürlich auch eine Gelegenheit, BCG nochmal von innen kennenzulernen. Die begegnen uns natürlich mit einem gewissen Respekt und einer gewissen sehr positiven Wertschätzung und finden das erst mal große klasse, was wir da an Möglichkeiten haben, aber auch sozusagen die innerlichen Feedbacks. Das hat nicht immer auch den gewünschten Erfolg, sag ich mal, im Sinne von, wenn man denen jetzt Feedback gibt und wenn man mit ihnen arbeitet, dass

sie das dann alles 100 % annehmen logischerweise, aber wir werden schon sehr ernst genommen und auch glaub ich [...] klar respektiert natürlich.“ (BInAnf., S. 30-31, Z. 35-1)

Geht man angesichts der oben geschilderten Lernerfahrungen und -erfolge noch einen Schritt weiter und begreift sozio-kommunikative Kompetenzen als zentrales Kompetenzentwicklungspotenzial bei *business@school*, ist es umso einsichtiger, dass die Erreichbarkeit der Betreuer und der Austausch in den Gruppen eine Schlüsselrolle im Projekt einnimmt. Sind die Betreuer von Beginn an gut erreichbar, ist davon auszugehen, dass ein regelmäßiger Austausch zwischen den Lernpartnern stattfindet. Der Austausch zwischen Lehrern und Betreuern bzw. zwischen den Betreuern stellt sich insgesamt etwas weniger kritisch dar, könnte aber intensiver als bislang geführt werden. Ein derartiger Austausch ist auch unter dem Aspekt der Personalentwicklung von erheblicher Bedeutung: Austausch fördert die Selbstreflexion und Fähigkeiten in der Selbstreflexion sind wichtige Voraussetzungen für selbstorganisiertes Lernen. Letzteres wird nicht nur in Schulen, sondern gleichermaßen in Unternehmen zunehmend bedeutsam (z.B. Pinter, 2008; vgl. Abschnitte 1.3 sowie 5.1.3). Daran wird deutlich, dass die beteiligten Unternehmen *business@school* noch stärker als Personalentwicklungsmaßnahme nutzen könnten. Erste Ansätze zur festen Verankerung des Engagements in den einzelnen Unternehmen gibt es bereits ebenso wie Ideen hinsichtlich eines Kooperationsvertrags, der die Erwartungen und (freiwilligen) Verpflichtungen aller Gruppenmitglieder (Betreuer und Lehrer eingeschlossen) erfasst. Die Kommunikation in der Gruppe sollte ein Kernbestandteil eines solchen Papiers sein und die freiwillige Selbstverpflichtung sollte am Projektende kritisch reflektiert werden.

Betreuer machen in Projekten wie *business@school* *zusammenfassend* sehr unterschiedliche Erfahrungen, die mit ihrer exponierten Stellung im Projekt und mit ihrer Wahrnehmung als Unternehmensvertreter zusammenhängen. In unterschiedlichen Rollen sind sie dafür zuständig, Schüler über den langen Zeitraum eines Schuljahres zu unterstützen. Die Anforderungen reichen von der fachlich-inhaltlichen Unterstützung bis hin zur emotional-motivationalen Förderung der Schüler. Auf diese Weise schlüpfen Betreuer auch in eine Vermittler- und Gestalterrolle bei *business@school*, da sie letztlich wie Lehrer im Projektunterricht gleichermaßen darbietend *und* begleitend tätig sind. Resümiert man die Ausführungen hinsichtlich einer Personalentwicklung, ergeben sich individuelle Effekte bei den Betreuern vor allem im Bereich der sozio-kommunikativen Kompetenzen. Diese können sie wiederum in ihr Unternehmen als Kommunikations-, Team- oder Führungskompetenzen einbringen. Verbesserungsmöglichkeiten gegenüber der Projektkonzeption, wie

sie im Schuljahr 2007/2008 durchgeführt wurde, ergeben sich bei der gezielten Gestaltung und Reflexion der Kommunikationsprozesse. Hier ließen sich die mitunter divergierenden Erwartungen, aber auch (betrieblichen) Zwänge expliziter machen als bisher.

5.3 Potenziale: Personalentwicklung durch Corporate Volunteering

Wenn eine Arbeit primär aus dem Blickwinkel von Schulen mit Bildung als Zieldimension geschrieben ist, erweist es sich als Herausforderung, den Blickwinkel an dieser Stelle für andere Organisationen zu weiten. Erschwerend kommt hinzu, dass mit Unternehmen als Kooperationspartner der Bildung solche Organisationen untersucht werden, die dem Bildungssystem nicht angehören und allenfalls lose Kopplungen infolge qualifikatorischer Ansprüche seitens der Wirtschaft oder die Hoffnung auf finanzielle Unterstützung infolge freiwilligen gesellschaftlichen Engagements seitens der Bildung bestehen. Jede Erweiterung bedeutet insofern auch einen *systemischen Brückenschlag*, da infolge der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Unternehmen unterschiedliche Systeme (Bildung und Ökonomie) überschritten werden (müssen). Die abstrakten Überlegungen hinsichtlich der Zusammenarbeit von Schulen und Unternehmen werden dadurch geerdet, dass sich Kooperationen auf Projektebene als eine Möglichkeit des Miteinanders erweisen (vgl. Abschnitt 1.4). Denn aktuell ist nicht erkennbar, dass Grenzen zwischen den Organisationen so verwässern würden, dass sie nicht mehr als Institutionen mit klarem Aufgaben- und Wirkungsbereich existent wären. Es gibt zwar erste Versuche einer „feindlichen Übernahme“ (zur *Ökonomisierung* vgl. Abschnitt 1.2), die aber bisher nicht stattgefunden hat. Vielmehr kann man mit Luhmann (1984) davon ausgehen, dass auch infolge von Kooperationen auf Akteursebene erneute Systemdifferenz erzeugt wird. Denn durch die Interaktion von Personen wird einerseits Zusammenarbeit möglich, andererseits werden die Rollen, Funktionen und Eigenarten des jeweiligen Systems deutlich, mitunter gewandelt, aber im Kern verfestigt und gestärkt.

Entsprechend können auch Kooperationen zwischen Schulen und Unternehmen Systemgrenzen zwischen Schulen bzw. Bildung und Wirtschaft nie gänzlich auflösen. Vielmehr geht es um die Gestaltung von freiwilligen *Systembeziehungen*, die durch die unterschiedlichen Abhängigkeiten und daraus resultierenden Dynamiken heute dringlicher sind denn je. Chancen bzw. Hoffnungen, die seitens des Bildungssystems an die Kooperation zwischen Schulen und Unternehmen geknüpft werden, wurden hinreichend gezeigt. Der Blickwinkel der Unternehmen wurde darin jedoch bewusst ver-

nachlässigt und allenfalls im Sinne eines Fremdbilds auf Schüler, Unterricht und Schule eingebracht, im Besonderen durch die vorliegenden empirischen Ergebnisse aus der Untersuchung des Einzelfalls *business@school*. Mit den vorangegangenen Darstellungen wurde der, um zur pädagogischen Sprache dieser Arbeit zurückzukehren, *antinomische Blick* gewagt: Es wurde mit dem Corporate Citizenship ein Konzept identifiziert, das gewissermaßen das unternehmerische „Pendant“ zur Schulentwicklung bildet, sofern man Schulentwicklung nicht allein auf Unterrichtsentwicklung reduziert, sondern als Erneuerung einer ganzen Organisation erfasst, für die der Aspekt der Öffnung zentral ist (vgl. Abschnitt 4.1). Während Schulentwicklung also auf Partnerschaften mit schulexternen Organisationen, beispielsweise Unternehmen, blickt, schaut Corporate Citizenship (unter anderem) auf die Schulen und ihr Entwicklungspotenzial.

Möchte man in einer Arbeit zum Lernen durch Kooperation den Blickwinkel auf alle Beteiligten der Kooperation weiten, ist es folglich essentiell, auch die *Beweggründe der Unternehmen* für die Partnerschaft mit den Schulen näher kennenzulernen (zu den *Beweggründen für Schulen* vgl. Abschnitt 4.2.1.1 sowie 4.2.3.2). Über gesellschaftliches Engagement wird aus Unternehmensperspektive viel gesprochen; auch in der Politik wird regelmäßig über das Verhältnis von Staat und Unternehmen mit zunehmender inhaltlicher Tiefe debattiert. Etwa fragen die neueren wissenschaftlichen Publikationen stärker nach dem internen *und* externen Nutzen einzelner Maßnahmen und veröffentlichen nicht nur Good oder Best Practices, wie dies etwa noch bei Schöffmann und Lietzke (2002) zu lesen ist. In der fachlichen Auseinandersetzung sind Forschungsarbeiten zunächst vorwiegend in der Betriebswirtschaftslehre angesiedelt und werden dort von einer Marketing- (und darin insbesondere kommunikationspolitischen) Perspektive getrieben. Innerhalb der Betriebswirtschaftslehre weitet sich die Beschäftigung sukzessive z.B. in Richtung der Personalentwicklung aus.

Auch findet man andere Disziplinen, die mitunter *kritischer* mit den (nicht mehr ganz so) neuen, aus dem angloamerikanischen Raum importierten Konzepten umgehen und offenbaren, dass vor ihrem Import in den deutschsprachigen Raum etwa die Frage nach der Wertorientierung des ehrbaren Kaufmanns gestellt worden ist (Schoser, 1990). So kümmert sich die Wirtschaftsethik inhaltlich stärker um die Bedeutung unternehmerischen Engagements für die Gesellschaft oder betrachtet Aspekte wie (unternehmerische) Verantwortung oder *soziales* Unternehmertum, die auch vorher zentrale Arbeitsfelder darstellten. Zu Recht weisen Backhaus-Maul, Biedermann, Nährlich und Polterauer (2010) daher in ihrer Publikation auch auf die „überraschende Konjunktur einer verspäteten Debatte“ (ebd., S. 15) hin. Auch Ulrich (2010) glaubt nicht an Zufälle, dass

unternehmerisches Engagement ausgerechnet (und wie dargestellt) in diesen Zeiten eingefordert wird. Die Diskussion um die Verantwortung von Unternehmen signalisiere vielmehr die allmähliche Rückkehr eines öffentlichen Bewusstseins für den unauflösblichen Begründungszusammenhang von Ethik, Politik und Wirtschaft (ebd., S. 144).

Dass in unterschiedlichen Bereichen der Gesellschaft die Bereitschaft besteht, Verantwortung für eben diese zu übernehmen, wurde in den obigen Ausführungen anhand des Corporate Citizenship deutlich. *Corporate Citizenship* als insgesamt freiwilliges Engagement der Unternehmen für die Gesellschaft geht über gesetzliche Verpflichtungen hinaus und ist ähnlich normativ-wertebasiert in den Unternehmen verankert wie ein traditionelles normativ-emanzipatorisches Bildungsverständnis in den Bildungseinrichtungen. Es kompensiert daher meist solche curriculare Defizite, die sich nicht einfach aufgrund des Rückzugs des Staats auftun, sondern zugleich in den Interessensbereich des Unternehmens fallen bzw. seine unternehmerischen Werte besonders gut widerspiegeln. Die bestehende öffentliche Meinung kann verstärkend wirken. Letzteres gilt sicherlich auch für die ökonomische Bildung, die als Teilbereich von Allgemeinbildung mit der globalen Wirtschafts- und Finanzkrise seit 2009 solche Aufmerksamkeit erfährt wie selten zuvor – obschon ihre Bedeutung weit vor dieser Krise diskutiert und curricular eingefordert wurde (vgl. Abschnitt 1.2).

Umso erfreulicher ist es, dass Unternehmen ihr Engagement auch *vorausschauend* planen und sich auf Themen und Inhaltsbereiche konzentrieren, die bis dato nicht auf der öffentlichen Agenda standen. Dies gilt auch für *business@school*, das in einer Zeit initiiert wurde, in der erste fachwissenschaftliche Diskurse stattfanden, das öffentliche Bewusstsein hinsichtlich einer ökonomischen Bildung jedoch noch wenig ausgeprägt war. Ausdruck unternehmerischer Überzeugungen ist dann vielmehr die Förderung des Unternehmergeists, der in Deutschland gegenüber anderen europäischen Staaten deutlich unterentwickelt ist (vgl. Abschnitt 3.1.3). Mit *business@school* soll speziell dieser defizitären Situation entgegen gewirkt werden. Dass mit dem allgemeinbildenden Gymnasium solche Bildungseinrichtungen ausgewählt wurden, in der ökonomische Bildung bis heute einen geringen Stellenwert einnimmt, passt für das unternehmerische Engagement gut ins Bild und trifft auch in den Schulen den Zahn der Zeit.

business@school als gesellschaftliches Engagement lässt sich aus Perspektive der Unternehmen nicht nur als Verantwortungsübernahme bezeichnen, sondern wird infolge des spezifischen Projektaufbaus auch als Corporate Volunteering bezeichnet, das sich vorwiegend an die Gesellschaft richtet, aber auch Effekte für Unternehmen erbringen soll (vgl. Abschnitt 5.1).

Corporate Volunteering als freiwilliges Mitarbeiterengagement bildet vielfach *eine Säule* innerhalb des unternehmerischen Engagements und zeichnet sich dadurch aus, dass sich Mitarbeiter kurz-, mittel- oder langfristig für die Gesellschaft engagieren. Innerhalb dessen blicken die Mitarbeiter als Betreuer bei business@school auf die Kompetenz- und Schulentwicklung, ihre Interessen, etwa hinsichtlich ihrer persönlichen Entwicklung, sind nachgelagert. Insgesamt bewerten die Betreuer ihre Tätigkeit bei business@school als Gewinn, was eine wichtige Voraussetzung für Lernen und Kompetenzentwicklungsprozesse ist. Sie erwerben, wie dargestellt, sozio-kommunikative und in der dritten und letzten Projektphase auch ökonomische Kompetenzen. Zugleich können sie durch die Zusammenarbeit vor Ort das Fremdbild ihres Unternehmens positiv beeinflussen. Letzteres liegt nicht zuletzt daran, dass ihre primäre Zielrichtung für das Mitarbeiterengagement die Gesellschaft bleibt.

Hinsichtlich des Potenzials zur *Personalentwicklung* muss man bei Corporate Volunteering-Projekten wie business@school zwischen der Transparenz und der jeweiligen Zielrichtung des Engagements differenzieren. So ist mit Schäffter (1995, S. 323–324) davon auszugehen, dass sich Engagement in Kooperationsprojekten zwischen beiläufigen und bewussten Organisationsentwicklungsprozessen bewegt, da Unternehmensvertreter meist stark in die Projektarbeit involviert sind und ein didaktisches Kontextdesign erfolgt. Tabelle 19 fasst die Möglichkeiten einer Kompetenzförderung für die bei business@school involvierten Mitarbeiter in Anlehnung und Erweiterung an Dehnbostel (2007, S. 69) zunächst grundlegend zusammen.

Tab. 19: Personalentwicklung bei business@school (in Anlehnung an Dehnbostel, 2007, S. 69)

KRITERIUM	KOMPETENZORIENTIERTE FÖRDERUNG BEI BUSINESS@SCHOOL
Modus der Strukturierung	Mittlere Strukturierung (Dreiphasigkeit, Wettbewerb, Schuljahr)
Problemorientierung	Fallanalyse, Suchen und Finden einer Geschäftsidee
Handlungsorientierung	Projektlernen, Rollen im Projekt
(Lern-)Voraussetzungen	Berufsanfänger, Nachwuchsführungskräfte
Professionalisierung	Implikationen für späteres berufliches Handeln, Karriereoptionen
Selbstorganisation	Geteilte Verantwortlichkeiten, soziales Lernen im Team
Reflexion	punktuell-situativ (nicht strukturiert)

Betrachtet man die Tabelle genauer, lässt sich unter Gesichtspunkten der Personalentwicklung bei *business@school* lediglich ein konkreter *Mangel* ausmachen, der sich vor allem infolge der schwachen bis mittleren Strukturiertheit des Projekts ergibt: die (fehlende) Reflexion. Mit der zentralen Projektkoordination wurden für einen strukturierten Erfahrungsaustausch unter Betreuern bereits die Weichen gelegt, die aber noch nicht genutzt werden (Braun & Schwarz, 2006, S. 47; Herzig, 2004, S. 24 f.). Als Koordinierungsstelle könnte sie Engagierte und Personalabteilung verbinden; gleichzeitig ließen sich gezielte Reflexionsmomente über die Projektkoordination in den Projektaufbau integrieren. Mit Kick-off-Veranstaltungen unter Betreuern wird derzeit ein erfahrungsbasiertes Verfahren erprobt, welches in Richtung vermehrter Formalisierung zeigt.

Ein *verschobener Engagemntfokus* würde das Potenzial zur Personalentwicklung von Schule-Wirtschaft-Projekten stärken. Dann bedarf es aber einer pädagogischen Lernzielanalyse des Mitarbeiterengagements (Dehnbostel, 2011, S. 8; Terhart, 2009, S. 69). Mit einem anderen Fokus sind überdies neue Herausforderungen zu erwarten, die sich unter anderem auch als Interessenkonflikte in der Unternehmenspraxis darstellen können (Küpers, 2009, S. 31). So werden mit der Verschiebung in Richtung Personalentwicklung veränderte Absprachen unterschiedlicher Abteilungen nötig, unter Umständen stellt sich sogar die Frage nach der institutionellen Verankerung des Projekts mit der Zielveränderung neu.

6. Lernen durch Kooperation: wirtschaftsdidaktische Schlussbetrachtungen

In den vorangegangenen Kapiteln wurden jeweils unterschiedliche *Facetten* des Einzelfalls *business@school* betrachtet, zu dem die Kompetenzentwicklung der Schüler, die Schulentwicklung und die Personalentwicklung durch Corporate Volunteering zentral gehörten. Diese Facetten oder auch Betrachtungsebenen konnten im Vorhinein der Untersuchung als wesentlich für das Schule-Wirtschaft-Projekt ausgemacht werden und ließen sich infolge der Evaluation als *Kern* des Projekts bestätigen. Besonders eindrucksvoll waren die Befunde hinsichtlich der Kompetenzentwicklung der Schüler, bei denen das Projekt auch im Nachhinein der Teilnahme gut ankommt. Die heterogenen Lernvoraussetzungen, die soziale Eingebundenheit und das emotionale Erleben im Lernprozess führen vor allem dazu, dass Schüler und Alumni die größten Lernerfolge bei den sozio-ökonomischen Kompetenzen verzeichnen.

Zugleich zeigt *business@school* als Einzelfall, *dass* und *wie* Schulen und Unternehmen hinsichtlich der Stiftung von Unternehmergeist oder, weiter gefasst, in der ökonomischen Bildung zueinander finden. Infolge des vorwiegend positiven Zugangs bietet das Projekt nicht nur Lernchancen für die Schüler, sondern gleichermaßen für alle Beteiligten. Ein solch subjektiv empfundener Nutzen ist für eine *komplementäre Kooperation* (Nuissl, 1996) von großer Bedeutung, verbindet doch alle Beteiligten Interessen mit dem Projektengagement. Die unterschiedlichen individuellen Erwartungen sowie systembedingte Leitmetaphern, die einer Kooperation von Schulen und Unternehmen zugrunde liegen, stören die Kooperation nicht – sie könnten allenfalls bei den Beteiligten stärker expliziert werden, um den einen oder anderen Annäherungsprozess abzukürzen und die Möglichkeiten persönlicher Entwicklung bei allen Involvierten zu betonen.

Somit scheint der Fall *business@school* in der Tiefe *umfassend* beleuchtet zu sein. Sowohl die theoretisch-konzeptionellen Überlegungen hinsichtlich der Zusammenarbeit von Schulen und Unternehmen als auch die formative und summative Evaluation brachten viele Erkenntnisse und empirische Befunde hinsichtlich der förderlichen Potenziale, aber auch bezüglich der Herausforderungen in der Zusammenarbeit von Schulen und Unternehmen zutage. Denn Schule-Wirtschaft-Projekte bewegen sich wie die meisten Projekte zwischen Planbarkeit und Struktur auf der einen Seite und Dynamiken und Spontanität auf der anderen Seite. Diese *Durchlässigkeit* muss

man konstatieren, obwohl Projekte wie *business@school* meist Anker im Gymnasialcurriculum finden – was nicht heißt, dass die Projekterfahrungen konsequent reflektiert und auch fundiert werden (vgl. Retzmann, Seeber, Remmele & Jongbloed, 2010).

Bisher *wenig* beachtet wurde allerdings, welche Bedeutung die theoretischen Betrachtungen und empirischen Ergebnisse für die Gestaltung und Implementierung *vergleichbarer* Projekte oder Schnittstellenthemen haben (können). Herauszustellen sind daher die didaktischen Merkmale von *business@school*, die infolge des Projektaufbaus auffallen. Dazu zählen unter anderem das Erfahrungsmachen in Anlehnung an Klafki (2007; z.B. Gmelch, 2011, S. 16; Zurstrassen, 2011), die berufsorientierende Dimension der Kooperation (Loerwald, 2011, S. 127) und Fragen der Implementierung pädagogischer Innovationen vor Ort, denn: In Ergänzung zum ungewohnten Lernkontext sind es die Beteiligten, die es in der Hand haben, *ob* das Projekt in der Schule implementiert und *wie* es vor Ort in den Schulen und Unternehmen ausgestaltet wird. Der mit *business@school* verbundene Wettbewerb ist dabei nur ein Merkmal unter weiteren, wie das Schule-Wirtschaft-Projekt letztlich mit Leben gefüllt wird.

Die obigen Ausführungen deuten insofern an, dass in diesem Schlusskapitel insbesondere *wirtschaftsdidaktische Betrachtungen* des Projektlernens im Vordergrund stehen, die ihren Ausgang bei der Evaluation von *business@school* nehmen, aber den involvierten Organisationen mehr Augenmerk als bisher zuteil werden lassen. Im Schlusskapitel werden daher die Kernergebnisse der Evaluation kurz zusammengefasst und die Forschungsfragen beantwortet (Abschnitt 6.1). Danach wird die Kooperation bei *business@school* in personale und organisationale Rahmeneinflüsse differenziert, die als querliegende Einflüsse auf allen Ebenen der Untersuchung identifiziert werden konnten (Abschnitt 6.2). Die damit einhergehende Abstraktion der Ergebnisse gilt als eine (wenn auch die schwächste) Form der Generalisierung im Bereich qualitativer Forschung (Mayring, 2007, S. 8). In Abschnitt 6.3 werden die Grenzen der Untersuchung im Vergleich zu den in Kapitel 2 aufgeführten Spezifika qualitativer Forschung diskutiert sowie abschließend ein Ausblick auf das Lernen durch Kooperation gegeben (Abschnitt 6.4).

6.1 business@school als Einzelfall: Kernergebnisse der Evaluation

In den vorangegangenen Kapiteln wurde mit *business@school* ein Einzelfall näher betrachtet, der als Kontext der Entrepreneurship Education zuzurechnen ist und sich als Gegenstand ins Feld der ökonomischen Bildung

einpasst (vgl. Abschnitt 2.1). Die Evaluation ermöglichte dabei durch die Prozessanalyse umfassende Aussagen über Lernprozesse der Beteiligten und durch die ergänzende Ergebnisanalyse teils erwartbare, teils überraschende Befunde zu konkreten Lernerfolgen. Überdies konnten Hinweise über die Schulentwicklung sowie die Personalentwicklung der Betreuer erlangt werden, obschon sich die größten Entwicklungspotenziale auf die Schule als Organisation mit ihren Akteuren und deren individueller Entwicklung erstrecken.

Um den unterschiedlichen Facetten und, damit einhergehend, den jeweiligen Potenzialen des Projekts *business@school* Rechnung zu tragen, wird in Abschnitt 6.1.1 die individuelle Kompetenzentwicklung zusammenfassend diskutiert, bevor in Abschnitt 6.1.2 das sozio-kulturelle Veränderungspotenzial aus Schulsicht betrachtet wird. Abschnitt 6.1.3 widmet sich dem sozio-kulturellen Veränderungspotenzial aus Unternehmenssicht. Abschnitt 6.1.4 richtet die Aufmerksamkeit auf Entwicklungspotenziale von *business@school*.

Zur besseren Übersicht wird in den einzelnen Abschnitten jede Forschungsfrage mit den Teilfragen erneut aufgeführt und beantwortet oder weiter offene bzw. neue Fragestellungen im Sinne von Desideraten angeführt.

6.1.1 Individuelle Kompetenzentwicklung

Projekte zwischen Schulen und Unternehmen richten sich oftmals speziell an eine Zielgruppe: Schüler. Durch die Zielrichtung der Kooperation hinsichtlich einer Lernortöffnung und Lernformvariation (vgl. Abschnitt 4.3) liegt es nahe, die Primärzielgruppe der Schüler mit ihren individuellen Lernvoraussetzungen, Lernprozessen und Lernergebnissen näher zu betrachten. Die Schüler stehen damit auch im Mittelpunkt der ersten Forschungsfrage, die sich der individuellen Kompetenzentwicklung von Schülern widmete.

F1 Welche individuellen Kompetenzen werden durch das Projekt *business@school* bei Schülern durch die Kooperation von Schulen und Unternehmen gefördert?

Kompetenzentwicklungsprozesse bei *business@school* zeichnen sich dadurch aus, dass Wissen, Können und Einstellungen (weiter-)entwickelt werden: Die am Projekt beteiligten Schüler entwickeln ökonomisches Grundwissen, wenn auch in geringerem Maße, als man erwartet hat (vgl. Abschnitt 3.2.1). Wie auch aus anderen Befunden zum problemorientierten Lernen bekannt, nehmen die *business@school*-Schüler fachlich-kognitive Projektanteile weniger intensiv als Lernerfolge wahr als metakognitive und sozio-kommunikative Anteile der Projektarbeit. Angesichts des Projektaufbaus darf man dies al-

lerdings nicht zu kritisch bewerten, denn Projektlernen zeichnet sich durch die soziale Komponente aus (vgl. Abschnitt 3.2.2).

Rückblickend nehmen Schüler wie Alumni vor allem *Lernerfolge* hinsichtlich Präsentationsfähigkeiten, Fähigkeiten in der Teamarbeit, Recherchefähigkeiten, Ambiguitätstoleranz und Projekt- und (als Teilbereich) Zeitmanagement wahr. Die Fähigkeiten im Präsentieren werden deutlich als größter Lernerfolg und als wichtige Lernerfahrung aus dem Projekt mitgenommen. Das Teamlernen fordert die Schüler ebenfalls heraus, aber weniger, als zuvor seitens der Lehrer angenommen. Stattdessen werden häufiger Fähigkeiten im Projekt- und Zeitmanagement entwickelt. Schüler müssen, ob sie mögen oder nicht, auf etwaige Meilensteine hinarbeiten, um das Projekt weiter verfolgen zu können. Im Kompetenzkonstrukt bildet die Einstellung zur Wirtschaft die dritte Komponente, die auch bei *business@school* untersucht wurde (vgl. Abschnitt 3.2.3). Hier ist zu konstatieren, dass die Schüler bereits ein positives Bild von Wirtschaft mit in das Projekt bringen, es ihnen aber vor allem an eigenen Wirtschaftserfahrungen mangelt. Auch persönliche Beziehungen in das ökonomische System, etwa zu Unternehmern, sind anfangs eher schwach ausgeprägt. Dies führt dazu, dass Schüler großes Interesse an *business@school* haben, ihre Vorstellung von Wirtschaft und Unternehmertum aber noch vage ist. Diese Vorstellung wird im Laufe der Projektarbeit konkretisiert. Schüler erhalten ein Bild davon, welche positiven wie auch negativen Aufgaben Unternehmertum beinhaltet.

Das *differenzierte Bild von Wirtschaft und Unternehmertum* führt am Ende von *business@school* nicht zur Geschäftsgründung, im Gegenteil: Noch sehen die Schüler größere Hürden für die Umsetzung ihrer bei *business@school* entwickelten Idee, stehen einer späteren Existenzgründung aber positiv gegenüber. Am Ende von Kapitel 3 wurden hier bereits Möglichkeiten der Weiterentwicklung skizziert, die sowohl die Umsetzung der Idee als auch die Erweiterung des Verständnisses von Unternehmertum skizzieren. Letzterer leichte Wandel hätte zur Folge, dass man z.B. das *Soziale* am Unternehmertum und ethisch-moralische Fragen stärker als bisher im Projektzeitraum herausarbeitet. Als kritisch-reflexive Instanz könnte hier vor allem die Schule Hilfestellungen anbieten, während die Bearbeitung ökonomischer Fragen insbesondere mit den Betreuern als Experten für Wirtschaft und Unternehmen ausgehandelt wird.

Grundsätzlich ist die Entwicklung der sozio-ökonomischen Kompetenzen abhängig von den *Lernvoraussetzungen* der Schüler, von ihren Teams und von den weiteren involvierten Personen, da sich so unterschiedliche Einstiegsniveaus, verschiedene mit der Projektarbeit verbundene Ziele sowie diverse Interessen bei der Projektarbeit verbinden. Entsprechend kann man nicht

davon ausgehen, dass sich alle gezeigten Effekte bei allen Beteiligten zeigen. Dass sich manche Effekte im Bewusstsein der Schüler erst im Nachhinein zeigen, ist *kein* Fehler im Konzept, sondern ein typisches Merkmal von Lern- und Bildungsprozessen.

F1a Durch welche Projektmerkmale wird die Kompetenzentwicklung der Schüler besonders begünstigt?

Ruft man sich den *Aufbau* von *business@school* in Erinnerung (vgl. Abschnitt 2.1), wird bereits zu Beginn der Evaluation klar, wodurch sich das Projekt maßgeblich auszeichnet:

- So kann man zunächst aufgrund des Projektaufbaus eine *Dreiphasigkeit* identifizieren, die sich durch die *Meilensteine* im Projekt ergibt: erstens die Betrachtung von Konzernen, zweitens die Betrachtung von kleineren und mittleren Unternehmen sowie drittens die Entwicklung der eigenen Geschäftsidee, an die auch ein eigener Wettbewerb angeschlossen ist (siehe unten).
- Innerhalb des Aufbaus kann man clustern nach den zentralen *Tätigkeiten*, die Schüler während der Projektlaufzeit übernehmen: in fallbasiertes, problemorientiertes Lernen, das stärker strukturierte Aufgaben vorgibt, und in projektbasiertes, problemorientiertes Lernen, das auf Kreativität beim Suchen und Finden der Geschäftsidee als Problemlösung setzt.
- Die Unterscheidung in *Meilensteine* und damit verbundene Tätigkeiten erweisen sich im Projektverlauf als essentiell. So kann man die Meilensteine als Anker für die Evaluation verwenden und gleichermaßen das darin verortete Fading (vgl. Abschnitt 4.1.1.1) näher betrachten. In der Untersuchung erweist sich der *zeitliche Aufbau* von *business@school* als geschickt; er wird von den Schülern und den weiteren Beteiligten als Spannungsaufbau empfunden, da sich die Schüler langsam an Wirtschaft als Thema gewöhnen und sich sukzessive für die selbsttätigen Arbeiten in Phase III interessieren. Nicht selten kommt es vor, dass sich Schüler den Wegfall der ersten beiden Phasen zugunsten einer längeren, offenen Auseinandersetzung in der kreativen Abschlussphase wünschen. Möchte man allerdings mit der Projektarbeit auch Wissensziele verknüpfen, lässt sich dieser Wunsch der Schüler nur schwer in die Tat umsetzen: Vor allem die ersten beiden Phasen dienen dazu, dass Schüler in der Wirtschaft „ankommen“, d.h. zentrale Prinzipien des Wirtschaftshandels auf unterschiedlichen Ebenen und in mehreren Rollen verstehen lernen.

Ebenso sind sie für die curriculare Integration und strukturierte Reflexion ökonomischer Bildungsinhalte von Bedeutung.

- Neben dem ungewohnten Projekthalt und dem didaktischen Prinzip zeichnet sich *business@school* wesentlich durch die *Selbstorganisation* aus, die sich aus dem Projektaufbau ergibt und die den Schülern Freiheiten innerhalb eines strukturierten Rahmens einräumt. Schüler werden derart für Lern- und Bildungsinhalte aktiviert; gleichzeitig übernehmen sie selbst *Verantwortung* für ihr Lernen. Zugleich liegt es an ihnen, inwiefern sie weitere Personen in ihre selbstorganisierten Lernprozesse integrieren.
- Lehrer und Betreuer stehen ihnen prinzipiell zur Seite, allerdings in anderen *Rollen*, als es die Schüler gewohnt sind. Aussagen über die konkreten Abläufe in den Teams können anhand der vorliegenden Evaluation nur eingeschränkt getroffen werden; hier wären weitere Fallstudien mit Fokus auf wenige Teams und in ihnen ablaufenden Lernprozessen aufschlussreich. Sie wären etwa besonders interessant hinsichtlich des Einflusses der Lernpartner auf das Lernen in den Schülerteams.
- Der an *business@school* angeschlossene *Wettbewerb* ist ebenso ein Kernmerkmal, da er alle Beteiligten zum Durchhalten motiviert und Wirtschaftshandeln auf seine eigene Weise authentisch macht (vgl. Abschnitt 4.2.3.3). Überhaupt ist die *Authentizität* und *Situirtheit*, mit der bei *business@school* agiert wird, eine Eigenart, die sich zu Beginn förderlich auf das Projektinteresse auswirkt (Stichwort *Praxis*) und rückblickend auf die *Studien- und Berufsorientierung* im formalen Bildungskontext Schule einzahlt, ohne direkte Wirkungen, beispielsweise hinsichtlich der Aufnahme eines wirtschaftsnahen Studiums, zu erzielen. Letzteres kann und soll auch nicht Ziel von *business@school* sein, das bewusst ein *fiktives* Projekt ist, um Schülern einen geschützten Lernraum auch für wirtschaftliche Fragestellungen anzubieten.
- Dieser Lernraum vor Ort mag auch der Grund sein, warum die angebotene *digitale Lerninfrastruktur* fast ausschließlich rezeptiv und allenfalls im Sinne von Werkzeugen verwendet wird. Hier ließen sich zugunsten einer Verknüpfung unterschiedlicher Lernorte sicherlich Veränderungen vornehmen, die zur Allgegenwart von Computer, Internet und digitalen Medien sowie zu aktuellen Forschungsergebnissen aus der gestaltungsorientierten Mediendidaktik (Kerres, 2012) oder entwicklungsorientierten Bildungsforschung passen (Reinmann, 2007b; Reinmann & Sesink, in Druck; siehe Abschnitt 6.1.4).

F1b Welche Rolle spielt die Kooperation bei der Kompetenzentwicklung der Schüler?

Die Frage nach der Rolle von Kooperation für die Kompetenzentwicklung der Schüler stellt sich bei *business@school* in drei Hinsichten:

1. So muss man unterscheiden zwischen dem *kooperativen Lernen*, das sich in den Schülerteams ergibt und maßgeblich zur Entwicklung sozial-kommunikativer Fähigkeiten beiträgt. Zugleich bietet das *Handeln der anderen Gruppenmitglieder* Lernanlässe für die Schüler, da sie sich mit Standpunkten anderer intensiver als etwa im Frontalunterricht auseinandersetzen müssen. Diese Aushandlungsprozesse zeichnen folglich die Kooperation besonders aus.
2. Zur Kooperation in den Teams kommt die *Zusammenarbeit mit weiteren Schülerteams* hinzu, die sich ergeben kann, aber nicht muss, da konkurrierende Situationen vor Ort die Team-übergreifende Kooperation mitunter verhindern. Insofern bleibt der gegenseitige Einfluss unter Peers an dieser Stelle diffus und müsste dezidierter untersucht werden, wenn man mit *business@school* auch Potenziale des beispielbasierten Lernens von und mit Peers betrachten möchte.
3. Eine *systemübergreifende Kooperation* ergibt sich, wenn Schüler nicht nur mit Schülern, sondern auch mit Betreuern aus der Wirtschaft zusammenarbeiten. Entsprechend hohe Ansprüche haben Schüler an ihre Betreuer, ihr Wissen und ihre Erreichbarkeit, die essentiell ist, damit Schüler den Betreuer in ihre Teamlernprozesse integrieren können. So liegt es nahe, den Betreuer als Ventil zur Öffnung von Schule und für die systemübergreifende Kooperation zu beschreiben. Der Input seitens der Betreuer wird ergänzt um die punktuellen Hinweise der Jury, die sich am Ende jeder Phase ergeben (vgl. Abschnitt 3.2).

Durch diese Mehrschichtigkeit der Zusammenarbeit machen Schüler mit der Projektteilnahme deutlich mehr Kooperationserfahrungen als vor dem Projekt, wo allenfalls die beiden ersten Kooperationsausprägungen erlebt werden können. Diese Mehrschichtigkeit der Kooperation wird auch von den Lehrern und Schulleitern wohlwollend beobachtet.

F1c Wie beeinflussen die bei business@school erworbenen Kompetenzen die persönliche Weiterentwicklung der Schüler in Schule, Ausbildung und Beruf?

An mehreren Stellen wurde bereits beschrieben, dass Projekte wie business@school eine *berufsorientierende Funktion* haben (z.B. Abschnitt 4.2.1.3). Sie ergibt sich durch die Beschäftigung mit dem Kontext Unternehmertum und dem Gegenstand der ökonomischen Bildung. Sie zeigt sich vor allem im Wirtschaftshandeln, das für Schüler bis dato ungewohnt ist. Ihre diffusen Vorstellungen von Wirtschaft werden im Projektprozess abgelöst durch konkrete Eindrücke der Projektarbeit. Die eigenen Lernerfahrungen können letztlich zur Studien- und Berufsorientierung beitragen, dürfen allerdings nicht einseitig hinsichtlich eines späteren Wirtschaftsstudiums betrachtet werden. Ebenso wenig darf man davon ausgehen, dass business@school das *einzigste* Angebot zur Studien- und Berufsorientierung ist. Vielmehr ist es *ein* Angebot, das sich *anwendungsorientiert* Wirtschaft, Unternehmen und einer potenziellen Berufstätigkeit im Wirtschaftssystem nähert. Dieser Anwendungsbezug ergänzt folglich bestehende Angebote zur Studien- und Berufsorientierung (vgl. Abschnitt 4.1.1.3), da diese meist Informationscharakter haben und Möglichkeiten des Erfahrungsmachens als Orientierungsverleihende Komponente – außer in Schulpraktika – weitgehend ausblenden.

Nicht regelmäßig, aber etwa jedes zehnte Mal kommt es vor, dass Betreuer den Schülern als *Mentoren* „erhalten“ bleiben. Diese Form des Mentorings kann sich auf die Geschäftsidee, aber auch auf Studien- und Berufsorientierung erstrecken (vgl. Abschnitt 3.2.3). Mitunter nehmen auch die Betreuer eine Vorbildfunktion ein, die man hinsichtlich der Studien- und Berufsorientierung sonst von Eltern kennt (vgl. Abschnitt 4.1.1.3).

Die Studien- und Berufsorientierung wird bei den meisten Beteiligten nachrangig eingeschätzt, zumindest wenn es um die Konkretisierung der Studien- und Berufswahl geht. Hier stellt sich die Frage, ob und inwiefern sich die Potenziale zur Studien- und Berufsorientierung (noch) *gezielter* nutzen lassen. Denn ebenso denkbar ist, dass Schüler „zumachen“, wenn sie explizit mit ihrer beruflichen Zukunft konfrontiert werden und daher am Projekt teilnehmen sollen. Die „Nebenbei“-Orientierung entzieht sich allerdings einer Strukturiertheit in dem Sinne, dass *alle* Schüler *alle* Chancen zur Studien- und Berufsorientierung während der Projektlaufzeit wahrnehmen. Um den *informellen Orientierungscharakter* zu erhalten, scheint es sinnvoll, vor allem mit den Lehrern und Betreuern das Thema der Studien- und Berufsorientierung auf die Agenda zu heben. Die Sensibilisierung der Kooperationspartner könnte ein erster Schritt zur gezielten Integration

der berufsorientierenden Dimension in den Projektprozess sein, ohne den wichtigen informellen Charakter allzu sehr zu stören. Auch ist eine Intensivierung des Mentorings denkbar, das weniger auf konkrete Karriereoptionen als auf die Stärkung der Person abzielt.

Die bei *business@school* angestoßenen Entwicklungsprozesse bewegen sich *zusammenfassend* im Bereich der sozio-ökonomischen Kompetenzen, die sich einerseits durch die Beschäftigung mit neuen Inhalten ergeben (ökonomische Bildung) und andererseits durch die Form des Lernens bedingt sind (Projektlernen). Etwas Ernüchterung tritt ein, wenn man *business@school* mit den Maßstäben des Frontallernens misst. Im Bereich des Fachwissens schätzen Schüler ihre Lernerfolge weniger hoch ein als im Bereich des Könnens, was auch logisch ist, wenn sich die Schüler während der Projektarbeit handelnd mit wirtschaftlichen Fragen auseinandersetzen. So ist es auch die Problem- und Handlungsorientierung, die *business@school* wesentlich auszeichnet. Das Lernen selbst findet selbstorganisiert statt, ist strukturiert durch drei wesentliche Meilensteine und wird abgerundet durch den an *business@school* angeschlossenen Wettbewerb. Genauso zeichnet *business@school* die Kooperation aus, die in unterschiedlichen Hinsichten im Projekt „gelebt“ wird: in der Teamarbeit, in der Team-übergreifenden Arbeit und durch den Austausch insbesondere mit den Betreuern als Unternehmensvertretern. So sind es vorwiegend die Betreuer, die durch die persönlichen Beziehungen zum Erleben von Wirtschaft beitragen und Wirtschaftshandeln nachvollziehbar machen. Dies führt nicht dazu, dass jeder Schüler in der Wirtschaft tätig sein möchte; vielmehr bietet das Projekt anwendungsbezogene Anker zur informellen Studien- und Berufsorientierung.

6.1.2 Sozio-kulturelles Veränderungspotenzial aus Schulsicht

Schüler machen bei *business@school* mit, weil sie sich für Wirtschaft interessieren und ökonomische Inhalte kennenlernen wollen; genauso sind sie gespannt auf die neuartige Form des Lernens. Beide Aspekte, sowohl Inhalt als auch Form, leiten über zur Betrachtung der pädagogischen Schulentwicklung. Werden externe Partner wie bei *business@school* in das Lernen eingebunden, können sich zusätzlich auch Faktoren äußerer Schulentwicklung ergeben. Entsprechende Bedeutung erlangt das sozio-kulturelle Veränderungspotenzial von Schule-Wirtschaft-Kooperationen, worauf auch die zweite Forschungsfrage abzielte.

- F2 Welche sozio-kulturellen Veränderungen werden durch das Kooperationsprojekt *business@school* im Unterricht (Unterrichtsentwicklung), im Kollegium (Personalentwicklung) und in Bezug auf die Öffnung der Schule als Organisation (Organisationsentwicklung) angestoßen?

Kooperationsprojekte wie *business@school* stoßen *persönliche Entwicklungen* an, zugleich sollen sie über die Kompetenzentwicklung der Akteure hinaus *Organisationsentwicklungsprozesse* in Gang setzen, die man im Kontext Schule als Schulentwicklung bezeichnet. *business@school* wirkt allem voran in die Schule nach *innen*, da das Projekt dazu beiträgt, curriculare Defizite auszugleichen und mit dem Projektlernen über ein Schuljahr hinweg eine bis dato (noch) wenig etablierte Form des Lernens in die Schule trägt.

Die *Kooperation* von Schulen und Unternehmen erweist sich als vielfältig einsetzbares Argument zur Integration des Projekts *business@school* in den schulischen Alltag. Dabei werden die Schulen in unterschiedlicher Weise auf das Projekt aufmerksam: Viele Schulleiter bemühen sich aktiv um die Kooperation, da sie ein Profil in Richtung ökonomischer Bildung bzw. Projektlernen etablieren wollen, manche werden über die Unternehmensvertreter zur Bewerbung am Projekt bewegt. In jedem Fall sind die Schulvertreter davon überzeugt, dass das Projekt ihren Schülern neue Lernerfahrungen bietet und einen Beitrag zur Studien- und Berufsorientierung leisten kann. Die Zusammenarbeit mit den Betreuern sorgt für erweiterte Teams und jene nehmen dort eine exponierte Stellung ein. Lehrer werden ebenfalls anders als im herkömmlichen Unterricht wahrgenommen, da sie vorwiegend motivierend tätig sind (siehe unten).

Durch den Kontext, den Aufbau des Projekts und die damit verbundene *geringe bis mittlere Strukturierung* des Lernens wirkt sich *business@school* erneuernd auf den Unterricht aus, da alle Beteiligten *andere* Lernerfahrungen machen als sonst. Die Integration externer Partner wirkt wie eine Initialzündung: Sie bietet den Anlass, *außerhalb von Routinen* zu lernen. So kann eine Fehlannahme durch die Beschäftigung mit *business@school* aus dem Weg geräumt werden: Auch Lehrer sind prinzipiell veränderungsbereit, wenn man ihnen den Raum zur Veränderung lässt. *business@school* bietet insofern nicht nur einen geschützten Lernraum für Schüler, sondern auch für Lehrer, die sich in der Projektarbeit ausprobieren können. Lehrer sehen sich allerdings stärker als fachlich denn methodisch Lernende. Diese Befunde finden eine hohe Entsprechung in Befunden zur Lehrerfortbildung im Gymnasialbereich (vgl. Abschnitt 4.1.2.2). Ganz im Sinne der pädagogischen Schulentwicklung erstrecken sich die Möglichkeiten zur Unterrichts- und Personalentwicklung vor allem auf die beteiligten Akteure.

Sozio-kulturelle Veränderungen, die sich von den beteiligten Akteuren lösen und eher auf *organisationaler Ebene* liegen, sind zu verzeichnen, allerdings deutlich seltener, als dies vielleicht durch die Implementierung des Projekts erhofft wird. So wirkt sich speziell die öffentliche Präsentation bei *business@school* auf den Zusammenhalt vor Ort aus. Zugleich wird vermehrte Berichterstattung über die beteiligten Schulen vernommen, sodass davon auszugehen ist, dass sich das Bild von Schule mithilfe der Projektteilnahme erneuert.

Insgesamt zeigt sich allerdings, dass Schulkultur ihre eigenen Strukturen entwickelt hat und so vielfach *veränderungsresistent* ist (Terhart, 2009, S. 91) – was auch gut ist, denn die Einzelschule muss sich entsprechend ihres Bildungsauftrags zwischen stabilen Bildungsangeboten und flexiblen Ergänzungen oder Erweiterungen bewegen (vgl. Lang-Wojtasik, 2008, S. 65). So ist es günstig, dass *business@school* ein Kooperationsprojekt ist, das man nicht zwingend formal integrieren muss, sondern sich auch außerschulisch daran beteiligen kann (z.B. in AGs). Zugleich kann man derartige Projekte jederzeit beenden, sollten sie vor Ort keine Fürsprecher mehr finden.

Diese *lose Kopplung* ist wichtig, um Schulen in Phasen des Übergangs (etwa zu einer curricularen Verankerung ökonomischer Bildung) zur Teilnahme zu bewegen und ihnen Beweglichkeit in der Ausgestaltung bei der wirtschaftsdidaktischen Konzeption, Implementierung und Weiterentwicklung zuzugestehen (siehe Abschnitt 6.4). Speziell der Widerspruch zwischen Veränderungsbereitschaft und Planungssicherheit wäre für weitere Untersuchungen auf Einzelschulebene interessant: Vor welche *neuen* Herausforderungen werden Gymnasien angesichts der Flexibilisierung als *eine* Konsequenz wachsender Schulautonomie gestellt?

Zur Klärung dieser neuen Frage ist auch Wissen über die wesentlichen Merkmale eines Kooperationsprojekts wie *business@school* hilfreich, sodass zu klären ist:

F2a Durch welche Projektmerkmale wird die Schulentwicklung besonders begünstigt?

Die wichtigsten Merkmale von *business@school* wurden schon unter F1a betrachtet (vgl. Abschnitt 6.1.1), da sich das Projekt zentral an die Schüler und ihre Kompetenzentwicklung richtet und die Kernmerkmale deutlich zu deren Entwicklung beitragen. Unter Aspekten der Schulentwicklung sollen daher an dieser Stelle lediglich *zwei* weitere Merkmale herausgegriffen werden:

1. für die *Ebene der Lernprozesse* das Projektlernen und damit verbunden die Handlungs- und Problemorientierung sowie
2. für die *Ebene der Lernergebnisse* der mit *business@school* verbundene Wettbewerb.

Bleibt man zunächst bei den *Lernprozessen*, kann man durch die Handlungs- und Problemorientierung bei *business@school* ein verändertes Lernen konstatieren: *business@school* aktiviert die Schüler, motiviert sie durch den Projektaufbau zum Durchhalten und hilft ihnen, Zusammenhangswissen zu entwickeln sowie nachhaltige Lernerfahrungen zu machen. Diese Lernprozesse finden auch im herkömmlichen Unterricht statt, allerdings mit anderem Fokus und anderer Intensität. *business@school* sorgt durch den Anwendungsbezug stattdessen dafür, dass sich Schüler selbstorganisiert mit wirtschaftlichen Fragen auseinandersetzen und vielfach erstmals wirtschaftlich handeln. Dieses Lernhandeln wird von den Schülern – gerade im Nachhinein – als Praxis in der Schule wahrgenommen, sodass *business@school* auch den Transfer von theoretisch Gelerntem zum Anwendungsbezug in der Situation unterstützt. Diese Verknüpfung dient dem Sinnbezug und es ist seit jeher eine wichtige Funktion von Schule, eben diesen herzustellen (vgl. Abschnitt 1.1). Die Kooperation mit Externen *erleichtert* den Brückenschlag. Die einhergehende Neugier für die Kooperation wandelt sich in Respekt vor der Situation, wenn es um die öffentliche Darbietung der Lernergebnisse geht.

Denn erst der Wettbewerb trägt dazu bei, dass *Lernergebnisse* transparent und weitere Personen als die Lehrer und Betreuer in die Beurteilung des Lernens einbezogen werden. Insofern weist der *business@school*-Wettbewerb einen *Doppelcharakter* auf: Er hilft bei der Motivation der Schüler und unterstützt darin, Lernen und Bildung gegenüber schulischen Stakeholdern sichtbar zu machen. Für die Entwicklung von Unterricht ist die öffentliche Darbietung nicht nötig, kann sogar im Vergleich zum geschlossenen Lernraum im sonstigen Unterricht kontraproduktiv wirken, da mit der Öffnung eigene Dynamiken im Projekt erzeugt werden, die eingeschränkt planbar sind. Für Schulentwicklung als Organisationsentwicklung ist die Transparenz und die daraus resultierende Öffentlichkeit aber zentral, um Anstöße zur Veränderung von Schule im Gesamten zu geben. Die Hoffnungen, durch *ein* Kooperationsprojekt die Schulen zu wandeln, sollten nicht zu hoch gehängt werden: Schulkultur ist gegenüber äußeren Veränderungen stabil, was sich förderlich *und* hinderlich auf die Schulentwicklung auswirken kann.

F2b Welchen Einfluss nimmt business@school auf die Veränderung von Unterricht?

Möchte man mit Bemühungen um eine Schulentwicklung primär den Unterricht verändern, muss man zunächst nach Zeitpunkten unterscheiden, zu denen sich ein solcher Wandel ergeben kann. So kann sich eine Veränderung schon *vor* der Implementierung ergeben, indem Lehrer sich für business@school einsetzen. Ausschlaggebend ist vielfach die defizitäre Situation im Bereich der ökonomischen Bildung. Hinzu kommt das Projektlernen als herausragendes Merkmal von business@school. Auch die Möglichkeiten einer Studien- und Berufsorientierung, die mit Kooperationsprojekten einhergehen, werden seitens der Lehrkräfte von Beginn an positiv gesehen und zielen auf optionale Orientierungsangebote für Jugendliche ab. Eine Herausforderung aus allgemeindidaktischer Perspektive bleibt aber die Wahl des Projekts. Immerhin werden mit der Projektteilnahme spezifische Ziele verbunden, die je nach Zielgruppe, Kontext und (sozialer) Umwelt abgewogen werden müssen. Aus wirtschaftsdidaktischer Sicht werden zur Projektauswahl bereits Entscheidungshilfen angeboten (z.B. Kaminski et al., 2011, S. 149-151). Allerdings können diese nur helfen, wenn Bedingungen der Einzelschule vor Ort berücksichtigt werden. Einzelfallstudien, die sich anders als die vorliegende Evaluation auf Auswahlprozesse *vor* bzw. *bei* der Implementierung konzentrieren, könnten Abhilfe schaffen, um transparente Entscheidungsstrukturen zu etablieren.

Im Projektverlauf selbst erfahren die Schüler, aber auch die Lehrer unter weniger strukturierten Bedingungen zu lernen und mit den einhergehenden Unwägbarkeiten umzugehen. Diese Lernerfahrung ist wichtig, da sie sich vom Lernen in der Frontalsituation klar unterscheidet. Dabei hängen die Lernerfahrungen infolge des Projektlernens eng mit dem wirtschaftlichen Kontext *und* der Kooperation mit Unternehmen zusammen: Schüler sind durch die (angenommene) praktische Relevanz des Gelernten von Beginn an motiviert, sich am Projekt zu beteiligen. Auch haben sie Interesse daran, sich selbstorganisiert in ökonomische Fragen hineinzudenken, da sie ihnen eine Bedeutung „für später“ zuschreiben. Mit dieser Öffnung von Schule und Unterricht geht die Pluralisierung von Lernorten einher, da sich Schüler innerhalb wie auch außerhalb der Schule für das Projekt informieren, Unternehmen vor Ort besuchen und unterschiedliche Personen sowie Medien in ihre Lernprozesse integrieren (Kuwan & Waschbüsch, 1998; Lang-Wojtasik, 2008, S. 54; siehe weiterführend Löw, 2006, S. 119). Lehrer fokussieren die fachlich-inhaltliche Auseinandersetzung mit der ökonomischen Bildung, da sie hier selbst den größten Nachholbedarf aufweisen (siehe unten).

Inwiefern *business@school* nach einem Projektjahr in Unterricht und Schule diffundiert, liegt an den Gymnasien selbst: So sorgen Schulleiter vielfach dafür, dass die Projektteilnahme strategisch verankert wird, was wichtig ist für unterschiedliche Formen der Anerkennung. Zugleich wollen auch die Lehrer mehr als nur einmal am Projekt teilnehmen. Sind strukturelle und personelle Voraussetzungen geschaffen, geht es vielfach um die Umsetzung vor Ort: Manche Curricula lassen zu, dass *business@school* ein Schuljahr lang ein Schulfach ersetzt oder zumindest ergänzt. Anderswo ergeben sich keinerlei Formen der Anerkennung, sodass das Projektengagement jederzeit freiwillig bleibt. Während ersteres nachhaltige Wirkungen auf den Unterricht und seine fachlich-inhaltliche wie auch didaktisch-methodische Gestaltung zeigt, bleiben Wirkungen in letzterer Hinsicht abhängig von der Veränderungsbereitschaft der Lehrenden – sofern diese nötig ist, denn *business@school*-Lehrer zeigen sich im Gesamten an pädagogischen Innovationen interessiert und wollen einen Beitrag zur Erneuerung von Schule und Unterricht leisten.

F2c Welchen Beitrag leistet *business@school* zur schulinternen Lehrerfortbildung?

Aus pädagogisch-didaktischer Sicht zielt innere Schulentwicklung auf die Veränderung von Routinen im Unterricht ab, die sich aus der fachlich-inhaltlichen sowie aus der didaktisch-methodischen Erweiterung klassischer Unterrichtsinhalte und -formate ergeben. In dieser Betrachtung von Schule und Unterricht ist bereits klar, dass Unterrichtsentwicklung *nicht* ohne die involvierten Lehrer vorstatten gehen kann und mit ihrer persönlichen Veränderungsbereitschaft steht und fällt. Im Kontext von *business@school* wird SchilF nicht im engeren Sinne als *formale Weiterbildungsmöglichkeit* in der Schule gesehen, die es zwar mit den so genannten Lehrerseminaren gibt. Fokussiert werden vielmehr *informelle Lerngelegenheiten* bzw. Impulse, die sich durch den Austausch mit den Schülerteams, die Absprachen mit den Betreuern und die Bewältigung organisatorischer Hürden vor Ort ergeben. Eine wesentliche Lernerfahrung der Lehrer ist etwa, dass sie sich während des Projekts vom Inputgeber zum Moderator von Lernprozessen entwickeln. Durch die Kooperation mit den Betreuern und den beteiligten Kollegen erleben sie zudem Potenziale der Teamarbeit, die ihnen aufgrund der fachbezogenen Organisation von Schule sonst vielfach verwehrt bleibt (vgl. Abschnitt 4.2.2.2).

Zentral ist dabei die Situiertheit, denn wie ihre Schüler entwickeln die Lehrer unter *situiereten Bedingungen* ihre fachlichen, insbesondere aber sozio-kommunikativen Fähigkeiten weiter. Da Lehrer immer auch Multipli-

katoren sind, ist das persönliche Bewusstsein über Chancen und Grenzen der Kooperation bereits vor Projektbeginn hilfreich, allerdings wäre es wenig authentisch, eine weitere Weiterbildungsveranstaltung zum kooperativen Lernen mit externen Partnern zu integrieren, denn: Die größte Lernchance ergibt sich für Lehrer aus ihrem eigenen (Wirtschafts-)Handeln, das sich bestenfalls auf ihre reflexiven Fähigkeiten und auf ein kooperatives Klima im Kollegium auswirkt. Entsprechend wichtig ist die Unterstützung durch die Schulleitung, die Lehrer dazu motivieren, informelle Lerngelegenheiten wie bei *business@school* für sich zu nutzen.

F2d Inwiefern beeinflusst *business@school* das Bild (Image) der Schule?

Kooperationsprojekte wie *business@school* zielen nicht nur auf die innere Entwicklung von Schule ab, sondern auch auf ihre äußere Entwicklung, die das teils negative Fremdbild von Schule zum Positiven wandeln soll (vgl. Abschnitt 4.1.3.1). Die Integration externer Partner trägt bei *business@school* dazu bei, dass Schule sich gegenüber neuen Inhalten und ungewohnten Lehr-Lernformen öffnet und sich offen gegenüber gesellschaftlichen Veränderungen zeigt. So beeinflusst *business@school* von innen heraus das Bild der schulischen Stakeholder der jeweiligen Einzelschule, sodass auch Eltern vermehrte Bereitschaft zur Mitarbeit in der Schule zeigen oder sich regionale Unternehmen mehr als sonst für die beteiligten Projektschulen interessieren. Dieser Wandel von innen heraus ist wichtig für ein verändertes Schulbild, da die Akteure das Bild einer Organisation prägen (Kroeber-Riel & Weinberg, 2003). Gleichzeitig hilft *business@school*, unter Wettbewerbsbedingungen Lernergebnisse von Schülern transparent zu machen, was den schulischen Stakeholdern Einblicke in die Schule verschafft. Zudem bieten öffentliche Präsentationen Anlässe für die Berichterstattung durch die Lokalpresse (Kepplinger, 1989) und Berichterstattung gilt bis auf Weiteres als Einflussgröße auf den Meinungsbildungsprozess. Für weitere Forschung interessant wäre die dezidierte Betrachtung der schulischen Bildungsnetzwerke, die mit Projekten auf Einzelschulebene vielfach etabliert werden: Wie wirkt sich die schulische Netzwerkarbeit vor Ort langfristig auf das Bild der Einzelschule aus?

Zusammenfassend ergibt sich der größte Gewinn durch die Beteiligung an *business@school* für die Kompetenzentwicklung der Schüler. Die Lernort- und Lernformvariation hilft gleichzeitig, Unterricht zu entwickeln – dahingehend, dass Unterricht typische Inhaltsgrenzen durch das Projektlernen überschreitet und externe Partner in das Lernen einbezieht. Mit der Unterrichtsentwicklung einher geht vielfach die Personalentwicklung der beteiligten Lehrer, die sich mit ihrem Wissen, Können und ihren Einstellungen ebenso in die Projektarbeit

einbringen wie die externen Betreuer. Dabei ist auffällig, dass die Lehrer die Projektarbeit allenfalls zu ihrer fachlich-inhaltlichen Entwicklung nutzen. Ein Engagement bei *business@school* wirkt sich zudem förderlich auf das Bild von Schule aus. Es ist vor allem von einer Binnenwirkung auszugehen, da schulische Stakeholder die Möglichkeit erhalten, sich einen eigenen Eindruck von Leistungen der Schüler in den öffentlichen Darbietungen zu machen. Darüber hinaus wird mitunter in der Lokalpresse vom Projekt berichtet, sodass Bezugsgruppen ebenfalls vom Engagement der Schule erfahren. Allerdings ist es niemals ein einzelnes Projekt, das das Bild von Schule beeinflussen kann. Das Fremdbild der Schule in der Öffentlichkeit ist durch die persönlichen Schulerfahrungen manifestiert und nur schwer veränderlich, sodass ein Zusammenwirken unterschiedlicher Aktivitäten bzw. Projekte notwendig wird.

6.1.3 Sozio-kulturelles Veränderungspotenzial aus Unternehmenssicht

business@school als Projekt wird von einem Unternehmen initiiert und seit über zehn Jahren von BCG und weiteren Unternehmen gefördert (vgl. Abschnitt 2.1). Obschon das Projekt für die Schulen ins Leben gerufen wurde, verbinden die Unternehmensvertreter auch Interessen mit der Projektarbeit. Diese ergeben sich primär durch die unterschiedlichen Zielrichtungen des Corporate-Volunteering-Ansatzes:

- F3 Welche sozio-kulturellen Veränderungen werden durch das Kooperationsprojekt *business@school* im Hinblick auf die Binnenwirkung (Personalentwicklung) und die Außenwirkung (Imagebildung) in den beteiligten Unternehmen angestoßen?

Unternehmen sind wie Schulen gesellschaftlichen Veränderungen ausgesetzt, auf die sie im Bereich ihrer Lern- und Bildungsangebote eine Antwort finden müssen. Anders als die zuvor betrachteten Schulen sind Unternehmen bei ihrem Handeln allerdings jederzeit *zweckorientiert*. Die Interessen von Personen werden daher organisationalen Interessen untergeordnet. Dies gilt auch für das Corporate Volunteering bei *business@school*, das zwar individuelle Weiterentwicklungsmöglichkeiten bietet, aber innerhalb eines organisationalen Rahmens stattfindet. Dieses Spezifikum, was sich aufgrund der unternehmerischen Leitideen ergibt, wirkt sich nicht nur auf Formen von Weiterbildung aus, sondern beeinflusst auch das Engagement im Ganzen.

So kann man bei *Aktivitäten im Bereich des Corporate Volunteering* von nach innen *und* nach außen gerichteten Zielen ausgehen, die noch ergänzen

werden um die Ziele der Akteure oder Organisationen, mit denen kooperiert wird. Diese vielfältigen Ziele sind Chance und Herausforderung für die an *business@school* beteiligten Unternehmen zugleich: Sie wirken als Hebamme für solche Weiterbildungsmaßnahmen, die sich außerhalb des Unternehmens, aber doch *near the job* ergeben (vgl. Abschnitt 5.1.3). Allerdings bietet Corporate Volunteering speziell informelle Weiterbildungsmöglichkeiten, was die Zielgruppe zur Beteiligung – auch bei *business@school* – vielfach beschränkt auf (Nachwuchs-)Führungskräfte mit komplexem Berufsprofil, das dem eines Wissensarbeiters entspricht (Hube, 2005). Unabhängig von der Zielgruppe ist entscheidend, ob und wie das Engagement der Betreuer anerkannt wird, sei es ideell, zeitlich oder materiell. Denn ohne Möglichkeiten der Anerkennung und einhergender strukturierter bzw. begleiteter Reflexion werden *business@school* oder ähnlich gelagerte Projekte selten als Instrument der Personalentwicklung etabliert.

Entsprechend muss festgehalten werden, dass Personalentwicklung bei *business@school* informell erfolgt, Lernchancen von Team zu Team differieren und Schnittmengen im Bereich der *sozio-kommunikativen Fähigkeiten* liegen. Besonders heben Betreuer bei *business@school* Führungskompetenzen heraus, die sie durch die Arbeit mit (mehr oder weniger) motivierten Schülerteams entwickeln. Die Binnenwirkung des Projekts bleibt weitestgehend auf Akteursebene und ist vergleichbar mit den organisationalen Effekten im Bereich der Schulentwicklung. In Bezug auf die Außenwirkung trägt die Projektteilnahme bei *business@school* dazu bei, dass Unternehmen als gesellschaftlich engagiert wahrgenommen werden. Die imagebildende Wirkung ist etwas höher einzuschätzen beim koordinierenden Unternehmen BCG. Allerdings stehen auch seitens der Projektkoordination die Schüler mit ihren Kompetenzentwicklungsprozessen klar im Vordergrund.

F3a Welchen Stellenwert hat der Ansatz des Corporate Volunteering in den an *business@school* beteiligten Unternehmen?

business@school ist als Initiative *strategisch* in das gesellschaftliche Engagement von BCG eingebunden. Ihr Engagement ist aufgrund gesetzlicher Regelungen freiwillig (vgl. Abschnitt 5.1.1). Obschon Corporate Volunteering insgesamt auf die freiwillige Beteiligung von Personen setzt, fallen bei BCG erhebliche Kosten für die Projektkoordination an. Dies wird kompensiert durch die Zielrichtung des Engagements, denn: *business@school* wird initiiert zu einer Zeit, die als eine Hochphase der fachwissenschaftlichen Diskussion über ökonomische Bildung gelten kann, der bildungspolitische Diskurs für das Gymnasium als Schulform aber weitgehend ausbleibt und erst mit dem

G8 (oder später mit der globalen Finanz- und Wirtschaftskrise) klare Fürsprecher findet. Zudem macht es einen Unterschied, ob ein Unternehmen wie BCG ein Projekt wie *business@school* selbst initiiert und koordiniert oder ob es lediglich als Partnerunternehmen daran teilnimmt, wie dies bei 20 weiteren beteiligten Unternehmen der Fall ist. In diesen Unternehmen nimmt Corporate Citizenship einen großen Stellenwert ein, *business@school* bildet dort allerdings *ein* Projekt unter weiteren.

F3b Wie wird durch *business@school* Personalentwicklung betrieben?

Da mit Projekten im Bereich von Corporate Volunteering gleichermaßen innere und äußere Ziele verfolgt werden, ist die Wahrnehmung von *business@school* als ein nach innen gerichtetes Weiterbildungsinstrument eine *spezifische Herausforderung*. Denn die meisten Betreuer engagieren sich bei *business@school* aus nach außen gerichteten Gründen, beispielsweise weil sie Schülern alternative Lernerfahrungen und Chancen zur Studien- und Berufsorientierung ermöglichen wollen. Verbinden sie einen konkreten Nutzen mit ihrem Engagement, liegt ihr erhoffter Gewinn zwar in der eigenen Kompetenzentwicklung. Allerdings sehen sie diese Chance deutlich nachrangig. Eine Herausforderung bleibt daher die Positionierung im Bereich der Personalentwicklung. Denn die Transparenz über dieses Teilprojektziel ist essentiell, wenn man zentrale Befunde zur Akzeptanz und zum Gelingen von Weiterbildungsmaßnahmen aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik erinnert (vgl. Abschnitt 5.1.3).

Möchte man Projekte wie *business@school* als Weiterbildungsmöglichkeit *etablieren*, kommt ein weiterer Aspekt hinzu, der speziell für informelle Lernangebote entscheidend ist: die Reflexion von Praxiserfahrungen. In der aktuellen Form findet diese punktuell und situativ, aber nicht strukturiert, angeleitet oder im Team statt. Der Ruf nach mehr Struktur könnte allerdings dem informellen Charakter des Corporate Volunteering schaden (vgl. Abschnitt 5.3). Ebenso wenig wird der Zusammenhang von Mitarbeiterengagement und Motivation untersucht. Dabei ist nach Gagné und Deci (2005, p. 337) anzunehmen, dass Arbeitsmotivation neben anderen Einflussgrößen steigt, wenn Mitarbeiter sich zu einer Organisation zugehörig zu fühlen (ebd., p. 352). Inhaltlich entfalten daher diejenigen an *business@school* beteiligten Unternehmen besonders gut die Potenziale zur Personalentwicklung, die eine Verzahnung des individuellen Engagements mit der strategischen Personalentwicklung gewährleisten. Das zeigt sich auf Ebene der Anerkennung des Engagements, aber auch auf Ebene der strukturellen Verankerung des Projekts in der Organisation (von Kommunikations- bis hin zu Personalabteilungen).

F3c Inwiefern beeinflusst business@school das Bild (Image) der beteiligten Unternehmen?

Mit business@school geht das *langfristige* Ziel der Imagebildung einher. Der Prozess der Imagebildung ist allerdings langwierig und komplex. Insofern sehen Unternehmensvertreter in dem Projekt primär die Chance zur Personalentwicklung einzelner Betreuer und weniger darin, das Fremdbild des Unternehmens zu verändern. Diese Einschätzung aus strategischer Sicht weicht von der Wahrnehmung durch die einzelnen Betreuer ab, für die das Projektengagement mehr als nur ein Baustein innerhalb des gesamten unternehmerischen Engagements ist. Auf das Fremdbild der Unternehmen wirkt sich das Engagement insofern aus, als dass die Betreuer vor Ort als Stellvertreter „ihres“ Unternehmens wahrgenommen werden und die Organisation durch sie als Akteure greifbar wird. Zugleich hilft die lokale Berichterstattung, Unternehmen an die Schulen zu binden. Bei den Projektinitiatoren sind größere imagebildende Effekte wahrscheinlich, da sie anders als ihre Partnerunternehmen als *notwendiger* Partner der Kooperation zwischen Schulen und Unternehmen wahrgenommen werden.

Zusammenfassend bietet business@school den beteiligten Unternehmen die Chance, das unternehmerische Engagement mit weiteren Zielen zu verknüpfen, die sich im Wesentlichen in Personalentwicklungschancen und Möglichkeiten einer Imagebildung differenzieren lassen. In der näheren Betrachtung des Projekts lässt sich feststellen, dass die größten Potenziale in der Personalentwicklung durch Corporate Volunteering liegen, da der Imagebildungsprozess generell komplex, intransparent und langfristig angelegt ist. Diese Sicht teilen die Unternehmensvertreter, mitunter ergibt sich eine Differenz aus strategischer und operativer Perspektive. Sollten Projekte im Bereich des Corporate Volunteering stärker als bisher zur Personalentwicklung genutzt werden, bieten sich daher Weiterentwicklungen hinsichtlich einer Transparenz der Lernprozesse und der gemeinsamen Reflexion gegenüber weiteren imagebildenden Maßnahmen an.

6.1.4 Entwicklungspotenzial infolge der Problem- und Handlungsorientierung

Kaum ein Fachvertreter wird problem- und handlungsorientiertes Lernen ablehnen, da diesem eigene Lern- und Bildungspotenziale zugeschrieben werden, die sich wie im Fall von business@school erst infolge der Zusammenarbeit von Schulen und Unternehmen ergeben. Entsprechend fruchtbar erweist sich die Kooperationsidee, die in dieser Arbeit bereits umfassend

betrachtet wurde und aus der sich weitere Entwicklungspotenziale ergeben können, die auch über das hier zugrunde liegende Projekt hinausgehen.

F4 Was kann man aus der zehnjährigen Laufzeit von *business@school* für die Weiterentwicklung des Kooperationsprojekts lernen?

Sowohl in den theoretisch-konzeptionellen Betrachtungen als auch in der Empirie zeigt sich, dass es bei allen fachlich-inhaltlichen oder didaktisch-methodischen Überlegungen die Einzelschule ist, die entscheidenden Einfluss auf die Projektteilnahme und auf die Ermöglichsbedingungen von Bildung nimmt (vgl. Kapitel 4). Entsprechend bedeutsam sind auch die Begebenheiten vor Ort, die sich in personale und organisationale Einflüsse differenzieren lassen. Sie lassen sich auf wenige Kernmerkmale reduzieren, die hier bereits als unverzichtbar markiert werden.

F4a Was sind die unverzichtbaren Kernmerkmale für die Kooperation bei *business@school*?

In aller gebotenen Kürze sowie zur Vermeidung von doppelten Darstellungen sind hinsichtlich der *Person* die Teilnahmemotivation, die Lernvoraussetzungen, das Rollenverständnis, die Handlungsorientierung, die Situiertheit und die Werdegangsoptionen zu nennen. Bei der *Organisation* lassen sich ausmachen: die Schulform, das Curriculum, der Wettbewerb, (veränderte) Prüfpraxen, eine digitale Lerninfrastruktur und die zentrale Projektkoordination, die letztlich alle in engem Zusammenhang mit den Personen und ihrer Engagement- und Veränderungsbereitschaft stehen. Die Merkmale bzw. die Transparenz über Formen der Ausgestaltung sind derart bedeutsam für Gelingen oder Scheitern des Projekts, dass diesen in Abschnitt 6.2 nochmals gesondert Beachtung geschenkt wird.

Auf die Einzelschule wirken des Weiteren *externe Größen* ein, die sich infolge ihrer systemischen Verortung im Bildungssystem ergeben. Dazu zählen etwa politisch oder disziplinar geprägte Inhalts- oder Formalisierungsdebatten, zu denen auch Diskurse über die curriculare Verankerung von Projektlernen bzw. ökonomischer Bildung mit ihren jeweiligen Zielgruppen gehören. Die Austauschprozesse zwischen Schulen und Unternehmen gestalten sich zudem als geplante oder als freiwillige *Systemabhängigkeiten*, die sich kurzfristig, mittelfristig oder längerfristig ergeben (können). Die in dieser Arbeit fokussierten Austauschprozesse sind im mittleren Bereich einer Abhängigkeit anzusiedeln, da *business@school* über zehn Jahre besteht und sich vor Ort eigene schulische Bildungsnetzwerke ausbilden, die auch über die Dauer des Projekts *business@school* hinaus Bestand haben (können). Als freiwillig geschaffene Abhängigkeit

zwischen Schulen und Unternehmen bleibt *business@school* insofern auch offen für Veränderungen in der Kooperation.

Ergänzend auffällig ist, dass Unternehmen *denselben* gesellschaftlichen Herausforderungen unterliegen wie die Schule (z.B. Lang-Wojtasik, 2008, S. 27), wobei sich organisationale Besonderheiten aufgrund der Zielstellung von Unternehmen ergeben und ihre Verankerung im Wirtschaftssystem *spezifische* Herausforderungen einer Betrachtung kompetenzförderlicher Lernumgebungen im Prozess der Arbeit mit sich bringt. Diese konnten in der vorliegenden Arbeit zwar aufgedeckt, aber nur eingeschränkt untersucht werden. Die anvisierte strategische Gestaltung von Austauschbeziehungen zielt entsprechend darauf ab, oben genannte Rahmeneinflüsse vor Beginn einer Kooperation systematisch zu identifizieren und bei einer systemübergreifenden Kooperation als ergebnisoffene Variablen zu akzeptieren. Denn was sich in der schematischen Darstellung starr zeigt, erweist sich in der Kooperationspraxis als überaus *dynamisch* (Brüsemeister, 2008, S. 189; Luhmann, 2002, S. 28 ff.).

Die Abbildung 17 kann insofern nur eine erste verkürzende Darstellung der Kooperationsherausforderungen sein, die sich bei der Implementierung von Schule-Wirtschaft-Projekten stellen und das Gelingen der Kooperation aufgrund der multiplen internen wie externen Zusammenhänge zwischen Person und Organisation sowie zwischen den Organisationen *systemisch* beeinflussen.

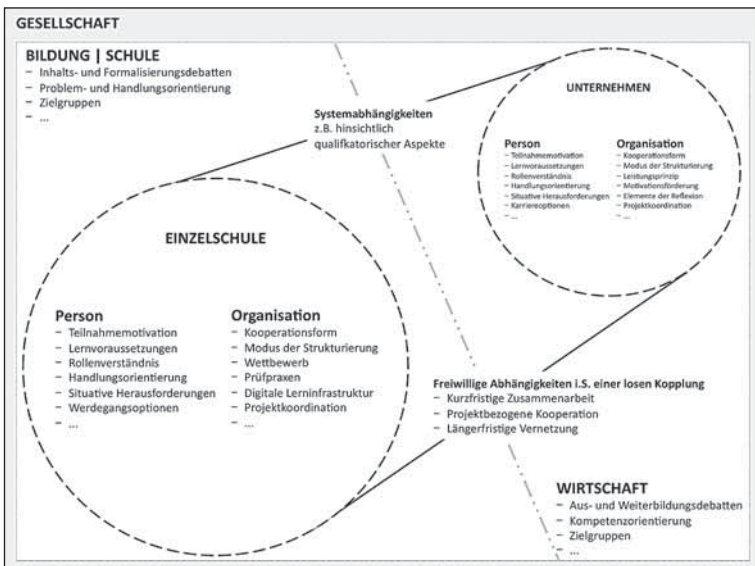


Abb. 17: Kooperationsherausforderungen

business@school deckt mit der ökonomischen Bildung allerdings nur *einen* gesellschaftlich relevanten Bereich ab (Hofhues & Reinmann, 2009, S. 80) und Kooperationsherausforderungen werden für einen Fall bzw. Kontext skizziert, die später noch Grundlage weiterer Betrachtungen sind (siehe Abschnitt 6.2). Was aber ist mit anderen Herausforderungen in der Wissensgesellschaft? Könnte das hinter business@school stehende Konzept z.B. im Bereich der Umweltbildung ein Vorbild für neue Initiativen sein? Auch stellt sich die Frage, wie es um den Medieneinsatz in derartigen Projekten bestellt ist etc.

Meist ist der *Status* als Schnittstellenbereich Chance und Hindernis zugleich: Erst die zurückhaltende formale Verankerung von ökonomischer Bildung, Umweltbildung oder Medienbildung führt dazu, dass über die Bedeutung einer curricularen Verknüpfung für die Teilbereiche von Bildung diskutiert wird. Umgekehrt bietet nur die genannte Offenheit das Potenzial, die Schulen mit den Entscheidungsfreiheiten auszustatten, die sie seit den 1980er Jahren haben. So *sind* Kooperationsprojekte auf Anker im Curriculum angewiesen, diese dürfen aber nicht zu starr sein, um im Sinne eines normativ-emanzipatorischen Bildungsverständnisses Freiheiten bei der Problembewältigung zu lassen (Hofhues & Schiefner-Rohs, in Druck; vgl. Kapitel 4). Auch wird in der Umweltbildung (z.B. de Haan & Harenberg, 1999), der ökonomischen Bildung (z.B. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2008) und der Medienbildung (z.B. von Berg et al., 2010; Enquete-Kommission, 2011) auf die Bedeutung eigener Erfahrungen und des *problem- und handlungsorientierten Zugangs* hingewiesen, der fachlich-theoretisches Wissen interdisziplinär vertiefen und Anwendungsbezug in der Situation herstellen soll. Eine solche Förderung kommt der Heterogenität der Lernenden entgegen, ist aber durchaus voraussetzungsreich, weshalb oft ein konsekutiver Zugang bevorzugt wird. Darin lässt sich zusätzlich ein enges, an Faktenwissen orientiertes Verständnis von einem weiten Verständnis identifizieren, das über das Handeln des Einzelnen auf eine umfassende Bildung abzielt (für die *Medienbildung* z.B. Jörissen & Marotzki, 2009, S. 38; Schorb, 2010; für die *ökonomische Bildung* z.B. Liening, 2004; für die *Umweltbildung* z.B. Billharz & Gräsel, 2006; Gräsel, 2009, S. 855; Kyburz-Graber, 1997).

Hier müssten strukturelle Ähnlichkeiten letztlich noch genauer untersucht werden, um Kooperationsherausforderungen bei der Implementierung von Projekten auch fächer- bzw. disziplinenübergreifend zu lösen. Jetzt schon sagen kann man aber, dass die Implementierung auf Projektebene in der Regel normativ vom Standpunkt des Einzelnen beeinflusst ist und in Abhängigkeit zum aktuellen gesellschaftlichen Geschehen steht (z.B. de Haan, 2006; Gräsel, 2009, S. 845; Kuckartz, 1999, S. 5; Kyburz-Graber, 2004b, S. 90).

F4b Welche bisher untergeordneten oder unberücksichtigten Merkmale ließen sich bei der Konzeption weiterer kooperativer Projekte zusätzlich integrieren?

Zwei Merkmale, die in der Evaluation von *business@school* am Rande erwähnt, aber kaum näher betrachtet wurden, sind die unterschiedlichen Prüfungsformen, die mit der Projektarbeit einhergehen, sowie der Medieneinsatz, der sich im Projektjahr 2007/2008 trotz der technologischen Durchdringung von Computer, Internet und digitalen Medien (noch) zurückhaltend gestaltet. Hieraus lassen sich zwei Desiderate zur weiteren Beachtung und für nachfolgende Forschungsaktivitäten ableiten (Roth, 1968):

1. Die Vielzahl der *Anerkennungsformen* bei *business@school* deutet darauf hin, dass in den Einzelschulen oft „Speziallösungen“ zur Anerkennung „erfunden“ werden, um die Projektteilnahme der Schüler zu ermöglichen. Dies mag in Zeiten des G8 für die Schulen einfacher werden, allerdings wird hier die weiter oben skizzierte Herausforderung der losen Kopplung in Kooperationsprojekten nochmals mit Nachdruck deutlich. Sie kann auch nicht gelöst werden, solange Projekte wie *business@school* auf Kooperation und nicht auf vollständiger Integration basieren.
2. Hinsichtlich des Assessments könnte eine herausragende Chance in der Nutzung auf Reflexion angelegter, *digitaler Werkzeuge* liegen, die auch Lehrern Einblicke in Gruppenarbeitsprozesse ermöglichen würden. Auf diesem Weg würde auch die Mediennutzung *in* der Projektarbeit forciert, was angesichts wachsender Herausforderungen genauso aus Sicht der Medienbildung wünschenswert ist (Hofhues & Schiefner-Rohs, in Druck). Die intensiviere bzw. veränderte Mediennutzung birgt allerdings neue Kompetenzanforderungen für Schüler und Lehrer und bringt zugleich neue Forschungskontexte mit sich (siehe vertiefend Abschnitt 6.2.2).

Zusätzlich ließe sich über die Bedeutung und Ausprägung ethisch-moralischer Fragen innerhalb des Projektengagements diskutieren. Diese kommen aktuell durch die vorwiegend objektivistische Auseinandersetzung mit Unternehmertum nur eingeschränkt vor. Auch wäre es ein Gedankenexperiment wert, welche Diskurse sich ergeben könnten, wenn ein Projekt wie *business@school* nicht durch eine Unternehmensberatung wie BCG, sondern durch Partner aus dem Public- oder Non-Profit-Bereich durchgeführt würde. Wären die gezeigten Kooperationsherausforderungen in diesem Fall übertragbar? Welche Bedeutung nähmen in dieser Hinsicht normative Standpunkte des Einzelnen

ein? Etc. Fragen wie diese können hier nur dokumentierend aufgeworfen, mit dieser Arbeit aber nicht abschließend beantwortet werden.

Bei allen strukturellen Ähnlichkeiten stellen Projekte wie *business@school* Schulen vermutlich jeweils vor eigene Kooperationsherausforderungen. So ist die Einzelschule *zusammenfassend* nicht nur für die Implementierung verantwortlich. Stattdessen werden erst mit Beginn des Engagements personale und organisationale Rahmeneinflüsse offenbar, die den Verlauf des Projekts beeinflussen. Diese Rahmeneinflüsse der Organisation werden ergänzt um Rahmenbedingungen des Bildungs- und Wirtschaftssystems, die anders als die Einflüsse vor Ort vor allem implizit oder diffus bleiben. Und anzunehmen ist auch, dass der Kontext der Auseinandersetzung Einfluss auf die konkrete Gestaltung des Kooperationsprojekts hat.

6.2 Kooperation bei *business@school*: Rahmeneinflüsse der Organisation

Letztlich ist es unmöglich, auf Basis der vorliegenden Evaluation den Effekt von *business@school* für die beteiligten Schüler, Schulen und Unternehmen abschließend zu bewerten (Wottawa & Thierau, 2003, S. 19). Stattdessen lässt sich im Anschluss an die systematische Beantwortung der Forschungsfragen noch die herausragende Rolle der Organisation Schule identifizieren, die sich durch die primäre Zielrichtung des Projekts ergibt und zu allen Projektzeitpunkten deutlich wird. Häufig münden daher emanzipatorisch-reflexive Debatten um die Integration und Verankerung ökonomischer Bildung im Gymnasium in Auseinandersetzungen zur Passung *eines* Projekts zur *Einzelschule* (vgl. Abschnitt 6.1.4).

Entsprechend sollen im Folgenden personelle Aspekte (Abschnitt 6.2.1) und organisationale Aspekte (Abschnitt 6.2.2) angeführt werden. Diese Aspekte gelten mit Euler und Hahn (2007) als Rahmeneinflüsse, die die Implementierung von Projekten an Schulen erleichtern oder erschweren können. Sie werden mitunter zu Rahmenbedingungen, wenn sie das Handeln der Beteiligten bestimmen und vorzeichnen. Sowohl Rahmeneinflüsse als auch Rahmenbedingungen bestimmen maßgeblich, ob von Personen über die Implementierung von Projektlernen in der Schule nachgedacht wird. Sie fordern aber auch das Kreative heraus, um bei allen Einflüssen das allgemeinbildende Gymnasium dennoch zu erneuern.

6.2.1 Personale Einflüsse

Wirkungsweisen einzelner Projekte wie *business@school* hängen hochgradig von den Personen ab, die an ihnen beteiligt sind. Diese Abhängigkeit betrifft nicht nur die Implementierung, Umsetzung und nachhaltige Verankerung eines Projekts. Schon die Kooperationsidee, die bei Projekten wie *business@school* zentral ist, fußt auf Personen und auf ihren Beziehungen. Zu nennen sind im Kern die Teilnahmemotivation der Schüler, ihre Lernvoraussetzungen für die Projektarbeit, ihr Rollenverständnis und Möglichkeiten der individuellen Studien- und Berufsorientierung, die aufgrund der Komplexität von Kooperationsprojekten sicher nur die maßgeblichsten personalen Einflussgrößen sind und deshalb hier aufgegriffen werden.

Teilnahmemotivation. Im Kapitel 3 zur Kompetenzentwicklung von Schülern konnte bereits gezeigt werden, dass sich intrinsische Motivation förderlich auf die Projektteilnahme bei *business@school* wie bei allen Projekten generell auswirkt, es allerdings auch Formen der extrinsischen Motivation gibt, die selbstbestimmtes Lernen in Projekten ermöglichen. Eine solche Unterscheidung ist bedeutsam, da es in der bildungspraktischen Ausgestaltung einen Unterschied macht, ob Schüler freiwillig an Projekten wie *business@school* teilnehmen und diese neben der Schule bearbeiten oder ob Projektlernen in den Unterricht integriert wird. Interesse ist dabei oft die Voraussetzung für intrinsische Motivation und für die Bereitschaft, sich für eine Sache um ihrer selbst willen anzustrengen (Krapp, 1999). Am Beispiel *business@school* zeigt sich, dass Schüler erstens erhebliches *inhaltliches Interesse* am ökonomischen Themenfeld haben und zweitens eine hohe *intrinsische Motivation* durch den angenommenen Nutzen des Projekts für den eigenen – vor allem beruflichen – Werdegang aufweisen. Entsprechend werden die wenigsten Schüler von Eltern, Lehrern oder anderen Personen überredet, an *business@school* teilzunehmen. Stehen Lehrer oder Schulleiter daher vor der Entscheidung, ein Projekt in der Schule einzuführen, kann es hilfreich sein, über Interessen von Schülern und Erwartungen an Schule informiert zu sein. Umgekehrt entwickeln Schüler erst noch den Weitblick für die Bedeutung von Bildungsinhalten, sodass man ihnen nicht unbedingt thematisch-inhaltlichen Einfluss, wohl aber echte Mitspracherechte über die Lernformate einräumen kann (vgl. Mayrberger, 2012).

Lernvoraussetzungen. Projekte wie *business@school* sind voraussetzungsreich. Kognitive Dispositionen umfassen Wissen über Wirtschaft, über das eigene Können sowie über die eigenen Einstellungen zur Wirtschaft. Es fällt auf, dass bei *business@school* (fast ausschließlich) interessierte Schüler teilnehmen und ihre Einstellung zum Wirtschaftssystem zu Beginn des Projekts

weitestgehend positiv ist. Im Bereich der Lernvoraussetzungen muss man folglich differenzieren zwischen den inhaltlich-fachlichen Voraussetzungen, die die meisten Schüler nur rudimentär mitbringen, und den didaktisch-methodischen Voraussetzungen, die auf Erfahrungen mit dem Projektlernen zurückgehen. Anders als die kognitiven Dispositionen sind die metakognitiven Voraussetzungen zur Bewältigung komplexer Problemstellungen bei den meisten Gymnasiasten vorhanden. Anhand der individuellen Einschätzungen zur Ambiguitätstoleranz zeigt sich, dass Schüler prinzipiell in der Lage sind, mit schwierigen Situationen umzugehen und in Konfliktfällen das Gespräch mit den anderen Gruppenmitgliedern suchen (vgl. Abschnitt 3.2.2). Eine derart offene Haltung scheint essentiell, um die Teamarbeit bewältigen zu können. Selten nehmen die Schüler allerdings an Projekten teil, die ein ganzes Schuljahr umfassen. In der längerfristigen Gruppenarbeit liegen daher spezifische Herausforderungen, die für die Schüler teils schwieriger zu bewältigen sind als die Erarbeitung der neuen Lerninhalte, wo *formal* der größere Nachholbedarf bestünde. Denn ihre Teammitglieder sind nicht nur Mitschüler, sondern oftmals Freunde, was Gruppendynamik fördern, aber auch hemmen kann. Umso wichtiger sind transparente individuelle und gemeinsame Lernziele, Strukturierungshilfen und persönliche sowie mediale Unterstützungsangebote seitens der Lehrer und Unternehmensvertreter (z.B. Kopp & Mandl, 2006). Denn selbst bei guten Lernvoraussetzungen der Schüler und Interesse an der Sache kommt es immer wieder zur Überforderung, da Schüler durch die Teilnahme am herkömmlichen Unterricht, durch ihr Engagement im Projekt und hinsichtlich anderer Angebote innerhalb und außerhalb der Schule Mehrfachbelastungen ausgesetzt sind. Die Gefahr der Überforderung scheint sich infolge der Kooperation mit externen Partnern sogar rascher zu stellen, als wenn ein Projekt innerhalb der schulischen Grenzen durchgeführt wird: Schüler machen sich mehr Druck als sonst und sind ungeduldig, wenn die Problemlösung auf sich warten lässt.

Rollenverständnis. Anhand der empirischen Analyse von *business@school* wurde deutlich, dass Personen innerhalb von Gruppen Rollen einnehmen, die nicht unbedingt ihren alltäglichen Rollen im Schulunterricht entsprechen: Leistungsstarke Schüler müssen nicht zwingend kreative Problemlöser sein, leistungsschwache Schüler können anders als im Unterricht in problemorientierten Lernumgebungen ihren eigenen Teil zur Problemlösung beitragen, da sich Kompetenzen ergänzen können etc. Auf diese Weise erfahren die einzelnen Schüler eine veränderte Selbstwirksamkeit: Sie merken auf der einen Seite, was sie wissen, durch die Anwendung in einer authentischen Lernumgebung erfahren sie, was sie können, und bemerken auch, wie sie gegenüber den (neuen) Inhaltskontexten eingestellt sind. Auf der anderen Seite lernen

sie, wie anstrengend das Lösen von komplexen Problemen sein kann und welche Bedeutung die anderen Gruppenmitglieder im Problemlöseprozess einnehmen. Dabei ist der Grad von Kompetenzerleben, Autonomie und sozialer Eingebundenheit durchaus entscheidend dafür, wie die Projektarbeit erlebt wird (Deci & Ryan, 1993). Bei zwei von drei Schülern stellt sich das Gefühl von Selbstbestimmung beim Lernen ein; ein Schüler verliert hingegen über den langen Projektzeitraum die Lust am projektorientierten Lernen und Arbeiten (vgl. Abschnitt 4.2.1.2). Die Gründe dafür sind oft in der Person mit ihren spezifischen Lernvoraussetzungen zu suchen (vgl. oben) und können auch auf die Gruppenkonstellation zurückgeführt werden. Für die Aushandlung von Rollen innerhalb der Gruppe ist es deshalb zentral, welches Selbstverständnis die einzelnen Schüler von Gruppenarbeit haben, wie sie sich infolgedessen in die Projektarbeit einbringen und wie es ihnen gelingt, gruppeninterne Absprachen zu treffen und arbeitsteilige Modelle zu finden, denen alle Gruppenmitglieder auch vertrauen (vgl. Luhmann, 2009; siehe Abschnitt 6.4). Arbeitsteilige Modelle sind in der Regel notwendig, um alle Schüler an der Gruppenarbeit zu beteiligen und gleichzeitig den engen zeitlichen Rahmen des Projekts zu erfüllen. Diese Herausforderungen vor Beginn eines Projekts zu explizieren, ist bedeutsam, um alle Beteiligten auf einen gemeinsamen Kenntnisstand zu bringen und im Projekt an einem Strang zu ziehen. Eine entsprechende Vorbereitung auf die jeweiligen Rollen umfasst insofern auch Lehrer und Betreuer, die – ob sie wollen oder nicht – ein hohes Ansehen in der Schülerschaft genießen.

Problem- und Handlungsorientierung. In den Curricula ist Problem- und Handlungsorientierung als didaktisches Prinzip oft verankert. Entsprechende Anknüpfungspunkte ergeben sich für Projekte wie *business@school*, bei denen das Handeln in authentischen Problemsituationen im Vordergrund steht (vgl. Abschnitt 3.1.2). Die daraus resultierenden Lernsituationen bergen allerdings viele Unwägbarkeiten in sich und sind dadurch nur bedingt „kalkulierbar“. Am wenigsten berechenbar sind sie von außen, etwa wenn Initiatoren der Projektarbeit, wie im gezeigten Fall, in den Unternehmen zu suchen sind. Möchte man Lernen zugunsten von Konstruktion (vs. Instruktion) verändern, sollte man diese eingeschränkte Planbarkeit im Blick haben. Sie wird zwar seitens der allgemeinen Didaktik und den Fachdidaktiken seit vielen Jahren beschrieben, erweist sich aber in der Bildungspraxis als echte Herausforderung für Lehrer und Betreuer. Problem- und Handlungsorientierung ist insofern eine Chance für das Lernen als solches und eine emanzipatorisch-reflexive Idee von Bildung, die Lernende am Lernen beteiligt und ihnen Veränderungen (z.B. veränderte Rollen) zugesteht. Gleichzeitig kann sich Problem- und Handlungsorientierung als Hindernis oder zumindest als Hürde entpuppen,

da Schüler langfristige Kooperationen nicht gewöhnt sind und neben der Erschließung neuer Inhalte vor Herausforderungen des selbstorganisierten Lernens stehen. Auch von Lehrern wird anders als sonst (vgl. Abschnitt 4.1.2.2) eingefordert, im Lehrerteam zu arbeiten, sich über die Grenzen der eigenen Schule hinaus auszutauschen und Unternehmensvertreter als wichtige Partner im Projekt zu akzeptieren. Für Unternehmensvertreter entspricht Problem- und Handlungsorientierung weitestgehend ihrem Arbeitsalltag. Entsprechend könnte die größte Herausforderung hier sein, Wege zu finden, wie sie die Schülerteams über den Projektzeitraum zur Beschäftigung mit Unternehmertum bewegen und den Austausch zu Lehrern pflegen.

Situative Herausforderungen. Bei aller Offenheit der Projektarbeit ist es wahrscheinlich, dass die Beteiligten im Prozess vor Herausforderungen stehen, die einer spezifischen Unterstützung bedürfen. Diese Unterstützung kann eins zu eins erfolgen, indem erfahrenere Projektteilnehmer Anfängern unter die Arme greifen, indem Lehrer wie in der Unterrichtssituation – allerdings vielmehr als Lern- und Projektcoaches – einschreiten oder indem die Betreuer als Experten für Wirtschaftsfragen agieren. Herausforderungen in der Bewältigung werden sich jedoch mitunter von Team zu Team gleichen, sodass es unter Umständen hilfreich sein könnte, ein begleitendes Tutorien- oder Workshopangebot unter Peers zu konzipieren, wie es bei *business@school* auch schon praktiziert wird. In der Umsetzung von Projekten zwischen Schulen und Unternehmen hat sich nämlich leichter fällt, wenn didaktische Handreichungen vorhanden sind und Möglichkeiten des Austauschs mit Gleichgesinnten bestehen. Ein derartiger Austausch kann etwa vor Beginn des Projekts als Entscheidungsgrundlage zur Teilnahme stattfinden, während des Projekts als Hilfestellung zur Bewältigung von schul- und gruppenspezifischen Herausforderungen dienen und nach Projektabschluss bei der Selbstevaluation helfen. Für den Umgang mit projektspezifischen Herausforderungen bietet es sich an, potenzielle Schülerfragen und Möglichkeiten der Bewältigung ebenso zu sammeln wie Best oder Good Practices der vorangegangenen Projektjahre. Im Prozess, vor allem aber rückblickend scheint von Nöten, auch gezielte Möglichkeiten der Reflexion zu bieten: um das Projekt nachhaltig zu verankern und um Lern- und Bildungschancen für alle Beteiligten zu ermöglichen. Dies gilt im Besonderen für die Unternehmensvertreter, die ihr Engagement nur teilweise als Personalentwicklungsmaßnahme sehen: Der betrachtete Fall verdeutlicht, dass alle Unternehmensvertreter Schule „besser“ machen wollen und wie die Lehrer ihren Blick in Richtung der Schüler als Lernende richten. Allerdings entsprechen Projekte zwischen Schulen und Unternehmen erst dann einer *komplementären* Kooperation,

wenn die Bedürfnisse *aller* Beteiligten betrachtet und situative Herausforderungen nicht nur für die Schüler, sondern ebenfalls für die Lehrer und Unternehmensvertreter ernst genommen werden.

Werdegangsoptionen. Ein Befund ragt aus der Betrachtung von *business@school* heraus: die Wahrnehmung des Projekts als anwendungs- bzw. praxisorientierte Chance der Studien- und Berufsorientierung (vgl. Abschnitte 4.1.1.3 und 4.1.2.3). Aus dem Blickwinkel der Alumni hat *business@school* die Studien- und Berufswahl erleichtert und der Betreuer war der erste Kontakt zur Wirtschaft. Überhaupt hängen die Potenziale zur Studien- und Berufsorientierung eng mit der Person des Unternehmensvertreters zusammen. Er nimmt eine herausragende Stellung innerhalb der Teams ein und trägt wesentlich zum Gelingen des Projekts bei. Überdies ist er die Person, zu der die beteiligten Schüler aufschauen. Entsprechend emotional besetzt ist auch die Wahrnehmung der Betreuer: Sie werden als Experten oder als Projektmanager akzeptiert, ihr Wort hat „Gewicht“. Es liegt daher nahe, die Vorbildfunktion der Unternehmensvertreter bei Kooperationsprojekten stärker als bislang in Betracht zu ziehen und unter Umständen auch über den Projektzeitraum hinaus Lernpatenschaften zu bilden. Auch Formen des Mentorings bieten sich an, da Schüler in der Regel emotional-motivationalen Unterstützungsbedarf hinsichtlich der Studien- und Berufswahl aufweisen (Rohlf's, 2008, S. 303). Durch die „Optionsvielfalt“ (Quenzel & Hurrelmann, 2010, S. 74), die sich Schülern bietet, werden mehr als zuvor Orientierungshilfen z.B. hinsichtlich der Studien- und Berufswahl benötigt. Dass sich Fördermöglichkeiten für Mädchen und Jungen gleichermaßen ergeben, scheint ein Nebeneffekt, der dem Gender- und Diversitätsmanagement an Schulen gerecht wird.

Vor allem die individuelle Motivation zur Teilnahme und die jeweiligen Lernvoraussetzungen sind *zusammenfassend* personale Einflussgrößen, die sich vor Projektbeginn identifizieren lassen. Im Verlauf ist es das Verständnis des Einzelnen von der Projektarbeit, das sich auf das Gelingen des Vorhabens auswirkt. Projektdynamiken erweisen sich in Summe als Chance und Hindernis zugleich: Sie unterstützen die Teams in der kreativen Auseinandersetzung mit einem komplexen Problem und sie hemmen mitunter darin, sich über einen langen Zeitraum bei gleichbleibendem Engagement in das Projekt einzubringen. Das Herausfordernde daran ist, dass sich solchen Situationen seitens der Lehrer und Unternehmensvertreter nur bedingt vorbeugen lässt, sondern dass diese zum Projektlernen „dazu“ gehören und es müssen „spontane“ Lösungen gefunden werden. Ein besonderer Effekt ergibt sich hinsichtlich der Studien- und Berufsorientierung, der sich noch intensivieren ließe und auch in vergleichbaren Projekten zu erwarten ist,

denn: Projektlernen stellt eine Nähe zu Personen her und Personen sind seit jeher in der Studien- und Berufsorientierung bedeutsam.

6.2.2 Organisationale Einflüsse

Dass die beteiligten Personen enormen Einfluss auf die Initiierung, Implementierung und Durchführung eines Projekts haben, liegt auf der Hand, wenn Projekte maßgeblich auf die Interaktion von Personen setzen und ihr Mehrwert gegenüber traditionellen Lernformaten in der Kooperation von Personen und potenziellen Beziehungen in Bildungsnetzwerken zu suchen ist. Dennoch sind die Entscheidungen von Personen, an Projekten wie *business@school* teilzunehmen, nie frei von strukturellen Einflüssen. Diese Kopplungen sind systembedingt und beschneiden die Entscheidungsfreiheit von Individuen (Kappelhoff, 2004, S. 30–31). Einflüsse lassen sich im Kontext Schule an der Schulform festmachen, die ebenso Auswirkungen auf Chancen und Grenzen einer Projektarbeit hat wie die Curricula der Schulformen selbst. Von beidem wiederum ist abhängig, welche Struktur für die Projektarbeit günstig ist, wie diese koordiniert und bewertet wird, und, je nach Projekt, kommt die digitale Lerninfrastruktur zum Tragen. Sie alle sollen als strukturelle Einflussgrößen im Folgenden betrachtet werden und damit die Perspektive der Person um die Perspektive der Organisation ergänzen.

Schulform. *business@school* ist ein Angebot für Gymnasiasten, die sich mindestens in der zehnten Klasse befinden und somit sowohl kognitive als auch metakognitive und emotional-motivationale Voraussetzungen zur Bewältigung des Projekts mitbringen (vgl. oben). Angesprochen werden speziell Fähigkeiten im komplexen Problemlösen, die sowohl vorausgesetzt als auch im Projekt entwickelt werden. Werden komplexe Fragestellungen behandelt, lässt sich das Konzept folglich nicht ohne Weiteres in andere Jahrgangsstufen oder auf andere Bildungsstufen verlegen. Im Bereich ökonomischer Bildung kommen daher die meisten Wirtschaftsdidaktiker zu dem Schluss, dass man Stufenkonzepte benötigt, die zu Beginn (instruktionsorientiert) Grundlagen der ökonomischen Bildung in der Schule vermitteln und später eine offene Beschäftigung mit komplexen Fragestellungen der Ökonomie, z.B. in selbstorganisierter Projektarbeit, erlauben (vgl. Abschnitt 3.1.3). Letzteres kann auch auf freiwilliger Basis und an der Schnittstelle zum nicht-formalen Lernen geschehen. Die bereits angeführten Studien zur Entrepreneurship Education sehen ebenfalls einen modularen Aufbau vor (z.B. Josten & van Elkan, 2010) und bei der Betrachtung von Umweltbildung bzw. Medienbildung kommen Forschende zu vergleichbaren Ergebnissen (vgl. Abschnitt 6.1.4). Denn die Anforderungen sind beim handlungs- und problemorientierten Lernen hoch.

Projektlernen in der Unter- und Mittelstufe müsste demnach gegenüber der komplexen Konzeption von *business@school* vereinfacht, stärker strukturiert und begleitet werden. Die Zielrichtungen der Schulformen unterscheiden sich ebenfalls, sodass etwa Berufsorientierung eindeutiger Bestandteil der Realschule ist, im Gymnasium jedoch nur bedingt verfolgt wird (vgl. Kapitel 1 sowie Abschnitt 4.1.1.3). Möchte man mit Projekten wie *business@school* Blickwinkel weiten und auch Berufsperspektiven eröffnen, ist das Gymnasium als Ort für den inhalts- und personengebundenen Erfahrungsaustausch mit Externen geradezu prädestiniert. Schüler an Haupt- und Realschulen könnten hingegen durch die – im Vergleich zum Frontalunterricht – sehr offene Form des Projektlernens profitieren.

Curriculum. Ob man Umweltfragen, Wirtschaft oder Medien als Kontexte von formaler Bildung betrachtet, macht in der Schulpraxis einen beträchtlichen Unterschied: Während Naturwissenschaften fest in der Schule, auch im Gymnasium, verankert sind und seit jeher als Teil von Allgemeinbildung gelten, kann die Stellung von Wirtschaft davon deutlich abweichen (vgl. Abschnitte 1.2.2 sowie 6.1.4) und hinsichtlich einer Verankerung von Medien nimmt der curriculare Stellenwert weiter ab. Curriculare Spielräume werden aber umso wichtiger, je länger Kooperationen andauern und je mehr sie in den Schulalltag eingreifen. Bei *business@school* findet man daher zwei Strategien, wie das Projekt in Schulen implementiert wird: eine programmierte Strategie, die Schwierigkeiten bei der Projektimplementierung durch ein schrittweises Vorgehen vorab zu lösen versucht, und eine adaptiv-evolutionäre Strategie, die auf prozessbezogene Veränderungen in Schulen und Unternehmen setzt (Altrichter & Wiesinger, 2005). Allerdings scheint es bildungspolitisch nicht ratsam, sich aufgrund des unternehmerischen Engagements aus den genannten Themen gänzlich zurückzuziehen. Dies lässt sich inhaltlich begründen, da mit Kooperationen auch Inhalts- und Zielvorstellungen der jeweiligen Partner einhergehen; zusätzlich bestehen Gelegenheiten für die Funktionalisierung von Bildung, wenn man außerschulische Organisationen mit ihren spezifischen Interessen vermehrt in die Pflicht nimmt und Trends in der Bildung zwangsläufig stattgibt (Habisch, 2010, S. 170; vgl. Abschnitt 1.2.1).

Wettbewerb. *business@school* hat einen „eigenen“ Wettbewerb, der für Kooperationsprojekte keineswegs üblich ist und zusätzlichen Koordinationsaufwand für die ausrichtende Organisation bedeutet. In vielen Schulen stellt der Wettbewerb allerdings einen wichtigen Anreiz zur Teilnahme dar, da er Engagement der Schule und der Schüler sichtbar macht und anerkennt. Der Wettbewerb führt aber auch dazu, dass der Aufwand für die Projektarbeit hoch ist, womöglich noch höher als in anderen Projekten, die

unter Ausschluss der Öffentlichkeit stattfinden. An Projekte angeschlossene Wettbewerbe können allerdings Dynamiken entwickeln, die nicht voraussehbar sind und vor allem infolge unterschiedlich stark ausgeprägter Konkurrenzsituationen vor Ort entstehen. Bei *business@school* ist dies speziell in der zweiten Projekthälfte der Fall, wo Schüler mit ihrer eigenen Geschäftsidee in den Wettbewerb und damit in Konkurrenz zu anderen Schülern mit ihren Geschäftsideen treten. Insofern bleibt die Integration der Wettbewerbsidee mit Frey (2010) ambivalent.

Prüfpraxen. Infolge der Projektarbeit werden nicht nur Lernprodukte sichtbar, speziell wenn es sich auch um Medienprodukte handelt, sondern ebenfalls Lernprozesse angestoßen, die im Bündel zu wichtigen Lernerfahrungen der Schüler werden. Man kann daher so weit gehen und erst die Kombination von Lernprodukten *und* Lernprozessen als Lernergebnis von Projektarbeit begreifen. Diese Perspektive auf Lernergebnisse führt dazu, dass auch Prüfpraxen verändert werden müssen, sofern die Lernergebnisse in Schulnoten einfließen sollen. In der Schule begegnen Lernende allerdings primär Klausuren und anderen standardisierten Prüfungsformen (*Assessment of Learning*; Knight & Yorke, 2003). Solche gängigen Prüfungsformate greifen allerdings für die Projektarbeit zu kurz. Das Finden alternativer Prüfungen stellt sich jedoch ähnlich komplex dar wie die Gesamtgestaltung der problemorientierten Umgebung selbst. Vor allem der „Wert“ einer Leistung muss zunächst festgestellt und es müssen mitunter kreative Lösungen gefunden werden, um die Ergebnisse der Projektarbeit als Lernleistung in der Schule anzuerkennen. Die Prüfung von Handlungskompetenzen macht dabei den Lehrern besondere Mühe: Während sich Fachwissen sehr gut feststellen lässt, indem man dieses testet, sind Handlungskompetenzen selbst bei aufwendigen Verfahren kaum greifbar (Euler & Hahn, 2007, S. 193; vgl. Abschnitt 3.1.2). Diese Intransparenz führt nicht selten dazu, dass selbst bei problem- und handlungsorientierten Settings auf bewährte, am Wissensbestand orientierte Prüfungsformen zurückgegriffen wird (siehe unten).

Digitale Lerninfrastruktur. Angefangen bei Learning Management Systemen über Wikis und Weblogs bis hin zu E-Portfolios sind eine Vielzahl unterschiedlicher Werkzeuge für ihren Einsatz im Schulkontext denkbar. Digitale Medien als Werkzeuge lassen sich prinzipiell in *alle* Lernszenarien integrieren, wenn sie mit einem spezifischen Lern- und Bildungsziel verknüpft werden. Sie können um so eher in solche didaktischen Szenarien eingebettet werden, die selbstorganisierte Lern- und Arbeitsphasen umfassen und insofern Möglichkeiten der direkten Unterstützung des Lernprozesses bieten (Ehlers, 2009; Moser, 2010, S. 236; Preußler, 2010, S. 159; Reinmann, 2008, 2009; Schelhowe, 2010, S. 197). Entsprechend kann man Medien sowohl als

Bestandteil von thematisch anders orientierten Projekten (z.B. in Projekten zur ökonomischen Bildung) als auch als Inhalt eigener Medienprojekte in der Schule betrachten. Wie digitale Medien vor Ort implementiert werden, hängt aber in hohem Maße von den beteiligten Personen und der tradierten Fach- bzw. der Schulkultur ab (Breiter & Welling, 2010, S. 19). Geschlossen oder offen zugänglich gelten sie insgesamt als ein Experimentierfeld, um die Lernerfahrungen vor Ort zu verstärken und Bereiche wie die ökonomische Bildung um den Medieneinsatz anzureichern, nicht aber um Präsenzkontakte zu ersetzen (Liening, 2011; Oelkers, 2009, S. 85; Reinmann & Hofhues, 2010; Schulz-Zander, 2005). Die prinzipiellen didaktischen Möglichkeiten des Medieneinsatzes sollen allerdings nicht über die Schulrealität hinwegtäuschen: So weisen Schulen in Deutschland nach wie vor Mängel hinsichtlich der digitalen Lerninfrastruktur auf (Deutscher Bundestag, 2008, S. 33 ff.) und hinsichtlich der gezielten Förderung von Medien- und Informationskompetenzen ist zu konstatieren, dass Deutschland noch auf dem Stand der 1980er Jahre steht (Kammerl & Ostermann, 2010, S. 9). Auch werden Plattformen niemals die Funktion eines „Herzstücks“ in Kooperationsprojekten einnehmen können. Ein solches Herzstück bildet vielmehr die Gruppe, innerhalb der gelernt wird, in denen man als Schüler Höhen und Tiefen der Projektarbeit durchlebt und durch die sich das Projekt wesentlich konstituiert. Digitale Medien stellen folglich *einen* Weg dar, um Information, Kommunikation und Reflexion in Lerngruppen zu organisieren und am Medienalltag der Jugendlichen anzuknüpfen (MPFS, 2008, 2009, 2010).

Projektkoordination. Ein Aspekt, der nicht im Fokus der Evaluation stand, aber speziell in den Interviews konsequent genannt wurde, ist die zentrale Projektkoordination. Sie wird nicht nur im Projektverlauf als bedeutsam erachtet; eine Koordination ist bereits zentral bei der Entscheidung für oder gegen die Projektteilnahme aus Sicht von Schulen und Unternehmen. Im Falle von *business@school* wird diese von dem ausrichtenden Unternehmen übernommen; auch bei anderen Projekten gibt es vergleichbare Koordinierungsstellen, die Projekte organisieren und als Ansprechpartner bzw. Vermittler für alle Fragen rund um das Projekt fungieren (z.B. Bartsch, 2000; Olk, 2010, S. 666). Inhaltlich ergibt sich eine Aufgabentrias: Erstens zählt die genuine *Koordination* des Projekts zu den Aufgaben der Projektkoordination, zweitens dessen *Steuerung* und drittens die *Weiterentwicklung*. Zu den Koordinierungsaufgaben gehören Moderationstätigkeiten, die Kontaktpflege und Vermittlung von Partnern, die Weitergabe von Best Practices etc. Steuerungsaufgaben umfassen das Setzen von Rahmenbedingungen zur Projektteilnahme, die Organisation

des Wettbewerbs und strategische Partnerschaften. Die Weiterentwicklung des Projekts beinhaltet alle Maßnahmen des Qualitätsmanagements und Evaluation. Welche Institution die genannten Aufgaben übernimmt, bleibt zu überlegen. Am Wahrscheinlichsten ist, dass sie auf Seiten der beteiligten Unternehmen liegt, sofern diese die Kooperation strategisch planen und als Bestandteil ihres unternehmerischen Engagements auffassen. Eine solche unternehmensseitige Verortung birgt allerdings wiederum Herausforderungen hinsichtlich einer Funktionalisierung, die bei aller Arbeitserleichterung für die Schulen beachtet werden muss (vgl. Kapitel 1).

Zusammenfassend macht es allein aufgrund der Ziele eines dreigliedrigen Schulsystems einen Unterschied, auf welchen Typ von Schule ein Kooperationsprojekt zugeschnitten wird. Mit Fokus auf das Gymnasium stellt man rasch fest, dass sich Projektlernen durchaus in den Lehrplänen wiederfindet und Anker für Projekte wie *business@school* bietet. Diese Anker sind allerdings divers und meist deutlicher anhand des innovativen Lernformats als thematisch-inhaltlich im Lehrplan auszumachen. Wichtige Einflüsse, wie sich ein Projekt gestalten lässt, stellen auch die Prüfpraxen, die digitale Lerninfrastruktur und die Koordination des Projekts dar. Während letztere den Lehrer im Sinne eines „Outsourcings“ entlasten kann, stellen ihn veränderte Prüfpraxen und der Medieneinsatz vor neue Herausforderungen, die sich erst mit der Projektarbeit ergeben. Projektmanagement-Aufgaben und Medieneinsatz könnten insofern Lehreralltag erschweren *oder* bereichern. Dem Wettbewerb kommt allenthalben eine motivierende Funktion zu.

6.3 Untersuchung von *business@school*: Grenzen der Arbeit

Die Evaluation des Einzelfalls *business@school* trug einige Befunde für das Lernen durch Kooperation zu tage, die halfen, die Forschungsfragen zur Kompetenz-, Schul- und Organisationsentwicklung zu beantworten und auch neue Fragen an den Untersuchungsgegenstand bzw. -kontext zu formulieren, die in der Evaluation bisher nicht betrachtet worden sind. Deutlich wurde allerdings auch, dass infolge des Evaluationsansatzes (Abschnitt 6.3.1), durch die qualitative Grundhaltung, die der Arbeit zugrunde liegt (Abschnitt 6.3.2), sowie durch das Untersuchungsdesign (Abschnitt 6.3.3) dem Erkenntnisgewinn Grenzen gesetzt sind. Diese schon in Kapitel 2 aufgeworfenen Chancen und Grenzen einer Einzelstudie sollen hier rückblickend kritisch betrachtet werden.

6.3.1 Grenzen infolge des Evaluationsansatzes

Für die vorliegende Arbeit wurde ein *Evaluationsansatz* gewählt, der im Bildungsbereich (aber auch in anderen Kontexten) häufig eingesetzt wird, um Projekte oder Programme zu untersuchen. Evaluationen blicken meist zurück, indem sie versuchen, Wirkungsweisen oder Mechanismen in den Projekten oder Programmen zu erfassen. In dieser Hinsicht werden Evaluationen vielfach zur Qualitätssicherung genutzt (Reese, 2005; vgl. Abschnitt 2.3.1). Gleichzeitig bieten Evaluationen Anlässe zur Weiterentwicklung von Projekten, da mitunter Möglichkeiten der Verbesserung identifiziert werden, die auch wichtig sind, um Bildung und Schule im Sinne einer Qualitätsentwicklung zu verbessern. Bei *business@school* wird dieser Spagat von Qualitätssicherung und -entwicklung ebenfalls gewagt: Über die Prozess- und Ergebnisanalyse gelingt es, sowohl Hinweise zum Gelingen des Projekts zu erlangen als auch erste Überlegungen für die Weiterentwicklung auszumachen. In der Betrachtung dominiert allerdings der Aspekt der *Qualitätssicherung* deutlich. Insofern ist die Stärke der Evaluation, dass sie ein Projekt in Gänze in den Blick nimmt, zugleich ihre Schwäche, da sich eine Fokussierung des qualitätssichernden Aspekts in der Evaluationspraxis ergibt. Hinzu kommt, dass infolge der externen Evaluation die Chancen zur Weiterentwicklung und Veränderung des Projekts nicht bei den Evaluatoren liegen. Diese Distanz erweist sich für die Untersuchung selbst als vorteilhaft, da das Projekt auf diese Weise „von außen“ betrachtet werden kann. Für die Umsetzung der aus der Evaluation generierten Ideen ist die externe Evaluation hingegen ein Hindernis: Es können Empfehlungen zur Veränderung des Projektaufbaus vorgeschlagen werden, die Veränderung selbst obliegt aber *nicht* den Forschenden. Insofern kann *business@school* nur mit einem Evaluationsansatz untersucht werden, da sich Möglichkeiten zur wirtschaftsdidaktischen Gestaltung infolge der Auftragsforschung nicht ergeben.

Die *Auftragsforschung*, die als grundlegende Herausforderung von Evaluationen oder, allgemeiner, Drittmittel-finanzierter Forschung (z.B. Endrueit, 2011, S. 19) beschrieben wird, erweist sich in der Praxis der Zusammenarbeit von Projektinitiatoren und Projektkoordinatoren sowie Forschungsteam als fruchtbar: So können zum einen Evaluationsinteressen identifiziert werden, die immer dann bestehen, wenn eine Untersuchung durch Personen oder Organisationen angestoßen und auch finanziert werden. Zum anderen gelingt es, gemeinsame Ziele der Evaluation zu definieren, die auf Basis langjähriger Projekterfahrungen getroffen werden und aus Forschungssicht einen erleichterten Zugang zum Fall darstellen. Entstehen Evaluationen in enger Kooperation zweier Organisationen, kommt den Austauschprozessen

wie im Projekt *business@school* selbst eine wichtige Bedeutung: zur Klärung der Ziele zu Projektbeginn, für den Austausch der Projektbeteiligten im Projektverlauf und am Ende des Projekts bei der Veröffentlichung und Verbreitung der Evaluationsergebnisse. Zur Konsensfindung zwischen den Kooperationspartnern erweist sich daher eine Rollenübernahme für beide Seiten der Kooperation als hilfreich (Wottawa & Thierau, 2003, S. 51). Diese ist z.B. wichtig, wenn Interesse an der Identifikation von Kausalzusammenhängen besteht, kausale Schlüsse aber mithilfe des Evaluationsansatzes und des Untersuchungsdesigns nicht gezogen werden können (Udo Kelle, 2006, S. 126).

Die Schulen zeigen sich sehr aufgeschlossen gegenüber der Untersuchung als solches: Sowohl die Schulleiter als auch die meisten Eltern gaben ihr Einverständnis zur Evaluation, da sie selbst großes Interesse an den Evaluationsergebnissen haben. Insofern ist eine Evaluation eine Intervention, wenn Beteiligte in die Untersuchung eingebunden werden oder zumindest Interesse an der Evaluation zeigen. Im Besonderen gilt dies für Lehrer und Schulleiter, mit denen abseits der Interviews in den neun vor Ort besuchten Schulen intensive Gespräche über das Projekt *business@school*, über Projektlernen an der Schule, über ökonomische Bildung etc. geführt worden sind. Um Lehrer und Schulleiter auf einen Wissensstand zu bringen, werden im Projektverlauf zusätzlich ausgewählte Evaluationsergebnisse über die ProjectCommunity distribuiert (vgl. Abschnitt 2.1). Diese Informationen sind wichtig, um die Akzeptanz der Evaluation zu erhöhen (Spanhel, 2001, S. 254) und Möglichkeiten zur *kommunikativen Validierung* der Befunde zu eröffnen (Flick, 2006, S. 325). Unter dem Aspekt der Grenzen einer Arbeit bedürfen sie allerdings eigener Erwähnung, da die Transparenz über Forschungsergebnisse auch zu Veränderungen im Verhalten der Beteiligten führen kann. Gleichzeitig deuten sie die persönliche Involviertheit der Forschenden an, die sich selbst bei Fremdevaluationen ergibt (z.B. Flick 2006, S. 93; vgl. Abschnitt 2.3.2).

Zum Schutz der größtenteils minderjährigen Schüler stellt der *Genehmigungsprozess* für die Evaluation eine erhebliche Einschränkung sowohl in zeitlicher als auch in inhaltlicher Hinsicht dar. So müssen Instrumente anhand der Rückmeldungen aus den Kultusministerien angepasst werden und jegliche Untersuchungen, die Rückschlüsse auf die Person erlauben könnten, werden unterbunden. Aus Rücksicht auf die Schüler ist diese Handhabung eine wichtige Einschränkung, aus Perspektive der Fallforschung, bei der die Person in ihrer sozialen Umwelt im Mittelpunkt steht, ist sie durchaus folgenreich. So können ursprünglich ins Auge gefasste Forschungsvorhaben nicht durchgeführt werden, weil die Genehmigung für die Untersuchung

in den Schulen ausbleibt. Auch können Schulen für die Schulbesuche vor Ort zwar anhand bestimmter Merkmale ausgewählt werden, die Auswertung im Hinblick auf diese Merkmale, die zur Identifikation der Einzelschule führen könnten, muss jedoch unterlassen werden. Dies mag angesichts der Vielzahl an projektbezogenen Ergebnissen nicht weiter ins Gewicht fallen, bedarf aber einer Erwähnung, wenn man seine Forschung auf Schüler *und* Schulen bezieht. Zudem führt der Genehmigungsprozess zu einigen Verzögerungen zwischen den Bundesländern, da teilweise deutliche Einschätzungsunterschiede hinsichtlich der Evaluation bestehen, die nicht zuletzt die Kooperation mit Unternehmen betreffen.

Bei allen Herausforderungen durch die Evaluation soll zuletzt der *Bezug zur Bildungspraxis* gewürdigt werden, der von Beginn an in die Arbeit integriert wird. Auf diese Weise ergeben sich wichtige fallbezogene Erkenntnisse für die Forschung, die wiederum in die jeweiligen Organisationen zurückfließen können, z.B. in die Schulen und Unternehmen durch die Adaption der Evaluationsergebnisse sowie bei den Auftraggebern durch die Weiterentwicklung ihres Projekts.

Entsprechend hat sich zur Untersuchung von *business@school* der Evaluationsansatz grundsätzlich bewährt. Er hat es erlaubt, einen umfassenden Blick auf das Projekt zu richten, alle Beteiligten in die Untersuchung einzubeziehen und vor allem Chancen zur Qualitätssicherung zu nutzen. Entwicklungspotenziale werden ebenfalls skizziert, entziehen sich aber einer Umsetzung durch die Forschenden selbst. Die Auftragsforschung erweist sich *zusammenfassend* als ergiebig, da die langjährige Erfahrung der Auftraggeber zur Entwicklung des Untersuchungsdesigns und für die Befragungsinstrumente eingesetzt werden kann. Auf diese Weise entstehen intensive Austauschprozesse zwischen den Kooperationspartnern, die Einblicke in das Projekt auch aus Gestalterperspektive erlauben. Als herausfordernd stellt sich der Genehmigungsprozess der Untersuchung dar. Bei allen Einschränkungen tragen die Evaluationsergebnisse letztlich aber zu einem Erkenntnisgewinn zur Kooperation von Schulen und Unternehmen bei.

6.3.2 Grenzen infolge der qualitativen Grundhaltung

Qualitativer Forschung wird vor allem aus Sicht der Vertreter eines quantitativen Forschungsparadigmas eine gewisse Beliebigkeit vorgeworfen, da sie keine Hypothesen formuliert und diese standardisiert überprüft. Qualitative Forschung ist aber keineswegs beliebig, sondern wählt einen *anderen* Zugang zum Untersuchungsobjekt. Sie arbeitet etwa mit ergebnisoffenen Forschungsfragen und bleibt aufgeschlossen für neue Fragen, die sich im

Forschungsprozess ergeben (Flick, 2005; Lamnek, 1993a, S. 246; Schlömerkemper, 2010, S. 148). Entsprechend wird auch bei der Evaluation von business@school auf das Verfassen von Hypothesen verzichtet, da komplexe Lernumgebungen ohnehin kaum in Hypothesen zu fassen sind und speziell die Messbarkeit wenig strukturierter Lernumgebungen in Frage gestellt wird (Jonassen, 1992). Mit diesem Verzicht geht auch die offene Haltung der Forschenden einher (vgl. Flyvbjerg, 2004).

Im Vergleich mit einem quantitativen Zugang stellen sich auch Gütekriterien für qualitative Forschung anders dar, wie in Abschnitt 2.3.4 bereits ausführlich skizziert worden ist. Eine Besonderheit dieses qualitativen Zugangs ist, dass ein subjektiver Zugang zum Untersuchungsgegenstand gewünscht ist. Schlömerkemper (2010) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Balance zwischen einfühlendem Begleiten und distanzierter Analyse“ (ebd., S. 150). Infolge der *persönlichen Involviertheit* der Forscherin bedarf es speziell bei der Datenaufbereitung und Interpretation einiges auch zeitlichen Abstands. Um Aussagen nicht zu pauschalisieren, sondern aus dem Zusammenhang heraus auswerten zu können, wird die wörtliche Transkription der Interviews als sehr bedeutsam erkannt. Hinzu kommt der Wert der Verfahrensdokumentation, die z.B. Schwierigkeiten festhält und auch mit zeitlicher Distanz als Diskussionsgrundlage dienen kann.

Weitere Spezifikationen ergeben sich aufgrund der *Einzelfallstudie*: So spricht man bei business@school auch von einem Embedded-Single-Case-Design, da das Projekt 70 Schulen vereint, die jeweils als eigene Fälle anzusehen sind (Yin, 2003, S. 40; vgl. Baur & Lamnek, 2005, S. 246 sowie Abschnitt 2.3.4). Auch die Personen, die in diesen Schulen agieren, könnten wiederum als eigene Fälle betrachtet werden. Entsprechend muss man Einzelfallstudien jeweils nach dem Charakter des zu untersuchenden Falls unterscheiden. Mit der Einschätzung als Embedded-Single-Case ergeben sich auch Grenzen für die Gültigkeit der Ergebnisse: So ist zunächst davon auszugehen, dass die durch die Evaluation erzielten Befunde lediglich für business@school gelten. Aufgrund der Vielzahl an Beteiligten sind sogar innerhalb des Projekts Unterschiede in der Bewertung desselben anzunehmen, da die Projektschulen ausgesprochen heterogen sind und sich lokale Besonderheiten ergeben. Mit Mayring (2002, S. 42) sind diese Unterschiede schon in der Tiefe der Analyse zu erkennen: So lassen sich Einzelfälle umso sorgfältiger betrachten, desto weniger Untereinheiten innerhalb des Einzelfalls zu verzeichnen sind. Die Generalisierung der erzielten Ergebnisse fällt hingegen umso leichter, wenn auf eine größere Fallzahl zurückgegriffen werden kann (Mayring, 2007, S. 3). Der Transfer der Befunde von einem komplexen Projekt wie business@school auf andere Projekte oder andere

Bildungskontexte fällt trotzdem schwer. Denn selten sind Rückschlüsse vom „Besonderen“ zum „Allgemeinen“ zu treffen (Fatke, 2003, S. 62), sodass man Einzelfälle vielmehr für sich betrachten und ihre Bedeutung für den wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn anerkennen muss.

Mit der Festlegung des Evaluationsansatzes geht *zusammenfassend* einher, sich auch methodologisch auf einen Standpunkt festzulegen. Für die Untersuchung von *business@school* wird daher eine qualitative Grundhaltung eingenommen, die es erlaubt, im Forschungsprozess offen für neue Fragen an den Untersuchungsgegenstand zu sein. Diese Haltung scheint wichtig, weil *business@school* erstmals „beforscht“ wird, d.h. einige Erfahrungen der Projektinitiatoren und Projektkoordinatoren bereits mit dem Projekt bestehen, aber bis zum Zeitpunkt der Evaluation keine empirischen Daten vorliegen. Mit dem qualitativen Zugang zu *business@school* geht einher, dass die Einzelfallstudie mit veränderten Kriterien bewertet werden muss, wie sie aus der quantitativen Forschung bekannt sind. Diese wurden bereits zu Beginn der Arbeit diskutiert. Rückblickend stellt sich besonders die Involviertheit der Forscherin als herausfordernd dar: So fällt es infolge der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand schwer, von den Projektergebnissen zu abstrahieren. Dies gelingt erst mit zeitlichem Abstand. Einschränkungen ergeben sich zudem aufgrund der Einzelfallstudie: Der Fallzugang ist einerseits essentiell, um über *business@school* umfassende Ergebnisse zu erhalten, andererseits schränkt er den Geltungsbereich der Ergebnisse ein.

6.3.3 Grenzen infolge des Untersuchungsdesigns

Setzt man eine qualitative Grundhaltung der Arbeit voraus, könnte man sich ebenso ausschließlich auf qualitative Untersuchungsmethoden beschränken. Angesichts der skizzierten Herangehensweise ist diese Einschränkung allerdings nicht notwendig, im Gegenteil: Genauso können quantifizierende *und* qualitative Instrumente zum Einsatz kommen. Dies erfordert allerdings eine „methodologische Offenheit“ (Lamnek, 1993a, S. 249). Die vorliegende Arbeit setzt auf eine solche Offenheit gegenüber *business@school*, da der Untersuchungsgegenstand nur erfasst werden kann, wenn unterschiedliche Instrumente in die Untersuchung eingebunden werden, die auch räumliche Distanzen überbrücken. Zugleich können Verzerrungen durch den *Einsatz mehrerer Instrumente* reduziert werden und sich Ergebnisse einander ergänzen.

Entscheidend ist, dass man *widersprüchliche Befunde* auch als solche identifiziert und offenlegt, da sich hieraus neue Fragen an den Gegenstand ergeben. In der vorliegenden Arbeit werden mögliche Widersprüche durch Selbst- und Fremdeinschätzung innerhalb der Instrumente erfasst. Die

Einschätzungen der unterschiedlichen Personengruppen weisen insgesamt eine hohe Stimmigkeit auf, was für die Validität der Daten spricht. Dass die wenigen Widersprüche in der Arbeit ausgewiesen werden, ist nicht zuletzt aufgrund der Auftragsforschung essentiell, der vielfach verfälschte, d.h. oftmals beschönigte Aussagen nachgesagt werden (Lamnek, 1993a, S. 250 ff.). Dieser Gefahr soll gezielt entgegengewirkt werden.

Die Arbeit setzt auf eine *Methodentriangulation*, die sich im Verlauf der Evaluation zur Within-Method-Triangulation entwickelt (vgl. Abschnitt 2.3.3): Es wird auf Befragungsinstrumente gesetzt, die sowohl die Teilnehmer in der Breite als auch einzelne Fälle innerhalb von *business@school* in der Tiefe erreichen sollen. Dies wird erzielt über die Kombination von Onlinebefragungen, die es erlauben, eine Vielzahl von Personen zu erreichen, sowie über Einzel- und Gruppeninterviews in neun Schulen. Sie dienen zur qualitativen Einschätzung der Befunde aus den Onlinebefragungen und eröffnen neue Themenbereiche zur näheren Untersuchung. In vielen Interviews kommt ein Gespräch über das Projekt in Gang, das eher oberflächliche Angaben in der Onlinebefragung um komplexere Argumentationsstrukturen anreichert und insofern einen Einblick in die Projektpraxis und die Erfahrungswirklichkeit der Teilnehmenden ermöglicht. Auf diese Weise werden in den Schulen vor Ort auch kulturelle Unterschiede wahrgenommen; diese können allerdings in einer Arbeit wie dieser, die auf Wirkungsweisen eines Projekts aus vergleichender Perspektive abzielt, nur eingeschränkt berücksichtigt werden. Insofern ist kritisch anzumerken, dass den „lokalen Organisations- oder Professionskulturen“ (Udo Kelle, 2006, S. 215) in den Schulen aufgrund des Evaluationsziels (zu) wenig Augenmerk zu Teil wird.

Dies ließe sich verändern, wenn man die *Einzelschule in den Mittelpunkt* der Evaluation rückt und nicht *business@school* als schulübergreifendes Projekt betrachtet. Damit verbunden sind allerdings *andere* Forschungsfragen, die aus Forschungssicht ebenso interessant wären, aber mit den Evaluationszielen wenig in Einklang zu bringen sind (zur *Wahl der Methode* vgl. Flyvbjerg, 2004; vgl. Abschnitt 6.3.1). Zur Schulentwicklungsforschung würde die Betrachtung einzelner Schulen hingegen passen, da die Bedeutung der Organisation mit ihren Akteuren und Strukturen seit langem bekannt ist und mit wachsender Schulautonomie immer häufiger auch die Einzelschule untersucht wird.

Um die Lernergebnisse der Schüler im Sinne von *Lernprodukten* genauer zu untersuchen, könnte ergänzend die in dieser Arbeit ausgesparte Dokumentenanalyse hilfreich sein. Hier müssten allerdings Kategorien entwickelt werden, die über die Vorgaben zur Erstellung der Abschlusspräsentation hinausgehen und „hinter die Kulissen“ der Darbietungsform blicken. Eine

solche Erweiterung des Instrumentenspektrums würde einer Vertiefung der in der Evaluation erzielten Ergebnisse speziell zur kognitiven Kompetenzentwicklung bei *business@school* gleichkommen.

Die methodologische Offenheit der vorliegenden Arbeit führt *zusammenfassend* dazu, dass unterschiedliche Befragungsinstrumente zur Untersuchung des Einzelfalls *business@school* zum Einsatz kommen. Diese Methodentriangulation erweist sich rückblickend als hilfreich, um solche Daten zu generieren, die Aussagen über das Projekt im Gesamten erlauben. Sie werden ergänzt um Daten aus den qualitativen Interviews, die die bereits verfügbaren Befunde vertiefen, ergänzen oder bei ihrer Interpretation helfen. Die Schulbesuche werden zudem zur kommunikativen Validierung der Ergebnisse genutzt. Die Gespräche mit Lehrern und Schulleitern führen mitunter starke Unterschiede zwischen den besuchten Schulen zutage. Fallstudien, die mehr als hier vorgenommen, die Einzelschule untersuchen, könnten näheren Aufschluss über genaue Wirkungsweisen des Projekts vor Ort geben. Um kognitive Lernerfolge der Schüler näher zu untersuchen, ließen sich die bei *business@school* entworfenen Lernprodukte ebenfalls systematischer als bisher betrachten.

6.4 Lernen durch Kooperation: Ausblick

Zuvor wurden Kernergebnisse der Evaluation von *business@school* vorgestellt und Einflüsse der Organisation identifiziert, die als wesentlich für Projektlernen in Schnittstellenbereichen gelten, zu denen die Entrepreneurship Education als Teilbereich der ökonomischen Bildung gehört. Die Betrachtungen können im Sinne von Forschungsdesideraten verstanden werden, da sie die zentralen Befunde der Projektevaluation zusammenfassen und weitere Fragen zur Betrachtung dieser und ähnlicher Projekte zwischen Schulen und Unternehmen aufwerfen. Eine solche integrative Perspektive auf Kooperationsprojekte, die alle beteiligten Akteure einbezieht, ist selten (Jütte, 2002, S. 327). Ebenso skizziert wurde, dass die Betrachtungen zur ökonomischen Bildung für weitere Schnittstellenthemen oder -bereiche zutreffen können, zu denen etwa die Umweltbildung und die Medienbildung gehören. Klar wurde allerdings auch, dass nicht jedes Thema in Unterricht und Schule behandelt werden kann, was sich auf der öffentlichen Agenda befindet. Solche kollektiv formulierten Interessen rechtfertigen nicht, dass „der Staat überall ordnend, kontrollierend oder finanzierend eingreifen muß [sic!]“ (Faulstich, 1995, S. 4). Angesichts dieser Tatsache erscheint die Autonomie der Einzelschule in neuem Licht, da sie nicht nur eine Umsetzungsverantwortung für kanonisierte Bildungsinhalte vor Ort übernimmt, sondern auch für solche

Inhalte, die sich *ergänzend* zu bestehenden Curricula ergeben können. Dies kann darin begründet liegen, Schule näher als bisher an die Lebenswelt heranzubringen und der zunehmenden Heterogenität der Lernenden besser gerecht zu werden. Am Beispiel des Falls *business@school* konnte gezeigt werden, dass eine neue Form des Lernens und neue Lerninhalte die Organisation Schule gleichermaßen herausfordern. Gleichzeitig wurde klar, dass die dargestellten Befunde sich auf einen Einzelfall beziehen und nur eingeschränkt auf andere Projekte als Rahmeneinflüsse zu übertragen sind. Diese Einschränkung der Ergebnisse ist wichtig, um eine „naive Übertragungsvorstellung“ (Reinmann, Häuptle & Brown, 2008, S. 170) im Sinne von Rezeptwissen zu vermeiden. Am Ende einer Arbeit kann aber der Versuch unternommen werden, mit dem Vertrauen von Personen, der Langfristigkeit einer Kooperation und der losen Kopplung von Kooperationspartnern drei weiche Faktoren auszumachen, die in einem interdependenten Verhältnis zueinander stehen und Kooperationsprojekte maßgeblich beeinflussen. Dieser Versuch wird im Sinne eines Ausblicks hier unternommen.

Bedeutung von Vertrauen. Eine Grundbedingung für erfolgreiche Schule-Wirtschaft-Kooperationen ist das Vertrauen der beteiligten Akteure ineinander (z.B. Münstermann, 2007, S. 183). Es interagieren Personen unterschiedlicher gesellschaftlicher Systeme, die bei einer komplementären Kooperation (Nuisli, 1996; vgl. Abschnitt 1.3.1) jeweils eigene Interessen und Erwartungen in die Projektarbeit einbringen. Ihr systeminhärentes Handeln hilft, dass gesellschaftliche Teilsysteme über die Personen mit ihren Beziehungen überhaupt sichtbar werden (Harney, 1994, S. 32). Mit dem ersten Kennenlernen werden abstrakte Vorstellungsweisen von Organisationen und Erwartungen an selbige durch den konkreten Austausch mit Personen angereichert oder gar ersetzt. Die unterschiedliche Herkunft der Akteure führt allerdings auch dazu, dass die Teams bei Projektbeginn sehr heterogen sind. Die Heterogenität der Beteiligten kann sich *sowohl förderlich als auch* hinderlich auswirken: So wird vielfach betont, dass Verschiedenheit notwendige Voraussetzung für den Erfolg von Zusammenarbeit ist (vgl. Bolz, 2009, S. 13; Jütte, 2002, S. 102; Schreyögg & Kliesch, 2003, S. 32). Bei *business@school* erzeugt die Zusammenarbeit der Beteiligten beispielsweise eine Binnenwirkung in dem Sinne, dass individuelle Kompetenzen weiterentwickelt werden und sich Schulen und Unternehmen durch das Projekt gegenüber anderen gesellschaftlichen Bereichen (weiter) öffnen. Gleichzeitig sind Spannungen durch die Projektarbeit voraussehbar, die sich infolge der Heterogenität auf kleinster Ebene der Zusammenarbeit, nämlich in den Teams selbst, ergeben. Denn systeminhärentes Handeln löst zunächst unter den Akteuren des „eigenen“ Systems mehr Vertrauen aus als das Handeln der Akteure des anderen gesellschaftlichen Teilsystems

(Luhmann, 2009, S. 120–121). Auch muss die Projekt-Außenwirkung von *business@school* nicht zwingend Zusammenhalt unter den Beteiligten fördern; mitunter entstehen in den Teams, zwischen den Teams oder zwischen den Schulen erst aufgrund der öffentlichen Darbietungen Konkurrenzverhältnisse. In beiden Betrachtungsweisen ist Vertrauen essentiell, um sich überhaupt auf kooperative Lehr-Lernumgebungen einzulassen, speziell auf solche, die Beteiligte unterschiedlicher gesellschaftlicher Teilsysteme zur Zusammenarbeit bringen. Denn die Beziehungen zwischen den Akteuren gestalten sich, „wie sie sind, kraft der *Erwartungen*, welche die Beteiligten einander entgegenbringen“ (Bieri, 2005a, S. 212, Hervorhebung im Original). Vertrauen ist ebenso hilfreich, um Kennenlernen zu erleichtern: Zum einen ermöglicht es Offenheit gegenüber anderen Personen, Projektinhalten und Kooperationsdynamiken, zum anderen entlastet es im Umgang mit Unbekanntem oder Unerwartetem. Vertrauen in Personen, in Organisationen und in gesellschaftliche Teilsysteme ist insofern immer funktional und kompensierend, da es zwar Komplexität reduziert, aber auch vorausgesetzt wird, dass sich Bekanntes in Unbekanntem fortsetzt (Luhmann, 2009, S. 8–9, 23). Vertrauen kann zu Beginn der Kooperation vorhanden sein, aber genauso gut erst während der Kooperation zwischen Akteuren entstehen oder aus der gemeinsamen Arbeit resultieren. Denn Kooperation ist ein dynamischer Prozess (siehe unten), der im Wesentlichen auf Beziehungen von Personen basiert und systemische Veränderungen erzielen möchte, aber nicht muss (Jütte, 2002, S. 146; Luhmann, 2002, S. 162; Wilkesmann, 1995, S. 72). Als Beteiligte von Kooperationen trauen sich Personen die Problembewältigung gegenseitig zu und räumen sich Handlungsspielräume ein – immer mit dem Wagnis, dass das Vertrauen enttäuscht wird (ebd., S. 31; Schweers, 2005, S. 34; vgl. Abschnitt 1.3.1). Vermehrte Kontrolle als Reaktion auf das Wagnis bewährt sich allerdings nicht: Es kann vertrauensvolle Beziehungen merklich belasten (Schweers, 2005, S. 31). Ein letztlich anvisiertes Systemvertrauen ist gegenüber dem personalen Vertrauen deutlich belastbarer und beruht auf geteilten Werten und Normen (Luhmann, 2009, S. 25; Schweers, 2005, S. 187). Entsprechend rückt im Falle von Systembeziehungen die Kommunikation in den Vordergrund, sodass sozio-kommunikative Fähigkeiten als größter Lernerfolg im Projekt wahrgenommen werden (vgl. Kapitel 3). Auch muss davon ausgegangen werden, dass Akteure, wenn sie einmal unter Bedingungen der Unsicherheit einander vertraut haben, in späteren Situationen eher in der Lage sind, auf Vertrauen zu setzen. So wird mit Nachdruck die Bedeutung von Schule als geschützter Lernraum auch für komplexe Lehr-Lernszenarien mit ungewissem Ausgang, wie es Projektlernen (in Teilen) bietet, deutlich.

Langfristigkeit des Engagements. Um gegenseitiges Vertrauen zu entwickeln, ist Zeit eine wichtige Variable (Luhmann, 2009, S. 117). Sie wird benötigt, um Vertrauen auf Akteursebene zu bilden, bevor sich dieses auf Ebene von Strukturen manifestiert. Insofern kann und muss man in der Schlussbetrachtung dieser Arbeit über die Langfristigkeit von Kooperationsbeziehungen sprechen, denn die zeitliche Dimension wurde bisher zwar tangiert, aber nicht weiter ausgeführt. Dabei ist die Langfristigkeit des Engagements für beide Partner der Kooperation, für Schulen wie auch für Unternehmen, essentiell: Sie erhalten Planungssicherheit für ihre spezifischen, mit der Beziehungsarbeit verbundenen (Lern-)Ziele. Zugleich ermöglicht erst eine dauerhafte Kooperation, dass Vertrauen entsteht und sich Beziehungen zwischen Organisationen etablieren (Schweers, 2005, S. 55–56). Solch längere Beziehungen gehen dann über die „Interessenskonvergenz“ (Münch, 1998, S. 351) hinaus, erzeugen etwa in schulischen Bildungsnetzwerken ein Zusammengehörigkeitsgefühl und sind wiederum in sich stabil. Denn Systeme konstituieren sich, auch im Kleinen, stets durch die Unterscheidung in innen und außen (Luhmann, 2009, S. 120), bei Kooperationsprojekten im übertragenen Sinne durch ein zu entwickelndes Gefühl von Wir und Ihr. Zugleich ist längerfristiges Engagement für alle Partner der Kooperation notwendig: Wenn Kooperationsprojekte zu pädagogischen Innovationen werden sein sollen, stellen sich Fragen der Nachhaltigkeit auf Schulseite zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Projekt (Kruppa, Mandl & Hense, 2002, S. 7 ff.). Auch beim Corporate Volunteering als konzeptuelles „Pendant“ auf Unternehmensseite rückt die langfristige Perspektive des Projektengagements in den Mittelpunkt, da Unternehmensvertreter in Kooperationsprojekten authentische Lernkontexte erfahren (sollen), die auf Dauer auch auf das Image des beteiligten Unternehmens einzahlen (vgl. Bartsch, 2010, S. 398; Habisch, 2003a, S. 92–97). Dabei drückt der Ort der Verankerung im Unternehmen meist schon den internen Stellenwert der Kooperation aus (Bartsch, 2010, S. 389). So steht die Nicht-Verankerung von Kooperationsprojekten in Kommunikations- oder Marketingabteilungen in Unternehmen für Projektschulen deutlicher als umgekehrt für Ernsthaftigkeit, Aufrichtigkeit und Planungssicherheit – eben jene weichen Attributionen, die meist Lehrer oder Schulleiter gegenüber den Kooperationspartnern finden, wenn sie ihnen einen Vertrauensvorschuss für die Zusammenarbeit auf Projektebene entgegenbringen (vgl. Bolz, 2009, S. 180). Imagebildende Effekte im Sinne von Nebeneffekten dürfen Schule-Wirtschaft-Kooperationen begleiten, sollten aber nicht primäres Ziel der Kooperation sein (vgl. Hillebrecht, 2008, S. 33).

Bedeutung der losen Kopplung. Es ist davon auszugehen, dass erst curriculare Defizite dazu führen, dass Schulen und Unternehmen wie im

zugrunde liegenden Fall kooperieren. Gleichzeitig erscheint die offenbare Ungleichheit der Organisationen interessant und „anziehend“ für eine Kooperation (siehe oben). Kooperationen wirken insofern kompensierend hinsichtlich Inhalten einer Allgemeinbildung und zudem ergänzend, da die Kooperationsidee zurückgeht auf Veränderungen in der Gesellschaft, zu denen Entgrenzungsprozesse in unterschiedlichen Ausprägungen zentral gehören (Münch, 2001, S. 244). Öffnungsprozesse sind demnach ein Kernmerkmal der zweiten Moderne (Beck, 1986; Böhle, 2004), der sich auch die Schule als Bildungsinstitution nicht kategorisch verschließen kann (Münch, 2001, S. 247). Die besondere Chance und das innewohnende Risiko zugleich liegt in der Partnerschaft auf Projektebene (vgl. Berthold, 2011; Lang-Wojtasik, 2008, S. 65; Schweers, 2005, S. 27), die Kooperationen zwischen Schulen und Unternehmen überhaupt erst möglich macht. D.h. Schülern und den weiteren Partnern der Kooperation werden Lernen unter veränderten Bedingungen und damit veränderte Lernerfahrungen gegenüber dem traditionellen Lernen im Klassenzimmer ermöglicht. Dabei nimmt die Studien- und Berufsorientierung, die mit Kooperationsprojekten einhergeht, eine Sonderstellung ein: Abseits von fachlich-inhaltlichen oder didaktisch-methodischen Defiziten ist es gerade die Relevanz des Gelernten, die Zusammenarbeit letztlich über einen längeren Zeitraum aus Schulsicht möglich macht und eigene Verstärker in den Unternehmen findet. So ist die Studien- und Berufsorientierung oder, vorgelagert, situiertes Lernen, ein zentraler Beweggrund ebenfalls für das unternehmerische Engagement (vgl. Kapitel 5). Eine Herausforderung bei Kooperationsprojekten bleibt aber die Kooperation an sich: Sie basiert auf Vertrauen, ist – bestenfalls – auf Langfristigkeit angelegt und bleibt – bei aller Stabilität der Beziehungen – unsicher. Sie ist deshalb unsicher, weil die Kooperationsidee maßgeblich auf *loser* Kopplung basiert: Diese lose Kopplung (vs. strukturelle Verankerung) sichert allen Beteiligten die Flexibilität zu, die sie sich sowohl auf Schulseite hinsichtlich einer fachlich-inhaltlichen oder didaktisch-methodischen Erweiterung des Unterrichts als auch auf Unternehmensseite hinsichtlich kompetenzförderlicher außerbetrieblicher Lerngelegenheiten wünschen. Die lose Kopplung beginnt schon auf Akteursebene, denn Schüler wechseln von Jahr zu Jahr und auch bei Lehrern und Betreuern besteht bei wachsender Positionierung von Kooperationen als Weiterbildungsmöglichkeit das Interesse, diese nach einiger Zeit durch weniger erfahrene Kollegen zu ersetzen. D.h. nicht, dass mit dem Tausch gleich „Engagementkarrieren“ (Olk, 2010, S. 641) beendet sind, aber Kooperationsbeziehungen werden durch häufige Wechsel auf Akteursebene permanent auf die Probe gestellt, die – und so schließt sich der Kreis – durch Vertrauen und Langfristigkeit des Engagements zumindest teilweise ausgeglichen werden können.

Literatur

- Achtenhagen, F., Tramm, T., Preiß, P., Seemann-Weymar, H., John, E. G. & Schunck, A. (1992). *Lernhandeln in komplexen Situationen. Neue Konzepte der betriebswirtschaftlichen Ausbildung*. Wiesbaden: Gabler.
- Adorno, T. W. (2006). *Theorie der Halbbildung* (Erstauflage: 1959). Frankfurt: Suhrkamp.
- Aebli, H. (1983). *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Allmendinger, J., Ebner, C. & Nikolai, R. (2009). Soziologische Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 47-70). 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS.
- Altensmidt, K. (2009). Service Learning als Projektmanagement-Aufgabe. In K. Altensmidt, J. Miller & W. Stark (Hrsg.), *Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen* (S. 91-101). Weinheim: Beltz.
- Altensmidt, K., Miller, J. & Stark, W. (2009). Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen. In K. Altensmidt, J. Miller & W. Stark (Hrsg.), *Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen* (S. 11-14). Weinheim: Beltz.
- Altrichter, H. & Wiesinger, S. (2005). Implementation von Schulinnovationen – aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. *Journal für Schulentwicklung*, 4, 28-36.
- American Chamber of Commerce in Germany & Roland Berger Strategy Consultants (2011). *Corporate Volunteering in Deutschland. Ergebnisse einer Befragung von Unternehmen in Deutschland*. Frankfurt: American Chamber of Commerce in Germany & Roland Berger Strategy Consultants. http://www.rolandberger.com/media/pdf/Roland_Berger_CV_Studie_AmCham_RBSC_D_20110502.pdf (31.05.2012).
- Anheier, H. & Appel, A. (2004). Stiftungen in der Bürgergesellschaft: Grundlegende Fragen zu Möglichkeiten und Grenzen. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 14, 8-15.
- Apel, H. J. (2002). *Präsentieren – die gute Darstellung. Vortragen – Vormachen – Vorführen – Visualisieren*. Basiswissen Pädagogik (Band 3). Hohengehren: Schneider.
- Argyris, C. & Schön, D. (1996). *Organizational learning* (2nd ed.). Malden: Blackwell.
- Arndt, H. (2006). Qualitative und quantitative Modellbildung zur Entwicklung von Urteils- und Handlungskompetenz in komplexen Systemen am Beispiel der sozialen Sicherungssysteme im politisch-ökonomischen Unterricht. In G. Seeber (2006), *Die Zukunft des sozialen Sicherung – Herausforderungen für die ökonomische Bildung*. DeGÖB. Wirtschafts- und berufspädagogische Schriften. Band 34 (S. 105-122). Bergisch Gladbach: Hobein.
- Arnold, R. (2002). Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. *Literatur und Forschungsreport Weiterbildung*, 49, 39-47.
- Arnold, R. & Lehmann, B. (1996). Kooperationen oder Konkurrenz in der Weiterbildung. *DIE*, 1, 20-23.
- Arnold, R. & Lermen, M. (2005). Lernen, Bildung und Kompetenzentwicklung – neuere Entwicklung in Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In G. Wiesner & A. Wolter

- (Hrsg.), *Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft* (S. 45 bis 60). Weinheim: Juventa.
- Arnold, R. & Schüssler, I. (2001). Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. In G. Franke (Hrsg.), *Komplexität und Kompetenz: Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung* (S. 52-74). Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Artelt, C. & Neuenhaus, N. (2010). Metakognition und Leistung. In W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung* (S. 127-146). Festschrift für Jürgen Baumert. Münster: Waxmann.
- Aschenbrücker, K. (2006). Ökonomische Bildung und Kompetenz im allgemein bildenden Unterricht. In G. Weißenno (Hrsg.), *Politik und Wirtschaft unterrichten* (S. 161-173). Wiesbaden: VS.
- Atteslander, P. (2008). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 12., durchgesehene Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- Atteslander, P. & Kneubühler, H.-U. (1975). *Verzerrungen im Interview. Zu einer Fehlertheorie der Befragung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Aufenanger, S. (2001). Medienkompetenz als Aufgabe von Schulentwicklung. *Schul-Verwaltung spezial*. 1, 4-6.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). *Bildung in Deutschland 2010*. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008). *Bildung in Deutschland 2008*. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Backhaus-Maul, H. (2010a). Engagierte Organisationen. Welche Faktoren begünstigen Engagierte in sozialen Diensten und Einrichtungen? In Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (Hrsg.), *Sozialwirtschaft – mehr als Wirtschaft? Steuerung, Finanzierung, Vernetzung*. Baden-Baden: Tagungsband zum 6. Kongress der Sozialwirtschaft. http://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/wimize/assets/HBM_engagierte_Organisationen_Homepage.pdf (31.05.2012).
- Backhaus-Maul, H. (2010b). Traditionspfad mit Entwicklungspotenzial. In H. Backhaus-Maul, C. Biedermann, S. Nährlich & J. Polterauer (Hrsg.), *Corporate Citizenship in Deutschland. Gesellschaftliches Engagement von Unternehmen. Bilanz und Perspektiven* (S. 53-63). 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS.
- Backhaus-Maul, H. (2004). Corporate Citizenship im deutschen Sozialstaat. *Aus Politik und Zeitgeschichte*. 14, 23-30.
- Backhaus-Maul, H. (2001). 3. Bürgerschaftliches Engagement in den USA. Sozialkulturelle Traditionen und professionelles Management. In D. Schöffmann (Hrsg.), *Wenn alle gewinnen. Bürgerschaftliches Engagement von Unternehmen* (S. 31-46). Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Backhaus-Maul, H., Biedermann, C., Nährlich, S. & Polterauer, J. (2010). Corporate Citizenship in Deutschland. Die überraschende Konjunktur einer verspäteten Debatte. In H. Backhaus-Maul, C. Biedermann, S. Nährlich & J. Polterauer

- (Hrsg.), *Corporate Citizenship in Deutschland. Gesellschaftliches Engagement von Unternehmen. Bilanz und Perspektiven* (S. 15–49). 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS.
- Bade, R. (1999). Bildungspolitische Rahmenbedingungen Ökonomischer Bildung am allgemeinbildenden Gymnasium – Unter besonderer Berücksichtigung der Reformvorschläge für den Sekundarbereich II. In H. Kaminski (Hrsg.), *Ökonomische Bildung für die Schule. Politische Rahmenbedingungen und praktische Realisationsmöglichkeiten* (S. 71–78). Neuwied/Kriftel: Luchterhand.
- Baecker, D. (2007). *Studien zur nächsten Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Baecker, D. (1999). *Die Form des Unternehmens* (Erstauflage: 1993). Frankfurt: Suhrkamp.
- Bartsch, G. (2009). Service Learning im Kontext von Zivilgesellschaft. In K. Altenschmidt, J. Miller & W. Stark (Hrsg.), *Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen* (S. 102–110). Weinheim: Beltz.
- Bartsch, G. (2008). Corporate Volunteering – ein Blickwechsel mit Folgen. In H. Backhaus-Maul, C. Biedermann, S. Nährlich & J. Polterauer (Hrsg.), *Corporate Citizenship in Deutschland. Gesellschaftliches Engagement von Unternehmen. Bilanz und Perspektiven* (S. 388–400). 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS.
- Bartsch, G. (2000). Lernen in fremden Lebenswelten. Personalentwicklung als Einstieg in das bürgerschaftliche Engagement von Unternehmen. Arbeitspapier der Initiative „Unternehmen: Partner der Jugend (UPJ)“. Hamburg. Erschienen in H. Backhaus-Maul & H. Brühl (2003), *Bürgergesellschaft und Wirtschaft – zur neuen Rolle von Bürgern, Verwaltungen und Unternehmen*. Berlin: Deutsches Institut für Urbanistik.
- Bartz, A. (2007). Innovationen in der Schule gestalten. BLK-Programm Transfer zu NRW „Agenda 21 in Schule und Jugendarbeit“. Soest: Ministerium für Schule und Weiterbildung (NRW). http://www.agenda21schulen.de/%2FPublikationen/%2Fmat_unterricht%2Fpdf/%2FInnovationen.pdf (31.05.2012).
- Barz, H. (2010). Bildung und Ökonomisierungskritik – Die Perspektive der Erziehungswissenschaften. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsfinanzierung* (S. 145–154). Wiesbaden: VS.
- Bastian, J. (2003). Pädagogische Schulentwicklung. Von der Unterrichtsreform zur Entwicklung der Einzelschule. In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hrsg.), *Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick* (S. 265–272). Bielefeld: Transcript.
- Bastian, J. (1997). Pädagogische Schulentwicklung – von der Unterrichtsreform zur Entwicklung der Einzelschule. *Pädagogik*. 47(2), 6–11.
- Bauer, K.-O. (2008). Lehrerinteraktion und -kooperation. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 839–856). Wiesbaden: VS.
- Bauer, K.-O. (1998). Neue Lehrer braucht die Schule – Notwendige Veränderung der Lehrerverprofessionalität. In E. Risse (Hrsg.), *Schulprogramm. Entwicklung und Evaluation* (S. 209–224). Neuwied: Luchterhand.
- Baur, N. & Lamnek, S. (2005). Einzelfallanalyse. In L. Mikos & C. Wegener (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung* (S. 241–252). Konstanz: UVK.
- Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Schümer, G., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2003). *Pisa 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland: Zusammenfassung zentraler Befunde*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

- Baumgart, K. (2007). *Schulleitungshandeln (selbst)kritisch reflektiert. Der „ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus“ als ein Instrument der Schulentwicklung. Ein Beitrag zur Aktionsforschung* (Dissertationsschrift). Osnabrück: Universität Osnabrück, Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften, Fach Erziehungswissenschaft.
- Beck, C., Ullrich, H., & Schanz, R. (1995). *Fort- und Weiterbildungsinteressen von Lehrerinnen und Lehrern in Rheinland-Pfalz: Ergebnisse einer Befragung* (Heft 59). Mainz: Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Beck, U., Bonß, W. & Lau, C. (2004). Entgrenzung erzwingt Entscheidung: Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung? In U. Beck & C. Lau (2004), *Entgrenzung erzwingt Entscheidung? Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung?* (S. 13–62) Frankfurt: Suhrkamp.
- Beckmann, M. (2007). *Corporate Social Responsibility und Corporate Citizenship. Eine empirische Bestandsaufnahme der aktuellen Diskussion über die gesellschaftliche Verantwortung von Unternehmen*. Wirtschaftsethik-Studie Nr. 2007-1. Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Lehrstuhl für Wirtschaftsethik.
- Beinke, L. (2006). Bildungsbarrieren im Schulsystem. In G. Seeber (Hrsg.). *Die Zukunft des sozialen Sicherung - Herausforderungen für die ökonomische Bildung* (S. 187–208), Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung, Wirtschafts- und berufspädagogische Schriften (Band 34). Bergisch Gladbach: Hobein.
- Beinke, L. (2004). *Berufsorientierung und peer-groups und die berufswahlspezifischen Formen der Lehrerrolle*. Bad Honnef: Bock.
- Beinke, L. (2002). *Familie und Berufswahl*. Bad Honnef: Bock.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (2006). Education for the Knowledge Age: Design-centered Models of Teaching and Instruction. In P. A. Alexander & P. H. Winne (eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 695–713). New York: Routledge.
- Berg, -von, A., Grafé, S., Hagel, H., Hasebrook, J., Herzig, B., Kiesel, K., Koubek, J., Niesyto, H., Reinmann, G., Schäfer, M. & Schelhowe, H. (2010). Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Bericht der Expertenkommission des BMBF zur Medienbildung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit* (S. 5–14). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Berkemeyer, N., Manitius, V., Müthing, K. & Bos, W. (2009). Ergebnisse nationaler und internationaler Forschung zu schulischen Innovationsnetzwerken. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 12(4), 667–689.
- Berliner Communiqué (2003). *Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen*. Communiqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister. 19. September 2003.
- Bertelsmann Stiftung (2008). *Heute Schüler, morgen Unternehmer? Das Youth Entrepreneurship Barometer 2008* (S. 19–123). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bertelsmann Stiftung (2005). *Die gesellschaftliche Verantwortung von Unternehmen*. In Zusammenarbeit mit TNS Emnid. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Berthold, C. (2011). „Als ob es einen Sinn machen würde...“. *Strategisches Management an Hochschulen*. Unter Mitarbeit von B. Rehm und M. Daghestani. Gütersloh: CHE.

- Berthold, C, Meyer-Guckel, V. & Rohe, V. (2010). *Mission Gesellschaft. Engagement und Selbstverständnis der Hochschulen. Ziele, Konzepte, internationale Praxis.* Positionen. Bonn: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
- Bieri, P. (2005a). *Wie wäre es, gebildet zu sein? Festrede.* Bern: Pädagogische Hochschule Bern. http://www.hwr-berlin.de/fileadmin/downloads_internet/publikationen/Birie_Gebildet_sein.pdf (31.05.2012).
- Bieri, P. (2005b). *Das Handwerk der Freiheit. Über die Entdeckung des eigenen Willens.* 3. Auflage (Erstauflage: 2001). Frankfurt: Fischer.
- Bilharz, M. & Gräsel, C. (2006). Gewusst wie: Strategisches Umwelthandeln als Ansatz zur Förderung ökologischer Kompetenz in Schule und Weiterbildung. *bildungsforschung.* 3(1). <http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/download/27/25> (31.05.2012).
- Bitzer, C., Dreger, M., Fink, J., Karl, C., Specht, T. & Steidle, M. (2010). N@Wis. Naturwissenschaften in der Schule. *w.e.b.Square.* 02/2010. http://websquare.imb-uni-augsburg.de/files/7_Konzept_Nawis.pdf (31.05.2012).
- Blessing, T., Gierull, B., Kückner, C., Röhrich, J. & Hisserich, J. (2010). Ideenwerk. Konzeptpapier. *w.e.b.Square.* 2/2010. http://websquare.imb-uni-augsburg.de/files/6_Konzept_Ideen_werk.pdf (31.05.2012).
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (eds.) (2000). *Handbook of Self-Regulation.* San Diego: Academic Press.
- Böhle, F. (2004). Die Bewältigung des Unplanbaren als neue Herausforderung in der Arbeitswelt – Die Unplanbarkeit betrieblicher Prozesse und erfahrungsgelitetes Arbeiten. In F. Böhle, S. Pfeiffer, N. Sevsay-Tegethoff (Hrsg.), *Die Bewältigung des Unplanbaren* (S. 12–54). Wiesbaden: VS.
- Böhnisch, L. & Schröer, W. (2004). Bürgergesellschaft und Sozialpolitik. *Aus Politik und Zeitgeschichte.* 14, 16–22.
- Bölling, R. (2008). Das Tor zur Universität – Abitur im Wandel. *Aus Politik und Zeitgeschichte.* 49, 33–38.
- Bösch, H.-U. (1987). *Lehrerbeurteilung. Theoretische Grundlegung und Anwendung für den Handelslehramtskandidaten* (Dissertationsschrift). Zürich: ADAG.
- Böttcher, W. (2005). Soziale Auslese und Bildungsreform. *Aus Politik und Zeitgeschichte.* 12, 7–13.
- Bohnet, I. (1995). *Oekonomie und Kommunikation – eine experimentelle Untersuchung* (Dissertationsschrift). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Bolder, A. (2009). Arbeit, Qualifikation und Kompetenzen. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 813–843). 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS.
- Bolling, R. (2008). Das Tor zur Universität – Abitur im Wandel. *Aus Politik und Zeitgeschichte.* 49, 33–38.
- Bolz, N. (2009). *Diskurs über die Ungleichheit. Ein Anti-Rousseau.* München: W. Fink.
- Bonsen, M. & Rolf, H. G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik.* 52(2), 167–184.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler.* 3., überarbeitete Auflage. Heidelberg: Springer.
- Bosma, N., Acs, Z. J., Autio, E., Codurax, A. & Levie, J. (2008). *Global Entrepreneurship Monitor 2008. Executive Report.* London: Babson College, London Business School. <http://www.gemconsortium.org/download.asp?fid=849> (31.05.2012).

- Bosma, N., Jones, K., Autio, E. & Levie, J. (2007). *Global Entrepreneurship Monitor 2007. Executive Report*. London: Babson College, London Business School. <http://www.gemconsortium.org/download.asp?fid=644> (31.05.2012).
- Bosse, D. (2009). Zur Zukunft des allgemein bildenden Gymnasiums. In D. Bosse (Hrsg.), *Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit* (S. 15-28). Wiesbaden: VS.
- Brahm, T. (2009). *Entwicklung von Teamkompetenz durch computergestützte kollaborative Lernprozesse* (Dissertationsschrift). Bamberg: Difo-Druck.
- Braun, M. & Schwarz, M. (2006). *Gesellschaftliche Verantwortung von Unternehmen. Vom Konzept der Corporate Social Responsibility zur Förderung von Corporate Citizenship in Nordrhein-Westfalen* (Band 150). Dortmund: Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund.
- Breiter, A. & Welling, S. (2010). Integration digitaler Medien in den Schulalltag als Mehrebenenproblem. In B. Eickelmann (Hrsg.), *Bildung und Schule auf dem Weg in die Wissensgesellschaft* (S. 13-25). Münster: Waxmann.
- Bremer, C. (1999). Lernen für das Leben: Ökonomische Bildung ist gefragt. In L. Grob (Hrsg.), *Ökonomische Bildung im Medienzeitalter* (S. 9-23). Münster: Lit.
- Brockmeyer, R. (1998). Pädagogische Kultur und Managementkultur. In E. Risse (Hrsg.), *Schulprogramm. Entwicklung und Evaluation* (S. 87-104). Neuwied: Luchterhand.
- Brohm, M. (2009). *Sozialkompetenz und Schule. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Gelingensbedingungen sozialbezogener Interventionen*. Weinheim: Juventa.
- Bromme, R. & Haag, L. (2008). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 803-819). Wiesbaden: VS.
- Bromme, R., Jucks, R. & Rambow, R. (2004). Experten-Laien-Kommunikation im Wissensmanagement. In G. Reinmann & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie des Wissensmanagements* (S. 176-188). Göttingen: Hogrefe.
- Brosius, H. B. & Koschel, F. (2003). *Methoden der empirischen Kommunikationswissenschaft*. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Brüsemeister, T. (2008). *Bildungssoziologie. Einführung in Perspektiven und Probleme*. Wiesbaden: VS.
- Brüsemeister, T. & Eubel, K.-D. (2003). Facetten schulischer Modernisierung. Einleitung. In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hrsg.), *Zur Modernisierung der Schule. Leitideen - Konzepte - Akteure. Ein Überblick* (S. 15-33). Bielefeld: Transcript.
- Busemann, K. & Gscheidle, C. (2010). Web 2.0: Nutzung steigt - Interesse an aktiver Teilhabe sinkt. Ergebnisse der ARD-/ZDF-Onlinestudie 2010. *Media Perspektiven*. 7-8, 359-368.
- Carroll, A.B. (1991). The Pyramid of Corporate Social Responsibility - Toward the Moral Management of Organizational Stakeholders. *Business Horizons*. 34(4), 39-48.
- CCCD - Centrum für Corporate Citizenship Deutschland (2007). *CCCD-Survey: Corporate Citizenship. Gesellschaftliches Engagement von Unternehmen in Deutschland und im transatlantischen Vergleich mit den USA*. Berlin: CCCD.
- Charities Aid Foundation (2010). *World Giving Index 2010*. http://www.cafonline.org/PDF/World_Giving_Index_2010_A4.pdf (31.05.2012).
- Chomsky, N. (1973). *Sprache und Geist* (Erstauflage: 1968). Frankfurt: Suhrkamp.
- Ciesluk, S. (2008). *Where Does Corporate Citizenship Belong?* Boston: Boston College Center for Corporate Citizenship.

- Claas, B. (2008). Bildungsarbeit in Großunternehmen. In A. Habisch, R. Schmidpeter & M. Neureiter (Hrsg.), *Handbuch Corporate Citizenship. Corporate Social Responsibility für Manager* (S. 331-336). Berlin: Springer.
- Claas, B. (2007). Engagement im Netzwerk. Das gemeinsame Engagement von Corporate Citizens hat Konjunktur. *Stiftung&Sponsoring*, 3, 26.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1992). Some Thoughts About Constructivism and Instructional Design. In T.M. Duffy & D.H. Jonassen (eds.), *Constructivism and the Technology of Instruction* (pp. 115-119). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Csikszentmihaly, M. (2010). *Das flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*. Elfte Auflage (Erstauflage: 1985). Stuttgart: Klett.
- Csikszentmihaly, M. & Jackson, S. (1999). *Flow im Sport. Der Schlüssel zur optimalen Erfahrung und Leistung*. München: BLV.
- Czerwanski, A. (2003a). 1. Netzwerke als Praxisgemeinschaften. In A. Czerwanski (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Netzwerkarbeit. Erfahrungen aus den Lernnetzwerken im „Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland“* (S. 9-18). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Czerwanski, A. (2003b). 2. Lernnetzwerke im „Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland“. In A. Czerwanski (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Netzwerkarbeit. Erfahrungen aus den Lernnetzwerken im „Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland“* (S. 19-41). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Damm, D. & Lang, R. (2002). *Handbuch Unternehmenskooperation. Erfahrungen mit Corporate Citizenship in Deutschland*. Brennpunkt-Dokumentationen zu Selbsthilfe und Bürgerengagement Nr. 39. 2. Auflage. Bonn/Hamburg: Stiftung Mitarbeit/UPJ Bundesinitiative.
- Deci, E. L. & Flaste, R. (1996). *Why we do what we do. Understanding Self-Motivation*. New York: Penguin Group.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223-238.
- Dehnbostel, P. (2011). Betriebliche Bildung als Referenz der Arbeitslehre. *BWP@*. Spezial 5 - Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 02. http://www.bwpat.de/ht2011/ft02/dehnbostel_ft02-ht2011.pdf (31.05.2012).
- Dehnbostel, P. (2007). *Lernen im Prozess der Arbeit*. Münster: Waxmann.
- Dehnbostel, P. & Pätzold, G. (2004). Lernförderliche Arbeitsgestaltung und die Neuorientierung betrieblicher Bildungsarbeit. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Beiheft 18, 19-30.
- Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (o. J.). *Forderungen zur ökonomischen Bildung an allgemein bildenden Schulen*. Essen: Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung e.V. <http://degoeb.de/index.php?page=forderungen> (31.05.2012).
- Deutscher Bildungsrat (1974). *Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichen Lernen*. Stuttgart: Klett.
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen: Empfehlungen der Bildungskommission*. Stuttgart: Klett.
- Deutscher Bundestag (2008). *Technikfolgenabschätzung (TA), Mediennutzung und eLearning in Schulen. Sachstandsbericht zum Monitoring „eLearning“*. Berlin: 18. Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung.
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education* (Erstauflage: 1938). New York: Touchstone.

- Dewey, J. (1964). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik (Democracy and Education)*. 3. Auflage (Erstauflage: 1915). Braunschweig: Westermann.
- Diefenbach, H. (2009). Der Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Schülern ohne Migrationshintergrund. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 433–457). Wiesbaden: VS.
- Diekmann, A. (2009). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen - Methoden - Anwendungen*. 20., vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage (Erstauflage: 2007). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dimbath, O. (2007). Die (Be-)Deutung schulischer Berufsorientierung. Eine Analyse des Einflusses von Lehrerinnen und Lehrern auf die Berufswahl. In H. Kahlert & J. Mansel (Hrsg.), *Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung* (S. 163–184). Göttingen: Juventa.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*. 41. Beiheft, 73–92.
- Dobischat, R. (2008a). berufliche Weiterbildung. In H. May (Hrsg.), *Lexikon der ökonomischen Bildung* (S. 83–87). 7. Auflage. München: Oldenbourg.
- Dobischat, R. (2008b). Berufs- und Qualifikationswandel. In H. May (Hrsg.), *Lexikon der ökonomischen Bildung* (S. 100–103). 7. Auflage. München: Oldenbourg.
- Dobischat, R. (2008c). Personalentwicklung. In H. May (Hrsg.), *Lexikon der ökonomischen Bildung* (S. 430–433). 7. Auflage. München: Oldenbourg.
- Dohmen, G. (2002). Lebenslang lernen – und wo bleibt die „Bildung“? *Literatur und Forschungsreport Weiterbildung*. 49, 8–14.
- Dohmen, G. (2001). *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- DPHv (2009). *Zu große Klassen und zu viel Unterrichtsausfall sind die größten Defizite an Schulen. Exklusiv-Umfrage der Vodafone-Stiftung Deutschland zum Wettbewerb „Deutscher Lehrpreis – Unterricht innovativ“* (Pressemitteilung vom 26.03.2009). Berlin: DPHV. [http://www.dphv.de/index.php?id=20&tx_ttnews\[tt_news\]=219&tx_ttnews\[backPid\]=5&cHash=8dabcd2251](http://www.dphv.de/index.php?id=20&tx_ttnews[tt_news]=219&tx_ttnews[backPid]=5&cHash=8dabcd2251) (31.05.2012).
- Dresel, M., Steuer, G. & Berner, V.-D. (2010). Zum Zusammenhang von Geschlecht, kultureller Herkunft und sozialer Herkunft mit Lernen und Leistung im Kontext von Schule und Unterricht. In J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber & W. Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung* (S. 333–349). Wiesbaden: VS.
- Dresewski, F. (2001). *Soziale Verantwortung von Unternehmen bewerten. Ausgewählte Informationsquellen zu Richtlinien, Standards, Bewertungsinstrumenten, Berichterstattung und Ethischem Investment*. Unter Mitarbeit von Beate Häring, Peter Kromminga und Reinhard Lang (Arbeitspapier). Hamburg: UPJ.
- Drucker, P. F. (1994). *Innovation and Entrepreneurship: Practice and Principles*. 2., überarbeitete Auflage. Oxford: Butterworth Heinemann.
- Dubs, R. (2005). *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*. Zürich: SKV.
- Dubs, R. (2004a). Leadership von Schulleitungspersonal zwischen Ideal und Realität. In R. Arnold & C. Griese (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung. Voraussetzungen, Bedingungen, Erfahrungen* (S. 13–24). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Dubs, R. (2004b). *Qualitätsmanagement für Schulen*. Studien und Berichte des IWP (Band 13). St. Gallen: Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Düsseldorff, K. (2002). Netzwerke und institutionalisierte Kooperation: Bildungnetzwerke als Medium einer regionalen Standortstrategie. Theoretische Aspekte und Praxiserfahrungen. Teil 1. In Universität Osnabrück (Hrsg.), *Schulentwicklung: Qualitätsentwicklung durch Netzwerkbildung*. (S. 26–35) Osnabrück: Universität Osnabrück, Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften/Zentrum für Lehrerbildung.
- Duffy, T. M. & Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the Design and Delivery of Instruction. In D. H. Jonassen (ed.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 170–198). New York: Simon & Schuster.
- Dunder, O. & Dickschus, C. (2009). Kompetenzentwicklung im bürgerschaftlichen Engagement. Ein Plädoyer für die Anerkennung neuer Lernarrangements an deutschen Hochschulen. In K. Altenschmidt, J. Miller & W. Stark (Hrsg.), *Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen* (S. 60–65). Weinheim: Beltz.
- Ebbers, I. & Klein, R. (2011). Kultur der unternehmerischen Selbstständigkeit. *Aus Politik und Zeitgeschichte*. 12, 28–32.
- Ehlers, U.-D. (2009). Web 2.0 – E-Learning 2.0 – Quality 2.0? Quality for new learning Cultures. *Quality Assurance in Education*. 17(3), 296–314.
- Ehlers, U.-D. (2005). Qualitative Onlinebefragung. In L. Mikos & C. Wegener (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung* (S. 279–290). Konstanz: UVK.
- Ehrenspeck, Y. (2009). Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 155–169). Wiesbaden: VS.
- Eickelmann, B. (2010). Individualisieren und Fördern mit digitalen Medien im Unterricht als Beitrag zu einem förderlichen Umgang mit Heterogenität. In B. Eickelmann (Hrsg.), *Bildung und Schule auf dem Weg in die Wissensgesellschaft* (S. 41–55). Münster: Waxmann.
- Einsiedler, W. (1981). *Lehrmethoden*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Elsholz, U. (2002). Kompetenzentwicklung zur reflexiven Handlungsfähigkeit. In P. Dehnhostel, U. Elsholz, J. Meister & J. Meyer-Menk (Hrsg.), *Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung* (S. 31–43). Berlin: Sigma.
- Endrweit, G. (2011). Mögliche Funktionen von Wirtschaft und Medien für die Universität. In B. Hölscher & J. Suchanek (Hrsg.), *Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien* (S. 15–32). Wiesbaden: VS.
- Enquete-Kommission (2011). *Medienkompetenz. Bericht der Projektgruppe Medienkompetenz der Enquete-Kommission „Internet und digitale Gesellschaft“ vom 22. Juni 2011*. Berlin: Deutscher Bundestag.
- Erpenbeck, J. (2009). Kompetenzen erkennen, bilanzieren und entwickeln. In A. Egger-Subotitsch & R. Sturm (Hrsg.), *Kompetenzen im Brennpunkt von Arbeitsmarkt und Bildung* (AMS report 66). http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMS_report66_egger-sturm2009.pdf (01.03.2011).
- Erpenbeck, J. (2006). Metakompetenzen und Selbstorganisation. In Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.), *Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung* (S. 5–14). Heft 95, Teil 1. Berlin: QUEM.

- Erpenbeck, J. (2002). Kompetenzentwicklung in selbstorganisierten Netzwerkstrukturen. In P. Dehnhostel, U. Elsholz, J. Meister & J. Meyer-Menk (Hrsg.), *Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung* (S. 201-222). Berlin: Sigma.
- Erpenbeck, J. (2001). Wissensmanagement als Kompetenzmanagement. In G. Franke (Hrsg.), *Komplexität und Kompetenz: Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung* (S. 102-120). Bundesinstitut für Berufsbildung, Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Erpenbeck, J. (1998). Chaos, Selbstorganisation und Kompetenzentwicklung. In Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.), *Lernen im Chaos, Lernen für das Chaos* (S. 51-58). QUEM-report Nr. 52. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management.
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (2007). *Die Kompetenzbiographie: Wege der Kompetenzentwicklung*. 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Münster: Waxmann.
- EU-Kommission (2006). *Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Umsetzung des Lissabon-Programms der Gemeinschaft: Förderung des Unternehmergeistes in Unterricht und Bildung*, KOM(2006) 33 endgültig, 13.2.2006. Brüssel: Europäische Kommission.
- EU-Kommission (2003). *Grünbuch Unternehmergeist in Europa*, KOM(2003) 27 endgültig, 21.1.2003. Brüssel: Europäische Kommission.
- EU-Kommission (2001). *Grünbuch Europäische Rahmenbedingungen für die soziale Verantwortung der Unternehmen*, KOM(2001) 366 endgültig, 18. 7. 2001. Brüssel: Europäische Kommission.
- Euler, D. (1997). Förderung von Sozialkompetenzen - Eine Überforderung für das duale System? In D. Euler & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte* (S. 263-288). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Euler, D. & Hahn, A. (2007). *Wirtschaftsdidaktik*. 2., aktualisierte Auflage. Bern: Haupt.
- Euler, D. & Seufert, S. (2005). Von der Pionierphase zur nachhaltigen Implementierung - Facetten und Zusammenhänge einer pädagogischen Innovation. In D. Euler & S. Seufert (Hrsg.), *E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren* (S. 1-24). München: Oldenbourg.
- Eyerer, P. & Krause, D. (2008). TheoPrax: Kommunikative Schnittstelle zwischen Wirtschaft und Schule. In T. Rihm (Hrsg.), *Teilhaben an Schulen. Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung* (S. 189-202). Wiesbaden: VS.
- Falck, O. & Hebllich, S. (2006). *Corporate Social Responsibility: Einbettung des Unternehmens in das Wirtschaftssystem*. Diskussionsbeitrag Nr. V-45-06. Volkswirtschaftliche Reihe. Passauer Diskussionspapiere. Passau: Universität Passau, Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät.
- Famulla, G.-E. (2011). „Weil sich die Lebenswelt ökonomisiert ...“ *Ökonomische Bildung aus Sicht der Wirtschaftsverbände* (Working Paper No. 2). Bielefeld: Initiative für eine bessere ökonomische Bildung.
- Famulla, G.-E., Fischer, A., Hetke, R., Weber, B. & Zurstrassen, B. (2011). Bessere ökonomische Bildung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*. 12, 48-54.
- Fatke, R. (2003). Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe* (S. 56-68). Weinheim: Juventa.

- Faulstich, P. (2005). Lernzeiten – Zeit zum Lernen öffnen. In G. Wiesner & A. Wolter (Hrsg.), *Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft* (S. 213–224). Weinheim: Juventa.
- Faulstich, P. (2002a). Lernen in Wissensnetzen. In P. Dehnbostel, U. Elsholz, J. Meister & J. Meyer-Menk (Hrsg.), *Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung* (S. 185–199). Berlin: Sigma.
- Faulstich, P. (2002b). Verteidigung von „Bildung“ gegen die Gebildeten unter ihren Verächtern. *Literatur und Forschungsreport Weiterbildung*. 49, 15–25.
- Faulstich, P. (1995). Betriebliche Personalentwicklung und öffentliche Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*. 1, 1–6.
- Faulstich-Wieland, H. (2004). *Mädchen und Naturwissenschaften in der Schule. Expertise für das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg*. Hamburg: Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft.
- Fend, H. (2011). Die Wirksamkeit der Neuen Steuerung – theoretische und methodische Probleme ihrer Evaluation. *Zeitschrift für Bildungsforschung*. 1, 5–24.
- Fend, H. (2009). Entwicklungslinien des Bildungswesens im 21. Jahrhundert. In D. Bosse & P. Posch (Hrsg.), *Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung* (S. 19–24). Wiesbaden: VS.
- Fend, H. (2003a). Schulkultur und Schulqualität. In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hrsg.), *Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick* (S. 101–108). Bielefeld: Transcript.
- Fend, H. (2003b). Schulkultur als Zusammenspiel der Teilkulturen von Lehrern, Schülern und Eltern – Schisma oder Partnerschaft. In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hrsg.), *Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick* (S. 284–292). Bielefeld: Transcript.
- Fend, H. (2001). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. 2. Auflage. Weinheim: Juventa.
- Fend, H. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. Wohlfahrtstaatliche Modelle und Marktmodelle. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. Zeitschrift für Pädagogik. 41. Beiheft (S. 55–72). Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1977). *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule. Soziologie der Schule II, 1*. Weinheim: Beltz.
- Flick, U. (2006). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (2005). Wissenschaftstheorie und das Verhältnis von qualitativer und quantitativer Forschung. In L. Mikos & C. Wegener (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung* (S. 20–28). Konstanz: UVK.
- Florian, A. (2008). *Blended Learning in der Lehrerfortbildung* (Dissertationsschrift). Augsburg: Universität Augsburg, Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät.
- Flyvbjerg, B. (2004). Five misunderstandings about case-study research. In C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (eds.), *Qualitative Research Practice*. London: Sage.
- Förster, -, von, H. (1993). *Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke*. Herausgegeben von Siegfried J. Schmidt. Frankfurt: Suhrkamp.
- Franke, G. (2005). *Facetten der Kompetenzentwicklung*. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Frey, K. (2010). *Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun*. 11., neu ausgestattete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Friebertshäuser, B. (2003). Interviewtechniken – ein Überblick. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Studienausgabe (S. 371-395). Weinheim: Juventa.
- Fried, L. (1996). *Schule weiterentwickeln: Einschätzungen von Praxisexpertinnen und -experten in Rheinland-Pfalz* (Schulversuche und Bildungsforschung, Berichte und Materialien Nr. 78). Mainz: v. Hase und Koehler.
- Früh, D. (2000). Online-Forschung im Zeichen des Qualitativen Paradigmas. Methodologische Reflexion und empirische Erfahrungen. *FQS*. 1(3). Art. 35. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/1052/2280> (31.05.2012).
- Fullan, M. (2001). *The new Meaning of Educational Change*. 3. Auflage. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). Teacher Development and Educational Change. In M. Fullan & A. Hargreaves (Hrsg.), *Teacher Development and Educational Change* (pp. 1-9). London/Philadelphia: RoutledgeFalmer.
- Funke, J. & Zumbach, J. (2005). Problemlösen. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 206-220). Göttingen: Hogrefe.
- Furco, A. (2009). Die Rolle von Service Learning im Aufbau einer gesellschaftlich engagierten Universität. In K. Altenschmidt, J. Miller & W. Stark (Hrsg.), *Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen* (S. 47-59). Weinheim: Beltz.
- Fusarelli, L. D., Kowalski, T. J. & Petersen, G. J. (2011). Distributive Leadership, Civic Engagement, and Deliberative Democracy as Vehicles for School Improvement. *Leadership and Policy in Schools*. 10, 43-62.
- Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behaviour*. 26, 331-362.
- Gapski, H. & Tekster, T. (2009). *Informationskompetenz in Deutschland. Überblick zum Stand der Fachdiskussion und Zusammenstellung von Literaturangaben, Projekten und Materialien zu einzelnen Zielgruppen*. Düsseldorf: LfM.
- Geier, B. (2006). *Evaluation eines netzbasierten Unternehmensplanspiels. Eine problemorientierte Lernumgebung für die kaufmännische Aus- und Weiterbildung* (Dissertationsschrift). München: Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Geißler, H. (1991). Vom Lernen in der Organisation zum Lernen der Organisation. In T. Sattelberger (Hrsg.), *Die lernende Organisation: Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung* (S. 79-96). Wiesbaden: Gabler.
- Geißler, K. A. & Orthey, F. M. (2002). Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. *Literatur und Forschungsreport Weiterbildung*. 49, 69-79.
- Geitmann, R. (2004). „Sozialgestaltung“ als Bildungsauftrag. *Zeitschrift für Sozialökonomie*. 41(141), 9-15.
- Gerard, I. (2000). *Schule im Wandel: Schulinterne Lehrerfortbildung*. Neuwied: Luchterhand.
- Gijbels, D., Van de Wattering, G. & Dochy, F. (2005). Integrating assessment tasks in a problem-based learning environment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(1), 73-86.
- Glaser, B. G. & Strauss, A.L. (1990). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* (Erstauflage: 1967). New York: de Gruyter.

- Gmelch, A. (2011). Arbeitsplatzerkundung/-beschreibung in der ökonomischen Bildung. In T. Retzmann (Hrsg.), *Methodentraining für den Ökonomieunterricht II* (S. 7-23). Schwalbach: Wochenschau.
- Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 79, 1360-1381.
- Gruber, H. & Rehr, M. (2009). Netzwerkforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 967-981). Wiesbaden: VS.
- Götz, P., Graf, R., Grunder, H.-U., Gut, M. & Obermann, C. (2003). Wirtschaftswissen in der Ausbildung von Lehrkräften. In R. Würth (Hrsg.), *Wirtschaftsunterricht an Schulen im Aufwind?* (S. 193-382). Künzelsau: Swiridoff.
- Googin, B. K. & Rochlin, S. A. (2010). Corporate Citizenship in den USA. In H. Backhaus-Maul, C. Biedermann, S. Nährlich & J. Polterauer (Hrsg.), *Corporate Citizenship in Deutschland. Gesellschaftliches Engagement von Unternehmen. Bilanz und Perspektiven* (S. 644-670). 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS.
- Greimel-Fuhrmann, B. (2008). Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität durch Evaluation als Element eines innovativen Schulmanagements. In R. Voss (Hrsg.), *Innovatives Schulmanagement. Ansätze für ein effizientes Management von Schulen* (S. 52-71). Gernsbach: DBV.
- Greimel-Fuhrmann, B. & Rechberger, J. (2007). Wenn Schüler selbstorganisiert lernen, was tun dann die Lehrer? Analyse der Anforderungen an Lehrkräfte, gezeigt am Beispiel des kooperativen offenen Lernens an berufsbildenden Schulen. *BWP@*, 13. http://www.bwpat.de/ausgabe13/greimel-fuhrmann_rechberger_bwpat13.pdf (31.05.2012).
- Gräsel, C. (2009). Umweltbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 845-859). 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS.
- Gräsel, C. & Mandl, H. (2002). Qualitätskriterien von Unterricht: Ein zentrales Thema der Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung. In H. J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (S. 181-208). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gudjons, H. (2008). *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit*. 7., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gudjons, H. (2006). *Neue Unterrichtskultur - veränderte Lehrerrolle*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grunder, H.-U. (2004). Schulentwicklung und die Konsequenzen für Schule und Unterricht. In Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung - zum Stand der Diskussion* (S. 103-118). Bern: Sekretariat EDK.
- Grundmann, M. (2009). Sozialisation - Erziehung - Bildung: Eine kritische Begriffsbestimmung. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 61-84). Wiesbaden: VS.
- Haan, G. de (2006). Bildung für nachhaltige Entwicklung - ein neues Lern- und Handlungsfeld. *UNESCO heute*, 1, 4-8.
- Haan, G. de & Harenberg, D. (1999). *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten für das BLK-Programm* (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung Nr. 72). Bonn: BLK.
- Habermas, J. (1981a). *Theorie des kommunikativen Handelns. Handlungsrationality und gesellschaftliche Rationalisierung*. Band 1. Frankfurt: Suhrkamp.

- Habermas, J. (1981b). *Theorie des kommunikativen Handelns. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Band 2. Frankfurt: Suhrkamp.
- Habisch, A. (2010). Unternehmensgeist in der Bürgergesellschaft. Zur Innovationsfunktion von Corporate Citizenship. In H. Backhaus-Maul, C. Biedermann, S. Nährlich & J. Polterauer (Hrsg.), *Corporate Citizenship in Deutschland. Gesellschaftliches Engagement von Unternehmen. Bilanz und Perspektiven* (S. 157-172). 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS.
- Habisch, A. (2003a). *Corporate Citizenship. Gesellschaftliches Engagement von Unternehmen in Deutschland*. Heidelberg: Springer.
- Habisch, A. (2003b). „Corporate Citizenship“ – unternehmerisches Bürgerengagement im Gemeinwesen des 21. Jahrhunderts. In S. Litzel, F. Looock & A. Brackert (Hrsg.), *Handbuch Wirtschaft und Kultur. Formen und Fakten unternehmerischer Kulturförderung* (S. 4-13). Heidelberg: Springer.
- Habisch, A., Wildner, M. & Wenzel, F. (2008). Corporate Citizenship als Bestandteil der Unternehmensstrategie. In A. Habisch, R. Schmidpeter & M. Neureiter (Hrsg.), *Handbuch Corporate Citizenship. Corporate Social Responsibility für Manager* (S. 3-43). Berlin: Springer.
- Hackl, B. (2008). Va pensiero! Warum die Sache mit der Selbstbestimmung in der Schule nicht so einfach ist. In T. Rihm (Hrsg.), *Teilhaben an Schulen. Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung* (S. 219-235). Wiesbaden: VS.
- Häuptle, E. (2006). *Notebook-Klassen an einer Hauptschule. Eine Einzelfallstudie zur Wirkung eines Notebook-Einsatzes auf Unterricht, Schüler und Schule* (Dissertationsschrift). Augsburg: Universität Augsburg, Professur für Medienpädagogik. http://www.opus-bayern.de/uni-augsburg/volltexte/2007/594/pdf/Haeuptle_Notebook.pdf (31.05.2012).
- Häuptle, E., Florian, A. & Reinmann, G. (2008). *Nachhaltigkeit von Medienprojekten in der Lehrerfortbildung: Abschlussbericht zur Evaluation des Blended Learning-Lehrerfortbildungsprogramms „Intel® Lehren - Aufbaukurs Online“* (Arbeitsbericht 20). Augsburg: Universität Augsburg, Institut für Medien und Bildungstechnologie, Professur für Medienpädagogik.
- Hallitzky, M. & Seibert, N. (2002). Theorie des Unterrichts. Von bildungstheoretischen zu systemtheoretisch-konstruktivistischen Ansätzen in der Didaktik. In H. J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (S. 133-180). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hamm, C. & Schweers, C. (2003). Curriculumentwicklung durch externe und interne Zusammenarbeit verbessern. In B. Strahler, E. Tiemeyer & K. Wilbers (Hrsg.), *Bildungsnetzwerke in der Praxis. Erfolgsfaktoren, Konzepte, Lösungen* (S. 77-87). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Hansen, U. & Schrader, U. (2005). Corporate Social Responsibility als aktuelles Thema der Betriebswirtschaft. *DBW*, 65, 373-395.
- Hany, E. & Driesel-Lange, K. (2006). Berufswahl als pädagogische Herausforderung: Schulische Orientierungsmaßnahmen im Urteil von Abiturienten. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*. 4, 517-531.
- Harabi, N. & Meyer, R. (2000). *Die neuen Selbständigen. Forschungsbericht*. Solothurn: Fachhochschule Solothurn Nordwestschweiz.
- Harney, K. (1994). Form und Gegenform. Zur Funktion sozialer Netzwerke. In F. Hagedorn, S. Jungk, M. Lohmann & H. H. Meyer (Hrsg.), *Anders Arbeiten in Bildung und Kultur* (S. 31-44). Weinheim: Beltz.

- Hartig, J. (2008). Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen. In N. Jude, J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.), *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern* (S. 15–25). Bildungsforschung Band 26. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Hartmann, M. (2004). Eliten in Deutschland. *Aus Politik und Zeitgeschichte*. 10, 17–24.
- Hedtke, R., Famulla, G.-E., Fischer, A., Weber, B. & Zurstrassen, B. (2010). *Für eine bessere ökonomische Bildung!* Kurzexpertise zum Gutachten „Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards. Standards für die Lehrerbildung im Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der Deutschen Gewerblichen Wirtschaft“. Bielefeld: Initiative für eine bessere ökonomische Bildung.
- Herzig, B. & Grafe, S. (2010). Digitale Lernwelten und Schule. In K.-U. Hugger & M. Walber (Hrsg.), *Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven* (S. 115–127). Wiesbaden: VS
- Heid, H. & Harteis, C. (2004). Zur Vereinbarkeit ökonomischer und pädagogischer Prinzipien in der modernen betrieblichen Personal- und Organisationsentwicklung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Beiheft 18, 222–231.
- Heidbrink, L. (2008). Wie moralisch sind Unternehmen? Essay. *Aus Politik und Zeitgeschichte*. 31, 3–6.
- Hekman, B. & Wieland, C. (2008). Einleitung: Weshalb ein Youth Entrepreneurship Barometer. In Bertelsmann Stiftung (2008). *Heute Schüler, morgen Unternehmer? Das Youth Entrepreneurship Barometer 2008* (S. 11–17). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Herrmann, W. A. (2002). Schule und Hochschule sind Partner – die Sicht der Universität. In Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.), *Effiziente Partner. Gymnasium : Universität* (S. 12–14). München: Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus.
- Herzig, C. (2004). *Corporate Volunteering in Germany. Survey and Empirical Evidence*. Lüneburg: Universität Lüneburg, Lehrstuhl für Betriebswirtschaftslehre.
- Herzog, W. (2009). Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 156–194). Wiesbaden: VS.
- Heuskel, D. (2010). Soziale Verantwortung und strategische Ziele: Warum sich unternehmerisches Engagement nicht auf Moral, sondern auf – beiderseitigem – Nutzen gründen muss. In H. Backhaus-Maul, C. Biedermann, S. Nährlich & J. Polterauer (Hrsg.), *Corporate Citizenship in Deutschland. Gesellschaftliches Engagement von Unternehmen. Bilanz und Perspektiven* (S. 440–443). 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS.
- Hillary, G. A. (1955). Definitions of Community: Areas of Agreement. *Rural Sociology*. 20, 111–124.
- Hillebrecht, S. (2008). Eine Übersicht über die Handlungsparameter des Schul-Marketings. In R. Voss (Hrsg.), *Innovatives Schulmanagement. Ansätze für ein effizientes Management von Schulen* (S. 31–51). Gernsbach: DBV.
- Höhmann, K. & Wollstädt, W. (1996). So überflüssig wie ein Kropf? Die Bedeutung von Lehrplänen aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. *Pädagogik*. 5, 9–12.
- Hofhues, S. (in Druck). Entwicklung sozio-ökonomischer Kompetenzen im Kontext schulischer Projektarbeit. Befunde aus einem Beispiel für Entrepreneurship Education am allgemeinbildenden Gymnasium. In T. Retzmann (Hrsg.), *Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II*. DeGÖB (weitere Daten noch nicht bekannt).

- Hofhues, S. (2010). Die Rolle von Öffentlichkeit im Lehr-Lernprozess. In S. Mandel, M. Rutishauser & E. Seiler Schiedt (Hrsg.), *Digitale Medien für Lehre und Forschung* (S. 405–414). Reihe Medien in der Wissenschaft (Band 55). Münster: Waxmann.
- Hofhues, S. (2007). *Gut getagt, halb gewonnen?! Eine konzeptionell-theoretische und empirische Studie zu Tagungen und Kongressen im Bereich Einkauf am Beispiel der BMW Group in München* (Unveröffentlichte Masterarbeit). Augsburg: Universität Augsburg, Professur für Medienpädagogik.
- Hofhues, S. (2005). *Ausbildungsmessen – up to date?* (Unveröffentlichte Bachelorarbeit). Augsburg: Universität Augsburg, Professur für Medienpädagogik.
- Hofhues, S., Mayrberger, K. & Ranner, T. (2011). Lehren und Lernen unter vernetzten Bedingungen gestalten: Qualitäts- oder Komplexitätssteigerung? In T. Köhler & J. Neumann (Hrsg.), *Wissensgemeinschaften. Digitale Medien – Öffnung und Offenheit in Forschung und Lehre* (S. 146–156). Reihe Medien in der Wissenschaft (Band 60). Münster: Waxmann.
- Hofhues, S. & Reinmann, G. (2009). *10 Jahre business@school – eine Initiative von The Boston Consulting Group. Eine Evaluationsstudie zu Chancen und Potenzialen der Zusammenarbeit zwischen Wirtschaft und Schule*. Im Auftrag von The Boston Consulting Group. Augsburg: Universität Augsburg, Professur für Medienpädagogik.
- Hofhues, S. & Schiefner-Rohs, M. (in Druck). Crossing Boundaries: Handeln in Medienprojekten zwischen Medienbildung und ökonomischer Bildung. *medien + erziehung* (merz) Wissenschaft 2012 (weitere Daten noch nicht bekannt).
- Hofhues, S. & Uhl, K. (in Druck). Lernen im Spannungsfeld von Öffentlichkeit, Öffnung und Offenheit. Überlegungen am Beispiel des Wikieinsatzes in Schulen. In M. Notari & B. Döbeli Honegger (Hrsg.), *Der Wiki-Weg des Lernens. Mit Wikis gemeinsame Lernprozesse gestalten und begleiten*. Bern: hep (weitere Daten noch nicht bekannt).
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung* (Studienausgabe; Erstausgabe: 1993). Frankfurt: Campus.
- Horstkemper, M. (2003). Schulische Reformen unterstützen: Konzepte und Methoden der Schulentwicklungsforschung. In B. Friebertshäuser & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Studienausgabe (S. 769–783). Weinheim: Juventa.
- Hube, G. (2005). *Beitrag zur Analyse und Beschreibung der Wissensarbeit*. Heimsheim: Jetter.
- Huber, G. (2005). Lernen in Gruppen/Kooperatives Lernen. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 261–272). Göttingen: Hogrefe.
- Huber, L. (2009). Kompetenzen für das Studium: „Studierfähigkeit“. *TriOS. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*. 4(1), 81–95.
- Huber, S. & Hameyer, U. (2000). Schulentwicklung in deutschsprachigen Ländern. Zum Stand des Forschungswissens. *Journal für Schulentwicklung. Theorie und Forschung in der Schulentwicklung*, 4, 78–96.
- Humboldt, -von, Wilhelm (1982). *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen* (Band IV). In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden*. 3., gegenüber der 2. unveränderte Auflage (2. Auflage: 1964). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hunneshagen, H. (2010). Brücken bauen – Übergang von der Schule zur Hochschule. In B. Eickelmann (Hrsg.), *Bildung und Schule auf dem Weg in die Wissensgesellschaft* (S. 69–84). Münster: Waxmann.

- Hurrelmann, K. (2002). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. 8., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- IfD (2010). *Aktuelle Fragen der Schulpolitik und das Bild der Lehrer in Deutschland. Eine Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland*. Digitale Pressemappe. Berlin: Deutscher Philologenverband, Deutscher Lehrpreis. http://www.lehrerpreis.de/documents/Digitale_Pressemappe.pdf (31.05.2012).
- Institut für praxisorientierte Sozialforschung (2006). *Jugendstudie 2006. Wirtschaftsverständnis und Finanzkultur*. Im Auftrag des Bundesverbandes deutscher Banken. <http://www.schulbank.de/jugendstudie/resolveuid/be357f8d0d885923434c516a-2dab26f6> (31.05.2012).
- Ipfling, H.-J. (2002). Schule – ihre Geschichte, ihre Funktion und ihre Organisation. In H. J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (S. 35–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jacobsen, L. K. (2003). *Bestimmungsfaktoren für den Erfolg im Entrepreneurship. Entwicklung eines umfassenden theoretischen Modells* (Dissertationsschrift). Berlin: Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie.
- Jäger, P. (2001). *Der Erwerb von Kompetenzen als Konkretisierung der Schlüsselqualifikationen – eine Herausforderung an Schule und Unterricht* (Dissertationsschrift). Passau: Universität Passau, Philosophische Fakultät.
- Janes, J. (2001). 2. Philanthropie und Engagement amerikanischer Unternehmen. Ein historischer Überblick. In D. Schöffmann (Hrsg.), *Wenn alle gewinnen. Bürgerschaftliches Engagement von Unternehmen* (S. 23–30). Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Jansen, S. A. & Oldenburg, F. (2010). Unternehmertum statt Ehrenamt. *brandeins*. 7, 38–39.
- Joas, H. (2002). Wertevermittlung in einer fragmentierten Gesellschaft. In N. Killius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 58–77). Frankfurt: Suhrkamp.
- Jörissen, B. (in Druck). *Medienbildung*. In K.-P. Horn, H. Kemnitz & W. Morotzki (Hrsg.), *Lexikon Erziehungswissenschaft* (Preprint). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=explorer&chrome=true&srcid=0B0RoE2sM8LGXNTFmOWU4NmItOWQ3YS00NDFILtk2ODctMWZkNzEwYzE5MwZm&hl=de> (31.05.2012).
- Jörissen, B. & Marotzki, W. (2009). *Medienbildung – eine Einführung*. Theorie, Methoden, Analysen. Stuttgart: Klinkhardt.
- Jonas, H. (1979). *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation* (Erstausgabe: 1979). Frankfurt: Suhrkamp.
- Jonassen, D.H. (1992). Evaluating Constructivistic Learning. In T. M. Duffy & D. H. Jonassen (eds.), *Constructivism and the Technology of Instruction* (pp. 137–148). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Josten, M. & van Elkan, M. (2010). *Unternehmergeist in die Schulen?! Ergebnisse aus der Inmit-Studie zu Entrepreneurship-Education-Projekten an deutschen Schulen*. Berlin: Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie.
- Jürgens, E. (2005). Standards für schulische Bildung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*. 12, 26–31.
- Jütte, W. (2002). *Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften*. DIE. Bielefeld: Bertelsmann.
- Jungk, S. (1994). Kooperation und Vernetzung. Strukturwandel als Kompetenzanforderung. In F. Hagedorn, S. Jungk, M. Lohmann & H. H. Meyer (Hrsg.), *Anders Arbeiten in Bildung und Kultur* (S. 61–76). Weinheim: Beltz.

- Kahlert, H. & Mansel, J. (2007). Bildung und Berufsorientierung von Jugendlichen in Schule und informellen Kontexten. In H. Kahlert. & J. Mansel (Hrsg.), *Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung* (S. 7-18). Göttingen: Juventa.
- Kaminski, H. (2008). Projektmethode. In H. May (Hrsg.), *Lexikon der ökonomischen Bildung* (S. 453-457). 7. Auflage. München: Oldenbourg.
- Kaminski, H. (1999a). Einleitung. In H. Kaminski (Hrsg.), *Ökonomische Bildung für die Schule. Politische Rahmenbedingungen und praktische Realisationsmöglichkeiten* (S. 9-12). Neuwied/Kriftel: Luchterhand.
- Kaminski, H. (1999b). Oldenburger Modellprojekt „Wirtschaft und Gymnasium“. In H. Kaminski (Hrsg.), *Ökonomische Bildung für die Schule. Politische Rahmenbedingungen und praktische Realisationsmöglichkeiten* (S. 37-50). Neuwied/Kriftel: Luchterhand.
- Kaminski, H. (1999c). Lehrplan-Analysen – ein Beitrag zur Situations-Analyse des Status der ökonomischen Bildung in Lehrplänen des Gymnasiums. In H. J. Schlösser & B. Weber (1999), *Wirtschaft in der Schule. Eine umfassende Analyse der Lehrpläne für Gymnasien* (S. 11-30). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Kaminski, H., Malz, S. & Wolk, I. (2011). Schülerwettbewerbe in der ökonomischen Bildung. In T. Retzmann (Hrsg.), *Methodentraining für den Ökonomieunterricht II* (S. 141-158). Schwalbach: Wochenschau.
- Kammerl, R. & Ostermann, S. (2010). *Medienbildung - (k)ein Unterrichtsfach? Eine Expertise zum Stellenwert der Medienkompetenzförderung in Schulen*. Hamburg: Universität Hamburg, Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Medienpädagogik.
- Kappelhoff, P. (2004). *Kompetenzentwicklung in Netzwerken: Die Sicht der Komplexitäts- und allgemeinen Evolutionstheorie*. Wuppertal: Bergische Universität Wuppertal, Lehrstuhl für Methoden der empirischen Wirtschafts- und Sozialforschung. http://kappelhoff.wiwi.uni-wuppertal.de/fileadmin/kappelhoff/Downloads/Veroeffentlichungen/komplex_komplex_2004.pdf (31.05.2012).
- Kaufhold, M. (2006). *Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung* (Dissertationsschrift). Wiesbaden: VS.
- Kelle, Helga (2003). Die Komplexität sozialer und kultureller Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe* (S. 192-208). Weinheim: Juventa.
- Kelle, Udo (2008). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte* (2. Auflage). Wiesbaden: VS.
- Kelle, Udo (2006). Qualitative Evaluationsforschung und das Kausalitätsparadigma. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte - Methoden - Umsetzung* (S. 117-134). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kellermann, P. (2009). Geschäft versus Wissenschaft, Ausbildung versus Studium – Zur Instrumentalisierung von Hochschulbildung und Universität. In P. Kellermann, M. Boni & E. Meyer-Renschhausen (Hrsg.), *Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik. Forschung und Lehre unter dem Kuratel betriebswirtschaftlicher Denkmuster* (S. 47-64). Wiesbaden: VS.
- Kepplinger, H. M. (1989). Theorien der Nachrichtenauswahl als Theorien der Realität. *Aus Politik und Zeitgeschichte*. 15, 3-16.

- Kern, U. (1998). *Design als integrierender Faktor der Unternehmensentwicklung* (Dissertationsschrift). Wuppertal: Gesamthochschule Wuppertal, Fachbereich Design, Kunst- und Musikpädagogik.
- Kerres, M. (2012). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. München: Oldenbourg.
- Keuneke, S. (2005). Qualitatives Interview. In L. Mikos & C. Wegener (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung* (S. 254–267). Konstanz: UVK.
- Keupp, H. (2007). Unternehmen Universität. Vom Elfenbeinturm zum Eventmarketing. *Blätter für deutsche und internationale Politik*. 10, 1189–1198.
- Kilpatrick, W. H. (1918). *The Project Method: The Use of the Purposeful ACT in the Educative Process*. New York: Columbia University, Teachers College.
- Kirsch, J. & Müllerschön, B. (2001). *Marketing kompakt*. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Sternenfels: Verlag Wissenschaft & Praxis.
- Kirschner, P. A., Sweller, J. & Clark R. R. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*. 41(2), 75–86.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 6., neu ausgestattete Auflage (Erstaufgabe: 1985). Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (2004). Allgemeinbildung heute – Sinndimensionen einer gegenwarts- und zukunftsorientierten Bildungskonzeption. In Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung – zum Stand der Diskussion* (S. 64–78). Bern: Sekretariat EDK.
- Klein, S. & Theis, F. (2010). CSR als Bildungsaufgabe. In F. Theis & S. Klein (Hrsg.), *CSR-Bildung. Corporate Social Responsibility als Bildungsaufgabe in Schule, Universität und Weiterbildung* (S. 11–19). Wiesbaden: VS.
- Kleinert, C. (2005). Unschärf: Was sind denn eigentlich berufliche Kompetenzen. *IAB-Forum*. 2, 28–31.
- Klippert, H. (2008). *Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur*. Pädagogik Praxis. 3., neu ausgestattete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Klippert, H. (2003). Schule entwickeln – Unterricht neu gestalten. Plädoyer für ein konzentriertes Innovationsmanagement. In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hrsg.), *Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick* (S. 272–278). Bielefeld: Transcript.
- Klippert, H. (1997). Schule entwickeln – Unterricht neu gestalten. Plädoyer für ein konzentriertes Innovationsmanagement. *Pädagogik*. 47(2), 12–17.
- Knapp, K. (2009). Informelle Lernprozesse systematisch nutzen. Corporate Volunteering als Instrument der Personalentwicklung. *bildungsforschung*. 6(1), 97–120.
- Knauf, H. & Oechsle, M. (2007). Berufsfindungsprozesse von Abiturientinnen und Abiturienten im Kontext schulischer Angebote zur Berufsorientierung. In H. Kahlert. & J. Mansel (Hrsg.), *Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung* (S. 143–162). Göttingen: Juventa.
- Knight, P. T. & Yorke M. (2003). *Assessment, Learning and Employability*. Buckingham: Open University Press.

- Köcher, R. (2009). *Schulen und Lehrer aus Sicht der Bevölkerung*. Unterricht innovativ – Deutscher Lehrpreis. Berlin: Vodafone Stiftung. http://www.vodafone-stiftung.de/upload/pdf/IfD_Allensbach.pdf (31.05.2012).
- Kolb, G. (2004). Zur Relevanz der Geschichte der Volkswirtschaftslehre für die ökonomische Bildung. *Zeitschrift für Sozialökonomie*. 41(141), 6–8.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kolbe, F.-U., & Combe, A. (2008). Lehrerbildung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 877–901). Wiesbaden: VS.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaft (2001). *Mitteilung der Kommission: Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen*. Brüssel. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF> (31.05.2012).
- Konrad, K. (2008). *Erfolgreich selbstgesteuert lernen. Theoretische Grundlagen, Forschungsergebnisse, Impulse für die Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kopp, B. & Mandl, H. (2006). *Selbst gesteuert kooperativ lernen mit neuen Medien* (Praxisbericht Nr. 33). München: Ludwigs Maximilians-Universität München, Department Psychologie, Institut für Pädagogische Psychologie.
- Kracke, B. & Noack, P. (2005). Die Rolle der Eltern für die Berufsorientierung von Jugendlichen. In B. H. Schuster, H.-P. Kuhn & H. Uhlendorff (Hrsg.), *Entwicklung in sozialen Beziehungen. Heranwachsende in ihrer Auseinandersetzung mit Familie, Freunden und Gesellschaft* (S. 169–194). Band 21. Stuttgart: Lucius + Lucius.
- Krapp, A. (2005). Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse: ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation im Lehr- Lerngeschehen. *Zeitschrift für Pädagogik*. 51(5), 626–641.
- Krapp, A. (1999). Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. *Zeitschrift für Pädagogik*. 45(3), 387–406.
- Krämer, J. (2007). Die Bedeutung des selbstgesteuerten Lernens im Zuge einer Entrepreneurship Education. In B. Remmele, M. Schmette & G. Seeber (Hrsg.), *Educating Entrepreneurship* (S. 75–88). Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Kreikebaum, H. & Kreikebaum, M. (2010). Verantwortung lernen. Service Learning an deutschen Hochschulen. In F. Theis & S. Klein (Hrsg.), *CSR-Bildung. Corporate Social Responsibility als Bildungsaufgabe in Schule, Universität und Weiterbildung* (S. 67–77). Wiesbaden: VS.
- Kroeber-Riel, W. & Weinberg, P. (2003). *Konsumentenverhalten*. 8., aktualisierte und ergänzte Auflage. München: Vahlen.
- Krol, G.-J., Loerwald, D. & Zoerner, A. (2006). *Standards für die ökonomische Bildung in der gestuften Lehrerbildung*. IÖB-Diskussionspapier Nr. 1. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität, Fachbereich Wirtschaftswissenschaften, Institut für Ökonomische Bildung.
- Kruber, K.-P. (2000). Kategoriale Wirtschaftsdidaktik – der Zugang zur ökonomischen Bildung. *Gegenwartskunde*. 3, 285–295.
- Kruppa, K., Mandl, H. & Hense, J. (2002). *Nachhaltigkeit von Modellversuchsprogrammen am Beispiel des BLK-Programms SEMIK* (Forschungsbericht Nr. 150). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Kuckartz, U. (1999). *Umweltbildung und Umweltkommunikation in der Mediengesellschaft im Wandel*. Forum Umweltbildung. www.staff.uni-marburg.de/~kuckartz/download/vtiennaw.pdf (31.05.2012).

- Kuckartz, U., Ebert, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2009). *Evaluation online. Internetgestützte Befragung in der Praxis*. Lehrbuch. Wiesbaden: VS.
- Küpers, H. (2009). Warum soziale Verantwortung lehren. In K. Altenschmidt, J. Miller & W. Stark (Hrsg.), *Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen* (S. 26–39). Weinheim: Beltz.
- Kuwan, H. & Waschbüsch, E. (1998). *Delphi-Befragung 1996/1998. Abschlußbericht zum „Bildungs-Delphi“. Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft*. Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. München: Infratest Burke Sozialforschung.
- Kyburz-Graber, R. (2004a). Unterrichtsentwicklung - vom Defizitdenken zu einer gemeinsamen Lernkultur. In Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung - zum Stand der Diskussion* (S. 12–27). Bern: Sekretariat EDK.
- Kyburz-Graber, R. (2004b). Welches Wissen, welche Bildung? Aktuelle Entwicklungen in der Umweltbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*. 22(1), 83–94.
- Kyburz-Graber, R. (1997). Von einer individualistischen zu einer sozio-ökologischen Umweltbildung in der Sekundarstufe II. In K. Schleicher & C. Möller (Hrsg.), *Umweltbildung im Lebenslauf. Altersspezifisches und generationenübergreifendes Lernen* (S. 159–192). Münster: Waxmann.
- Laitko, H. (2005). Bildung und Globalisierung - Kleine Annäherungen an ein großes Thema. In H.-G. Gräbe. (Hrsg.), *Wissen und Bildung in der modernen Gesellschaft* (S. 25–74). Reihe Texte zur politischen Bildung 34. Leipzig: Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen.
- Lamnek, S. (1993a). *Qualitative Sozialforschung. Band 1. Methodologie*. 2., korrigierte und erweiterte Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Lamnek, S. (1993b). *Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken*. 2., korrigierte und erweiterte Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Lampert, C. (2005). Grounded Theory. In L. Mikos & C. Wegener (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung* (S. 516–526). Konstanz: UVK.
- Lang, M. & Pätzold, G. (2006a). Selbstgesteuertes Lernen - theoretische Perspektiven und didaktische Zugänge. In D. Euler, M. Lang & G. Pätzold (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung* (S. 9–36). Stuttgart: Steiner.
- Lang, M. & Pätzold, G. (2006b). Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Erstausbildung. In M. Lang & G. Pätzold (Hrsg.), *Wege zur Förderung selbstgesteuerter Lernens in der beruflichen Bildung* (S. 9–30). Dortmunder Beiträge zur Pädagogik (Band 39). Bochum: Projektverlag.
- Lang, R. & Dresewski, F. (2010). Zur Entwicklung des Social Case zwischen Unternehmen und Nonprofit-Organisationen. In H. Backhaus-Maul, C. Biedermann, S. Nährlich & J. Polterauer (Hrsg.), *Corporate Citizenship in Deutschland. Gesellschaftliches Engagement von Unternehmen. Bilanz und Perspektiven* (S. 401–422). 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS.
- Lang-Wojtasik, G. (2008). *Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne* (Habilitationsschrift). Weinheim: Juventa.
- Lange, D. (2009). Markierungen zum Selbstverständnis der DVPB. *Polis*, 2, 25–26.

- Latniak, E. & Wilkesmann, U. (2005). Anwendungsorientierte Sozialforschung: Ansatzpunkte zu einer Abgrenzung von Organisationsberatung und akademischer Forschung in den Sozialwissenschaften. *Soziologie*. 34, 65–82.
- Laux, H. & Liermann, F. (1993). *Grundlagen der Organisation. Die Steuerung als Grundproblem der Betriebswirtschaftslehre*. 3., verbesserte und erweiterte Auflage. Berlin: Springer.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. 12. Auflage (Erstauflage: 1991). Cambridge: University Press.
- Leadbeater, C. (1997). *The Rise of the Social Entrepreneur*. London: Demos.
- Lenzen, D. (2009). Eine neue Chance für die Bildung? Essay. *Aus Politik und Zeitgeschichte*. 45, 6–9.
- Liening, A. (2011). E-Learning in der ökonomischen Bildung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*. 12, 32–39.
- Liening, A. (2004). *Über die Bedeutung der ökonomischen Bildung. Dortmunder Beiträge zur Ökonomischen Bildung* (Diskussionsbeitrag Nr. 1). Dortmund: Universität Dortmund, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät.
- Liesner, A. & Sanders, O. (2005). Bildung der Universität. In A. Liesner & O. Sanders (Hrsg.), *Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs* (S. 7–17). Bielefeld: Transcript.
- Liessmann, K.-P. (2009). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. 2. Auflage (Erstauflage: 2006). München: Piper.
- Lipowski, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*. 52, 51. Beiheft, 47–70.
- Littmann-Wernli, S. (2002). Was bedeutet Corporate Volunteering für die Privatwirtschaft? In R. Schubert, S. Littmann-Wernli & P. Tingler (Hrsg.), *Corporate Volunteering. Unternehmen entdecken die Freiwilligenarbeit* (S. 23–61). Bern: Haupt.
- Livingstone, D. W. (1999). Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. In Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.), *Kompetenz für Europa. Wandel durch Lernen – Lernen durch Wandel* (S. 65–92). Berlin: QUEM.
- Loer, T. & Liebermann, S. (2009). Technokratisierung durch Selbstentmachtung: Anmerkungen zum Versagen der wissenschaftlichen Profession und eine alternative Antwort auf die Probleme der Hochschule heute. In P. Kellermann, M. Boni & E. Meyer-Renschhausen (Hrsg.), *Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik. Forschung und Lehre unter dem Kuratel betriebswirtschaftlicher Denkmuster* (S. 65–93). Wiesbaden: VS.
- Loerwald, D. (2011). Das Schülerbetriebspraktikum – Betriebe als außerschulische Lernorte. In T. Retzmann (Hrsg.), *Methodentraining für den Ökonomieunterricht II* (S. 125–140). Schwalbach: Wochenschau.
- Loerwald, D. & Schröder, R. (2011). Zur Institutionalisierung ökonomischer Bildung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*. 12, 9–15.
- Löw, M. (2006). *Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung*. 2., durchgesehene Auflage (Einführungstexte Erziehungswissenschaft Band 8). Opladen: Barbara Budrich.
- Loos, B. (2002). Zusammenarbeit Gymnasium und Hochschule – die Sicht der Schule. In Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.), *Effiziente Partner. Gymnasium : Universität* (S. 14–20). München: Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus.

- Ludwig, J. (2002). Kompetenzentwicklung – Lerninteressen – Handlungsfähigkeit. In P. Dehnbostel, U. Elsholz, J. Meister & J. Meyer-Menk (Hrsg.), *Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung* (S. 95–110). Berlin: Sigma.
- Lugan, A. (1997). *Marketing der kommunalen Wirtschaftsförderung*. Wiesbaden: Gabler.
- Luhmann, N. (2009). *Vertrauen*. 4. Auflage (Erstauflage: 1968). Stuttgart: Lucius + Lucius.
- Luhmann, N. (2004). *Die Realität der Massenmedien*. 3. Auflage (Erstauflage: 1995). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Post Mortem herausgegeben von Dieter Lenzen. Frankfurt: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2001). Die Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation (Erstauflage: 1981). In O. Jahraus (Hrsg.), *Niklas Luhmann. Aufsätze und Reden* (S. 76–93). Stuttgart: Philipp Reclam.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Maletzke, G. (1998). *Kommunikationswissenschaft im Überblick*. Wiesbaden: VS.
- Marotzki, W., & Jörissen, B. (2008). Medienbildung. In U. Sander, F. von Gross, & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 100–109). Wiesbaden: VS.
- Mandl, H. & Geier, B. (2004). Förderung selbstgesteuerten Lernens. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tuloziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 567–577). Kempten: Klinkhardt.
- Mandl, H. & Hense, J. (2004). *Lernen unternehmerisch denken: Das Projekt Tatfunk* (Forschungsbericht Nr. 169). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Department Psychologie, Institut für Pädagogische Psychologie.
- Marscholke, A. (2002). *Corporate Volunteering – Eine Investition in die Zukunft von Unternehmen und Gesellschaft* (Diplomarbeit). Passau: Universität Passau, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik.
- Marsden, C. & Andriof, J. (1998). Towards an understanding of Corporate Citizenship and how to influence it. *Citizenship Studies*. 2(2), 329–352.
- Maslow, A. H. (1981). *Motivation und Persönlichkeit*. Reinbek: RoRoRo.
- Massing, P. (2006). Ökonomische Bildung in der Schule – Positionen und Kontroversen. In G. Weißeno (Hrsg.), *Politik und Wirtschaft in der Schule* (S. 80–92). Wiesbaden: VS.
- Maurer, M. & Jandura, O. (2009). Masse statt Klasse? Einige kritische Anmerkungen zur Repräsentativität und Validität von Online-Befragungen. In N. Jakob, H. Schoen & T. Zerback (Hrsg.), *Sozialforschung im Internet. Methodologie und Praxis der Online-Befragung* (S. 61–74). Lehrbuch. Wiesbaden: VS.
- May, H. (2011). Ökonomische Bildung als Allgemeinbildung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*. 12, 3–9.
- May, H. (2010). *Didaktik der ökonomischen Bildung*. 8, gegenüber der 6. unveränderte Auflage (Sechste Auflage: 2007). München: Oldenbourg.
- May, H. (2008a). Kompetenzen der ökonomischen Bildung. In H. May (Hrsg.), *Lexikon der ökonomischen Bildung* (S. 329). 7. Auflage. München: Oldenbourg.
- May, H. (2008b). *Ökonomie für Pädagogen*. Lehrbuch. 14., überarbeitete und aktualisierte Auflage. München: Oldenbourg.
- May, H. (2008c). Politische Ökonomie. In H. May (Hrsg.), *Lexikon der ökonomischen Bildung* (S. 439). 7. Auflage. München: Oldenbourg.
- Mayrberger, K. (2012). Partizipatives Lernen mit dem Social Web gestalten. Zum Widerspruch einer «verordneten Partizipation». *Medienpädagogik*. 21, 1–25.

- Mayring, P. (2007). Generalisierung in qualitativer Forschung. *FQS*. 8(3). Art. 26, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0703262> (31.05.2012).
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. 5. überarbeitete und neu ausgestattete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. & Hurst, A. (2005). Qualitative Inhaltsanalyse. In L. Mikos & C. Wegener (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung* (S. 436–444). Konstanz: UVK.
- McKinsey & Robert Bosch Stiftung (2008). *Zukunftsvermögen Bildung. Wie Deutschland die Bildungsreform beschleunigt, die Fachkräftelücke schließt und Wachstum sichert*. Unter Mitwirkung von Hartmut Ditton, Peter Fauser, Manfred Prenzel, Jürgen Oelkers, Michael Schratz. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
- Meier, F. & Krücken, G. (2011). Wissens- und Technologietransfer als neues Leitbild? Universitäts-Wirtschafts-Beziehungen in Deutschland. In B. Hölscher & J. Suchanek (Hrsg.), *Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien* (S. 91–110). Wiesbaden: VS.
- Meisel, K. & Nuissl, E. (1995). Das „Öffentliche“ in der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*. 2, 112–118.
- Melzer, W. (2005). Kompetenzentwicklung durch Projekte. Ergebnisse der Unterrichts- und Schulforschung als Begründung für Projektlernen. In G. Wiesner & A. Wolter (Hrsg.), *Die Lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft* (S. 279–297). Weinheim: Juventa.
- Melzer, W. & Al-Diban, S. (2001). Vermittlung von Fachleistungs-, Sozial- und Selbstkompetenzen als zentrale Bildungsaufgabe von Schule. In W. Melzer & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Was Schule leistet: Funktionen und Aufgaben von Schule* (S. 37–64). Weinheim: Juventa.
- Menze, C. (1975). *Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts*. Hannover: Schroedel.
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. 7, 36–43.
- Messner, R. & Reusser, K. (2006). Aebli's Didaktik auf psychologischer Grundlage im Kontext der zeitgenössischen Didaktik. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistler, K. Reusser & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr-Lernforschung* (S. 52–73). Bern: hep.
- Methfessel, B. (2008). Kompetenzen. In H. May (Hrsg.), *Lexikon der ökonomischen Bildung* (S. 329). 7. Auflage. München: Oldenbourg.
- Metzger, C. (2000). Lebenslanges Lernen unter Berücksichtigung von Lernstrategien. In F. Achtenhagen & W. Lempert (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im Beruf - seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter* (S. 39–59). Band 4: Formen und Inhalte von Lernprozessen. Opladen: Leske + Budrich.
- Meyer-Dohm, P. (1998). Leitbild in der Firma – Leitbild in der Schule? In E. Risse (Hrsg.), *Schulprogramm. Entwicklung und Evaluation* (S. 105–120). Neuwied: Luchterhand.
- Milbach, B. (2004). Die Motivation innovativen Handelns in Schulentwicklungsprozessen und ihre pädagogisch-psychologischen Konsequenzen. In R. Arnold & C. Griese (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung* (S. 105–118). Hohengehren: Schneider.
- Mittelstraß, J. (2002). Bildung und ethische Maße. In N. Killius, J. Kluge, & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 151–170). Frankfurt: Suhrkamp.
- Möller, L. & Hedtke, R. (2011). *Wem gehört die ökonomische Bildung? Notizen zur Verflechtung von Wissenschaft, Wirtschaft und Politik* (Working-Paper Nr. 1). Bielefeld: Universität Bielefeld.

- Moser, H. (2010). *Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter*. 5., durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS.
- Moser, H. (2004). Instrumente für die Schulentwicklung. In R. Arnold & C. Grieser (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung* (S. 91-104). Hohengehren: Schneider.
- MPFS - Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2010). *JIM-Studie 2010. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart: Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg.
- MPFS - Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2009). *JIM-Studie 2009. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart: Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg.
- MPFS - Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2008). *JIM-Studie 2008. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart: Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg.
- Müller, C. (2007). *Implementation von Problem-based Learning*. Bern: hep.
- Münch, R. (2009a). *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co.* Frankfurt: Suhrkamp.
- Münch, R. (2009b). Unternehmen Universität. *Aus Politik und Zeitgeschichte*. 45, 10-16.
- Münch, R. (2001). *Offene Räume. Soziale Integration diesseits und jenseits des Nationalstaats*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Münch, R. (1998). *Globale Dynamik, lokale Lebenswelten. Der schwierige Weg in die Weltgesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Münstermann, M. (2007). *Corporate Social Responsibility. Ausgestaltung und Steuerung von CSR-Aktivitäten*. Wiesbaden: Gabler.
- Mutius, -von, B. (2000). *Was Unternehmen mit sozialer Verantwortung gewinnen können. Eröffnungsvortrag zum UPJ-Unternehmertreffen am 27. November 1998 im Ammerhof in Dresden* (Arbeitspapier). Hamburg: UPJ.
- Mutz, G. (2008). Corporate Volunteering I. In A. Habisch, R. Schmidpeter & M. Neureiter (Hrsg.), *Handbuch Corporate Citizenship. Corporate Social Responsibility für Manager* (S. 241-249). Berlin: Springer.
- Mutz, G. (2002). Pluralisierung und Entgrenzung in der Erwerbsarbeit, im Bürgerengagement und in der Eigenarbeit. *Arbeit*. 11(14), 21-32.
- Nährlich, S. (2008). Euphorie des Aufbruchs und Suche nach gesellschaftlicher Wirkung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*. 31, 26-31.
- Neidhardt, F. (1994). Öffentlichkeit, öffentliche Meinung, soziale Bewegungen. In J. Friedrichs, M. R. Lepsius & F. Neidhardt (Hrsg.), *Öffentlichkeit, öffentliche Meinung, soziale Bewegungen. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft* (S. 7-41). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Neubauer, H. (2003). Unternehmerqualifizierung und Unternehmergebung. *ZBW*. 2. Ergänzungsheft. Wiesbaden: Gabler.
- Neuweg, G. H. (2008). ökonomisches Prinzip. In H. May (Hrsg.), *Lexikon der ökonomischen Bildung* (S. 417-419). 7. Auflage. München: Oldenbourg.
- Neuweg, G. H. (2000). Mehr lernen, als man sagen kann: Konzepte und didaktische Perspektiven impliziten Lernens. *Unterrichtswissenschaft*, 28, 197-217.
- Noelle-Neumann, E. (2001). *Die Schweigespirale. Öffentliche Meinung - unsere soziale Haut*. 6., erweiterte Auflage. München: Langen Müller.
- North, K. (2002). *Wissensorientierte Unternehmensführung. Wertschöpfung durch Wissen*. 3. Auflage. Wiesbaden: Gabler.

- Nuissl, E. (1996). Kooperation und Konkurrenz. *DIE*, 1, 43.
- Oechsle, M., Maschetzke, C., Rosowski, E. & Knauf, H. (2002). Abitur und was dann? Junge Frauen und Männer zwischen Berufsorientierung und privater Lebensplanung. *Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterforschung*, 4, 17-27.
- Oekom Research (2010). *Oekom Corporate Responsibility Review 2010. Nachhaltigkeit in Unternehmensführung und Kapitalanlagen – eine Bestandsaufnahme*. München: Oekom Research AG.
- Oelkers, J. (2009). „I wanted to be a good teacher...“. *Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland. Netzwerk Bildung*. Berlin: FES.
- Oelkers, J. (2003). Schulen in erweiterter Verantwortung. Eine Positionsbestimmung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hrsg.), *Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick* (S. 54-63). Bielefeld: Transcript.
- Oelkers, J. (2000). Schule und Bildung im Prozess der Globalisierung. *Medienpädagogik*. 2000(1), 1-20. <http://www.medienpaed.com/00-1/oelkers1.pdf> (31.05.2012).
- Olk, T. (2010). Bürgerschaftliches Engagement im Lebenslauf. *Soziale Lebenslaufpolitik*, 8, 637-672.
- Oswald, H. (2003). Was heißt qualitativ forschen? In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe* (S. 71-87). Weinheim: Juventa.
- Overwien, B. (2005). Stichwort: Informelles Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, 339-359.
- Pätzold, G. (2008). Ist selbstgesteuertes Lernen Garant für die Nachhaltigkeit der Lernkompetenz? *BWP@*. 4. http://www.bwpat.de/ht2008/ft03/paetzold_ft03-ht2008_spezial4.pdf (31.05.2012).
- Pietraß, M. (2009). Medienbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 499-512), 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS.
- Pinchot, G. (1986). *Intrapreneuring: why you don't have to leave the corporation to become an entrepreneur* (Erstauflage: 1985). New York: Harper & Row.
- Pinter, A. (2008). Corporate Volunteering als Instrument zur strategischen Implementierung von Corporate Social Responsibility. In M. Müller & S. Schaltegger (Hrsg.), *Corporate Social Responsibility. Trend oder Modeerscheinung?* (S. 193-209). München: Oekom.
- Pintrich, P. R. (2000). An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pinzler, P. (2010). Aus der Not in die Tugend. Bürgermeister erneuern trotz Spardiktat ihre Kommunen – doch manchen geht auch dafür schon das Geld aus. *Die Zeit*. Wirtschaft. Nr. 27 (01.07.2010), 21.
- Pleon & IFOK (2008). *Die gesellschaftliche Verantwortung von Unternehmen (CSR) zwischen Markt und Politik*. Berlin: Bundesministerium für Arbeit und Soziales.
- Pohlmann, F. (2010). „Power Point“ und „Bologna“: Was wird aus dem traditionellen Bildungsbegriff? SWR2 Essay (01.11.2010). Stuttgart: SWR.
- Polterauer, J. (2008). Corporate-Citizenship-Forschung in Deutschland. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 31, 32-38.
- Posch, P. & Altrichter, H. (2009). Schulen 2020 – Projektionen aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungstendenzen. In D. Bosse & P. Posch (Hrsg.), *Schule 2020 aus*

- Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung* (S. 31-37). Wiesbaden: VS.
- Postman, N. (1995). *Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung*. Berlin: Berlin Verlag.
- Prager, J. & Wieland, C. (2005). *Jugend und Beruf. Repräsentativumfrage zur Selbstwahrnehmung der Jugend in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Preisendörfer, B. (2008). Bildung, Interesse, Bildungsinteresse. Essay. *Aus Politik und Zeitgeschichte*. 49, 3-8.
- Prenzel, M. & Allolio-Näcke, L. (2006). Das DFG-Schwerpunktprogramm Bildungsqualität von Schule – ein Überblick. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule* (S. 7-20). Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms. Münster: Waxmann.
- Preußler, A. (2010). Live and learn – informelles Lernen im Web 2.0. In B. Eickelmann (Hrsg.), *Bildung und Schule auf dem Weg in die Wissensgesellschaft* (S. 154-163). Münster: Waxmann.
- Prim, R. (2008) Arbeitslehre. In H. May (Hrsg.), *Lexikon der ökonomischen Bildung* (S. 30-33). 7. Auflage. München: Oldenbourg.
- Priebe, B. & Greber, U. (1993). Konsequenzen und Perspektiven: Faktoren des Gelingens. In U. Greber, J. Maybaum, B. Priebe & H. Wenzel (Hrsg.), *Auf dem Weg zur „Guten Schule“*. *Schulinterne Lehrerfortbildung. Bestandsaufnahme – Konzepte – Perspektiven* (S. 517-527). 2. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Probst, G., Raub, S. & Romhardt, K. (2003). *Wissen managen. Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen*. 4., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Gabler.
- Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2010). Geschlecht und Schulerfolg: Ein soziales Stratifikationsmuster kehrt sich um. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. 62. 1, 61-91.
- Rau, J. (2004). *Den ganzen Menschen bilden – wider den Nützlichkeitszwang*. Weinheim: Beltz.
- Rauschenbach, T. (2005). Plädoyer für ein neues Bildungsverständnis. Essay. *Aus Politik und Zeitgeschichte*. 12, 3-6.
- Reese, M. (2005). *Qualitätsmanagement in der Schulentwicklung* (Dissertationsschrift). Kiel: Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.
- Reh, S. (2008). „Reflexivität der Organisation“ und Bekenntnis. Perspektiven der Lehrerverbände. In W. Helsper, S. Busse & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 163-183). Wiesbaden: VS.
- Reinders, H. (2008). Erfassung sozialer und selbstregulatorischer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen – Forschungsstand. In N. Jude, J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.), *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern* (S. 27-45). Bildungsforschung Band 26. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Reinheckel, S. (2010). Kompetenzentwicklung in der Schule – Zur Notwendigkeit eines umfassenden Kompetenzverständnisses. In O. Hartung, I. Steininger, M. C. Fink, P. Gansen & R. Priore (Hrsg.), *Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften* (S. 115-126). Wiesbaden: VS.
- Reinmann, G. (2009). Selbstorganisation auf dem Prüfstand: Das Web 2.0 und seine Grenzen(losigkeit). In B. Bachmair (Hrsg.), *Medienbildung in neuen Kulturräumen*. VS.
- Reinmann, G. (2008). *Selbstorganisation im Netz – Anstoß zum Hinterfragen impliziter Annahmen und Prämissen* (Arbeitsbericht Nr. 18). Augsburg: Universität Augsburg, Institut für Medien und Bildungstechnologie, Professur für Medienpädagogik.

- Reinmann, G. (2007a). *Bologna in Zeiten des Web 2.0. Assessment als Gestaltungsfaktor* (Arbeitsbericht Nr. 16). Augsburg: Universität Augsburg, Professur für Medienpädagogik.
- Reinmann, G. (2007b). Innovationskrise in der Bildungsforschung: Von Interessenskämpfen und ungenutzten Chancen einer Hard-to-do-Science. In G. Reinmann & J. Kahler (Hrsg.), *Der Nutzen wird vertagt ... Bildungswissenschaften im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Profilbildung und praktischem Mehrwert* (S. 198-220). Lengerich: Papst.
- Reinmann, G. (2005). *Individuelles Wissensmanagement - ein Rahmenkonzept für den Umgang mit personalem und öffentlichem Wissen* (Arbeitsbericht Nr. 5). Augsburg: Universität Augsburg, Professur für Medienpädagogik.
- Reinmann, G. & Eppler, M. (2008). *Wissenswege. Methoden für das persönliche Wissensmanagement*. Bern: Huber.
- Reinmann, G., Häuptle, E. & Brown, S. (2008). Nachhaltigkeit in Medienprojekten - Nachhaltigkeitsfaktoren und deren Veranschaulichung am Beispiel Notebook-Klassen. In R. Voss (Hrsg.), *Innovatives Schulmanagement. Ansätze für ein effizientes Management von Schulen* (S. 156-174). Gernsbach: DBV.
- Reinmann, G. & Hoffhues, S. (2010). Öffnung der Schule für pädagogische Innovationen. Erkenntnisse aus einem Beispiel für Entrepreneurship Education. In B. Eickelmann (Hrsg.), *Bildung und Schule auf dem Weg in die Wissensgesellschaft* (S. 165-178). Münster: Waxmann.
- Reinmann, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 613-658). 5., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: BeltzPVU.
- Reinmann, G. & Sesink, W. (in Druck). *Entwicklungsorientierte Bildungsforschung*. Preprint. http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/11/Sesink-Reinmann_Entwicklungsforschung_v05_20_11_2011.pdf (31.5.2012).
- Reinmann-Rothmeier, G. (2003). *Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule*. Bern: Huber.
- Reinmann-Rothmeier, G. (2000). *Communities und Wissensmanagement: Wenn hohe Erwartungen und wenig Wissen zusammentreffen* (Forschungsbericht Nr. 129). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Reis, J. (1996). *Inventar zur Messung der Ambiguitätstoleranz (IMA)*. Heidelberg: Roland Asanger.
- Retzmann, T. (2011a). Die Szenariotechnik - eine zukunftsorientierte Methode ökonomischer Bildung. In T. Retzmann (Hrsg.), *Methodentraining für den Ökonomieunterricht II* (S. 175-194). Schwalbach: Wochenschau.
- Retzmann, T. (2011b). Kompetenzen und Standards der ökonomischen Bildung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*. 12, 15-21.
- Retzmann, T., Seeber, G., Remmele, B. & Jongbloed, H.-C. (2010). *Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards. Standards für die Lehrerbildung*. Gutachten im Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der Deutschen Gewerblichen Wirtschaft. Berlin: Zentralverband des Deutschen Handwerks.
- Reusser, K. (2006). Konstruktivismus - vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistler, K. Reusser & H. Wyss

- (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aebli's kognitions-psychologischer Didaktik zur modernen Lehr-Lernforschung* (S. 151–168). Bern: hep.
- Reusser, K. (2001). Unterricht zwischen Wissensvermittlung und Lernen lernen. Alte Sackgassen und neue Wege in der Bearbeitung eines pädagogischen Jahrhundertproblems. In C. Finkbeiner & G. W. Schnaitmann (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik* (S. 106–140). Donauwörth: Auer.
- Rihm, T. (2008). Das Verhältnis von Bildung, Akzeptanz und Teilhabe als Fokus künftiger Schulentwicklung. In T. Rihm (Hrsg.), *Teilhaben an Schulen. Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung* (S. 335–344). Wiesbaden: VS.
- Risse, E. (2003). *Lernkultur als Ziel einer systemischen Entwicklung der Schule* (Oldenburger Universitätsreden Nr. 145). Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Risse, E. (1998). Netzwerke im Schulentwicklungsprozess. In E. Risse (Hrsg.), *Schulprogramm. Entwicklung und Evaluation* (S. 284–299). Neuwied: Luchterhand.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of Innovation*. New York: The Free Press, Simon & Schuster Inc.
- Rohlf, C. (2008). Kompetenzentwicklung – zur Förderung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen durch Mentoring. In C. Rohlf, M. Harring & C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (S. 289–306). Wiesbaden: VS.
- Rohs, M. (2010). Zur Neudimensionierung des Lernortes. *REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 2, 34–45.
- Rohs, M. (2007). *Zur Theorie formellen und informellen Lernens in der IT-Weiterbildung* (Dissertationsschrift). Hamburg: Universität der Bundeswehr Hamburg.
- Rolff, H.-G. (1995). Die Schule als Organisation erzieht. Organisationsentwicklung und pädagogische Arbeit. *Pädagogik*, 2, 17–21.
- Rosen, von, R. (1999). Wirtschaft in die Schule! In L. Grob (Hrsg.), *Ökonomische Bildung im Medienzeitalter* (S. 24–40). Münster: LIT.
- Roß, R. (2002). Netzwerke und institutionalisierte Kooperation: Bildungsnetzwerke als Medium einer regionalen Standortstrategie. Theoretische Aspekte und Praxiserfahrungen. Teil 2. In Universität Osnabrück (Hrsg.), *Schulentwicklung: Qualitätsentwicklung durch Netzbildung* (S. 36–45). Osnabrück: Universität Osnabrück, Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften/Zentrum für Lehrerbildung.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Entwicklung und Erziehung* (Band II). Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover: Hermann Schroedel.
- Roth, H. (1968). *Pädagogische Anthropologie. Bildsamkeit und Bestimmung* (Band I). 2., durchgesehene und ergänzte Auflage.
- Rousseau, J.-J. (1977). *Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts*. Stuttgart: Reclam.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Sacher, W. (2002). Evaluation von Unterricht und Schülerleistungen. In H. J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (S. 254–285). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sailmann, G. (2008). Kooperationsmanagement für Schulen. In R. Voss (Hrsg.), *Innovatives Schulmanagement. Ansätze für ein effizientes Management von Schulen* (S. 72–84). Gernsbach: DBV.

- Schäfer, C. & Fritzsche, M. (2010). Ökonomische Bildung – Quo vadis? *Humane Wirtschaft*. 2, 30–32.
- Schäfer, K.-H. (1973). Einführung in die kritisch-kommunikative Didaktik. In K.-H. Schäfer & K. Schaller (Hrsg.), *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Zweite, verbesserte und erweiterte Auflage* (S. 124–176). Heidelberg: Quelle & Meyer (UTB).
- Schäffer, B. (2005). Gruppendiskussion. In L. Mikos & C. Wegener (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung* (S. 304–314). Konstanz: UVK.
- Schäffter, O. (1995). Strukturwandel als Lernanlaß. Die Bedeutung der Mitarbeiterfortbildung für Organisationsentwicklung in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*. 4, 319–330.
- Schäffter, O. (1994). Zwischen Einheit und Vollständigkeit. Weiterbildungsorganisation – ein locker verkoppeltes Netzwerk. In F. Hagedorn, S. Jungk, M. Lohmann & H. H. Meyer (Hrsg.), *Anders Arbeiten in Bildung und Kultur* (S. 77–91). Weinheim: Beltz.
- Schaller, K. (1987). *Pädagogik der Kommunikation. Annäherungen – Erprobungen*. St. Augustin: Richarz.
- Schaller, K. (1973). Einführung in die kritische Erziehungswissenschaft. In K.-H. Schäfer & K. Schaller (Hrsg.), *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Zweite, verbesserte und erweiterte Auflage* (S. 9–74). Heidelberg: Quelle & Meyer (UTB).
- Schefczyk, M. & Pankotsch, F. (2009). *Gründungsveranstaltungen und Businessplanwettbewerbe – Impulse für Gründer und Kapitalgeber. Endbericht zur Studie*. Im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie. Dresden: Analyticum.
- Schein, E. H. (1980). *Organisationspsychologie*. Wiesbaden: Gabler.
- Schelhowe, H. (2010). Medienbildung in der Digitalen Kultur. In B. Eickelmann (Hrsg.), *Bildung und Schule auf dem Weg in die Wissensgesellschaft* (S. 191–202). Münster: Waxmann.
- Scheunflug, A. (2001). *Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutions-theoretischer Perspektive*. Weinheim: Beltz.
- Schiefner-Rohs, M. (2012). *Kritische Informations- und Medienkompetenz. Theoretisch-konzeptionelle Herleitung und empirische Betrachtungen am Beispiel der Lehrerausbildung* (Dissertationsschrift). Internationale Hochschulschriften. Münster: Waxmann.
- Schiefele, U. & Streblow, L. (2005). Motivation aktivieren. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 233–247). Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U. & Pekrun, R. (1995). Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion* (S. 249–278). Göttingen: Hogrefe.
- Schiersmann, C. & Remmele, H. (2002). *Neue Lernarrangements in Betrieben. Theoretische Fundierung – Einsatzfelder – Verbreitung* (QUEM-report 75). Berlin: QUEM.
- Schirp, H. (1998). Das Schulprogramm als Innovationsinstrument von Schulentwicklung. In E. Risse (Hrsg.), *Schulprogramm. Entwicklung und Evaluation* (S. 5–26). Neuwied: Luchterhand.
- Schlömerkemper, J. (2010). *Konzepte pädagogischer Forschung. Eine Einführung in Hermeneutik und Empirie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schlösser, H. J. (2008). Homo oeconomicus. In H. May (Hrsg.), *Lexikon der ökonomischen Bildung* (S. 290–292). 7. Auflage. München: Oldenbourg.

- Schlösser, H. J. (2001). Ökonomische Bildung, Wirtschaftsdidaktik, Wirtschaftswissenschaft. *Sowi-Online*. 2(2001). <http://www.jsse.org/2001/2001-2/oekonomische-bildung-schloesser.htm> (31.05.2012).
- Schlösser, H. J., Neubauer, M. & Tzanova, P. (2011). Finanzielle Bildung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*. 12, 21-27.
- Schlösser, H. J. & Weber, B. (1999). *Wirtschaft in der Schule. Eine umfassende Analyse der Lehrpläne für Gymnasien*. Bertelsmann Stiftung, Heinz-Nixdorf-Stiftung, Ludwig-Erhard-Stiftung. Mit einem Beitrag von Hans Kaminski. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Schmette, M. (2007). Entrepreneurship und Entrepreneurship Education in Deutschland. In B. Remmele, M. Schmette & G. Seeber (Hrsg.), *Educating Entrepreneurship* (S. 57-74). Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Schmidt, C. (2003). „Am Material“: Auswertungstechniken für Leitfadenterviews. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Studienausgabe (S. 544-568). Weinheim: Juventa.
- Schneekloth, U. (2006a). Politik und Gesellschaft: Einstellungen, Engagement, Bewältigungsprobleme. In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck* (S. 103-144). Lizenzausgabe. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Schneekloth, U. (2006b). Die „großen“ Themen: Demografischer Wandel, Europäische Union und Globalisierung. In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck* (S. 145 - 167). Lizenzausgabe. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Schneider, K. (2009). Leadership - Das Schulleiterkonzept der Zukunft? *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*. 1-2, 53-66.
- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2008). *Methoden der empirischen Sozialforschung. Lehrbuch*. 8. Auflage. München: Oldenbourg.
- Schnotz, W., Molz, M. & Rinn, U. (2004). Didaktik, Instruktionsdesign und Konstruktivismus: Warum so viele Wege nicht nach Rom führen. In U. Rinn & D. M. Meister (Hrsg.), *Didaktik und Neue Medien: Konzepte und Anwendungen in der Hochschule* (S. 123-146). Reihe Medien in der Wissenschaft (Band 21). Münster: Waxmann.
- Schöffmann, D. (2001a). 1. Corporate Volunteering. Gelebte Unternehmensverantwortung. In D. Schöffmann (Hrsg.), *Wenn alle gewinnen. Bürgerschaftliches Engagement von Unternehmen* (S. 11-22). Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Schöffmann, D. (2001b). Eine Studie zu Corporate Volunteering in Deutschland. In D. Schöffmann (Hrsg.), *Wenn alle gewinnen. Bürgerschaftliches Engagement von Unternehmen* (S. 49-55). Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Schöffmann, D. (2001c). 5. Vom Nutzen des Corporate Volunteering. In D. Schöffmann (Hrsg.), *Wenn alle gewinnen. Bürgerschaftliches Engagement von Unternehmen* (S. 95-103). Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Schöffmann, D. & Lietzke, A. (2002). *Unternehmen und Gesellschaft: Praxisbeispiele von unternehmerischem Bürgerengagement mittels Personaleinsatz bis zu Projekteinsätzen in sozialen Aufgabenfeldern als Teil der Personalentwicklung*. Bonn: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Schorb, B. (2009). Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz? *medien + erziehung* (merz). 5, 50-56.

- Schoser, F. (1990). Der ehrbare Kaufmann. In R. Biskup (Hrsg.), *Werte in Wirtschaft und Gesellschaft* (S. 99–111). Beiträge zur Wirtschaftspolitik (Band 52). Bern: Haupt.
- Schreyögg, G. (2008). *Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung* (Lehrbuch). 5., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Gabler.
- Schreyögg, G. & Kliesch, M. (2003). *Rahmenbedingungen für die Entwicklung Organisationaler Kompetenz* (QUEM-report 48). Berlin: QUEM.
- Schründer-Lenzen, A. (2003). Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re-)Konstruktion subjektiver Theorien. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe* (S. 107–117). Weinheim: Juventa.
- Schubert, R. (2002). Corporate Volunteering – Ein volkswirtschaftlicher Faktor? In R. Schubert, S. Littmann-Wernli & P. Tingler (Hrsg.), *Corporate Volunteering. Unternehmen entdecken die Freiwilligenarbeit* (S. 63–89). Bern: Haupt.
- Schubert, R., Littmann-Wernli, S. & Tingler, P. (2002). Entstehung von Corporate Volunteering (Einleitung). In R. Schubert, S. Littmann-Wernli & P. Tingler (Hrsg.), *Corporate Volunteering. Unternehmen entdecken die Freiwilligenarbeit* (S. 13–20). Bern: Haupt.
- Schulz-Zander, R. (2005). Veränderung der Lernkultur mit digitalen Medien im Unterricht. In H. Kleber (Hrsg.), *Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis* (S. 125–140). München: kopaed.
- Schulz-Zander, R., Dalmer, R., Petzel, T., Büchter, A., Beer, D. & Stadermann, M. (2003). „Innovative Praktiken mit Neuen Medien in Schulunterricht und Organisation“ (IPSO). Nationale Ergebnisse der internationalen. IEA-Studie. SITES Modul 2. Dortmund: Technische Universität Dortmund, Institut für Schulentwicklung.
- Schwalbach, J., Schwerk, A., Fischer, S. & Taubken, N. (2008). *Corporate Volunteering als Recruiting-Maßnahme für Spitzenkräfte in Deutschland. Eine Studie aus Sicht deutscher Großunternehmen*. Gemeinschaftsprojekt des Instituts für Management der Humboldt-Universität zu Berlin und Scholz & Friends Reputation in Zusammenarbeit mit der Financial Times Deutschland. Berlin. URL: http://www.wiwi.hu-berlin.de/im/_docs/080107_CV-Studie.pdf (31.05.2012).
- Schweers, C. (2005). *Vertrauen in Bildungsnetzwerken. Überlegungen über die Bedeutung von und den Umgang mit Vertrauen in regionalen Bildungsnetzwerken am Beispiel berufsbildender Schulen* (Dissertationsschrift). Köln: Universität zu Köln, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät.
- Schweers, C. (2003). Vertrauen als Basis schulischer Kooperationsbeziehungen. In B. Strahler, E. Tiemeyer & K. Wilbers (Hrsg.), *Bildungsnetzwerke in der Praxis. Erfolgsfaktoren, Konzepte, Lösungen* (S. 52–61). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Seeber, G. (2008). Bildungsmanagement. In H. May (Hrsg.), *Lexikon der ökonomischen Bildung* (S. 133–135). 7. Auflage. München: Oldenbourg.
- Seel, N. M. (2003). *Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. München: Reinhardt.
- Seiler, Th. B. (2001). Entwicklung als Strukturgenese. In S. Hoppe-Graff & A. Rümmele (Hrsg.), *Entwicklung als Strukturgenese* (S. 15–122). Hamburg: Dr. Kovac.
- Seiler, Th. B. & Reinmann, G. (2004). Der Wissensbegriff im Wissensmanagement: Eine Strukturgenetische Sicht. In H. Mandl & G. Reinmann (Hrsg.), *Psychologie des Wissensmanagements* (S. 11–23). München: Hogrefe.

- Seebass, G. (2001). Kollektive Verantwortung und individuelle Verhaltenskontrolle. In J. Wieland (Hrsg.), *Die moralische Verantwortung kollektiver Akteure* (S. 79–99). Ethische Ökonomie. Beiträge zur Wirtschaftsethik und Wirtschaftskultur. Heidelberg: Physica.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2009). *Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: KMK http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/dt-2009.pdf (31.05.2012).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2008). *Wirtschaftliche Bildung an allgemein bildenden Schulen*. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 19.10.2001 i.d.F. vom 27.06.2008. Bonn: KMK. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_10_19_Wirtschaftl_Bildung.pdf (31.05.2012).
- Sembill, D. (1992). *Problemlösefähigkeit, Handlungskompetenz und Emotionale Befindlichkeit*. Göttingen: Hogrefe.
- Sembill, D., Wuttke, E., Seifried, J., Egloffstein, M. & Rausch, A. (2007). Selbstorganisiertes Lernen in der beruflichen Bildung. – Abgrenzungen, Befunde und Konsequenzen. *BWP@*, 13. http://www.bwpat.de/ausgabe13/sembill_et_al_bwpat13.shtml (31.05.2012).
- Sennett, R. (2005). *Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berlin Verlag.
- Sennett, R. (2006). *Der flexible Mensch*. 6. Auflage (Erstauflage: 1998). Berlin: Berlin Verlag.
- Sesink, W. (2009). *Exzellenzinitiativen, Elitehochschulen, Rankings: Wie verändern sie den Wissenschaftsbetrieb?* Vortrag vom 16.11.2009. Darmstadt: Universität Darmstadt, Professur für Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt Bildung und Technik. http://www.abpaed.tu-darmstadt.de/media/arbeitsbereich_bildung_und_technik/vortragsmanuskripte/exzellenz_initiative.pdf (31.05.2012).
- Sesink, W. (2005). *Politische Ökonomie der Bildung. Skript zum Seminar im Wintersemester 2005/2006*. Darmstadt: TU Darmstadt, Professur für Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt Bildung und Technik. http://www1.abpaed.tu-darmstadt.de/arbeitsbereiche/bt/online-material/POeB_2005_kompl.pdf (31.05.2012).
- Sesink, W. (2002). *Im Widerspruch der Bildung. Gernot Koneffke zu seinem 75. Geburtstag*. Darmstadt: TU Darmstadt, Professur für Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt Bildung und Technik. <http://www1.abpaed.tu-darmstadt.de/arbeitsbereiche/bt/material/Widerspruch-Bildung.pdf> (31.05.2012).
- Siebert, H. (1994). *Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik*. Frankfurt: VAS.
- Slavin (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. London: Allyn & Bacon.
- Sliwka, A. (2009). Reflexion: das Bindeglied zwischen Service und Lernen. In K. Altmerschmidt, J. Miller & W. Stark (Hrsg.), *Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen* (S. 85–90). Weinheim: Beltz.
- Smolka, D. (2005). PISA – Konsequenzen für Bildung und Schule. *Aus Politik und Zeitgeschichte*. 12, 21–25.
- Spanhel, D. (2001). Grundzüge der Evaluationsforschung. In T. Hug (Hrsg.), *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?* (S. 249–263) Baltmannsweiler: Schneider.

- Sporer, T., Eichert, A., Brombach, J., Apfelstaedt, M., Gnädig, R. & Starnecker, A. (2011). Service Learning an Hochschulen: das Augsburger Modell. In T. Köhler & J. Neumann (Hrsg.), *Wissensgemeinschaften. Digitale Medien - Öffnung und Offenheit in Forschung und Lehre* (S. 70-80). Reihe Medien in der Wissenschaft (Band 60). Münster: Waxmann.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2007). *Der Lehrplan für das Gymnasium in Bayern im Überblick*. Leitfaden im Auftrag des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. München: ISB.
- Stahl-Rolf, S., Hamann, O. & Hausberg, B. (2004). *Kompetenz mobilisieren - Ein Leitfaden für Initiatoren und Manager von Kompetenznetzen*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Stark, R. (2004). Implementing example-based learning and teaching in the context of vocational school education in business administration. *Learning Environments Research*. 7, 143-163.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2008). *Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Vorbericht*. Wintersemester 2007/2008. Fachserie 11. Reihe 4.1. Wiesbaden. URL: <https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1021729> (31.05.2012).
- Strahonja, K., Trappe, T. & Wüst, J. (2010). „And the winner is...“ - wie Unternehmen und Schulen von innovativen Kooperationen profitieren. In F. Theis & S. Klein (Hrsg.), *CSR-Bildung. Corporate Social Responsibility als Bildungsaufgabe in Schule, Universität und Weiterbildung* (S. 42-56). Wiesbaden: VS.
- Steiner, G. (2006). Lernen und Wissenserwerb. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 137-202). Weinheim: BeltzPVU.
- Straka, G. A. (2005). Selbstgesteuertes Lernen als Chance lebenslangen Lernens? Konzept, empirische Ergebnisse und Konsequenzen. In G. Wiesner & A. Wolter (Hrsg.), *Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft* (S. 161-180). Weinheim: Juventa.
- Taddicken, M. (2009). Die Bedeutung von Methodeneffekten der Online-Befragung: Zusammenhänge zwischen computervermittelter Kommunikation und erreichbarer Datengüte. In N. Jakob, H. Schoen & T. Zerback (Hrsg.), *Sozialforschung im Internet* (S. 91-107). Wiesbaden: VS.
- Tenfelde, W. (2008a). ökonomische Bildung. In H. May (Hrsg.), *Lexikon der ökonomischen Bildung* (S. 407-410). 7. Auflage. München: Oldenbourg.
- Tenfelde, W. (2008b). Schlüsselqualifikationen. In H. May (Hrsg.), *Lexikon der ökonomischen Bildung* (S. 503-505). 7. Auflage. München: Oldenbourg.
- Tenfelde, W. (2008c). Wirtschaftsdidaktik. In H. May (Hrsg.), *Lexikon der ökonomischen Bildung* (S. 660-662). 7. Auflage. München: Oldenbourg.
- Tenorth, H.-E. (2010). „Bildung“ - ein Thema im Dissens der Disziplinen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 14(3), 351-362.
- Tenorth, H.-E. (2009). Bildung oder Ausbildung? Lehrideal ohne Lehrverfassung. In A. Schlüter & P. Strohschneider (Hrsg.), *Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21. Jahrhunderts*. 2. Auflage (S. 173-182). Berlin: Berlin-Verlag.
- Tergan, S.-O. (2000). Grundlagen der Evaluation: Ein Überblick. In P. Schenkel, S.-O. Tergan & A. Lottmann (Hrsg.), *Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme. Evaluationsmethoden auf dem Prüfstand* (S. 22-51). Nürnberg: BW.
- Terhart, E. (2009). *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.

- Terhart, E. (2003a). Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In B. Frieberthäuser & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe* (S. 27-42). Weinheim: Juventa.
- Terhart, E. (2003b). Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem: Hintergründe – Konzepte – Probleme. In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hrsg.), *Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick* (S. 199-216). Bielefeld: Transcript.
- Tiemeyer, E. (2003). Außenentwicklung: Bildungsnetzwerke managen – Konzepte und Lösungen aus dem Modellversuch ANUBA. In B. Strahler, E. Tiemeyer & K. Wilbers (Hrsg.), *Bildungsnetzwerke in der Praxis. Erfolgsfaktoren, Konzepte, Lösungen* (S. 27-39). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Tingler, P. (2002). Corporate Volunteering aus gesellschaftspolitischer Sicht. In R. Schubert, S. Littmann-Wernli & P. Tingler (Hrsg.), *Corporate Volunteering. Unternehmen entdecken die Freiwilligenarbeit* (S. 91-111). Bern: Haupt.
- Tippelt, R. (2002). Qualifizierungsoffensive oder Bildungsziele. *Literatur und Forschungsreport Weiterbildung*. 49, 48-58.
- Treumann, K. P. (2005). Triangulation. In L. Mikos & C. Wegener (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung* (S. 209-221). Konstanz: UVK.
- Tufte, E. R. (2003). *The Cognitive Style of PowerPoint*. Cheshire, Connecticut: Graphics Press.
- Ulrich, P. (2010). Corporate Citizenship oder: Das politische Moment guter Unternehmensführung in der Bürgergesellschaft. In H. Backhaus-Maul, C. Biedermann, S. Nährlich & J. Polterauer (Hrsg.), *Corporate Citizenship in Deutschland. Gesellschaftliches Engagement von Unternehmen. Bilanz und Perspektiven* (S. 138-145). 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS.
- Ulrich, P. (2002). Republikanischer Liberalismus und Corporate Citizenship. In H. Münkler & H. Bluhm (Hrsg.), *Gemeinwohl und Gemeinsinn. Zwischen Normativität und Faktizität* (S. 273-291). Forschungsberichte der interdisziplinären Arbeitsgruppe „Gemeinwohl und Gemeinsinn“ (Band IV). Berlin: Akademie.
- Ulrich, P. (2001). Wirtschaftsbürgerkunde als Orientierung im politisch-ökonomischen Denken. *Sowi-Online*. 2(2001). <http://www.jsse.org/2001/2001-2/wirtschaftsbuergerkunde-ulrich.htm> (31.05.2012).
- UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2008). *ICT Competency Standards Modules: Competency Standards Modules*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156207e.pdf> (31.05.2012).
- Van Eimeren, B. & Frees, B. (2010). Fast 50 Millionen Deutsche online – Multimedia für alle? Ergebnisse der ARD-/ZDF-Onlinestudie 2010. *Media Perspektiven*. 7-8, 334-349.
- Van Eimeren, B. & Frees, B. (2009). Der Internetnutzer 2009 – multimedial und total vernetzt? Ergebnisse der ARD-/ZDF-Onlinestudie 2009. *Media Perspektiven*. 7, 334-348.
- Vollmeyer, R. (2005). Ansatzpunkte für die Beeinflussung von Lernmotivation. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 223-231). Göttingen: Hogrefe.
- Vonken, M. (2011). Kritische Anmerkungen zum Kompetenzbegriff. In M. Bethschneider, G. Höhns & G. Münchenhausen (Hrsg.), *Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung* (S. 21-32). Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Wasmann-Frahm, A. (2009). Kompetenzentwicklung durch Projektarbeit. *Unterrichtswissenschaft*. 1, 77–96.
- Weber, M. (1992). *Politik als Beruf*. Stuttgart: Reclam.
- Weiler, H. N. (2009). Bildung im Zeitalter der technischen Reproduzierbarkeit. In A. Schlüter & P. Strohschneider (Hrsg.), *Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21. Jahrhunderts*. 2. Auflage (S. 93–100). Berlin: Berlin-Verlag.
- Weinert, F. E. (2001a). Concept of Competence: A Conceptual Clarification (Chapter 3). In D. S. Rychen & L. H. Salganik (eds.), *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 45–65). Seattle: Hogrefe & Huber.
- Weinert, F. E. (2001b). Qualifikation und Unterricht zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In W. Melzer & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Was Schule leistet: Funktionen und Aufgaben von Schule* (S. 65–86). Weinheim: Juventa.
- Weinert, F. E. (1998). Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In S. Matalik & D. Schade (Hrsg.), *Entwicklungen in der Aus- und Weiterbildung – Anforderungen, Ziele, Konzepte. Beiträge zum Projekt „Humanressourcen“* (S. 23–43). Baden-Baden: Nomos.
- Weinert, F. E. (1996). ‚Der gute Lehrer‘, ‚die gute Lehrerin‘ im Spiegel der Wissenschaft. *Beiträge zur Lehrerbildung*. 14(2), 141–151.
- Weingart, P. (2003). *Wissenschaftssoziologie*. Bielefeld: Transcript.
- Weiß, M. (2002). Stichwort: Bildungsökonomie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 5, 2, 183–200.
- Weng, W. (2008). Finanzkompetenz. In H. May (Hrsg.), *Lexikon der ökonomischen Bildung* (S. 225–228). 7. Auflage. München: Oldenbourg.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered. *Psychological Review*. 66, 297–333.
- Wiater, W. (2002a). Bildung als Aufgabe der Schule. In H. J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (S. 289–306). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wiater, W. (2002b). *Theorie der Schule*. Donauwörth: Auer.
- Wiepcke, C. & Mittelstädt, E. (2006). Employability als Zukunftsstrategie der sozialen Sicherung. In G. Seeber (2006), *Die Zukunft des sozialen Sicherung – Herausforderungen für die ökonomische Bildung* (S. 169–186). Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung. Wirtschafts- und berufspädagogische Schriften (Band 34). Bergisch Gladbach: Hobein.
- Wieland, J. (2010). Corporate Citizens sind kollektive Bürger. In H. Backhaus-Maul, C. Biedermann, S. Nährlich & J. Polterauer (Hrsg.), *Corporate Citizenship in Deutschland. Gesellschaftliches Engagement von Unternehmen. Bilanz und Perspektiven* (S. 131–137). 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS.
- Wilbers, K. (2004). *Soziale Netzwerke an berufsbildenden Schulen. Analyse, Potentiale, Gestaltungsansätze*. Paderborn: Eusl.
- Wilbers, K. (2003). Personen und Institutionen vernetzen: Zentrale Herausforderungen bei der Gestaltung von Bildungsnetzwerken. In B. Strahler, E. Tiemeyer & K. Wilbers (Hrsg.), *Bildungsnetzwerke in der Praxis. Erfolgsfaktoren, Konzepte, Lösungen* (S. 16–26). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Wild, E., Hofer, M. & Pekrun, R. (2006). Psychologie des Lernens. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 203–265). Weinheim: BeltzPVU.
- Willke, H. (2001). *Systemisches Wissensmanagement*. Mit Fallbeispielen von Carsten Krück, Susanne Mingers, Konstanze Piel, Torsten Strulik und Oliver Vopel. 2., neubearbeitete Auflage. Stuttgart: Lucius + Lucius.

- Wilkesmann, U. (2000). Lernen in interorganisationalen Netzwerken. In U. Widmaier (Hrsg.), *Der deutsche Maschinenbau in den neunziger Jahren. Kontinuität und Wandel einer Branche* (S. 479–493). Frankfurt: Campus.
- Wilkesmann, U. (1995). Macht, Kooperation und Lernen in Netzwerken und Verhandlungssystemen. In D. Jansen & K. Schubert (Hrsg.), *Netzwerke und Politikproduktion* (S. 52–73). Marburg: Schüren.
- Wingert, L. & Günther, K. (2001). *Die Öffentlichkeit der Vernunft und die Vernunft der Öffentlichkeit. Festschrift für Jürgen Habermas*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Wissinger, J. (2003). Rolle und Aufgaben der Schulleitung bei der Qualitätssicherung und -entwicklung von Schulen. In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hrsg.), *Zur Modernisierung der Schule. Leitideen - Konzepte - Akteure. Ein Überblick* (S. 294–306). Bielefeld: Transcript.
- Wolf, K. D. (2003). *Gestaltung und Einsatz einer internetbasierten Lernumgebung zur Unterstützung Selbstorganisierten Lernens* (Dissertationsschrift). Hamburg: Dr. Kovac.
- Wottawa, H. & Thierau, H. (2003). *Lehrbuch Evaluation*. 3., korrigierte Auflage. Bern: Huber.
- Würth, R. (2001). *Entrepreneurship in Deutschland. Wege in die Verantwortung*. Künzelsau: Swiridoff.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research*. 3rd Edition. Thousand Oaks/California: Sage.
- Yperman, K. & DePryck, K. (2007). Entrepreneurial Competences in Adult Education. In B. Remmele, M. Schmette & G. Seeber (Hrsg.), *Educating Entrepreneurship* (S. 39–55). Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Yunus, M. (2010). *Social Business. Von der Vision zur Tat* (Lizenz Ausgabe). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Zedwitz-Arnim, G.-V. (1978). *Tu Gutes und rede darüber. Public Relations für die Wirtschaft*. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Zimmer, J. & Niggemeyer, E. (1985). *Macht die Schule auf, laßt das Leben rein. Von der Schule zur Nachbarschaftsschule*. Weinheim: Beltz.
- Zurstrassen, B. (2011). Die Betriebs erkundung: Wirtschaft verstehen durch Realbegegnungen. In T. Retzmann (Hrsg.), *Methodentraining für den Ökonomieunterricht II* (S. 25–42). Schwalbach: Wochenschau.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Aufbau der Arbeit	15
Abb. 2: Aufbau von business@school aus pädagogisch-didaktischer Sicht	42
Abb. 3: Untersuchungsdesign der Evaluationsstudie	55
Abb. 4: Evaluationsdesign und Zeitplan	58
Abb. 5: Fallforschung am Einzelfall business@school	85
Abb. 6: Kompetenzmodell des unternehmerischen Denkens und Handelns	110
Abb. 7: Lernerfolge der Schüler zur Projektmitte	118
Abb. 8: Lernerfolge der Schüler zum Projektende	120
Abb. 9: Lernerfolge der Alumni	121
Abb. 10: Geeignete Vermittlungsformate für Wirtschaftswissen aus Teilnehmersicht	202
Abb. 11: Lernerfahrungen der Lehrer durch business@school im Vergleich	209
Abb. 12: Bedeutung des Wettbewerbs vor und nach der Teilnahme	230
Abb. 13: Strategische Verortung von Corporate Volunteering im Unternehmen	245
Abb. 14: Nutzen von business@school aus Betreuersicht	269
Abb. 15: Rollen aus Sicht der Beteiligten	279
Abb. 16: Lernerfolge der Betreuer in der Projektmitte	282
Abb. 17: Kooperationsherausforderungen	311

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Rücklaufquoten nach Zielgruppe und Zeitpunkt der Befragung.....	65
Tab. 2: Der Bildungs-, Kompetenz- und Qualifikationsbegriff	99
Tab. 3: Wirtschaftsbegriff unter Schülern	115
Tab. 4: Umgang mit Kritik.....	130
Tab. 5: Mehrwert von business@school.....	132
Tab. 6: Einfluss verschiedener Personengruppen bei der Entwicklung der Geschäftsidee	137
Tab. 7: Verständnis von Existenzgründung unter Schülern	141
Tab. 8: Bedeutung der Betreuer für aktuelle und ehemalige Teilnehmer.....	142
Tab. 9: Kompetenzen zur Ausübung des Lehrerberufs	167
Tab. 10: Schüler über ökonomische Bildung und Projektlernen.....	186
Tab. 11: Erwartungen von Schülern, Alumni und Lehrern	188
Tab. 12: Austausch zwischen Lehrern und Betreuern aus Schulleitersicht.....	211
Tab. 13: Praxis(-ferne) von Gymnasien aus Schulleitersicht.....	223
Tab. 14: Ökonomische Bildung aus Schülersicht	225
Tab. 15: Einfluss von business@school auf das Schulklima	227
Tab. 16: Unternehmerisches Engagement aus strategischer Sicht	246
Tab. 17: Kompetenzorientierung und Fördermöglichkeiten	257
Tab. 18: Interesse der Betreuer für ökonomische Bildung	275
Tab. 19: Personalentwicklung bei business@school	289

Index der Onlinebefragungen

- A Onlinebefragung unter business@school-Alumni (1.019 Befragte)
- B₁ 1. Onlinebefragung unter Betreuern (239 Befragte)
- B₂ 2. Onlinebefragung unter Betreuern (152 Befragte)
- B₃ 3. Onlinebefragung unter Betreuern (150 Befragte)
- L₁ 1. Onlinebefragung unter Lehrern (85 Befragte)
- L₂ 2. Onlinebefragung unter Lehrern (67 Befragte)
- L₃ 3. Onlinebefragung unter Lehrern (65 Befragte)
- S₁ 1. Onlinebefragung unter Schülern (432 Befragte)
- S₂ 2. Onlinebefragung unter Schülern (345 Befragte)
- S₃ 3. Onlinebefragung unter Schülern (268 Befragte)
- S₄ 4. Onlinebefragung unter Schülern (142 Befragte)
- SL₁ 1. Onlinebefragung unter Schulleitern (25 Befragte)
- SL₂ 2. Onlinebefragung unter Schulleitern (26 Befragte)

Index der Interviews

Schülerinterviews

SInAnf ₁	SchülerInterview Anfangsbefragung Schule 1
SInAnf ₂	SchülerInterview Anfangsbefragung Schule 2
SInAnf ₃	SchülerInterview Anfangsbefragung Schule 3
SInAnf ₄	SchülerInterview Anfangsbefragung Schule 4
SInAnf _{5a}	SchülerInterview Anfangsbefragung Schule 5a
SInAnf _{5b}	SchülerInterview Anfangsbefragung Schule 5b
SInAnf _{5c}	SchülerInterview Anfangsbefragung Schule 5c
SInAnf ₆	SchülerInterview Anfangsbefragung Schule 6
SInAnf ₇	SchülerInterview Anfangsbefragung Schule 7
SInAnf ₈	SchülerInterview Anfangsbefragung Schule 8
SInAnf _{9a}	SchülerInterview Anfangsbefragung Schule 9a
SInAnf _{9b}	SchülerInterview Anfangsbefragung Schule 9b
SInAnf _{9c}	SchülerInterview Anfangsbefragung Schule 9c
SInAbs ₁	SchülerInterview Abschlussbefragung Schule 1
SInAbs ₂	SchülerInterview Abschlussbefragung Schule 2
SInAbs ₃	SchülerInterview Abschlussbefragung Schule 3
SInAbs ₄	SchülerInterview Abschlussbefragung Schule 4
SInAbs _{5a}	SchülerInterview Abschlussbefragung Schule 5a
SInAbs _{5b}	SchülerInterview Abschlussbefragung Schule 5b
SInAbs _{5c}	SchülerInterview Abschlussbefragung Schule 5c
SInAbs ₆	SchülerInterview Abschlussbefragung Schule 6
SInAbs ₇	SchülerInterview Abschlussbefragung Schule 7
SInAbs ₈	SchülerInterview Abschlussbefragung Schule 8
SInAbs _{9a}	SchülerInterview Abschlussbefragung Schule 9a
SInAbs _{9b}	SchülerInterview Abschlussbefragung Schule 9b
SInAbs _{9c}	SchülerInterview Abschlussbefragung Schule 9c

Lehrerinterviews

- LInAnf₁ LehrerInterview Anfangsbefragung Schule 1
LInAnf_{2a} LehrerInterview Anfangsbefragung Schule 2a
LInAnf_{2b} LehrerInterview Anfangsbefragung Schule 2b
LInAnf_{2c} LehrerInterview Anfangsbefragung Schule 2c
LInAnf_{2d} LehrerInterview Anfangsbefragung Schule 2d
LInAnf₃ LehrerInterview Anfangsbefragung Schule 3
LInAnf_{4a} LehrerInterview Anfangsbefragung Schule 4a
LInAnf_{4b} LehrerInterview Anfangsbefragung Schule 4b
LInAnf_{5a} LehrerInterview Anfangsbefragung Schule 5a
LInAnf_{5b} LehrerInterview Anfangsbefragung Schule 5b
LInAnf_{5c} LehrerInterview Anfangsbefragung Schule 5c
LInAnf_{6a} LehrerInterview Anfangsbefragung Schule 6a
LInAnf_{6b} LehrerInterview Anfangsbefragung Schule 6b
LInAnf₇ LehrerInterview Anfangsbefragung Schule 7
LInAnf₈ LehrerInterview Anfangsbefragung Schule 8
LInAnf_{9a} LehrerInterview Anfangsbefragung Schule 9a
LInAnf_{9b} LehrerInterview Anfangsbefragung Schule 9b
LInAnf_{9c} LehrerInterview Anfangsbefragung Schule 9c
- LInAbs₁ LehrerInterview Abschlussbefragung Schule 1
LInAbs_{2a} LehrerInterview Abschlussbefragung Schule 2a
LInAbs_{2b} LehrerInterview Abschlussbefragung Schule 2b
LInAbs_{2c} LehrerInterview Abschlussbefragung Schule 2c
LInAbs₃ LehrerInterview Abschlussbefragung Schule 3
LInAbs_{4a} LehrerInterview Abschlussbefragung Schule 4a
LInAbs_{5ab} LehrerInterview Abschlussbefragung Schule 5ab
LInAbs_{6ab} LehrerInterview Abschlussbefragung Schule 6ab
LInAbs₇ LehrerInterview Abschlussbefragung Schule 7
LInAbs₈ LehrerInterview Abschlussbefragung Schule 8
LInAbs_{9ab} LehrerInterview Abschlussbefragung Schule 9ab
LInAbs_{9c} LehrerInterview Abschlussbefragung Schule 9c

Schulleiterinterviews

SLInAnf₁ SchulleiterInterview Anfangsbefragung Schule 1
SLInAnf₂ SchulleiterInterview Anfangsbefragung Schule 2
SLInAnf₃ SchulleiterInterview Anfangsbefragung Schule 3
SLInAnf₄ SchulleiterInterview Anfangsbefragung Schule 4
SLInAnf₅ SchulleiterInterview Anfangsbefragung Schule 5
SLInAnf₆ SchulleiterInterview Anfangsbefragung Schule 6
SLInAnf₇ SchulleiterInterview Anfangsbefragung Schule 7
SLInAnf₈ SchulleiterInterview Anfangsbefragung Schule 8
SLInAnf₉ SchulleiterInterview Anfangsbefragung Schule 9

SLInAbs₁ SchulleiterInterview Abschlussbefragung Schule 1
SLInAbs₂ SchulleiterInterview Abschlussbefragung Schule 2
SLInAbs₃ SchulleiterInterview Abschlussbefragung Schule 3
SLInAbs₄ SchulleiterInterview Abschlussbefragung Schule 4
SLInAbs₆ SchulleiterInterview Abschlussbefragung Schule 6
SLInAbs₇ SchulleiterInterview Abschlussbefragung Schule 7
SLInAbs₈ SchulleiterInterview Abschlussbefragung Schule 8
SLInAbs₉ SchulleiterInterview Abschlussbefragung Schule 9

Betreuerinterviews

BInAnf₁ BetreuerInterview Anfangsbefragung Schule 1
BInAnf₂ BetreuerInterview Anfangsbefragung Schule 2
BInAnf₃ BetreuerInterview Anfangsbefragung Schule 3
BInAnf_{5a} BetreuerInterview Anfangsbefragung Schule 5a
BInAnf_{5b} BetreuerInterview Anfangsbefragung Schule 5b
BInAnf_{6a} BetreuerInterview Anfangsbefragung Schule 6a
BInAnf_{6b} BetreuerInterview Anfangsbefragung Schule 6b
BInAnf₇ BetreuerInterview Anfangsbefragung Schule 7
BInAnf₉ BetreuerInterview Anfangsbefragung Schule 9

BInAbs ₂	BetreuerInterview Abschlussbefragung Schule 2
BInAnf _{5b}	BetreuerInterview Abschlussbefragung Schule 5b
BInAnf _{6a}	BetreuerInterview Abschlussbefragung Schule 6a
BInAnf _{6b}	BetreuerInterview Abschlussbefragung Schule 6b
BInAbs ₇	BetreuerInterview Abschlussbefragung Schule 7
BInAbs ₈	BetreuerInterview Abschlussbefragung Schule 8
BInAbs ₉	BetreuerInterview Abschlussbefragung Schule 9

Partnerunternehmen

PUIn ₁	PartnerUnternehmen Interview 1
PUIn ₂	PartnerUnternehmen Interview 2
PUIn ₃	PartnerUnternehmen Interview 3
PUIn ₄	PartnerUnternehmen Interview 4
PUIn ₅	PartnerUnternehmen Interview 5

Abkürzungsverzeichnis

Anm.	Anmerkung
BCG	The Boston Consulting Group
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
d.h.	das heißt
ebd.	ebenda
engl.	englisch
et al.	et alii (und andere)
etc.	et cetera
f.	folgende
ff.	fortfolgende
G8	achtjähriges Gymnasium
griech.	griechisch
lat.	lateinisch
N	Nennungen
n	Grundgesamtheit
n'	veränderte Grundgesamtheit (infolge von Filterfragen)
o. J.	ohne Jahr
p	Page (Seite)
pp	Pages (Seiten)
S.	Seite
S. H.	Sandra Hofhues
sic!	so
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche
vs.	versus
z.B.	zum Beispiel
Z.	Zeile
%	Prozent

Danksagung

Auch wenn man eine Dissertation eigenständig anfertigt, haben doch zahlreiche Personen erheblichen Anteil am Gelingen dieses Vorhabens. Das gilt für die Planung und Durchführung des Evaluationsprojekts, für das inhaltliche Fortkommen beim Schreiben und für die persönliche Motivation über die gesamte Phase der Dissertation hinweg. Ihnen allen gebührt an dieser Stelle ein herzlicher Dank und es sei mir verziehen, wenn ich nur einige von ihnen namentlich aufführen kann.

Mein größter Dank gilt meiner Doktormutter Prof. Dr. Gabi Reinmann, die mich vor Jahren in ihr Augsburgener Team der Medienpädagogik holte, mir die Freude an Lehre und Forschung vermittelte, mich zum Verfassen einer Dissertation ermunterte und die Suche nach einem Forschungsprojekt aktiv unterstützte. Danke für das entgegengebrachte Vertrauen, den Freiraum in der Ausgestaltung meiner Ideen und das jederzeit (und nicht nur im Hinblick auf die Doktorarbeit) offene Ohr. Der Zweitgutachterin dieser Arbeit, Prof. Dr. Ruth Roß, sowie dem Vorsitzenden des Promotionsausschusses, Prof. Dr. Jürgen Maes, danke ich für wertvolle Anregungen im Vorfeld, für die Übernahme der Korrektur und eine facettenreiche Disputation im Januar 2012.

The Boston Consulting Group ist zu danken für die sehr gute Zusammenarbeit im Rahmen des Projekts *business@school*. Stellvertretend für das gesamte *business@school*-Team möchte ich Dr. Babette Claas erwähnen, die die Projektevaluation sehr engagiert begleitet hat. Ein großer Dank gilt auch dem Projekt-Beirat für anregende Diskussionen und weiterführende Ideen.

Ein herzlicher Dank gebührt auch meinen inzwischen ehemaligen Kolleginnen und Kollegen aus Medienpädagogik/-didaktik und Medienlabor an der Universität Augsburg. Ihren kritischen Blick und ihr konsequentes Hinterfragen habe ich immer sehr geschätzt, um letztlich meine Position zum Lernen durch Kooperation zu finden. Allen voran sind Tamara Bianco und Silvia Hartung zu nennen, die mich während der gesamten Projektlaufzeit als studentische Mitarbeiterinnen unterstützt haben. Hervorzuheben sind auch Dr. Alexander Florian und Christian Zange für ihren unabdingbaren technischen Support. Nicht unerwähnt lassen möchte ich den Kreis der Doktorandinnen und Doktoranden, deren Rückmeldungen in jeder Phase der Arbeit sehr hilfreich für mein Vorankommen waren. Besonders herausheben möchte ich daraus Dr. Mandy Rohs, die mir in dieser Zeit zur wichtigen Feedbackgeberin und lieben Freundin geworden ist. Des Weiteren habe ich viele wertvolle Hinweise für die Doktorarbeit innerhalb von Lehrveranstal-

tungen erhalten. Ich möchte mich daher genauso bei meinen Studierenden, Co-Dozierenden und Praxispartnern für kreative Impulse bedanken.

Ein großer Dank gilt auch Anna Bergmann, Julia Deeg, Lena Griefshammer, Tanja Kranawetleitner, Julia Kühnemuth, Tamara Kuhn, Jennifer Meister und Anna Volk für ihre Unterstützung bei der Audiotranskription sowie meinen sorgfältig-kritischen Korrekturleserinnen und -lesern Eva Danelsing, Hannah Dürnberger, Anna Heudorfer und Dr. Frank Vohle, die der Dissertation den letzten Schliff gaben. Schließlich sei meinen Freundinnen und Freunden und ganz besonders meiner Familie für die Geduld gedankt, die sie in den letzten Jahren mit mir hatten.

Sandra Hofhues



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Volker Bank, Thomas Retzmann

Fachkompetenz von Wirtschaftslehrern

Grundlagen und Befunde einer Weiterbildungsbedarfsanalyse

Die KMK hat 2008 Mindestanforderungen an die fachwissenschaftliche Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern festgelegt, um die Qualität des Bildungswesens zu sichern. Die Fachkompetenz von Lehrkräften ist schon aufgrund theoretischer Überlegungen, aber auch empirischen Studien zufolge eine notwendige Bedingung guten Fachunterrichts. Mangels Lehrkräften mit einer einschlägigen Fakultas wird der Ökonomieunterricht jedoch häufig fachfremd erteilt. Insofern besteht ein großes Interesse daran zu überprüfen, ob sich die fachfremd Lehrenden in ihren fachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten von den Lehrenden signifikant unterscheiden, die über eine einschlägige Fakultas verfügen. Aber auch letztere müssen bestrebt sein, ihre Fachkompetenz weiterzuentwickeln, um mit der dynamischen Entwicklung sowohl der Wirtschaft als auch der Ökonomie Schritt zu halten. Beides induziert einen nicht unmaßgeblichen Weiterbildungsbedarf.

Um fachliche Fortbildungsangebote gezielt ausgestalten zu können, ist eine vorangehende Weiterbildungsbedarfsanalyse unabdingbar. Dafür wäre ein möglichst standardisiertes und leicht zu handhabendes Diagnoseinstrument hilfreich. Der vorliegende Band präsentiert hierzu die Ergebnisse einer Pilotstudie.

Ökonomische Bildung



ISBN 978-3-89974799-7,
128 S., € 16,80

Die Autoren

Dr. Volker Bank ist Professor für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der TU Chemnitz.

Dr. Thomas Retzmann ist Professor für Wirtschaftswissenschaften und Didaktik der Wirtschaftslehre an der Universität Duisburg-Essen (Campus Essen).

INFOSERVICE: Neuheiten für Ihr Fachgebiet unter www.wochenschau-verlag.de | Jetzt anmelden!

Adolf-Damaschke-Str.10, 65824 Schwalbach/Ts., Tel.: 06196/86065, Fax: 06196/86060, info@wochenschau-verlag.de

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Ökonomie- unterricht

Ilona Ebbers (Hrsg.)

Praxishandbuch Curriculum für den Berufswahlunterricht

Betriebsnahe Berufsorientierung und
Berufsvorbereitung an der Hauptschule

Die neuesten Erkenntnisse der Lehr- und Lernforschung haben das Konzept dieses Praxishandbuchs Curriculum für den Berufswahlunterricht bestimmt. Das Curriculum umfasst sechzehn handlungsorientierte Lehr- und Lernsequenzen, die sich speziell an den Bedürfnissen benachteiligter Jugendlicher ausrichten und auch für Hauptschulen besonders geeignet sind. Durch die Vielfalt der eingesetzten Methoden und der umfangreichen Arbeitsmaterialien bietet das Praxishandbuch für Lehrerinnen und Lehrer zahlreiche Anregungen und Planungshilfen für ein innovatives Übergangsmangement im Rahmen des Berufswahlunterrichts.

Ilona Ebbers, Rebekka Klein

Ich werde selbstständig

Berufsrelevante Schlüsselkompetenzen
für Schülerinnen und Schüler

Anleitung und Arbeitsblätter für die Sek. I

Junge Menschen müssen heute stärker als bisher auf die sich verändernden Anforderungen am Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft vorbereitet werden. Notwendig ist das Erlernen eines selbstständigen Umgangs mit diesen Anforderungen, eine Kultur der Selbstständigkeit, die es ihnen ermöglicht, im Berufsleben erfolgreich zu sein. Dieser Band gibt Lehrkräften Methoden für einen handlungsorientierten Unterricht an die Hand, mit denen Schülerinnen und Schüler in ihrer Selbstständigkeit gefördert und an jene Kultur der Selbstständigkeit herangeführt werden können. Die zahlreichen Arbeitsblätter und Kopiervorlagen ermöglichen eine ideale Unterrichtsvorbereitung und lassen sich direkt im Unterricht einsetzen.



ISBN 978-3-89974436-1, DIN A4-Format,
128 S., DIN-A4, € 24,80



ISBN 978-3-89974766-9, DIN A4-Format,
mit Kopiervorlagen, 104 S., € 24,80

INFOSERVICE: Neuheiten für Ihr Fachgebiet unter www.wochenschau-verlag.de | Jetzt anmelden!

Adolf-Damaschke-Str.10, 65824 Schwalbach/Ts., Tel.: 06196/86065, Fax: 06196/86060, info@wochenschau-verlag.de

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

Die vorliegende Publikation greift Diskurse um ökonomische Bildung im allgemeinbildenden Gymnasium auf, fokussiert Kooperationen zwischen Schulen und Unternehmen und untersucht ein Projekt zur Förderung unternehmerischen Denkens und Handelns. Im Fokus der formativen und summativen Evaluation stehen Prozesse individueller Kompetenzentwicklung speziell bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II sowie Potenziale zur Öffnung und Entwicklung der beteiligten Gymnasien und Unternehmen. Die erzielten Befunde werden aus wirtschaftspädagogisch/-didaktischer Perspektive eingeordnet, diskutiert und zum ersten Mal systematisch zugänglich gemacht.

Das Buch zeigt Chancen und Herausforderungen der Kooperation zwischen Schulen und Unternehmen auf, die über das kooperative Lernen in Gruppen hinausgehen und für Schul- und Unternehmensvertreter gleichermaßen interessant sind.

Dr. phil. Sandra Hofhues; B.A./M.A.-Studium „Medien und Kommunikation“ an der Universität Augsburg; Promotion zum „Lernen durch Kooperation“ an der Universität der Bundeswehr München; nach beruflichen Stationen in Rheine, Augsburg und Hamburg aktuell Vertretungsprofessorin für Didaktik der Neuen Medien an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Forschungsschwerpunkte: Medien- und Wirtschaftsdidaktik, Prozesse der Öffnung und Entgrenzung mit und durch (digitale) Medien.

ISBN 978-3-7344-0022-3



**WOCHEN
SCHAU**
WISSENSCHAFT

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.