

Begleitforschung Nachhaltige Schülergenossenschaften

Endbericht

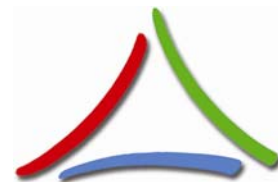


22. August 2008

Prof. Dr. Nicole Göler von Ravensburg
Winfried Köppler



Genossenschaftsverband
Norddeutschland e.V.
persönlich und professionell



BLK-Programm
Transfer-21
Niedersachsen

Inhalt

Zusammenfassung	3
1. Einleitung	7
1.1 Ziele, Methoden und Absichten der Begleitforschung	7
1.1.1 Forschungsziele	7
1.1.2 Forschungsmethodik und Forschungsdesign	7
1.2 Aufbau des Abschlussberichtes	11
2. Zusammensetzung der Befragung	12
2.1 LehrerInnen und SchülerInnen.....	12
2.2 Einbindung in Schulstrukturen	17
3. Organisation der Genossenschaften	18
3.1 Gründungsprüfung	18
3.2 Ablauforganisation	19
4. Lernarrangement Schülergenossenschaft	23
4.1 Motivation, Verantwortung, Selbstständigkeit	23
4.2 Die Gruppe – Kooperation in der Genossenschaft.....	24
4.3 Praxisorientierung, Freiwilligkeit und Lernziele	26
5. LehrerInnenrolle zwischen Unterricht und Schülerfirma	32
6. Pädagogischer Fokus in der Schülergenossenschaft	38
6.1 Gestaltungskompetenz als Untersuchungsgegenstand	38
6.2 Gestaltungskompetenz als Charakteristik der Praxis in den Einschätzungen von SchülerInnen und LehrerInnen.....	39
7. Pädagogische Ziele	43
7.1 Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz	43
7.2 Nachhaltigkeitsaspekte	49
8. Die Arbeitssituation der LehrerInnen	51
9. Die Kooperation Schülergenossenschaft - BLK - GVN	54
10. Schülerfirmen als Genossenschaften	55
11. Partnergenossenschaften	59
12. Zufriedenheit der SchülerInnen	60
13. Hinweise für die Zukunft aus Sicht der Evaluierung	64
14. Anhang	67

Zusammenfassung

Das Pilotprojekt Nachhaltige Schülergenossenschaften erstreckt sich auf 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 gen-at-school, an der Fachhochschule Frankfurt am Main wissenschaftlich begleitet und evaluiert.

Die Evaluierung umfasst die pädagogische Wirkung genossenschaftlicher Schülerfirmenarbeit, insbesondere in Bezug auf den Erwerb von Gestaltungskompetenz und die Vermittlung von Nachhaltigkeitsbewusstsein und –wissen sowie die Qualität des Förderkonzeptes und der schulexternen Unterstützungsangebote des Projektes. Auf die für Schülerfirmen in verschiedenen anderen Evaluierungen nachgewiesene Eignung zur Vermittlung wirtschaftlicher und handwerklicher Grundkenntnisse sowie ihre Beiträge zur Berufsorientierung wurde nicht gesondert abgehoben. Solche Effekte können vorausgesetzt werden, an dieser Stelle findet eine Konzentration auf Organisationsform-spezifische Effekte statt.

Nach einer umfassenden Literaturlauswertung und Analyse der schülergenossenschaftlichen Gründungsdokumente wurden in einer ersten Evaluierungsrunde 151 SchülerInnen und 18 betreuende LehrerInnen, in einer zweiten 138 SchülerInnen und 14 betreuende LehrerInnen mit teil-identischen Fragebogen bzw. teilstandardisierten Interviews sowohl zu den Herausforderungen der Gründungsphase als auch zur operativen Phase befragt (Längsschnittstudie). Zusammenfassend dargestellt, ergeben die Einschätzungen der SchülerInnen und ihrer LehrerInnen das Bild von nachhaltigen Schülergenossenschaften als einer von Partizipation (Demokratie), Motivation, Spannung und Kooperation gekennzeichneten praktischen Sondersphäre innerhalb ihrer Schule. Sie befördert die Gelegenheit zu selbst gesteuertem Lernen und zu einer entsprechend weiterentwickelten Rolle der LehrerInnen. Das Förderkonzept und die externen Unterstützungsangebote erweisen sich dabei als notwendig und äußerst hilfreich.

Trotz der Tatsache, dass sechs verschiedene Schultypen einschl. Berufs- und Förder-schule und SchülerInnen im Alter von 12 bis 38 Jahren am Projekt teilnehmen, sind die Ergebnisse erstaunlich homogen. So gibt es bspw. keinen signifikanten statistischen Zusammenhang zwischen Schultyp und bestimmten Aussagen und damit keinen Anlass anzunehmen, dass die Organisationsform für einen Schultyp oder eine Altersgruppe ungeeignet wäre.

Die Einschätzungen von SchülerInnen und LehrerInnen stimmen, wenn auch nicht in allen, so doch in überraschend vielen Bereichen überein. Alle Befragten schätzen am

schülergenossenschaftlichen **Lernarrangement** insbesondere die Praxisnähe und die Motivationswirkung. Einig ist man sich auch darüber, dass hier Konflikte zu produktiven Lernfeldern werden, die Selbst- und Fremdwahrnehmung verbessert und der SchülerInnengruppe verantwortungsvolle Selbstständigkeit ermöglicht (SchülerInnen-sicht) bzw. von ihr verlangt wird, ohne zu überfordern (LehrerInnen-sicht).

Nahezu übereinstimmend sehen beide Gruppen auch, wie sich die **LehrerInnen** in der Schülergenossenschaft **verhalten**. Im Vergleich zum normalen Unterricht registrieren die SchülerInnen, dass die LehrerInnen mehr beobachten, assistieren, sokratisch locken und Ideen einbringen. Die LehrerInnen freuen sich darüber, weniger disziplinieren zu müssen und mehr assistieren, moderieren und beobachten zu können als im „normalen“ Unterricht.

Die **pädagogischen Ziele im engeren Sinne**, die in einer Nachhaltigen Schülergenossenschaft verfolgt werden, heben sich durch die Betonung von Gestaltungskompetenz und Nachhaltigkeitsthematik von denen anderer Schülerfirmen ab. Die Evaluierung ergab, dass in den Schülergenossenschaften viele Situationen Partizipation (Demokratiegehalt), Planungskompetenzen, vorausschauendes Denken sowie Empathiefähigkeit befördern und anregen.

Insgesamt meinen 62% aller Schülerinnen und LehrerInnen, dass das genossenschaftliche Schülerfirmen-Arrangement die Ausbildung von Gestaltungskompetenz anrege, wobei die SchülerInnen optimistischer sind als ihre LehrerInnen. Gefragt, ob sie tatsächliche Lernzuwächse an sich selbst bzw. Ihren SchülerInnen feststellen, glauben nach einem $\frac{3}{4}$ Jahr 84,1 % der LehrerInnen und 67 % der SchülerInnen, dass es zu Zuwächsen in der gesamten Gestaltungskompetenz gekommen sei. Ein Jahr später sind es sogar 74,3 % der SchülerInnen und 86,9% der LehrerInnen.

Ihre größten Erfolge sehen die SchülerInnen nach einem $\frac{3}{4}$ Jahr 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%). Nach 1 $\frac{3}{4}$ Jahren Schülergenossenschaft schätzen sich die SchülerInnen vor allem in Punkto *Teamwork* kompetenter ein: 89,4% geben an zumindest meistens besser, 27,4% sogar, viel besser geworden zu sein. Dem folgt mit 80% die Kompetenz, die eigenen *Vorhaben und Arbeitsergebnisse* besser darstellen zu können, und mit 78,3% diejenige, mit *MitschülerInnen gemeinsam Aufgaben zu lösen*.

Die LehrerInnen sehen bei der ersten Erhebung schon größere Fortschritte vor allem bei der Kompetenz *im Team zusammen zu arbeiten* (99%), beim *selbstständigen Arbeiten* und der Kompetenz, *gemeinsam Aufgaben zu lösen* (96-97%). Gleichauf rangieren dahinter mit je 94,4% die Kompetenzen *Informationen beschaffen* und *Arbeitsergebnisse darstellen*. Am Ende des zweiten Projektjahres sehen die LehrerInnen die Bereiche,

in denen Kompetenzzuwächse erzielt wurden in ungefähr in der gleichen Rangfolge, wie sie die Selbsteinschätzung der SchülerInnen ergibt.

Auch wenn sich die Werte gerade dieser Kompetenzfelder im zweiten Jahr überdurchschnittlich verbessert haben, stimmen beide Gruppen am Ende der Pilotphase darin überein, dass zwei Teilziele der Gestaltungskompetenz bislang nur in vergleichsweise geringerem Umfang erreicht worden sind, nämlich erstens *Signale weltweiter Umweltveränderungen zu erkennen* und zweitens *besser einschätzen zu können, ob Entwicklungen (z. B. in Technik, Umwelt, Politik) in der Zukunft positive oder negative Auswirkungen haben*. Insgesamt gab es bei allen Kompetenzen im zweiten Jahr nochmals deutliche Zuwächse gegenüber den ohnehin hohen Werten aus der ersten Erhebung, wobei die Kompetenzziele normativer Prägung mit rund 68% nicht ganz so gut erreicht wurden wie diejenigen im sozialen (rund 78 %) und pragmatischen (rund 73%) Bereich.

Die LehrerInnen investierten nach eigenen Angaben deutlich mehr Zeit in die Schülergenossenschaften, als ihnen anerkannt wird. Dennoch sind sie überwiegend mit ihrer **Arbeitssituation** in der Schülergenossenschaft in hohem Maße zufrieden, nicht zuletzt, weil durch die genossenschaftliche Organisationsstruktur „*nicht mehr alles an mir hängt*“. In der ersten Erhebung bekundeten 3 aus 18, in der zweiten 4 aus 14 LehrerInnen, dass *es momentan nichts Bedeutendes zu beklagen* gebe, dass sie *rundherum zufrieden* seien, während 8 aus 18 bzw. 6 aus 14 *abgesehen von Kleinigkeiten ... wenig ... als störend* empfanden. Gleichzeitig ist aber eine Aufspreizung der Verteilung festzustellen, und auch insgesamt ist die Zufriedenheit seit der ersten Erhebung etwas rückläufig: während die Teilgruppe der rundherum mit der Arbeitssituation Zufriedenen um ein weiteres Votum gewachsen ist, gibt es auch indifferente und unzufriedene Stimmen. Bemerkenswert ist auch, dass ein großer Teil der LehrerInnen ihre Zufriedenheit unmittelbar mit der hohen Motivation und der gewachsenen Selbstständigkeit der SchülerInnen in Verbindung bringt.

Ein hoher Grad an Zufriedenheit zeigt sich auch in Bezug auf das externe **Unterstützungssystem**. Von der ersten zur zweiten Erhebung hat sich das Bild jedoch ausdifferenziert. Lag der Zufriedenheitswert in allen abgefragten Aspekten am Ende des ersten Schuljahres zwischen 64 und 80 %, so ist die Zufriedenheit mit den Workshops im zweiten Schuljahr auf 82 % angestiegen, während gleichzeitig die Zufriedenheit mit Gelegenheiten zum Austausch mit KollegInnen um 12 % abnahm. Die Zufriedenheit mit den Informationsmaterialien (CD-Rom) nahm um ca. 7 % zu, während diejenige mit der Beratung abnahm (- 9 %). Interessanterweise wurde jedoch die Motivationswirkung der externen Kooperationspartner noch höher gewertet als in der ersten Erhebung (78,5% versus 74% ein Jahr zuvor.). Die Wirkung der Kooperation auf den Schulalltag scheint jedoch noch weiter abgenommen zu haben (von 64% auf 58%). Die offenen Statements verweisen auf die Problematik des Zentralabiturs und der Jahrgangsqualifikationsüberprüfungen, die an Gymnasien noch mehr schulspezifische Unterstützungsbedarfe er-

zeugen, sowie auf mögliche Reibungsflächen der Schülergenossenschaften mit ihrer schulischen Umgebung.

Die Gründungsphase einschließlich Gründungsprüfung hat anscheinend keine unüberwindlichen Probleme mit sich gebracht. Allerdings ist erkennbar, dass die LehrerInnen die SchülerInnen in der Erledigung der Formalitäten mehr oder minder stark unterstützen mussten. Die Ergebnisse zur Transparenz der Ablauforganisation der eigenen Genossenschaft liefern Indizien dafür, dass der formalen Organisationsstruktur in der alltäglichen Genossenschaftspraxis keine umfassende Aufmerksamkeit zukommt.

Fast 80 % aller Schüler bekunden am Ende der Pilotphase ein sehr hohes Maß an **Zufriedenheit** mit der Schülergenossenschaft. Diese außerordentliche Zufriedenheit wurde zum Zeitpunkt der ersten Erhebung primär auf die Gelegenheit zum praktischen Arbeiten, den Freiraum von Interventionen der LehrerIn und das Gruppenerleben zurückgeführt. Zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung wurde die eigene Verantwortung gepaart mit dem Erfolgserleben zum zweitwichtigsten Faktor nach der Praxisnähe und vor der Selbstständigkeit. Dabei schreiben die SchülerInnen dieser praktischen Erfahrung im Rahmen der zweiten Untersuchung vor allem auch in beruflicher Hinsicht eine generelle und über die individuelle Berufsorientierung hinausgehende qualifizierende Wirkung zu.

Ein Element, das sich sowohl im Hinblick auf die Zufriedenheit der SchülerInnen als auch die der LehrerInnen in der zweiten Erhebung als zentral herausstellte ist die Freiwilligkeit. In den offenen Äußerungen lassen sich einzelne Szenarien erkennen, wo ein Mangel an Freiwilligkeit dieser Motivation entgegensteht und das gesamte schülergenossenschaftliche Gefüge destabilisiert. Das generell hohe Engagement, die Bereitschaft sich verantwortlich in der Gruppe einzubringen und der Spaß an der Arbeit werden von den SchülerInnen als Grundlage der Lernerfolge thematisiert. Diese Konstellation fußt maßgeblich auf der Freiwilligkeit der Beteiligung.

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 zweiten Evaluierung im Zusammenhang mit denen der Zwischenevaluierung abschließend 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 schülergenossenschaftli-

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

chen Arbeitens erhoben und Entwicklungen sichtbar gemacht. Hierzu wurden zunächst die oben ausgewiesenen vier 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 etwa ein Jahr später, in der Mitte des zweiten Schulhalbjahrs 2007/8.

Die Untersuchung hebt auf die Gegenüberstellung der Perspektiven der beiden zentral beteiligten Gruppen ab – die der LehrerInnen und die 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 Evaluierung eines solchen Projektes darauf an, methodisch auf diese Zielebene eingestellt zu sein. Die SchülerInnen sollen durch ihre Lernerfahrung in den Nachhalti-

gen 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 zuzuordnen, 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 und im Sample der zweiten Erhebung 22 Jahre, was erhebliche Erfahrungsunterschiede mit sich bringt.

Die vier eingangs vorangestellten Zielkomplexe sind für die beiden Erhebungen 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 Gründungsprüfung am Ende der Gründungsphase sowie vor allem die Einbindung der SchülerInnen sind Gegenstand des Teils zur Organisation der Genossenschaften (3), die Arbeitssituation der LehrerInnen (8.) in ihrer eigenen Einschätzung, die Kooperation mit der 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 Schülergenossenschaft 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. Diese zum Teil doppelte Technik wurde in beiden Fragebogen durchgehalten, sodass es hier nun abschließend möglich ist sowohl über die Einschätzungen der Charakteristik der Handlungssituation als auch über die Beurteilung der Zielerreichung aktualisierte Daten zur Grundlage zu machen. Daraus resultiert für die Darstellung der Ergebnisse das Problem die sich mit diesem Herangehen vervielfachenden Auswertungsperspektiven in anschauliche Form zu bringen.

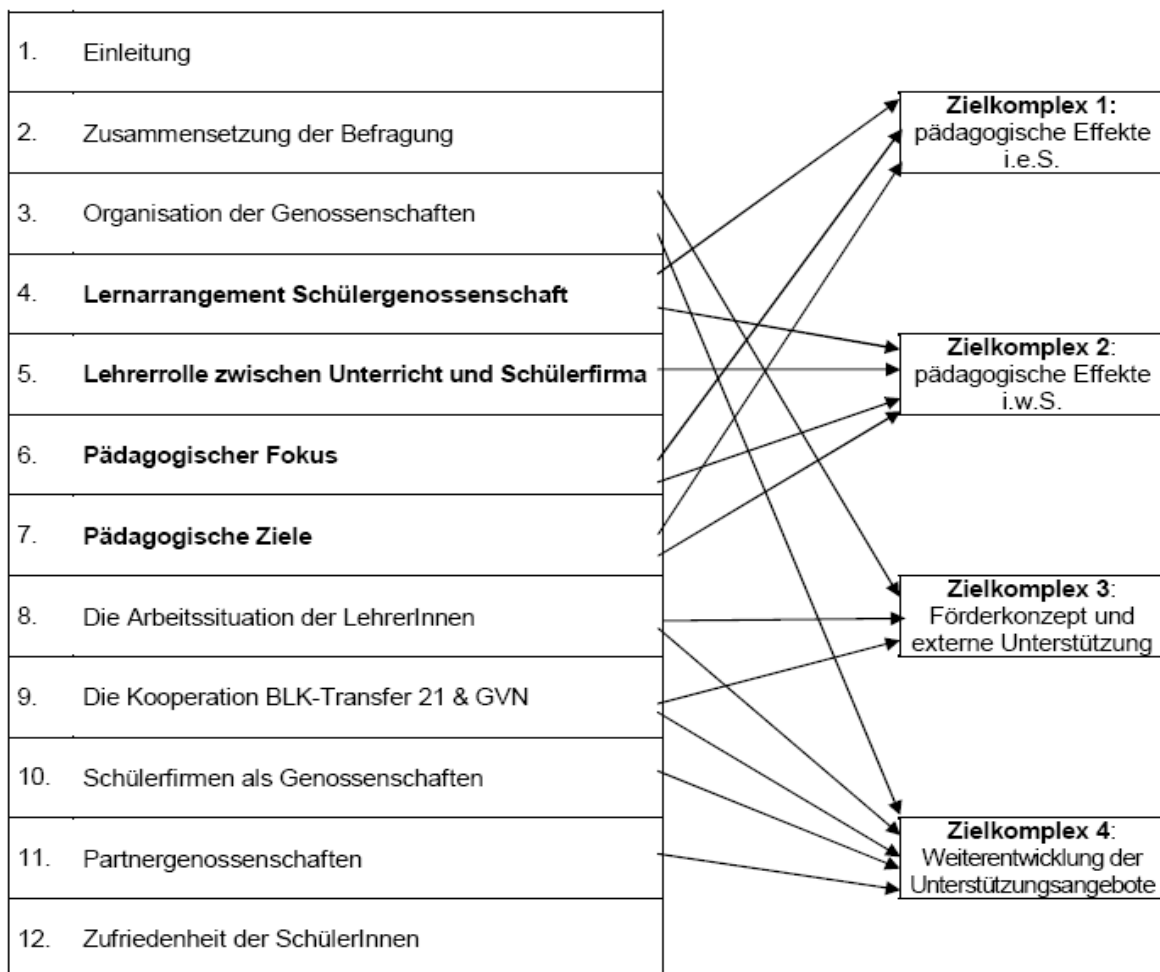
Mit dieser in Teilen doppelten Herangehensweise der Charakterisierung und Beurteilung zum Teil ähnlicher Sachverhalte entstand ein Fragebogen, von dem nicht angenommen werden konnte, dass er für alle SchülerInnen gleichermaßen als Erhebungsinstrument geeignet sein würde. In Ergänzung wurde daher für die Schülergenossenschaften der drei im Projekt vertretenen Förderschulen ein Interviewleitfaden entwickelt und in jeder dieser drei Schulen ein leitfadensorientiertes Gruppeninterview durchgeführt. Hierbei verschiebt sich der Fokus 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. Die Tonbandaufzeichnungen wurden transkribiert und inhaltsanalytisch restrukturiert. Die wenigen Transkriptionszeichen die hier zur Beibehaltung der Gesprächsdynamik der zum Teil engagiert geführten Gespräche beibehalten sind, werden an Ort und Stelle erläutert. Vor allem für die grundsätzlichen Ergebnisse zum Lernarrangement gewinnen diese Gesprächspassagen explizierende Wirkung. Die Interviews bestätigen vor allem für einige zentrale Sachverhalte durch ihre selbstläufige Relevanzsetzung, was von den anderen Schülern in den Fragebogen als Einschätzung gebracht wird (s.u.).

Auch bei den SchülerInnen der Fragebogengruppe 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. Neben der Relevanz der Aussagen war auch der methodische Aufbau 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 Abschlussberichtes

Der Evaluierungsbericht stellt zunächst die Befragungsergebnisse zur Organisation der Genossenschaften (3.) 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 Beobachtungsfelder in Bezug zu den Zielkomplexen dieser Untersuchung stehen zeigt die folgende Darstellung:



2. Zusammensetzung der Befragung

2.1 LehrerInnen und SchülerInnen

Die Beobachtung der Entwicklung der Schülergenossenschaften im Verlauf der beiden Projektjahre wurde über zwei aufeinander beziehbare Erhebungen operationalisiert (Längsschnitt). Insgesamt wurden alle 11 Schulen zweimal besucht. Dabei wurden insgesamt 289 SchülerInnen und 32 LehrerInnen befragt. Während bei der ersten Befragung, bemessen an den Angaben aus den Fragebogen der LehrerInnen, 57,6% der in allen 11 Schülergenossenschaften beteiligten 262 SchülerInnen teilgenommen haben, lag der Anteil bei der zweiten Erhebung bei 53% von 260 SchülerInnen. Von den LehrerInnen wurden bei der ersten Erhebung 18, bei der Zweiten 14 Fragebogen bearbeitet, wobei in beiden Erhebungsrunden alle Schulen mit mindestens einem Fragebogen beteiligt waren.

Von den SchülerInnen wurden in fünf verschiedenen Schulformen insgesamt 245 Fragebogen bearbeitet. 69 SchülerInnen waren an beiden Erhebungsrunden per Fragebogen beteiligt. Dabei wurden in der ersten Erhebung in 8 Schulen 128 Fragebogen bearbeitet, bei der Zweiten waren es 117. An den sechs Gruppendiskussionen in den drei Förderschulen waren insgesamt 44 Diskutanten beteiligt, bei der ersten Erhebung waren es 23, bei der zweiten 21. Aus den Gruppendiskussionen wurden fünf in die Auswertung aufgenommen, eines hat sich in den thematisch relevanten Passagen als nicht auswertbar erwiesen. Im Folgenden beziehen sich die Zahlenangaben – sofern nicht anders ausgewiesen - auf die Angaben und Einschätzungen der SchülerInnen aus der Fragebogengruppe und derjenigen der LehrerInnen.

Insgesamt sind im Zeitraum zwischen den beiden Evaluierungsrunden, in dem auch der Schuljahreswechsel lag, 101 SchülerInnen aus den 11 Genossenschaften ausgeschieden und 99 neu hinzugekommen. So ist die Gesamtzahl der am Projekt beteiligten SchülerInnen um 2 auf 260 leicht gesunken. Von den LehrerInnen werden für die Fluktuation ausschließlich Gründe angegeben, die dem üblichen Schulbetrieb zuzurechnen sind, wie Schulabgänge, Versetzungen oder auch Nicht-Versetzungen.

Zusammensetzung des Samples (SchülerInnen)

Schule (Code-name):	SchülerInnen-teilnahme 2. Befragung	Anteil am Sample	Mitgliedschaft (nach Angabe der LehrerInnen bei der 2. Erhebung)	Anteil der im Sample aufgenommenen SchülerInnen an der jeweiligen Genossenschaft	Anteil an der Fragebogengruppe
099	5	3,6%	6	83,3%	-
100	7	5,1%	8	87,5%	6,0%
219	15	10,9%	17	88,2%	12,8%
328	19	13,8%	23	82,6%	16,2%
437	13	9,4%	23	56,5%	11,1%
546	16	11,6%	19	84,2%	13,7%
655	6	4,3%	13	46,2%	5,1%
764	9	6,5%	39	23%	-
873	20	14,5%	78	25,6%	17,1%
982	21	15,2%	24	87,5%	17,9%
991	7	5,1%	10	70%	-
Gesamt	138	100%	260	53%	100%

Die LehrerInnen verteilen sich auf die insgesamt 5 Schulformen wie folgt:

Fragebogengruppe der LehrerInnen nach Schulform

		Häufigkeit (Erhebung I)	Anteil (%) (Erhebung I)	Häufigkeit (Erhebung II)	Anteil (%) (Erhebung II)
	Haupt- & Realschule	2	11,1	1	7,1
	Förderschule	6	33,3	3	21,4
	Berufsschule	5	27,8	5	35,7
	Gesamtschule	3	16,7	3	21,4
	Gymnasium	2	11,1	2	14,3
	Gesamt	18	100,0	14	100,0

Insgesamt sind die an der zweiten Erhebung beteiligten 138 SchülerInnen im Durchschnitt 16 Jahre alt. Unter den fünf Schultypen liegt das durchschnittliche Alter bei den BerufsschülerInnen mit 20,5 Jahren erwartungsgemäß deutlich höher als bei den anderen vier Typen, bei welchen das Durchschnittsalter der SchülerInnen in einer Spanne von 13,3 bis 14,9 sehr dicht um einen Altersschnitt von knapp 14 Jahren beisammen liegt.

Alter der SchülerInnen / Verteilung auf die Schulformen

Schulform (aus LF*)	Mittelwert Alter	N	SchülerIn- nen	Schüler	Anteil an der Ge- samtgrup- pe
Berufsschule	20,49	41	53,7%	46,3%	29,7%
Gesamtschule	13,33	21	19%	81%	15,2%
Förderschule	14,9	21	9,5%	90,5%	15,2%
Gymnasium	13,56	34	38,2%	61,8%	24,6%
Hauptschule	14,14	21	33,3%	66,7%	15,2%
Insgesamt	16,05	138	30,7%	69,3%	100%

*LF = Lehrerfragebogen

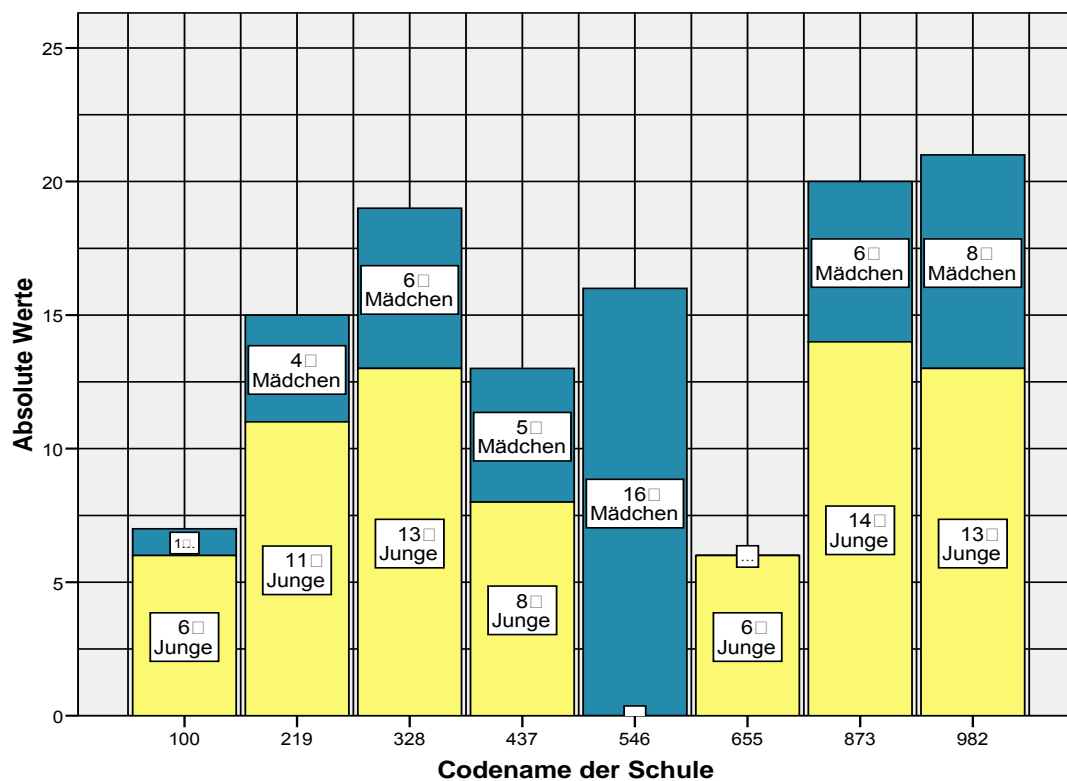
Mit einem Anteil von knapp 25% ist die Gruppe der vierzehnjährigen SchülerInnen auch die größte Teilgruppe innerhalb der Fragebogengruppe, gefolgt von den knapp 18% der Dreizehnjährigen. Die gesamte Altersspanne reicht zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung von 4 Jungs, die angegeben haben, 10 Jahre alt zu sein, bis zu einer Frau im Alter von 32 Jahren. Insgesamt sind die Schülerinnen mit einem Altersschnitt von 18 Jahren weiterhin 3 Jahre älter als die SchülerInnen. Bei diesem zur Zwischenevaluierung konstanten Unterschied sind durch die Fluktuation in den Genossenschaften sowohl die Schülerinnengruppe als auch die Schülergruppe im jeweiligen Durchschnitt etwa um 1 Jahr jünger geworden, der Gesamtschnitt ist von knapp 17 Jahren auf nun 16 Jahre leicht gefallen.

Bei der Verteilung der SchülerInnen auf die Schulformen stellt die Gruppe der BerufsschülerInnen mit einem Anteil von 29,7% die größte Teilgruppe dar und innerhalb dieser haben die Frauen entgegen der Gesamtverteilung der Geschlechter ein deutliches Übergewicht: Das höhere Durchschnittsalter der Gesamtgruppe der Schülerin-

nen ist auf den überdurchschnittlichen Frauenanteil in der Teilgruppe der BerufsschülerInnen zurückzuführen. Die älteste schulbezogene Teilgruppe kommt aus einer der beteiligten Berufsschulen, weist ein Durchschnittsalter von 24,3 Jahren auf und besteht zu 100% aus Frauen. Die jüngste Teilgruppe im Sample wird dagegen von den 11 Jungs einer Gesamtschule gebildet, die zusammen einen Altersdurchschnitt von 12,5 Jahren ausweisen und in ihrer Genossenschaft an der Verteilung der Geschlechter einen Anteil von 73,3% haben.

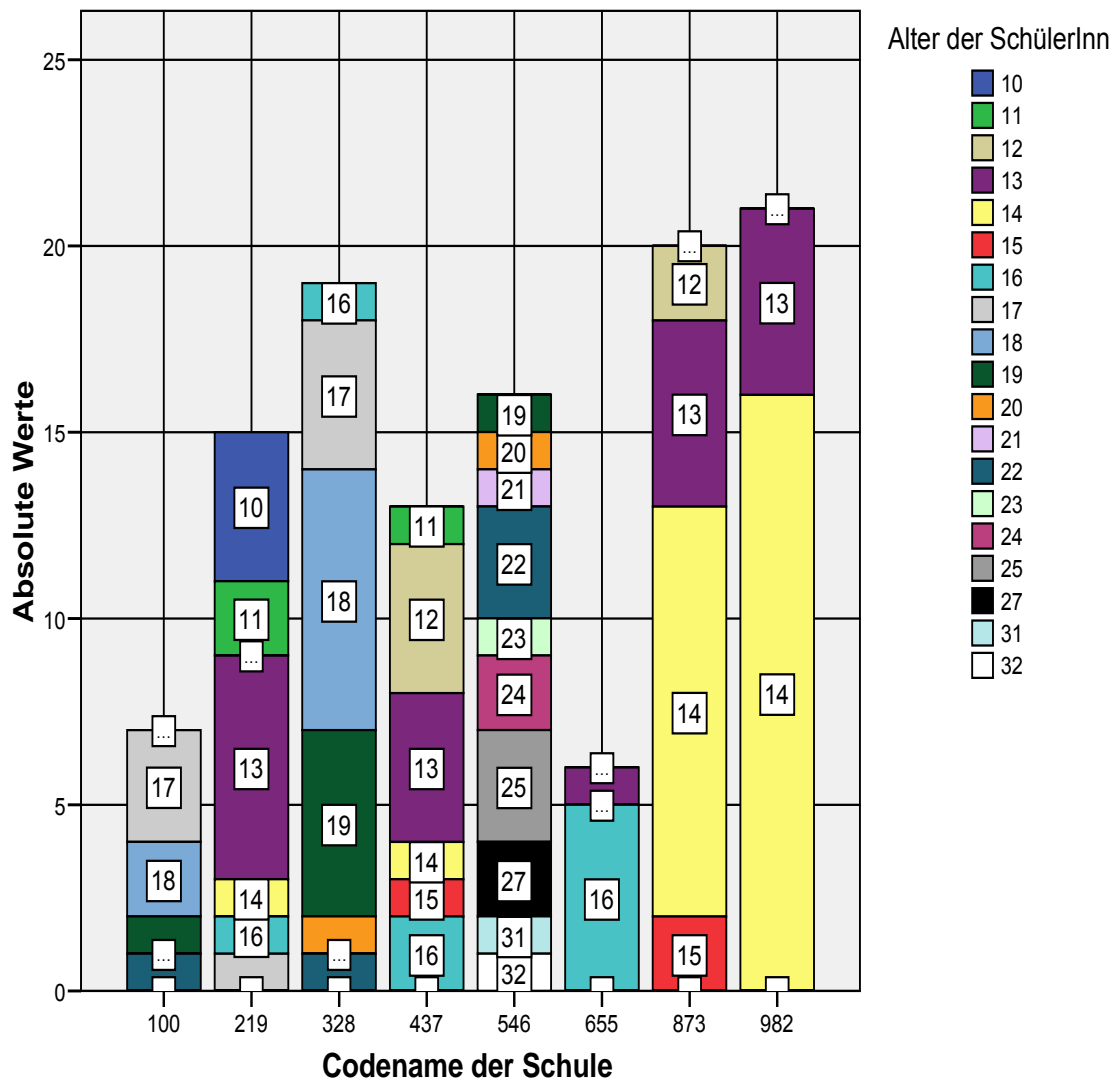
Insgesamt ist der Überhang an Schülern gegenüber den Schülerinnen in der Fragebogengruppe zwischen den beiden Erhebungen ungeachtet der dargestellten Fluktuation, weitgehend konstant geblieben: Der Anteil der Schülerinnen ist hier von 37,5% auf 39,2% leicht angewachsen. Im gesamten Sample der zweiten Erhebung haben die Schülerinnen einen Anteil von 30,7%. Innerhalb der einzelnen Genossenschaften verteilen sich Schüler und Schülerinnen der Fragebogengruppe wie folgt:

Fragebogengruppe der SchülerInnen nach Geschlecht:



Dem durch die Fluktuation gesunkenen Altersdurchschnitt entsprechend geben 54% der Fragebogengruppe an, die 7. oder die 8. Klasse zu besuchen. Zum Zeitpunkt der ersten Erhebung versammelte die 10. Klassenstufe noch die größte Teilgruppe von 45,2% auf sich. Ihre Verkleinerung innerhalb der Fragebogengruppe erklärt sich weitgehend über den vollständigen Generationswechsel in einer Schule. Aus dem Altersspektrum ergeben sich unterschiedlich zusammengesetzte Altersgruppen in den einzelnen Genossenschaften. Für die Fragebogengruppe und die einzelnen Genossenschaften ergibt sich zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung das folgende Bild:

Fragebogengruppe der SchülerInnen nach Alter

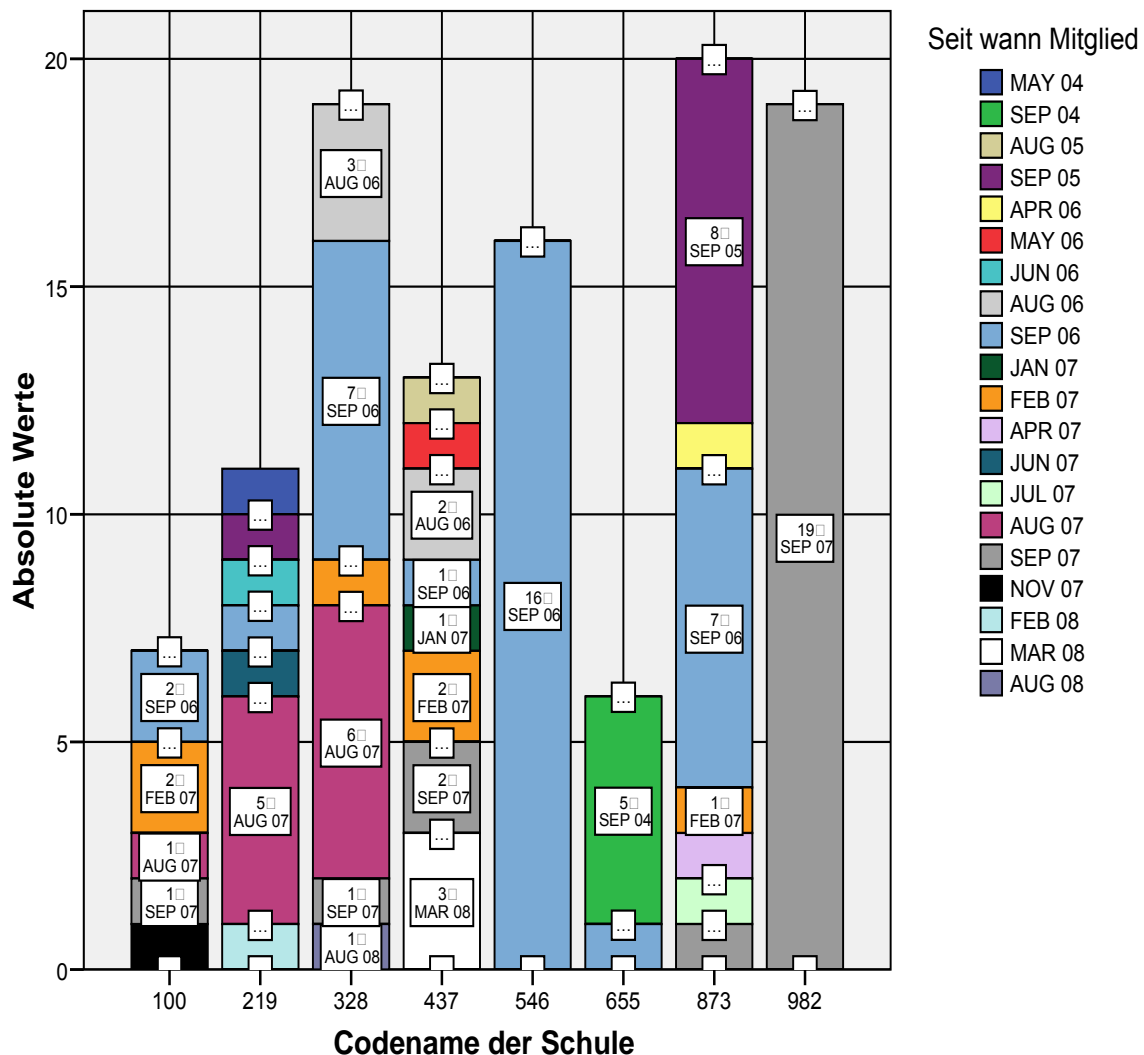


Insgesamt ist in den 8 Genossenschaften der Fragebogengruppe demnach eine durchschnittliche Altersspanne von 4,75 Jahren innerhalb der Belegschaft zu finden, die sich auf durchschnittlich 5 verschiedene Altersjahrgänge verteilen. Nimmt man aus diesen Angaben die Gruppe der Schule 546 heraus, weil sich in ihr mit großem Abstand die größte Altersspanne (19-32) findet und damit auch die größte Anzahl an Altersstufen (10), dann homogenisieren sich die Spreizungen der anderen Gruppen auf eine durchschnittliche Altersspanne von 4 Jahren und 4 Altersjahrgänge. Die Altersheterogenität ist zwischen den Erhebungen trotz Fluktuation und gesunkener Altersdurchschnitte vergleichbar geblieben.

Unter den 11 befragten Gruppen fanden sich 5, die hinsichtlich der Klassenstufe homogen waren, nach Angaben der LehrerInnen trifft dies aber lediglich auf 4 der beteiligten Genossenschaften als Organisationsprinzip zu. 7 Schülergenossenschaften sind demnach prinzipiell jahrgangsübergreifend organisiert und zusammengesetzt.

Innerhalb der Fragebogengruppe sind zum Zeitpunkt der zweiten Befragung 76,1% der SchülerInnen Mitglied in ihrer Genossenschaft. Der Anteil der Genossenschaftsmitglieder ist damit seit der ersten Befragung trotz der Fluktuation in etwa konstant geblieben, er lag in der Zwischenevaluierung bei 74,2%. Betrachtet man mit dem Zeitpunkt des Eintritts der SchülerInnen in ihre Genossenschaft eine weitere Dimension von Heterogenität innerhalb der Gruppen, dann zeigt sich das folgende Bild:

Fragebogengruppe der SchülerInnen nach Eintrittsdatum



Auch in dieser Dimension ist der Grad der Heterogenität insgesamt konstant zu demjenigen von vor einem Jahr: Durchschnittlich gibt es weiterhin innerhalb einer Gruppe 4-5 verschiedene Eintrittszeitpunkte in die Genossenschaft.

Durchschnittlich verfügen die SchülerInnen zum Zeitpunkt der zweiten Evaluierungsrunde seit dem Beginn ihrer Mitgliedschaft über eine 16-monatige Genossenschaftserfahrung. Dieser Wert variiert mit den Modi der Fluktuation zwischen sieben Monaten in Schule 982, wo die Gruppe zum Schuljahresbeginn 2007/08 komplett neu begonnen hat und 3,5 Jahren in Gruppe 655. Insgesamt ist trotz der 42 SchülerInnen,

die im Verlauf der Zeitspanne zwischen der ersten und der zweiten Befragung in das Projekt eingestiegen sind, die durchschnittliche Erfahrung in der Fragebogengruppe um 7 Monate im Durchschnitt angestiegen.

Entsprechend der acht in der Fragebogengruppe vertretenen Genossenschaften geben acht SchülerInnen an, mit der Geschäftsführung betraut zu sein – darunter finden sich 3 Jungen und 5 Mädchen. 21 SchülerInnen arbeiten im Vorstand (8 Mädchen / 13 Jungen) und 13 SchülerInnen sind an der Arbeit ihres Aufsichtsrates beteiligt (5 Mädchen / 8 Jungen). Insgesamt haben 21 SchülerInnen an der zweiten Befragung teilgenommen, die angeben bei der Genossenschaft angestellt zu sein. Von ihnen sind 12 wiederum Mitglieder in ihrer Genossenschaft, 9 sind angestellt ohne Mitgliedschaft.

2.2 Einbindung in Schulstrukturen

Durchschnittlich verbringen die SchülerInnen nach ihrer eigenen Einschätzung ca. 3 Stunden wöchentlich in der Genossenschaft, was in den unterschiedlichen Betrieben zwischen 2 und 5 Stunden variiert. Die LehrerInnen schätzen die Zeit, die Ihre SchülerInnen in der Genossenschaft verbringen, um eine halbe Stunde länger ein. Der durchschnittliche Zeitaufwand der SchülerInnen ist damit zur ersten Evaluierungsphase konstant geblieben. Dabei verbringen die BerufsschülerInnen fast doppelt so viel Zeit in der Genossenschaft (4,2h) wie die HauptschülerInnen (2,2h). Auch in der Geschäftsführung liegt der eingeschätzte Zeitaufwand um eine Stunde höher als im Gesamtdurchschnitt.

Der zeitliche Aufwand bei den LehrerInnen schließt die Vor- und Nachbereitung, sowie die Unterrichtszeit ein. Im Durchschnitt arbeiten die LehrerInnen fast 5 Stunden in der Schülergenossenschaft und damit eine Stunde weniger als zum Zeitpunkt der Zwischenevaluierung. Dabei ist die Spannbreite von einer Stunde bis 10 Stunden pro Woche, auf eine Spanne von einer bis 12 Stunden angewachsen.

Die 11 Schülergenossenschaften sind an ihren Schulen in unterschiedlicher Weise in den Unterrichtsbetrieb eingebunden. Nach Angaben der LehrerInnen sind 5 Genossenschaften ausschließlich Bestandteil des Unterrichts, in 3 Schulen sind sie rein als AG² angeboten, in 2 Schulen sind sie Bestandteil von beidem und in einer Schule steht keine zusätzliche Zeit fest. Dabei sind die Genossenschaften durchschnittlich mit ca. 3 Stunden Deputat eingeplant. Als Unterrichtsfach werden ihnen im Mittel 4 Stunden zugeordnet, als AG 1,75 Stunden. Entsprechend zur Einbindung in den Unterricht kommt es im Prozess der Genossenschaftspraxis auch zur Vergabe von Noten: in 7 der 11 Schülergenossenschaften werden Noten vergeben.

² AG meint im Weiteren (sofern nicht anders angemerkt) Arbeitsgemeinschaft

3. Organisation der Genossenschaften

Die Erhebung zur Zwischenevaluierung war im Projektverlauf für das Ende der Gründungsphase terminiert. Die Gründungserfahrungen standen daher im Mittelpunkt des Zwischenberichts. Im vorliegenden Abschlussbericht verschiebt sich der Fokus von den einmaligen, grundlegenden Aufgaben bei der Gründung nun zu den regelmäßigen Abläufen des Genossenschaftsbetriebs. Nach einem Rückblick der LehrerInnen auf die Gründungsprüfung durch den GVN wird die sich etablierende Ablauforganisation untersucht.

3.1 Gründungsprüfung

Um zu erheben, wie viel Unterstützung die SchülerInnen zum Wahrnehmen des Zwecks der Gründungsprüfung und in der Bewältigung ihres Ablaufs brauchten, wurden die LehrerInnen gebeten, auf einer Prozent-Skala den Grad anzugeben, zu dem sie den vorgegebenen Aussagen zustimmen.

LehrerInneneinschätzungen zur Gründungsprüfung

Die Gründungsphase der Schulgenossenschaft mündet in der Gründungsprüfung durch den Genossenschaftsverband Nord (GVN). Die Gründungsprüfung, die Zertifizierung und der Eintrag ins Genossenschaftsregister stellen einen formalen Ablauf im Alltag der Schülerfirma da. Wie waren Ihre Erfahrungen mit diesem gesamten Verlauf der Prüfung, Zertifizierung und Registration durch den GVN?	N	Mittelwert
<i>Das gesamte Verfahren der Gründungsprüfung war für die SchülerInnen selbstständig zu bewerkstelligen – ich habe dabei lediglich beobachtet, wie es läuft.</i>	11	30,7143
<i>Das Verfahren der Gründungsprüfung war für die SchülerInnen undurchsichtig – ich habe viele Hinweise gegeben, die Schüler konnten so dennoch die einzelnen Schritte weitgehend selbstständig bewerkstelligen.</i>	11	39,5238
<i>Ingesamt war das Verfahren für die SchülerInnen zu komplex und undurchsichtig. Vieles habe ich selbst übernommen – für die SchülerInnen spielt sie auch keine große Rolle.</i>	11	51,2381
<i>Der Zweck der Gründungsprüfung war für die SchülerInnen schnell deutlich geworden, sie haben sie als sinnvoll betrachtet.</i>	11	52,8095
<i>Der Zweck der Gründungsprüfung war für die SchülerInnen schnell deutlich geworden, sie haben sie aber dennoch als lästige Bürokratie wahrgenommen.</i>	10	41,0526
<i>Der Zweck der Gründungsprüfung ist den SchülerInnen mit einigen Schwierigkeiten deutlich geworden, dann wurde sie aber akzeptiert.</i>	11	31,7619
<i>Der Zweck der Gründungsprüfung ist den SchülerInnen letztendlich nie ganz klar geworden. Deshalb sahen sie lediglich einen lästigen Schreibkram in ihr.</i>	11	33,6190
<i>Die Gründungsprüfung konnte von den Schülern erst nach meiner Einflussnahme bewerkstelligt werden.</i>	11	56,2381

Bei der Gründungsprüfung durch den GVN beobachteten die meisten LehrerInnen in ihren SchülerInnengruppen mehr oder minder viel Unterstützungsbedarf. Die Zusammenschau der Statements mit der größten und der kleinsten Zustimmung legen diesen Schluss nahe. Die Aussage, nach der das gesamte Verfahren für die SchülerInnen selbstständig zu bewerkstelligen war und von Seiten der LehrerInnen eine reine Beobachterrolle möglich gewesen wäre, ist mit dem geringsten Zuspruch versehen (30,7%) - diejenige, nach der die Prüfung erst nach der Einflussnahme bewerkstellt werden konnte, mit der größten (56,2%). Innerhalb der drei Statements, in denen das Verfahren der Gründungsprüfung in den Vordergrund gestellt wird, wird mit 51,2% demjenigen die größte Bedeutung beigemessen, nach dem vieles von der Lehrkraft übernommen worden sei.

Innerhalb der Statements, die auf einen Zusammenhang von Einsicht in den Zweck der Gründungsprüfung durch den Genossenschaftsverband und dessen Akzeptanz durch die SchülerInnen abheben, zeigt sich ein ambivalentes Bild. Einerseits wird es von den LehrerInnen zu 52,8% als zutreffend eingeschätzt, dass die SchülerInnen schnell den Grund der Prüfung verstanden und dieselbe als sinnvoll betrachtet hätten. Andererseits wird auch mit 41% eingeschätzt, dass selbst bei Einsicht in die Logik der Prüfung das Verfahren als lästige Bürokratie verstanden wird. Beide Aussagen werden in ihrer Tendenz in vergleichbarer Weise gestützt durch die Statements die zwischen beiden Polen zum Zweck des Verfahrens eine vermittelnde Stellung einnehmen: Zu 31,8% träfe zu, dass die Akzeptanz sich mit der Einsicht in den Zweck eingestellt habe, zu 33,6% sei es so, dass der Zweck unklar geblieben sei und die Gründungsprüfung lediglich als lästiger Schreibkram wahrgenommen worden sei.

3.2 Ablauforganisation

Sollen die mit dem Aufbau der Ablauforganisation in Verbindung stehenden Erfahrungen im Wege standardisierter Befragung genauer charakterisiert werden, verlangt dies, vor dem Hintergrund der verschiedenen Geschäftsgrundlagen und -gegenstände, eine Abstraktion vom konkreten Alltagsbetrieb und eine Konzentration auf Schlüsselprozesse. Auch hierbei sind die beiden Perspektiven LehrerIn und SchülerIn berücksichtigt worden.

Die SchülerInnen wurden danach befragt, inwieweit sie an für Schülergenossenschaften erwartbaren praktischen Aspekten, wie Gründungsversammlung, Buchführung, Preiskalkulation, Werbung, Kassenprüfung, Kundenkontakten, Lieferantenverhandlungen, Kommunikation mit dem Genossenschaftsverband oder Messen beteiligt waren. Überdies wurde nach Zuständigkeiten im betrieblichen Ablauf der Genossenschaften gefragt: inwieweit ist bekannt wer für welchen Ablauf zuständig ist; Inwieweit werden standardmäßige Abläufe und feste Verantwortlichkeiten im genossenschaftlichen Geschäftsbetriebs überhaupt wahrgenommen?

Bei den LehrerInnen wurde analog zum Vorgehen bei der Gründungsversammlung gezielt die Etablierung dauerhafter genossenschaftlicher Betrieblichkeit fokussiert: Die praktischen Abläufe im Alltagsgeschäft wurden über die offene Charakterisierung von Schwierigkeiten und der ihnen entsprechenden Hilfestellungen um einige zentrale Pole des Geschehens herum aufgenommen. Damit wurde der explorative Charakter der Untersuchung insgesamt weiterverfolgt.

Im Einzelnen gaben 110 SchülerInnen der Fragebogengruppe zunächst Auskunft darüber, ob sie an der Gründungsversammlung unmittelbar beteiligt waren³. Von ihnen waren zum Zeitpunkt der jeweiligen Gründungsversammlung 61 SchülerInnen (52%) schon Mitglied in ihrer Genossenschaft, 49 sind erst später der Genossenschaft beigetreten. 33 (54%) von 61 Genossenschaftsmitgliedern gaben an, an der Gründungsversammlung direkt mitgearbeitet zu haben, 20 (33%) erinnern, dass andere dies gemacht hätten – lediglich 2 SchülerInnen dieser Gruppe geben an, dass es in ihrer Genossenschaft keine Gründungsversammlung gegeben hätte (8 SchülerInnen aus dieser Teilgruppe machen keine Angabe zu ihrer Beteiligung an der Gründungsversammlung).

Unter den 49 SchülerInnen, die ihre Mitwirkung in der Genossenschaft erst nach dem jeweiligen Termin der Gründungsversammlung aufgenommen haben, geben entsprechend lediglich 4 SchülerInnen an, bei der Gründungsversammlung unmittelbar beteiligt gewesen zu sein; 32 (65%) berichten, dass andere in ihrer Firma das gemacht hätten und 8 machen keine Angaben – während dabei nun 5 SchülerInnen die Ansicht mitteilen, dass es bei ihnen keine Gründungsversammlung gegeben habe.

In ihrer Zusammenschau entsteht aus den beiden Fragen also ein konsistentes Bild, obgleich die Frage nach der Mitgliedschaft unscharf gegenüber formaler oder informeller Mitgliedschaft gestellt war und diejenige nach dem Beitrittsdatum überdies auch noch regelmäßig Bekundungen von Erinnerungsschwierigkeiten bei der Bearbeitung der Fragebögen hervorbrachte.

Insgesamt zeichnen die SchülerInnen das folgende Bild:

³ Hierbei sind nur diejenigen SchülerInnen berücksichtigt, die sowohl die Frage nach ihrem Beitrittsmonat, als auch die Frage nach ihrer Beteiligung an der Gründungsversammlung beantwortet haben. Von den 117 Fragebogen bleiben nach diesem Filter noch 110 verwertbare Antworten auf die die folgenden Zahlen sich beziehen.

Erfahrungen in der Genossenschaft

Was hast Du von den folgenden Dingen in der Genossenschaft miterlebt (auch wenn Du nicht direkt beteiligt warst):	Das gibt es bei uns nicht		habe direkt mitgearbeitet		das haben andere gemacht		keine Angabe		Gesamt	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
Gründungsver-sammlung	7	6,0%	39	33,3%	57	48,7%	14	12%	117	100%
Buchführung	11	9,4%	29	24,8%	65	55,6%	12	10,3%	117	100%
Preiskalkulation	6	5,1%	36	30,8%	57	48,7%	18	15,4%	117	100%
Werbung	5	4,3%	57	48,7%	41	35,0%	14	12%	117	100%
Kassenprüfung	4	3,4%	32	27,4%	74	63,2%	7	6%	117	100%
Kundengespräche	4	3,4%	66	56,4%	40	34,2%	7	6%	117	100%
Kostenverhand-lungen mit Liefe-ranten	29	24,8%	16	13,7%	60	51,3%	12	9,7%	117	100%
Prüfungskontakte zum GVN	10	8,5%	21	17,9%	65	55,6%	21	18%	117	100%
Schülerfirmen-messe	13	11,1%	53	45,3%	40	34,2%	11	9,4%	117	100%

Für die Erfahrungen der SchülerInnen ist davon auszugehen, dass sie unter anderem von der aus der Formalstruktur der Genossenschaft resultierenden Position bedingt werden. Damit verwundert es wenig, dass durchschnittlich über die acht hier nachgefragten praktischen Aspekte zu 55,4% ausgesagt wird, dass sie in der eigenen Genossenschaft von anderen erledigt worden seien. Als unmittelbar beteiligt charakterisieren sich im Mittel 33,1% der SchülerInnen. Zum einen kann daraus gefolgert werden, dass die hier erhobenen praktischen Aspekte des genossenschaftlichen Geschäftsbetriebs nicht für alle SchülerInnen gleichermaßen zentrale Integrationsmomente darstellen. Zum anderen entsteht über diese aus der betrieblichen Arbeitsteilung resultierende Vielfalt an praktischen Erfahrungsräumen eine gewisse Perspektivabhängigkeit der konkreten Genossenschaftserfahrung – eine zusätzliche Dimension von Heterogenität in der Gruppe die wiederum die Mechanismen der Entscheidungsfindung herausfordert. Die resultierenden Rollen- und Perspektivenwechsel sind in sich pädagogisch relevant.

Die LehrerInnen wurden in einer offenen Frage zu Schwierigkeiten und zu nützlichen Hilfestellungen beim Aufbau von organisatorischen Teilaspekten des Genossenschaftsbetriebs befragt. Dabei war nach Zusammenhängen von Problemen und jeweils gefunden Lösungen gefragt worden, und damit ein zur Gründungsphase identi-

ches Vorgehen gewählt. Im Kontext der Gründungsphase haben die 18 beteiligten LehrerInnen insgesamt 51 solcher Problem-Lösungszusammenhänge angegeben. In den 14 Fragebogen der LehrerInnen zur zweiten Evaluierungsrunde finden sich 40 solcher Zusammenhänge zu Aspekten der Ablauforganisation im Alltagsbetrieb. Legt man zugrunde, dass die Problemwahrnehmung perspektivabhängig ist und in der Fragebogensituation nicht nur von der Zahl der Probleme des beobachteten Prozesses, sondern auch von der Zahl der Beobachtenden und deren Thematisierung abhängt, dann ist es interessant festzuhalten, dass von jeder/m LehrerIn durchschnittlich 2,85 Problem-Lösungszusammenhänge angegeben worden sind – in beiden Befragungen.

Für beide Befragungen muss die je sehr unterschiedliche Situation vor Ort in Rechnung gestellt werden. Dennoch war es für die Gründungsphase möglich über die Bildung inhaltlich begründeter Cluster Muster von Problemen in der Gründungsphase zu finden und charakteristische Lösungsstrategien aufzuzeigen. Bei der Etablierung einer Ablauforganisation dagegen scheint die Besonderheit der verschiedenen Genossenschaften an den verschiedenen Schulen sich doch stärker Bahn zu brechen, als im Gründungsprozess, dessen Bestandteile stärker formalisiert und damit weniger vom Geschäftsgegenstand abhängig sind.

Zusammenfassend lässt sich für die Ablauforganisation lediglich feststellen, dass sich die größte Häufung von Problemnennungen auf die Produktion und die Buchhaltung beziehen. Im Einzelnen stellt sich das Bild wie folgt dar:

Zum Aspekt von Werbung und Öffentlichkeitsarbeit wurden aus 6 der 11 Schulen 6 Problem-Lösungszusammenhänge angegeben, wobei mit jeweils doppelter Nennung Zeit- und Kostenprobleme sowie die Herstellung eines Flyers angegeben worden sind.

Die Buchhaltung versammelte mit 9 Angaben zu Problemen und ihren Lösungen die zweitgrößte Menge an Schwierigkeiten auf sich. Hier wurde vor allem die Einführung eines geeigneten Programms als problematisch dargestellt – das gaben aus drei Schulen 4 LehrerInnen an. Sie ordneten diesem Problem 5 beschrittene Lösungswege zu, bei der die Beratung durch den GVN und der Rückgriff auf die Buchführungs-CD-Rom je doppelt genannt worden sind. Die weiteren 8 Probleme im Bereich der Buchhaltung stammen aus wiederum 6 verschiedenen Firmen, und es werden ihnen 9 verschiedene Lösungsstrategien zugeordnet.

Mit lediglich drei genannten Problemlösungszusammenhängen stellt die Kalkulation der Preise die niedrigste Hürde da. Hier wurden aus drei Schulen von 4 Kollegen drei Probleme genannt, die mit 5 Lösungsansätzen in Verbindung gebracht worden sind.

Das Themenfeld Produktion versammelt die meisten Problem-Lösungs-Kombinationen auf sich. Die unterschiedlichen Geschäftsgegenstände bringen eine entsprechende Vielfalt an Schwierigkeiten und beschrittenen Lösungen mit sich: Insgesamt haben 10 LehrerInnen aus 7 Schulen von 12 Problemlösungszusammenhängen berichtet, für die jedoch keine Clusterbildung sinnvoll erscheint.

Aus drei Genossenschaften werden von 4 LehrerInnen 5 verschiedene Probleme im Bereich Verkauf genannt, die alle im Unterricht durch die Thematisierung der/des Lehrerin/s bearbeitet worden sind. Unter ihnen finden sich auch für die Projektziele relevante Aspekte, wie Selbstbewusstsein beim Verkaufsgespräch.

4. Lernarrangement Schülergenossenschaft

4.1 Motivation, Verantwortung, Selbstständigkeit

Das Arbeiten und Lernen in der Genossenschaft wird von den SchülerInnen im Vergleich zum normalen Unterricht als spannender beurteilt. 61,2 % schätzen die Genossenschaft deshalb so ein, weil es dort Gelegenheit gibt selbstständig etwas zu machen, weitere 32% sehen, dass dies meistens gegeben sei. Damit geht ein Engagement einher, das sich in der Bereitschaft äußert, sich dann, wenn es darauf ankommt, auch schon mal „*hinein zu knien*“: 92% geben an, dass dies bei ihnen zumindest meistens genauso sei. Über die Selbstständigkeit wird die Arbeit in der Genossenschaft in den offenen Statements vom normalen Unterricht abgegrenzt: Die Spannung, Neues selbstständig zu erarbeiteten, wird hervorgehoben und die Erfolge werden entsprechend auf die eigene Arbeit bezogen: „*Wir haben oft viel zu tun, aber erreichen auch tolle Ergebnisse*“, „*es ist sehr spannend, da man auch etwas neues lernt*“.

Diese Einschätzung der SchülerInnen steht in einem Zusammenhang mit der Art der Einbindung der Genossenschaft in den Unterricht an der jeweiligen Schule: Untersucht man die Gruppe von 71 SchülerInnen, die die im Fragebogen vorgeschlagenen Kombination von spannender Arbeit mit Selbstständigkeit für eine zutreffende Beschreibung ihrer eigenen Arbeitssituation hält, zeigen sich signifikante Unterschiede in Abhängigkeit von den drei vorgefundenen Formen der Einbindung der Genossenschaft in den Unterricht. Von den besagten SchülerInnen sind 23 in einer ausschließlich als AG, 31 in einer ausschließlich in den regulären Unterricht eingebundenen und 17 in einer teils als AG, teils in den regulären Unterricht eingebundenen Genossenschaft aktiv. Vergleicht man diese Teilgruppen mit der Gesamtgruppe, dann zeigt sich, dass die Teilgruppe der ausschließlich in den regulären Unterricht eingebundenen Genossenschaft zurückhaltender zustimmt:

„Im Vergleich zum normalen Unterricht ist die Arbeit in der Schülergenossenschaft wesentlich spannender, weil man dort selbstständig was machen kann.“	Einbindung in den Unterricht			Gesamt	
	Geno ausschließlich als AG	Geno ausschließlich in regulärem Unterricht	Geno teils AG, teils regulärer Unterricht		
<i>bei uns ist es auch so</i>	69,7%	55,4%	63,0%	61,2%	
<i>bei uns ist es meistens auch so</i>	27,3%	35,7%	29,6%	31,9%	
<i>bei uns ist das selten so</i>	3,0%	8,9%	,0%	5,2%	
<i>bei uns ist das nicht so</i>	,0%	,0%	7,4%	1,7%	
	Gesamt:	33	56	27	116
	Anteil	28,4%	48,3%	23,3%	100,0%

In der Gruppe derjenigen SchülerInnen, deren Genossenschaft ausschließlich in den regulären Unterricht eingeplant ist, findet sich zwar auch eine nahe dem Gesamtschnitt liegende Zustimmung – *zumindest meistens* – allerdings kommt dieses Votum zurückhaltender zustande als in den beiden anderen Gruppen: *bei uns ist es auch so* sagen 7,6% weniger als in der nächstgelegenen Gruppe. 8,9% der SchülerInnen, halten die Aussage zur Spannung und Selbstständig nur für selten zutreffend. Diese Verteilung weist im Vergleich zu den beiden anderen auf eine größere Zurückhaltung der ausschließlich über den Regelunterricht eingebundenen SchülerInnen hin.

Von Seiten der LehrerInnen findet die Spannung Neues selbstständig zu erarbeiten in den Einschätzungen zum Arbeiten und Lernen eine Entsprechung: 92% von ihnen beobachten, dass sie zumeist weniger mit Widerwillen von Seiten der SchülerInnen konfrontiert seien, als im normalen Unterricht. 69% sehen das sogar gänzlich so. Damit hat sich diese Einschätzung seit dem Zeitpunkt der ersten Befragung sehr deutlich stabilisiert: aus Sicht der LehrerInnen wird noch einmal wesentlich deutlicher, dass die Arbeit in der Schulgenossenschaft zu einer stark veränderten Begegnung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen führt: Seit dem Ende der Gründungsphase hat sich dieser Eindruck um 15% verstärkt.

Dabei sind die LehrerInnen in ihrer Einschätzung zur eigenen Entlastung durch die Motivation der SchülerInnen konstant geblieben, 77% sehen es weiterhin so, dass durch die Schülermotivation „*nicht mehr alles an ihnen hängen bleibe*“.

4.2 Die Gruppe – Kooperation in der Genossenschaft

Schon die Zwischenevaluierung zeigte, dass vor allem die SchülerInnen der Gruppe eine hohe Bedeutung für die Arbeit in der Genossenschaft beimessen. Auf gute Zusammenarbeit kommt es ihnen an, Fehler oder Konflikte werden in der Genossenschaft, als dem Ort praktischer Erfahrung, integriert.

Die signifikantesten Tendenzen in diesem Bereich haben sich seither noch verstärkt. Vor allem die Bedeutung der Gruppe und deren Zusammenarbeit werden von den SchülerInnen in der zweiten Erhebung noch einmal um 7% deutlicher hervorgehoben. Insgesamt stimmen nun 97,4% der SchülerInnen der Aussage zu, dass es auf die Gruppe ankomme – es sei zumindest meistens *„wichtig dass man gut zusammenarbeitet“*. 3 von 4 SchülerInnen stimmen dem sogar uneingeschränkt zu - *„bei uns ist das auch so“*.

Die Einschätzungen zur Genossenschaft als praktischem Lernarrangement weisen eine fast identische Steigerung auf. Zudem schätzen nun 97,4% der SchülerInnen die Genossenschaft zumindest meistens so ein, dass sie von praktischem Tun gekennzeichnet sei und man deshalb dort viel lernt.

Während sich also die Bedeutung der Gruppe und der praktischen Ausrichtung mit der weiteren Laufzeit des Projektes für die SchülerInnen noch weiter gesteigert haben, sind die anderen Aspekte weitgehend konstant eingeschätzt worden: Die unbedingte Zustimmung, dass die Öffentlichkeit der Gruppe eine Herausforderung darstellt, hat sich deutlich gesteigert. Dabei, bleibt es insgesamt bei den ca. 30%, die es als zumindest meistens zutreffend sehen, dass es schon auch mal peinlich sein kann, wenn man unter der Beobachtung der anderen Fehler macht. Diese Aussage wird von SchülerInnen bisweilen als Widerspruch zu den Vorstellungen von guter Zusammenarbeit in der Gruppe aufgefasst. In einer guten Zusammenarbeit sind gemäß dieser Orientierung Fehler nicht peinlich. Dies hat sich in den Nachgesprächen zur ersten Erhebung schon gezeigt und bestätigt sich nun auch in den offenen Statements wieder. In ihnen wird gegen eine Kooperation Stellung bezogen, die dieser Orientierung zuwiderläuft: *„(...) man braucht sich nicht zu schämen“*, schreibt ein 13-jähriger Hauptschüler, weil das Klima in seiner Genossenschaft freundlicher sei: *„jeder macht mal Fehler, daher ist das weder peinlich noch schlimm“*, schreibt ein 17-jähriger Berufsschüler.

Stabil sind auch die Einschätzungen zum Umgang mit Konflikten geblieben. Auch bei der zweiten Erhebung schätzen 80% der SchülerInnen ihre Gruppe in der Genossenschaft so ein, dass man nach offenen Auseinandersetzungen auch wieder zusammen arbeiten können muss. In den offenen Statements wird dieses Thema nicht unmittelbar aufgegriffen, obgleich die gute Atmosphäre in der Gruppe immer wieder als sehr bedeutend herausgestellt wird.

Abgeschwächt hat sich dagegen die Ansicht, dass über das unmittelbare Feedback in der Gruppe die eigene Wirkung auf Andere erkennbar würde. Dies wird nun nur noch von 61,4% als zumindest teilweise zutreffend eingeschätzt. In der Zwischenevaluierung war es noch mit einer 70%-igen Zustimmung versehen worden. Dieses Merkmal der Schülergenossenschaft wird von den LehrerInnen weiterhin wesentlich stärker betont – konstant zur Zwischenevaluierung sehen es 92% als weitgehend

zutreffend, dass das Feedback gewichtigen Anteil an der alltäglichen Genossenschaftsrealität habe.

Im Hinblick auf den von Einflussnahmen durch die LehrerInnen unbeeindruckten Bereich der Selbsttätigkeit der SchülerInnen in der Genossenschaft, wird von den SchülerInnen konstant zu 82% eingeschätzt, dass *„man den Lehrer oft überhaupt nicht braucht – Vieles bekommt man auch ohne den raus“*. Darin bestätigt sich einerseits die Bedeutung der Selbstständigkeit im praktischen genossenschaftlichen Handeln, andererseits scheint es aus Sicht der SchülerInnen seit der ersten Erhebung zur Zwischenevaluierung am Ende der Gründungsphase keine signifikante Veränderung in der Einflusstiefe der LehrerInnen in der alltäglichen Praxis gegeben zu haben. In diesem Punkt weichen die Einschätzungen der LehrerInnen zu beiden Zeitpunkten deutlich voneinander ab: In der Zwischenevaluierung hatten lediglich 66% beobachtet, dass Ihre Kompetenz erst als letzte Option von den SchülerInnen beansprucht wurde. Das hat sich unterdessen nun auf 83% erhöht und ist den SchülerInnen jetzt also vergleichbar. Mit Fortdauer der gemeinsamen genossenschaftlichen Praxis haben sich hier die perspektivabhängigen Einschätzungen aneinander angenähert. Die LehrerInnen sehen eine gewachsene Eigenständigkeit ihrer SchülerInnen.

Aus dieser Selbstständigkeit heraus wird von den SchülerInnen nun aber der kommunikative Aufwand beurteilt, den es in der Praxis zur Folge haben kann, wenn man Anderen eigenes praktisch erfahrenes Wissen mitteilen möchte: Hier sieht nun jede/r zweite SchülerInn, dass es zumindest meistens zutrifft, dass es nicht immer leicht ist, den anderen die eigenen Erfahrungen mitzuteilen.

Anders als die SchülerInnen behalten die LehrerInnen die schon in der Zwischenevaluierung hervorgetretene Zurückhaltung zur Bedeutung der Gruppe bei. Sie bestätigen dennoch die Wahrnehmung ihrer SchülerInnen in der Tendenz. Dass die Genossenschaft eine intensive Kooperation unter den SchülerInnen bewirke und die Einzelnen für die anderen Mitglieder Verantwortung übernähmen, schätzen nun 11 von 13 LehrerInnen so ein. Das ist eine Steigerung des Anteils um annähernd 8% und eine weitere Annäherung von SchülerInnen- und LehrerInnensicht: Die ohnehin schon gewichtige Bedeutung der Gruppe im Lernarrangement Schulgenossenschaft wird mit der Fortdauer des Projektes von beiden Beteiligtegruppen noch höher eingeschätzt.

4.3 Praxisorientierung, Freiwilligkeit und Lernziele

Dagegen wird die von den SchülerInnen ebenfalls als gewachsen eingeschätzte Bedeutung der praktischen Ausrichtung des Unterrichts im Kontext der Genossenschaft von den LehrerInnen in der Tendenz nicht geteilt. Satt dessen sind die LehrerInnen mit 92%, allerdings konstant zu den Werten von vor 12 Monaten, zur Einschätzung gelangt, dass es zumindest weitgehend zutrifft, dass ihre SchülerInnen in der Ge-

nossenschaft mit direktem Bezug zur wirklichen Welt unmittelbar praxisorientiert lernen. Aus der Perspektive der SchülerInnen ist es von ohnehin schon hohem Niveau aus noch bedeutsamer geworden, dass man etwas Praktisches macht und dass man dabei viel lernt. Zu dieser Aussage ist die Zustimmung von 90 auf 97,4% angestiegen. Für SchülerInnen, wie auch für die LehrerInnen ist es also evident, dass die Schülergenossenschaft maßgeblich von der Kooperation der Gruppe und ihrer praktischen Relevanz geprägt ist. Dieses schon in der Zwischenevaluierung deutliche Bild, hat sich mit der zweiten Erhebung noch einmal verstärkt und wird auch in den offenen Statements der SchülerInnen noch weiter konturiert:

„(...) dass es [in der Genossenschaft] wesentlich spannender ist als normaler Unterricht, und man durch die viele Praxis so schneller lernt und offener gegenüber Anderen wird.“

Oder:

„Ich hab in der Schülergenossenschaft viel Spaß beim Arbeiten und Planen mit den anderen Mitgliedern. Mir gefällt, dass sich jeder so viel einbringen kann, weil man im Unterricht nur selten zu Wort kommt.“

In diesem letzten Statement kommt überdies in charakteristischer Weise zum Ausdruck, was sich auch in der Zwischenevaluierung schon deutlich gezeigt hatte: Beide Gruppen stellen dem normalen Unterricht die Schülergenossenschaft als Sphäre der Praxis gegenüber. Diese schon durch den Fragebogen induzierte Dichotomie von „normalem Unterricht“ zur Schülergenossenschaft als Sphäre der Praxis innerhalb des Schulbetriebs wird in vielen Antworten der SchülerInnen in unterschiedlichen Hinsichten aufgegriffen. Aus Perspektive der SchülerInnen ist die Praxis eng mit Spaß bei der Arbeit und beim Lernen verbunden - *„und man lernt dadurch viel. Man steigert seine Teamfähigkeit, Selbstvertrauen, Durchsetzungsvermögen und vieles mehr“*, schreibt ein 18-jähriger Berufsschüler. *„Das macht viel mehr Spaß als normaler Unterricht“*, schreibt ein/e 13-jährige/r SchülerIn aus einer Gesamtschule.

Ferner hat gegenüber der Zwischenevaluierung in den offenen Statements die berufsqualifikatorische Perspektive an Gewicht gewonnen. Es wird hervorgehoben, dass man viel lerne, was auch im späteren Beruf gebraucht werde, man einen optimalen Einblick in die berufliche Praxis habe, auf *„ernsthafte Probleme“*, die später auf einen zukommen können, mit *„realistischer Arbeit“* im Beruf vorbereitet würde – *„Dass man auf das spätere Berufsleben vorbereitet wird. Man lernt wie eine richtige Firma funktioniert inkl. aller Tücken“*.

Dieser Bezugspunkt im *„Nachleben“* nach der Schule wird auch in einer Gruppe von FörderschülerInnen zum zentralen Argumentationsrahmen für ihr Engagement in der Genossenschaft. Die in der praktischen Arbeit gemachte Erfahrung, wird zum Erken-

nungsmerkmal, dessentwegen man aus einer Vielzahl von Bewerbungen doch zum Vorstellungsgespräch geladen werden kann:

I: Was wären die wichtigsten Argumente?

M4: Wäre gut für sein ehm Nachleben, also wenn er jetzt arbeiten gehen würde.

M7: *↳ für seine Zukunft*

M5: *↳ Zukunft* M2:

↳ wie wenn man arbeitet den ganzen Tag für seine Knete

M4: *↳ Dann sieht der Chef schon*

M2: *↳ Das ist wie in der Schule, dass man später seine Arbeit hat.*

I: Das habe ich noch nicht ganz kapiert ja ach so, okay, jetzt verstehe ich man arbeitet jetzt, was man lernt, die Sachen, die ihr eben aufgezählt habt und würde dann (1) und später wird man so eine Arbeit bekommen

M2: *↳ und um seine Arbeit zu kriegen. Richtig wäre das gewesen, dass man*

M4: *↳ Dann sieht man schon, dass man denn auch mal, dass es nicht so ein Typ ist, der nur faul in der Ecke steht, dann sieht man nämlich, dass er denn auch arbeitet.*

I: *↳ mh*

M7: Und wenn man eine Bewerbung schickt, also guckt man so, ach der hat schon mal gearbeitet und so, ist ja gut also kucken wir den an

M4: Das heißt, wenn man in seiner Bewerbungsmappe, Bewerbung, Lebenslauf, Zeugnis und dann auf einmal sieht man ganz hinten das Arbeitszeugnis, da sagt man auch, oh, der kann was, da hat man auch viele, Frau/Herr xy [LehrerIn] bringt uns viele Zeitungsausschnitte mit, da war einmal einer dabei, der hat hundert Bewerber bei der Volksbank und nur einer war dabei, der in der Schülerfirma, in der Buchhaltung gearbeitet hat, die hat auch den Job gekriegt als Auszubildende

I: *↳ Deswegen, weil sie in der Schülerfirma dabei war?*

M4: Weil sie in der Schülerfirma, weil sie schon mit Quittungen umgehen konnte und so und mit der Bank und so.

I: *↳ Ja ja Okay*.

M4: Und deswegen gab es ja keine Probleme mehr so stark.

I: Das heißt, ihr würdet also eurem Freund deshalb empfehlen, auch so was zu machen, wenn die Schule das anbietet.

M2: *↳ Mmh. Damit er später dann Arbeit hat.*

I: Ja. Da kommt man dann leichter in Arbeit hinterher, findet sogar eine Ausbildungsstelle, wie in deinem Fall, Metallbereich. Gibt es noch andere Gründe, warum man dem Freund das empfehlen könnte?

M2: Ja, es macht Spaß, () Freunde und allem.

M5: Mehr Erfahrung kriegen.

M4: Da hat er denn schon was gelernt für sein Leben.

I: Mehr Erfahrung, Freunde?

M2: Ja, das Miteinander, teamfähig und so, dass er schon im Team arbeiten kann und so.

Die Praxis der Genossenschaft entspricht auch im Diskurs dieser Gruppe der „realistischen Arbeit“ aus dem oben zitierten Schüler-Statement aus der Fragebogengruppe: „*wie wenn man arbeitet den ganzen Tag für seine Knete*“. Das Arbeitszeugnis der Schülerfirma informiert nicht nur über Schulnoten, sondern es zeigt den ganzen „Typen“. Mit der Arbeit in der Genossenschaft beweist sich der Typ, als einer, der nicht nur in der Ecke steht, als einer der in an betracht „*ernsthafte Probleme*“ anpacken kann. Diese Bewährung findet ihren erkennbaren Niederschlag im Arbeitszeugnis der Genossenschaft. Und diesem wiederum wird in der Gruppe viel zugetraut, womit sich große Hoffnungen verbinden: Wird das Arbeitszeugnis der Genossenschaft der Bewerbungsmappe beigelegt, dann vermag es in den Bewerbungstapeln auf den Schreibtischen der Chefs zum wichtigsten Unterscheidungskriterium werden zu können und so sogar den in der Gruppe latent thematischen Nachteil als Förderschüler in die Konkurrenz um die Ausbildungsplätze einzutreten wettzumachen. Wer aus der Schülergenossenschaft kommt, hat was gemacht und kann was.

Gerade bei der Thematisierung des berufsvorbereitenden Aspekts der Genossenschaftsarbeit wird mehrmals die Bedeutung der Gruppe in einen Zusammenhang mit der Berufqualifikation gestellt, „*da man an mehreren Projekten mit mehreren Leuten arbeitet, kann man solche Erfahrungen für das spätere Leben, z.B. im Job, gebrauchen*“. Auch im oben schon herangezogenen Gespräch in einer Förderschule werden die Sozialkompetenzen in diesen Zusammenhang gestellt:

I: Was lernt man in der Schülerfirma, was würdet ihr sagen?

M4: Teamarbeit.

I: Teamarbeit?

M2: Kritikfähig.

I: Kritikfähigkeit?

M2: Selbstständig, das was, wir lernen ja hier das, was wir später in den Firmen wichtig ist, was wir brauchen. Das was wichtig ist, wo der Chef nicht sagen kann, hör mal, hast du schon mal gearbeitet oder so? Darum Qualitäten brauchen wir ja und deswegen haben wir ja die drei Jahre jetzt über selbstständig versucht zu arbeiten und so.

Neben dieser neuen Gewichtung der Dichotomie normaler Unterricht und genossenschaftliche Sphäre der Praxis im Lichte der Berufsorientierung, haben die SchülerInnen in einer beteiligten Schülergenossenschaft aus ihrer Erfahrung heraus sowohl in den offenen Fragen als auch im Nachgespräch die grundlegende Bedeutung der Freiwilligkeit für die Motivation der Einzelnen herausgestellt:

Es ist so, „dass man sich darüber im klaren sein muss, dass die Schülerfirma mit extra mehr Arbeit verbunden ist. Wenn man vor die Wahl gestellt wird: Schülerfirma oder nicht, wenn man sich für die Schülerfirma entscheidet. Und man sollte damit umgehen können, dass einige sich mehr engagieren und andere weniger.“

Das Lernpotential des Arrangements Schülerfirma wird hier mit einer grundlegenden Bereitschaft sich über den normalen Rahmen hinaus zu engagieren in Verbindung gebracht. Erst in dieser durch Freiwilligkeit – „wenn man sich für die Schülerfirma entscheidet“ – basierten Voreinstellung kann die Kombination von Gruppe, Praxis und Spaß an der Arbeit ihre Wirkung entfalten. Ist diese Basis nicht gegeben, kann die Gruppe auch als Zwang erlebt werden:

„Das man gezwungen ist eine Leistung in der Schülerfirma zu bringen. Sonst meckern die anderen, dass man nichts dafür getan hat.“

Die Bedeutung der Freiwilligkeit wird auch in der folgenden Passage einer Gruppendiskussion in einer Förderschule betont. In diesem Interview wurde der entsprechende Themenkomplex analog zu den oben in Auszügen dargestellten offenen Schülerstatements gemeinsam im Gespräch bearbeitet. Ebenfalls analog zu den SchülerInnen der Fragebogengruppe, haben die SchülerInnen dieser Genossenschaft in der davor liegenden Passage das große Arbeitsvolumen herausgestellt und die große Anstrengung, die mit der Schülerfirma verbunden ist anhand des Beispiels eines Workshops dargestellt. Sie waren gefragt worden, was sie einem an einer neuen Schülergenossenschaft an einer anderen Schule interessierten Freund raten würden. Den großen Anstrengungen werden im Folgenden als „andere Seite“ vor allem die freiwillige Entscheidung entgegengestellt, die man niemandem abnehmen könne – der Rat an den interessierten Freund lautet schlussendlich nicht, mach es so – sondern: finde heraus, was du selber willst:

I: Und jetzt sagt noch mal, ihr habt ja dann gesagt, einerseits ist es anstrengend, aber auf der anderen Seite gibt es auch ganz gute Aspekte dabei, selbst dieser Kurs wo man so viel lernen musste, hat ja auch seine guten Seiten gehabt offensichtlich oder gibt es jemand, der das anders sieht, der sagen würde, nein, das war nichts.

[Mehrere Stimmen]: mm mm

M2: Es hat auch gute Seiten.

M4: Jo

I: Gut für was?

M2: Dann lernt man auch was, wie das geht alles und was man zu tun hat wie man die Sachen vorbereitet und so

I: Und was würdet ihr jetzt zu einem Freund sagen? Der hat das ja noch nie erlebt, deswegen fragt er euch ja.

M8: Anfangs wird es schwer.

I: Anfangs wird es schwer und würdest du sagen, lass es bleiben dann oder?

M8: *↳ Nein, ich würde sagen, probiere es aus, dann kannst du ja weiter gucken, wie es dir gefällt.*

M5: *Ja, er muss ja auch dran Spaß haben (2) Spaß gehört dazu*

I: *↳Also probieren würdest du auch sagen, oder?*

M5: *↳Ja, ja, probieren auf alle Fälle (1)*

M2: *↳ ist ja nicht langweilig, es macht ja auch Spaß.*

M3: *↳Es muss Spaß machen.*

I: *Ja das kann man ja vorher nicht wissen ja*

M3: *Drum ausprobieren.*

M2: *Ja es kommt ja auch drauf an, was für Schülerfirmen angeboten werden, also was für Abteilungen*

M3: *↳ja↳*

M3: *↳Weil man lernt ja auch was für später.*

Der Rat kann sich nur auf den Modus der Entscheidung beziehen (– es lohnt sich, Genossenschaft auszuprobieren –), weil sie in ihrem Inhalt von zwei Unbekannten bestimmt wird: unter der Prämisse, dass angesichts der großen Anstrengungen die genossenschaftliche Arbeit „Spaß“ machen müsse, kommt es auf das passende Angebot an: *„kommt ja auch drauf an, was für Schülerfirmen angeboten werden, also was für Abteilungen“*. Weder kann man vorab wissen, was dem Freund Spaß macht, noch ist bekannt, was angeboten wird: die Sondersphäre der Praxis ist nur praktisch erfahrbar und nur wer an ihrem praktischen Gestalten Spaß hat, ist mit der Genossenschaft gut beraten. Bei dieser Entscheidung kann man von der eigenen nicht auf die Erfahrung des Freundes schließen: Der Spaß muss von jedem selbst erfahren werden, die Entscheidung kann von niemandem sonst getroffen werden.

Die Bedeutung der Freiwilligkeit wird indirekt auch von denjenigen bestätigt, die dem Projekt kritisch gegenüber stehen, indem hier auch im zweiten Jahr der Laufzeit weiterhin kritisiert wird, dass der Zeitaufwand zu groß sei und damit *„viel Unterrichtsstoff durch die Schülerfirma verloren“* ginge⁴:

„Eigentlich finde ich die Schülerfirma gut, denn durch die [Arbeit mit den Kunden] bekommt man etwas Routine und man lernt besser mit Kunden umzugehen. Aber auf der anderen Seite reden wir viel zu viel im Unterricht darüber, sodass der eigentliche Unterricht manchmal zu kurz kommt.“

Das Unterrichtsziel wird in diesem Statement geteilt und die Genossenschaft anders als meistens, vom Blickwinkel des normalen Unterrichts – *„der eigentliche Unterricht“*

⁴ Dieser Kritik und dem damit verbundenen Konflikt wurde in der Zwischenevaluierung ein Exkurs zu den in ihm enthaltenen Möglichkeiten der Einsicht in verschiedene relevante Praxisebenen gewidmet.

– aus betrachtet: Aus dieser Perspektive erscheint die Genossenschaft als zeitaufwändiger, uneigentlicher Unterricht, der den normalen Unterricht auf dem Weg zum Ausbildungsziel stört: Der Konflikt verläuft auf der Ebene der Zeitökonomie stellvertretend für die Unversöhnlichkeit des Prinzips der Selbststeuerung des schulgenossenschaftlichen Alltags – *im Unterricht viel zu viel Reden* - mit der (lehrplangebundenen) Zweckorientierung im normalen Unterricht.

In seinen Grundzügen hat sich der grundlegende Konflikt (siehe Fußnote 3) durch die Zwischenzeit hindurch bis zur zweiten Erhebung erhalten. Allerdings hat das Lernarrangement der Genossenschaft über seine praktische Relevanz auf der Ebene der Vermittlung berufsspezifischer Fachlichkeit (Ausbildungsziel) – *man bekommt etwas Routine* – auch in der betroffenen Schülergenossenschaft offenbar eine gewisse, den Konflikt abmildernde Integrationswirkung entfaltet. Dennoch bleiben die beiden scheinbar nicht zu integrierenden Unterrichtsprinzipien gerade im Kontext dieser an der betreffenden Schule sehr weitgehenden Integrationen der Genossenschaft in die berufliche Ausbildung wirksam. Dies verweist auf schulpolitisch relevante Rahmenbedingungen, wenn das hier in seiner pädagogischen Grundlegung zu evaluierende Lernarrangement Schülerfirma wirkungsvoll genutzt werden soll.

Auf ähnliche Notwendigkeiten verweist neben der in allen Schulen hervorgetretenen Deutlichkeit in der Dichotomie von normalem Unterricht und Sphäre der Praxis auch das zum eben geschilderten Konflikt strukturidentische Problem an einem Gymnasium: Dort beklagen im Nachgespräch die erfahrenen Schülergenossen die Nachweispflicht von AG-Stunden für ihre neuen Kollegen in der Firma, die zu einer Mentalität des Absitzens aufgrund nicht vorhandener Motivation führe. Auch hier deutet sich an, dass der Sondersphäre Schulgenossenschaft mit ihrer Kombination aus Freiwilligkeit, Gruppe und Praxis eben nicht (mehr) der zu ihrer eigenen Dynamik der Selbststeuerung notwendigen Sonderraum zur Verfügung steht.

5. LehrerInnenrolle zwischen Unterricht und Schülerfirma

Mit dem Lernarrangement Genossenschaft werden weit reichende Veränderungen der klassischen LehrerInnenrolle in Verbindung gebracht. Hierzu sind in beiden Erhebungen die SchülerInnen, wie auch die LehrerInnen selbst befragt worden. Dabei wurde die praktizierte LehrerInnenrolle im Lernarrangement Genossenschaft sowohl unabhängig von der Rolle im Unterricht außerhalb der Schülerfirma untersucht, als auch unmittelbar mit dieser verglichen.

Die Untersuchung der Rolle der LehrerInnen wurde von beiden Gruppen über acht prozentual zu gewichtende, gleiche Items aus der alltäglichen Interaktionspraxis vorgenommen. Über diese acht Bausteine kann ein gewichtetes Profil der praktischen

Rolle der Lehrperson erstellt werden. Basis dieser Untersuchung waren in der Zwischenevaluierung (in der Tabelle mit „I“ gekennzeichnet) die Einschätzungen von 117 SchülerInnen und 13 LehrerInnen. An der zweiten Erhebung („II“) haben sich teilweise 99, teilweise 100 SchülerInnen und 9 LehrerInnen beteiligt.

LehrerInnenrolle in der Genossenschaft aus Perspektive der SchülerInnen

	Mittelwerte I Lehrer	Mittelwerte I Schüler	Differenz- maß I	Mittelwerte II Lehrer	Mittelwerte II Schüler	Differenz- maß II
vortragen	8,2	10	1,8	10,2	12,3	2,1
sokratisches Fragen	13,6	13,6	0	10,4	12,2	1,8
moderieren	13,2	9,1	4,1	18,7	11,5	7,2
disziplinieren	6,4	8,6	2,2	6,8	9,7	2,9
assistieren	17,3	19,2	1,9	14,7	16,7	2,0
entscheiden	10,2	10,4	0,2	9,8	10,8	1,0
Ideen einbringen	14,3	13,8	0,5	13,0	13,4	0,4
beobachten	17,3	15,3	2	16,4	13,4	3,0

(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. Mit I sind die Ergebnisse der Zwischenevaluierung gekennzeichnet, mit II diejenigen aus der zweiten Erhebungsrunde.)

Die Einschätzungen der beiden Gruppen haben sich mit einer Ausnahme in allen acht Items ein wenig weiter voneinander entfernt, die Differenz zwischen den Wahrnehmungen ist etwas gewachsen.

Dabei sind *vortragen*, *moderieren* und *disziplinieren* allen Befragten aus beiden Gruppen etwas wichtiger geworden, als sie es zum Zeitpunkt der Zwischenevaluierung waren. Allerdings hat sich die auch im Zwischenbericht schon zu Tage getretene Kreuzung zweier Tendenzen erhalten: Die Einschätzung von LehrerInnen und SchülerInnen darüber, wie viel die LehrerInnen in der Moderationsrolle sind, klafft noch bedeutend weiter auseinander als vor einem Jahr, und gleichzeitig tendieren die SchülerInnen noch mehr als damals dazu, den *disziplinierenden* Rollenbestandteil hervorzuheben. Im Zusammenhang mit der verstärkten Gewichtung beim *Vortragen* und der abnehmenden Einschätzung für das *sokratische Fragen* seitens der SchülerInnen, ist wie schon in der Zwischenevaluierung auf die Möglichkeit eines Überdauerns einer klassischer Rollenverteilungen hinzuweisen. Dieser Eindruck wird zusätzlich dadurch verstärkt, dass auch das in der vermeintlich klassischen Lehrerrolle bedeutsame *Disziplinieren* nun von LehrerInnen und SchülerInnen übereinstimmend stärker gewichtet worden ist. Abgesehen vom *beobachten*, das einen wenn auch schwachen, Bedeutungsverlust erlitten hat und ebenfalls zurückhaltender beurteilt wird, sind die übrigen drei Items weiterhin mit relativ starker Übereinstimmung gewichtet worden, was eine relativ klare Rolle der LehrerInnen im schulischen Alltag im Kontext der Sondersphäre Schülergenossenschaft nahe legt.

Entsprechend der hier vorgenommenen Gewichtung des Moderierens taucht dieses auch in den Angaben der LehrerInnen zur Entwicklung ihrer Rolle in jedem zweiten Fragebogen auf – die Entwicklung verläuft dabei in fünf Fällen in Richtung Moderation:

„Ich versuche mehr als im letzten Jahr mich zurück zu nehmen und die Schüler auch mal Fehler machen zu lassen ohne einzugreifen. Noch mehr Moderator.“

Nur in einem Fragebogen findet sich dagegen der Hinweis, dass mit dem Fortgang des Projektes auch die Anteile der Moderation sich zugunsten des Beobachtens und Vermittelns verkleinert hätten, weil *„Arbeitsabläufe nur noch angeregt werden. Vorplanungen können übertragen werden.“*

Dabei verläuft das wichtigste Argumentationsmuster zur Entwicklung der Lehrerrolle über die gewachsene Selbstständigkeit der SchülerInnen, *„die Entscheidungen werden häufiger von den Schülern getroffen“*. Aus Perspektive der LehrerInnen führt das oft zu einer Stärkung der Moderatorenrolle oder aber - so eine zweite Gruppe von Argumenten - zu einer verstärkten Beobachterrolle bzw. zunehmenden Zurückhaltung:

„Durch die inzwischen mehrjährige Erfahrung der ältesten Schüler übernehmen die selbstständig die Vorstandsarbeit und die Kassenführung sowie große Teile der Produktion. Ich moderiere und stelle Beziehungen zu den Kooperationspartnern sicher.“

Im Kontext der praktischen Sondersphäre Genossenschaft wird das Item „Moderation“ zum Inbegriff der praktizierten Rolle des/der Lehrenden. Moderation stellt dabei eine Praxisweise da, die mit der Selbstständigkeit der SchülerInnen in einem *„Verhältnis auf Augenhöhe“* korrespondiert. Sie wird wiederum mit einer weiter reichenden Beteiligung und Verantwortungsübernahme innerhalb der Sondersphäre in Verbindung gebracht, wodurch Moderation unter allen Items zur LehrerInnenrolle in Opposition zur Kombination von vortragen und disziplinieren gestellt wird: *„Vom Ausbilder hin zum Moderator“* in der *„(...) Position eines Primus inter Pares.“*

Neben diesem am häufigsten zu findenden Argumentationsmuster wird für die zurückgenommene, *„passive Rolle“* in einem Fall auch das didaktische Moment der Übernahme der Entscheidungsverantwortung durch die SchülerInnen vorgebracht. In einem anderen Fragebogen steht das vermehrte Beobachten im Zusammenhang mit einer neuen Arbeitsteilung im gewachsenen Lehrerteam der Genossenschaft. Hier wird auf den Vorzug mehrerer Ansprechpartner für die SchülerInnen hingewiesen.

Diese in den Antworten der LehrerInnen vorzufindende Tendenz zur Moderation wird auch durch die 7 von 12 LehrerInnen unterstützt, die angeben ihre Rolle habe sich

von derjenigen im sonstigen Unterricht noch weiter entfernt – der schon bestehende Unterschied ist also noch größer geworden. Drei LehrerInnen sehen ihre Rolle sogar als weder mit derjenigen im sonstigen Schulbetrieb, noch mit derjenigen am Ende der Gründungsphase zum Zeitpunkt der ersten Befragung vergleichbar. Zwei LehrerInnen allerdings geben an, ihre Rolle habe sich *derjenigen im sonstigen Unterricht wieder angenähert*.

Beurteilung der Entwicklung des Rollenunterschieds durch die LehrerInnen

Die erste Erhebung hat gezeigt, dass sich die Rolle als LehrerIn zwischen üblichem Unterricht und derjenigen in der Schülergenossenschaft unterscheidet. Beurteilen Sie hier bitte knapp die zwischenzeitliche Entwicklung dieser Unterschiede:	Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
<i>Meine Rolle in der Genossenschaft hat sich derjenigen im sonstigen Unterricht wieder angenähert – der Unterschied ist also kleiner geworden.</i>	2	16,7	16,7
<i>Meine Rolle hat sich von derjenigen im sonstigen Unterricht noch weiter entfernt – der schon bestehende Unterschied ist also noch größer geworden.</i>	7	58,3	75,0
<i>Meine Rolle hat sich in den vergangenen 12 Monaten stark verändert. Sie lässt sich weder mit derjenigen im sonstigen Unterricht, noch mit derjenigen, die sich bis zum Abschluss der Gründungsphase der Genossenschaft entwickelt hatte, vergleichen.</i>	3	25,0	100,0
Gesamt	12	100,0	

Die zwischen den beiden Beteiligengruppen unterschiedlichen Einschätzungen zur Bedeutung des Moderierens, das zwar vor allem von den LehrerInnen betont wird, sowie die zugleich gestärkten Items des *Vortragens* und *Disziplinierens* ziehen in diese Selbstbeschreibung einen doppelten Boden ein, auf den es nur in einem offenen Statement in einem Lehrerfragebogen einen Hinweis gibt: „*Mein Aufwand stieg enorm und ich geriet zunehmend in die Lehrerrolle.*“ Die herkömmliche Rolle, „*Lehrerrolle*“, wird durch angestiegenen Aufwand festgestellt, ohne dass sie bewusst gewählt gewesen wäre.

Als Aufwand wird von zwei LehrerInnen der Generationswechsel in der Genossenschaft beschrieben, was wiederum auf die in der Zwischenevaluierung schon herausgestellte Eingewöhnungsphase in die praktische Sondersphäre Genossenschaft hinweist: „*Die Neuzugänge müssen fortgebildet werden und arbeiten unter straffer Führung an „Mini-Aufträgen*“. Der Generationswechsel als eine Ursache für Mehraufwand, neben der Problematik der (durch äußere Rahmenbedingungen) erzwungenen „*AG-Stunden-Nachweisnot*“, werden als Bedingungs- oder in diesem Fall Hindernisfaktoren für eine andere, aus Perspektive der beteiligten LehrerInnen avancierte, Form der Autorität ins Feld geführt.

Die Einschätzungen der LehrerInnenrolle in der Genossenschaft sind, davon ist auszugehen, vor dem Erfahrungshintergrund des sonstigen gewohnten Schulbetriebs vorgenommen worden. In diesem Sinne beinhaltet jede vorgenommene Einschätzung zur Gewichtung von Rollenaspekten schon einen impliziten Vergleich zu den zur Verfügung stehenden Vorerfahrungen. Dieser Vergleich wiederholt sich dann als

explizite Problemstellung, wenn die SchülerInnen aufgefordert sind, die Praxis ihrer LehrerInnen in der Genossenschaft mit derjenigen im normalen Unterricht zu vergleichen.

Beurteilung der Entwicklung des Rollenunterschieds durch die LehrerInnen

Die erste Erhebung hat gezeigt, dass sich die Rolle als LehrerIn zwischen üblichem Unterricht und derjenigen in der Schülergenossenschaft unterscheidet. Beurteilen Sie hier bitte knapp die zwischenzeitliche Entwicklung dieser Unterschiede:	Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
<i>Meine Rolle in der Genossenschaft hat sich derjenigen im sonstigen Unterricht wieder angenähert – der Unterschied ist also kleiner geworden.</i>	2	16,7	16,7
<i>Meine Rolle hat sich von derjenigen im sonstigen Unterricht noch weiter entfernt – der schon bestehende Unterschied ist also noch größer geworden.</i>	7	58,3	75,0
<i>Meine Rolle hat sich in den vergangenen 12 Monaten stark verändert. Sie lässt sich weder mit derjenigen im sonstigen Unterricht, noch mit derjenigen, die sich bis zum Abschluss der Gründungsphase der Genossenschaft entwickelt hatte, vergleichen.</i>	3	25,0	100,0
Gesamt	12	100,0	

Die zwischen den beiden Beteiligengruppen unterschiedlichen Einschätzungen zur Bedeutung des Moderierens, das zwar vor allem von den LehrerInnen betont wird, sowie die zugleich gestärkten Items des *Vortragens* und *Disziplinierens* ziehen in diese Selbstbeschreibung einen doppelten Boden ein, auf den es nur in einem offenen Statement in einem Lehrerfragebogen einen Hinweis gibt: „*Mein Aufwand stieg enorm und ich geriet zunehmend in die Lehrerrolle.*“ Die herkömmliche Rolle, „*Lehrerrolle*“, wird durch angestiegenen Aufwand festgestellt, ohne dass sie bewusst gewählt gewesen wäre.

Als Aufwand wird von zwei LehrerInnen der Generationswechsel in der Genossenschaft beschrieben, was wiederum auf die in der Zwischenevaluierung schon herausgestellte Eingewöhnungsphase in die praktische Sondersphäre Genossenschaft hinweist: „*Die Neuzugänge müssen fortgebildet werden und arbeiten unter straffer Führung an „Mini-Aufträgen*“. Der Generationswechsel als eine Ursache für Mehraufwand, neben der Problematik der (durch äußere Rahmenbedingungen) erzwungenen „*AG-Stunden-Nachweisnot*“, werden als Bedingungs- oder in diesem Fall Hindernisfaktoren für eine andere, aus Perspektive der beteiligten LehrerInnen avancierte, Form der Autorität ins Feld geführt.

Die Einschätzungen der LehrerInnenrolle in der Genossenschaft sind, davon ist auszugehen, vor dem Erfahrungshintergrund des sonstigen gewohnten Schulbetriebs vorgenommen worden. In diesem Sinne beinhaltet jede vorgenommene Einschätzung zur Gewichtung von Rollenaspekten schon einen impliziten Vergleich zu den zur Verfügung stehenden Vorerfahrungen. Dieser Vergleich wiederholt sich dann als explizite Problemstellung, wenn die SchülerInnen aufgefordert sind, die Praxis ihrer LehrerInnen in der Genossenschaft mit derjenigen im normalen Unterricht zu vergleichen.

Lehrerpraxis im Vergleich: Einschätzungen der SchülerInnen

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert
Vortragen	112	-5,0	10,0	-,101
sokratisches Locken	115	-4,5	5,0	1,009
Moderation	115	-4,0	5,0	,461
Tadeln, Ermahnen	113	-5,0	5,0	-,513
Unterstützen	115	-4,0	5,0	1,647
Entscheiden	115	-5,0	4,0	,313
Ideen	114	-4,5	4,0	1,341
Beobachten	113	-2,0	5,0	1,679

Daraus schon erscheint die weitgehende Übereinstimmung in den Grundaussagen des Vergleichs zu denjenigen der Rollengewichtung als nahe liegend:

Die SchülerInnen sehen im expliziten Vergleich zum herkömmlichen Unterricht diejenigen Praxis-Items als am bedeutsamsten an, die sie auch bei der Rollenkonstruktion hervorgehoben hatten: *beobachten*, *unterstützen* & *mitarbeiten* und *Ideen einbringen* werden als deutlichste Unterschiede zum sonstigen Unterricht wahrgenommen. Beim *Vortragen*, *Moderieren*, *Entscheiden* zusammen mit dem *Tadeln und Ermahnen* hingegen sind die Unterschiede die kleinsten und damit also bei denjenigen Items, die die SchülerInnen und deren LehrerInnen gleichermaßen zunehmend gewichtet hatten. Insgesamt sind die Gesamtergebnisse des Vergleichs zum normalen Unterricht recht konstant zur Zwischenevaluierung, die SchülerInnen bleiben hinsichtlich der Modifikationen der Lehrerrolle etwas zurückhaltender als die LehrerInnen.

In einer Förderschule werden im Gesprächsverlauf in drei Abteilungen drei verschiedene Ausprägungen der LehrerInnenrolle thematisiert. Die folgende Passage zeigt, wie die auch in den Fragebogen zum Vorschein kommende - zurückgenommene Beobachterrolle von Pädagoginnen von den SchülerInnen wahrgenommen wird:

M1: Also bei uns in der Abteilung

M2: ^{L5}ist alles eigentlich easy ne

M6: Iss eigentlich normal wenn Frau/Herr xy dran is

M7: ^LFrau/Herr xy lässt uns eh wie gesagt zu den Abteilungsleitern zu mir und M6 dass wir das Kommando dann übernehmen sie/er setzt sich nur an die Seite und kontrolliert wenn irgendwas wirklich schief gegangen ist, sonst ist eigentlich M6 und ich immer

M6: ^LAlso sonst sind wir nur ein Abteilungsleiter und M7 und ich sind eben zu zweit, weil ich muss bei Kasse und bei Kühltheke aufpassen, er dann in

⁵ ^L Hier beginnt eine Überlappung der Reden zweier Sprecher. Mit ^L wird das Ende einer Überlappung angezeigt.

der Küche. Nachher wenn wir da fertig sind, alles sauber machen bei den Kühltheke dann helf ich auch M7 in der Küche

6. Pädagogischer Fokus in der Schülergenossenschaft

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.“⁶

Indem in der Konzipierung der Gestaltungskompetenz über lediglich abrufbares Wissen hinaus auf die Grundlagen des kompetenten Handelns abgezielt wird, wird zur Evaluierung dieses Ziels eine Methodik notwendig, die es erlaubt - auch vom Handeln der SchülerInnen ausgehend - 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 gestattet.

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

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 Gestaltungskompetenz⁷:
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 distanzierten Reflexion über individuelle wie kulturelle Leitbilder

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:

Charakterisierung der genossenschaftlichen Praxis aus Perspektive der Gestaltkompetenz

(Operationalisierungen LehrerInnenfragebogen) Inwieweit trifft die Aussage zu, dass...	N II(SchülerInnen)	N II(LehrerInnen)	Mittelwert II (SchülerInnen)	Mittelwert II (LehrerInnen)	Differenzmaß II	Gesamt I	Gesamt II
a) ...von den Schülern vorausschauendes Denken verlangt ist, und dass sie vor dem Hintergrund des zu Erwartenden verschiedene Handlungsalternativen entwickeln.	117	14	70,0	67,6	2,4	69,1	69,7
b) ...die Schüler konkrete Probleme in unterschiedlichen (Fach)Perspektiven betrachten, um so ein umfassenderes Bild der jeweiligen Konstellation zu erhalten, die sie herausfordert.	116	14	64,5	61,1	3,4	53,3	64,1
c) ...die Schüler ihre regionale Sicht in einen internationalen Kontext heben können und sie so in globale Wirkungszusammenhänge einbinden können.	110	13	52,6	24,9	27,7	38,6	49,7

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

Charakterisierung der genossenschaftlichen Praxis aus Perspektive der Gestaltkompetenz (Forts.)

(Operationalisierungen LehrerInnenfragebogen)	N II(SchülerInnen)	N II(LehrerInnen)	Mittelwert II (SchülerInnen)	Mittelwert II (LehrerInnen)	Differenzmaß II	Gesamt I	Gesamt II
Inwieweit trifft die Aussage zu, dass...							
d) ...die Schüler die Fähigkeiten in der Gruppe mit zu entscheiden und zu bestimmen einsetzen und entwickeln.	117	14	78,5	67,1	11,4	78,7	77,3
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.	112	14	68,3	67,1	1,2	71,8	68,2
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.	111	13	64,2	41,2	23	60,4	61,2
g) ...die Schüler sich und andere, motivieren, sich der gesamten Komplexität nachhaltiger und verantwortungsbewusster Problemlösungen zu stellen.	114	14	61,6	58,6	3	59,5	61,3
h) ...die Schüler die Fähigkeit zur Reflektion individueller wie kultureller Leitbilder üben und verfestigen, dass sie eigene Interessen und Wünsche kritisch erkennen und prüfen	113	13	53,7	38,0	15,7	47,9	52,1
(In die Gesamteinschätzungen gehen die einzelnen Voten der SchülerInnen je gleichgewichtig zu denjenigen der LehrerInnen ein. Die Einschätzungen der beiden Gruppen sind also nach Gruppengröße gewichtet worden, die Angaben für Gesamt stellen also kein arithmetisches Mittel zwischen denjenigen der SchülerInnen und denen der LehrerInnen da.)							
Wert gesamt II			64,2	53,2	10		62,3
Wert gesamt I			60,2	57,6	5,2		59,9

Insgesamt sind die Wahrnehmungen des Anregungspotentials der Schülergenossenschaften für Gestaltungskompetenz stabil geblieben: Zusammengenommen meinen beide zu ca. 62%, und damit annähernd konstant zur Zwischenevaluierung, dass das gegebene Lernarrangement ihrer Schülergenossenschaft für die Ausbildung von Gestaltungskompetenz anregend wirksam ist. Dabei hat sich auch die bekannte Rollenverteilung zwischen den beiden Gruppen wieder eingestellt: Die SchülerInnen beurteilen die Situation anregungsreicher als die LehrerInnen dies tun. Bei beiden Gruppen hat sich in diesem Vergleich die je vorherrschende Tendenz verstärkt – d.h.: Während die SchülerInnen hinsichtlich der Entsprechung ihrer Arbeitsweise zum Konzept der Gestaltungskompetenz optimistischer geworden sind, haben die LehrerInnen ihre vergleichsweise Zurückhaltung verstärkt. Unter dieser Konstanz finden sich jedoch nennenswerte Verschiebungen in den Einschätzungen bei einer wesentlich größer gewordenen Differenz zwischen beiden Gruppen:

Hierfür charakteristisch ist das Bild zur Teilkompetenz *weltoffene Wahrnehmung und transkulturelle Verständigung*: Sie wird in ihrem Gesamtniveau von den SchülerInnen

nun mit 49,7% um 11% gegenüber der Zwischenevaluierung als alltäglich weitergehend verwirklicht eingeschätzt. Von den LehrerInnen wird sie unterdessen skeptischer beurteilt.

Ähnliches zeigt sich bei der *distanzierten Reflexion über individuelle wie kulturelle Leitbilder*. Auch hier ist die Gesamteinschätzung mit 52% gegenüber den Ergebnissen der ersten Erhebung leicht verbessert (um 4,2%). Allerdings klaffen hier die Einschätzungen von LehrerInnen und SchülerInnen nun viel stärker auseinander (Anstieg der Differenz von 1,3 auf 15,7). Und auch hier schätzen die SchülerInnen das Anregungspotential zu diesem Aspekt der Gestaltkompetenz wiederum optimistischer ein, während dieser bei den LehrerInnen gegenläufig zu gewachsener Skepsis geführt hat. Von ihnen wird die Genossenschaft nur noch zu 38% (vormals 46,8%) als diese Teilkompetenz anregend eingeschätzt. Wie auch schon bei der vorangegangenen Teilkompetenz, wird auch hier die Zurückhaltung der LehrerInnen von den optimistischer gewordenen SchülerInnen überwogen.

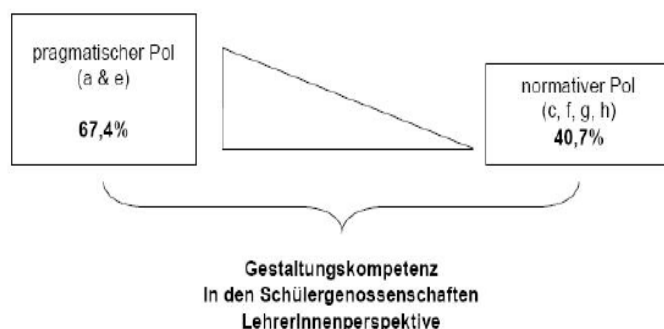
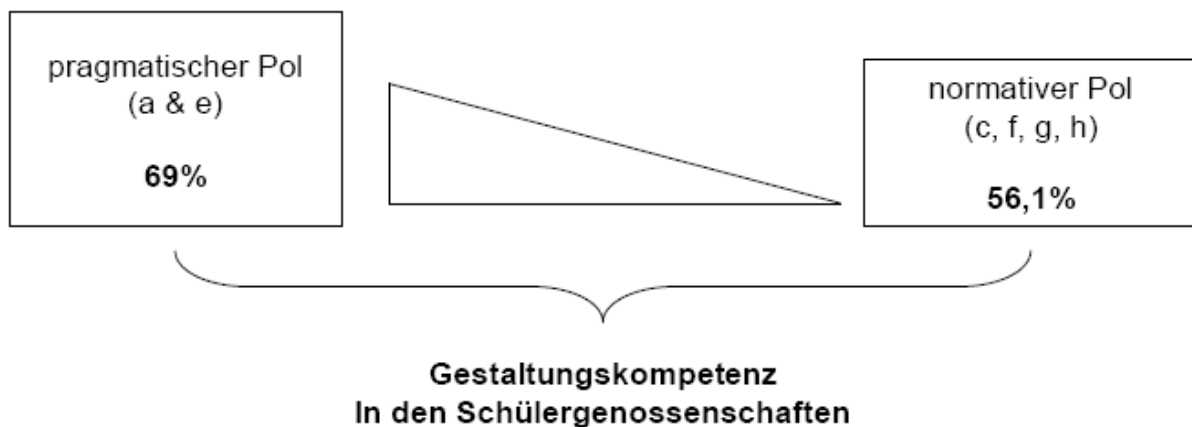
Während ihre SchülerInnen dies konstant zur vorangegangenen Erhebung beurteilen, sehen die LehrerInnen auch das Anregungspotential zur *demokratischen Entscheidungsfindung* gegenüber ihrer Einschätzung aus der letzten Befragung um zehn Prozent geringer. In der Rangfolge der durch die Schülerfirma angesprochenen Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz nimmt sie damit zwar immer noch diejenige Position ein, zu der das Lernarrangement deutlich als am besten geeignet beurteilt wird. Verloren gegangen ist jedoch die in der Zwischenevaluierung so auffallende Übereinstimmung von beiden Perspektiven. Hier kommt die insgesamt gewachsene Zurückhaltung der LehrerInnen deutlich zum Ausdruck.

Wie schon in der Zwischenevaluierung folgen innerhalb der Rangfolge dann die beiden Teilkompetenzen zur Arbeitsweise: Trotz eines leichtem Rückgangs bei der *Planungs- und Umsetzungskompetenz* können beide als konstant zu den Ergebnissen der ersten Erhebung betrachtet werden. Bei der Kompetenz des *vorausschauenden Denkens* wird über die Konstanz in den Einschätzungen, die SchülerInnen wiederum etwas optimistischer als die LehrerInnen, auch die Differenz zwischen beiden Gruppen stabil gehalten. Dagegen bewirken die jeweils kleinen Verschiebungen innerhalb der beiden Teilgruppen bezüglich der *Planungs- und Umsetzungskompetenz* eine größere Übereinstimmung beider Seiten als sich dies in der Zwischenevaluierung gezeigt hatte.

Insgesamt fällt auf, dass die jeweiligen die Einschätzungen des Anregungspotentials der Schülergenossenschaft für alle Teilkompetenzen unterdessen stärker prägen, als dies zum Zeitpunkt der ersten Befragung der Fall war. Wie gezeigt, sorgen die Verschiebungen innerhalb der beiden Perspektiven für einen konstanten Gesamteindruck. Dabei haben die SchülerInnen hinsichtlich der Anregung zur Gestaltungskompetenz bei vier von acht Teilkompetenzen ein gewachsenes Potential eingeschätzt

und so die in vier von acht Fällen gestiegene Skepsis der LehrerInnen ausgeglichen. In der Summe wird das Profil der Gestaltkompetenz weiterhin zu knapp 62% als adäquate Beschreibung der Schülergenossenschaft eingeschätzt.

Gruppiert man nun analog zum Vorgehen in der Zwischenevaluierung (vgl. S. 26 f.) innerhalb des Profils der Gestaltungskompetenz die Teilkompetenzen um einen eher normativen Pol auf der einen und einen pragmatischen Pol auf der anderen Seite, zeigt dies – analog zur Zwischenevaluierung – ein Gefälle zwischen den beiden Polen. Dabei wurden die Teilkompetenzen des *vorausschauenden Denkens* (a) und die des *Planens und Organisierens* (e) dem pragmatischen und die diejenigen zum *globalen Denken und der transkulturellen Verständigung* (c), zu *Empathie, Mitleid und Solidarität* (f), der *Motivation zu Komplexität der Nachhaltigkeit* (g) und *derjenigen zur Reflektion über individuelle und kulturelle Leitbilder* (h) dem normativen Pol zugeordnet. Beschrieben im Licht des Profils der Gestaltkompetenz, sehen die SchülerInnen und ihre LehrerInnen die pragmatische Anregungsseite weiterhin deutlicher konturiert:



Während im Vergleich der Erhebungen der pragmatische Pol mit einem Rückgang von 1,5 noch als konstant betrachtet werden kann, ist aufgrund der optimistischeren Grundhaltung der SchülerInnen der normative Pol bei der zweiten Erhebung um 4,5 besser eingeschätzt worden: der Unterschied der beiden Pole hat sich damit um fast ein Drittel verkleinert. Dabei hat sich dieser Wert bei den LehrerInnen gegenläufig entwickelt: Sie sind bezüglich des Anregungspotentials

der Genossenschaft für normativ geprägte Teilkompetenzen sowohl im Vergleich mit ihren Schülern (40,7%) als auch gegenüber ihrer Einschätzung aus dem Zwischenbericht (47,4%) wesentlich zurückhaltender.

7. Pädagogische Ziele

7.1 Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz

Die pädagogische Zielsetzung des Projektes ist wesentlich aus der dem Programm Transfer 21 der Bund-Länder-Kommission (BLK) zugrunde liegenden Gestaltungskompetenz abgeleitet. Im Folgenden wird diese entsprechend als Projektziel behandelt: In beiden Erhebungen waren die beiden Gruppen aufgefordert einzuschätzen, inwieweit die Pädagogische Zielsetzung erreicht worden ist. Dabei geben die LehrerInnen Auskunft über Ihre Beobachtung der Entwicklungen ihrer SchülerInnen, die SchülerInnen geben Selbsteinschätzungen ab.

Hierfür ist die Operationalisierung der Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz nicht mehr an *de Haans* Gliederung orientiert, sondern an derjenigen von *H. Rode* in der Abschlussevaluierung des BLK-Programms Transfer 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 Haan* geknüpften Zusammenhänge gewonnen. Dafür ist es somit zum einen möglich im Fragebogen Redundanzen zu vermeiden. Zum anderen können die Ergebnisse mit eben jener Abschlussevaluierung verglichen werden. Deshalb findet sich im Folgenden die vollständige Ergebnistabelle zur Gestaltungskompetenz als Ziel in der Selbsteinschätzung der SchülerInnen. Die Einschätzungen der LehrerInnen fließen in die Kommentierung mit ein und sind im Tabellenanhang ausgewiesen.

Selbsteinschätzung der SchülerInnen zur Entwicklung der Gestaltkompetenz

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.	19,8	35,3	14,7	12,9	6,0	11,2	116
b) Ich kann jetzt unterschiedliche Problemlösungswege beurteilen.	13,8	28,4	25,9	21,6	4,3	6,0	116
c) Ich habe gelernt, vorausschauend zu denken.	27,0	33,9	13,0	14,8	3,5	7,8	115

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
d) Ich bin jetzt eher in der Lage, verschiedene Wissensgebiete und Fachinhalte miteinander zu verknüpfen.	23,7	22,8	23,7	14,0	7,0	8,8	114
e) Ich kann jetzt besser selbstständig arbeiten.	36,5	23,5	14,8	10,4	5,2	9,6	115
f) Ich habe gelernt, wie man mit Mitschülerinnen und Mitschülern gemeinsam Aufgaben lösen kann.	32,2	30,4	15,7	12,2	3,5	6,1	115
g) Ich kann jetzt komplizierte Zusammenhänge besser verstehen.	8,8	31,6	30,7	12,3	5,3	11,4	114
h) Ich verstehe jetzt die wichtigsten Signale weltweiter Umweltveränderungen (z. B. Klimaerwärmung, Artensterben).	24,1	21,4	17,0	14,3	6,3	17,0	112
i) Als Schülerinnen und Schüler haben wir gelernt wie man selbstständig Teilbereiche der Schule nachhaltig gestaltet.	18,4	31,6	21,1	16,7	8,8	3,5	114
j) Ich kann jetzt besser einschätzen, ob Entwicklungen (z. B. in Technik, Umwelt, Politik) in der Zukunft positive oder negative Auswirkungen haben.	17,7	34,5	14,2	10,6	7,1	15,9	113
k) Ich kann jetzt das, was ich vorhabe und die Ergebnisse meiner Arbeit besser darstellen.	18,6	37,2	24,8	7,1	4,4	8,0	113
l) Mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern kann ich jetzt besser im Team zusammenarbeiten.	27,4	31,9	19,5	10,6	6,2	4,4	113
m) Als Schülerinnen und Schüler haben wir gelernt wie wir unterschiedliche Meinungen vertreten können, ohne den anderen zu verletzen.	19,3	39,5	17,5	10,5	5,3	7,9	114

Zum Zeitpunkt der ersten Erhebung am Ende der Gründungsphase gaben 67% der SchülerInnen an, dass sie sich hinsichtlich ihrer Ausbildung von Gestaltungskompetenz mehr oder weniger verbessert haben. Dieser Wert umfasst alle, die zumindest meistens den Eindruck haben, sich hinsichtlich der betreffenden Teilkompetenz gesteigert zu haben. Bis zum zweiten Erhebungszeitpunkt ist dieser Wert um 7,3% gestiegen: ca. ein Jahr später geben 74,3% an sich in der Entwicklung von Gestaltungskompetenz verbessert zu haben (zumindest meistens besser), 22,1% geben an, sich sogar stark verbessert zu haben. Dagegen stehen 27%, die den Eindruck haben, sich bestenfalls manchmal verbessert zu haben. 9,1% haben sich in Sachen Gestaltungskompetenz nach eigener Einschätzung nicht verbessert.

Die LehrerInnen sehen die Kompetenzzugewinne ihrer SchülerInnen optimistischer als diese und bleiben damit zum vorangegangenen Ergebnis fast konstant: 86,9% der LehrerInnen schätzen die SchülerInnen als mehr oder weniger verbessert ein, zur ersten Befragung waren es 84,1%. Die SchülerInnen haben sich also trotz vergleichsweise größerer Skepsis in den Selbstbeurteilungen ihrer Ausbildung von Ges-

taltungskompetenz jedoch den Einschätzungen ihrer LehrerInnen einen großen Schritt angenähert.

Gegen Ende des zweiten Projektjahres schätzen sich die SchülerInnen vor allem in Punkto *Teamwork* kompetenter ein: 89,4% sind zumindest meistens besser, 27,4% geben sogar an, viel besser geworden zu sein. Dem folgt mit 80% die Kompetenz die eigenen *Vorhaben und Arbeitsergebnisse* besser darstellen zu können und mit 78,3% diejenige mit *MitschülerInnen gemeinsam Aufgaben zu lösen*.

Selbst die von den SchülerInnen am schlechtesten bewerteten Teilkompetenzen werden auf höherem Niveau eingeschätzt. Während in der Zwischenevaluierung der Fortschritt im *Erkennen weltweiter Umweltsignale* mit 51,6% noch am seltensten genannt wurde, liegt dieser Wert nun mit 62,5% deutlich darüber. Ähnlich verhält es sich auch mit den Kompetenzen zum *Verständnis der Auswirkungen von Entwicklungen in Technik, Umwelt, Politik etc.* (66,4%) und dem *Verstehen komplizierter Zusammenhänge* (68,1%). Während erstere um 7,1 und zweitere um 12,7 verbessert eingeschätzt wurden, bleibt die Rangfolge in den Beurteilungen jedoch stabil.

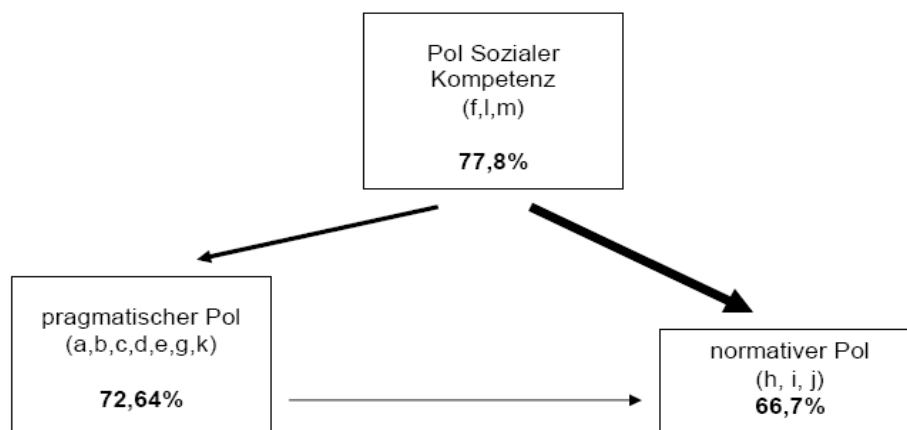
Statistisch ist eine numerische Auswertung der LehrerInnen-Daten aufgrund des geringeren Rücklaufs an Fragebogen bei der hohen Auflösung dieser Frage nicht signifikant. Dennoch lohnt sich ein Blick auf die Rangfolge unter den Teilkompetenzen: Demnach wird auch von den LehrerInnen übereinstimmend mit ihren SchülerInnen in der Teilkompetenz *wichtige Signale weltweiter Umweltveränderungen verstehen* die am schlechtesten entwickelte gesehen. Als nur etwas weitergehend beurteilen die LehrerInnen dann die Kompetenzen *Entwicklungen einschätzen* und *Verstehen komplizierter Zusammenhänge*. Damit bestätigen die LehrerInnen in der zweiten Erhebung die Rangfolge, die sich aus den Selbstauskünften der SchülerInnen ergibt.

Lehrereinschätzungen zum Wissenszuwachs

Insgesamt geht es mit dem Projekt Nachhaltige SchülerInnen 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	N
(a)selbstständig Informationen beschaffen und auswerten	46,2	23,1	23,1	7,7	-	-	13
(b)unterschiedliche Problemlösungswege beurteilen	15,4	7,7	69,2	7,7	-	-	13
(c)vorausschauend denken	15,4	69,2	7,7	7,7	-	-	13
(d)verschiedene Wissensgebiete und Fachinhalte miteinander verknüpfen	30,8	15,4	46,2	7,7	-	-	13
(e)selbstständig arbeiten	38,5	53,8	7,7	-	-	-	13

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	N
<i>(f)gemeinsam Aufgaben lösen</i>	46,2	46,2	7,7	-	-	-	13
<i>(g)komplizierte Zusammenhänge verstehen</i>	15,4	23,1	38,5	15,4	7,7	-	13
<i>(h)wichtige Signale weltweiter Umweltveränderungen (z. B. Klimaerwärmung, Artensterben) verstehen</i>	8,3	8,3	8,3	41,7	33,3	-	12
<i>(i)selbstständig Teilbereiche der Schule nachhaltig gestalten</i>	16,7	33,3	41,7	8,3	-	-	12
<i>(j)einschätzen, ob Entwicklungen (z. B. in Technik, Umwelt, Politik) in der Zukunft positive oder negative Auswirkungen haben</i>	8,3	33,3	33,3	25,0	-	-	12
<i>(k)Das eigene Vorhaben und dessen Ergebnisse Arbeit darstellen</i>	33,3	50,0	8,3	8,3	-	-	12
<i>(l)im Team zusammenarbeiten</i>	66,7	25,0	8,3	-	-	-	12
<i>(m)unterschiedliche Meinungen vertreten können, ohne andere zu verletzen</i>	25,0	41,7	33,3	-	-	-	12

Gruppiert man nun die weitergehend geklärten Items für Gestaltungskompetenz wiederum um inhaltlich begründete Pole, um Auskunft über ein Profil von Gestaltungskompetenz zu erhalten, dann bieten sich hier aufgrund der Form der Operationalisierung die drei Pole Soziale Kompetenz, normativer und pragmatischer Pol an. Daraus entsteht dann folgende Relation für die Einschätzungen der SchülerInnen:



**Gestaltungskompetenz
In den Schülergenossenschaften:
Gestaltkompetenz als Ziel**

Wie schon bei der oben gezeigten Polarität in den Einschätzungen zum Anregungspotential zur Gestaltungskompetenz, findet sich ein Nachrang des normativen Poles (globale Gerechtigkeit, Beurteilung von Entwicklungen in Technik, Umwelt oder Poli-

tik, nachhaltige Gestaltung von Schule) auch hier wieder. Allerdings liegen die Einschätzungen zum Grad der Zielerreichung deutlich enger beisammen, als dies beim Lernarrangement der Fall ist. Zudem haben die entsprechenden Items zum Grad der Zielerreichung in den Selbsteinschätzungen der SchülerInnen und auch im Urteil der LehrerInnen im Zeitverlauf eine positive Entwicklung genommen.

Dieser Eindruck bestätigt sich auch in den Gesprächen in den Förderschulen: Sie finden innerhalb der genossenschaftlichen SchülerInnengruppen statt und so pendeln sich die Statements im Diskurs der Gruppen um die gemeinsame Erfahrung herum ein. Aus diesem Kontext erhält im folgenden Beispiel die pädagogische Zielsetzung der Sozialen Kompetenz ihre Relevanz durch die Herausforderung, die sich eigendynamisch aus der Praxis der Genossenschaft ergibt. Die Passage entstammt einem Gesprächsabschnitt, in dem die Lernerfahrungen in den verschiedenen ausgerichteten Abteilungen der Genossenschaft zusammengetragen werden sollen und dabei ein Spektrum vom Kochen ohne Rezept über das Kaffee kochen bis hin zum Umgang mit dem Pinsel bei Malerarbeiten eröffnet wird.

I: Hmm.

M3: Also es ist sehr lehrreich.

I: ^LUnd lernt man da auch so Sachen zu planen, wenn man da am Anfang ist von so einem Projekt?

M?: Ja

M?: ^LJa

M4: ^LJa, wir haben jetzt auch ein Prototyp stellen wir dann her,

M?: ^Leigentlich immer^L

M4: gucken, ob das alles so klappt, wie wir uns das vorstellen und wenn das klappt, geht das dann

M?: ^Lin die Produktion

M4: ^Lin die Produktion rein

I: Ach ja. Gibt es bei anderen auch so etwas wie Prototypen, wie planen denn die anderen Abteilungen?

M3: Ja also wir in der Kreativabteilung setzen uns eigentlich bei der Ziegelei vorher an den Tisch und besprechen eigentlich das, was wir heute dann machen wollen an dem Tag

I: ^Lmh und da haltet ihr euch auch dran soweit es geht?

M3: Ja eigentlich schon. Es gibt zwar manchmal Auseinandersetzungen, da will der eine das machen, was der andere macht (.) weil (.) die kleinen Steine die können auch nur zwei Leute machen und da macht man sich die Hände so schmutzig, weil die anderen Sachen, die man richtig wie Nistkästen, die wir so aus Ton hergestellt haben, das tun wir ja richtig mit die Händen arbeiten und ja gut, bei den kleinen Steinen arbeiten wir eben halt mit so einem kleinen Gerät, und da wollen viele lieber die kleinen Steine machen als das andere aber wir haben das eigentlich jetzt so ge-

macht, dass jeder mal was macht, also nicht dass der eine mal an der einen Sache dran ist und die anderen müssen dann immer die blöden Arbeiten machen, weil

I: ↳ Ah okay, ihr habt eine Lösung gefunden, also es wird so eine Abwechslung und wie habt ihr denn diese Ablösungslösung da gefunden?

M3: Ja also wir sagen, wenn letztes mal die dran waren, sind heute die dran und eigentlich klappt das schon immer so

I: ↳ Das habt ihr bei der Besprechung wird das festgelegt

M3: ↳ Ja ↴ ↳ Das machen wir immer bei der Besprechung.

Der Konflikt entwickelt und reproduziert sich aus der alltäglichen Arbeit heraus, er stellt eine Gefährdung der Planbarkeit des Projektes da und muss also in der Besprechung derart bearbeitet werden, dass der Plan weiter verfolgt werden kann. Die SchülerInnen schildern hier das Anregungspotential des Alltagsbetriebs hinsichtlich der Sozialen Kompetenz im Team Konflikte zu bearbeiten ohne dass dies bei den Lernerfolgen ausdrücklich aufgelistet worden ist. Allerdings ist dieselbe Gruppe an anderer Stelle in umgekehrter Richtung auch ohne weiteres in der Lage sich die explizite Zielsetzung unter dem abstrakten Begriff der Teamfähigkeit anzueignen, indem dieser mit eigenen Erfahrungen aus dem Alltag der Genossenschaft aufgefüllt wird:

I: Was ist da eigentlich die Schwierigkeit, in der Gruppe zu arbeiten? Was muss man da eigentlich lernen für?

M3: ↳ Dass man sich nicht streitet.

M4: ↳ Genau, Teamfähigkeit am meisten

M1: ↳ Ja ↴

I: Ja, dass da nie gestritten wird, kann ich mir ehrlich gesagt kaum vorstellen

M3: ↳ ähm Manchmal gibt es Auseinandersetzungen, aber

M4: ↳ Wir haben ab und zu einen Akkuschrauber zu wenig und dann streiten wir uns immer über den Akkuschrauber, weil dann brauchen die den,

M6: ↳ Genau (@@)⁸↴

M4: dann brauche ich den, dann brauch er den und das immer ...

I: ↳ Ja ↴ ↳ Ja, das nervt natürlich, wenn man warten muss. Wie kommt ihr dann klar, muss dann der Lehrer da irgendwie einschreiten oder der Abteilungsleiter (.)

M4: ↳ Ne ne ne ↴ ↳ also ↴

I: Der seid ihr ja selbst.

M4: ↳ also (@@) wir regeln das irgendwie, dann mache ich irgendwas anderes, wenn er den Akkuschrauber halt, oder er macht was anderes, wenn ich den

⁸ @ steht für lachen, mit der Anzahl wird die Dauer, hier in der Überlappung, dargestellt.

Akkuschrauber hab, also wir beschäftigen uns irgendwie wenn wir keinen Akkuschrauber haben

Der Begriff Teamfähigkeit wird in der Gruppe als Beschreibung eines relevanten Lernbereichs in der Genossenschaft anerkannt und anhand bekannter Situationen konkretisiert. Dass es gilt, solche Fähigkeiten zu entwickeln, ist in der Gruppe praktisch evident, der Begriff steht mit den eigenen Erfahrungen in einem gehaltvollen Zusammenhang. Wie auch bei der Fragebogengruppe zeigt sich darin eine alltagspraktische Relevanz des Pols Sozialer Kompetenz, die für den normativen Pol so nicht existiert:

I: gibt es da [in der Genossenschaft] manchmal auch so Sachen, die mit Umwelt zu tun haben, ihr habt ja mit Holz zu tun, ja, kümmert ihr euch um die Hölzer und um die Bäume oder steht das nicht so im Vordergrund hat das gar nichts mit der Schülerfirma zu tun oder überlegt ihr manchmal, wie es bei Menschen sonst wo auf der Welt zugeht spielt das eine Rolle in der Schülerfirma?

M5: \perp_{mm}

M1: \perp_{mm} Nein Eigentlich nicht.

I: \perp Nicht so?

M2: Aber wir machen trotzdem, also so dass da nichts, also

M5: \perp wir kaufen ja selber das Holz,

M2: \perp was wir fällen es nicht so wirklich, dass wir dann einfach alles abholzen oder so, das wird alles schon so gemacht, dass wir da nicht viel, aber sonst haben wir damit nicht so viel zu tun.

Die beiden normativen Hinsichten werden von außen herangetragen und kollektiv wird deren Irrelevanz im Alltag zunächst bekundet, um dann aber wiederum gemeinsam gegen den Eindruck anzuarbeiten, dass man zu diesem Thema des Interviewers in dieser Genossenschaft nichts beizutragen hätte: Im Folgenden wird dann vor allem der anschlussfähige Aspekt des Umweltschutzes mit einigem Geschick dazu verwendet, die eigene Praxis als Praxis des Umweltschutzes auszuweisen. Unabhängig von der Charakteristik der tatsächlichen Arbeit tritt hier die Identifikation mit der eigenen Genossenschaft hervor: Denn in der Frage wird die Gefahr gesehen, an dieser ein Defizit aufzuspüren. Gegenüber den Sozialen Kompetenzen hat der normative Pol der Gestaltkompetenz auch bei den SchülerInnen deutlich eine geringere Relevanz.

7.2 Nachhaltigkeitsaspekte

Dieser Befund bestätigt sich auch in der Untersuchung zur Mehrung von Nachhaltigkeitsbewusstsein und –wissen. Beides bildet gemeinsam mit der Gestaltungskompetenz die grundlegende Orientierung des schülergenossenschaftlichen Arbeitens und

ist damit sowohl als Charakteristik wie auch als pädagogisches Ziel der Lehr- und Lernpraxis in den vorangegangenen Kapiteln als impliziter Bestandteil bereits untersucht worden. Darüber hinaus sind die LehrerInnen in beiden Erhebungen aber auch explizit zur alltäglichen Bedeutung der Nachhaltigkeitsbildung im Lernarrangement Schülergenossenschaft befragt worden. 11 LehrerInnen beantworteten hierzu standardisierte Fragen, 7 gaben Antworten auf eine offene Fragestellung.

Bedeutung der Nachhaltigkeit als pädagogischer Zielsetzung 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!)	Erhebung I				Erhebung II			
	trifft zu	trifft weitgehend zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu	trifft zu	trifft weitgehend zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu
(a) <i>Ich gebe als Lehrkraft regelmäßig Impulse, um die SchülerInnen und Schüler an Nachhaltigkeitsaspekte heranzuführen.</i>	27,8	38,9	33,3	-	33,3	33,3	33,3	-
(b) <i>Nachhaltigkeitsaspekte sind Teil der alltäglichen Firmenpraxis.</i>	16,7	44,4	33,3	5,6	28,6	42,9	19,0	9,5
(c) <i>Ich finde es wichtig, sich mit Fragen einer nachhaltigen Entwicklung auseinander zu setzen.</i>	61,1	33,3	5,6	-	59,1	31,8	9,1	-
(d) <i>Durch die Mitarbeit in der Schülerfirma sind den meisten Schülerinnen und Schülern Nachhaltigkeitsaspekte vertraut.</i>	22,2	16,7	61,1	-	36,4	27,3	36,4	-
(e) <i>Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler schätzt die Nachhaltigkeitsaspekte als bedeutsam ein.</i>	11,1	27,8	50,0	11,1	38,1	14,3	38,1	9,5

Die Häufigkeitsverteilung ist für die einfachere Vergleichbarkeit trotz der geringen Grundgesamtheit (N=11) in Anteilen von Hundert dargestellt.

Die Auseinandersetzung mit Fragen einer nachhaltigen Entwicklung halten weiterhin 90,9% der LehrerInnen für wichtig (10 von 11). (Bei der Zwischenevaluierung wurde dies von 17 der damals beteiligten 18 LehrerInnen so betrachtet.) Weiterhin geben 67% von ihnen an, regelmäßig Impulse zu geben, um die SchülerInnen an die Thematik der Nachhaltigkeit heranzuführen. Analog zu der oben schon gezeigten Entwicklung des normativen Pols innerhalb der Gestaltkompetenz - der als vergleichsweise eng an die Orientierung an Nachhaltigkeit gekoppelt betrachtet werden kann - findet sich nun in den Ergebnissen der Endevaluierung eine Ausweitung der alltäglichen Bedeutung der Nachhaltigkeitsthematik in den Schülergenossenschaften:

Wurden Nachhaltigkeitsaspekte zunächst von 61,1% (11 von 18) als Bestandteil des Alltags eingeschätzt, so werden sie nun von 71,5% (8 von 11) als solche wahrgenommen. Dabei geben 3 LehrerInnen an, dass dies voll zuträfe, für weitere 5 trifft dies weitgehend zu. Trotz der kleinen absoluten Zahlen ergibt sich zusammen mit dem Tenor der 7 offenen Statements das Bild einer verbesserten alltagspraktischen Relevanz der Nachhaltigkeit in den Schülergenossenschaften. Es scheint allerdings

in diesem Punkte noch eine gewisse Ambivalenz zu herrschen. Darauf weisen beispielhaft zwei Statements zu Frage 29 hin, die von zwei LehrerInnen aus ein und derselben Schule stammen:

Im einen Fragebogen wird darauf hingewiesen, dass man seit der ersten Erhebung an einem Nachhaltigkeitsaudit teilgenommen habe. Im zweiten Fragebogen findet sich zur selben Frage der Hinweis:

„Diese Zielsetzung kommt bei uns leider immer noch zu kurz!“

In einem weiteren Fragebogen heißt es:

„Die Aspekte der Verantwortungsübernahme und der wirtschaftlichen Betrachtung des jeweiligen Handelns überwiegen.“

Von der Teilnahme an einem Nachhaltigkeitsaudit wird insgesamt in Statements aus drei Schulen berichtet. Hierin mag ein plausibler Grund für die verbesserte Einschätzung liegen, die die LehrerInnen der Nachhaltigkeitsthematik beim Kompetenzerwerb der SchülerInnen geben:

Dass durch die Mitarbeit in der Schülergenossenschaft die meisten SchülerInnen mit Aspekten der Nachhaltigkeit vertraut seien, wurde zum Zeitpunkt der Zwischenevaluierung nur von 38,9% (7 von 18) so eingeschätzt. In der zweiten Erhebung steigt dieser Wert auf 63,3% (9 von 11) an. Und auch der Bedeutung der Nachhaltigkeit bei ihren SchülerInnen attestieren sie mit 52,4% einen Zuwachs von 13,5% (gegenüber 38,9% in der ersten Erhebung). 4 von 11 schätzen ein, dass es voll zuträfe, dass die Nachhaltigkeit für ihre SchülerInnen bedeutsam sei, 2 geben an, dass dies weitgehend zutreffend sei. Dabei allerdings bleiben sie damit auch in der zweiten Erhebung noch recht zurückhaltend: der Wert liegt unter dem des normativen Pols der Gestaltungskompetenz (vgl. 7.1) und deutlich unter der Bedeutung, die die Thematik für sie selbst hat (90,9%, s.o.).

8. Die Arbeitssituation der LehrerInnen

In der gemeinsamen Praxis von LehrerInnen und SchülerInnen in der Schülergenossenschaft tendiert – aus Perspektive der LehrerInnen - deren professionelle Rolle hin zur Moderation. Dies steht mit dem Bedeutungszuwachs von Motivation, Selbstständigkeit und Selbststeuerung auf Seiten der SchülerInnen in Verbindung. Durch die Rahmung Genossenschaft ist also eine je konkrete Form des Arbeitens und Lehrens impliziert, die innerhalb des Schulbetriebs als eigensinnig erlebt wird. Die beteiligten LehrerInnen waren aufgefordert diese Arbeitssituation zu bewerten, teilweise in standardisierter, teilweise in offener Form.

Insgesamt sind die LehrerInnen mit ihrer Arbeitssituation in der Schülergenossenschaft weiterhin in hohem Maße zufrieden. Unter den 14 LehrerInnen der zweiten Erhebung bekunden 4 sogar, dass *es momentan nichts Bedeutendes zu beklagen* gibt, dass sie *rundherum zufrieden* sind. Gleichzeitig ist aber eine Aufspreizung der Verteilung festzustellen, insgesamt ist die Zufriedenheit seit der ersten Erhebung etwas rückläufig: während die Teilgruppe der rundherum mit der Arbeitssituation Zufriedenen um ein weiteres Votum gewachsen ist, gibt es auch indifferente bzw. unzufriedene Stimmen. Dadurch wird die gute Stimmung leicht eingetrübt.

Dabei wird erneut mehrfach auf die Bedeutung der motivierten Selbstständigkeit der SchülerInnen hingewiesen – womit wiederum unterschiedliche Beurteilungen der Arbeitssituation in Verbindung stehen können: Während in einem Fragebogen *„organisatorische Schwierigkeiten, Überforderung der Schüler“* und die *„Akzeptanz der Arbeit in der Schule/Kollegium“* als problematisch aufgereiht, zugleich aber die Arbeitssituation, abgesehen von einigen Kleinigkeiten, dennoch für gut befunden wird, findet sich andernorts hingegen der Hinweis darauf, dass die erhoffte Selbstständigkeit der SchülerInnen, in diesem Fall ausgeblieben sei. Das wird hier mit Unzufriedenheit mit der Arbeitssituation in Verbindung gebracht. Deutlich besser fällt das standardisierte Votum einer/s Kollegin/en aus derselben Schule aus, der/die die SchülerInnen argumentativ unterteilt in Motiviertere und in welche *„die sich nicht motivieren lassen“*. Letztere *„(...) machen mit, weil sie müssen“*. Dieser Hinweis auf einen Zusammenhang von Freiwilligkeit und Motivation findet sich auch in einem der Fragebögen aus einem Gymnasium: Dabei werden zuvor problematisierte *„Rahmenbedingungen“* als eine *„junge Belegschaft, z. T. nur dabei zum akkumulieren von AG-Stunden als Stundennachweis fürs Turbo-Abi; Schülergenossenschaft kein High-Light im Schulalltag, sondern nur eine von vielen AGs; (...)“* konkretisiert. Und diese Beschreibung steht dann in Verbindung mit einem durchwachsenden Urteil zur Arbeitssituation, *es ist schon o. k., ich komme klar*. Daneben gibt es auch in einem der LehrerInnenfragebogen einen Hinweis auf die Freiwilligkeit auf Seiten der LehrerInnen: Weil der Teilnahme am Projekt keine eigene Entscheidung zugrunde gelegen habe, wirke die Anspruchshaltung der Projektleitung manchmal überfordernd.

Die Freiwilligkeit der SchülerInnen als Voraussetzung von Motivation wird in den übrigen Fragebogen, in denen z.B. *„die überwiegend motivierten Schüler;“* zentraler Ausgangspunkt eines positiven Statements ist, nicht thematisiert. Insgesamt steigt die Zufriedenheit mit der eigenen Arbeitssituation mit der Motivation und mit der sich daraus ergebenden Selbstständigkeit der SchülerInnen:

„Die SchülerInnen arbeiten zunehmend selbstständiger, der Arbeitsaufwand wird geringer. Es treten kaum Schwierigkeiten auf. Die Auftragslage hat sich verbessert, übertages generieren sie SchülerInnen auch selbstständig.“

Vor allem das derart veränderte Zusammenspiel zwischen den LehrerInnen und ihren SchülerInnen wird immer wieder zur guten Bewertung der eigenen Arbeitssituation hervorgehoben. Daneben treten jeweils aber auch unterschiedliche Gründe, wie die Unterstützung im Kollegium oder die gute Kooperation mit den Projektpartnern, die positive Entwicklung der SchülerInnen.

Insgesamt kommt in Verbindung mit den Statements zur LehrerInnenrolle von Seiten der LehrerInnen eine an den Veränderungen des Lernarrangements interessierte Grundhaltung zum Ausdruck. In der Sondersphäre Genossenschaft als Lernarrangement wird aus dieser Perspektive eine Möglichkeit gesehen, herkömmlichen Beschränkungen des normalen Unterrichts zu entkommen. Die Beurteilung der eigenen Arbeitssituation wird vor dem Hintergrund dieser Orientierung am Gelingen der damit je in Verbindung gebrachten Ansprüche an eine andere Form der Kooperation mit den SchülerInnen bemessen – insgesamt führt die Schülergenossenschaft als Lernarrangement dabei zu einer guten Arbeitszufriedenheit:

„Überwiegend motivierte Schüler; praxisorientiertes Arbeiten jenseits ausgetretener Lehrpläne; viel Entscheidungsfreiheit und Verantwortung auf Schülerseite; abwechslungsreiche Arbeit!“

Die Arbeitssituation der LehrerInnen

Welche der nachstehenden Aussagen trifft weitestgehend zu?	Erste Erhebung			Zweite Erhebung		
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
„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	4	28,6	28,6
„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	6	42,9	42,9
„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	2	14,3	14,3
„Es ist o.k. – sieht man von so ein paar beklagenswerten Aspekten ab, dann kann man von der Arbeitssituation in der Genossenschaft schon sagen: es ist schon o.k., ich komme klar.“	-	-	-	1	7,1	7,1
„Hier und da gibt es durchaus positive Aspekte meiner Arbeitssituation in der Genossenschaft – aber insgesamt kann ich so nicht zufrieden sein.“	-	-	-	1	7,1	7,1
„Die Arbeitssituation in der Schülergenossenschaft stellt sich mir als ungenügend da: mir fällt nichts ein, was ich an dieser Situation erhaltenswert finde.“	-	-	-	-	-	7,1
Gesamt	14	77,8		14	100,0	
keine Angabe	4	22,2		-	-	
Gesamt	18	100,0			100,0	

9. Die Kooperation Schülergenossenschaft - BLK - GVN

Die Arbeit der LehrerInnen im Modellprojekt Nachhaltige Schülergenossenschaften wird von einer Kooperation des Genossenschaftsverbandes Norddeutschland (GVN) mit dem Projekt Transfer 21 der Bund-Länder-Kommission in Niedersachsen extern begleitet. Dabei geht es darum, über 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.

In der Kooperation von GVN und Transfer 21 wird von Seiten der im Alltag engagierten LehrerInnen vor allem auch die Adressantin von Forderungen nach kollegialem Austausch gesehen. In diesem Sinne wurden schon in der Zwischenevaluierung regelmäßige Treffen angeregt und dies ist auch der Tenor in den nur wenig genutzten offenen Antworten an dieser Stelle. Mit nun nur noch 56% Zustimmung zum Statement, wonach *Gelegenheiten zum Austausch mit KollegInnen bisher ausreichend gegeben* gewesen seien, wird von der Gruppe der LehrerInnen dieser Bedarf hervorgehoben. Gestützt wird dies noch durch die gewachsene Bedeutung der Workshops, deren informativer Charakter mit nun knapp 83% noch einmal etwas stärker betont worden ist.

Weiterhin auffällig ist der Rückgang, der der Wirkung der Kooperation der beiden Projektpartner in den Alltag der Schulgenossenschaften attestiert wird – wobei zugleich die Begleitung durch beide konstant mit nun 74,5% als hilfreich und mit 78,5% als motivierend charakterisiert wird. In diesem Zusammenhang werden die bereitgestellten Informationsmaterialien einmal mehr gelobt (83,3%).

Über den Austausch hinaus werden als konkrete Vorschläge in den offenen Statements die Beratung zum Umgang mit verschiedenen Leistungs- oder Altersstufen angeregt oder die Präsentation der Schülerfirma im Beisein des Kultusministers gelobt.

In der Gesamtbilanz ist die Beurteilung der Kooperation um etwa 3% zurückhaltender beurteilt worden mit einer 70,8%-igen Zustimmung zu den positiven Statements.

Zur Kooperation: Schule/BLK-Transfer 21/GVN

	N Zwischen- evaluie- rung	Mittelwert Zwischen- bericht	N Endeva- luierung	Mittelwert Endbericht
<i>Die Kooperation hatte in meiner alltäglichen Arbeitssituation in der Schülergenossenschaft Wirkung.</i>	18	64,06	12	58,08
<i>Die Begleitung für mich als Lehrer war insgesamt hilfreich.</i>	18	76,33	13	74,46
<i>Überdies habe ich die Begleitung durch die Kooperationspartner als motivierend erlebt.</i>	17	73,82	13	78,46
<i>Insbesondere die gemeinsamen Workshops waren informativ.</i>	16	80,00	12	82,50

	N Zwischen- evaluierung	Mittelwert Zwischen- bericht	N Endeva- luierung	Mittelwert Endbericht
<i>Die Arbeits- und Informationsmaterialien waren inhaltlich auf meinen Bedarf optimal ausgerichtet</i>	18	70,56	11	71,73
<i>Die Informationsmaterialien waren übersichtlich aufbereitet</i>	18	76,61	11	83,27
<i>Die Beratung gerade hinsichtlich der Kenntnisse der Unternehmensführung fand ich gut.</i>	16	72,38	11	63,36
<i>Speziell für meine Schulform war das Projekt bisher geeignet.</i>	18	76,17	12	69,33
<i>Gelegenheiten zum Austausch mit KollegInnen, die auch mit der Arbeit in einer Schülergenossenschaft betraut sind, waren bislang ausreichend gegeben.</i>	18	68,61	13	56,38

10. Schülerfirmen als Genossenschaften

Eines der im Projekt verfolgten Ziele ist die Steigerung der Bekanntheit und der Vertrautheit der Genossenschaft als Rechts- und Organisationsform bei SchülerInnen. Dabei wird die demokratische Verfasstheit der Rechtsform betont und auf die sich daraus ergebende Entsprechung zu den Zielen der Nachhaltigkeitsbildung hingewiesen. In diesem Zusammenhang wurden die SchülerInnen und die LehrerInnen nach der Bedeutung der Rechtsform Genossenschaft für ihre Alltagserfahrung in der Schülerfirma zum Teil in offener Fragestellung, zum Teil standardisiert befragt.

SchülerInneneinschätzungen zur Bedeutung der Rechtsform Genossenschaft im betrieblichen Alltag

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.	Erhebung I				Erhebung II			
	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	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
<i>(a) 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	13,5	27,0	40,5	18,9
<i>(b) Gerade weil unsere Schülerfirma eine Genossenschaft ist, läuft bei uns alles nach demokratischen Prinzipien.</i>	39,8	42,3	13,0	4,9	37,2	40,7	17,7	3,5
<i>(c) Wir machen unsere Arbeit in der Schülerfirma und nennen das am Schluss dann ‚Genossenschaft‘.</i>	25,7	28,3	19,5	26,5	30,2	36,8	17,9	15,1
<i>(d) 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	22,9	29,4	26,6	20,2
<i>(e) Dass unsere Schülerfirma eine Genossenschaft ist, spielt keine Rolle.</i>	12,5	17,5	24,2	45,8	10,1	14,7	31,2	44,0

LehrerInneneinschätzungen zur Bedeutung der Rechtsform Genossenschaft im betrieblichen Alltag

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?	Erhebung I				Erhebung II			
	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	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
<i>(a) 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	46,2	7,7	38,5	7,7
<i>(b) 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	-	53,8	23,1	7,7	15,4
<i>(c) 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	8,3	33,3	25,0	33,3
<i>(d) 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	16,7	16,7	50,0	16,7
<i>(e) 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	8,3	25,0	25,0	41,7
<i>(f) Die genossenschaftliche Rechtsform spielt im praktischen Erleben der Schüler keine Rolle.</i>	-	16,7	27,8	55,6	16,7	16,7	8,3	58,3

In den zu beurteilenden Statements ist eine Polarität enthalten, die auf der einen Seite von einer intensiven Auseinandersetzung mit der Rechts- und Organisationsform Genossenschaft ausgeht und auf der anderen Seite von einer Bedeutungslosigkeit derselben. Zum Zeitpunkt der Zwischenevaluierung waren beide Extreme zurückgewiesen worden. Bei den SchülerInnen versammelten sie die je größte Ablehnung. Dabei hatten die SchülerInnen diejenige Aussage, nach der die genossenschaftliche Rechtsform keine Rolle im Schulalltag spiele, stärker zurückgewiesen, als diejenige, wonach sie Gegenstand intensiver Auseinandersetzungen sei. Diese Tendenz hat sich verstärkt. Die Zustimmung zur intensiven Auseinandersetzung ist um 7,8 angestiegen, auf der anderen Seite der Polarität ist die Zustimmung zu Bedeutungslosigkeit um 5,2 gesunken: Die Genossenschaft als Rechts- und Organisationsform hat bei den SchülerInnen an Bedeutung gewonnen.

Trotz eines leichten Rückgangs versammelt die Wahrnehmung der Genossenschaft vor allem unter dem Aspekt ihrer demokratischen Steuerung den größten Zuspruch

auf sich. Hier stimmten in der Zwischenevaluierung noch 82,1% der befragten SchülerInnen zu, zur zweiten Erhebung waren es noch 77,9%. Allerdings hat die pragmatische Aussage, wonach die Genossenschaft in erster Linie als Label zur ansonsten selbstverständlichen Alltagsarbeit dient, auch einen Zuwachs um 13% zu verzeichnen. Bei den SchülerInnen ist demnach also die alltägliche Relevanz der genossenschaftlichen Form ihrer Schülerfirma insgesamt gestiegen, was auch einen recht pragmatischen Umgang einzuschließen scheint.

Auch aus Sicht der LehrerInnen hat die Genossenschaft als Organisations- und Rechtsform im Schulalltag zum einen an Relevanz gewonnen, wie auch schon in der Zwischenevaluierung sehen die LehrerInnen die Rechtsform Genossenschaft zum anderen viel stärker im inhaltlichen Fokus als ihre SchülerInnen: Aus ihrer Sicht erscheint sie schon zu 46,2% unmittelbar als Gegenstand intensiver Auseinandersetzungen, weitere 7,7% geben an, dass es bei ihnen zumeist auch so sei. Diesen 53,9% stehen allerdings auch wiederum 46,2% entgegen, die in dieser Hinsicht skeptisch sind. Die LehrerInnen bekunden hier sehr unterschiedliche Erfahrungen. Dennoch, die Zurückweisung der Aussage der Bedeutungslosigkeit fällt bei ihnen eindeutiger aus; 66% der LehrerInnen geben an, dass bei ihnen zumindest meistens nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Rechtsform Genossenschaft keine Rolle spiele, wobei hier auch schon 58,3% angeben, dass dies gänzlich nicht zuträfe; Von 12 LehrerInnen sind das 7. Immerhin 4 LehrerInnen sehen dagegen die Rechtsform der Schülerfirma als zumindest weitgehend bedeutungslos.

Von den LehrerInnen wird, wie auch schon von ihren SchülerInnen, vor allem die demokratische Entscheidungsfindung hervorgehoben. Hierin sehen die LehrerInnen das zentrale Moment der Organisationsform Genossenschaft. 76,9% geben an, dass zumindest weitgehend zutrifft, dass die Genossenschaft vor allem Gelegenheit bietet, demokratische Entscheidungsfindung in relevanten Situationen für die SchülerInnen erfahrbar zu machen. Dabei kommt allerdings auch die oben schon beschriebene Zurückhaltung zum Ausdruck, welche Bedeutung die SchülerInnen der demokratisch-partizipativen Entscheidungsfindung im Alltag beimessen. Seit der Zwischenevaluierung ist dieser Wert insgesamt um 17,5% gefallen, wobei die unmittelbare Zustimmung zum Ziel an sich wiederum gewachsen ist. An der genossenschaftlichen Organisation wird von den LehrerInnen in den offenen Statements dann auch vor allem die demokratisch strukturierte Steuerung als einer der zentralen Vorzüge betrachtet:

„Basisdemokratische Verhaltens- und Wirtschaftsformen werden gelebt.“

Was hier nur knapp angedeutet wird, bildet den Grundton der Stellungnahmen der LehrerInnen: betont wird vor allem das Demokratieprinzip gegenüber einem Unternehmensziel der Gewinnmaximierung. Dieses Moment ist in den Fragebogen gegenüber der Zwischenevaluierung häufiger zu finden und deutlicher akzentuiert.

Dabei wird die demokratische Verfasstheit mit der Verantwortungsübernahme durch die SchülerInnen in Verbindung gebracht und die Vereinbarkeit mit pädagogischen Aspekten betont:

„Ideal! Ziel: Förderung der Mitglieder, nicht Gewinnmaximierung.“

Oder:

„Die Gewinnmaximierung steht nicht im Vordergrund und soziale Kompetenzen spielen eine größere Rolle.“

Insbesondere im letzten Statement ist schon der Vergleichshorizont der an Gewinnmaximierung orientierten Rechtsformen einbezogen. Dazu war auch explizit in einer weiteren Frage aufgefordert, was aber zu keinen substantiell neuen Statements geführt hat, eben weil in der gezeigten Weise die Genossenschaft von vorneherein in erster Linie als nicht-gewöhnliche Unternehmensform vor allem von der Aktiengesellschaft abgesetzt wird. Die Genossenschaft als Alternative zu einer an Gewinnmaximierung orientierten Wirtschaftsweise wird von den LehrerInnen geradezu mit Erleichterung aufgenommen:

„Die Schülerfirma existierte zuvor als AG (Aktiengesellschaft). Die Ziele der AG, wie beispielsweise Gewinnmaximierung standen nicht im Einklang mit den pädagogischen Aspekten. Die Rechtsform e.G. erscheint mir viel angebrachter zu sein.“

Und so werden von denjenigen LehrerInnen, die schon mit der AG Vorerfahrung aufweisen, eben auch die zentralen Aspekte der Genossenschaft hervorgehoben: demokratisch basierte Verantwortungsübernahme, durch die SchülerInnen, Förderung der Mitglieder statt Gewinnmaximierung, demokratische Entscheidungsfindung.

Neben diesem Mainstream in den Statements findet sich in einem Fragebogen auch ein Hinweis auf die größere Eignung der Genossenschaft zur Akquise von Startkapital. Um die Genossenschaftsbeiträge der Mitglieder als Startkapital zu bekommen, wurde hier von vorneherein mit der Rechtsform Genossenschaft begonnen.

Hingewiesen wird aber auch auf Vorraussetzungen die erforderlich sind, wenn das Lernarrangement Nachhaltige Schülerfirma genossenschaftlich organisiert sein soll:

„Die Rechtsform der Genossenschaft erscheint mir am geeignetsten für nachhaltige Schülerfirmen. Wir müssen aber Platz im Unterricht schaffen für die thematische Auseinandersetzung, die Wahlen, die Versammlungen etc. Das ist den SchülerInnen häufig zu viel.“

In einem anderen Fragebogen wird betont:

„Im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung geht es in Deutschland auch um den Erwerb so genannter Gestaltkompetenzen. Zum Erwerb dieser Kompetenzen halte ich das Lernarrangement Schülergenossenschaft mit deren Rechtsform für sehr leistungsfähig und Erfolg versprechend.“

Aus der Konfrontation dieser beiden Statements ergibt sich vor dem Hintergrund der bisher gezeigten Ergebnisse folgendes verdichtete Gesamtbild: Die Orientierung der Nachhaltigkeitsbildung am Konzept der Gestaltkompetenz erfordert eine praktische Ausrichtung des Unterrichts, weil sie einer pädagogischen Orientierung an Kompetenz folgt, und nicht einer konventionelleren, passiveren Auslegung von Wissen. Hierzu ist mit der Schülerfirma in der Organisationsform Genossenschaft ein geeignetes Lernarrangement gefunden: Die SchülerInnen wie die LehrerInnen bestätigen das Anregungspotential des Arrangements für Erfahrungsprozesse als Grundlage zum Erwerb von Gestaltungskompetenz – vor allem hinsichtlich ihrer pragmatischen Aspekte. Dieses Lernarrangement gerät im Kontext des Schulbetriebs zu einer praktischen Sondersphäre mit einigem Irritationsvermögen, die die im ersten Statement angedeuteten Umstellungen erfordert. Hierin kommt das ebenfalls in der Zwischen-evaluierung schon hervorgetretene Verhältnis des Arrangements zum herkömmlichen Schulbetrieb zum Ausdruck, das dort als bisweilen zu findende Reibungsfläche beschrieben worden ist (vgl. ebd. S. 33 u. S. 34). Solche Umstellungen aufgrund von Irritationen können von der Orientierung der Gestaltungskompetenz ihren argumentativen Ausgang nehmen, im hier gezeigten Statement werden sie von organisatorischen Prinzipien der Genossenschaft aus argumentiert. Dabei wird die Verbindung von Nachhaltigkeitsbildung und Genossenschaftlichkeit des entsprechenden Lernarrangements sehr positiv bewertet:

„Genossenschaft = ideale Rechtsform für nachhaltige Schülerfirmen.“

11. Partnergenossenschaften

Von den 14 LehrerInnen haben 7 angegeben, mit einem genossenschaftlichen Partnerunternehmen zusammen zu arbeiten. Zum Zeitpunkt der Zwischenevaluierung gaben von 18 LehrerInnen 10 an, an ihrer Schule über eine solche Partnerschaft zu verfügen. Dabei wurde zu diesem Zeitpunkt von kleinen finanziellen Unterstützungen, Materialhilfen, kostenlosen Bankkonten oder Seminarräumen berichtet und auch im weiteren Projektverlauf tauchen die Partnergenossenschaften als „unauffällige“ Helfer auf: Es wird in anderem Zusammenhang von Ideen bei der Werbegestaltung, von Beratungen bei der Organisation der Buchführung oder vom Engagement eines Filialleiters einer Partnergenossenschaft im Aufsichtsrat der Schülergenossenschaft berichtet. Ansonsten wurde die Gelegenheit diese Partnerschaft eigens offen zu thematisieren bei der zweiten Erhebung nicht genutzt, was den Eindruck des unauffälligen Engagements hervorbringt.

12. Zufriedenheit der SchülerInnen

Abschließend bekamen auch die SchülerInnen die Gelegenheit - wiederum zum Teil standardisiert, zum Teil offen - übergreifend die Arbeit in ihrer Schülergenossenschaft zu beurteilen. Zur standardisierten Befragung wurden hierbei Statements von SchülerInnen herangezogen, die mit der Situation in ihrer Schülerfirma aus unterschiedlichen Gründen zufrieden waren⁹. Gefragt war, inwieweit die darin zum Ausdruck kommende Beurteilung jeweils von den Befragten geteilt werden. Dieses Vorgehen hatte offenkundig auch auf die anschließende offene Bewertung anregende Wirkung, sodass auch diese abschließende Aufgabe noch recht engagiert angenommen wurde.

Zufriedenheit in der Selbsteinschätzung der SchülerInnen

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?	Erhebung I				Erhebung II			
	Das sehe ich auch so	Das sehe ich ganz ähnlich	Das sehe ich nur teilweise so	Das sehe ich ganz anders	Das sehe ich auch so	Das sehe ich ganz ähnlich	Das sehe ich nur teilweise so	Das sehe ich ganz anders
<i>(a) 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	45,6	26,3	19,3	7,9
<i>(b) 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	38,6	41,2	20,2	-
<i>(c) 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	47,3	38,4	10,7	3,6
<i>(d) 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	48,2	28,6	16,0	7,1
<i>(e) Dass wir hier alles direkt praktisch lernen ist besser als im normalen Unterricht.</i>	60,8	27,2	10,4	1,6	62,2	22,8	11,4	3,5

Zum Zeitpunkt der Zwischenevaluierung gaben die SchülerInnen zu insgesamt 77% an, die in diesen fünf Statements angesprochenen Vorzüge aus ihrer Erfahrung heraus zumindest ganz ähnlich zu beurteilen. Insgesamt sind seither die Beurteilungen im Großen und Ganzen mit einer leichten Verbesserungstendenz stabil geblieben:

⁹ Diese Statements waren durch transkribierte SchülerInnenzitate gebildet worden, angeregt durch die z.T. qualitative Evaluierungsstudie zu „Schüler unternehmen was!“ (Ute B. Schröder / Dr. Iris Nentwig-Gesemann http://www.dkjs.de/schuelerunternehmen/pdf/evalb_schueler_kurz.pdf [10.01.2008]).

Über alle Aussagen hinweg beurteilen nun 79,8% der SchülerInnen aus ihrer Erfahrung heraus, das darin zum Ausdruck kommende positive Bild als zumindest weitgehend dem ihrigen ähnlich.

Die beiden stärksten Zustimmungen versammeln konstant die beiden Aussagen zur Selbstständigkeit und zur praktischen Ausrichtung des Lernens in der Schülergenossenschaft mit nun annähernd identischen 85% zumindest weitgehender Zustimmung. Dass man in der Schülergenossenschaft zunächst ohne die Einflussnahme des Lehrers/ der Lehrerin arbeiten kann, wird in den offenen Statements wiederum mit der Möglichkeit in Verbindung gebracht, Verantwortung zu übernehmen und deshalb begrüßt. Die praktische Orientierung als Differenzmerkmal zum normalen Unterricht wird auch in den offenen Antworten thematisiert:

„Ich finde, dass das arbeiten in einer Genossenschaft anders ist als im normalen Unterricht. Man arbeitet in Gruppen und macht mehr in den Gruppen. Man lernt selbstständig arbeiten.“

Verantwortungsübernahme, praktische Selbstständigkeit und die Gruppe stehen zueinander in einem zirkulären Verhältnis: Die Gruppe als Grundlage guter Zusammenarbeit wurde noch deutlicher betont, die Zustimmung zur betreffenden Aussage ist um weitere rund 5% auf nun knapp 80% angestiegen. Das in der Genossenschaft *„jeder von jedem lernen“* könne und genau dies oft zum Erfolg führe, wird hervorgehoben. Es sei wichtig *„dass wir in Gruppen arbeiten, es geht schneller und ist praktischer als Unterricht. Ich find auch gut das ich mit meinem Freund etwas machen kann.“* Die durch gemeinsame Erfahrung geprägte Gruppe wird in einem Fragebogen gar mit einer Rückwirkung in den übrigen Unterricht in Verbindung gebracht:

„In der Schülerfirma arbeiten wir alle gut zusammen und verstehen uns super, dass hat uns zum Teil auch sehr in der Schule weiter geholfen, da wir besser zusammenarbeiten konnten.“

Dabei macht die Praxis der Genossenschaft als Abwechslung zum normalen Unterricht Spaß, ohne dass die Genossenschaft als Erholungsraum innerhalb der Schule empfunden wird. Letzteres wird in einer Gruppe von Statements deutlich, die sich auf die erste angebotene Aussage beziehen, nach der es in der Genossenschaft entspannter zugehe. Auch in der Schülergenossenschaft müsse man etwas lernen, es gebe immer etwas zu tun:

„Ich finde es überhaupt nicht entspannter! Es ist sogar viel anstrengender für alles sorgen zu müssen und für alles gerade zu stehen!!!“

Oder:

„Ich finde auch, dass der Unterricht ruhiger und locker abläuft. Trotzdem verfallen wir nicht in die privaten Themen. Es muss/soll trotzdem etwas geschafft werden.“

Dieses Zurechtrücken einer als von außen angeheftet und unzutreffend aufgenommenen Zuschreibung verweist auf einen Integrationszog, der von dem Lernarrangement auszugehen scheint – die SchülerInnen sind integriert über jeweils eigene Motivlagen:

„In der Schülerfirma ist es zwar entspannter als in der Klasse, aber man möchte die Projekte erfolgreich abschließen.“

Oder:

„Wie der Name Schülerfirma schon sagt. Hier ist eine Firma am Werk. Und Firmen arbeiten. Natürlich kommen die vorher genannten Aspekte zur Geltung [Statements zur Zufriedenheit]. In erster Linie sammle ich hier aber praktische Erfahrung für ein Leben nach der Schule, da ich als Nicht-Firmenarbeiter selten mit Buchhaltung oder Zulieferern zu tun habe. Insofern kann ich mich hier in schulfremden Bereichen gut weiterbilden.“

Auch hier wird, wie schon in den offenen Statements zum Lernarrangement Genossenschaft, von den SchülerInnen die Fluchtlinie der Berufsvorbereitung eingezogen:

„Die Erfahrung, die wir in der Schülerfirma sammeln ist sehr praktisch fürs spätere Leben, also für den Job, bei Verhandlungen, beim arbeiten in einem Team, beim Umsetzen eigener Ideen. Oder eines eigenen Unternehmens.“

Neben diesen Lerngehalt stellen die SchülerInnen mit je mehrfacher Nennung das Kennen lernen *„praktischer Arbeit innerhalb einer firmenartigen Struktur“*, den Einblick in betriebliche Abläufe oder dass man lerne, *„viel besser in der Öffentlichkeit bestimmte Sachverhältnisse darzustellen“*. In anderen Fragebögen sind solche Integrationsmomente in den Genossenschaftsbetrieb nicht nur als Vorstellung künftiger Nutzen des Gelernten zu finden, sondern schon Bestandteil praktischer Erfahrung: *„(...) denn durch unsere Erfahrungen und Routine durch die Schülerfirma bzw. die Arbeit mit den Genossen (...) war man sehr sicher als wir ins Praktikum gingen.“*

Diese Integration über die eigenen Lernziele steht mit einer Identifikation mit dem eigenen Tun und einer Transparenz im eigenen Lernprozess in Verbindung:

„Ich finde gut, dass man eigenständig lernen kann. Nach seinen eigenen Ansprüchen, und das man etwas, was man nicht für wichtig hält wieder vergessen kann. Es besteht kein Lerndruck, wie in der Schule oder vor Arbeiten. Man lernt für sich. Man

kann dort frei miteinander reden und muss nicht immer still sein oder still sitzen. Die ganze Atmosphäre ist entspannter.“

Das „man lernt für sich“ steht hier in Verbindung mit der Berechtigung zu vergessen, was man als unwichtig erachtet – der Vorzug, der hier beschrieben wird, ist die Identifikation mit den Lerninhalten über die eigene Anteilnahme an denselben. In diesem Idealbild eigen motivierter Lernsteuerung besteht kein Grund zur Disziplinierung neben der Selbstdisziplin, die sich aus dem Engagement für die Sache rechtfertigt: diese Erfahrung mit dem Lernarrangement Genossenschaft wird in einer weiteren Gruppe von Stellungnahmen hervorgehoben:

„Die Arbeitsatmosphäre ist schon entspannter und die lockere Atmosphäre macht sehr viel Spaß. Dadurch ist man selbst engagierter oder Ehrgeiziger.“

Oder:

„In der Schülergeno kann ich frei entscheiden, welche Themen mich interessieren und welche nicht.“

Diese Entscheidungsoffenheit (Berechtigung zu vergessen) als Voraussetzung selbst gesteuerten Lernens wird in einen Gegensatz zu Körperdisziplin (still sitzen), Leistungsüberprüfung (Tests und Lerndruck) und Vereinzeln (arbeiten in Gruppen) gestellt und so wird der Vorzug des Lernarrangements Schülergenossenschaft zu einer Kontrastfolie dessen, was als „normaler Unterricht“ den Gegenhorizont dieser Erfahrung darstellt. Dabei ist das Wort „entspannt“ aus der standardisierten Fragestellung in zwei unterschiedlichen Verwendungsmöglichkeiten aufgenommen worden und von seiner Bedeutung als Abwesenheit von Arbeit in diejenige der Abwesenheit von Lerndruck verschoben worden. Dass es in der Genossenschaft entspannter zugehe als im normalen Unterricht, beurteilen konstant zur Zwischenevaluierung 72% der SchülerInnen als zumindest weitgehend zutreffend. In seiner zweiten Verwendungsweise steht das Wort entspannt für den Spielraum der der Eigendynamik des besagten Zirkels von Verantwortungsübernahme, praktischer Selbstständigkeit und Gruppe zueigen ist:

„Die kleine Gruppe macht das Klima wesentlich besser als im normalen Unterricht. In einer Schulstunde ist es eine angespannte Atmosphäre. Es werden keine schwierigen Fragen gestellt und keine Tests geschrieben, ein sehr wichtiger Aspekt eines Schülers. Es macht Spaß, sich immer neuen Problemen zu stellen, da ich persönlich monotone Arbeit hasse. Auch wenn es leichter erscheint, aber neue Probleme zu lösen macht mehr Spaß und man lernt etwas dazu.“

13. Hinweise für die Zukunft aus Sicht der Evaluierung

Die Zielsetzung der Evaluierung umfasste die pädagogische Wirkung genossenschaftlicher Schülerfirmenarbeit, insbesondere in Bezug auf den Erwerb von Gestaltungskompetenz und die Vermittlung von Nachhaltigkeitsbewusstsein und –wissen sowie die Qualität des Förderkonzeptes und der schulexternen Unterstützungsangebote des Projektes.

Die vorangegangenen 12 Kapitel machen deutlich, dass aus Sicht der Evaluierung eine insgesamt sehr positive Bilanz des Pilotprojektes zu ziehen ist. Wie in der Evaluierung anderer (nichtgenossenschaftlicher Schülerfirmen) zeigt sich auch hier ein außerordentlich hohes Engagement und überdurchschnittliche Motivation der SchülerInnen. Die LehrerInnen sind im Großen und Ganzen zufrieden mit Ihrer Arbeitssituation, wobei das schulabhängig unterschiedlich ausgeprägt ist.

SchülerInnen wie LehrerInnen halten darüber hinaus das Lernarrangement Schülergenossenschaft für außerordentlich geeignet, um pragmatische, soziale und normative Kompetenzen im Verbund zu erwerben und das Nachhaltigkeitslernen zu befördern. Dabei spielen der hohe Freiheitsgrad der Schüler, die Gruppe und die Freiwilligkeit eine zentrale Rolle, drei Aspekte, die LehrerInnen wie SchülerInnen größtenteils durch die demokratische und auf maximale Partizipation der SchülerInnen angelegte Organisationsstruktur gefördert sehen. Das genossenschaftliche Organisationsmuster fördert die Partizipation auf breiter Basis. Nicht nur Geschäftsführer oder Vorstände fühlen sich verantwortlich für die Genossenschaft. Die Identifikation mit der Schülergenossenschaft und die Übernahme von Verantwortung werden allenfalls durch (verdeckte) Teilnahmezwänge gestört.

Die externe Unterstützung durch das BLK Programm Transfer 21 und den Genossenschaftsverband Norddeutschland wird insgesamt positiv wahrgenommen. Da der innovative Anteil des Projektes in der Einführung der genossenschaftlichen Organisationsstruktur in ein bestehendes Fördersystem lag, fokussierte diese Evaluierung besonders auf die dafür zur Verfügung gestellten Leistungen. Es zeigt sich, dass die Workshops für die LehrerInnen sowie die zur Verfügung gestellten Lehr- und Lernmaterialien einen sehr hohen Stellenwert hatten und besonders positiv bewertet wurden. Beides sollte also weitergeführt bzw. den Bedarfen, die den LehrerInnen aus ihrer Rolle als Lern-Coaches erwachsen folgend ausgebaut werden. Schwachstellen in der externen Unterstützung sehen Lehrerinnen und SchülerInnen lediglich im Bereich der Gelegenheiten zum Austausch mit KollegInnen sowie bei der Wirkung, die innerhalb der Schule entfaltet wird. In Verbindung mit der Tatsache, dass nur knapp die Hälfte der beteiligten Schülergenossenschaften eine Partnergenossenschaft vor Ort als genossenschaftliches Vorbild oder betriebswirtschaftliche Know-how-Quelle haben und die Beratung in der zweiten Erhebung etwas schlechter beurteilt wird als in der ersten, lassen sich hieraus Ansätze zur weiteren Verbesserung ableiten.

Ein eher diffuses Bild ergibt sich hinsichtlich der Gründungsprüfung, während die erste reguläre Prüfung erst nach der zweiten Erhebung stattfand und somit nicht mehr in die Evaluierung einbezogen werden konnte. Aus den Reaktionen von SchülerInnen wie LehrerInnen auf die Gründungsprüfung lässt sich ablesen, dass die SchülerInnen zwar durchaus in der Lage sind, den Zweck der Gründungsprüfung zu verstehen und zu akzeptieren, dass sie aber das Verfahren selbst zumindest teilweise als zu komplex und undurchsichtig wahrnehmen. Die daraus resultierende Abhängigkeit der GenossenschaftlerInnen von ihren LehrerInnen könnte eine Asymmetrie im LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis reaktivieren, die dem intendierten und auch schon weitgehend verwirklichten avancierten Modell der Lehrerrolle kontraproduktiv entgegensteht. Interessant ist dabei, dass die Bandbreite an Reaktionen auf das Gründungsprüfungsverfahren keineswegs linear von der Schulform abhängig ist.

Um dem pädagogischen Anspruch gerecht zu werden und den von den SchülerInnen ebenfalls ausdrücklich begrüßten Realitätsgehalt des Lernarrangements auch beim Prüfungsverfahren zu erhalten, wird daher empfohlen, dass vorerst weiterhin, wenn auch noch gezielter als bisher LehrerInnen und Verband gemeinsam für jede Gruppe ein angemessenes Anspruchsniveau für die Prüfung vereinbaren. Dieses sollte unter pädagogischen Gesichtspunkten so festgelegt werden, dass sowohl die inzwischen entwickelten Kompetenzen abgefordert werden als auch ein Mindestmaß an formalen Ansprüchen gewährt bleibt. Eine rigide Standardisierung würde auf Kosten der Beteiligung der SchülerInnen gehen. Der Anspruch auf disziplinierte Buchhaltung und Rechnungslegung andererseits erhöht den Realitätsgehalt und spricht viele Kompetenzbereiche an. Mit fallweise ausgehandelten Lösungen auch bei der Prüfung fortzufahren, hält Gestaltungsraum für die unmittelbar beteiligten Akteure (LehrerInnen und PrüferInnen) offen und entspricht damit der Logik (impliziter) Lernprozesse.

Die vorliegenden und im Zuge der Ausdehnung des Projektes in Niedersachsen anstehenden Erfahrungen mit der Prüfung sollten dahingehend ausgewertet werden, welche Kompromisse zwischen den formalen Verfahrensansprüchen und dem genossenschaftlichen Prozess des Lernens erreichbar sind. Im Zeitverlauf können so u.U. einige allgemeine Ansprüche formuliert werden, die den Beratern und Multiplikatoren die für sie notwendige Orientierung für die Prüfungsvorbereitung geben. Um zu verlässlichen Schlüssen sowohl pädagogischer Natur als auch mit Blick auf die externe Förderung zu gelangen, sind zudem Befragungen größerer SchülerInnen- und LehrerInnengruppen notwendig. Da die Prüfungen durch den Verband ein konstitutives Element dieses spezifischen Schülerfirmenprojektes ausmachen, von dem man sich einerseits Entlastung und Unterstützung der LehrerInnen erhofft und deren Wirkung andererseits als pädagogisch viel versprechend eingestuft wird (beides wird von der Evaluierung zumindest in Andeutungen bestätigt), sollte in der nächsten Phase hierzu unbedingt gründlich evaluiert werden.

Um weitere Anhaltspunkte dafür zu gewinnen, wie die Zusammenarbeit zwischen BLK Transfer 21 Nachfolgern, dem GVN und den Schülergenossenschaften weiter verbessert werden könnte, müssten als nächstes zudem die Erfahrungen der Prüfer, Berater und Multiplikatoren systematisch ausgewertet werden. Auch würden sich qualitative Untersuchungen lohnen, welche die spezifischen Beratungsbedarfe verschiedener Schultypen und Geschäftsbetriebe aufnehmen. Bei der Ausdehnung des Projektes sollte unseres Erachtens vor allem darauf Wert gelegt werden, dass die schon im BLK Programm erfahrenen Multiplikatoren, aber auch die Berater und Prüfer des GVN die Lehrerinnen und Lehrer immer wieder ermutigen, die Suche nach angemessenen Lösungen für ihre pädagogischen, betriebswirtschaftlichen und genossenschaftlichen Herausforderungen als Teil des Lernprozesses zu sehen und die SchülerInnen so weit wie möglich im Suchprozess zu involvieren.

In pädagogischer Hinsicht sollte in Zukunft vor allem eines nicht außer Acht gelassen werden: die außergewöhnlichen Fortschritte, die das schülergenossenschaftliche Arbeiten in sozialen, kognitiven, methodischen und persönlichen Kompetenzen mit sich bringen kann, entfalten sich in einem Spannungsdreieck aus Freiwilligkeit, Selbstständigkeit und Anerkennung. Die Schule bzw. die Lehrerinnen und Lehrer sind gefordert, diese Grundbedingungen zu gewährleisten. Sie sind zur optimalen Nutzung des Anregungspotentials des Lernarrangements wichtiger als bspw. der konkrete Geschäftsgegenstand oder die Ausstattung.

normale Ordnung ihrer Genossenschaft

	Vorstand		GeschäftsführerIn		Abteilung Buchhaltung / Rechnungswesen		LehrerIn		Sonstige		Ich weiß es nicht		keine A
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl
	30	25,9%	2	1,7%	9	7,8%	20	17,2%	32	27,6%	19	16,4%	4
	12	10,3%	3	2,6%	54	46,6%	9	7,8%	24	20,7%	12	10,3%	2
en?	10	8,8%	8	7,0%	46	40,4%	10	8,8%	23	20,2%	12	10,5%	5
g vor?	28	24,1%	2	1,7%			16	13,8%	49	42,2%	16	13,8%	5
	13	11,1%	4	3,4%	4	3,4%	7	6,0%	62	53,0%	23	19,7%	4
	13	11,5%	1	,9%	6	5,3%	4	3,5%	55	48,7%	27	23,9%	7
ngspro-	27	23,1%	42	35,9%	1	,9%	17	14,5%			22	18,8%	8
tzungs-	10	9,5%	33	31,4%	1	1,0%	24	22,9%			37	35,2%	

Vergleich: Sicht der SchülerInnen, bezogen auf die Schulen

er Schule	Lehrerpraxis im Vergleich: Vor-tragen	Lehrerpraxis im Vergleich: sok-ratisches Lo-cken	Lehrerpraxis im Vergleich: Mo-deration	Lehrerpraxis im Vergleich: Ta-deln, Ermah-nen	Lehrerpraxis im Vergleich: Un-terstützen	Lehrerpraxis im Vergleich: Ent-scheiden	Lehrerprax Vergleich-deen
Mittelwert	-1,000	,857	-,143	-1,429	1,857	,000	1,571
N	7	7	7	7	7	7	7
Standardabweichung	1,2910	1,3452	2,3401	1,8127	1,5736	2,0817	1,5119
Mittelwert	-,143	,767	,600	-,464	1,286	,067	1,500
N	14	15	15	14	14	15	15
Standardabweichung	1,6104	1,6994	2,2297	2,1346	1,9779	1,8696	1,7829
Mittelwert	,395	,921	,632	-,132	2,000	-,211	,868
N	19	19	19	19	19	19	19
Standardabweichung	2,4186	2,3820	2,4768	2,2721	1,9508	2,6422	2,7980
Mittelwert	-,292	,615	-,923	-1,731	1,538	-,731	1,000
N	12	13	13	13	13	13	12
Standardabweichung	2,5447	2,0223	2,3616	2,4377	1,7256	2,2043	2,0449
Mittelwert	-,644	1,719	,438	-,571	1,463	-,094	,719
N	16	16	16	14	16	16	16
Standardabweichung	1,8984	1,4372	1,8246	1,9890	1,2894	2,0349	1,6327
Mittelwert	-1,167	-,500	-2,000	-2,833	2,500	1,000	2,667
N	6	6	6	6	6	6	6
Standardabweichung	2,2286	2,3452	2,8983	1,6021	1,0488	2,8284	1,2111
Mittelwert	,421	,925	2,100	-,075	2,025	2,368	2,368
N	19	20	20	20	20	19	19
Standardabweichung	2,0362	1,8798	1,9974	2,5250	2,2033	1,7705	1,5352
Mittelwert	,158	1,579	,421	,500	1,075	-,050	,920
N	19	19	19	20	20	20	20
Standardabweichung	2,8918	1,3464	1,6772	2,1398	2,3635	2,1392	1,7597
Mittelwert	-,101	1,009	,461	-,513	1,647	,313	1,341
N	112	115	115	113	115	115	114
Standardabweichung	2,2321	1,8543	2,3256	2,3150	1,9142	2,3203	1,9743

en zur Gründungsprüfung, bezogen auf die Schulformen

	Schüler in der Gründung selbstständig, LehrerIn beobachtet	Gründung für Schüler undurchsichtig, Lehrerintervention bringt Selbstständigkeit	Gründung für Schüler überkomplex, LehrerIn übernimmt	Zweck der Gründungsprüfung für Schüler schnell klar	Zweck der Gründungsprüfung für Schüler klar, dennoch Bürokratieverdacht	Zweck klärt sich für Schüler mit Schwierigkeiten, dann aber Akzeptanz	Zweck bleibt unklar, Gründungsprüfung bleibt für die Schüler lästig	Gründungsprüfung nur mittels Einflussnahme von LehrerInnen zu bewältigen
wert	5,0000	33,3333	89,3333	14,0000	45,0000	13,6667	76,0000	92,6667
	3	3	3	3	2	3	3	3
wert	31,0000	62,0000	36,0000	63,0000	54,0000	57,0000	10,0000	61,0000
	3	3	3	3	3	3	3	3
wert	30,0000	10,0000	30,0000	95,0000	17,5000	5,0000	5,0000	10,0000
	2	2	2	2	2	2	2	2
wert	60,0000	40,0000	30,0000	57,5000	40,0000	35,0000	40,0000	60,0000
	2	2	2	2	2	2	2	2
wert	50,0000	60,0000	60,0000	50,0000	50,0000	70,0000	10,0000	20,0000
	1	1	1	1	1	1	1	1
wert	30,7143	39,5238	51,2381	52,8095	41,0526	31,7619	33,6190	56,2381
	11	11	11	11	10	11	11	11