

Begleitforschung Nachhaltige Schüलगenossenschaften

Zwischenbericht

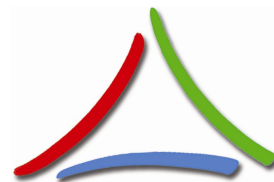


18. Januar 2008

Prof. Dr. Nicole Göler von Ravensburg
Dipl. soz., Dipl. päd. Winfried Köppler



Genossenschaftsverband
Norddeutschland e.V.
persönlich und professionell



BLK-Programm
Transfer-21
Niedersachsen

Inhalt

1. Einleitung	3
1.1 Ziele, Methoden und Absichten der Begleitforschung	3
1.1.1 Forschungsziele.....	3
1.1.2 Forschungsmethodik und Forschungsdesign	3
1.2 Aufbau des Zwischenberichtes.....	6
2. Zusammensetzung der Befragung: SchülerInnen und LehrerInnen.....	7
3. Die Gründungsphase.....	11
3.1 Die Gründungsphase aus Sicht der SchülerInnen.....	11
3.2 Die Gründungsphase aus Sicht der LehrerInnen	12
4. Das Lernarrangement Schülergenossenschaft.....	14
4.1 Motivation, Verantwortung, Selbstständigkeit.....	15
4.2 Die Gruppe - Kooperation in der Genossenschaft.....	16
5. Lehrerrolle zwischen Unterricht und Schülerfirma.....	20
5.1 Die LehrerInnenrolle in der Genossenschaft.....	20
5.2 Die Lehrerrolle im Vergleich zum Unterricht außerhalb der Genossenschaft.....	21
6. Pädagogischer Fokus in der Schülergenossenschaft: Gestaltungskompetenz	23
6.1 Gestaltungskompetenz als Untersuchungsgegenstand	23
6.2 Gestaltungskompetenz als Charakteristik der Praxis in den Einschätzungen von SchülerInnen und LehrerInnen.....	24
7. Pädagogische Ziele	28
7.1 Pädagogische Ziele: Gestaltungskompetenz	28
7.2 Pädagogische Ziele: Nachhaltigkeit und individuelle alltagsrelevante Zielsetzungen	31
8. Die Arbeitssituation der LehrerInnen in der Schülergenossenschaft.....	31
9. Kooperation: Schule/BLK-Transfer21/GVN	33
10. Schülerfirmen als Genossenschaft.....	34
11. Partnergenossenschaften.....	37
12. Zufriedenheit der SchülerInnen mit der Arbeit in der Schülergenossenschaft.....	37
Exkurs: SchülerInnenerfahrungen mit den verschiedenen Lernebenen schülergenossenschaftlichen Arbeitens	39
13. Tabellenanhang:	41
Zu 3. Die Gründungsphase aus Sicht der SchülerInnen	41
Zu 5. Die Rolle der LehrerInnen	43
5.1 Perspektive der SchülerInnen.....	43
5.1 Perspektive der LehrerInnen.....	44
5.2 Die Lehrerrolle im Vergleich: Sicht der SchülerInnen, bezogen auf Schulen.....	45
Zu 7. Pädagogische Ziele:.....	46
7.1 Pädagogische Ziele: Gestaltungskompetenz aus Perspektive der LehrerInnen	46
7.2 Pädagogische Ziele: Nachhaltigkeit aus Perspektive der LehrerInnen	47
Zu 8 Die Arbeitssituation der LehrerInnen.....	47
Zu 9 Kooperation: Schule/BLK-Transfer21/GVN.....	48
Zu 10 Schülerfirmen als Genossenschaften.....	49
10.1 Schülerfirmen als Genossenschaften aus Perspektive der SchülerInnen.....	49
10.2 Schülerfirmen als Genossenschaften aus Perspektive der LehrerInnen.....	50
Zu 11 Zufriedenheit der SchülerInnen mit der Arbeit in der Schülergenossenschaft.....	51

1. Einleitung

Das Pilotprojekt Nachhaltige Schülergenossenschaften umfasst elf genossenschaftliche Schülerfirmen in Niedersachsen und ist auf zwei Schuljahre angelegt (09/2006-07/2008). Die genossenschaftlich arbeitenden Schülerfirmen werden vom Programm Transfer 21 der Bund-Länder-Kommission (BLK) und dem Genossenschaftsverband Norddeutschland (GVN) mit Materialien, Beratung, Fortbildungsangeboten und Öffentlichkeitsarbeit unterstützt. Das Pilotprojekt wird im Rahmen des Projektes geno-at-school, an der FH FFM wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Im Folgenden werden die Ergebnisse der ersten Zwischenevaluierung dargestellt. Unser herzlicher Dank gilt allen, die die diesem Zwischenbericht zugrunde liegende Datenerhebung wohlwollend, geduldig und tatkräftig unterstützt haben.

1.1 Ziele, Methoden und Absichten der Begleitforschung

1.1.1 Forschungsziele

Die Begleitforschung zum Pilotprojekt untersucht folgende Zielkomplexe:

1. Welche pädagogischen Effekte (im engeren Sinne), die bei den SchülerInnen¹ entstehen, sind auf das genossenschaftliche Arbeiten zurückzuführen?
2. Inwieweit dient die Nutzung der genossenschaftlichen Organisationsform den Ansprüchen einer modernen, die Handlungskompetenzen der SchülerInnen betonenden Pädagogik? (pädagogische Effekte im weiteren Sinne) Und – damit eng verbunden: Wie verändert sich durch das genossenschaftliche Arbeiten die Rolle des/der LehrerInnen in der Schülerfirmenarbeit?
3. Wie wird die Qualität des Förderkonzeptes und der externen Unterstützung eingeschätzt?
4. Welche Unterstützungsangebote sollte und kann der Verband einrichten/anbieten?

1.1.2 Forschungsmethodik und Forschungsdesign

Nach einer umfassenden Literaturlauswertung wurden die Dokumente, die die Schülergenossenschaften für die Vorgründungsprüfung und die Jahresabschlüsse erstellt haben, analysiert und (zeitlich parallel hierzu) die Befragungen von SchülerInnen und LehrerInnen geplant und strukturiert. In zwei gesonderten Evaluierungsrunden (Längsschnittstudie) mit teil-identischen Fragebogen bzw. teilstandardisierten Interviews werden die Einschätzungen der SchülerInnen und LehrerInnen sowohl zu den Herausforderungen der Gründungsphase als auch zur operativen Phase schülergenossenschaftlichen Arbeitens erhoben und Entwicklungen sichtbar gemacht. Hierzu wurden zunächst die oben ausgewiesenen vier

¹ In diesem Evaluierungsbericht wird Wert auf eine Gender-bewusste Darstellung gelegt, der leichten Lesbarkeit wegen jedoch die zugegebenermaßen orthographisch gewagte Großschreibung im Wort gewählt. Wir bitten hierfür um Verständnis.

Zielkomplexe zunächst für die fünf Praxisfelder *Gründungsphase*, *Lernarrangement*, *LehrerInnenrolle*, *Pädagogischer Fokus*, *Pädagogische Ziele* operationalisiert. Ferner wurde auf die bisherigen Erfahrungen der LehrerInnen mit ihrer *Arbeitssituation* in der Schülergenossenschaft und mit der externen Begleitung durch die *Kooperation von BLK-Transfer21 und Genossenschaftsverband Norddeutschland* abgestellt. Die erste Befragung fand während der formativen Phase im 2. Schulhalbjahr 2006/7 statt, die zweite ist für das zweite Schulhalbjahr 2007/8 geplant.

Die Untersuchung hebt auf die Gegenüberstellung der Perspektiven der beiden zentral beteiligten Gruppen ab – der der LehrerInnen und der der SchülerInnen. Dabei ist sie auf die Einschätzungen zu den jeweiligen Praxisfeldern und denjenigen zu den Spezifika des Projektes ausgerichtet. Zwar kann die Untersuchung wegen der geringen Zahl der teilnehmenden Schülergenossenschaften weder eine umfassende Realprognose darstellen, noch ist es möglich vor dem Hintergrund der vielfältigen Fragestellungen Deutungsmuster der beteiligten Akteure zu rekonstruieren, die als grundlegend für Handlungsimpetus und Kompetenzentwicklung betrachtet werden können. Indem die Erfahrungen, Einschätzungen und Positionen von LehrerInnen und SchülerInnen aufeinander bezogen wurden, hat sich jedoch ein hoch aufgelöstes Bild ergeben, aus dem Hinweise auf künftige Programmverbesserungen zu gewinnen sind. Zudem zielt diese Herangehensweise und die anschließend an die zweite Evaluierungsrunde vorgesehene Reflexion durch die Projektpartner auf Konvergenz- und Konsensbildung ab, ein Untersuchungsziel, das durch die Projektpartner vorgegeben wurde.

Die **Generierung der Befragungsinhalte und Analyseindikatoren** erfolgten durch

1. Auswertung der gängigen Literatur und vorliegender Evaluierungen zu Schülerfirmen im Allgemeinen, zu Erwartungen des niedersächsischen Schulrechts, denjenigen an ausbildungsreife SchülerInnen seitens der Wirtschaft, an den Kompetenzzugewinn durch den Projektunterricht (Kooperatives und situiertes Lernen) in einer Schülerfirma sowie zum Lernen durch und in Genossenschaften aus der genossenschaftlichen Literatur,
2. Auswertung der Ergebnisse der Eingangsbefragung der beteiligten LehrerInnen beim ersten Workshop zur Schülergenossenschaft in Isernhagen im Oktober 2006 und den dort geäußerten Erwartungen (siehe Gesamtauswertung Befragung WS 1).

Wenn mit der Zielsetzung des Kompetenzzugewinns im Modus selbst gesteuerter Lernprozesse explizit darauf abgehoben wird, Handlungskompetenzen gegenüber isolierten Wissensbeständen die Präferenz einzuräumen (vgl. Gestaltungskompetenz), kommt es für die Evaluation eines solchen Projektes darauf an, methodisch auf diese Zielebene eingestellt zu sein. Die SchülerInnen sollen durch ihre Lernerfahrung in den Nachhaltigen Schülergenossenschaften vor allem einen Zugewinn an Handlungskompetenzen erreichen. Der konkrete Gegenstand dieser Lernerfahrung ist gegenüber dem Ziel der Kompetenzentwicklung zweitrangig. Handlungskompetenz wiederum ist einem Wissenstypus zuzuord-

nen, der adäquat wirksam sein kann, ohne dass dies unmittelbar bewusst wird, also dem sogenannten impliziten Wissen.

Zur Erfassung von Handlungskompetenz i.e.S. bieten sich primär solche Erhebungsmethoden an, die den qualitativen Forschungsstrategien nahe stehen: teilnehmende Beobachtung, gegenüber der freien Narration mehr oder weniger offene Interviewverfahren oder Gruppendiskussionen. Dass in dieser Evaluation nicht überwiegend mit solchen Methoden gearbeitet wurde ist vor allem zwei Faktoren geschuldet. Zum einen gehen die Fragestellungen dieser Evaluierung deutlich über jene des Zuwachses an Handlungskompetenz hinaus. Es sollen vielmehr Wechselwirkungen zwischen einer bestimmten nämlich genossenschaftlichen Art, eine Schülerfirma zu organisieren und den pädagogischen Effekten untersucht werden. Zum anderen war eine weitergehend qualitative Herangehensweise mit der relativ knappen Ressourcenausstattung für die Evaluierung nicht möglich.

Alle verantwortlich am Projekt Beteiligten wie auch das Forschungsdesign, stehen einer Reihe von Herausforderungen gegenüber. Beispielhaft seien hier genannt, dass das Projekt 6 unterschiedliche Schulformen integriert und die beteiligten SchülerInnen sehr unterschiedlich alt sind. Die Altersspanne zwischen dem/der Jüngsten und dem/der Ältesten beträgt zum Zeitpunkt der Ersterhebung 26 Jahre, was erhebliche Erfahrungsunterschiede mit sich bringt.

Die vier eingangs vorangestellten Zielkomplexe sind für die 1. Erhebungsphase in die vier zentralen Beobachtungsfelder Lernarrangement (4.), Lehrerrolle (5.), Pädagogischer Fokus (6.) sowie Pädagogische Ziele (7.) übersetzt worden. Mit dieser Herangehensweise war es möglich Lern- und Arbeitsprozesse sowohl vom Lernziel als auch vom Gegenstand der Erfahrung aus zu betrachten, d.h. dem Sachverhalt Rechnung zu tragen, dass in Schülerfirmen die Alltagspraxis eine Eigenlogik beinhaltet, bei der nicht von vorneherein davon ausgegangen werden kann, dass lediglich explizit gesetzte Ziele verfolgt werden. Die Beobachtungsfelder setzen nicht beim Wünschenswerten an, sondern beim Erwartbaren: es wird gearbeitet und gelernt, es wird dabei ein pädagogisches Setting installiert, es kommt zu Rollenerwartungen und Rollen. Um diese Felder herum sind einige explizite Fragestellungen gruppiert, für die eine solch grundlegende Vorüberlegung nicht notwendig erschien: Die Gründungsphase (3.), die Arbeitssituation der LehrerInnen (8.) in ihrer eigenen Einschätzung, die Kooperation zur externen Begleitung (9.), Einschätzungen zu Genossenschaften als Rechts- und Organisationsform (10.) für Schülerfirmen, zu Partnergenossenschaften (11.) sowie die explizit geäußerte Zufriedenheit im Projekt (12).

Vor dem Hintergrund der die Handlungskompetenz betonenden Lernziele in Kombination mit einer ungewöhnlich hohen Diversität der Vorerfahrungen wurde zunächst ein Fragebogen erarbeitet, in dem die ersten Fragen nicht auf Beurteilungen ausgerichtet sind, sondern Einschätzungen zur praktischen Alltagssituation in der Schülergenossenschaft erheben. Es werden mögliche Beschreibungen angeboten, die von den Befragten danach beurteilt worden sind, inwieweit dieselben ihrer Einschätzung nach geeignet sind je ihre Alltagserfahrung aus der SchülerInnen-genossenschaft auszudrücken: Inwieweit trifft zu, was

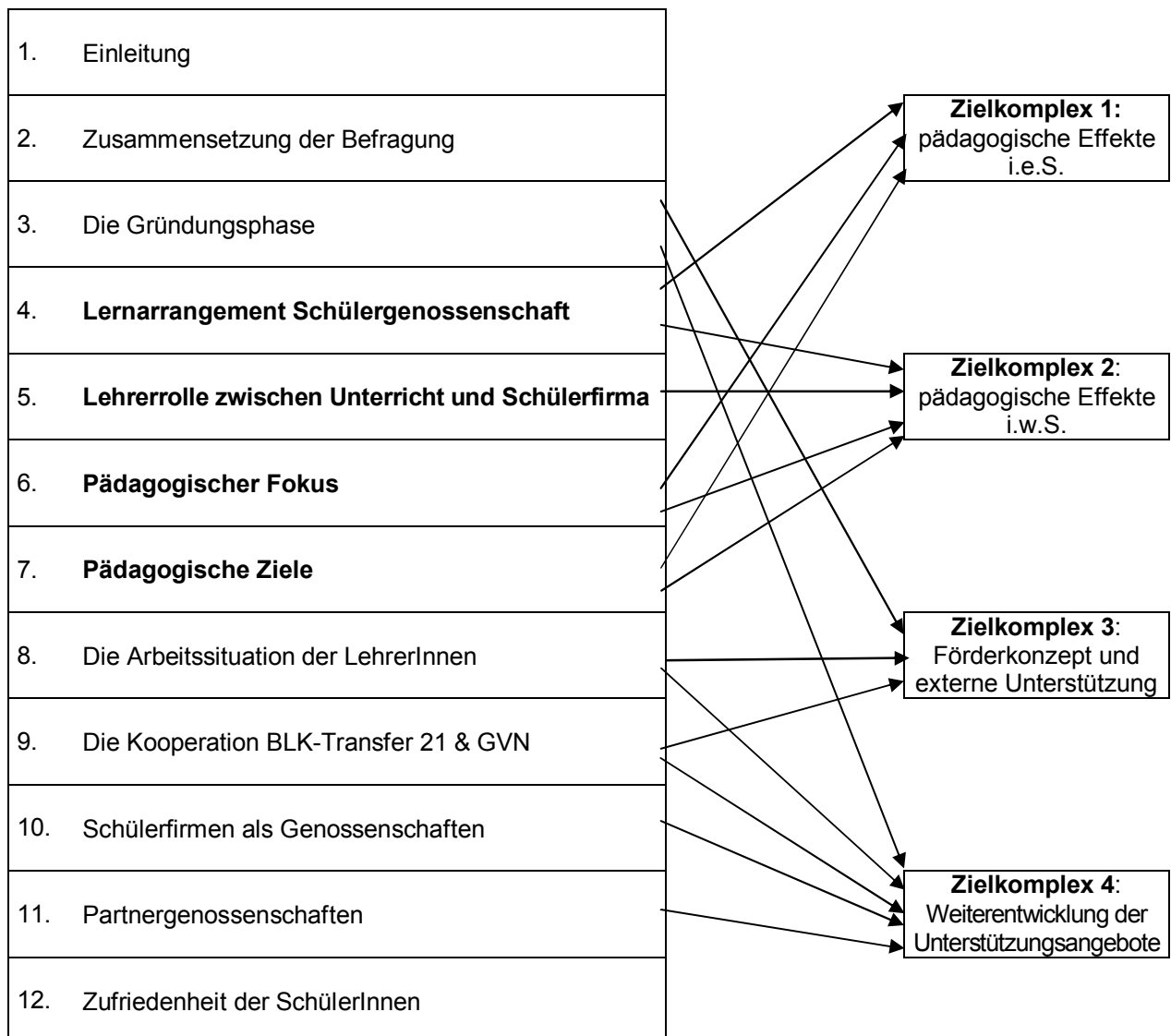
hier ausgesagt wird? Damit ist intendiert, Aufschluss über die Charakteristik der alltagspraktischen Handlungssituation zu erhalten, was die Möglichkeit eines logischen Rückschlusses auf deren Anregungscharakter für Kompetenzentwicklung (implizites Wissen) eröffnen soll. Erst anschließend werden auch Fragen zum Urteil bezüglich mehr oder weniger erreichter Ziele gestellt. Mit dieser in Teilen doppelten Herangehensweise entstand ein Fragebogen, von dem nicht angenommen werden konnte, dass er für alle SchülerInnen gleichermaßen als Erhebungsinstrument geeignet sein würde. In Ergänzung wurde daher für die Schülergenossenschaften der drei im Projekt vertretenen Förderschulen ein Interviewleitfaden entwickelt und in jeder dieser drei Schulen ein weitgehend offenes Gruppeninterview durchgeführt. Hierbei verschiebt sich der Focus in diesen Schulen von der Repräsentativität zur Relevanz hin, mit der absehbaren Folge, dass bestimmte Fragen nur modifiziert oder wenig bis gar nicht besprochen, andere dafür aber neu aufgeworfen oder neu gewichtet wurden. Ein typisches Beispiel hierfür sind die Fragen zur Gründungsphase der Genossenschaft. Diese haben die SchülerInnen der Förderschulen vor dem Hintergrund dessen beantwortet, was für ihre Genossenschaftserfahrung in der Schule prägend war. Geschäftsplan, Satzung und Gründungsversammlung wurden bestenfalls auf explizite Nachfrage besprochen. Stattdessen traten schnell die praktische Herausforderung und das praktische Tun in den Vordergrund der gemeinsam im Gespräch erarbeiteten Inhalte. Die Interviews bestätigen für einige Sachverhalte durch ihre Relevanzsetzung, was von den anderen Schülern in den Fragebogen als Einschätzung an ganz anderen Stellen zum Ausdruck gebracht wird (s.u.).

Auch bei den SchülerInnen der Fragebogensgruppe war angestrebt worden, zumindest die Relevanz der Statements nachzufragen. Deshalb wurden alle SchülerInnen nach der Bearbeitungsphase des Fragebogens in einem Gruppengespräch aufgefordert, den Fragebogen zu beurteilen. Insbesondere die Relevanz der Aussagen, aber auch der methodische Aufbau waren Ausgangspunkt dieser oft sehr engagiert geführten Gespräche. In diesen zeigte sich, dass die zur Wahl gestellten Statements durchgängig als relevant erachtet wurden. Bisweilen erwies sich der Fragebogen als willkommener Anlass, um sich intensiver mit der Genossenschaft zu beschäftigen. Die Bearbeitungsprobleme erwiesen sich ebenfalls als weitgehend homogen und konzentrierten sich vor allem auf die Skalierung einer Frage zum Vergleich der LehrerInnenrolle, was bei der Darstellung der Ergebnisse im Folgenden entsprechend berücksichtigt ist.

1.2 Aufbau des Zwischenberichtes

Der Zwischenbericht stellt zunächst die Befragungsergebnisse zur Gründungsphase dar, gefolgt von denjenigen zu den zentralen pädagogischen Beobachtungsfeldern Lernarrangement (4.), Lehrerrolle (5.), Pädagogischer Fokus (6.) sowie Pädagogische Ziele (7.). Die Selbsteinschätzung der Lehrerinnen zu ihrer Arbeitssituation (8.), die Einschätzungen aller Befragten zur Kooperation mit der externen Begleitung (9.), zur Genossenschaft als Rechts- und Organisationsform (10.) für Schülerfirmen und zur Kooperation mit Partnergenossenschaften (11.) sowie die explizit geäußerte Zufriedenheit im Projekt (12) geben Aufschluss über Verbesserungspotentiale in der externen Betreuung. Wie die Beobachtungs-

felder in Bezug zu den Zielkomplexen dieser Untersuchung stehen zeigt die folgende Darstellung:



2. Zusammensetzung der Befragung: SchülerInnen und LehrerInnen

Befragt wurden insgesamt 151 SchülerInnen und 18 LehrerInnen aus allen 11 am Projekt Nachhaltige Schülergenossenschaften beteiligten Schulen. Von den ca. 262 nach den Angaben der LehrerInnen im Projekt mitarbeitenden SchülerInnen sind so also 57,6% befragt worden. Während sämtliche LehrerInnen den Fragebogen ausgefüllt haben, beziehen sich im Folgenden die Zahlen zu den Einschätzungen der SchülerInnen auf 128 SchülerInnen aus 8 Schulen, worunter sich 5 verschiedene **Schulformen** befinden. Die insgesamt 23 SchülerInnen aus 3 Förderschulen wurden in drei Gruppendiskussionen befragt, die inhaltsanalytisch ausgewertet worden sind. In der Teilgruppe der SchülerInnen an Gymnasien findet sich die mit 39 SchülerInnen größte Genossen-

schaft, sie hat an der Gruppe der Gymnasiasten im Projekt einen Anteil von 84% und an der Gesamtgruppe einen Anteil von 30,5%.

Fragebogengruppe der SchülerInnen nach Schulen und Schulformen

			Haupt- & Real-schule	Real-schule	Berufs-schule	Gesamt-schule	Gym-nasium	Gesamt
Code-name der Schule	100	Anzahl			10			10
		% von Schulform			22,7%			7,8%
	219	Anzahl		13				13
		% von Schulform		100,0%				10,2%
	328	Anzahl			17			17
		% von Schulform			38,6%			13,3%
	437	Anzahl					7	7
		% von Schulform					15,2%	5,5%
546	Anzahl			17			17	
	% von Schulform			38,6%			13,3%	
655	Anzahl				10		10	
	% von Schulform				100,0%		7,8%	
873	Anzahl	15					15	
	% von Schulform	100,0%					11,7%	
982	Anzahl					39	39	
	% von Schulform					84,8%	30,5%	
Gesamt	Anzahl aus Schulformen:		15	13	44	10	46	128
	Anteil der Schul-formen:		11,7%	10,2%	34,4%	7,8%	35,9%	100,0%

Die LehrerInnen verteilen sich auf die insgesamt fünf Schulformen wie folgt:

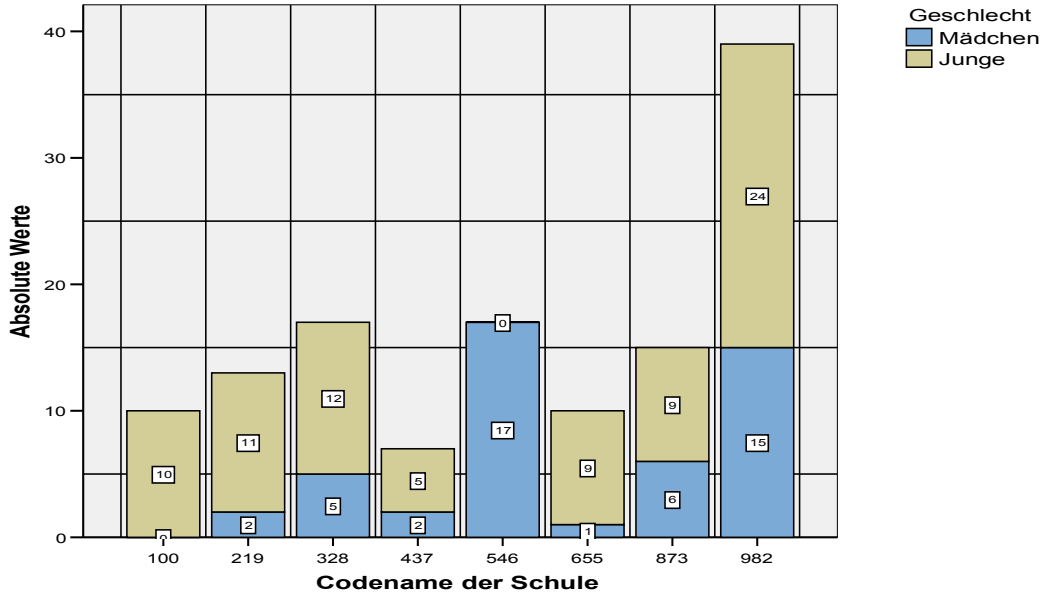
Fragebogengruppe der LehrerInnen nach Schulform

		Häufigkeit	Anteil (%)
	Haupt & Realschule	2	11,1
	Förderschule	6	33,3
	Berufsschule	5	27,8
	Gesamtschule	3	16,7
	Gymnasium	2	11,1
	Gesamt	18	100,0

Innerhalb der Fragebogengruppe der SchülerInnen verteilen sich die **Altersstufen** zum Zeitpunkt der Erhebung nach den verschiedenen Schulformen wie zu erwarten, die BerufsschülerInnen sind die älteste Gruppe, die HauptschülerInnen die jüngste. Dabei umfasst das gesamte Altersspektrum SchülerInnen von 12 bis 38 Jahren, das Durchschnittsalter liegt bei knapp 17 Jahren, wobei die insgesamt größte Teilgruppe (30,5%) angegeben hat 16 Jahre alt zu sein (39 SchülerInnen). Darunter befinden sich 48 Frauen (37,5%) und 80 Männer (62,5%), wobei die Frauen im Durchschnitt (fast 19 Jahre)

knapp 3 Jahre älter sind als die durchschnittlich 16-jährigen Männer. Die Frauen sind überdurchschnittlich häufig BerufsschülerInnen, also etwas älter.

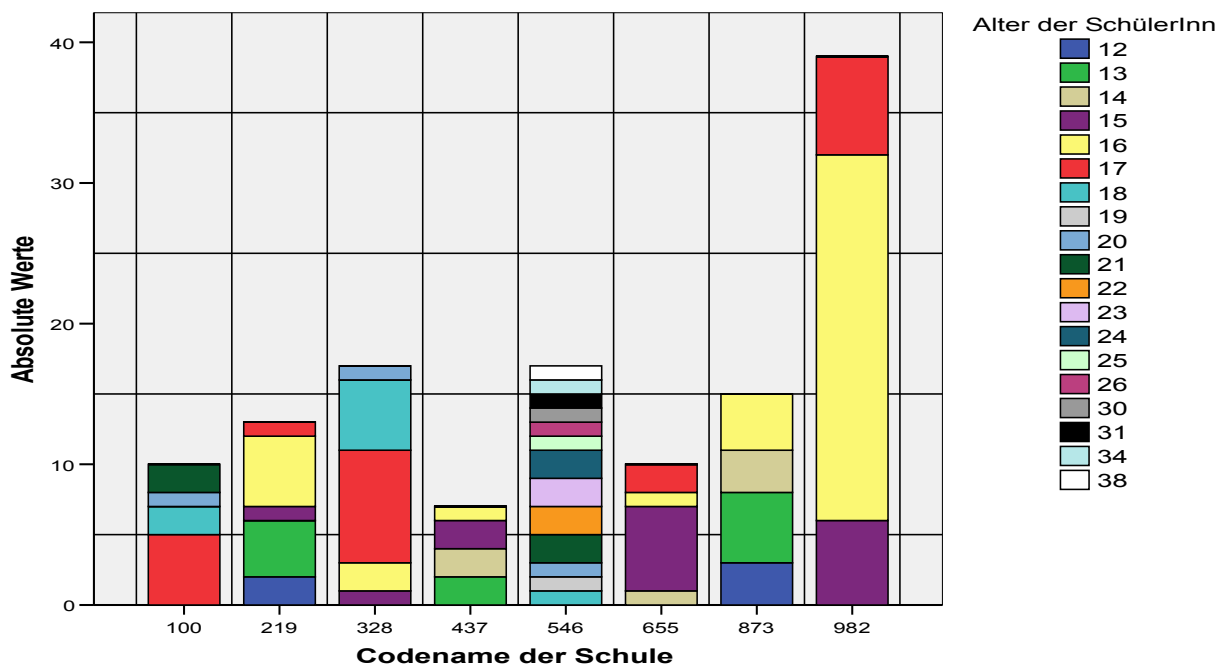
Fragebogengruppe der SchülerInnen nach Geschlecht



Die mit einem Anteil von 45,2% größte Teilgruppe gibt zum Untersuchungszeitpunkt an, in die 10. Klasse zu gehen (57), unter den 34 SchülerInnen der zweitgrößten Gruppe befinden sich auch diejenigen SchülerInnen einer Berufsbildenden Schule mit beruflichem Abschluss.

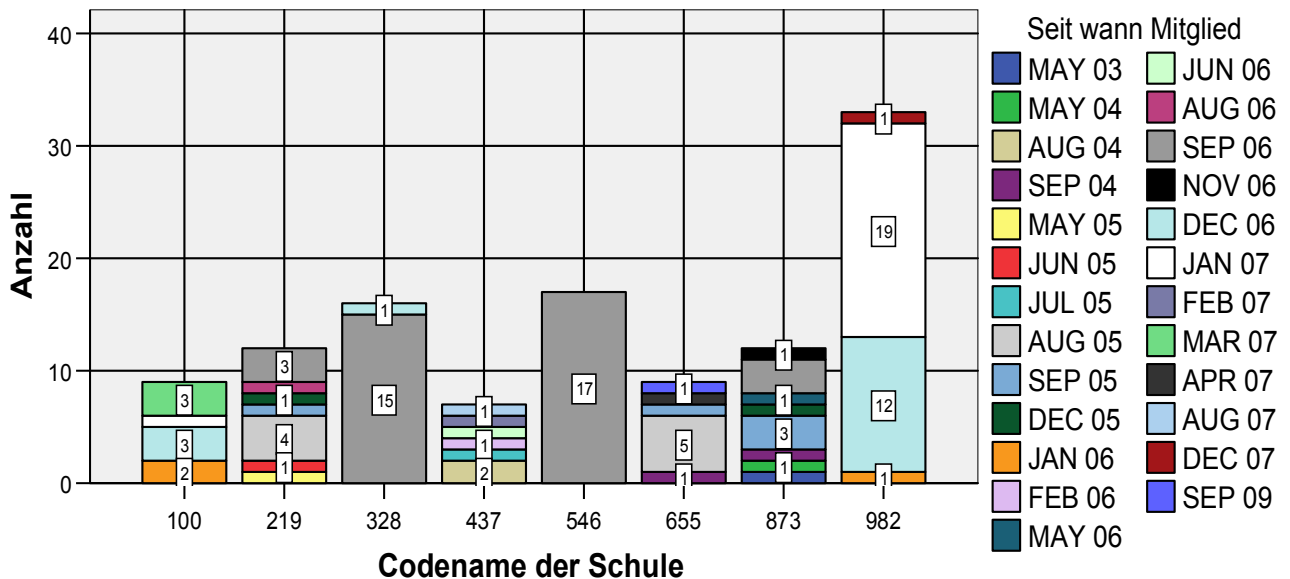
Aus dem Altersspektrum der Fragebogengruppen ergeben sich unterschiedlich zusammengesetzte Altersgruppen in den einzelnen Schülergenossenschaften:

Fragebogengruppe der SchülerInnen nach Alter



Innerhalb der Gruppe der 128 mit dem Fragebogen befragten SchülerInnen sind zum Zeitpunkt der Erhebung 74,2% Mitglied in ihrer Schülergenossenschaft gewesen. Dabei sind die Eintrittszeitpunkte in die jeweilige Genossenschaft ebenfalls unterschiedlich und es sind in den verschiedenen Schulen in dieser Hinsicht unterschiedlich heterogen besetzte Gruppen entstanden:

Fragebogengruppe der SchülerInnen nach Eintrittsdatum



Analog zur Zahl der am Projekt insgesamt beteiligten Schülergenossenschaften gaben 11 SchülerInnen an, als Geschäftsführer tätig zu sein, darunter finden sich 4 Frauen und 7 Männer (36,4% zu 63,6%), was den Anteilen von Männern und Frauen in der Fragebogengruppe der SchülerInnen annähernd entspricht. Dies trifft so auch für die Aufsichtsräte zu, denen 5 Schülerinnen und 8 Schüler angeben anzugehören und sogar für die 30 SchülerInnen, die angeben angestellt zu sein (10 Frauen / 20 Männer). Lediglich beim Vorstand, in dem insgesamt 28 SchülerInnen aktiv sind, sind die Männer im Verhältnis von 28,6 zu 71,4 überrepräsentiert.

Die SchülerInnen geben ihren tatsächlichen **Zeitaufwand** in der Genossenschaft mit durchschnittlich drei Stunden pro Woche an, während dieser von ihren LehrerInnen mit 5 Stunden als deutlich aufwändiger beobachtet wird. Dabei findet sich der größte Unterschied zwischen den 2,1 Stunden der 10 SchülerInnen der Schule 100 und den 5 Stunden der 16 SchülerInnen der Schule 328. In der Berufs- und der Gesamtschule tendiert man zu knapp einer Stunde mehr Arbeit in der Genossenschaft² als im Mittel. Die Schü-

² Dabei muss berücksichtigt werden, dass die Genossenschaft mehr oder weniger in den Regelunterricht integriert sein kann. In zwei von drei Berufsschulen findet sie im Regelunterricht statt, so auch in 328.

lerInnen der Geschäftsführung geben im Durchschnitt ungefähr eine halbe Stunde mehr an als ihre Mitschüler, ebenso die Vorstände und Aufsichtsräte. Gegenüber den Angestellten verbringen die Genossenschaftsmitglieder knapp eine Stunde mehr mit der Schülerfirma. Insgesamt hängt der Zeitaufwand nicht vom Geschlecht ab, beide Teilgruppen liegen beim Gesamtdurchschnitt. Ihren eigenen gesamten Zeitaufwand für die Schülergenossenschaft geben die LehrerInnen durchschnittlich mit knapp 6 Stunden pro Woche an, wobei deren Angaben zwischen einer und 10 Stunden variieren.

3. Die Gründungsphase

3.1 Die Gründungsphase aus Sicht der SchülerInnen

In den Erfahrungen der SchülerInnen spiegeln sich aus der Gründungsphase die formalen Schritte - das Schreiben des Geschäftsplans und der Satzung, sowie die Vorbereitung und Durchführung der Gründungsversammlung - und auch das Finden der Geschäftsidee als unproblematisch.

An den drei genannten formalen Gründungsschritten der Genossenschaft waren ca. 65% der befragten Schülerinnen und Schüler beteiligt. Fast die Hälfte der je beteiligten SchülerInnen beurteilt die Erstellung des Geschäftsplans sowie der Satzung als unproblematisch. Nimmt man diese Gruppe mit denjenigen Schülerinnen zusammen, die dabei kleinere Probleme gesehen haben, macht das über 90% aus. So auch bei der Veranstaltung der Gründungsversammlung: Bei ihr geben schon 75% an, es habe „keine Probleme“ gegeben.

Dieses Bild zeigt sich auch beim Finden und Festlegen der Geschäftsidee. An diesem Prozess war die Beteiligung mit 82,8% der SchülerInnen höher, als an den formalen Gründungsschritten. Von den beteiligten 106 Schülerinnen und Schülern war lediglich eine/einer zur Einschätzung gekommen, dass es größere Probleme dabei gegeben habe.

Insgesamt wird für die gesamte Gründungsphase von den Schülern die Erfahrung von „*nicht zu lösenden Problemen*“ nur 3 mal bekundet, verteilt auf die drei formalen Gründungsschritte. Selbst bei den 5 SchülerInnen, die große Probleme beim Schreiben des Geschäftsplan gesehen haben, steht schlussendlich die Erfahrung, „*dass es dann irgendwie am Ende doch lief*“.

Genauere Untersuchungen ergeben, dass diese Einschätzungen statistisch unabhängig vom Alter, der Schulform, der Schule oder dem Geschlecht der SchülerInnen vorgenommen worden sind. Berücksichtigt man die Zusammensetzung der Gruppe nach Beitrittsdatum, zeigen sich zwischen den homogenen und heterogenen Gruppen in der Un-

tersuchung ebenfalls keine statistisch relevanten Unterschiede: Vergleicht man hierzu die je beiden extremsten Gruppen (Schule 328/546 – homogen, 219/873 - heterogen), dann lassen sich aus den Unterschieden keine signifikanten statistischen Zusammenhänge nachweisen.

3.2 Die Gründungsphase aus Sicht der LehrerInnen

Aus der Perspektive der LehrerInnen stellt sich die Gründungsphase etwas problematischer dar. Dies lässt sich einerseits aus ihrer Position im Projekt erklären, kann aber auch als Folge der offenen Fragestellung betrachtet werden, die dem explorativen Charakter des Projektes insgesamt geschuldet ist. Dabei wurden Problemlösungszusammenhänge erfragt. Insgesamt wurden aus den Antworten der 18 befragten LehrerInnen 51 unterschiedliche Zuordnungen von Problemen und jeweiligen Umgangsweisen mit denselben angegeben.

Aus den sehr unterschiedlichen, der jeweiligen Situation in den verschiedenen Genossenschaften entstammenden, Angaben sind zunächst Cluster gebildet worden, ohne dabei inhaltlich zu stark zu reduzieren. Dies geht zwar auf Kosten der Aussagefähigkeit der Häufigkeitsverteilung, es können dafür aber für die unterschiedlichen Aspekte des Gründungsprozesses, charakteristische Problemkerne und charakteristische Umgangsweisen mit denselben aufgezeigt werden:

Insgesamt formulierten 6 der 18 LehrerInnen für das Finden der Geschäftsidee 6 verschiedene Probleme, für die Erstellung des Geschäftsplans benennen 11 LehrerInnen 7 Probleme, 11 LehrerInnen sind es auch bei der Erarbeitung der Satzung, verteilt auf 5 benannte Problembereiche. Bei der Vorbereitung und Durchführung der Gründungsversammlung benennen 10 LehrerInnen 7 Probleme und beim Antrag auf die Gründungsprüfung bringen vier LehrerInnen 4 unterschiedliche Probleme ein. Dabei ist es zunächst interessant den Blick auf die größeren Häufungen genannter Problemstellungen zu richten:

Beim Finden der Geschäftsidee zeigt sich kein durchgängiges Bild. Dagegen schienen bei der Erstellung des Geschäftsplans die Verständnisprobleme der Schüler im Mittelpunkt zu stehen: Hier werden bei den Schülern „*theoretische Schwierigkeiten alles zu Durchdenken*“ beobachtet, „*kaum Vorerfahrung*“ – der Geschäftsplan „*entspricht nicht dem Erfahrungsbereich der Schüler*“ - ausgemacht oder „*Inhalt und Notwendigkeit des Geschäftsplans*“ erscheine den SchülerInnen zunächst „*undeutlich*“. 4 ser 11 Äußerungen zu Problemen beim Schreiben des Geschäftsplans fokussieren demnach auf einen Kern, der sich als „Verständnisprobleme“ zusammenfassen lässt. Darunter finden sich Lehrererfahrungen aus unterschiedlichen Schulformen: Gymnasium, Förder- und Hauptschule.

Auch bei der Erstellung der Satzung gibt es ein deutlich hervortretendes Kernproblem, das von den 11 Aussagen 8 auf sich vereint: Der nicht gegebene Bezug zu „*juristischen Texten*“, die „*Nichtentsprechung zum Erfahrungsbereich der Schüler*“ oder „*die mangelnden juristischen Kenntnisse*“, „*Vorkenntnisse*“ werden darin beklagt – und zwar z.T. explizit auch auf Seiten der LehrerIn. Während hierbei die Mustersatzung in einem Gymnasium selbst auch zum Verständnis- und Anpassungsproblem geworden ist, das eine Transformationsleistung durch den/die LehrerInn erforderlich gemacht hat, erscheint die Mustersatzung aber auch zweimal als Mittel der Problemlösung. Insgesamt erscheinen die Probleme bei der Erstellung der Satzung aus Sicht der LehrerInnen sehr homogen. Die Satzung wirkt zu juristisch, abstrakt, zu weit von den SchülerInnen und ihren Erfahrungen entfernt. Solche Antworten kommen wiederum aus fast allen der im Projekt vertretenen unterschiedliche Schulformen (4 von 5), unabhängig auch von den etwaigen Vorerfahrungen mit einer bereits vor der Genossenschaft bestehenden Schülerfirma.

Dagegen konzentrieren sich innerhalb des Aspekts der Vorbereitung und Durchführung der Gründungsversammlung die angeführten Probleme deutlich weniger: lediglich 3 von 11 Problembenennungen gruppieren sich um den Kern „*der nur schwer zu erfassenden Funktion und Struktur der Versammlung*“. Hier wurde angegeben, dass „*nur schwer das Interesse der SchülerInnen zu gewinnen gewesen sei*“, dass „*nur schwer interessierte Schüler zu finden*“ seien.

Über diese je innerhalb eines Aspektes der Gründungsphase benannte Problemkerne hinaus, durchzieht ein weiteres Problem die Bereiche Geschäftsidee (1 Nennung), Erstellung des Geschäftsplans (2), Vorbereitung und Durchführung der Gründungsversammlung (2) – ein enger Zeitrahmen. Neben Terminproblemen wird im Hinblick auf den Antrag auf Gründungsprüfung auch einmal auf die Gefahr hingewiesen, dass dieser im Schulalltag drohe vergessen zu werden.

Unter den Hilfestellungen, mittels derer die jeweiligen Probleme angegangen worden sind, rangiert die CD ROM „Nachhaltige Schülergenossenschaften“ an erster Stelle. Sie wird 8 mal und damit deutlich am häufigsten genannt. Man kann, mit einer gewissen Unsicherheit, auch die Nennung von „*Vorlagen*“ oder einer „*Mustersatzung*“ noch hinzunehmen, weil beides in erster Linie auf der CD ROM zu finden ist. Dann verweisen insgesamt 13 von 51 Problem-Hilfestellungs-Zusammenhängen auf diese CD ROM Rom. Am häufigsten ist die CD ROM im Kontext der Satzungserstellung genannt worden, zusammen mit der Nennung der Mustersatzung nämlich 7mal.

Neben der CD ROM werden die Unterstützung durch die BLK-Transfer 21 und seine Ansprechpartner (4 Nennungen) und der GVN genannt (6 Nennungen). Diese wurde in Form von Beratung (Seniorberater, Prüfer, Multiplikatoren) oder über Workshops in Anspruch genommen. Darüber hinaus sind verschiedentlich auch die lokalen Partner-

Genossenschaften als hilfreich angeführt oder – vergleichbar – Genossenschaften der Schule oder im Schulumfeld.

Wo explizit nach den unproblematischen Aspekten der Gründungsphase gefragt wird, bestätigt sich die Rolle der externen Unterstützung. Hier wird noch mal mit 17 Nennungen aus 9 verschiedenen Schulen die große Bedeutung der Materialien, Vorlagen, Mustersatzung und der CD ROM bestätigt – aus allen am Projekt beteiligten Schulformen. Auch die Bedeutung externer Beratung über die Bereitstellung von Materialien hinaus durch BLK, GVN oder auch durch lokale Partner findet sich hier ein weiteres Mal betont, hierfür sprechen 11 Nennungen aus 4 Schulen, auch wiederum aus 3 der 5 im Projekt vertretenen Schulformen: Förderschule, Gesamtschule, Berufsschule.

Herausgehoben wurden als besonders unproblematisch die Vermittlung des Genossenschaftsgedankens und die Vermittlung genossenschaftlicher Strukturen im Workshop, wobei nicht nur auf den Lehrerworkshop hingewiesen wird, sondern auch auf die Bedeutung des intensiven Austauschs von Lehrern und Schülern im Rahmen von Schülerworkshops. Im Folgenden wird von einer/einem LehrerIn mit einer Verschränkung hier schon aufgetauchter Aspekte für Workshops in der eigenen Schülergenossenschaft argumentiert.

„Die schulinterne Schülerfortbildung (...) hat den SchülerInnen einen sehr guten Einblick in eine Schülergenossenschaft geben können. Die Motivation war bei allen SchülerInnen sehr hoch (und das ist heute noch so!). Die Voraussetzung hierfür waren genaue Kenntnisse der beteiligten LehrerInnen über genossenschaftliche Zusammenhänge und persönliches Engagement.“

4. Das Lernarrangement Schülergenossenschaft

Das Arbeiten und Lernen in der Schülergenossenschaft wurde über den praktischen Alltag beschreibende Statements charakterisiert, die auf die jeweilige Gruppe zugeschnitten und um ähnliche Inhalte herum geformt waren. Bei einem dieser Statements hat sich in den Nachgesprächen gezeigt, dass es von den SchülerInnen in unerwarteter Weise aufgefasst worden ist, die es nicht mehr sinnvoll unmittelbar auf das äquivalente Statement aus dem Lehrerfragebogen zu beziehen erlaubt. Das ist im Folgenden herausgestellt. Insgesamt zeigen sich die Schülergenossenschaften als Sondersphären im Schulbetrieb, wenn sie über die in ihnen vorherrschende Charakteristik des Arbeitens und Lernens eingeschätzt werden. Sie werden als Orte der Praxis dem theoretischen Unterricht gegenübergestellt und versammeln so in sich in hohem Maß die Ingredienzien eines kooperativen Lernstils.

4.1 Motivation, Verantwortung, Selbstständigkeit

Das Arbeiten und Lernen in der Schülergenossenschaft erscheint den Schülerinnen weit überwiegend **spannender** als der sonstige „normale“ Unterricht. Die Möglichkeit selbst aktiv zu werden und dabei auch Verantwortung für das eigene Tun zu übernehmen, wird von den SchülerInnen mit einer höheren Motivation in Verbindung gebracht:

Jede/r Zweite stimmt der Aussage zu, dass die Arbeit in der Schülergenossenschaft deshalb spannender sei, weil man dort selbstständig etwas machen könne – weitere 38 Prozent schätzen ein, dass dies in Ihrer Genossenschaft zumindest meistens auch so sei. Dabei ist die gemeinsame Arbeit in der Schülergenossenschaft aus Sicht der SchülerInnen durch einen Ethos geprägt, der es auch schon mal erfordere, sich *„hinein zu knien, wenn beispielsweise etwas fertig werden muss“*. Dem stimmen 90% der Schülerinnen zu, dabei schätzen schon 58% ein, dass es bei ihnen auch so sei, 32% sagen, *„meistens auch so“*.

Diese Charakterisierung des Arbeitens und Lernens wird von den 18 LehrerInnen recht weitgehend geteilt. Auch von ihnen schätzt jeder/e zweite die Zusammenarbeit mit den SchülerInnen als leichtgängiger als diejenige im Kontext des traditionellen Frontalunterrichtes ein, es sei weniger gegen Widerwillen der SchülerInnen anzukämpfen als dort. Die zweite Gruppe unter den LehrerInnen zeigt sich etwas skeptischer als die SchülerInnen, vier LehrerInnen haben die Erfahrung gemacht, dass dies nur teilweise zutrifft.

Als zumindest teilweise zutreffend schätzen alle LehrerInnen ein, dass sie selbst durch die **motivierte Verantwortungsübernahme** von Seiten der SchülerInnen in der Schülergenossenschaft entlastet würden, nicht alles an ihnen *„hängen bleibe“*. Dabei allerdings ist die Zustimmung zu dieser Aussage nicht so stabil, wie die vorangegangene zum leichtgängigeren Unterrichten in der Genossenschaft: als unumwunden zutreffend schätzen dies nur 5 Lehrer so ein.

Bedenkt man allerdings, dass diese letzte Frage vielfältige Interpretationen zulässt – es könnte beispielsweise ja auch zu fragen wert sein, inwieweit gerade durch die Verantwortungsübernahme der SchülerInnen eine Mehrbelastung der LehrerInnen entsteht – so kann man im Zusammenhang doch festhalten, dass die Einschätzung der SchülerInnen zum Arbeiten und Lernen in der Schülergenossenschaft durch ihre LehrerInnen bestätigt werden:

Die Ausbildung von Selbstständigkeit und Motivation sowie die Übernahme von Verantwortung für das eigene Tun werden von beiden Gruppen als in der Genossenschaft begünstigt beurteilt.

4.2 Die Gruppe - Kooperation in der Genossenschaft

Für und in der Schülergenossenschaft hat die Gruppe eine große Bedeutung, aus Sicht der SchülerInnen sogar eine sehr große. In der Gruppe kommt es auf gute Zusammenarbeit an, dabei werden auch Fehler oder Konflikte integriert.

„In der Schülerfirma sind ja nur Leute, die das auch interessiert. Man hat es nur mit Leuten zu tun, die dasselbe Interesse dafür entwickelt haben und einem jederzeit helfen können. Es ist schließlich kein Zwang“, schreibt einer/e der SchülerInnen.

Für 9 von 10 SchülerInnen kommt es in der Genossenschaft auf die Gruppe und ihre gute Zusammenarbeit an. Dabei schätzen 65% von ihnen ihre Gruppe so ein, dass es ihnen nur selten oder sogar nie peinlich sein muss, wenn sie dort für ihre Fehler die Verantwortung zugeschrieben bekommen. Vor dem Hintergrund der oben gezeigten Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme für das eigene Tun, erscheint diese Einschätzung zur **Atmosphäre** der Gruppe als Präzisierung der Vorstellungen von guter Zusammenarbeit. Dies bestätigt sich auch durch die in den Erhebungssituationen gesammelten Nachfragen zum Fragebogen und durch die Nachgespräche in den Genossenschaften: die Frage wurde weniger als Frage der individuellen Identifikation mit den einzelnen Arbeitsbeiträgen aufgefasst, sondern als Frage nach den normativen Vorstellungen zum gegenseitigen Umgang in der Gruppe und zum Grad des Gelingens sich daran zu orientieren. Es kommt auf gute Zusammenarbeit in der Gruppe an, 65% der SchülerInnen fühlen sich in der Gruppe vor Peinlichkeiten sicher, auch wenn sie Fehler machen.

Dies wiederum schließt **Konflikte** nicht aus. Vielmehr werden diese der Einschätzung von 80% der SchülerInnen zufolge nach einer Aussprache in die gute Zusammenarbeit integriert. Lediglich 4 SchülerInnen aus 3 Schulen unterschiedlicher Schulform sehen dies als in Ihrer Genossenschaft nicht zutreffend. Die Zusammenarbeit in der Gruppe eröffnet entsprechend auch Möglichkeiten zu Rückmeldungen zwischen ihren einzelnen Mitgliedern: 70% der SchülerInnen schätzen ihre Gruppe in der Genossenschaft als einen kommunikativen Ort ein, an dem zu erfahren ist, was die Anderen über einen selbst denken.

Auch von den LehrerInnen wird die Kooperation in der Gruppe als intensiv eingeschätzt. In der Genossenschaft wird auch für die Anderen Verantwortung übernommen - das trifft aus Sicht von 14 der 18 LehrerInnen zumindest weitgehend zu. Dabei bewirkt die Gruppenöffentlichkeit eine **Identifikation und Verantwortungsübernahme** mit und für die je eigenen Beiträge zum Gelingen, dies beobachten sogar 16 der 18 LehrerInnen als zumindest weitgehend zutreffend. Und noch deutlicher zu beobachten ist für die LehrerInnen das Potential an Selbsterfahrung im Umgang mit anderen, das diese Unterrichtsform bereithält: 10 der 18 LehrerInnen beobachten dies als zutreffend, weitere sieben als weitgehend zutreffend, einer Beobachtung zufolge trifft dies nur teilweise zu.

Dem entsprechend verschieben sich in der Schülergenossenschaft Konflikte von bloßen Störungen zu potentiellen Lernfeldern, eine Einschätzung die von 78%, also von 14 der 18 LehrerInnen geteilt wird.

Insgesamt werden von den LehrerInnen in den Schülergenossenschaften in einem hohen Maß Gruppen beobachtet, in denen sich wechselseitige Verpflichtungen, Identifikation mit dem eigenen Tun, Integration von Konflikten sowie Erfahrungen der Selbst- und Fremdwahrnehmung einstellen. Diese Beobachtung korrespondiert in ihrer grundlegenden Tendenz mit derjenigen der SchülerInnen. Dabei schätzen die LehrerInnen insbesondere die beobachteten Potentiale der Gruppen im Bereich von **Selbst- und Fremdwahrnehmung** sowie der Verantwortungsübernahme und Identifikation der Einzelnen für und mit den eigenen Arbeitsbeiträgen als deutlich höher ein als die SchülerInnen selbst. Die Gruppen tendieren in diesem Prozess dazu, sich bei Problemlösungen **von ihren LehrerInnen zu emanzipieren**. Dies wird wiederum von den SchülerInnen viel deutlicher so gesehen (81% sehen das als zumindest meistens zutreffend), als von den LehrerInnen. Immerhin halten es 12 LehrerInnen, also 66%, für zutreffend, dass ihre Unterstützung erst als letzter Weg von den Gruppen angefragt wird und so bis dahin *Vieles eigenständig bearbeitet wird*.

In ihrer von den LehrerInnen unabhängigen Kooperation im Rahmen der Genossenschaft fühlen sich die SchülerInnen kommunikativ nicht in besonderer Weise herausgefordert. Den 48%, die das als meistens zutreffend beobachten, stehen 49% gegenüber, die das für bestenfalls selten zutreffend halten. Demgegenüber aber sehen alle Lehrer in dieser Kommunikation wechselseitiger Unterstützung Lernpotentiale – 12 (66%) von ihnen schätzen dies zumindest weitgehend so ein, 4 sehen das noch als teilweise zutreffend.

Ein stabiler Konsens in den Einschätzungen aus den beiden Perspektiven zeigt sich hinsichtlich der Einschätzung der Lernpotentiale in der **Praxisorientierung der Genossenschaft**: In beiden Gruppen findet die Einschätzung, dass hierin ein Vorzug der Schülergenossenschaften liege, eine uneingeschränkte Zustimmung von jeweils ca. 70%. Insgesamt sehen bei den SchülerInnen 91% ihre Arbeit in der Schülerfirma als zumindest zumeist praktisches und zugleich lehrreiches Tun, bei den Lehrern sind das von 18 siebzehn (95%). Ein/Eine LehrerInn findet das nur teilweise zutreffend. Die Aussage, *dass wir hier alles direkt praktisch lernen ist besser als im normalen Unterricht* halten an anderer Stelle die SchülerInnen annähernd einstimmig für zumindest immer noch teilweise zutreffend (s. Punkt 9).

Dies verweist zugleich auf eine Übereinstimmung in der Verwendung des Wortes Praxis, es wird von SchülerInnen und LehrerInnen in ähnlicher Weise gebraucht: als Gegenüber zum Unterricht in herkömmlicher Form, dem „*theoretischen Unterricht*“, wie es in einem Lehrerfragebogen heißt. Die Schülerfirma wird als Sphäre der Praxis vom

sonstigen Unterricht unterschieden – „*die praktische Arbeit bildet mehr als die Theorie*“, schreibt ein 17-jähriger Berufsschüler.

Auch in der folgenden Gesprächspassage wird die Genossenschaft als von der *Praxis* und ihren Projekten geprägter Ort verdeutlicht: Dem Interviewer (I) gelingt es nur mit dem Versprechen, später wieder darauf zurückzukommen, das Gespräch überhaupt von einem konkreten Arbeitgegenstand zur Gründungsgeschichte der Genossenschaft zu lenken. Am Ende wird die Genossenschaft in der Praxis wahr, „*dann haben wir es auch angefangen zu glauben*“:

I: Sollen wir noch mal ganz an den Anfang gehen, dann kommen wir ja automatisch noch mal zum Projekt zurück, also da ist dann der/die LehrerInn ist dann, wie du es erzählt hast, in den Unterricht gekommen und hat dann plötzlich gesagt, ohne dass Ihr das vorher gehnt hättet, ja wir machen mal eine Firma auf.

S2: Ja. Hat er gesagt gehabt.

I: Was habt ihr da gedacht?

S4: Wir haben gedacht, das ist völlig Blödsinn () was geht hier überhaupt ab?

S5: Wir haben gedacht als Schüler eine Firma aufmachen, das ist doch für Erwachsene, alle so also einer von uns so, das ist doch () das machen doch die Erwachsenen. Wir sind doch noch Schüler. Und dann

S3: Und dann hat der/die noch gesagt, das ist besser für unser späteres Leben, mit Ausbildung suchen und Arbeit

S5: Ja, dass wir ein () und Diplom kriegen.

I: Also Arbeitszeugnis.

S3: Diplom ist ein bisschen zu hart.

I: Und habt ihr das geglaubt dann?

S3: Ja, dann wurde es auf einmal dann wirklich gemacht.

S4: Wo der/die LehrerInn mehr mit dem ersten Projekt dran kam, dann haben wir es dann auch angefangen zu glauben.

Vom Anfang her kann die Genossenschaft noch als Gesprächsgegenstand thematisiert werden, als etwas „*für Erwachsene*“, etwas, was für die SchülerInnen nicht in Betracht gekommen wäre. Die Gesprächspassagen davor und danach stehen je voll *in* der Genossenschaft, mitten im praktischen Tun.

Zudem wird offensichtlich, dass diese **Praxisphäre nach gesonderten Regeln funktioniert**, die in den Einschätzungen zum Lernarrangement (s.o.) ihren statistischen Ausdruck gefunden haben. Dieser Sonderbereich kann als derart eigenwillig wahrgenommen werden, dass sogar eine eigene kleine Sozialisation zu ihm notwendig erscheint und die Funktion der Lehrerin oder des Lehrers sich verändert – ein/e LehrerInn schreibt:

„Da das Lernarrangement Schülergenossenschaft nicht kompatibel zum Unterrichtsalltag ist (bzw. besser umgekehrt), müssen neue Mitglieder erst Erfahrungen für das eigenverantwortliche lernen und handeln machen; dies erfolgt am besten durch die Vorbilder in Person anderer Schüler, weniger durch den betreuenden Lehrer. Der Lehrer erhält eine neue Funktion, nicht mehr als direkter Wissensvermittler, mehr als Moderator.“

Ähnliches kann hinter der Erfahrung gesehen werden, dass die Schüler dann motivierter erscheinen, wenn sie erfahren hätten, dass nicht der Zeitrhythmus der Schule bedeutsam sei, sondern das Arbeitsergebnis.

Im Kontext der Schule wirkt die Gruppe der Genossenschaft eigenständig in ihren wechselseitigen Bezügen der selbst gesteuerten Kooperationskultur - charakteristisch:

„Die Schüler sind motiviert, engagiert, übernehmen Verantwortung, wachsen mit ihren Aufgaben, werden zunehmend selbstbewusst und kompetent.“

„Das lernen ist durch einen sehr hohen Selbstständigkeitsanteil, Individualisierung von lernen, einem starken Praxisbezug usw. geprägt.“

„(...) Und die Schüler sind stolz auf ihre Ergebnisse.“

Dabei werden die Einschätzungen zum Lernarrangement auch um problematische Aspekte ergänzt: Demnach wird in einem zu großen Freiraum die **Gefahr der Überforderung** gesehen und auf die Tendenz zur Mehrarbeit hingewiesen, was durch die Beobachtung an einer anderen Schule Bestätigung findet, nach der die Schüler die Genossenschaft auch in Prüfungsphasen mit gleicher Intensität betreiben. An anderer Stelle findet sich die Beobachtung, dass die meiste Arbeit von den weitgehend selbstständig entscheidenden Schülern im Vorstand geleistet würde, die selbiges Engagement auch von ihren MitschülerInnen einforderten – was aber nur vereinzelt eingehalten würde. Eine andere Beobachtung macht auf ein ähnliches Problem aufmerksam:

„Trotzdem sind die Unterschiede in der Schülerfirma gewaltig: einige machen Überstunden ohne Ende, andere wollen eher widerwillig, obwohl sich freiwillig gemeldet haben.“

In einem Lehrerfragebogen aus einer Schule, an der es schon vor der Genossenschaft eine Schülerfirma anderer Rechtsform gab, findet sich der Hinweis, dass die Aspekte des Arbeitens und Lernens, die ausgefüllt worden waren, auch ohne die Rechtsform Genossenschaft zuträfen.

Nichts desto trotz, scheint in Relation zum sonstigen Schulbetrieb die Sphäre der Genossenschaft der SchülerInnen zu gelten, was in folgender recht alltagsnahen Darstellung charakteristisch angedeutet wird:

„Die SchülerInnen eifern sich gegenseitig. Sie planen eigenverantwortlich, z.B. gehen sie nachmittags zum Verkaufsladen und erkundigen sich, ob noch Ware benötigt wird. Die SchülerInnen sind gewissenhafter in ihren Arbeiten und auch der der Umgang untereinander. Sie versuchen ihre Abteilung aufs Beste darzustellen. Kritisieren auch ihren Kollegen, wenn seine Arbeit nicht ordnungsgemäß ausgeführt wird. Die Schüler haben untereinander einen besseren Umgangston gefunden, auch zur Freude des Lehrers. Und die Schüler sind stolz auf ihre Ergebnisse.“

Ein 15-Jähriger Schüler schreibt:

„Es ist zwar anstrengend, aber es macht trotzdem Spaß, da man ein Stück weit die Verantwortung trägt und selbst Entscheidungen trifft. Ohne eigenes Engagement läuft der Geschäftsbe- reich nicht so gut, auf die Absprachen kommt es an.“

5. Lehrerrolle zwischen Unterricht und Schülerfirma

5.1 Die LehrerInnenrolle in der Genossenschaft

Hinsichtlich didaktischer Implikationen der praktischen Sphäre der Genossenschaft und der sich daraus ergebenden Auswirkungen auf die praktische Rolle der LehrerInnen sind die Schüler in 2, die Lehrer in 3 eigenen Fragen jeweils zu ihrer Perspektive befragt worden. Dabei haben beide Gruppen anhand von 8 gleichen Items aus dem unmittelbaren Interaktionsgeschehen des didaktischen Alltagsgeschäfts, die zueinander gewichtet werden sollten, die Rolle der LehrerInnen zusammengesetzt. Derart mit einer eng begrenzten Zahl von Bausteinen ausgestattet, kombinieren beide Gruppen aus ihrer Einschätzung heraus die Rolle der LehrerInnen weitgehend übereinstimmend. Basis dieses Eindrucks sind die aufeinander bezogenen Einschätzungen von 13 LehrerInnen und 117 SchülerInnen:

	Mittelwerte Lehrer	Mittelwerte Schüler	Differenz- maß
vortragen	8,2	10	1,8
sokratisches Fragen	13,6	13,6	0
moderieren	13,2	9,1	4,1
disziplinieren	6,4	8,6	2,2
assistieren	17,3	19,2	1,9
entscheiden	10,2	10,4	0,2
Ideen einbringen	14,3	13,8	0,5
beobachten	17,3	15,3	2

(Die Mittelwerte beider Gruppen wurden etwas unterschiedlich erhoben: während die Lehrer einen Balken zur Verfügung hatten, den sie prozentual in Gewichtsanteile unterteilt haben, vergaben die SchülerInnen Punkte aus einem Portfolio von 10. Letztere sind zur besseren Vergleichbarkeit an die prozentuale Gewichtung der LehrerInnen angepasst.)

Die Übereinstimmungen in den Rollenkonstruktionen beider Gesamtgruppen zeigen in der Schülergenossenschaft eine LehrerInnenrolle, die in sich eine recht ausgewogene Verteilung zwischen den 8 Rollen-Items aufweist. Zwischen den beiden Items, die mit den größten Differenzen eingeschätzt worden sind, liegt überdies eine bemerkenswerte Überkreuzung der Tendenzen: Tendieren die LehrerInnen einerseits dazu gegenüber den SchülerInnen die Anteile des Moderierens stärker zu betonen, so tendieren die SchülerInnen andererseits dazu den/die disziplinierende/n LehrerInn stärker hervorzuheben. Zieht man mit dem Vortragen einen weiteren klassischen Aspekt der LehrerInnenrolle zum Disziplinieren hinzu, dann kann man in den unterschiedlichen Einschätzungen ein Überdauern der klassischen Rollenverteilung zwischen SchülerInnen und ihren LehrerInnen sehen. Dies scheint allerdings – beide Items sind zugleich vergleichsweise schwach in der jeweiligen Verteilung der Rollen-Items gewichtet – nur noch eine relativierte Wirkung im genossenschaftlichen Schulalltag zu haben. Dabei schätzen die SchülerInnen die LehrerInnenrolle in ihrer assistierenden Dimension als gewichtiger ein, als diese selbst. Auf der Ebene der Gesamtgruppe kann mit dieser weitgehenden Übereinstimmung in den Einschätzungen für die Genossenschaften von einer klaren Rolle der LehrerInnen ausgegangen werden.

Dies zeigt sich auch in den ergänzenden Einschätzungen der LehrerInnen. Tenor derselben ist die Betonung der Eigenständigkeit der SchülerInnen in der Genossenschaft:

„Als Ideengeber, der Schülerhandeln initiiert und begleitet, sich aus Entscheidungen weitestgehend heraushält und diese den Schülern überlässt, als kritischer Beobachter und Moderator, der auch Fehler zulässt.“ Oder:

„In vielen Phasen weniger Lehrer im klassischen Sinne, eher Moderator, Lernberater, manchmal Kollege, manchmal Vorgesetzter.“

Parallel zu der oben beobachteten Eingewöhnungsphase in die Genossenschaft als Sphäre der Praxis hat ein/e LehrerIn auch die eigene Rolle in einer Dynamik dargestellt:

„Seit Beginn hat sich die Lehrerrolle verschoben. Am Anfang war sie noch sehr durch vortragen und moderieren geprägt. Inzwischen arbeiten die Mitarbeiter viel selbstständiger und führen z.B. Einstellungsgespräche etc. autonom durch. Die Planungen übernehmen inzwischen häufiger die Mitarbeiter.“

5.2 Die Lehrerrolle im Vergleich zum Unterricht außerhalb der Genossenschaft

Die Rolle der LehrerInnen in den Schülergenossenschaften, so die Ausgangsüberlegung, wird von LehrerInnen und SchülerInnen im Kontext der Erfahrungen im gesamten Schulalltag eingeschätzt. Die Wahrnehmung des Schulalltags bildet demnach die Kon-

trastfolie für die Rollenkonstruktionen LehrerIn. Beide Gruppen wurden deshalb auch explizit zu einem Vergleich aufgefordert: Die Lehrerrolle in der Schülergenossenschaft im Vergleich zum Unterricht außerhalb der Genossenschaft. Hierzu wurden bei den SchülerInnen wiederum die 8 Items verwendet, die auch schon zur Konstruktion der Lehrerrolle angeboten worden waren. Die LehrerInnen wurden selbst dagegen in einer offenen Frage um ihre Einschätzungen zu den Unterschieden zwischen ihren beiden Rollen in der Genossenschaft und im normalen Unterricht befragt.

Diese Frage stellt insofern eine besondere Herausforderung für die Befragten dar, als mit dem angeregten Vergleich etwas explizit erfragt wird, was implizit jeglicher Wahrnehmung zugrunde liegt: Insofern davon ausgegangen werden kann, dass alle hier vorgenommenen Einschätzungen vor dem Hintergrund relevanter Vorerfahrungen vorgenommen werden und also selbst schon implizite Vergleiche darstellen, wird hier nun verlangt, dies explizit zu tun. Die SchülerInnen hatten zu ihrem Vergleich über die 8 Items je eine Zahlengerade zur Verfügung, die von -5 bis 5 den Nullpunkt durchlief, also dem Punkt mit der Aussage „keine Veränderung zum sonstigen Unterricht“ (entsprechend: „viel mehr als“ 5 / „viel weniger als“ -5). Diese Aufgabenstellung führte mit Abstand zu den meisten Nachfragen in den Befragungssituationen, ist aber dann gewissenhaft von den meisten bearbeitet worden.

Dabei haben die SchülerInnen die Unterschiede zwischen den beiden LehrerInnenrollen dort am größten eingeschätzt, wo auch schon die Rolle der Lehrer am stärksten gewichtet worden war und umgekehrt: Im Vergleich zur sonstigen Rolle der LehrerInnen registrierten die Schüler in der Genossenschaft bei den LehrerInnen vor allem das Beobachten und die assistierende Unterstützung als stärker ausgeprägt. Auch das sokratische Locken und das Einbringen von Ideen nehmen die SchülerInnen als stärker ausgeprägt war.

Insgesamt unterliegt die Vergleichbarkeit der Angaben aus dieser Frage allerdings einigen Ungewissheiten: Neben der schon angesprochenen Problematik des expliziten Vergleichs, sind diese Einschätzungen eng an den jeweiligen Bezug der SchülerInnen zu ihren LehrerInnen gebunden. Deshalb finden sich im Anhang diese Einschätzungen auch auf die einzelnen Schulen bezogen.

„Weniger disziplinieren, weniger vortragen, mehr Ideen einbringen“, schreibt ein/e LehrerInn und bestätigt so die Tendenzen der Gesamteinschätzungen der LehrerInnen. Insgesamt wird von den LehrerInnen im Vergleich von Unterricht und Genossenschaftsunterricht auch die Eigenständigkeit des Arbeitens in der Schülergenossenschaft in den Mittelpunkt gestellt:

„Die Schülerfirmenarbeit ist viel weniger Lehrerzentriert. Lernsituationen ergeben sich oft spontan aus der Situation heraus. „Unterricht“ in der Genossenschaft lässt sich nicht planen, sondern ergibt sich.“

Kritisch wird dabei der Einwand erhoben, dass, obgleich lehrreich, die vielfältigen Diskussionen in der Genossenschaft und die bisweilen dabei auftretenden Komplexitäten an Meinungsvielfalt und Konflikten viel Zeit bedürften, die in der Fächerplanung nicht vorgesehen sei. Dies wiederum findet in einer Entgegnung Bestätigung, nach der in der Moderatorenrolle des/der LehrerInn in der Genossenschaft ein transferfähiges Modell zu Überwindung von verkrusteten Schulstrukturen mit überfüllten Stoffvorgaben insgesamt zu sehen sei, die bei den Schülern „*totes Wissen*“ und „*Entfremdung*“ bewirkten. Die veränderte LehrerInnenrolle verweist in dieser Perspektive über gegenwärtige Bedingungen hinaus, unter denen „*auch meine Identität als Lehrer leidet*“.

Aus der übereinstimmenden Beschreibung der Situation – „*die Lehrerrolle verändert sich vom vortragenden, anleitenden Unterricht hin zu Moderation und Beobachtung, Lehrerideen werden nicht immer übernommen, man muss mit Fehlern leben können*“ – werden hier unterschiedliche Schlüsse gezogen. Das, was übereinstimmend an der Situation beschrieben wird, wird auch hier wiederum in einem Statement als in einer Entwicklung zu begreifendes dargestellt:

„Der Kontakt zu dem einzelnen Schülern ist gerade in der Gründungsphase intensiv. Nach Einarbeitung der Schüler verstärkt sich die Beobachterrolle, das ist im normalen Unterricht nicht so.“

6. Pädagogischer Fokus in der Schülergenossenschaft: Gestaltungskompetenz

6.1 Gestaltungskompetenz als Untersuchungsgegenstand

Mit dem Konzept der Gestaltungskompetenz ist eine Bildungsorientierung intendiert, die zunächst auf die Frage abhebt, über welche Strategien der Problemlösung, über welche Konzepte und Fähigkeiten des Handelns die SchülerInnen verfügen sollen:

„Gestaltungskompetenz zu besitzen bedeutet, über Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensbestände zu verfügen, die Veränderungen im Bereich ökonomischen, ökologischen und sozialen Handelns möglich machen, ohne dass diese Veränderungen immer nur eine Reaktion auf vorher schon erzeugte Problemlagen sind. Mit der Gestaltungskompetenz kommt die offene Zukunft, die Variation des Möglichen und aktives Modellieren in den Blick. Sie umfasst acht Teilkompetenzen.“³

³ De Haan, Gerhard: Politische Bildung für Nachhaltigkeit“ in der Zeitschrift „Aus Politik und Zeitgeschichte“ B 7-8/2004, S.39ff

Indem in der Konzipierung der Gestaltungskompetenz über lediglich abrufbares Wissen hinaus auf die Grundlagen des kompetenten Handelns abgezielt wird, wird zur Evaluation dieses Ziels eine Methodik notwendig, die - auch vom Handeln der SchülerInnen ausgehend - es erlaubt die Handlungsvoraussetzungen in den Blick zu nehmen. Kompetenz unterscheidet sich von Wissen ja gerade durch ihren Charakter, praktisch in konkreten Situationen zur Verfügung zu stehen – ohne dass dazu abfragbare Handlungspläne notwendig wären. Kompetentes Handeln unterscheidet sich insofern von modellgeleitetem Handeln, als dass es als situativ angemessenes Handeln, auch ohne bewusst explizierbare Wissensmodelle, Improvisation im Sinne der Schließung einer prinzipiell permanent offenen Zukunft erlaubt.

Die im Rahmen dieser Studie möglichen Erhebungen erlauben keine Analyse auf dieser Ebene. Aus diesem Grund wurde zur Frage der Gestaltungskompetenz, entgegen dem eigentümlichen Charakter des Untersuchungsgegenstandes vor allem auch in konkreten Situationen praktisch wirksam zu werden, wiederum auf die Einschätzungen der LehrerInnen und der SchülerInnen abgehoben. Erhoben worden sind also nicht mehr oder weniger ausgeprägte Kompetenzen, sondern Einschätzungen über Kompetenzen und deren Ausprägung im Kontext der Schülergenossenschaften.

6.2 Gestaltungskompetenz als Charakteristik der Praxis in den Einschätzungen von SchülerInnen und LehrerInnen

Die 8 Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz wurden zunächst nicht als Ziele formuliert (s.u.), zu deren Erreichungsgrad dann Einschätzungen abgefragt worden wären. Vielmehr wurden sie aus den schon dargelegten Gründen in 8 Statements zur Arbeitsweise der Schülergenossenschaft operationalisiert. Die Frage fokussiert so auf die Ebene der Beschreibung und nicht auf die des Urteils über Zielerreichung: Stimmt es, dass ihr in der Schülerfirma so arbeitet, wie es hier gesagt wird?

Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz⁴:

- a) Kompetenz, vorausschauend zu denken
- b) Kompetenz, interdisziplinär zu denken
- c) Kompetenz zu weltoffener Wahrnehmung und transkultureller Verständigung
- d) Partizipationskompetenzen, d.h. Fähigkeit zur Teilhabe an nachhaltigen Entwicklungsprozessen
- e) Planungs- und Umsetzungskompetenzen
- f) Fähigkeit zur Empathie, Mitleid und Solidarität
- g) Kompetenz sich und andere zu motivieren
- h) Kompetenz zur distanzierteren Reflexion über individuelle wie kulturelle Leitbilder

⁴ De Haan, Gerhard: Politische Bildung für Nachhaltigkeit“ in der Zeitschrift „Aus Politik und Zeitgeschichte“ B 7-8/2004, S.39ff

Zu diesen 8 Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz war über einen einfachen Zahlenstrahl einzuschätzen, inwieweit das jeweils beschreibende Statement in der betreffenden Schülergenossenschaft zutrifft. Charakterisiert wird die Arbeitssituation in den Genossenschaften hinsichtlich ihres praktischen Anregungs- oder Übungspotentials zu den Teilkompetenzen wie folgt:

(Operationalisierungen LehrerInnenfragebogen)	N (SchülerInnen)	N (LehrerInnen)	Mittelwert (SchülerInnen)	Mittelwert (LehrerInnen)	Differenzmaß	Gesamt
Inwieweit trifft die Aussage zu, dass...						
a) ...von den Schülern vorausschauendes Denken verlangt ist, und dass sie vor dem Hintergrund des zu Erwartenden verschiedene Handlungsalternativen entwickeln.	122	17	69,4	66,9	2,6	69,1
b) ...die Schüler konkrete Probleme in unterschiedlichen (Fach)Perspektiven betrachten, um so ein umfassendes Bild der jeweiligen Konstellation zu erhalten, die sie herausfordert.	122	17	52,0	62,4	10,4	53,3
c) ...die Schüler ihre regionale Sicht in einen internationalen Kontext heben können und sie so in globale Wirkungszusammenhänge einbinden können.	117	17	39,6	31,6	8	38,6
d) ...die Schüler die Fähigkeiten in der Gruppe mit zu entscheiden und zu bestimmen einsetzen und entwickeln.	122	16	78,8	77,6	0,8	78,7
e) ...die Schüler üben zu planen – sie nehmen also die benötigten Ressourcen und deren Verfügbarkeit in den Blick, entwickeln die notwendigen Kooperationen und antizipieren dabei mögliche Probleme.	122	16	72,7	64,6	8,2	71,8
f) ...die Schüler die Fähigkeit zu Empathie, Mitleid und Solidarität üben und entwickeln, auch über den lokalen Zusammenhang hinaus: es geht ihnen um Lösungen reflektiert über den Maßstab der Gerechtigkeit.	122	17	61,5	52,6	8,9	60,4
g) ...die Schüler sich und andere, motivieren, sich der gesamten Komplexität nachhaltiger und verantwortungsbewusster Problemlösungen zu stellen.	122	16	59,6	58,6	1	59,5
h) ...die Schüler die Fähigkeit zur Reflektion individueller wie kultureller Leitbilder üben und verfestigen, dass sie eigene Interessen und Wünsche kritisch erkennen und prüfen	120	16	48,0	46,8	1,3	47,9

Wie schon in Hinblick auf die LehrerInnenrolle so liegen die Einschätzungen von LehrerInnen und SchülerInnen auch hinsichtlich der Beschreibung der Arbeitssituation unter dem Fokus der Gestaltungskompetenz oft dicht beisammen. Die Teilkompetenzen *Partizipation als Fähigkeit an gemeinsamen Entscheidungsprozessen teilzunehmen*, die Fähigkeit zur *gegenseitigen Motivation* sowie diejenige zur *distanzierten Reflexion* schätzen beide Gruppen übereinstimmend ein. Abgesehen von der Teilkompetenz des *interdisziplinären Denkens* tendieren die SchülerInnen bei der Gestaltungskompetenz ansonsten zu den optimistischeren Einschätzungen.

Dabei werden die niedrigsten Anregungspotentiale der Schülergenossenschaften von beiden Gruppen jeweils hinsichtlich der Teilkompetenz zu *weltoffener Wahrnehmung und transkultureller Verständigung* gesehen, wobei im niedrigen Niveau von knapp 40% die SchülerInnen dieses Element noch deutlich positiver sehen, als es von den LehrerInnen wahrgenommen wird.

Übereinstimmend wird dagegen das geringe Anregungspotential der Genossenschaften hinsichtlich der Teilkompetenz zur *distanzierten Reflexion über individuelle wie kulturelle Leitbilder* eingeschätzt. Insgesamt trifft es aus Sicht beider Gruppen lediglich zu 48% zu, dass „*die Schüler die Fähigkeit zur Reflektion individueller wie kultureller Leitbilder üben und verfestigen, dass sie eigene Interessen und Wünsche kritisch erkennen und prüfen*“ (LehrerInnen), bzw. dass „*es manchmal schon vorgekommen ist, dass wir dabei etwas, dass wir sonst immer gemacht haben, plötzlich mit ganz anderen Augen sehen*“ (SchülerInnen).

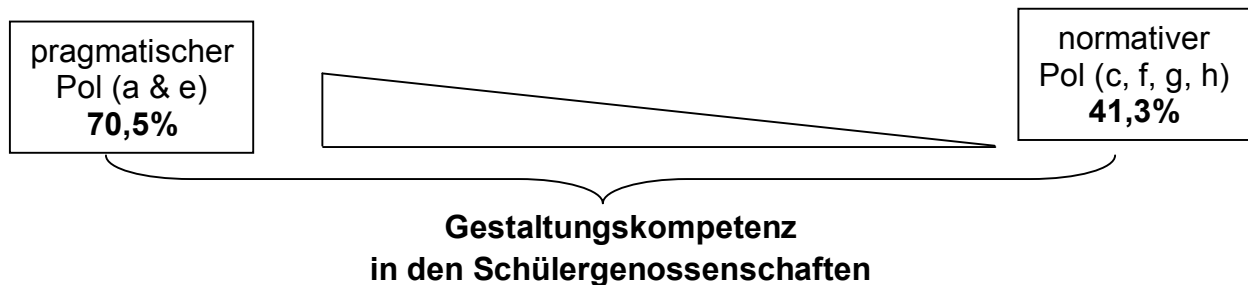
Mit einer herausragenden Übereinstimmung stellt demgegenüber die Teilkompetenz der Partizipation als „*Fähigkeiten in der Gruppe mit zu entscheiden und zu bestimmen*“ oder in der „*Genossenschaft gemeinsam zu entscheiden, wie es weitergehen soll*“ zu fast 80% eine zutreffende Aussage dar. D.h. **demokratische Entscheidungsfindungen** werden von beiden Gruppen übereinstimmend als im Alltag und ihrer alltäglichen Arbeit fest verankert eingeschätzt.

Der Charakteristik der Entscheidungsfindung folgen die beiden zur **Arbeitsweise**: das *vorausschauende Denken* und die *Planungs- und Umsetzungskompetenz* treffen zu ca. 69% als angemessene Beschreibung zu, wobei letzteres die SchülerInnen wieder deutlich ausgeprägter einschätzen. Darauf folgen die Fähigkeit zur *Empathie, Mitleid und Solidarität*, sowie die Kompetenz *sich und andere zu motivieren* mit je ca. 60%. Dabei wird ersteres von den SchülerInnen einmal mehr deutlich stärker gewichtet. Eine Sonderstellung nimmt das *interdisziplinäre Denken* ein, das auf vergleichsweise niedrigem Niveau (53%) von den LehrerInnen ausnahmsweise noch um 10% stärker betont wird als von den SchülerInnen selbst.

Vorläufig kann man insgesamt folgendes zur Gestaltungskompetenz festhalten: Hier ist sie nicht als Zielstellung operationalisiert, sondern aufgrund der Eigentümlichkeit ihrer Ausrichtung auf Handlungskompetenz als vorgegebener Modus der Beschreibung der alltäglichen Arbeits- und Lernsituation. Fasst man die 8 Teilkompetenzen zusammen und auch die beiden Perspektiven der SchülerInnen und der LehrerInnen, dann ist die Gestaltungskompetenz für die Genossenschaftsalltage zu 60% eine zutreffende Beschreibung der alltäglichen Praxisweisen. Das Profil der Gestaltungskompetenz wird aus Sicht der in den praktischen Alltag Involvierten also zu 60% als angemessene Beschreibung der Genossenschaftspraxis an den Schulen eingeschätzt.

Gruppiert man dabei die 8 Teilkompetenzen um einen normativen Pol auf der einen Seite, der stärker durch ethische Handlungsorientierung geprägt ist, und um einen auf der anderen Seite, der eher um die Rationalität der Arbeit (Pragmatismus) gruppiert ist, so zeigt sich ein fast durchgängiges Bild: Der normative Pol ist nach den Einschätzungen der beiden Gruppen in der Praxis der Genossenschaften deutlich schwächer betont.

Die Kompetenzen *weltoffener Wahrnehmung* und *transkultureller Verständigung (c)*, die *Partizipationskompetenzen (d)*, die zur *Empathie, Mitleid und Solidarität (f)*, die *sich und andere motivieren (g)* zu können und die zur *distanzierten Reflexion über individuelle wie kulturelle Leitbilder (h)* bergen zusammen genommen nach Einschätzung der beiden Gruppen lediglich zu 57% eine zutreffende Beschreibung. Dagegen erscheinen die Kompetenzen, *vorausschauend zu denken, interdisziplinär zu denken* zusammen mit derjenigen zum *Planen und Umsetzen* zu 65% als zutreffende Beschreibung der Schülergenossenschaftlichen Arbeitssituation. Bereinigt man die beiden Pole von ihren Ausreißern bzw. den beiden Faktoren, für die es gute Gründe gäbe, sie dem je anderen Pol zuzuordnen - dem interdisziplinären Denken/ pragmatischer Pol, dem demokratischen Entscheiden/normativer Pol – dann zeigt sich innerhalb des Profils der Gestaltungskompetenz ein Gefälle von der praktisch-taktischen Orientierung zur Orientierung an normativen Aspekten (globales Denken, Gerechtigkeit, Reflektion). Zweiteres scheint über deutlich weniger Relevanz im alltäglichen Arbeiten und Lernen zu verfügen:



Zu dieser Frage hatten die Lehrer wiederum die Möglichkeit offene Statements abzugeben, was hier aber wenig genutzt worden ist.

7. Pädagogische Ziele

7.1 Pädagogische Ziele: Gestaltungskompetenz

Die pädagogische Zielsetzung des Projektes speist sich zentral aus der dem Programm Transfer 21 der Bund-Länder-Kommission (BLK) zugrunde liegenden Gestaltungskompetenz. Im Folgenden wird diese nun auch als durch das Projekt angestrebtes Ziel behandelt, gefragt wird also nach dem Grad der Zielerreichung als Zwischenstand am Ende der Gründungsphase der Schülergenossenschaften. Dabei geben die LehrerInnen Auskunft über Ihre Einschätzung der Entwicklungen ihrer SchülerInnen, die SchülerInnen geben Selbstauskünfte.

Hierfür ist die Operationalisierung der Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz nicht mehr an de Haans Gliederung orientiert, sondern an derjenigen von H.Rode in der Abschlussevaluation des BLK-Programms „21“. Damit werden zunächst weitergehend vereinfachte, eindeutige Aussagen möglich, weil in den Statements je nur eine einzelne Aussage enthalten ist. Dieser Vorteil wird zwar durch gewisse Abstriche bei einigen der von de Haans geknüpften Zusammenhängen gewonnen. Neben dem Vorzug so im Fragebogen auch Redundanzen zu vermeiden, ist es damit jedoch auch möglich die Ergebnisse mit eben jener Abschlussevaluation zu vergleichen. Deshalb findet sich im Folgenden die vollständige Ergebnistabelle zur Gestaltungskompetenz als Ziel in der Selbsteinschätzung der Schüler. Die Einschätzungen der LehrerInnen fließen in die Kommentierung mit ein und sind im Tabellenanhang ausgewiesen.

SchülerInnen: In Deiner Nachhaltigen Schülerfirma gab es sicher Gelegenheit, nicht nur neues Wissen zu erwerben, sondern das Gelernte auch zu nutzen und anzuwenden. Was kannst du jetzt besser als vorher?	viel besser	besser	meistens besser	manchmal besser	selten besser	nicht besser	N
a) Ich kann selbstständig Informationen beschaffen und auswerten.	17,4	36,4	18,2	9,1	8,3	10,7	121
b) Ich kann jetzt unterschiedliche Problemlösungswege beurteilen.	7,6	32,2	24,8	13,2	14,0	8,3	121
c) Ich habe gelernt, vorausschauend zu denken.	22,3	32,2	20,7	12,4	8,3	4,1	121
d) Ich bin jetzt eher in der Lage, verschiedene Wissensgebiete und Fachinhalte miteinander zu verknüpfen.	13,1	33,6	17,2	19,7	7,4	9,0	122
e) Ich kann jetzt besser selbstständig arbeiten.	34,5	20,2	19,3	5,9	7,6	12,6	119
f) Ich habe gelernt, wie man mit Mitschülerinnen und Mitschülern gemeinsam Aufgaben lösen kann.	19,8	26,4	24,0	13,2	5,8	10,7	121
g) Ich kann jetzt komplizierte Zusammenhänge besser verstehen.	9,9	28,1	17,4	21,5	13,2	9,9	121
h) Ich verstehe jetzt die wichtigsten Signale weltweiter Umweltveränderungen (z. B. Klimaerwärmung, Artensterben).	23,8	17,2	10,7	8,2	9,8	30,3	122
i) Als Schülerinnen und Schüler haben wir gelernt wie man selbstständig Teilbereiche der Schule nachhaltig gestaltet.	18,2	34,7	24,0	4,1	14,0	5,0	121
j) Ich kann jetzt besser einschätzen, ob Entwicklungen (z. B. in Technik, Umwelt, Politik) in der Zukunft positive oder negative Auswirkungen haben.	14,6	33,3	11,4	12,2	7,3	20,3	122
k) Ich kann jetzt das, was ich vorhabe und die Ergebnisse meiner Arbeit besser darstellen.	24,2	29,2	16,7	12,5	8,3	9,2	120
l) Mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern kann ich jetzt besser im Team zusammenarbeiten.	21,5	28,9	19,8	11,6	6,6	11,6	120
m) Als Schülerinnen und Schüler haben wir gelernt wie wir unterschiedliche Meinungen vertreten können, ohne den anderen zu verletzen.	18,9	33,6	14,8	11,5	8,2	13,1	120

Bündelt man die differenzierten Einschätzungen der SchülerInnen zur Erreichung der Zielsetzung der Gestaltungskompetenzen ergibt sich ein erstes Bild: Zu keiner der 13 Teilkompetenzen a) – m) sagen weniger als 51,6% (h), dass sie *das Gelernte zumindest meistens besser können als vorher*. Zum Zeitpunkt der ersten Erhebung sind 67% der SchülerInnen zur Einschätzung gekommen, dass sie sich hinsichtlich Ihrer **Entwicklung von Gestaltungskompetenz** insgesamt mehr oder weniger verbessert haben,

19% geben an sich deutlich entwickelt zu haben und hinsichtlich der Teilkompetenzen je etwas *viel besser* zu können.

Verfährt man mit den Werten der LehrerInneneinschätzungen in derselben Weise, dann sagen zwar lediglich 44,4% zu der am wenigsten entwickelten Teilkompetenz (j), dass *Verbesserungen* zumindest *eher* zuträfen, aber insgesamt sind die Einschätzungen doch deutlich positiver: 84,1% der 18 LehrerInnen beurteilen, das es bei ihren SchülerInnen zumindest *eher zutrifft*, dass sie sich hinsichtlich der Gestaltungskompetenz *verbessert* hätten.

Die größten Erfolge sehen die SchülerInnen bei der *nachhaltigen Gestaltung ihrer Schule* (76,9%), beim *vorausschauenden Denken* (75,2%), beim *selbstständigen Arbeiten* (73,9%), sowie beim *Beschaffen von Informationen* (71,9%). Bei den LehrerInnen stellt sich diese Rangfolge anders dar: von ihnen schätzen je 100 Prozent die Kompetenz *im Team zusammen zu arbeiten* als zumindest *eher verbessert* ein, dabei sagen schon 50%, dass dies *voll zuträfe*. Auch die beiden folgenden Kompetenzen werden von den LehrerInnen einstimmig als *eher verbessert* beobachtet: bei der Kompetenz des *selbständigen Arbeitens* fällt diese Beurteilung etwas Intensiver aus als bei der Kompetenz *gemeinsam Aufgaben zu lösen* aus. Gleichauf rangieren dahinter mit je 94,4% die Kompetenzen *Informationen beschaffen* und *Arbeitsergebnisse darstellen*.

Gegenüberliegend, auf der Seite der im geringsten Maß erreichten Teilziele der Gestaltungskompetenz, zeigen sich wiederum gemeinsame Einschätzungen beider Gruppen: Bei den SchülerInnen sind dies die oben schon angesprochene Kompetenz die *Signale weltweiter Umweltveränderungen zu erkennen* (h - 51,6%), die zum *besseren Verständnis komplizierter Zusammenhänge* (g - 55,4%), und diejenige *besser einschätzen zu können, ob Entwicklungen (z. B. in Technik, Umwelt, Politik) in der Zukunft positive oder negative Auswirkungen haben* (j - 59,3%). Von diesen dreien finden sich zwei auch bei den schlechtesten Einschätzungen der LehrerInnengruppe: j) (44,4%) und h) (66,7%). Darauf folgen dann gleichauf mit je 72,2% die Teilkompetenzen d), g) und i). Die beiden Gruppen stimmen also darin überein, dass die beiden Teilziele der Gestaltungskompetenz *Signale weltweiter Umweltveränderungen zu erkennen* und diejenige *besser einschätzen zu können, ob Entwicklungen (z. B. in Technik, Umwelt, Politik) in der Zukunft positive oder negative Auswirkungen haben* in vergleichsweise geringem Umfang erreicht worden sind.

Diesen beiden in geringerem Maße umgesetzten Ziele stellen die beiden Gruppen unterschiedliche weitergehend erreichte Ziele gegenüber: Auf Seiten der LehrerInnen sind dies *im Team zusammen zu arbeiten*, *selbständiges Arbeiten* und *gemeinsam Aufgaben lösen*. Die SchülerInnen betonen dagegen die *nachhaltige Gestaltung ihrer Schule*, das *vorausschauende Denken*, das *selbstständige Arbeiten*, sowie das *Beschaffen von Informationen*.

7.2 Pädagogische Ziele: Nachhaltigkeit und individuelle alltagsrelevante Zielsetzungen

Dieser Eindruck wird von den LehrerInnen auch dann bestätigt, wenn sie explizit und gesondert nach der Bedeutung der von ihnen praktisch verfolgten Ziele einerseits und von Nachhaltigkeitsaspekten andererseits gefragt werden.

Dabei äußern 17 der 18 LehrerInnen (94,4%), dass sie es *wichtig* fänden, *sich mit Fragen einer nachhaltigen Entwicklung auseinanderzusetzen*, 12 (66,7%) geben weitgehend regelmäßig *Impulse, um die SchülerInnen an Nachhaltigkeitsaspekte heranzuführen* und mit der Frage nach der Nachhaltigkeit in der *alltäglichen Firmenpraxis* sinkt die Einschätzung der Bedeutung noch einmal um eine LehrerInnenstimme ab. Dieser Trend macht dann einen noch mal deutlichen Sprung, wenn die LehrerInnen mit zwei weiteren Fragen die Bedeutung der Nachhaltigkeit für ihre Schüler einschätzen. Dass diese den SchülerInnen *durch die Mitarbeit in der Schülerfirma vertraut seien* oder *dass die Mehrheit der SchülerInnen die Nachhaltigkeitsaspekte als bedeutsam einschätzt* ist lediglich noch für je 7 LehrerInnen zutreffend oder weitgehend zutreffend, wobei sich hier im letzten Punkt die innere Zusammensetzung noch einmal den Trend betonend verschiebt: lediglich 2 LehrerInnen schätzen es als zutreffend ein, dass Nachhaltigkeitsaspekte für ihre Schüler bedeutsam seien.

Gemeinsam mit den SchülerInnen haben die LehrerInnen den normativen Zielkomplex aus der Gestaltungskompetenz als im geringsten Umfang erreicht eingeschätzt. Im Unterschied zu den SchülerInnen haben sie dem aber als positiven Gegenpol nicht die erreichte Verbesserung individuell pragmatischer Fähigkeiten entgegengestellt, sondern Aspekte sozialer Kompetenz. Dem entsprechend werden von Ihnen auch bei offener Frage am häufigsten soziale Kompetenzen genannt: Gefragt nach denjenigen Zielen, die im Arbeitsalltag individuell relevant seien, werden Kooperations- und Teamfähigkeit am häufigsten genannt (6 Nennungen) und insgesamt mit der größten Intensität unter allen Zielen verfolgt (115 bei einem durchschnittlichen Anteil in der individuellen Gewichtung von 19,2%). Dabei wurden von 11 LehrerInnen insgesamt 28 verschiedene alltagsrelevante Ziele angeführt, die durchschnittlich innerhalb einer je individuellen Gewichtung mit einer Intensität von 14,8 von Hundert verfolgt werden – bei relativ geringer Abweichung (5%-25%). Der Teamfähigkeit folgen eng beieinander liegend das Verantwortungsbewusstsein, die Selbstständigkeit sowie die Berufsvorbereitung.

8. Die Arbeitssituation der LehrerInnen in der Schülergenossenschaft

Für die LehrerInnen haben sich mit dem Projekt der Schülergenossenschaften eine konkrete Form des Arbeitens und Lernens sowie eine spezifische praktische Ausprägung der Lehrerrolle ergeben, die sie aufgefordert waren allgemein zu bewerten. Dabei

haben von den 18 LehrerInnen 14 die Frage bearbeitet. In vier Fragebögen fanden sich keine oder keine auswertbaren Antworten.

Die 14 LehrerInnen sind mit der Arbeit in der Schülergenossenschaft zum Erhebungszeitpunkt in hohem Maße zufrieden. 11 von ihnen gaben an, sie fänden ihre Arbeitssituation, von Kleinigkeiten abgesehen, gut - oder sie gaben sogar an, dass es nichts Bedeutendes zu beklagen gäbe und sie rundherum zufrieden seien. Ordnete man die abgestuften sechs Statements nach Schulnoten, hätte die Arbeitssituation der LehrerInnen in den Schülergenossenschaften mit einem Durchschnitt von glatt 2,0 gut abgeschnitten – „*es läuft gut, Probleme werden gelöst*“ schreibt ein/e LehrerInn knapp.

Zu dieser guten Bewertung durch die LehrerInnen führen vor allem die Motivation und Eigenständigkeit der SchülerInnen, deren Zusammenarbeit in der Gruppe als „*positive Entwicklung*“ beobachtet wird: „*Aus meiner Sicht habe ich erfahren, dass mir das Unterrichten wesentlich leichter fällt und ich immer wieder fasziniert bin von den tollen Ergebnissen und von der neuen Motivation der Schüler, (...)*“. Im Kontext der Schülergenossenschaft wird in den Darstellungen der LehrerInnen immer wieder auf den daraus resultierenden verbesserten oder erweiterten Kontakt zu den SchülerInnen hingewiesen, „*auf freundschaftlicher Ebene respektvoll miteinander umzugehen*“ – bei einer Gruppe von FörderschülerInnen wird das so diskutiert:

I: Aber wenn ihr das jetzt mal vergleicht, wie die Lehrer jetzt sind, wenn sie mit euch in der Genossenschaft arbeiten und wie sie im Unterricht sind, gibt es da Unterschiede?

S3: Ja.

S2: Nein.

S3: Ja, bei Frau/Herr LehrerInn A schon.

S2: Bei Frau/Herr LehrerInn A, aber bei Frau/Herr LehrerInn B.

S3: Bei Frau/Herr LehrerInn B, der ist immer so locker, cool, locker.

S4: Lustig. In der Schule sollte der Lehrer eigentlich streng sein, nicht bloß.

S3: Frau/Herr LehrerInn B ist eigentlich ein bisschen lockerer, wenn er doch in der Schülerfirma arbeitet, also wo wir nach H-Stadt gefahren sind, da waren ja nur ich, Clemens und noch ein anderer, der heute auch wieder krank ist, wir waren da in H-Stadt, da war er auch lustig, locker und dann wenn wir wirklich unter uns sind, dann macht er denn auch mal ein bisschen Spaß und so.

Die Schülergenossenschaft wird so auch von den LehrerInnen als „*angenehme Abwechslung*“ im Schulalltag dem herkömmlichen Schulbetrieb gegenübergestellt. Das Lernarrangement bereitet großes Vergnügen und beinhaltet überdies mit der Moderatorenrolle ein adäquates Identifikationsangebot auch für den/die LehrerInn, das als Privileg empfunden wird – so schreibt ein/e LehrerInn. Die Schülergenossenschaft stellt eine Möglichkeit da „*echte Alternativen*“ zu eröffnen, „*politischen Anspruch, intensivierten Umgang mit den Kollegen und den Schülern*“ zu synthetisieren:

„Es ist so möglich, den Schülern echte Alternativen im Freizeitverhalten aufzuzeigen, wirtschaftliches Denken und Handeln zu üben, die Liebe zur Natur und die Bedeutung des Naturschutzes nahe zu bringen und auf freundschaftlicher Ebene respektvoll miteinander umzugehen.“

Von 14 LehrerInnen haben 8 angekreuzt, ihre Arbeitssituation gut zu finden, *abgesehen von einigen Kleinigkeiten*. In einem Fragebogen wird auf letztere Bezug genommen: *„Die Kleinigkeiten beziehen sich auf schulorganisatorische Rahmenbedingungen, die meiner Ansicht nach noch etwas verbessert werden könnten“*. Die Grenze zwischen Genossenschaft und ihrem Rahmen Schule, wird hier als verbesserungsbedürftige Reibungsfläche empfunden, was allerdings kein durchgängiges Muster darzustellen scheint, auch wenn die Gliederung der Schülergenossenschaft in drei Jahrgänge an anderer Stelle gelegentlich zu organisatorischen Problemen führt, oder die Unterstützung der KollegenInnen vermisst wird. Aus einer anderen Schule wird dagegen die Unterstützung durch den Förderverein hervorgehoben.

Eine sich immer wieder zeigende *„Kleinigkeit“* stellen Zeitprobleme dar, die in allen Variationen überall bekannt zu sein scheinen: Problematisiert werden der *„Zeitliche Aufwand“*, vor dem Hintergrund einer Vielzahl von Projekten, die 2 AG-Stunden, die fehlen, die fehlende Zeit zu Erarbeitung des theoretischen Hintergrundes, die *„Terminprobleme“*, die vermisste Entlastung durch Kollegen, weil das eigene *„Engagement (...) sehr zeitaufwendig ist“* und - trotz den tollen Ergebnissen und der neuen Motivation der SchülerInnen - der *„eigene Eifer“*, der *„viele Kräfte und Stunden raubt“*. Anstrengend, trotzdem aber gut, so der Tenor:

„Die Arbeitssituation ist anstrengender. Eine gute Kooperation und gegenseitige Unterstützung der beteiligten Lehrerkollegen, zeitlich und inhaltlich, muss gewährleistet sein. Die Schüler erfordern viele Gespräche und Entscheidungen, die früher nicht nötig waren. Die Situation ist neu, interessant, aber auch energieraubender!“

9. Kooperation: Schule/BLK-Transfer21/GVN

Die Arbeit der LehrerInnen im Modellprojekt nachhaltige Schülergenossenschaften wird von einer Kooperation des Genossenschaftsverbandes Norddeutschland mit dem Projekt Transfer 21 der Bund-Länder-Kommission in Niedersachsen extern begleitet. Dabei geht es darum, über Gelegenheiten zum Erfahrungsaustausch, über die Bereitstellung von Materialien, Beratung und know how die alltägliche Arbeit der LehrerInnen vor Ort zu erleichtern. Zu ihren diesbezüglichen bisherigen Erfahrungen wurden die LehrerInnen zunächst aufgefordert 9 Statements zu beurteilen und dann in einer offenen Frage ihre Sicht auf die externe Begleitung im Projekt zu präzisieren.

Insgesamt zeigen sich die LehrerInnen mit der externen Begleitung zufrieden, den durchgängig positiven Statements wurde zu 73% attestiert zuzutreffen. Dabei wird allerdings die Wirkung der externen Begleitung in den Alltag der Schülergenossenschaft-

lichen Praxis hinein am geringsten eingeschätzt (64%) - wobei sie zugleich aber in deutlich höherem Maße als „für mich als LehrerInn hilfreich“ eingeordnet (76%) wird und auch hinsichtlich der durch sie arrangierten Gelegenheiten zum Austausch mit KollegInnen (69%) als noch auszubauen zu interpretieren ist. Ansonsten bewegen sich die Beurteilungen zwischen 70% und 80%, mit 74% im Durchschnitt: *Die Begeleitung durch die Kooperationspartner war motivierend, Arbeits- und Informationsmaterialien waren Bedarfsgerecht und übersichtlich* (wobei hier ein Unterschied von 6 Punkten zugunsten der Übersichtlichkeit beurteilt wurde), *die Beratung bezüglich der Unternehmensführung war gut, die Begleitung für die unterschiedlichen Schulformen geeignet*.

Den besten Wert erreichten die gemeinsamen Workshops (80%), was zusammen mit den Beurteilungen zu den vergleichsweise noch zu verbessernden Austauschgelegenheiten mit Kolleginnen und den ergänzenden offenen Darlegungen ein Bild ergibt: Ausgehend von dieser guten Beurteilung der gesamten Kooperation der beiden Partner zur Begleitung wünschen die Lehrer sich mehr Austausch mit den KollegInnen in anderen Schülerfirmen:

„Insbesondere die Unterstützung vor Ort, d.h. die Besuche der Verbandsvertreter in unserer Schule waren sehr hilfreich. Ein stärkerer Austausch mit Kollegen anderer Schulen wäre wünschenswert.“

Eine Freistellung der Lehrkräfte beispielsweise zu monatlichen Treffen wird angeregt, auch Workshops für SchülerInnen werden als wichtig erachtet. Darüber hinaus wird von einer/m LehrerIn auf einen bislang an dieser Stelle noch nicht thematisierten Aspekt hingewiesen:

„Die Rückendeckung von GVN und BLK für engagierte Lehrer und Schüler bewirkt im Schulalltag den Wegfall von Rechtfertigungszwängen (Privathobbies Einzelner, kein Geld, keine Stunden, etc.)“

Dieses Statement verweist zusammen mit jenem zur Problematik des Zentralabiturs und der Jahrgangsqualifikationsüberprüfungen, die an Gymnasien noch mehr schulspezifische Unterstützungsbedarfe erzeugten, wiederum auf die oben schon angesprochene Reibungsfläche der Schülergenossenschaften zur ihrer schulischen Umgebung.

Insgesamt waren die Beurteilungen zur Kooperation von BLK und GVN gut, *„bei Nachfragen in etlichen Angelegenheiten wurde man stets pünktlich und hilfreich versorgt.“*

10. Schülerfirmen als Genossenschaft

Ein Ziel des Projektes Nachhaltige Schülerfirmen ist es, die genossenschaftliche Organisations- und Rechtsform auch schon bei SchülerInnen bekannt zu machen. Dabei wird insbesondere mit Genossenschaft als demokratischer Rechtsform und mit der da-

mit gegebenen Entsprechung zu den Zielen der Nachhaltigkeitsbildung argumentiert. Vor diesem Hintergrund wurden sowohl die SchülerInnen, als auch die LehrerInnen zur Bedeutung der Genossenschaft als Rechtsform im schulischen Alltag befragt.

Die Einschätzungen der SchülerInnen zur Bedeutung der Genossenschaft in ihrem Firmenalltag enthält keine klare Gesamttendenz: Weder die intensive Auseinandersetzung mit *der Genossenschaft, mit ihrer Geschichte, Kultur und Besonderheiten*, noch ihre Bedeutungslosigkeit werden bestätigt – die beiden sich entgegenstehenden Statements versammeln die je größten Zurückweisungen - zumindest *bei uns ist es selten so* – wobei die Aussage, dass die *Genossenschaft als Rechtsform der Schülerfirma keine Rolle spiele* wesentlich deutlicher zurückgewiesen wird als die zur Intensiven Beschäftigung mit ihr: Die Genossenschaft als Rechtsform wird weder als Gegenstand intensiver Auseinandersetzung gesehen, noch spielt sie *keine Rolle*.

Dagegen nehmen die SchülerInnen die Genossenschaft eindeutig in Verbindung mit der demokratischen Entscheidungsfindung, von der aus ihre Perspektive auf die Schülerfirma insgesamt geprägt ist, am deutlichsten wahr: die Genossenschaft ist in der Schule der demokratische Ort. Sind die SchülerInnen dem Statement wortgetreu gefolgt, dann ist sie das sogar gerade wegen ihrer Rechtsform.

Untersucht man die Antworten der SchülerInnen vor dem Hintergrund ihrer Schulform, so gibt es abgesehen von einer kleinen Besonderheit keinen statistischen Zusammenhang von Schulform und der Einschätzung der Bedeutung der Genossenschaft als Rechtsform. Einzig die Haupt- und RealschülerInnen haben die intensive Auseinandersetzung mit der Genossenschaft als deutlich zutreffendere Beschreibung ihres Schülerfirmenalltags beschrieben, als dies auf Basis des Gesamtdurchschnitts für ihre Gruppe zu erwarten gewesen wäre (10 statt zu erwartende 3,2 SchülerInnen).

In den Einschätzungen der LehrerInnen ist dagegen eine klare Aussage enthalten: Die Statements werden umso höher bewertet, je gewichtiger sie die Bedeutung der Rechtsform Genossenschaft im Alltag der Schülerfirma darstellen. Lediglich ein/e LehrerInn berichtet, dass eine *intensive Auseinandersetzung mit der Genossenschaft, mit ihrer Rechtsform, ihrer Kultur, Geschichte oder ökonomischer Besonderheiten* nicht stattfindet. Dagegen gruppieren sich hier von den 18 LehrerInnen insgesamt 15 um die Einschätzungen *trifft zu* oder *trifft teilweise zu*.

Wie schon bei den SchülerInnen wird auch von den LehrerInnen einmal mehr der demokratische Aspekt im Alltag der Genossenschaften auch in diesem Zusammenhang betont. Dem entsprechenden Statement attestieren 17 LehrerInnen (94,4%), dass es zumindest weitgehend zuträfe, 8 sagen unumwunden *trifft zu*.

Die Zustimmung nimmt erkennbar ab, wenn in den Aussagen die Bedeutung der Genossenschaft in den Hintergrund gerückt wird. Demnach kann in nur geringem Maße davon ausgegangen werden, dass die Genossenschaft lediglich praktisch wirksam den

Alltag strukturiere ohne dabei auch bewusst wahrgenommen zu werden. Eher schon wird ihre Bedeutung von den LehrerInnen eingebracht und von den Schülern so zumindest nicht sofort geteilt. 8 LehrerInnen äußern sich in dieser Weise, weitere 6 geben an, dass dies teilweise so sei.

Klar wird aus den Einschätzungen der LehrerInnen, dass die genossenschaftliche Rechtsform mehr als bloß abstrakte Typisierung darstellt. Den 8 Aussagen nach denen dies immerhin noch weitgehend oder teilweise zuträfe, stehen 10 gegenüber, die das Statement deutlich zurückweisen. Noch deutlicher wird dies, wenn die Bedeutung der Genossenschaft als Rechtsform im praktischen Erleben der SchülerInnen im Statement auf Null gesetzt wird – dem attestieren 10 LehrerInnen *trifft nicht zu*. Aus Sicht der LehrerInnen wird die praktisch-alltägliche Bedeutung der genossenschaftlichen Rechtsform wesentlich eindeutiger und als bedeutsamer beurteilt als dies von den SchülerInnen getan wird.

Das kommt auch in den insgesamt besonders positiven offenen Stellungnahmen der LehrerInnen zum Ausdruck. Die Rechtsform wird wiederum vor allem über ihren demokratischen Weg der Entscheidungsfindung – *„one man, one vote“* – als zur Verfolgung pädagogischer Ziele, insbesondere sozialer Kompetenzziele, als besonders geeignet eingeschätzt. Dies wird dort noch deutlicher, wo es Vorerfahrungen zu den teilweise vorangegangenen Rechtsformen der Schülerfirmen gibt. Sie wird *„für geradezu ideal für die Schülerfirma“* beurteilt, *„da das Demokratische Prinzip (...) ein wesentliches Element darstellt und das Streben nach Gewinnmaximierung gegenüber dem Mitglieder nutzen zurücktritt“*:

„Die Rechtsform Genossenschaft bietet überdies die Möglichkeit pädagogische Ziele in den Vordergrund zu stellen, da diese Rechtsform die Gewinnmaximierung nicht voraussetzt. Außerdem ist das Motto „Einer für alle, alle für einen“ von großer pädagogischer Bedeutung hinsichtlich der Förderung von Sozialkompetenzen.“

Dabei wird die Generalversammlung betont, die von den SchülerInnen als Beispiel demokratischen Handelns *„sehr ernst genommen“* würde. Sie wird in einen Gegensatz zu den sonstigen Abläufen der Schule gestellt: *„Wo wird dieses in einem normalen Schulalltag praktiziert?“*

„Schüler bekommen ein neues Selbstwertgefühl als wirtschaftlich handelnde Entscheidungspersonen, die demokratisch legitimiert werden, sich damit aber auch rechtfertigen müssen.“

Problematisiert wird das von der Genossenschaft demnach unabhängige Phänomen, dass abstrakte Gegenstände wie die Rechtsform generell nur schwer von den SchülerInnen zu erarbeiten seien. Ein/e anderer LehrerInn hält die Rechtsform generell für sekundär, sieht dabei jedoch, wie weiteres Dritten aller LehrerInnen den Vorteil, dass sich über die Rechtsform neue Unterstützungskontakte ergeben hätten.

11. Partnergenossenschaften

Von den 18 Lehrern haben 10 angegeben, mit einem genossenschaftlichen Unternehmen eine Partnerschaft zu unterhalten. Dabei gab es neben Terminproblemen keine Schwierigkeiten. Die LehrerInnen berichten dabei von kleineren finanziellen Unterstützungen, Materialhilfen, kostenlosen Bankkonten oder von bereitgestellten Seminarräumen. Überdies wird in diesen Kontakten eine weitere Möglichkeit gesehen, für die SchülerInnen den Praxisbezug in ihrer Schülerfirma zu intensivieren: SchülerInnen lernen demnach betriebliche Strukturen kennen und werden von Fachleuten aus der Praxis beraten, etwa bei der Erstellung der Satzung etc. Neben diese praktischen Hilfen werden das Wohlwollen und die Anerkennung gestellt, die aus diesen außerschulischen Kontakten zu „*Fachleuten vor Ort*“ für die SchülerInnen erfahrbar werden.

12. Zufriedenheit der SchülerInnen mit der Arbeit in der Schülergenossenschaft

Zu einer abschließenden Einschätzung ihrer Arbeit in der Schülergenossenschaft waren die SchülerInnen aufgefordert sich zu durchweg positiven Statements aus einer anderen Schule zu positionieren⁵. 77% der SchülerInnen sehen die Vorzüge der Genossenschaft zumindest *ganz ähnlich*.

Dass wir hier alles direkt praktisch lernen ist besser als im normalen Unterricht. Diese Einschätzung wird von 61% der SchülerInnen ganz uneingeschränkt geteilt, weitere 27% geben an das *ganz ähnlich* zu sehen. Für die weit überwiegend größte Teilgruppe der SchülerInnen liegt hier ein zentraler Vorzug der Schülerfirma gegenüber dem normalen Unterricht. Damit bestätigen sie die oben lediglich implizit vorgefundene Unterscheidung von theoretischem Unterricht und der praktischen Arbeit in der Genossenschaft auch dann, wenn, wie hier, explizit danach gefragt wird. Kein „*stumpfer Unterricht, sondern fast nur Praxis, die viel Spaß macht*“ anstatt „*nur langweilige Aufgaben im Unterricht zu rechnen*“, schreibt ein/e SchülerInn.

Wesentliches Merkmal dieser Praxisorientierung im Lernen ist die Selbständigkeit, beides scheint ineinander verschränkt: „*Wir lernen nicht alles praktisch, sondern wir lernen eher durch selbst herausfinden, also irgendwie schon praktisch*“, schreibt ein vierzehnjähriger Gymnasiast. Dass man in der Genossenschaft für seine Arbeit einen von den Interventionen der LehrerInnen unbehelligten Freiraum findet, wird von 83% der SchülerInnen so oder ganz ähnlich eingeschätzt. Das Beste sei „*dass nicht immer ein Lehrer*

⁵ Diese Statements waren durch transkribierte SchülerInnenzitate gebildet worden, angeregt durch die z.T. qualitative Evaluationsstudie zu „Schüler unternehmen was!“ Dieses Vorgehen hatte vermutlich die hohe Relevanz zur Folge, die man hinter den von den SchülerInnen in der offenen Folgefrage häufig zu findenden Formulierungen wie, „*das sehe ich auch so*“, „*bei der Frage habe ich keine Einwände*“ oder „*bei uns ist es auch so*“ vermuten kann. (Ute B. Schröder / Dr. Iris Nentwig-Gesemann http://www.dkjs.de/schuelerunternehmen/pdf/evalb_schueler_kurz.pdf [10.01.2008]).

ankommt und nervt“. Gegenüber der Gleichstellung von Selbstständigkeit und der Abwesenheit des *Lehrers* wurden im offenen Teil zu dieser Frage von den 128 SchülerInnen keinerlei Einwände erhoben.

Der Verbindung von *entspannterem Arbeiten* und der Abwesenheit von *schwierigen Tests* stimmen 45% der SchülerInnen unmittelbar zu. Zusammen mit denjenigen, die das ähnlich sehen, sind 73% der SchülerInnen durchaus der Ansicht, die Arbeit in der Schülerfirma sei besser weil es durch die nicht stattfindenden Tests lockerer und ruhiger abläuft – *„und das ist das Beste daran!!“*. Durch diese Atmosphäre sei es *„einfacher zu arbeiten“*, die gesamte Atmosphäre sei *„schöner“* und so würde man *„mehr“* lernen oder, weil praktisch, *„wirkungsvoller“* lernen *„als Theorie“*. Die rundheraus positive Formulierung des einzuschätzenden Statements provoziert entsprechend (der in den Zahlen schon erkennbaren) Skepsis auch entsprechende Einwände. Diese wenden sich in erster Linie dagegen, dass das praktische Arbeiten nicht stressig sein könne – der Stress nimmt veränderte Formen an. Dabei wird auf die Mehrarbeit hingewiesen, auf die *„komplexen Angelegenheiten“*, die es zu *„durchleuchten“* gelte, auf die geforderte *„Konzentration und Organisation“*, den Termindruck, den Aufträge oder LehrerInnen hervorbringen, z.B. wenn *„erarbeitetes Material (Geschäftsbericht, Abrechnung etc.)“* vorzulegen sind, *„was meiner Meinung nach noch stressiger ist, als für einen Test zu lernen“*.

„(...) die schweren Tests treten in einer anderen Form auf, z. B. als Vorträge vor einem großen Publikum oder eine Aufgabe zu meistern.“

Hinsichtlich der oben schon zum Ausdruck gekommenen Bedeutung der Gruppe zeigen die Bewertungen auch in diesem Zusammenhang Kohärenz. Die Aussage zum Zusammenhang von Atmosphäre in der Gruppe und der so begünstigten guten Zusammenarbeit halten 74% der SchülerInnen für auch aus ihrer Sicht zutreffend. Sie sehen es zumindest ganz ähnlich: *„Ich finde in einer Schülerfirma mitzuarbeiten sehr gut, da man viel mit seinen Mitschülern arbeiten muss.“*

Mit einer vergleichsweise größeren Zurückhaltung wird dem Statement zum Stolz auf die Rolle in der Schülergenossenschaft begegnet. Und dennoch sind 65% der Ansicht, dass es zumindest weitgehend zutrifft, dass es mit der Mitarbeit in der Schülergenossenschaft und der dort notwendigen Übernahme von Verantwortung für das Geschehen verbunden ist, dass man von anderen dafür staunend anerkannt wird und dass man stolz auf die eigene Arbeit sein könne. Die Einwände zu diesem Statement problematisieren hier bestimmte Konnotationen des Wortes Stolz, weniger den Zusammenhang.

Exkurs: SchülerInnenerfahrungen mit den verschiedenen Lernebenen schülergenossenschaftlichen Arbeitens

In einer der am Projekt teilnehmenden Schulen zeigt sich eine interessante Sondersituation, die sich auch in den Zahlen zur Zufriedenheit mit der Arbeit in der Schülergenossenschaft niederschlägt. In ihr kann ein Hinweis auf den Zusammenhang verschiedener Handlungsebenen der Schülergenossenschaft entdeckt werden.

Während bei den Einschätzungen der Gesamtgruppe die Zustimmungen zu den einzelnen Statements bei insgesamt 77% (s.o.) liegen, liegt dieser undifferenzierte Gesamtwert bei der betreffenden Schule bei lediglich 50,2%, eine Differenz die noch deutlich durch die selbst in dieser Gruppe von 53% der SchülerInnen geteilten Sicht auf die Vorzüge des praxisnahen Lernens geschmälert wird. Die SchülerInnen, alle aus einer Jahrgangsstufe einer berufsbildenden Schule, beklagen den erheblichen zeitlichen und emotionalen Aufwand, den die Genossenschaft für sie bedeute, beklagen z.T., dass dadurch sogar Ihre Ausbildungsziele gefährdet seien. Im Protokoll des Nachgesprächs, das die Gruppe nach einigem Zögern intensiv zu ihrer eigenen Verständigung genutzt hat, stellt sich dies folgendermaßen dar:

„Die Genossenschaft erscheint in dieser Gruppe zunächst als ein dem zu erlernenden Beruf äußerliches Ablenkungsmanöver – zumal sie in die normalen Unterrichtszeiten auch der berufsspezifischen Fachausbildung eingelassen ist. Diese enge Verzahnung mit dem Unterricht wird in der Gruppe intensiv diskutiert. Man macht halt mit, auch weil andere es gut finden, um des lieben Friedens willen oder aber – in einem Fall – man bereut vor allem gerade wegen der Genossenschaft diese Schule ausgesucht zu haben. Vor allem die Menge der investierten Unterrichtszeit, aber auch der zusätzliche Aufwand an Zeit – vor dem Hintergrund der Notwendigkeit zusätzlich eigenes Geld zum Lebensunterhalt zu verdienen werden hierbei ins Feld geführt. Es sei - wegen der zusätzlichen Termine - zusätzlich aufwendig wenn man von außerhalb käme, die Zeit würde insgesamt besser zum Unterricht genutzt, als zu langwierigen Absprachen.“

Von Seiten der LehrerInnen wird auf die spezielle Situation mit dem Hinweis auf den zeitlichen Verlauf des Projektes reagiert: Danach verhalte es sich so, dass die Genossenschaft, nicht, wie z.T. in anderen Schulen, fortlaufend neu besetzt wird, sondern die gesamte Genossenschaft ist identisch mit je einem Ausbildungsjahrgang. Die Genossenschaft ist damit in ihrem Rhythmus von dem der Schule und des Ausbildungsverlaufs bestimmt. Dies habe zur Folge, dass zu Anfang der Ausbildungsperiode den SchülerInnen das beruflich-fachliche know how zum eigenen Geschäftsgegenstand noch nicht vertraut sei. Daher werde ein geregelter und für die SchülerInnen in seinem Ausbildungswert erkennbarer Genossenschaftsbetrieb im jeweils zweiten Jahr erst erkennbar werden.

Aus Sicht der SchülerInnen stellt sich dies als konfliktträchtige Belastung dar:

„In der Schülerfirma hat jeder eine andere Meinung und muss sich daher der Firma (Mehrheit) fügen. Einige beschwerten sich, weil sie zu viel in der Schülerfirma zu tun haben. Das nervt und setzt einen unter Druck, daher macht es auch keinen Spaß mehr.“

„Ich bin hier um Ausbildung zu machen, es ist mit viel Zeit verbunden und Schülerfirma nimmt diese kostbare Zeit weg, das fehlt mir und dadurch werde ich schwächer.“

Die Schülerfirma kostet hier vor dem Hintergrund des Ausbildungsziels und der daraus notwendigen Erarbeitung der berufsspezifischen Kompetenzen aus Sicht dieser Gruppe zu viel Zeit, *„so dass wir wenig Unterrichtsstoff haben, aber auch gleich viele Klausuren schreiben. Da ist der Druck zu viel“*.

Folgt man der Argumentation der LehrerInnen, dann bringt diese Situation Voraussetzungen des Schülergenossenschaftsbetriebs insgesamt ans Licht: Der Alltag dieses Betriebs setzt sich aus verschiedenen Lern- und Handlungsebenen zusammen, deren Schräglage in ihrem inneren Zusammenhang hier registriert wird: die Ebene der Wissensvermittlung (hier die Ausbildung der berufsspezifischen Fachlichkeit), die Ebene der Steuerung der kommunikativen Prozesse der Gruppe im Kontext der Schülerfirma, die Ebene des wirtschaftlich-strategischen Steuerns, die Ebene der angemessenen praktischen Bearbeitung des Geschäftsgegenstandes.

Während die Genossenschaft in anderen Schulen als Sphäre der Praxis einen schulischen Sonderbereich darstellt, ist sie hier sehr weitgehend in den Unterricht und die Ausbildung integriert, die Ebene der praktischen Bearbeitung des Unternehmensgegenstands ist abhängig von derjenigen der (prüfungsrelevanten) Wissensvermittlung des fachlichen know hows, wie zugleich auch diejenige des wirtschaftlich-strategischen Steuerns. Vor dem Hintergrund des von den SchülerInnen dieser Genossenschaft geteilten Ausbildungsziels erscheint der Druck, der aus der gleichzeitigen prüfungsrelevanten Erarbeitung all dieser zur Aufrichtung eines genossenschaftlich organisierten Betriebsalltags notwendigen Ebenen als zu hoch. Es scheint umgeschlagen zu sein und sich auf der Ebene der kommunikativen Prozesse als konfliktträchtig zu zeigen, was der/die SchülerIn einer anderen Schule als Stärke hervorhebt:

„Ich finde auch, dass der Unterricht in der Schülerfirma sinnvoller ist, da fächerübergreifendes Lernen effektiver ist und die Wichtigkeit der einzelnen Themen erklärt und die entsprechend oft gestellten Fragen verhindert.“

13. Tabellenanhang:

Zu 3. Die Gründungsphase aus Sicht der SchülerInnen

Tab 1 a) Beteiligung an der Geschäftsidee

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht beteiligt an der Geschäftsidee	22	17,2	17,2	17,2
	beteiligt an der Geschäftsidee	106	82,8	82,8	100,0
	Gesamt	128	100,0	100,0	

Tab 1 b) Geschäftsidee finden

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	kein Problem	64	50,0	60,4	60,4
	lief ganz gut, trotz kleiner Probleme	41	32,0	38,7	99,1
	lief trotz großer Probleme irgendwie dann doch	1	,8	,9	100,0
	Gesamt	106	82,8	100,0	
Fehlend	keine Angabe	22	17,2		
Gesamt		128	100,0		

Tab 1 c) Beteiligung am Geschäftsplan

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht am Geschäfts- plan beteiligt	50	39,1	39,1	39,1
	am Geschäftsplan beteiligt	77	60,2	60,2	99,2
Fehlend	Keine Angabe	1	,8	,8	100,0
Gesamt		128	100,0	100,0	

Tab 1 d) Geschäftsplan schreiben

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	kein Problem	37	28,9	48,1	48,1
	lief ganz gut, trotz kleiner Probleme	34	26,6	44,2	92,2
	lief trotz großer Probleme irgendwie dann doch	5	3,9	6,5	98,7
	es gab Probleme, zu denen wir keine Lösung fanden	1	,8	1,3	100,0
	Gesamt	77	60,2	100,0	
Fehlend	keine Angabe	51	39,8		
Gesamt		128	100,0		

Tab 1 e) Beteiligung an der Satzung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Beteiligung an der Satzung	40	31,3	31,5	31,5
	Beteiligung an der Satzung	87	68,0	68,5	100,0
	Gesamt	127	99,2	100,0	
Fehlend	keine Angabe	1	,8		
Gesamt		128	100,0		

Tab 1 f) Satzung schreiben

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	kein Problem	41	32,0	46,6	46,6
	lief ganz gut, trotz kleiner Probleme	45	35,2	51,1	97,7
	lief trotz großer Probleme irgendwie dann doch	1	,8	1,1	98,9
	es gab Probleme, zu denen wir keine Lösung fanden	1	,8	1,1	100,0
	Gesamt	88	68,8	100,0	
Fehlend	keine Angabe	40	31,3		
Gesamt		128	100,0		

Tab 1 g) Beteiligung an der Gründungsversammlung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht beteiligt an der Vorbereitung zur Gründungsversammlung	44	34,4	34,4	34,4
	beteiligt an der Vorbereitung zur Gründungsversammlung	84	65,6	65,6	100,0
	Gesamt	128	100,0	100,0	

Tab 1 h) Gründungsversammlung vorbereiten

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	kein Problem	62	48,4	74,7	74,7
	lief ganz gut, trotz kleiner Probleme	20	15,6	24,1	98,8
	es gab Probleme, zu denen wir keine Lösung fanden	1	,8	1,2	100,0
	Gesamt	83	64,8	100,0	
Fehlend	keine Angabe	45	35,2		
Gesamt		128	100,0		

Zu 5. Die Rolle der LehrerInnen

5.1 Perspektive der SchülerInnen

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Vergleichswert	Standardabweichung
Lehrerpraxis: vortragen	117	0	3	1,00	10	,766
Lehrerpraxis: sokratisches Fragen	117	0	3	1,36	13,6	,866
Lehrerpraxis: moderieren	117	0	3	,91	9,1	,925
Lehrerpraxis: disziplinieren	116	0	4	,86	8,6	,874
Lehrerpraxis: assistieren	117	0	7	1,92	19,2	1,076
Lehrerpraxis: entscheiden	117	0	4	1,04	10,4	,894
Lehrerpraxis: Ideen einbringen	117	0	4	1,38	13,8	,808
Lehrerpraxis: beobachten	117	0	5	1,53	15,3	1,030
Gültige Werte (Listenweise)	116					

5.1 Perspektive der LehrerInnen

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Vergleichswert aus Schülereinschätzungen	Standardabweichung
Berufsrolle: vortragen	13	5,0	12,5	8,154	10	2,5363
Berufsrolle: sokratisches Fragen	13	5,0	20,0	13,615	13,6	5,1565
Berufsrolle: moderieren	13	7,0	26,0	13,154	9,1	5,0348
Berufsrolle: disziplinieren	13	,7	12,0	6,385	8,6	3,3906
Berufsrolle: assistieren	13	8,0	25,0	17,254	19,2	4,4050
Berufsrolle: entscheiden	13	8,0	15,0	10,192	10,4	2,1558
Berufsrolle: Ideen einbringen	13	5,0	22,0	14,269	13,8	4,7505
Berufsrolle: beobachten	13	8,0	28,0	17,331	15,3	5,7718
Gültige Werte (Listenweise)	13					

5.2 Vergleich der Lehrerrolle in der Schülergenossenschaft zum sonstigen Unterricht aus Perspektive der SchülerInnen

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Lehrerpraxis im Vergleich: Vortragen	118	-4,5	5,0	,377	2,1122
Lehrerpraxis im Vergleich: sokratisches Locken	122	-4,0	5,0	1,257	1,9019
Lehrerpraxis im Vergleich: Moderation	121	-4,0	5,0	,257	2,2836
Lehrerpraxis im Vergleich: Tadeln, Ermahnen	120	-5,0	5,0	-,429	2,5149
Lehrerpraxis im Vergleich: Unterstützen	120	-5,0	5,0	1,857	2,2573
Lehrerpraxis im Vergleich: entscheiden	118	-5,0	5,0	,555	2,4958
Lehrerpraxis im Vergleich: Ideen	120	-4,0	5,0	1,143	2,2411
Lehrerpraxis im Vergleich: Beobachten	120	-5,0	5,0	1,918	2,1620
Gültige Werte (Listenweise)	115				

5.2 Die Lehrerrolle im Vergleich: Sicht der SchülerInnen, bezogen auf Schulen

Codename der Schule		Lehrerpraxis im Vergleich: Vortragen	Lehrerpraxis im Vergleich: sokratisches Locken	Lehrerpraxis im Vergleich: Moderation	Lehrerpraxis im Vergleich: Tadeln, Ermahnen	Lehrerpraxis im Vergleich: Unterstützen	Lehrerpraxis im Vergleich: entscheiden	Lehrerpraxis im Vergleich: Ideen	Lehrerpraxis im Vergleich: Beobachten
100	Mittelwert	,400	,800	,400	-1,500	2,600	,800	1,400	,500
	N	10	10	10	10	10	10	10	10
	Standardabweichung	1,5055	1,6865	2,0656	1,9579	1,3499	2,1628	1,9551	1,8409
219	Mittelwert	,423	,346	,500	-,808	3,346	,808	1,654	1,192
	N	13	13	13	13	13	13	13	13
	Standardabweichung	2,9710	2,6878	2,3274	1,6525	1,0284	3,0107	1,7486	2,0160
328	Mittelwert	,647	1,571	,382	,875	2,663	,860	,763	2,950
	N	17	17	17	16	16	15	16	16
	Standardabweichung	1,8007	1,7276	2,0773	2,7295	1,7599	2,4715	2,1716	1,6042
437	Mittelwert	,500	2,857	-1,000	-2,143	1,929	-,286	1,500	1,214
	N	6	7	6	7	7	7	7	7
	Standardabweichung	1,7607	1,4639	2,4495	2,0148	1,0965	2,9841	1,3229	1,8676
546	Mittelwert	,150	2,167	-,083	-,182	2,773	,055	2,864	3,091
	N	10	12	12	11	11	11	11	11
	Standardabweichung	1,4152	1,4196	2,3436	2,8659	1,0574	2,7391	1,1638	,8608
655	Mittelwert	-,313	,722	,444	-,667	1,056	-,222	1,000	,778
	N	8	9	9	9	9	9	9	9
	Standardabweichung	1,9075	1,3944	2,0069	2,3979	1,1304	2,2791	1,5000	1,3017
873	Mittelwert	2,633	1,933	2,333	2,467	3,067	2,967	2,833	3,367
	N	15	15	15	15	15	15	15	15
	Standardabweichung	1,9130	2,0862	1,8772	1,6952	1,7099	1,8561	1,8094	1,0768
982	Mittelwert	-,449	,838	-,459	-1,385	,287	-,184	-,103	1,603
	N	39	39	39	39	39	38	39	39
	Standardabweichung	1,8129	1,6817	2,2022	2,0341	2,7310	2,0149	2,4311	2,6685
Insgesamt	Mittelwert	,377	1,257	,257	-,429	1,857	,555	1,143	1,918
	N	118	122	121	120	120	118	120	120
	Standardabweichung	2,1122	1,9019	2,2836	2,5149	2,2573	2,4958	2,2411	2,1620

Zu 7. Pädagogische Ziele:

7.1 Pädagogische Ziele: Gestaltungskompetenz aus Perspektive der LehrerInnen

Insgesamt geht es mit dem Projekt Nachhaltige Schülerfirmen darum nicht nur neues Wissen zu vermitteln, sondern darüber hinaus Gelegenheiten zu etablieren das Gelernte auch zu nutzen und anzuwenden. Inwieweit schätzen Sie ein, dass diese Lernform hinsichtlich der folgenden Inhalte erfolgreich war - kreuzen Sie an inwieweit sich die folgenden Kompetenzen bei ihren Schülerinnen und Schülern verbessert haben:	trifft voll zu	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	trifft überhaupt nicht zu
(a) selbstständig Informationen beschaffen und auswerten	16,7	44,4	33,3	-	5,6	-
(b) unterschiedliche Problemlösungswege beurteilen	5,6	55,6	33,3	-	5,6	-
(c) vorausschauend denken	5,6	50,0	38,9	5,6	-	-
(d) verschiedene Wissensgebiete und Fachinhalte miteinander verknüpfen	22,2	22,2	27,8	16,7	5,6	-
(e) selbstständig arbeiten	22,2	61,1	16,7	-	-	-
(f) gemeinsam Aufgaben lösen	33,3	33,3	33,3	-	-	-
(g) komplizierte Zusammenhänge verstehen	5,6	27,8	38,9	11,1	16,7	-
(h) wichtige Signale weltweiter Umweltveränderungen (z. B. Klimaerwärmung, Artensterben) verstehen	11,1	16,7	38,9	22,2	11,1	-
(i) selbstständig Teilbereiche der Schule nachhaltig gestalten	5,6	22,2	44,4	16,7	11,1	-
(j) einschätzen, ob Entwicklungen (z. B. in Technik, Umwelt, Politik) in der Zukunft positive oder negative Auswirkungen haben	5,6	38,9	33,3	22,2	-	-
(k) Das eigene Vorhaben und dessen Ergebnisse Arbeit darstellen	38,9	33,3	22,2	5,6	-	-
(l) im Team zusammenarbeiten	50,0	27,8	22,2	-	-	-
(m) unterschiedliche Meinungen vertreten können, ohne andere zu verletzen	11,1	33,3	44,4	11,1	-	-

7.2 Pädagogische Ziele: Nachhaltigkeit aus Perspektive der LehrerInnen

Welche Bedeutung haben Nachhaltigkeitsaspekte im Rahmen der Schülerfirma für Sie als Lehrkraft und für Ihre SchülerInnen? (Bitte kreuzen Sie die entsprechende Einschätzung an!)	trifft zu	trifft weitgehend zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu
(a) Ich gebe als Lehrkraft regelmäßig Impulse, um die SchülerInnen und Schüler an Nachhaltigkeitsaspekte heranzuführen.	27,8	38,9	33,3	-
(b) Nachhaltigkeitsaspekte sind Teil der alltäglichen Firmenpraxis.	16,7	44,4	33,3	5,6
(c) Ich finde es wichtig, sich mit Fragen einer nachhaltigen Entwicklung auseinander zu setzen.	61,1	33,3	5,6	-
(d) Durch die Mitarbeit in der Schülerfirma sind den meisten Schülerinnen und Schülern Nachhaltigkeitsaspekte vertraut.	22,2	16,7	61,1	-
(e) Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler schätzt die Nachhaltigkeitsaspekte als bedeutsam ein.	11,1	27,8	50,0	11,1

Zu 8 Die Arbeitssituation der LehrerInnen

Welche der nachstehenden Aussagen trifft weitestgehend zu?	Häufigkeit	%	Gültige Prozenze	
„Aus meiner Sicht als Lehrer gibt es momentan nichts Bedeutendes zu beklagen, mit meiner Arbeitssituation in der Schülergenossenschaft bin ich rundherum sehr zufrieden.“	3	16,7	21,4	
„Meine Arbeitssituation in der Schülergenossenschaft finde ich gut, abgesehen von einigen Kleinigkeiten, gibt es wirklich wenig, was ich als störend empfinde.“	8	44,4	57,1	
„Die Arbeitssituation als Lehrer in der Schülergenossenschaft ist ganz gut – es gibt zwar schon hier und da Probleme, aber die halten sich im Rahmen dessen, was sich mit meinen Ressourcen ganz gut lösen lässt.“	3	16,7	21,4	
„Es ist o.k. – sieht man von so ein paar beklagenswertem Aspekten ab, dann kann man von der Arbeitssituation in der Genossenschaft schon sagen: es ist schon o.k., ich komme klar.“	-	-	-	
„Hier und da gibt es durchaus positive Aspekte meiner Arbeitssituation in der Genossenschaft – aber insgesamt kann ich so nicht zufrieden sein.“	-	-	-	
„Die Arbeitssituation in der Schülergenossenschaft stellt sich mir als ungenügend dar: mir fällt nichts ein, was ich an dieser Situation erhaltenswert finde.“	-	-	-	
	Gesamt	14	77,8	100,0
	keine Angabe	4	22,2	
	Gesamt	18	100,0	

Zu 9 Kooperation: Schule/BLK-Transfer21/GVN

	N	Mittelwert
<i>Die Kooperation hatte in meiner alltäglichen Arbeitssituation in der Schülergenossenschaft Wirkung.</i>	18	64,06
<i>Die Begleitung für mich als Lehrer war insgesamt hilfreich.</i>	18	76,33
<i>Überdies habe ich die Begleitung durch die Kooperationspartner als motivierend erlebt.</i>	17	73,82
<i>Insbesondere die gemeinsamen Workshops waren informativ.</i>	16	80,00
<i>Die Arbeits- und Informationsmaterialien waren inhaltlich auf meinen Bedarf optimal ausgerichtet</i>	18	70,56
<i>Die Informationsmaterialien waren übersichtlich aufbereitet</i>	18	76,61
<i>Die Beratung gerade hinsichtlich der Kenntnisse der Unternehmensführung fand ich gut.</i>	16	72,38
<i>Speziell für meine Schulform war das Projekt bisher geeignet.</i>	18	76,17
<i>Gelegenheiten zum Austausch mit KollegInnen, die auch mit der Arbeit in einer Schülergenossenschaft betraut sind, waren bislang ausreichend gegeben.</i>	18	68,61

Zu 10 Schülerfirmen als Genossenschaften

10.1 Schülerfirmen als Genossenschaften aus Perspektive der SchülerInnen

Es gibt verschiedene Schülerfirmen: manche sind z.B. nach dem Vorbild von Aktiengesellschaften organisiert. Deine Schülerfirma ist eine Genossenschaft. Hier wollen wir wissen, welche Bedeutung die Rechtsform ‚Genossenschaft‘ in Eurem Alltag in der Schülerfirma hat.	bei uns ist es auch so	bei uns ist das meistens auch so	bei uns ist das selten so	bei uns ist es nicht so
(a) <i>Wir setzen uns thematisch mit der ‚Genossenschaft‘ auseinander: z.B. mit ihrer Geschichte, mit ihrer Kultur, mit ihren Besonderheiten, u.a.</i>	10,9	22,7	37,0	29,4
(b) <i>Gerade weil unsere Schülerfirma eine Genossenschaft ist, läuft bei uns alles nach demokratischen Prinzipien.</i>	39,8	42,3	13,0	4,9
(c) <i>Wir machen unsere Arbeit in der Schülerfirma und nennen das am Schluss dann ‚Genossenschaft‘.</i>	25,7	28,3	19,5	26,5
(d) <i>Dass es sich bei unserer Schülerfirma um eine Genossenschaft handelt, ist vor allem für unseren Lehrer/unsere Lehrerin wichtig. Für uns ist das nicht so wichtig, sondern wir machen unsere Arbeit.</i>	24,8	29,1	24,8	21,4
(e) <i>Dass unsere Schülerfirma eine Genossenschaft ist, spielt keine Rolle.</i>	12,5	17,5	24,2	45,8

10.2 Schülerfirmen als Genossenschaften aus Perspektive der LehrerInnen

Ein Spezifikum des Projektes liegt schon in der Rechtsform der Genossenschaft , an der die Schülerfirmen orientiert sind. Inwieweit trifft zu, was im Folgenden über diese Rechtsform der Firma im Schulalltag ausgesagt wird?	trifft zu	trifft weitgehend zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu
(a) <i>Dass es sich um eine in der Rechtsform der Genossenschaft organisierte Schülerfirma handelt, ist bei uns Ausgangspunkt zur thematischen Auseinandersetzung mit der ‚Genossenschaft‘ im weiteren Sinne: z.B. Geschichte, Kultur, ökonomische Besonderheiten und der Rechtsform als solcher.</i>	38,9	11,1	44,4	5,6
(b) <i>Die Rechtsform Genossenschaft bietet in unserer Schülerfirma vor allem eine Möglichkeit, demokratische Prinzipien in für die Schüler relevanten praktischen Situationen zu implementieren und mit den Schülern zusammen auszuprobieren.</i>	44,4	50,0	5,6	-
(c) <i>Die genossenschaftliche Rechtsform wird im Schulalltag so gut wie nicht explizit thematisiert, strukturiert aber die Organisation der alltäglichen Zusammenarbeit in der Schülerfirma durchaus.</i>	11,1	11,1	33,3	44,4
(d) <i>Dass es sich bei der Schülerfirma um eine Genossenschaft handelt, ist vor allem für mich von Bedeutung. Den Schülern ist das zwar vertraut, sie sehen darin aber keinen wesentlichen Aspekt in ihrer alltäglichen Arbeit.</i>	27,8	16,7	33,3	22,2
(e) <i>Die genossenschaftliche Rechtsform stellt lediglich eine abstrakte und für Firmen nun mal notwendige rechtliche Typisierung dar, zu deren Erfordernissen wir lediglich zuordnen, was wir im Alltag ohnehin tun.</i>	-	22,2	16,7	61,1
(f) <i>Die genossenschaftliche Rechtsform spielt im praktischen Erleben der Schüler keine Rolle.</i>	-	16,7	27,8	55,6

Zu 11 Zufriedenheit der SchülerInnen mit der Arbeit in der Schülergenossenschaft

In einer anderen Schule haben die Schülerinnen und Schüler gesagt, dass ihnen die Arbeit in ihrer Schülerfirma besser gefällt, als der normale Unterricht. Sie wurden dann auch gefragt warum es ihnen in der Schülerfirma besser gefällt. Lies Dir bitte unten Ihre Antworten durch. Wir wollen von Dir wissen, wie Du das siehst: Siehst Du es auch so?	Das sehe ich auch so	Das sehe ich ganz ähnlich	Das sehe ich nur teilweise so	Das sehe ich ganz anders
(a) <i>In der Schülerfirma ist es besser, weil es dort entspannter ist: Man muss weniger lernen, es gibt weniger schwierige Tests - alles läuft etwas lockerer und ruhiger ab.</i>	44,8	28,0	20,8	6,4
(b) <i>Es ist in der Schülerfirma besser, wegen der Gruppe - weil wir uns in der Gruppe super verstehen. Deshalb können wir auch gut zusammen arbeiten.</i>	32,8	41,6	23,2	2,4
(c) <i>In der Schülerfirma kann man erst mal selbstständig seine Sache machen, da redet nicht immer gleich ein Lehrer hinein.</i>	47,2	36,0	14,4	2,4
(d) <i>Dass man in der Schülerfirma für etwas verantwortlich ist macht auch stolz - die Anderen in der Schule, oder auch außerhalb der Schule, die staunen schon mal, wenn sie hören, was bei uns läuft.</i>	37,9	27,4	26,6	8,1
(e) <i>Dass wir hier alles direkt praktisch lernen ist besser als im normalen Unterricht.</i>	60,8	27,2	10,4	1,6