

Kooperationen zwischen Schulen und Unternehmen gestalten

Befunde aus der Untersuchung eines Einzelfalls in der Entrepreneurship Education

*Prof. Dr. Sandra Hofhues **

** Vertretungsprofessur für Didaktik der Neuen Medien, Pädagogische Hochschule Heidelberg*

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, wie sich Kooperationen zwischen Schulen und Unternehmen aus didaktischer Sicht gestalten lassen. Hierzu wird geklärt, was unter einer Schule-Wirtschaft-Kooperation zu verstehen ist und welche Perspektiven sich ausgehend von Kooperation als Metakonzept für ihre Gestaltung und Untersuchung in der Schule ergeben. Mit „*business@school – eine Initiative von The Boston Consulting Group*“ wird im Anschluss eine Schule-Wirtschaft-Kooperation vorgestellt, die sich zur näheren Betrachtung besonders eignet: Gründe dafür sind z.B. die Komplexität des zugrundeliegenden Kooperationsgefüges, ihre inhaltliche Stoßrichtung sowie die hohe Beständigkeit. Ausgehend von der Idee, künftige Schule-Wirtschaft-Kooperationen gestalten zu wollen, werden Befunde aus der Evaluation des Projekts mit Blick auf personale und organisationale Einflussgrößen auf die Kooperation gezeigt und fallbezogen analysiert. Abschließend werden didaktische Implikationen mit Bezug zur ökonomischen Bildung im Speziellen und zu Schule im Allgemeinen abgeleitet und Herausforderungen bei dessen Planung und Realisation skizziert.

Abstract

This paper explores the question of how cooperation between schools and companies may be shaped from a didactic perspective. What is understood by a School Business Partnership and what prospects exist based on cooperation as a meta-concept for the design and examination of the partnership at school? These questions are firstly clarified and then a School Business Partnership is presented using *business@school*, an initiative of The Boston Consulting Group, and one that merits closer consideration because of the complexity of the underlying partnership structure, its content thrust as well as its reliability. Stemming from the idea of a need to shape future School Business Partnerships, findings are presented from the evaluation of the project in view of personal and organizational parameters of the partnership. These findings are then analyzed on a case-by-case basis. Finally, didactic implications are deduced in specific reference to Economic Education and, in more general terms, to schools. Challenges in their planning and execution are then outlined.

1 Schule-Wirtschaft-Kooperationen zur (ökonomischen) Bildung

Schule-Wirtschaft-Kooperationen dezidiert zu betrachten, ist nicht nur für die Beteiligten einer solchen Zusammenarbeit von Interesse. Auch aus (fach-)wissenschaftlicher Sicht bietet sich eine systematische Analyse der zugrunde liegenden Interessen, Handlungsmuster und Entwicklungschancen (und -grenzen) in Kooperationsprojekten an. So zeigen z.B. Schule-Wirtschaft-Kooperationen, welche Bedeutung Lehrerinnen und Lehrer für die Anbahnung und nachhaltige Umsetzung etwaiger Projekte in der Bildungsinstitution Schule haben. Denn erst ihr integratives Verständnis von Ökonomie und Bildung erlaubt die Auseinandersetzung mit Wirtschaftsfragen auch unter normativ-emanzipatorischen Gesichtspunkten, die für Schule und Bildung in der Tradition Humboldts bis heute leitend sind (Barz 2010, 145; Hofhues 2013, 27 f.; Kruber 2000; Massing 2006, 86).

Auch wird an Kooperationen, die in den größeren Bezugsrahmen der ökonomischen Bildung fallen, ein lebendiger Diskurs um Bildung und Schule deutlich, denn: Häufig sind alle Perspektiven – von kategorisch ablehnend über integrierend bis hin zu euphorisch befürwortend – unter Lehrerinnen und Lehrern, aber auch unter den weiteren Stakeholdern von Schule vertreten. Dazu gehören maßgeblich auch Unternehmen und ihre Vertreterinnen und Vertreter, die die Zusammenarbeit oft anbahnen und eigene Interessen mit der Kooperation verfolgen. Wird nämlich zwischen Schulen und Unternehmen kooperiert, wird nicht nur eine Auswahl für eine (und damit gegen eine mögliche andere) Kooperation getroffen; es sind auch eigene Ziele der Kooperationspartner wahrscheinlich, die über pädagogische Interessen der Schulentwicklung hinausgehen und sich z.B. durch zugrunde liegende Muster und Ordnungen in Bildung und Ökonomie ergeben (Hofhues/Schiefner-Rohs 2012, 98 f.).

Ziele der Zusammenarbeit von Schulen und Unternehmen sind bei aller Kooperation meist schulbezogen, z.B. dahingehend, dass schulische Bildungsinhalte um weitere Komponenten angereichert werden, schülerzentrierte didaktische Methoden den Weg in den Unterricht finden, weitere Partner in das schulische Lernen integriert werden und der Lernort Schule um weitere Lernorte erweitert wird. Es finden sich allerdings auch Argumente für die Zusammenarbeit aus Unternehmenssicht. Denn erst „*komplementäre Kooperationen*“ (Nuisl 1996, 43) gelten als beständig.

Zur didaktischen Planung einer Schule-Wirtschaft-Kooperation, die hier im Vordergrund steht, lassen sich Kategorien unterscheiden wie a) Inhalt und Ziel der Kooperation, zur der etwa ökonomische Bildungsinhalte gehören können, b) Partner der Kooperation, die z.B. Schulen und Unternehmen sind, sowie c) Lernformen und Lernorganisation, die durch

Kooperation umgesetzt werden soll (z.B. Problem- und Handlungsorientierung durch Projektlernen, Hofhues, 2013, 35 f.).

Auch lassen sich mehrere Referenzdisziplinen ausmachen, die sich mit der Kooperation von Schulen und Wirtschaft und ihrer Gestaltung sowie wissenschaftlichen Untersuchung befassen. Dazu zählen a) (Schul-)Pädagogik und b) Ökonomie, aber auch c) Bereichspädagogiken wie die Wirtschaftspädagogik, worin speziell die Wirtschaftsdidaktik als zugehörige Fachdidaktik angemessene Konzepte zur ökonomischen Bildung entwickelt und erforscht. Die jeweilige disziplinäre Perspektive auf Schule-Wirtschaft-Kooperation ist entscheidend dafür, welche Rolle man ihnen für Lernen und (ökonomische) Bildung zuschreibt. In diesem Artikel wird vor allem eine didaktische Sicht auf die Gestaltung und Erforschung etwaiger Projekte eingenommen, woraus sich auch ein schulischer Fokus in der Darstellung ergibt.

Begründungslinien für die Kooperation von Schulen und Wirtschaft greifen die Qualifikations- und der Personalisationsfunktion von Schule auf, rekurrieren aber auch auf ihre Sozialisations- und Enkulturationsfunktion und stellen die Schule und Bildung in einen systemischen Zusammenhang zu Unternehmen und Ökonomie (vgl. Wiater 2002, 109–128). Demnach sollen Schulen, im Besonderen auch das Gymnasium, Schülerinnen und Schüler auf eine komplexe Lebenswirklichkeit vorbereiten, der sie jetzt oder später in verschiedenen Rollen und Funktionen begegnen (z.B. Kyburz-Graber 2004). Dazu gehört u.a. ein reflektierter Umgang mit Wirtschaft und wirtschaftlichen Zusammenhängen, wenn man Ökonomie als Lernfeld begreift, das es zu fördern und didaktisch zu gestalten gilt.

Kooperationen von Schulen und Unternehmen stellen allerdings nur eine Möglichkeit unter weiteren dar, wie man sich im schulischen Zusammenhang mit „Wirtschaft“ auseinandersetzen kann, nämlich problem- und handlungsorientiert, unter situierten Bedingungen und mit losem oder engerem Bezug zu Schule und Unterricht (z.B. Loerwald 2011). In ihren Merkmalen unterscheiden sich die Kooperationsprojekte jedoch mitunter beträchtlich: hinsichtlich der Beteiligten, hinsichtlich ihrer kürzeren oder längeren Laufzeit, hinsichtlich der Möglichkeit zur curricularen Integration und damit der Bewertung des Schülerengagements, bezogen auf einen angeschlossenen (Businessplan-)Wettbewerb etc.¹ Alle Merkmale nehmen Einfluss auf die Kooperation im Allgemeinen und auf die Kompetenzentwicklung der Beteiligten im Speziellen, die nach Anbindung an Unterricht und Schule nochmals divergiert (zur Diskussion um die curriculare Integration ökonomischer Bildung siehe Retzmann et. al. 2010; kritisch

¹ Hier bietet z.B. der Initiativkreis „Unternehmergeist in die Schulen“ unter dem Vorsitz des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie (BMWi) Einblicke in „typische“ Projektkonstellationen.

Hedtke et. al. 2010).

Es dürfte allerdings mit Beginn jeder Kooperation klar sein, dass einzelne Initiativen nie umfassend allen Zielen, Inhalten und Methoden einer ökonomischen Bildung gerecht werden. Vielmehr wird auf die Strahlkraft einzelner Schule-Wirtschaft-Kooperationen auf ihre Beteiligten gesetzt, sich für ökonomische Fragen zu interessieren und dieses Interesse als Lernende anschließend zu vertiefen – sei es in einem Fach Wirtschaft in der Schule, in anderen sozialwissenschaftlichen Fächern oder auch im Selbststudium außerhalb formaler Bildungskontexte wie der Schule. Schule-Wirtschaft-Kooperationen werden insofern Unterricht nicht ersetzen, aber ergänzen um solche Komponenten, die ohne die Zusammenarbeit schwer hergestellt werden könnten. Versteht man Kooperation so als Metakonzept, auf dessen Basis unterschiedliche Beteiligte aus Schulen und anderen Organisationen interagieren, schafft die Zusammenarbeit Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit Themen oder (Bildungs-)Inhalten, die aktuell oder künftig wenig in der Schule behandelt werden. Auch werden durch eine Schule-Wirtschaft-Kooperation häufig methodische Neuerungen in Unterricht und Schule ausprobiert und gegebenenfalls auch längerfristig implementiert. Auf diese Weise werden so Probleme der Einzelschule identifiziert und von innen heraus zu ihrer Lösung beigetragen, sodass die Kooperation von Schulen und Unternehmen in der Tradition einer pädagogischen Schulentwicklung steht.

Wie eine Schule-Wirtschaft-Kooperation aufgestellt ist und welche didaktischen Implikationen sich aus der Evaluation eines Einzelfalls für weitere Kooperationen von Schulen und Unternehmen ergeben, wird im Folgenden exemplarisch skizziert. Mit dieser Gestaltungsperspektive auf Schule-Wirtschaft-Kooperationen wird eine Erweiterung gegenüber der bisherigen Forschung am zugrunde liegenden Einzelfall vorgenommen, die u.a. in der Dissertation zum „Lernen durch Kooperation“ (Hofhues 2013) umfassend dokumentiert wurde.

2 business@school als Schule-Wirtschaft-Kooperation

2.1 Aufbau und Ziele des Kooperationsprojekts business@school

Schule-Wirtschaft-Kooperationen sind, mit Ausnahme des querliegenden Merkmals der Kooperation, unterschiedlich konzipiert, sodass ihre Untersuchung in der Breite aufgrund mangelnder Vergleichbarkeit schwer fällt. Wohl aber lassen sich einzelne Kooperationen untersuchen, die – wie beim hier vorzustellenden Projekt business@school – eine Initiative von The Boston Consulting Group² – zugleich eine Vielzahl von Fragestellungen zu ihrer Erfor-

² <http://www.business-at-school.de> (23.02.2013).

schung erlauben.

Seit der Initiierung im Schuljahr 1998/1999 ist es Ziel von business@school, Wissen und Können rund um die Wirtschaft, insbesondere Unternehmertum, zu vermitteln. Hierzu analysiert die Primärzielgruppe des Projekts, die Schülerinnen und Schüler der Klassen 10 bis 13 (bzw. Klasse 12), in der ersten Projektphase Konzerne. In der zweiten Projektphase werden (lokale) kleinere und mittlere Unternehmen untersucht. In der dritten Projektphase entwickeln die Jugendlichen im Team eine eigene Geschäftsidee. Die dritte Phase mündet in einen (Businessplan-)Wettbewerb, sodass business@school auch ein Gründungs- bzw. besser: ein Ideenwettbewerb ist (Kaminski et. al. 2011, 145). Durch den problem- und handlungsorientierten Zugang und die Kooperation mit Unternehmen/Wirtschaft greift business@school aktuelle gesellschaftliche Erwartungen an das Bildungssystem auf und setzt diese auch hinsichtlich der Lernorganisation um: Bei business@school setzen sich Schülerinnen und Schüler aus über 70 Gymnasien ihre Lernziele selbst, agieren im Team, das aus Peers und weiteren Partnern des Lernens besteht, und erleben die Projektarbeit mit allen Höhen und Tiefen, innerhalb derer sich auch Rollen, Routinen und Ansichten mit Bezug zur Ökonomie entwickeln können (Hofhues/Reinmann 2009; Reinmann/Hofhues 2010). Diese Lernprozesse werden durch eine digitale Lerninfrastruktur unterstützt, die den Beteiligten Informationen zum Projekt zur Verfügung stellt, aber auch zur Kommunikation unter bzw. zwischen den Teams dienen kann. Die Abbildung 1 greift den Aufbau des Projekts auf.

business@school ist durchaus typisch für eine Schule-Wirtschaft-Kooperation, wie sie in Kapitel 1 skizziert wurde: Im Projekt business@school kooperieren unterschiedliche Organisationen miteinander: Schulen als Bildungsinstitutionen sowie Unternehmen als schulexterne Partner der Kooperation. Die beteiligten Schulen sind allgemeinbildende Gymnasien. Sie verteilen sich über alle 16 Bundesländer in Deutschland, wobei sich ein Schwerpunkt in den westlichen Flächenbundesländern ergibt. Die beteiligten Unternehmen müssen differenziert werden nach dem Initiator und Organisator von business@school, The Boston Consulting Group, sowie nach so genannten Partner-Unternehmen, die einige ihrer Mitarbeiter zur Mitwirkung am Projekt freistellen oder sich anderweitig, z.B. mit Sachspenden oder Jurytätigkeiten, daran beteiligen (vgl. Claas 2008).

Wie bei anderen Kooperationen konstituiert sich die Zusammenarbeit von Schule und Wirtschaft auch bei business@school wesentlich über die Zielgruppen im Projekt. Dies sind zuvorderst die Schülerinnen und Schüler, für die die Kooperation angebahnt wurde. Sie sind Schülerinnen und Schüler des Projektjahrgangs 2007/2008 sowie Alumnae und Alumni. Ebenfalls zu Partnern der Kooperation zählen Lehrerinnen und Lehrer sowie Unternehmens-

vertreterinnen und Unternehmensvertreter, die im Projektjargon „*Betreuer*“ genannt werden. Auch Schulleiterinnen und Schulleiter sind am Projekt beteiligt, allerdings weniger operativ in die konkrete Ausgestaltung der Kooperation, sondern eher strategisch bei der Planung der Zusammenarbeit, der gezielten Einflussnahme auf Interaktion(en) durch die Mithilfe bei der Zusammenstellung von Teams, bei der Integration des Projekts in schulische Abläufe sowie hinsichtlich einer Passung zu (Rahmen-)Lehrplänen etc.

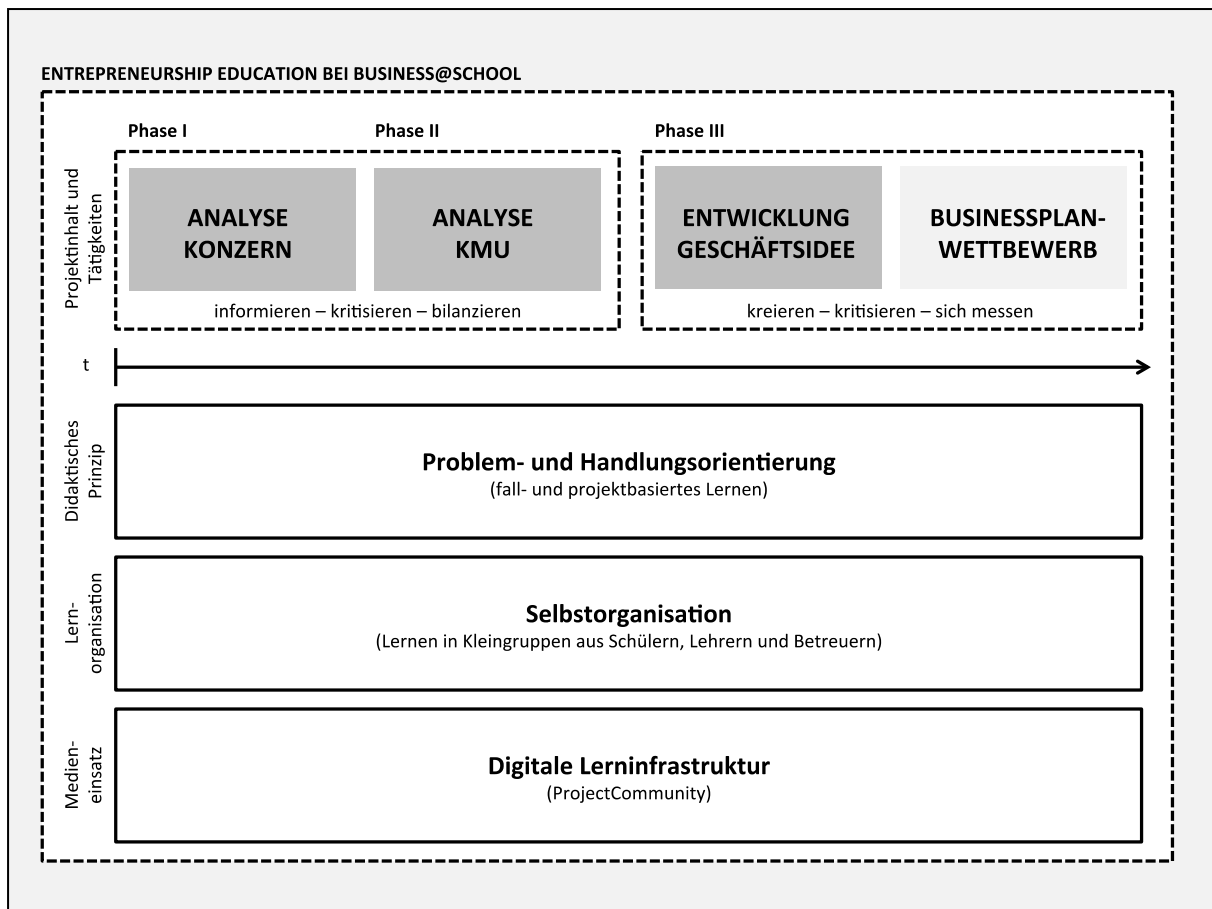


Abbildung 1: Aufbau von business@school (Hofhues, 2013, 42)

Das Projekt wird der Kooperationsidee auf unterschiedlichen Ebenen gerecht, indem a) mit dem Bildungs- und Wirtschaftssystem zwei gesellschaftliche Systeme miteinander interagieren, indem sich b) Schulen über eine qualifikatorische Perspektive hinaus mit Unternehmen auseinandersetzen und umgekehrt, und indem sich c) durch die konkrete Kollaboration der Teilnehmenden Lernchancen bei allen ergeben. D.h., nicht nur Schülerinnen und Schüler lernen im Projekt „etwas“ über Wirtschaft, auch für Lehrerinnen und Lehrer sowie Betreue-

rinnen und Betreuer ergeben sich Möglichkeiten zur persönlichen (Kompetenz-)Entwicklung insbesondere im sozio-kommunikativen Bereich. Mögliche Wirkungen sind allerdings von den Beteiligten und ihren Erfahrungen, ihrer Motivation, den tatsächlichen Rollen und vom spezifischen Vorgehen der Person innerhalb der Gruppe etc. abhängig. Diese Unplanbarkeit des Projektverlaufs ist es aber, die seitens der Schulleitungen sowie Lehrpersonen gewünscht und mit der Kooperation mit schulexternen Partnern gezielt in den Schulalltag implementiert wird. So dient das Projekt als Motor zur pädagogischen Schulentwicklung (z.B. Bastian 1997) sowie als Bereich ehrenamtlichen Mitarbeiterengagements (z.B. Littmann-Wernli 2002; Pinter 2008). Über die individuellen und Gruppenlernprozesse hinaus können so auch organisationale Lernprozesse angestoßen werden, ohne Erwartungen in diese Richtung durch die Beteiligung an einem Projekt allzu sehr zu schüren. Vielmehr gilt es nach konkreten Lernerfolgen durch die Kooperation bei *business@school* zu fragen.

2.2 Untersuchung des Kooperationsprojekts *business@school*

Zuvor wurde *business@school* bereits als Beispiel für ein Schule-Wirtschaft-Projekt vorgestellt, in dem Zielgruppen aus Schulen und Unternehmen didaktisch geplant miteinander kooperieren. Ausgehend vom Aufbau dieses Projekts kann man auf Spezifika dieser Kooperation schließen, die aber einer genaueren Untersuchung bedürfen, wenn man die Bedeutung solcher Kooperationen systematisch erschließen und auch empirisch gestützte Aussagen über dessen Qualität und Entwicklungspotenzial treffen möchte. Denn Kooperationen werden im Schul- und Unternehmensalltag häufig per se für förderlich erklärt, ohne ihren Nutzen zu hinterfragen oder Perspektiven für ihre (Weiter-)Entwicklung zu schaffen. Letzteres ist aber aus Sicht aller Beteiligten bedeutsam, speziell wenn Schule-Wirtschaft-Projekte nicht als „*Add-on*“ an Schule und Unterricht angebunden werden, sondern auch einen Beitrag zur ökonomischen Bildung (hier: im Gymnasium) leisten sollen.

Ausgehend von der Komplexität des didaktischen Konzepts, dem langjährigen Bestehen und den vielen anekdotischen Erfahrungen wird daher im Schuljahr 2007/2008 die Untersuchung des Projekts *business@school* seitens der Initiatoren angebahnt und die Professur für Medienpädagogik der Universität Augsburg mit der Evaluation des Projekts beauftragt (Hofhues/Reinmann 2009). Insgesamt wird ein qualitativer Zugang zur Untersuchung gewählt, der es erlaubt, neben Kernmerkmalen des Projekts auch andere Facetten der Kooperation zu betrachten, die vor Untersuchungsbeginn nicht eindeutig zu klären sind. Folglich umfassen die zentralen Forschungsfragen die Bereiche Kompetenzentwicklung, Schulent-

wicklung sowie Corporate Volunteering, wobei sich infolge der Untersuchung ein Schwerpunkt auf individuelle Kompetenzentwicklungsprozesse ergibt (Hofhues 2013, 44 ff.).

Evaluationsziele (Wottawa/Thierau 2003, 56) liegen darin zu erfahren, welche individuellen Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern sowie Betreuerinnen und Betreuern gefördert werden und ob die Teilnahme am Schule-Wirtschaft-Projekt die persönliche Entwicklung in Schule, Ausbildung und Beruf beeinflussen. Auch fokussiert werden sozio-kulturelle Veränderungen, die durch die Kooperation von Schulen und Unternehmen angestoßen werden, sowie Befunde hinsichtlich der Implementierung, Umsetzung und Nachhaltigkeit einer Schule-Wirtschaft-Kooperation.

Folglich ist der Evaluationsbereich klar auf das allgemeinbildende Gymnasium begrenzt und darin speziell auf die 70 teilnehmenden Projektschulen. Durch die Kooperation von Schulen und Unternehmen werden aber auch Einblicke in die Partnerunternehmen möglich, die den Evaluationsbereich grundsätzlich erweitern. Denn ohne Unternehmensvertreter würde ein Projekt wie *business@school*, das auf der Kooperation von Schulen und Unternehmen basiert, nicht erfolgreich umgesetzt werden können. Unternehmensvertreter sind zentral die Betreuerinnen und Betreuer, die operativ am Gelingen des Projekts beteiligt sind, sowie weitere Ansprechpartner in den Unternehmen, die neben dem Initiator The Boston Consulting Group für *business@school* aktiv werden. Während erstere direkt in das Projekt involviert sind, werden weitere Unternehmensvertreter einbezogen, um Befunde kommunikativ zu validieren und Perspektiven für die didaktische Gestaltung von Kooperationen zu entwickeln.

business@school als Evaluationsobjekt ist als Einzelfall (z.B. Yin 2003, 39 ff.) zur ökonomischen Bildung konzipiert und besteht seit Ende der 1990er Jahre, wie bereits gezeigt werden konnte (vgl. oben). Für die Evaluation werden unterschiedliche Evaluationsorte gewählt, so dass die Evaluation in den Einzelschulen vor Ort sowie mediengestützt mittels des Befragungstools „*Lime Survey*“ online stattfindet. Entsprechend umfasst das gewählte Evaluationsmodell formative und summative Komponenten, nutzt Selbst- und Fremdeinschätzungen zur internen Absicherung der Ergebnisse und setzt auf eine Within-Method-Triangulation (z.B. Treumann 2005, 211), wie auch aus Abbildung 2 hervorgeht.

Im Rahmen der Prozessanalyse werden alle Beteiligten, d.h. Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Betreuerinnen und Betreuer sowie Schulleitungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten zu dem Projekt befragt. Das triangulative Vorgehen in der Prozessanalyse umfasst 12 Onlinebefragungen unter allen Projektbeteiligten (ca. 2.200 Involvierte) sowie leitfadengestützte Interviews in neun Projektschulen vor Ort (ca. 200 Involvierte). Die Befragungszeitpunkte sind eng an die Meilensteine im Projekt gekoppelt, sodass die Vorabbefra-

gung zu Beginn des Projekts, die zweite Befragung am Ende des fallorientierten Lernens, die dritte Befragung am Ende des Projektlernens sowie die vierte Befragung etwa drei Monate nach Abschluss des gesamten Projekts durchgeführt wird. Dieser Abstand zum tatsächlichen Projektende wird gewählt, um den Einfluss von Emotionen auf die Betrachtung der Projektkooperation zu reduzieren. Die Schülerinnen und Schüler werden insgesamt viermal im Prozess befragt, die Lehrerinnen und Lehrer ebenso wie die Betreuerinnen und Betreuer dreimal und die Schulleiterinnen und Schulleiter, ob ihres Blicks von außen auf das operative Projektgeschehen, zweimal. Während bei Lehrenden, Schulleitung und Unternehmensvertretern die Rücklaufquoten auf die Onlinebefragungen relativ stabil bleiben, unterscheidet sich der Rücklauf unter Schülerinnen und Schülern beträchtlich³.

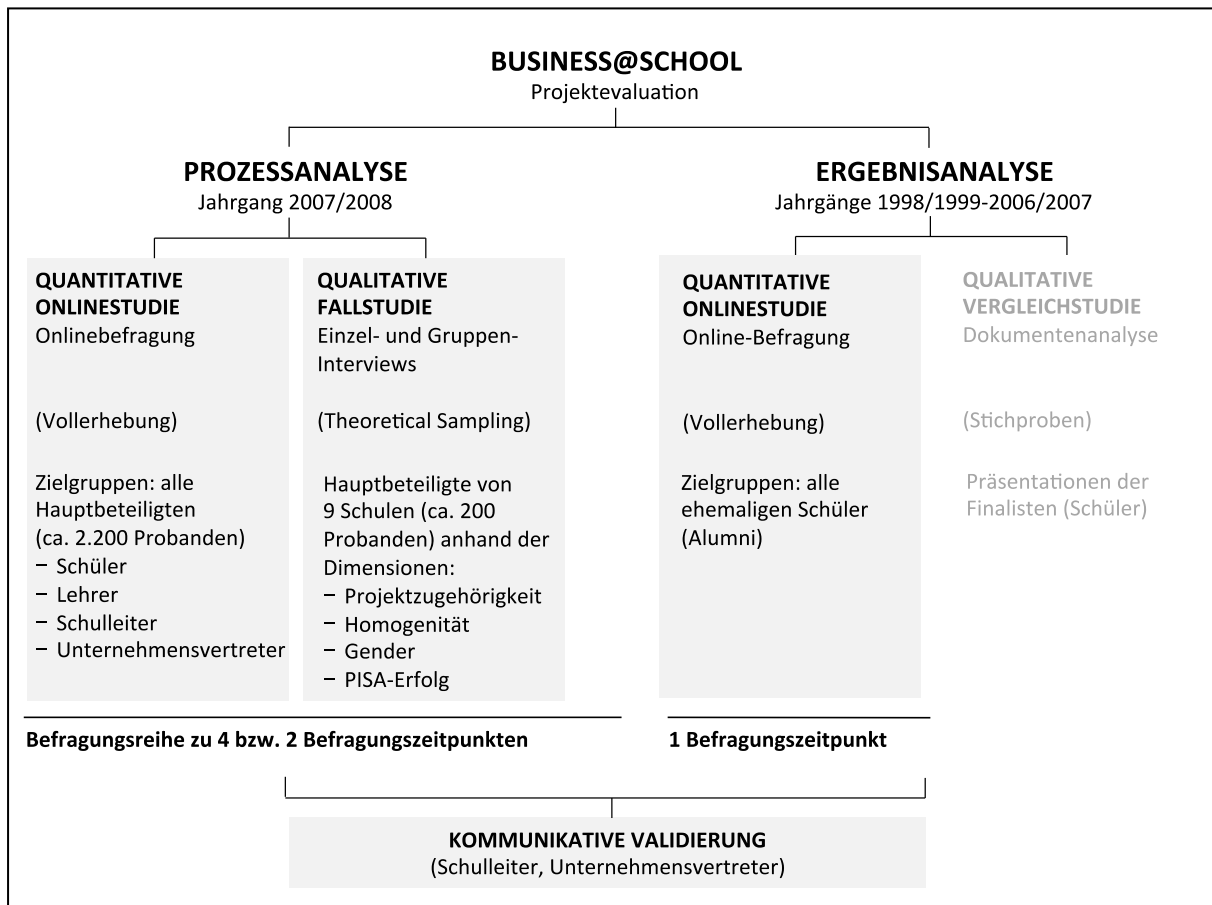


Abbildung 2: Untersuchungsdesign (Hofhues 2013, 55)

Die Samplingkriterien für die Auswahl der Gymnasien vor Ort sind die Dauer der Projektzu-

³ Für eine detaillierte Übersicht aller Rücklaufquoten siehe Hofhues (2013, 65).

gehörigkeit, die Homogenität der Teilnehmenden vor Ort, der Genderaspekt sowie der PISA-Erfolg. Die Schulbesuche finden zu zwei Zeitpunkten im Schuljahr 2007/2008 statt, nämlich in der ersten Projektphase sowie kurz vor Abschluss der dritten Phase (und vor Beginn des Wettbewerbs). Sie erlauben eine Vertiefung der Eindrücke aus den Onlinebefragungen und ermöglichen zudem, neue und bisher wenig bekannte Facetten aus der Schule-Wirtschaft-Kooperation aufzudecken. Allerdings können die Samplingkriterien lediglich bei der Auswahl der Schulen im Vorhinein angelegt werden; eine entsprechende Auswertung wird zugunsten einer Wahrung der Anonymität seitens der Kultusministerien untersagt (Hofhues 2013, 65).

Im Rahmen der Ergebnisanalyse werden zudem alle ehemaligen Teilnehmer an *business@school* befragt, soweit eine Erreichbarkeit sichergestellt werden konnte. Die Ergebnisanalyse umfasst einen Rücklauf von 1.019 Befragten, die eine Einschätzung zur Projektkooperation bei *business@school* gebeten werden. Die Ergebnisanalyse ergänzt so die bisherigen Onlinebefragungen aus dem Schuljahr 2007/2008, wobei die vierte Onlinebefragung unter Schülerinnen und Schülern und die Alumnibefragung durch ihren retrospektiven Blick auf das Projekt ähnliche Befragungsinteressen aufweisen. Eine zusätzliche Dokumentenanalyse von Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler, insbesondere der angefertigten Präsentationen, erfolgt im Rahmen der Auftragsevaluation zur Einschätzung von möglichen Lernprozessen und -ergebnissen. Auf eine strukturierte Erfassung und Auswertung der Dokumente wird allerdings ob des bis dato zugänglichen Datenvolumens verzichtet.

Ausgehend von den bisherigen Forschungsberichten unternimmt dieser Artikel den Versuch, den bisherigen Blickwinkel (Qualitätssicherung als primärer Nutzen der Evaluation) um den Blickwinkel der (wirtschafts-)didaktischen Konzeption im Sinne einer Qualitätsentwicklung zu erweitern. Entsprechend geht er nicht nur den skizzierten Forschungsfragen aus der Evaluation nach (vgl. hierzu vertiefend Hofhues 2013), sondern sucht nach Anknüpfungsmöglichkeiten, wie man die zentralen Befunde der Evaluation für eine didaktischen Gestaltung von Schule-Wirtschaft-Kooperationen auch über den Einzelfall hinaus „*nutzbar*“ machen kann.

3 Ausgewählte Befunde zur Schule-Wirtschaft-Kooperation bei *business@school*

Bevor sich Implikationen zur didaktischen Gestaltung von Schule-Wirtschaft-Kooperationen ausmachen lassen, bedarf es einer Skizze ausgewählter Evaluationsergebnisse aus der Untersuchung von *business@school*. Neben den generellen Überlegungen zum Stellenwert

von Schule-Wirtschaft-Kooperationen, ihrer curricularen Verankerung sowie fachlichen Vertiefung bieten diese empirischen Befunde fallbezogene Anker, die für die Gestaltung von Kooperation(en) ebenfalls bedeutsam sind. Es wird deutlich, inwiefern die Personen, die an einer Kooperation beteiligt sind, ähnlichen Einfluss auf das Projekterleben und den Projekterfolg nehmen wie die beteiligten Organisationen, die einen impliziten oder explizierten Rahmen zur Auseinandersetzung aufspannen. Denn die Zusammenarbeit von Schulen und Unternehmen tradiert z.B. (Lern-)Kulturen in den jeweiligen Organisationen; zudem stellt eine Schule-Wirtschaft-Kooperation eine Kopplung von Bildungs- und Wirtschaftssystem auf Projektebene dar, die für den Zeitraum des Projekts Verantwortlichkeiten bei den Beteiligten erzeugt, aber angesichts der Kooperationsidee lose gekoppelt bleibt. So liegt es nahe, dass strukturelle Einflüsse den Gestaltungsspielraum der Beteiligten einerseits begrenzen, der Projektcharakter andererseits aber auch Chancen für die Anbahnung und Umsetzung der Kooperation bietet, wie zu zeigen ist.

3.1 Teilnahme und angenommener Nutzen

Eine Entscheidung für oder gegen eine Schule-Wirtschaft-Kooperation wird vor Beginn des Projekts getroffen, wenn es zuerst in den Gymnasien um die Implementierung des Projekts in den schulischen Alltag geht und es dann jedes Jahr aus Schülerinnen-/Schülersicht beispielsweise heißt: An dem Kooperationsprojekt teilnehmen oder lieber darauf verzichten, weil eine Teilnahme hohes Engagement erfordert und „neben“ der Schule aufwendig ist?

Die Teilnahme am Projekt wird dabei wesentlich von der Motivation der Schülerinnen und Schüler beeinflusst. Allerdings lässt sich nicht einfach extrinsische von intrinsischer Motivation unterscheiden, vielmehr muss man aufgrund der drei Umsetzungsformen von *business@school* vor Ort davon ausgehen, dass die Motivation der Lernenden zur Teilnahme differiert. Speziell bei Aspekten wie einer Notenvergabe für das Projektengagement ist neben ausschließlich intrinsischer Motivation auch von integrierter Regulation bis hin zur externalen Regulation auszugehen (Deci/Ryan 1993, 225–228).

Im Querschnitt der Teilnahmemotive an *business@school* lässt sich in der ersten Onlinebefragung unter Schülerinnen und Schülern (n=432) eine hohe Motivation zur Auseinandersetzung mit ökonomischen Fragen sowie eine ebenso hohe intrinsische Motivation durch den angenommenen Nutzen des Projekts für den eigenen (beruflichen) Werdegang aufweisen (Hofhues 2013, 112 f.). Dabei ist das Thema „*Wirtschaft*“ für jeden dritten Schüler Hauptgrund zur Teilnahme und mit 347 Nennungen sind ein Gros der Beteiligten generell an Wirt-

schaftsfragen interessiert. Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die den ansonsten positiven Interessewert schmälern, nehmen meist verpflichtend im Unterricht an business@school teil. Sie erhoffen sich durch die Teilnahme u.a. gute Noten, was durch die Fremdeinschätzung der Lehrer unterstrichen wird und angesichts der diversen Implementierungsformen vor Ort naheliegend ist. Ein derart ausgeprägtes Interesse gilt als Voraussetzung für intrinsische Motivation (Krapp 1999, 399) und ist ebenfalls günstig für (späteres) persönliches Engagement im Schule-Wirtschaft-Projekt.

Dazu passt auch, dass die wenigsten Schülerinnen und Schüler zur Beteiligung am Projekt überredet werden müssen, auch wenn sie unterschiedliche Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit ökonomischen Fragestellungen mitbringen: Die einen haben Wirtschaft als Schulfach, die anderen kennen Wirtschaft aus der Freizeit, z.B. vom Nebenjob, und wieder andere haben sich bisher (so gut wie) gar nicht mit wirtschaftlichen Fragen in Schule oder Freizeit auseinandergesetzt. Dieses unterschiedliche Erfahrungsspektrum, aber auch das Wissen über Wirtschaft und wirtschaftliche Zusammenhänge zeigt sich auch im Verlauf der Schule-Wirtschaft-Kooperation, wenn kognitive Lernerfolge hinsichtlich des ökonomischen Grundwissens gegenüber sozio-kommunikativen Lernerfolgen zurückbleiben.

Auch bezogen auf die Ambiguitätstoleranz fallen bei den Teilnehmenden positive Werte auf (Hofhues 2013, 127 f.): So stellen sich z.B. fast zwei Drittel der Schülerinnen und Schülern laut erster Onlinebefragung schwierigen Problemen sofort und nur ein Drittel gehen Probleme erst an, wenn sie sich ihnen gewachsen fühlen. Ungewohnte Aufgaben, wie sie bei business@school als problem- und handlungsorientiertes Format oft auftreten, machen Schülerinnen und Schüler zu gut drei Vierteln eher neugierig, als dass sie abschreckend für sie wirken. In der längerfristigen Projektarbeit liegen allerdings eigene Herausforderungen, die die Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Kooperation in der ersten Onlinebefragung kaum abschätzen können. Selbst bei guten Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sind Überforderungen denkbar, da Projektlernen andere Lernerfahrungen voraussetzt und erzeugt als Frontalunterricht, persönliches und Gruppen-Engagement im Projekt aufreibend ist und Mehrfachbelastungen durch andere Angebote innerhalb und außerhalb der Schule wahrscheinlich sind. Zugleich stellt sich eher die Gefahr der persönlichen Überforderung anstelle einer Unterforderung bei Schule-Wirtschaft-Kooperationen möglicherweise schneller, denn: Schülerinnen und Schüler machen sich durch die Zusammenarbeit mit schuleexternen Partnern mehr (Leistungs-)Druck als sonst.

An Schule-Wirtschaft-Kooperationen teilzunehmen, heißt demnach, sich auf ein komplexes Lernarrangement einzulassen, das Erfahrungen im Bereich Wirtschaft begrüßt, aber auch

neue Lernerfahrungen für die Schülerinnen und Schüler bereit hält. Letztere sind vor allem in den sozio-kommunikativen Prozessen zu suchen, die sich durch die Kooperation mit schul-externen Partnerinnen und Partnern ergeben und gegenüber kognitiven Lernerfolgen in der Projektarbeit auch retrospektiv noch überwiegen.

3.2 Lernerfolge

Schule-Wirtschaft-Kooperationen werden im Normalfall nicht um der Kooperation Willen initiiert, sondern verfolgen Lern- und Kompetenzziele aller Beteiligten – und zwar unabhängig davon, welchen Grad der Integration in Schule und Unterricht sie letztlich aufweisen. Eine Projektkooperation wie *business@school* weist ein ganzes Bündel an Lern- und Kompetenzzielen auf, wobei sich ein Schwerpunkt in der ökonomischen Bildung der beteiligten Schülerinnen und Schüler ergibt.

Die Befunde zu den Kompetenzentwicklungsprozessen, die durch die Projektteilnahme ausgelöst werden, weisen zu allen Befragungszeitpunkten bekannte Muster problem- und handlungsorientierten Lernens auf. Demnach werden metakognitive und sozio-kommunikative Anteile der Projektarbeit intensiver als Lernerfolge wahrgenommen als fachlich-kognitive Projektanteile (Hofhues 2013, 117): So geben Schülerinnen und Schüler in der zweiten Onlinebefragung (n=345) z.B. an, bis dato vor allem Präsentationstechniken intensiv gelernt zu haben (254N, 73,6%). Auch im Umgang mit der Teamarbeit fühlen sie sich sicher (209N, 60,6%). Bei den Items, die auf ökonomisches Grundwissen abzielen, zeigen sich mittlere bewusste Lernerfolge. Die Schülerinnen und Schüler geben z.B. an, „etwas“ gelernt zu haben, „*Was Wirtschaft ist und wie Märkte funktionieren*“ (206N, 59,7%) oder „*Was erfolgreiche Unternehmen sind und woran man das erkennt*“ (168N, 48,7%). Die Einschätzungen wandeln sich bis zum Projektende laut vierter Onlinebefragung leicht, wo sie neben den sozio-kommunikativen Fähigkeiten auch einen Zuwachs bei ökonomischen Zusammenhängen ausmachen. Auch rückblickend nehmen Alumnae und Alumni die Lernerfolge ähnlich wahr: Es überwiegen Präsentationsfähigkeiten, Fähigkeiten in der Teamarbeit, Recherchefähigkeiten, Ambiguitätstoleranz und Projekt- bzw. Zeitmanagement.

Solche Ergebnisse wären enttäuschend, wenn man eine Schule-Wirtschaft-Kooperation wie *business@school* an fachlichen Lernerfolgen misst. Eine solche abschließende Bewertung würde aber angesichts der problem- und handlungsorientierten Herangehensweise zu kurz greifen, denn: Projektlernen zeichnet sich für die Lernenden durch die soziale Komponente aus. Die Interaktion mit Peers nimmt dabei ähnlich großen Einfluss auf die Kompetenzent-

wicklung wie das Lernen und Arbeiten mit den Betreuerinnen und Betreuern, die mindestens in zwei Hinsichten unterstützend wirken: erstens hinsichtlich der Auseinandersetzung mit Ökonomie und zweitens hinsichtlich der Werdegangsoptionen, die Kooperationen zwischen Schulen und Unternehmen ebenfalls inhärent sind und den Schülerinnen und Schülern durch die Teilnahme am Projekt eröffnet werden.

Letztere „*berufsorientierende Dimension*“ (Loerwald 2011, 127) zeigt sich im Wirtschaftshandeln, das auf die Lösung wirtschaftsbezogener Probleme ausgerichtet ist, aber auch Eindrücke eines Arbeitens in der Wirtschaft vermittelt. So sind persönliche Beziehungen seit jeher in der Studien- und Berufsorientierung bedeutsam (Beinke 2004; 2006), allerdings werden bei *business@school* die Betreuerinnen und Betreuer anstelle von oder in Ergänzung zu Eltern oder Peers zum Dreh- und Angelpunkt beruflicher Orientierung sowie für das Projekterleben generell. Dies zeigt sich u.a. auch daran, dass Betreuende für Schülerinnen und Schüler eine Vorbildfunktion einnehmen und etwa jeder zehnte Betreuende nach Abschluss des Projekts noch für die Alumnae/Alumna als Mentoren zur Verfügung stehen (Hofhues 2013, 142).

Man kann daher folgern, dass eine Kooperation zwischen Schulen und Unternehmen vor allem die sozialen Beziehungen zwischen den Beteiligten stärkt und, bezogen auf die persönlichen Entwicklungschancen, die Studien- und Berufsorientierung unterstützt. Sie wirkt bei aller „*Optionsvielfalt*“ (Quenzel/Hurrelmann 2010, 74), die sich Schülerinnen und Schülern für den persönlichen Werdegang bietet, durch den exemplarischen Zugang zur Wirtschaft ermöglichend und unterstützend zugleich. Die Studien- und Berufsorientierung im Projekt entzieht sich allerdings einer didaktischen Planung, sodass Momente einer informellen beruflichen Orientierung in den Mittelpunkt des Kooperationsinteresses rücken.

3.3 Veränderung (sozialer) Rollen

Für das Fortschreiten in Schule-Wirtschaft-Kooperationen wie *business@school* ist zentral, wie sich Gruppen finden und wie sie als Teams (inter-)agieren. In den untersuchten Gymnasien gibt hier unterschiedliche Modelle, wie Gruppen ihre Aufgaben im Kooperationsprojekt bewältigen: Am häufigsten sind arbeitsteilige Modelle zu finden, mitunter gibt es auch interne Hierarchien oder demokratisch geprägte Entscheidungsstrukturen (Hofhues 2013, 124). Für die Gruppenarbeit ebenso bedeutsam ist, wie es den Teams gelingt, ihre Lehrerinnen oder Lehrer sowie ihrer Betreuerinnen oder Betreuer in die Gruppenarbeit zu integrieren. Dabei geht es nicht nur darum, gruppeninterne Absprachen zu treffen, sondern auch darum, ob

und wie sich alle Gruppenmitglieder vertrauen (Huber, 2005; Luhmann 2009). Wesentlich dafür ist, wie Lehrerinnen und Lehrer bzw. Betreuerinnen und Betreuer die Herausforderungen der Teamarbeit begleiten und wie sich die Beteiligten untereinander „finden“, denn:

Mit der Kooperation wird nicht nur Schule und Unterricht geöffnet, vor allem ergeben sich neuartige Formen der Zusammenarbeit, die sich auch auf bisher eingespielte Rollen z.B. der Lehrenden auswirken. Lehrerinnen und Lehrer erhoffen sich z.B. laut erster Onlinebefragung (n=85) von der Projektteilnahme, „anders“ als im herkömmlichen Unterricht zu handeln. Dieser Rollenwandel meint, in Schule-Wirtschaft-Kooperationen im Lehrerteam zu arbeiten, sich über die Grenzen der eigenen Schule hinaus auszutauschen und Schülerinnen und Schülern vor allem beratend zur Seite zu stehen. Lehrerinnen und Lehrern wollen der zweiten Onlinebefragung (n=67) zufolge bei der Projektarbeit als Coachs oder, in jedem dritten Fall, als Motivatoren agieren. Worüber sich aber Lehrerinnen und Lehrer einig sind: Die Rolle des (Fach-)Experten bleibt Betreuenden vorbehalten, auch wenn diese sich nicht als Experten, sondern der zweiten Onlinebefragung (n=152) zufolge eher als Ideengeber oder Motivatoren in der Kooperation verstehen. Nur 36 Befragte, das sind knapp jede/r vierte Betreuende, schreiben sich selbst einen Expertenstatus zu.

Diese unterschiedlichen Einschätzungen und offenbaren Überschneidungen in den Rollen führen allerdings kaum zu Widersprüchen zwischen Lehrpersonen und Betreuenden, allenfalls zu Wahrnehmungsunterschieden bei den Lernenden selbst: So fällt es den Schülerinnen und Schülern zunächst schwer, Lehrende emotional-motivational unterstützend zu verstehen. Erst gegen Ende von *business@school* gelingt es, dass sie ihre Lehrerinnen und Lehrer in dieser Rolle akzeptieren. Betreuende nehmen hingegen während der gesamten Projektlaufzeit starken fachlich-inhaltlichen Einfluss auf Lernende – ob sie wollen oder nicht.

Eine Schule-Wirtschaft-Kooperation hält so Potenziale zur Kompetenzentwicklung der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Betreuerinnen und Betreuer bereit, die in Kooperationsprojekten deutlich seltener untersucht werden als die Entwicklungsperspektiven für die Primärzielgruppe, die Schülerinnen und Schüler. Vor allem könnte das Feld der informellen Personalentwicklung gegenüber formalen Weiterbildungsmöglichkeiten auch im Schulkontext näher betrachtet und gestaltet werden, denn: Das Entwicklungspotenzial für sozio-kommunikative Kompetenzen ragt aus allen Befunden auch für Lehrende und Betreuende heraus.

Auch muss eine Fehlannahme durch die Beschäftigung mit *business@school* aus dem Weg geräumt werden: Lehrerinnen und Lehrer sind veränderungsbereit, sofern man ihnen den Raum zur Veränderung lässt.

3.4 Einfluss von Schulform und Curriculum

Durch das dreigliedrige Schulsystem macht es einen beträchtlichen Unterschied, auf welchen Typ von Schule ein Kooperationsprojekt zwischen Schulen und Unternehmen zugeschnitten wird. Viele Kooperationsprojekte richten sich zudem an Gymnasien, was häufig mit den komplexen Zielstellungen von Kooperationen begründet wird. Auch *business@school* richtet sich an Gymnasien, die allerdings einer internen Differenzierung bedürfen: Mit 379 Nennungen besuchen neun von zehn Schülerinnen und Schülern laut erster Onlinebefragung (n=432) ein allgemein bildendes Gymnasium. Weitere Nennungen entfallen auf Spezialschulen, die u.a. (nicht nur) einen wirtschaftlichen Schwerpunkt haben. Die meisten Teilnehmenden besuchen die Jahrgangsstufe 12, da sich zum Zeitpunkt der Evaluation das neunjährige Gymnasium noch nicht vollständig durchgesetzt hat (vgl. Bölling 2008).

Auch stellt man rasch fest, dass es zwar Anker zur Auseinandersetzung mit ökonomischer Bildung in den Rahmenlehrplänen gibt (Hedtke et al. 2010; Schlösser/Weber 1999), sie sind allerdings deutlicher anhand des innovativen Lernformats als thematisch-inhaltlich im Lehrplänen auszumachen. Aus dieser Tatsache ergibt sich, dass nur knapp die Hälfte der Schülerinnen und Schüler *business@school* als Unterrichts- oder als Seminarfach erleben. Die weiteren Befragten kooperieren im Rahmen einer außerunterrichtlichen Arbeitsgemeinschaft (AG) oder greifen alternative didaktische Umsetzungsformen auf. Sie sind meist Mischformen der o.g. Umsetzungen, wozu etwa der Zusatzkurs (Nordrhein-Westfalen), das „*Libero-fach*“ (Rheinland-Pfalz), die „*Besondere Lernleistung*“ (Baden-Württemberg) oder das Projekt im Rahmen eines Leistungskurses Wirtschaft (z.B. Bayern) gehören.

Viele Verankerungsversuche des Projekts *business@school* referenzieren somit auf die Problem- und Handlungsorientierung im Curriculum, die aus Sicht der Schulleitungen, aber auch für die Lehrpersonen als Chance für Kompetenzorientierung im formalen Bildungskontext Schule gilt. Sie aktiviert Lernende zum Lernen und gesteht ihnen Veränderungen gegenüber ihrem Schulalltag zu (vgl. oben). In jedem Fall sind die Schulvertreter davon überzeugt, dass das Projekt neue Lernerfahrungen bietet und auch einen Beitrag zur Studien- und Berufsorientierung der Schülerinnen und Schüler leisten kann.

Möchte man Fähigkeiten innerhalb von Schule-Wirtschaft-Kooperationen gezielt weiterentwickeln, stecken Schulform und Curricula durchaus einen engeren Rahmen ab, als dies das Angebot einer Projektkooperation vermuten lässt. Die Schulform sorgt für Einschränkungen bei den Inhalten und der Komplexität in der Betrachtung; die Rahmencurricula geben vor,

inwiefern Kooperationen im schulischen Alltag integriert werden können. Dieser hohe Grad an Formalisierung von Schule und institutionalisierter Bildung deuten eine Antinomie bezogen auf den Stellenwert von Schule-Wirtschaft-Kooperationen im Kontext Schule an: Fordert man die curriculare Verankerung ökonomischer Bildungsinhalte, verlieren Schule-Wirtschaft-Kooperationen als Kompensationsmöglichkeit ihre Relevanz, auch wenn fakultative Modelle zur Förderung ökonomischer Bildung in der Schule letztlich konsequent sind (Josten/van Elkan 2010, 62; May 2010; 2011; Retzmann et al. 2010). Setzt man hingegen „nur“ auf lose Kopplung durch die Zusammenarbeit von Schulen und Unternehmen, bleibt die Umsetzung etwaiger Lern- und Kompetenzziele häufig auf der Ebene individueller Lernerfahrungen verhaftet und wird erst durch die längerfristige Bindung der Kooperationspartner sowie durch eine gemeinsame Planung und einen Austausch über Kooperationsinteressen didaktisch planbar.

3.5 Koordination und Lerninfrastruktur

Während Möglichkeiten der curricularen Integration vor allem bildungspolitisch-strukturelle Rahmenbedingungen darstellen, auf die die Einzelschule bei aller Schulautonomie (Ipfling 2002, 45) eingeschränkten Einfluss hat, kann sie zumindest Unterstützung bei der Implementierung von Schule-Wirtschaft-Kooperationen vor Ort suchen: bei der Koordinierung des Schule-Wirtschaft-Projekts oder durch eine digitale Lerninfrastruktur.

Ein Angebot zur Koordination wird den Projektschulen bei business@school mit der persönlichen, zentralen Projektkoordination „mitgeliefert“. Zu ihrer Aufgabentrias gehören 1) die Betreuung und Begleitung des Projekts, 2) dessen Steuerung und 3) die partnerschaftliche Weiterentwicklung mit allen Beteiligten der Kooperation. Die Projektkoordination stellt sich im Verlauf der Untersuchung als moderierender Grund für das Engagement im Projekt dar: für die Schulen, denen organisatorische Aufgaben in Teilen abgenommen werden, und für die Partnerunternehmen, die die Projektkoordination in den Interviews als „*Unique Selling Proposition*“ beschreiben (Hofhues 2013, 263). Eine unternehmensseitige Verortung der Projektkoordination, wie es im hier dargelegten Fall, birgt bei aller notwendigen Arbeitserleichterung eigene Herausforderungen für die didaktische Planung und Entwicklung: Immerhin wird letztere zu Teilen aus der Hand der Schule gegeben.

Eine weitere Unterstützung bietet den Schulen die digitale Lerninfrastruktur. Sie dient zur Information und Kommunikation, etwas seltener zur Kollaboration und (gemeinsamen) Reflexion. Der Einsatz digitaler Werkzeuge und ihr Nutzen im Projekt hängt aber in hohem Ma-

ße von den beteiligten Personen und der tradierten Fach- bzw. der Schulkultur ab (Breiter/Welling 2010, 19). Auch sollen die prinzipiellen Möglichkeiten des Medieneinsatzes nicht über die Schulrealität hinwegtäuschen: Die Schülerinnen und Schüler wollen laut dritter Onlinebefragung (n=268) ihre privaten Medienerfahrungen nicht zwingend in die Projektkooperation einbringen, sondern sind eher am persönlichen Austausch mit den Betreuerinnen und Betreuern interessiert. Das sieht man u.a. daran, dass die bereitgestellte digitale Lerninfrastruktur bei business@school eher rezeptiv genutzt wird und für den direkten Austausch klassische Medienangebote wie Telefon und E-Mail, zum Teil Instant Messenger und Chat-Funktionen zum Einsatz kommen (Hofhues 2013, 283).

Nimmt man diese Befunde zum Ausgang, werden Plattformen nicht das Zentrum des Austauschs in Kooperationsprojekten werden, lediglich unterstützend für (kommunikatives) Handeln in Teams wirken können. Dennoch sind sie essentiell, um einen reibungslosen Informationsfluss unter allen Partnern der Kooperation zu gewährleisten und gegenüber kommerziellen digitalen Werkzeugen zumindest eine geplante Alternative anzubieten (Hofhues 2013, 322–323). Noch bedeutsamer als die digitale Infrastruktur ist allerdings die persönliche Unterstützung bei der Implementierung der Kooperation vor Ort, beim Überwinden typischer Projektherausforderungen etc. durch eine zentrale Projektkoordination – eine Erkenntnis, die sich in vielen wissenschaftlichen und praktischen Publikationen zum Projektlernen und Projektmanagement findet und mit der (didaktischen) Planung der Kooperation im direkten Zusammenhang steht. Schließlich steigt der koordinative Aufwand mit der (wachsenden) Zahl an Kooperationspartnern.

3.6 (Businessplan-)Wettbewerb als alternative Prüfungsform

Wettbewerbe, die an Kooperationen angebunden sind, können unterschiedlichen Zwecken dienen: Sie können ein Instrument zur Öffnung von Schule sein, gleichzeitig aber auch als notwendiger Abschluss eines Projekts (Frey 2010, 59) und als öffentliche Prüfung verstanden werden. Im ersteren Sinne dienen öffentlichkeitswirksame Veranstaltungen als Forum für die Präsentation der Wettbewerbskonzepte und als Ort für die Prämierung der Gewinner. In letzterem Sinne können die Teilnahme am Wettbewerb und gerade die öffentlichen Präsentationen als alternative Prüfungsform aufgefasst werden: Mithilfe des Wettbewerbs werden Lernprozesse sichtbar gemacht, die sich z.B. in persönlichen Veränderungen bis zu den Abschlusspräsentationen nach Ansicht jeder vierten Lehrerin oder Lehrers laut zweiter Onlinebefragung (n=67) zeigen. Auch hilft die mehrmalige Präsentation vor einer Expertenjury,

insbesondere aber die abschließende Präsentation der Geschäftsidee über die Dauer der Kooperation hinweg, Schülerinnen und Schüler zum Lernen und Sich-Weiterentwickeln zu motivieren. Nicht zuletzt aus diesem Grund fallen die Einschätzungen zur Bedeutung des business@school-Wettbewerbs in den Vorabbefragungen sowie in den Abschlussbefragungen der Prozessanalyse durchweg positiv aus: Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Schulleitungen sowie Betreuende halten den an business@school angeschlossenen Wettbewerb vor und auch nach der Teilnahme am Projekt zu 70 % und mehr für (sehr) wichtig (Hofhues 2013, 230).

Die skizzierte Perspektive, die neben den Lernprodukten auch Lernprozesse zeigt und anerkennt, führt allerdings dazu, dass mit der Implementierung von Schule-Wirtschaft-Kooperationen und dessen häufig anzutreffender curricularen Anbindung auch Prüfpraxen überdacht werden müssen. Das Finden alternativer Prüfungen im Kontext Schule stellt sich ähnlich komplex dar wie die Implementierung von business@school in den Einzelschulen selbst. Vor allem der „Wert“ der Lernergebnisse muss zunächst festgestellt und es müssen mitunter kreative Lösungen gefunden werden, um die Ergebnisse der Projektarbeit in der Schule anzuerkennen, denn: Während sich Fachwissen sehr gut feststellen lässt und es hierfür bewährte Prüfungsformen gibt, sind (Handlungs-)Kompetenzen, wie sie bei business@school erworben und entwickelt werden, selbst bei aufwendigen Verfahren kaum zu prüfen (Euler/Hahn 2007, S. 193). Auch ergeben sich Unterschiede in der Anrechenbarkeit, wenn die Projektarbeit z.B. nur teilintegriert ist und die Schüler eine Note unter weiteren erhalten oder neben dem genuinen Engagement im Projekt noch ergänzende Leistungen erbringen müssen (z.B. Reflexionsaufgaben). Insofern bleibt die Integration der Wettbewerbsidee in bestehende Prüfpraxen nach Frey (2010) konsequent, aber auch ambivalent, wenn die Anerkennung alternativer Prüfungsformen nicht zur Implementierungsstrategie vor Ort gehört.

Man kann daher die Entscheidung über Prüfungsformate neben der Interaktion mit schulexternen Partnern als eine weitere Stellschraube der Schule-Wirtschaft-Kooperation bezeichnen, die auf die jeweilige Bereitschaft der Einzelschule zur Veränderung von Routinen hindeutet und letztlich sozio-kulturelle Veränderungen ausgehend von pädagogischen Fragen zu Unterricht und Schule anstrebt – wohl wissend, dass hier persönliche Interessen und Erwartungen teils im Widerspruch zu den organisationalen Einflüssen vor Ort und strukturellen Rahmenbedingungen stehen und nicht einfach aufgebrochen werden können. Insofern zeigt sich häufig an der Diskussion über die jeweilige Prüfungsform, inwiefern die Beteiligung an Schule-Wirtschaft-Kooperationen didaktisch aus Sicht der Einzelschule „zu Ende“ gedacht

wird.

4 Schule-Wirtschaft-Kooperationen über den Einzelfall hinaus: Implikationen für ihre didaktische Gestaltung

Sowohl die theoretisch-konzeptionellen Überlegungen hinsichtlich der Zusammenarbeit von Schulen und Unternehmen als auch die formative und summative Evaluation von business@school bringen viele Erkenntnisse und empirische Befunde hinsichtlich der förderlichen Potenziale, aber auch bezüglich der Herausforderungen von Schule-Wirtschaft-Kooperationen im schulischen Alltag zutage. Die Evaluationsergebnisse erlauben zudem Einblicke in ein Projekt (versus einer Vielzahl an Projekten), sodass Aussagen zur Zusammenarbeit von Personen in Kleingruppen und zu den beteiligten Organisationen innerhalb einer spezifischen Kooperation getroffen werden können. Die Fallforschung hat es dabei erlaubt, alle Beteiligten in die Forschung einzubeziehen und durch die kommunikative Validierung nicht nur die Qualitätssicherung, sondern auch die Qualitätsentwicklung des Projekts anzustoßen. Die konkrete Veränderung des Projekts bzw. dessen Rekonzeption steht allerdings nicht im Fokus der Auftragsevaluation, sondern obliegt den Initiatoren selbst. Bei allen Grenzen einer Auftragsforschung (Hofhues 2013, 324) erweist sich diese doch als ergiebig, da die Forschung am Fall Binnenwissen über die Schule-Wirtschaft-Kooperation ermöglicht (z.B. durch Austausch mit der Projektkoordination), die qualitative Grundhaltung eine offene Haltung im Untersuchungsprozess erlaubt und die Methodentriangulation Projekterlebnisse und Gestaltungsoptionen gleichermaßen erforscht und offenlegt.

Letztere Gestaltungsoptionen sind es auch, die im abschließenden Kapitel zu den didaktischen Implikationen ausgehend von einer exemplarischen Schule-Wirtschaft-Kooperation im Vordergrund stehen. Denn die Betrachtung des Einzelfalls deutet Wirkungsweisen der projektbezogenen Schule-Wirtschaft-Kooperation an, die über das Beispiel hinaus Gültigkeit besitzen (können).

4.1 Implikationen hinsichtlich des Aufbaus von Schule-Wirtschaft-Kooperationen

business@school zeichnet sich, das konnte früh gezeigt werden, durch einen komplexen und auf Kooperation basierenden didaktischen Aufbau aus. Als wesentlich für die didaktische Strukturierung erweisen sich die „Dreiphasigkeit“ und, damit verbunden, der Spannungsaufbau vom fallorientierten zum projekt- und wettbewerbsorientierten Lernen. Auf diese Weise werden auch in einer Schule-Wirtschaft-Kooperation klare Lern- und Kompetenz-

ziele verfolgt, die etwa darin liegen,

- sich mit wirtschaftlichen Ziel- und Fragestellungen auseinanderzusetzen und Problemstellungen im Bereich Wirtschaft überhaupt erst identifizieren zu können,
- Positionen zu einer integrativ verstandenen ökonomischen Bildung zu kennen und eine eigene Haltung zur Wirtschaft (weiter) zu entwickeln,
- Methoden und Verfahren der Untersuchung wirtschaftlicher Zusammenhänge kennenzulernen und anwenden zu können,
- als Lernende in unterschiedlichen Formaten (wenn auch pseudoreal) wirtschaftlich tätig zu werden und die Rolle des Unternehmers zu erleben etc.

Mit der Dreiphasigkeit einher gehen wichtige Termine, die als Meilensteine im Projekt integriert sind und es erlauben, sukzessive auf den (Businessplan-)Wettbewerb hinzuwirken. business@school ist daher das Prinzip des „*Cognitive Apprenticeship*“ inhärent, das sich durch eine stärkere Anleitung und Strukturierung zu Beginn auszeichnet und in eine Aktivierung der Lernenden zur selbsttätigen Auseinandersetzung mündet (Collins/Brown/Newman 1989; vgl. Seel 2003).

Mit diesem zentralen Organisationsprinzip geht die selbstorganisierte Lern- und Arbeitsweise einher, die alle Phasen von business@school kennzeichnet. Sie ergibt sich aus dem Projektaufbau und schließt kooperatives Lernen im Team aus Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern und Betreuerinnen und Betreuern ein. Zugleich bildet die Selbstorganisation die „*Brücke*“ zu einer wirtschaftsbezogenen Tätigkeit, deren Kern kaum im Projekt thematisiert, wohl aber durch Handeln von den Schülerinnen und Schülern realisiert wird.

Auch der Wettbewerb gehört unter didaktischer Betrachtung unmittelbar zu business@school dazu, denn neben der Zusammenarbeit mit Unternehmen sorgt vor allem der (Businessplan-)Wettbewerb für Authentizität und Situiertheit eines Wirtschaftshandelns „*auf dem Papier*“ und bietet Einblicke in wirtschaftliche Handlungspraxen, zu denen neben der Kooperation auch Konkurrenz gehört. Welches Ausmaß konkurrierende Verhältnisse innerhalb des Projekts annehmen, liegt oft an der Umsetzung vor Ort sowie daran, wie intensiv Marktmechanismen im geschützten Lernraum Schule zugelassen und letztlich auch mit den Lehrenden thematisiert werden.

Ein Teil des Marktprinzips oder auch der qualifikatorischen Funktion von Schule ist auch die Notwendigkeit, sich über eigene Interessen bewusst zu werden und sich mit dem eigenen Werdegang auseinanderzusetzen. Nicht selten werden Schule-Wirtschaft-Kooperationen daher zur Studien- und Berufsorientierung der Schülerinnen und Schüler implementiert, obschon diese eher nebenbei als zielgerichtet erfolgt.

Der Aufbau einer Schule-Wirtschaft-Kooperation und die Explikation etwaiger Zielstellungen sind folglich zentral für das Projekterleben und die Beständigkeit des Projekts über einen Teilnehmerjahrgang hinaus. So ist es wahrscheinlicher, dass Kooperationen bestehen, wenn sich Schulen und Unternehmen auf gemeinsame Ziele einigen und, besser noch, diese Ziele gemeinsam erarbeiten. Letzteres ist umso herausfordernder, wenn nicht nur ein Projektdurchlauf mit einer Schule und einem Unternehmen geplant werden muss, sondern viele Beteiligte über Jahre koordiniert werden. Zugleich ist der didaktische Aufbau eines Schule-Wirtschaft-Projekts nur ein Vorschlag für die Umsetzung einer Kooperation zwischen Schulen und Unternehmen. So sind weitere Modelle denkbar, die von der Intention der Zusammenarbeit, ihrer Laufzeit, ihrer räumlichen Verortung etc. abhängig sind (vgl. Kapitel 1). Die Kooperationsidee legt aber nahe, dass unabhängig von der inhaltlichen Ausgestaltung vor allem sozio-kommunikative Prozesse angestoßen und gefördert werden; auch ermöglicht letztlich jede Form der Zusammenarbeit ein Kennenlernen des „Gegenübers“ mit seinen Interessen, Handlungspraxen und Haltungen.

4.2 Implikationen hinsichtlich der Implementierung von Schule-Wirtschaft-Kooperationen

Bedeutsam für die Umsetzung einer Schule-Wirtschaft-Kooperation ist nicht nur der Aufbau des Projekts an sich und darin vorgesehene Interaktionen; im Vorfeld genauso berührt werden Fragen der Implementierung des Projekts vor Ort, da Schulen es in der Regel selbst in der Hand haben, ob und wie die Teilnahme in Unterricht und Schule diffundiert.

So gilt es z.B. im Vorfeld strukturiert zu prüfen, ob eine Kooperation mit Unternehmen unter Abwägung aller Vor- und Nachteile überhaupt anzustreben ist. Dazu zählen die Rahmenbedingungen, die Schule vor Ort wesentlich bestimmen und sich mitunter als Fallstricke der Kooperation erweisen: Manche Rahmencurricula lassen die Beteiligung an Schule-Wirtschaft-Kooperationen direkt zu, anderswo müssen Speziallösungen gefunden werden, die auch extracurricular sein können und häufig zu Lasten der Beteiligung und der Lernerfolge der Beteiligten gehen. Auch stellen Schule-Wirtschaft-Kooperationen freiwillige Abhängigkeiten zwischen Bildungs- und Wirtschaftssystem dar, die sich kurzfristig, mittelfristig oder längerfristig ergeben und im Kern auf Vertrauen basieren (Hofhues 2013, 332 f.). Ebenso müssen sowohl „von oben“ als auch „von unten“ persönliche, technische und strukturelle Unterstützung sichergestellt werden, sodass eine Kooperation das Schaffen persönlicher Akzeptanz ebenso einschließt wie die Anerkennung des Engagements (vgl. Kapitel 3).

Es ist daher eine logische Konsequenz, dass Schule-Wirtschaft-Kooperationen kulturelle Fragen in Schule und Unterricht berühren, die über eine ausschließlich didaktische Zielstellung hinausgehen. Sie machen unterschiedliche Strategien bei der Implementierung nötig (z.B. Altrichter/Wiesinger 2005), die alle aber längerfristige Planung und Beständigkeit sowie Fürsprecher vor Ort erfordern. Zugleich lassen sich Schule-Wirtschaft-Kooperationen jederzeit beenden, wenn sie z.B. zu stabilen Bildungsangeboten werden (Lang-Wojtasik 2008, 65; Terhart 2009, 91).

Eine querliegende Strategie betrifft das fächerübergreifende Denken und Arbeiten in Kooperationsprojekten, das sich beim Projektlernen anbietet und beim dargestellten Fall am Umgang mit „den Medien“ festmacht. So ist es nicht nur eine didaktische Entscheidung, ob man innerhalb eines Teams über mediale Werkzeuge kommuniziert und handelt. Durch ein geplantes „Mehr“ an Medien innerhalb des didaktischen Aufbaus könnte sich der Fokus der Auseinandersetzung in Schule-Wirtschaft-Kooperationen verschieben, sodass neben ökonomischen Ziel- und Fragestellungen u.a. funktionale Medien(bildungs)konzepte innerhalb der Kooperation verfolgt werden (Hofhues/Schiefner-Rohs 2012; Tulodziecki/Herzig 2010, 12–14). Zugleich könnten Medien die Lücke von primär handlungs- und kompetenzorientierten Kooperationsprojekten zur umfassenderen Bildungsidee spannen, z.B. dahingehend, dass durch Medien kritisch-reflexives Lernen unterstützt wird. Denn die Thematisierung der Kooperation mit den Schülerinnen und Schülern kommt durch die einmal getroffene Feststellung von Qualität und den raschen Projektverlauf in Schule und Unterricht häufig zu kurz.

Ähnlich gelagerte Implikationen zur Implementierung von Schule-Wirtschaft-Kooperationen ergeben sich, wenn man mit Unternehmen den zweiten Partner der Zusammenarbeit fokussiert. Auch hier bedarf es unterschiedlicher Strategien und Maßnahmen zur Integration, wobei eine Kooperation im Unternehmenskontext häufig auf Schule/Bildung ausgerichtet ist und eigene Ziele (etwa der Personalentwicklung) nachgelagert sind. Selbst wenn die Unternehmen in diesem Artikel nicht im Vordergrund stehen können, sollten ihre Interessen bei der inhaltlichen Planung und didaktischen Gestaltung der Kooperation genauso berücksichtigt werden, legt doch die Verortung in unterschiedlichen gesellschaftlichen Systemen andere Erfordernisse in der Umsetzung und Ausgestaltung nahe.

Inwieweit die angerissenen Kooperationsherausforderungen bei der Implementierung ausgehend von einem Schule-Wirtschaft-Projekt als Konstanten einer Kooperation angesehen werden können, bleibt in Folgestudien zu prüfen (Hofhues 2013, 311).

4.3 Implikationen hinsichtlich der individuellen Lernerfolge durch Schule-Wirtschaft-Kooperationen

Unabhängig davon, wie Schule-Wirtschaft-Kooperationen letztlich intern aufgestellt sind und wie sie vor Ort implementiert werden: Eine Kooperation führt unterschiedliche Zielgruppen vor dem Hintergrund einer spezifischen Themenstellung (hier aus der ökonomischen Bildung) zueinander und beinhaltet hinsichtlich des kommunikativen Handelns Lern- und Entwicklungspotenziale für jede/n Teilnehmenden. Um sozio-kommunikative Fähigkeiten zu entwickeln, sind alle Erlebnisse im Projekt entscheidend, zuvorderst die Abstimmungsprozesse im Projektverlauf, da Lernergebnisse meist stärker auf die Inhaltskomponente der Kooperation einzahlen. Lernerlebnisse machen eine Kooperation daher meist zum persönlichen Erfolg, wenn sie als Bildungsinitiative in (positiver oder auch negativer) Erinnerung bleibt und prägt (vgl. Reinmann 2011, 234). In diese Reihe lassen sich auch die Erkenntnisse aus der Kooperation bei *business@school* einordnen, wonach Lernerfolge im Bereich der sozio-kommunikativen Fähigkeiten gegenüber kognitiven Fähigkeiten im Bereich des ökonomischen Grundwissens selbst rückblickend überwiegen.

Das fachliche-inhaltliche Framing zugunsten einer ökonomischen Bildung durch Kooperation sorgt dafür, dass im vorliegenden Fall Lern- und Kompetenzentwicklungsprozesse im Bereich der sozio-ökonomischen Kompetenzen liegen. D.h., Inhalt und Form der Vermittlung sind gleichfalls bei Schule-Wirtschaft-Kooperationen eng mit den Verarbeitungsprozessen des Lernenden verwoben und der kooperative Zugang zum Projektlernen steht etwas weniger für Fachwissen als für die Entwicklung sozio-kommunikativer Kompetenzen. Letztere werden voraussichtlich auch erworben, wenn fachlich-inhaltlich ein anderes Feld als Wirtschaft betrachtet wird.

Inwiefern Schülerinnen und Schüler letztlich Bewusstsein über Lernerfolge aus der Kooperation erlangen, lässt sich angesichts der vorliegenden Befunde nicht eindeutig klären. Wahrscheinlich ist aber, dass gerade kognitive Lernerfolge implizit bleiben oder sich erst später zeigen, weil Kooperationen zumeist lose an Schule und Unterricht gekoppelt sind und das Erleben bzw. Handeln unter kooperativen Lernbedingungen im Vordergrund steht. Mehr individuelles Bewusstsein über kognitive Lernerfolge zu erzielen, bleibt daher aus didaktischer Sicht nicht widerspruchsfrei, wenn jene nicht der primäre Zweck einer Kooperation von Schulen und Unternehmen sind. Wohl integrieren ließen sich aber vermehrte Momente der kritischen Reflexion, sofern Schule-Wirtschaft-Kooperationen nicht nur passieren und Spaß machen sollen, sondern in den größeren Bezugsrahmen einer (ökonomischen) Bildung in

Schule im Allgemeinen und Gymnasien im Speziellen eingepasst werden.

Greift man die vorgetragenen Aspekte auf, lassen sich zusammenfassend didaktische Implikationen a) hinsichtlich eines hinreichenden oder notwendigen bildungspolitischen oder curricularen Referenzrahmens, b) bezogen auf die Implementierungsstrategie(n) in den Schulen (und Unternehmen) vor Ort sowie c) zu den intendierten Lernerfolgen der beteiligten Personen ausmachen (vgl. oben). Zur konsequenten Planung einer Schule-Wirtschaft-Kooperation bedarf es einer Berücksichtigung aller Ebenen und ihrer permanenten Rekonzeption – ebenso wie Offenheit gegenüber jenen unplanbaren Dynamiken, die sich z.B. aus der Kooperationskonstellation zwischen Schulen und Unternehmen oder durch das selbstorganisierte Lernen ergeben und erst im Verlauf der Zusammenarbeit erfahrbar werden.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H., Wiesinger, S. (2005): Implementation von Schulinnovationen – aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. In: *Journal für Schulentwicklung*. 4, 28–36.
- Barz, H. (2010): Bildung und Ökonomisierungskritik – Die Perspektive der Erziehungswissenschaften. In: Barz, H. (Hg.): *Handbuch Bildungsfinanzierung*. Wiesbaden, 145–154.
- Bastian, J. (1997): Pädagogische Schulentwicklung – von der Unterrichtsreform zur Entwicklung der Einzelschule. In: *Pädagogik*. 47(2), 6–11.
- Beinke, L. (2006): Bildungsbarrieren im Schulsystem. In: Seeber, G. (Hg.): *Die Zukunft des sozialen Sicherung – Herausforderungen für die ökonomische Bildung*. Bergisch Gladbach, 187–208.
- Beinke, L. (2004): Berufsorientierung und peer-groups und die berufswahlspezifischen Formen der Lehrerrolle, Bad Honnef.
- Bölling, R. (2008): Das Tor zur Universität – Abitur im Wandel. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*. 49, 33–38.
- Breiter, A., Welling, S. (2010): Integration digitaler Medien in den Schulalltag als Mehrebenenproblem. In: Eickelmann, B. (Hg.): *Bildung und Schule auf dem Weg in die Wissensgesellschaft*, Münster, 13–25.
- Claas, B. (2008): Bildungsarbeit in Großunternehmen. In: Habisch, A. u.a. (Hg.): *Handbuch Corporate Citizenship. Corporate Social Responsibility für Manager*, Berlin, 331–336.
- Collins, A., Brown, J.S., Newman, S.E. (1989): Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In: L.B. Resnick (ed.): *Knowing, learning and instruction. Essays in the honour of Robert Glaser* (pp. 453-494). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 39(2), 223–238.
- Euler, D., Hahn, A. (2007): *Wirtschaftsdidaktik*. 2., aktualisierte Auflage, Bern.
- Frey, K. (2010): *Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun*. 11., neu ausgestattete Auflage, Weinheim.

- Hedtke, R., Famulla, G.-E., Fischer, A., Weber, B., Zurstrassen, B. (2010): Für eine bessere ökonomische Bildung! Kurzexpertise zum Gutachten „Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards. Standards für die Lehrerbildung im Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der Deutschen Gewerblichen Wirtschaft“, Bielefeld.
- Hofhues, S. (2013): Lernen durch Kooperation: Potenziale der Zusammenarbeit von Schulen und Unternehmen am Beispiel eines Schule-Wirtschaft-Projekts. Reihe Ökonomie und Bildung, Schwalbach.
- Hofhues, S., Reinmann, G. (2009): 10 Jahre business@school – eine Initiative von The Boston Consulting Group. Eine Evaluationsstudie zu Chancen und Potenzialen der Zusammenarbeit zwischen Wirtschaft und Schule. Im Auftrag von The Boston Consulting Group, Augsburg.
- Hofhues, S., Schiefner-Rohs, M. (2012): Crossing Boundaries: Handeln in Medienprojekten zwischen Medienbildung und ökonomischer Bildung. In: medien + erziehung (merz) Wissenschaft. 6, 93–102.
- Huber, G. (2005): Lernen in Gruppen/Kooperatives Lernen. In: Mandl, H., Friedrich, H. F. (Hg.): Handbuch Lernstrategien, Göttingen, 261–272.
- Ipfling, H.-J. (2002): Schule – ihre Geschichte, ihre Funktion und ihre Organisation. In: Apel, H. J., Sacher, W. (Hg.), Studienbuch Schulpädagogik, Bad Heilbrunn, 35–64.
- Josten, M., van Elkan, M. (2010): Unternehmergeist in die Schulen?! Ergebnisse aus der Inmit-Studie zu Entrepreneurship-Education-Projekten an deutschen Schulen, Berlin.
- Kaminski, H., Malz, S., Wolk, I. (2011): Schülerwettbewerbe in der ökonomischen Bildung. In Retzmann, T. (Hg.): Methodentraining für den Ökonomieunterricht II, Schwalbach, 141–158.
- Krapp, A. (1999): Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 45(3), 387–406.
- Kruber, K.-P. (2000): Kategoriale Wirtschaftsdidaktik – der Zugang zur ökonomischen Bildung. Gegenwartskunde. 3, 285–295.
- Kyburz-Graber, R. (2004): Unterrichtsentwicklung – vom Defizitdenken zu einer gemeinsamen Lernkultur. In: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hg.), Unterrichtsentwicklung – zum Stand der Diskussion. Bern, 12–27.
- Lang-Wojtasik, G. (2008): Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne (Habilitationsschrift), Weinheim.
- Littmann-Wernli, S. (2002): Was bedeutet Corporate Volunteering für die Privatwirtschaft? In: Schubert, R. u.a. (Hg.): Corporate Volunteering. Unternehmen entdecken die Freiwilligenarbeit, Bern, 23–61.
- Loerwald, D. (2011): Das Schülerbetriebspraktikum - Betriebe als außerschulische Lernorte. In: Retzmann, T. (Hg.), Methodentraining für den Ökonomieunterricht II, Schwalbach, 125–140.
- Luhmann, N. (2009): Vertrauen. 4. Auflage (Erstaufgabe: 1968), Stuttgart.
- Massing, P. (2006): Ökonomische Bildung in der Schule – Positionen und Kontroversen. In: Weißeno, G. (Hrsg.): Politik und Wirtschaft in der Schule, Wiesbaden, 80–92.
- May, H. (2011): Ökonomische Bildung als Allgemeinbildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. 12(2011), 3–9.

- May, H. (2010): Didaktik der ökonomischen Bildung. 8, gegenüber der 6. unveränderte Auflage (Sechste Auflage: 2007), München.
- Nuissl, E. (1996): Kooperation und Konkurrenz. In: DIE. 1, 43.
- Pinter, A. (2008): Corporate Volunteering als Instrument zur strategischen Implementierung von Corporate Social Responsibility. In: Müller, M., Schaltegger, S. (Hg.): Corporate Social Responsibility. Trend oder Modeerscheinung?, München, 193–209.
- Quenzel, G., Hurrelmann, K. (2010): Geschlecht und Schulerfolg: Ein soziales Stratifikationsmuster kehrt sich um. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 62. 1, 61–91.
- Reinmann, G. (2011): Nachwort. In: Dürnberger, H., Hofhues, S., Sporer, T. (Hg.): Offene Bildungsinitiativen. Fallbeispiele, Erfahrungen und Zukunftsszenarien, Münster, 233–234.
- Reinmann, G., Hofhues (2010): Öffnung der Schule für pädagogische Innovationen. Erkenntnisse aus einem Beispiel für Entrepreneurship Education. In: Eickelmann, B. (Hg.): Bildung und Schule auf dem Weg in die Wissensgesellschaft, Münster, 165–178.
- Retzmann, T., Seeber, G., Remmele, B., Jongebloed, H.-C. (2010): Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards. Standards für die Lehrerbildung. Gutachten im Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der Deutschen Gewerblichen Wirtschaft, Berlin.
- Schlösser, H. J., Weber, B. (1999): Wirtschaft in der Schule. Eine umfassende Analyse der Lehrpläne für Gymnasien. Bertelsmann Stiftung, Heinz-Nixdorf-Stiftung, Ludwig-Erhard-Stiftung. Mit einem Beitrag von Hans Kaminski, Gütersloh.
- Seel, N. M. (2003): Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage, München.
- Terhart, E. (2009): Didaktik. Eine Einführung, Stuttgart.
- Treumann, K. P. (2005): Triangulation. In: Mikos, L., Wegener, C. (Hg.): Qualitative Medienforschung, Konstanz, 209–221.
- Tulodziecki, G., Herzig, B. (2010): 3. Mediendidaktische und lerntheoretische Grundlagen der Verwendung und Gestaltung von Medien. In: G. Tulodziecki, B. Herzig (Hrsg.), *Mediendidaktik. Handbuch Medienpädagogik* (S. 109–157), München: kopaed.
- Wiater, W. (2002): Theorie der Schule. Donauwörth.
- Wottawa, H., Thierau, H. (2003): Lehrbuch Evaluation. 3., korrigierte Auflage, Bern.
- Yin, R. (2003): Case Study Research. 3rd Edition, Thousand Oaks/California: Sage.