

## Öffnung der Schule für pädagogische Innovationen

### Erkenntnisse aus einem Beispiel für Entrepreneurship Education

*Gabi Reinmann und Sandra Hofhues*

Es gibt *viele* Wege von Bildung und Schule in die Wissensgesellschaft. Dabei können nicht alle Wege an dasselbe Ziel führen – allein schon deswegen, weil es verschieden akzentuierte Visionen von der Wissensgesellschaft gibt. Unser Beitrag fokussiert *einen* Aspekt davon, der faktisch dominant ist, ohne damit klären zu können, ob ihm diese Dominanz auch gebührt: Die Rede ist vom ökonomischen Aspekt der Wissensgesellschaft. Für Schülerinnen und Schüler<sup>1</sup> ist die Wirtschaft einerseits ein späterer Arbeitgeber und andererseits ein Feld, auf dem sie selbst aktiv werden können – z. B. als Unternehmer. In beiden Fällen muss man im Blick haben, dass sich unsere Ökonomie zu einer Wissensökonomie wandelt und sowohl Unternehmer als auch Arbeitnehmer zunehmend wissensintensive Tätigkeiten bewältigen müssen. Projekte zur „Entrepreneurship Education“, die Jugendlichen unternehmerisches Denken und Handeln nahebringen wollen, spielen in diesem Zusammenhang eine interessante Rolle: Sie können auf die ökonomischen Herausforderungen der Wissensgesellschaft vorbereiten und sie haben aufgrund ihres inhaltlichen Ziels eine große Chance, pädagogische Innovationen anzustoßen. *business@school* – eine Initiative von The Boston Consulting Group<sup>2</sup> (BCG) – gelingt es, beides zu erreichen. Dass und inwiefern sie dabei Erfolg hat, wollen wir mit diesem Beitrag anhand exemplarischer Ergebnisse unserer Evaluation der Initiative zeigen. Es soll diskutiert werden, an welchen Stellen *business@school* das Potenzial einer pädagogischen Innovation hat und welchen speziellen Beitrag sie dafür leistet, Schüler auf die Wissensgesellschaft vorzubereiten.

### 1. Von der Wissensgesellschaft zur Entrepreneurship Education

Vielen gilt die Wissensgesellschaft als Nachfolgerin der Informationsgesellschaft, die nicht mehr nur wirtschaftliche und technische Triebkräfte, sondern auch bildungsbezogene und soziale Ziele hat. Trotz dieses Bildungsfokus sind aber speziell die digitalen Technologien und ökonomische Entwicklungen für das Verständnis von der Wissensgesellschaft maßgeblich. Das zeigen ihre wichtigsten Merkmale (Hasler Roumois, 2007, S. 15): (a) Digitale Technologien sind integraler Bestandteil der Wissensgesellschaft. (b) Ihre Mitglieder verbringen eine wachsende Menge ihrer Zeit mit Informationsverarbeitung. (c) Wissen ist eine ökonomische Ressource und ein steigender Anteil des Bruttosozialprodukts geht auf wissensintensive Innovationen zurück. (d) Der Anteil der Wissensarbeitenden in der erwerbstätigen Gesellschaft wächst, sodass die Arbeitstätigkeiten in immer mehr Branchen Wissen, Kompetenz, Expertise und Lernen erfordern. Wissensökonomie und Wissensarbeit sind vor diesem Hintergrund Konzepte, die gut dazu geeignet sind, die speziell ökonomisch motivierten Herausforderungen der Wissensgesellschaft an die Schule zu konkretisieren.

---

<sup>1</sup> Im Folgenden abgekürzt mit „Schüler“, um die Lesbarkeit zu erhöhen. Dies gilt auch für alle Lehrer und sonstige Personen, die genannt werden, und dient ausschließlich dazu, den Text zu vereinfachen.

<sup>2</sup> Siehe <http://www.business-at-school.de/> [30.04.2009]

## 1.1 Wissensökonomie und Wissensarbeit

Die Wissensökonomie ist eine immaterielle Ökonomie (Goldfinger, 2002): Das zeigt sich darin, dass viele *Endprodukte* (z. B. Information, Unterhaltung, „intelligente“ Produkte) für den Verbraucher zunehmend immaterieller werden, Unternehmen immer mehr immaterielle *Anlagewerte* wie Marke, Kundenbasis, geistiges Eigentum und technische Expertise für ihr Kerngeschäft einsetzen und die Logik der Entmaterialisierung Einfluss auf *alle* Wirtschaftssektoren nimmt. Auch die Organisation von Arbeit verändert sich: Man spricht zunehmend von der Wissensarbeit. Diese ist dadurch gekennzeichnet, dass *wissenschaftliches* Wissen die Grundlage für Innovationen ist und Erfahrungswissen von *Experten* im Zentrum steht. Wissensarbeit ist komplex und wenig planbar, stellt immer wieder neue Anforderungen und erfordert einen hohen Grad an Informiertheit, Koordination und Kooperation, aber auch Entwicklung und andere kreative Leistungen (Hube, 2005). In der Wissensarbeit begreift man Wissen als einen Prozess, der niemals abgeschlossen ist, kontinuierlich erneuert werden muss und nicht als Wahrheit, sondern als Ressource gilt (Willke, 2001). Die Handlungen eines Wissensarbeitenden gelten als vollständig, da sie Zielsetzung, Umsetzung, Kontrolle und rückblickende Bewertung umfassen. Zusammen mit Kommunikation ist Lernen in der Wissensarbeit Teil der Tätigkeit und Wertschöpfung.

## 1.2 Entrepreneurship Education in der Wissensgesellschaft

Planen, Organisieren, Strategien entwickeln, Recherchieren, Analysieren, Zusammenführen, Strukturieren, Kombinieren, Reflektieren, Dokumentieren, Gestalten, Kommunizieren und Lernen sind Tätigkeiten, die die Wissensarbeit kennzeichnen (North & Guldenberg, 2008, S. 28f.). Sie fallen unter überfachliche Kompetenzen, die neben betriebswirtschaftlichen Kenntnissen auch in der Entrepreneurship Education relevant sind und vermittelt werden (vgl. z. B. Remmele, Seeber & Schmette, 2008). Besonders gefördert werden dabei Mündigkeit und Eigenverantwortung eines wirtschaftlich tätigen Individuums. Man kann also zu dem begründeten Schluss kommen, dass die Stärkung unternehmerischen Denkens und Handelns nicht nur für das Anliegen von Bedeutung ist, das Gründungsverhalten junger Menschen auszuweiten. Indem auf diesem Weg überfachliche Kompetenzen ausgebildet werden, die in einer Wissensökonomie und -gesellschaft von genereller Bedeutung sind, kommt der Entrepreneurship Education eine gesamtgesellschaftliche Relevanz zu. Die Schule ist als Träger solcher Maßnahmen unabkömmlich. Allerdings reicht es nicht aus, gründungsrelevantes Wissen oder andere Inhalte der ökonomischen Bildung im Frontalunterricht zu vermitteln. Wichtig sind eigene Erfahrung und erfahrungsorientiertes Lernen, das mit emotionaler Beteiligung und explorativem Verhalten einhergeht (vgl. Artelt, Baumert, Julius-McElvany & Peschar, 2004; Liening, 2004). Allerdings stehen ökonomische Ziele dieser (oder anderer) Art nicht zwingend auf dem Stundenplan; die Curricula sind bundeslandspezifisch. Projektarbeit mit externen Partnern bietet der Einzelschule jedoch die Möglichkeit, diesen Mangel zumindest kurzfristig zu kompensieren. Ein Beispiel für projektbasierte Entrepreneurship Education an Gymnasien ist *business@school*.

## 2. business@school: Entrepreneurship Education am Gymnasium

### 2.1 Die Initiative business@school

business@school wird von BCG initiiert und koordiniert und ist bereits zur Institution im Rahmen der Entrepreneurship Education geworden. Grundlage des Projekts ist eine Partnerschaft zwischen Gymnasien und BCG bzw. über 20 weiteren Unternehmen, die sich wie die Schulen vorwiegend in Deutschland befinden. In den teilnehmenden Schulen steht das Thema Wirtschaft jeweils ab Herbst ein Jahr lang auf dem Stundenplan. Betreut werden die Schüler der Klassen 10 bis 13 (bzw. 12 im Falle des G8) vor Ort durch BCG-Berater und Mitarbeiter der Partnerunternehmen (im Folgenden kurz „Betreuer“ genannt). In Gruppen aus Schülern, Betreuer(n) und meist einem Lehrer analysieren die Jugendlichen in der ersten Projektphase Konzerne. In der zweiten Phase des Projekts werden lokale kleinere und mittlere Unternehmen untersucht. In der dritten Phase entwickeln die Schüler im Team eine eigene Geschäftsidee. Bei anschließenden Schul- und Regionalentscheiden sowie einer europäischen Abschlussveranstaltung werden die besten Ideen vorgestellt und von einer Jury aus namhaften Wirtschaftsvertretern ausgezeichnet. Die reale Umsetzung der Idee ist nicht Teil des Projekts; vielmehr sollen im Sinne der Entrepreneurship Education Einstellungen, Wissen und Können für ein wirtschaftlich tätiges Individuum erworben und die Grundlage für künftige Existenzgründungen geschaffen werden. Alle Aktionen werden mit einer Online-Community virtuell unterstützt.

Aus pädagogisch-didaktischer Sicht betrachtet, lässt sich das Vorgehen in zwei Phasen unterteilen, die alternative Umsetzungen des *problemorientierten Lernens* (Zumbach, 2003) demonstrieren: Die erste Phase (Analyse eines großen Konzerns und eines mittelständischen Betriebs) kann man als *fallbasiertes Lernen* bezeichnen. Hier lernen die Schüler zu recherchieren, Annahmen über Märkte zu treffen und zu überprüfen, Personen zu kontaktieren und Ergebnisse zu präsentieren. Die zweite Phase (Geschäftsidee-Entwicklung und Wettbewerb) entspricht dem *projektorientierten Lernen*. Hier rückt die aktive Wissenskonstruktion in Form eigener Ideen in den Vordergrund, die umgesetzt und einem Vergleich mit anderen Wissensprodukten unterzogen werden.

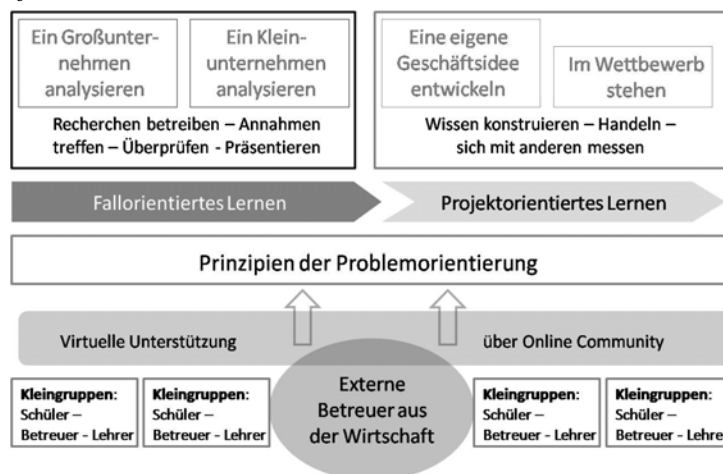


Abb. 1: Didaktische Struktur der Initiative business@school

Auf der Ebene des Individuums verfolgt business@school mit dem skizzierten Konzept Ziele, die sich in den Kontext der *Kompetenzentwicklung* einordnen lassen. Über die projektbedingte Kooperation zwischen Wirtschaft und Schule erfolgt eine Öffnung der Organisation Schule, was im Kontext der *Schulentwicklung* zu verorten ist. Ermöglicht wird die Kooperation seitens der Wirtschaft durch *Corporate-Volunteering* – einem Ansatz, der auf freiwilliges Engagement von Mitarbeitern zu gemeinnützigen Zwecken setzt (z. B. Pinter, 2008).

## 2.2 Untersuchungsdesign der Evaluation von business@school

Anlässlich des zehnjährigen Bestehens führte die Professur für Medienpädagogik der Universität Augsburg im Schuljahr 2007/2008 eine Evaluation des Projekts business@school durch. Untersucht werden sollte, welchen Beitrag business@school zur Kompetenzentwicklung von Schülern und zu deren beruflichem Werdegang leistet, wie Lehrern und Betreuern zusammenarbeiten und welche Effekte dies auf die Schüler hat, welche Wirkungen das Projekt speziell auf Wirtschaftsverständnis und ökonomisch relevante Einstellungen und Fähigkeiten erzielt, in welcher Weise die Projektteilnahme Unterricht und Schule als Ganzes verändert und welchen Mehrwert der Ansatz des Corporate Volunteering bietet (Details in Hofhues & Reinmann, 2009).

Das Design der Evaluation (siehe Abb. 2) umfasst formative und summative Komponenten, wobei mit quantitativen (Online-Fragebögen mit vorwiegend geschlossenen Fragen) wie auch qualitativen Verfahren (Interviews und Gruppendiskussionen) gearbeitet wurde. Im Design wird zwischen einer Prozessanalyse (formative Komponente) und einer Ergebnisanalyse (summative Komponente) unterschieden: Die *Prozessanalyse* erlaubt einen genauen Blick auf *ein* Schuljahr und damit auf die Bedeutung der einzelnen Phasen des Projekts. Im Laufe des Projektjahres 2007/2008 wurden 781 Personen (Schüler, Lehrer, Betreuer, Schulleiter) online befragt, wobei die Schüler viermal, die Lehrer und Betreuer dreimal und die Schulleiter zweimal untersucht wurden. Die letzte Schülerbefragung enthielt dieselben Fragen wie die Alumnibefragung. Letztere lässt sich als *Ergebnisanalyse* bezeichnen, weil sie die vergangenen neun Jahre und damit die erzielten Ergebnisse von business@school in die Evaluation einbezieht. Es konnten 1.019 ehemalige business@school-Teilnehmer erreicht werden. Die Befragungen der insgesamt 1.800 Personen erfolgte im deutschsprachigen Raum.

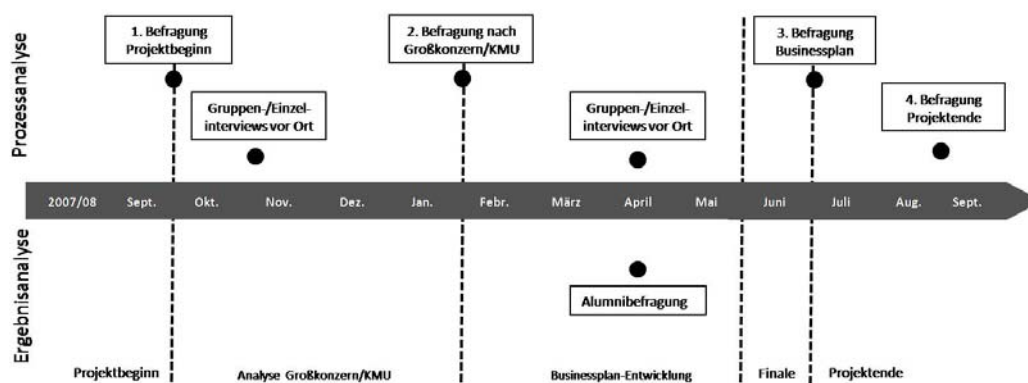


Abb. 2: Evaluationsdesign und Zeitplan

Viele Fragen, die wir den Schülern gestellt haben und von diesen eine Selbsteinschätzung einforderten, haben wir auch den Lehrern und Betreuern gestellt und umgekehrt, sodass wir bei einer Reihe von Items Selbst- mit Fremdwahrnehmungen vergleichen können. Ergebnisse bei der Selbst- und Fremdwahrnehmung, die die gleiche Tendenz aufweisen, deuten wir als positives Zeichen für die Gültigkeit der Antworten. Diskrepanzen haben wir in der Prozessbegleitung dazu genutzt, in weiteren Befragungen genauer nachzufragen oder bei Schulbesuchen vor Ort eine Klärung zu erzielen.

Eine wichtige Quelle zur Entdeckung und Bewertung besonders nachhaltiger Wirkungen des Projekts stellen Vergleiche zwischen Meinungen der Alumni und Einschätzungen des aktuellen Jahrgangs dar, da diese Befragtengruppen mit unterschiedlich großer Distanz auf die Prozesse und Ergebnisse von *business@school* blicken.

### **3. Effekte von *business@school* auf Kompetenz- und Schulentwicklung**

Das skizzierte Design lässt erahnen, dass eine große Fülle an Daten erhoben wurde, die hier nicht dargestellt werden kann (siehe Hofhues & Reinmann, 2009). Wir beschränken uns daher an dieser Stelle auf eine Zusammenfassung interessanter Befunde zur Kompetenz- und Schulentwicklung, bei denen man zum einen Bezüge zu den Anforderungen einer Wissensökonomie *und* Wissensgesellschaft herstellen und zum anderen nachahmungswürdige Anker für pädagogische Innovationen erkennen kann.

#### **3.1 Kompetenzentwicklung**

##### **3.1.1 Ziele der Initiative im Hinblick auf Kompetenzentwicklung**

Durch *business@school* sollen bei *allen* Beteiligten gründungsrelevante Kompetenzen gefördert werden. Der Kompetenzbegriff drückt aus, dass neben Fakten- und Zusammenhangswissen auch Fähigkeiten zur Bewältigung von Problemen im jeweiligen Fach (im Sinne des Könnens) sowie Haltungen und Werte bzw. Einstellungen vonnöten sind. Im Bildungsbereich haben Kompetenzen heute einen hohen Stellenwert, ohne dass es eine konsensfähige Definition gibt (Arnold & Schüßler, 2001; Erpenbeck, 2001; Weinert, 1998). Fast alle Definitionen laufen aber darauf hinaus, dass neben kognitiven auch soziale und emotional-motivationale Komponenten für erfolgreiches Handeln erforderlich sind und nicht nur fachliche, sondern auch überfachliche Inhalte eine Rolle spielen. Kompetenzen gelten als Dispositionen des Handelns, die sich erst in konkreten Leistungen manifestieren. *business@school* zielt darauf ab, *Wirtschaftswissen* als Fachkomponente, überfachliches *Können* im Sinne sozialer Fähigkeiten und methodischer Fähigkeiten (nämlich Recherche, Präsentation, Projektorganisation) sowie *Einstellungen* gegenüber Wirtschaft und wirtschaftlichen Herausforderungen zu fördern. Diese Komponenten von Kompetenz wurden in die Evaluation einbezogen.

##### **3.1.2 Exemplarische Ergebnisse auf der Schülerebene**

*business@school*-Teilnehmer sollen Einstellungen, Wissen, und Können als Grundlage für künftige Existenzgründungen erwerben. Dabei spielt das *Wirtschaftswissen* für die Initiatoren eine wichtige Rolle. Fragt man Schüler in der Mitte des Projekts danach, was sie gelernt haben, steht allerdings genau dieses Wissen nicht im Mittelpunkt, sondern das *überfachliche Können*: An erster Stelle nehmen die Schüler Erfolge im Präsentieren wahr (rund 74 %), gefolgt von Erfolgen in der Teamarbeit (knapp 61 %) und in der Recherche (über 55 %). Faktenwissen wird von Schülern durchaus als relevant, aber nicht als größter Lerngewinn bewertet. Das überrascht nicht, sorgen doch vor allem die Entwicklung einer eigenen Geschäftsidee und der Wettbewerb bei *business@school* für prägende Erinnerungen bei den Teilnehmern. Zwei Drittel der Schüler und drei Viertel der Alumni geben an, dass ihnen manche Lernerfolge erst später bewusst geworden sind, sie also „nebenbei“ gelernt haben (Neuweg, 2000). Lehrer und Betreuer bewerten die Lernerfolge der Schüler übrigens ähnlich wie die Schüler selbst.

Bezogen auf *Einstellungen* ist festzuhalten, dass die Teilnehmer bereits zu Projektbeginn ein großes Wirtschaftsinteresse mitbringen und in Phänomenen wie Globalisierung im Schuljahr 2007/2008 positive Potenziale sehen<sup>3</sup>. Entsprechend schmal ist der Spielraum, das ohnehin schon relativ hohe Interesse sowie positiv gefärbte Ansichten zur Wirtschaft weiter zu erhöhen. Wohl aber werden diese im Projektverlauf differenzierter. In einer SchülerVZ-Vergleichsgruppe zeigen sich in Bezug auf die erfragten Einstellungen vergleichbare Werte, sodass man nicht argumentieren kann, es würden sich nur besonders „wirtschaftsaffine“ Schüler am Projekt beteiligen. Einen deutlichen Effekt hat *business@school* dagegen auf die Einstellung gegenüber *Gründungen*: Am Projektende können sich ein Viertel der Schüler vorstellen, sich einmal selbstständig zu machen; zwei Drittel fühlen sich gut auf eine mögliche Selbstständigkeit vorbereitet. Auch auf die *Studien- und Berufswahl* hat das Projekt Wirkung: Die Schüler messen der Wertschätzung, die ihnen im Projekt von den externen Betreuern entgegengebracht wird, sowie dem meist freundschaftlichen Verhältnis zu diesen eine hohe Bedeutung zu. Diese Erlebnisse, Einblicke und persönlichen Gespräche mit Personen, die bereits einen bestimmten Beruf ausüben, stellen für gut ein Drittel der Teilnehmer wichtige Einflussgrößen für die spätere Studien- und Berufswahl dar (vgl. Beinke, 2006). Auch ein Viertel der *business@school*-Alumni gibt an, die Projektteilnahme zur beruflichen Orientierung genutzt zu haben.

### 3.1.3 Exemplarische Ergebnisse auf der Lehrer- und Betreurebene

Nicht nur die Schüler, sondern auch die *Lehrer* verzeichnen einen Gewinn an Wissen und Können in den Bereichen Wirtschaft, Präsentation und Projektarbeit. So gesehen kann man die Projektteilnahme auch als schulinterne Lehrerfortbildung verstehen (s. u.). Zwei Drittel der befragten Schulleiter sind der Ansicht, dass die beteiligten Lehrer durch das Projektengagement die Chance haben, Kontakte zu Unternehmen zu knüpfen und die Arbeit der Betreuer besser kennenzulernen. Auf diese Weise erhalten die Lehrer ein Forum für den außerschulischen Austausch, was gerade in ländlichen Regionen besonders geschätzt wird. Auch zwischen den beteiligten Lehrern sowie zwischen Lehrern und Betreuern wird nach Meinung der Lehrer ein Erfahrungsaustausch angestoßen. Die beteiligten Unternehmen sind besonders daran interessiert, dass durch das freiwillige Engagement bei *business@school* berufliche Routinen aufbrechen und die Mitarbeiter überfachliche Kompetenzen einüben. Viele der *Betreuer* bestätigen, dass sie infolge der Projektarbeit komplexe Sachverhalte einfacher erklären können, mehr über den Einfluss ihrer Berufstätigkeit nachdenken und stärker als zuvor auf gutes Zeitmanagement achten. Die Stärke der Lerneffekte siedeln die meisten Wirtschaftsvertreter aber eher im mittleren Bereich an, was sich zum Teil mit der Rolle der Betreuer im Projekt *business@school* erklären lässt: Sie agieren allem voran als Experten für Wirtschaftswissen und nehmen eine exponierte Stellung gegenüber den Schülern ein. Diese Position führt unter anderem dazu, dass einige von ihnen bei *business@school* erstmals Führungskompetenz entwickeln.

---

<sup>3</sup> Dabei ist zu beachten, dass die Befragung *vor* der Wirtschafts- und Finanzkrise erfolgte, die seit Mitte des Jahres 2008 eine immense Medienpräsenz hat und vermutlich auch die Antworten der Schüler entsprechend beeinflussen würde.

## 3.2 Schulentwicklung

### 3.2.1 Ziele der Initiative im Hinblick auf Schulentwicklung

Durch business@school sollen nicht nur individuelle Kompetenzen gefördert, sondern auch die Schule als Organisation positiv im Sinne der Schulentwicklung beeinflusst werden (Milbach, 2004; Moser, 2004). Ähnlich wie bei der Kompetenzentwicklung geht es bei der Schulentwicklung darum, Lernprozesse anzustoßen – nun aber auf der organisationalen und soziokulturellen Ebene. Sie sollen es einer Organisation ermöglichen, zum einen auf neue Anforderungen der Wissensgesellschaft zu reagieren und zum anderen relevante Veränderungen mitzugestalten. Gemeinhin umfasst die Schulentwicklung drei Felder: (1) die *Unterrichtsentwicklung*, die das „Kerngeschäft“ der Schule darstellt und für Veränderungen in Methoden, Medien und Rollen des Lehrenden und der Lernenden steht, (2) die *Personalentwicklung*, die sowohl organisiertes Lernen in Form von Fortbildungen als auch informelles Lernen einschließlich Kooperation und Erfahrungsaustausch umfasst, und (3) die *Organisationsentwicklung*, die z. B. die Entwicklung technischer Infrastrukturen, die Außendarstellung, die Verbesserung von Verwaltungsabläufen sowie die Öffnung der Schule nach außen meint. Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung gehen Hand in Hand: Vor allem Veränderungen im Unterricht sind ohne gleichzeitige Fortbildung oder Unterstützung der Lehrer kaum möglich. Umgekehrt sind Personalentwicklungsmaßnahmen sinnlos, wenn sich diese nicht auch im Unterricht bemerkbar machen. business@school greift mit seinem Konzept in den Unterricht der beteiligten Lehrer ein (Unterrichtsentwicklung), eröffnet den Lehrern einen eigenen Lern- und Erfahrungsraum (Personalentwicklung<sup>4</sup>) und stellt allem voran eine Öffnung der Schule (Organisationsentwicklung) dar. Alle drei Einflussmöglichkeiten wurden mit der Evaluation erfasst.

### 3.2.2 Exemplarische Ergebnisse zur Öffnung der Schule

Die Öffnung der Schule nach außen ist bereits Teil des didaktischen Konzepts von business@school. Die Teamarbeit mit externen Betreuern aus der Wirtschaft führt dazu, dass gewohnte Rollen aufbrechen und alle Beteiligten andere Positionen einnehmen. Für die Schüler ist es eine *Option*, neue Rollen im Vergleich zum herkömmlichen Schulalltag zu übernehmen. Schulleiter erhoffen sich für Lehrer und Schüler den sprichwörtlichen „Blick über den Tellerrand“, sehen neben den betriebswirtschaftlichen Inhalten besonders großes Potenzial in der Teamarbeit, die business@school erfordert, und setzen auf Inhalte, die über den Lehrplan hinausgehen und Schülern eine berufliche Orientierung ermöglichen. Diese Hoffnungen werden größtenteils erfüllt: Die Rolle der Lehrer wandelt sich infolge der Kooperation vom Inputgeber zum Motivator, teilweise auch zum Coach und Projektleiter. Die Rolle des Experten wird – aus Schüler- und aus Lehrersicht – den externen Betreuern überlassen, die sich allerdings selbst eher weniger in dieser Expertenrolle sehen. Rollenkonflikte zwischen Lehrern und Betreuern gibt es dennoch kaum. Schulleiter geben an, dass die Schule als Organisation über das Projekt den Kontakt zu Unternehmen verstärkt (Außenwirkung). Sie betonen, dass es für die Lehrer – auch die nicht beteiligten – eine neue Erfahrung ist zu sehen, zu welchen kreativen Leistungen die Schüler fähig sind (Innenwirkung).

---

<sup>4</sup> Exemplarische Ergebnisse zur Kompetenzentwicklung der Lehrer wurden im vorangegangenen Abschnitt bereits dargestellt.

Aufgrund der späteren Lernerfolge und der konkreten Vorteile in Schule und Berufsleben halten neun von zehn Schülern und Alumni Projektarbeit wie bei business@school für besonders geeignet, um Wirtschaftswissen zu vermitteln. Den Teilnehmern ist dabei nicht nur die Interaktion bei der Wissensvermittlung wichtig, sondern auch der Praxis-Input durch die Wirtschaftsbetreuer. Schüler und ehemalige Teilnehmer sprechen sich damit klar für eine Öffnung von Schule und Unterricht aus.

### **3.2.3 Exemplarische Ergebnisse zur Unterrichtsentwicklung**

Mit Blick auf die Unterrichtsentwicklung ist besonders interessant, wie Schüler und Lehrer business@school im Vergleich zum herkömmlichen Unterricht erleben. Der wesentliche Unterschied scheint in der Art der Lernerfahrungen in der Projektarbeit zu liegen. Fast zwei Drittel der Schüler geben an, dass sie durch das Wirtschaftsprojekt mehr eigene Lernerfahrungen machen. Weitere knapp 15 % der Schüler empfinden den Projektunterricht als vielfältiger. Zudem zeigt sich, dass die im Projekt engagierten Lehrer generell meinen, viel Teamarbeit im Unterricht einzusetzen. Schüler sehen das anders, was darauf hindeutet, dass die Auffassung davon, wann man von Teamarbeit sprechen kann, bei Lehrern und Schülern offenbar nicht gleich ist. Es verwundert daher nicht, dass Schüler bei business@school besonders starke Lernerfahrungen in Kooperation und Teamarbeit machen. Der freundschaftliche Umgang in den Gruppen weist zudem darauf hin, dass sich bei business@school eine neue Kooperationskultur in den einzelnen Schulen entwickelt. Die beteiligten Lehrer setzen nach eigenen Angaben auch außerhalb von business@school vermehrt Präsentationen und Projektarbeit ein und fördern die Selbstorganisation der Schüler. Weitere Transfereffekte wurden nicht beobachtet; diese standen allerdings auch nicht explizit im Fokus der Evaluation.

## **4. business@school als pädagogische Innovation**

Betrachtet man die Wirkungen von business@school auf die Kompetenz- und Schulentwicklung, kann man zu einem positiven Fazit kommen, was den Beitrag der Initiative speziell für den ökonomischen Aspekt der Wissensgesellschaft betrifft. Die Frage, worauf die positiven Effekte genau zurückzuführen sind, lässt sich mit den vorliegenden Evaluationsergebnissen nicht beantworten: Die Untersuchung lässt Aussagen über Ursache-Wirkungszusammenhänge *nicht* zu. Es stellt sich aber als eine große Hilfe heraus, dass wir (a) nicht eine, sondern verschiedene Methoden angewandt, (b) die unterschiedlichen Sichtweisen von Schülern, Lehrern, Betreuern und Schulleitern kennengelernt und (c) sowohl einen ganzen Jahrgang im Prozess begleitet als auch die Ergebnisse aus der Rückschau der Alumni analysiert haben. Das ermöglicht zumindest gut begründbare Thesen dazu, was die Erfolgsfaktoren in dem Projekt sind. Ob und inwieweit man das auf diesen Faktoren basierende Konzept als pädagogische Innovation interpretieren kann, soll im Folgenden kurz diskutiert werden.



## 4.1 Erfolgsfaktoren der Initiative *business@school*

Einen ersten Erfolgsfaktor von *business@school* sehen wir darin, dass sich die Schüler über ein gesamtes Schuljahr hinweg mit dem Thema Wirtschaft beschäftigen und zwar aufgeteilt in mehrere aufeinander aufbauende Phasen unter dem Dach eines problemorientierten Konzepts. Ein zweiter Erfolgsfaktor scheint die Zusammenarbeit mit „echten“ Wirtschaftsvertretern zu sein, die das System Schule nach außen öffnen und neue Rollenverteilungen in die Schule bringen. Als dritten Erfolgsfaktor betrachten wir die kooperative Arbeit bei der Businessplan-Entwicklung, die über den Wettbewerb auch öffentlich gemacht wird und als Ergebnis Beachtung findet. Genau diese Faktoren unterscheiden *business@school* vom herkömmlichen Unterricht und bleiben Schülern und Lehrern als eine neue Form des Lernens im Gedächtnis. Der dazu nötige Arbeitsaufwand bei den Schülern ist immens: So investieren gut 80 % der Schüler mehr als 76 Stunden in das Projekt. Dieser Aufwand wird von der Mehrheit durch den persönlichen Nutzen relativiert; über 80 % würden wieder teilnehmen. Viele wollen auch etwas von dem zurückgeben, was sie bei *business@school* gelernt haben und engagieren sich z. B. im Projekt weiter als Schüler-Coachs. Ähnlich sieht es bei den Lehrern aus, von denen sich eine ganze Reihe mehrmals bei *business@school* engagieren. Unter den Betreuern finden sich ebenfalls viele ehemaliger *business@school*-Teilnehmer. Auch sie empfinden ihre Zeitinvestition als lohnend und heben persönliche Vorteile infolge ihres ehrenamtlichen Engagements hervor.

## 4.2 *business@school* aus der Innovationsperspektive

### 4.2.1 Merkmale einer pädagogischen Innovation

Ähnlich wie beim Kompetenzbegriff und beim Konstrukt der Schulentwicklung kann man sich lange darüber streiten, was eine *Innovation* im Allgemeinen und eine *pädagogische Innovation* im Besonderen ausmacht (vgl. Euler & Seufert, 2005). Kurz gesagt lässt sich festhalten, dass eine neuartige Idee *allein* nicht ausreichend ist, um von einer Innovation sprechen zu können; sie muss auch *umgesetzt* und in einem bestimmten Kontext *durchgesetzt* werden sowie sichtbar etwas *verändern*. Einige Definitionen fügen noch die *Nachhaltigkeit* einer Veränderung als Merkmal hinzu, was auch als „*Diffusion* von Innovationen“ bezeichnet wird (vgl. zusammenfassend Reinmann-Rothmeier, 2003). Von einer *pädagogischen Innovation* sollte man erst dann sprechen, wenn damit auch ein Lernkulturwandel erreicht wird, der seit den 1990er Jahren in der Pädagogischen Psychologie viel diskutiert wird. Ein solcher Lernkulturwandel geht in Richtung von mehr Selbstorganisation, mehr Kooperation, mehr Erfahrungs- und Situationsbezug beim Lernen (Schulz-Zander, Dalmer, Petzel, Büchter, Beer, Stadermann, 2003). *business@school* kommt den Kriterien einer pädagogischen Innovation durchaus nahe: (a) Der *problemorientierte Ansatz* mit den beiden Phasen der Fall- und Projektorientierung führt die Schüler schrittweise in die selbstorganisierte Entwicklung einer eigenen Geschäftsidee und fordert währenddessen eine enge Zusammenarbeit in der Gruppe. (b) Das *Themengebiet Wirtschaft* und Vorarbeiten zur Gründung eines eigenen Unternehmens situieren die dabei ablaufenden Prozesse des Lernens und bescheren den Schülern umfangreiche und vor allem vielfältige kognitive, emotional-motivationale und soziale Erfahrungen.

#### 4.2.2 Chancen für eine nachhaltige Umsetzung

Es gibt viele gute Ideen und Konzepte, um z. B. im Kontext Schule pädagogische Innovationen anzustoßen. Leider scheitern viele von ihnen an der Implementierung, das heißt daran, dass Konzepte nicht langfristig bzw. nicht nachhaltig umgesetzt werden. In der Innovationsforschung hat man eine Reihe von *Diffusionsfaktoren* ausfindig gemacht, die hierbei eine wichtige Rolle spielen (Rogers, 1995). Diese Faktoren sind: ein relativ hoher Vorteil für die Betroffenen, eine leichte Kommunikation des Nutzens, eine überschaubare Komplexität, Möglichkeiten zur Erprobung, um Risiken zu minimieren, und eine relativ große Vereinbarkeit mit den vorhandenen Bedingungen. Es stellt sich also die Frage, ob und inwiefern die Initiative *business@school* das Potenzial zur Diffusion in diesem Sinne hat: (a) Welchen *Vorteil* die Betroffenen haben, wurde in diesem Beitrag anhand exemplarischer Evaluationsergebnisse gezeigt: Alle Beteiligten erleben einen deutlichen Kompetenz- und Erfahrungszuwachs. (b) Der Nutzen wird vergleichsweise gut *kommuniziert*: Vor allem der Wettbewerb hilft zu zeigen, was Schüler leisten können. Es wird eine Öffentlichkeit hergestellt, die vielen anderen Projekten versagt bleibt. (c) Die *Komplexität* des Projekts wird durch den klaren Phasenablauf reduziert. Die Lehrer werden zudem durch die externen Betreuer und das Projektbüro bei BCG entlastet. (d) Die Mitarbeit ist freiwillig und viele Lehrer steigen ein, wenn sie durch Kollegen das Projekt kennenlernen. Eine Erfolgsgarantie gibt es allerdings nicht, sodass ein gewisses *Risiko* des Ausstiegs verbleibt. (e) Verschiedene Implementationsmöglichkeiten, wie sie zu Beginn dieses Beitrags genannt wurden, helfen dabei, das Projekt an bestehende *Bedingungen* einer Schule anzupassen. Schließlich sind wir der Auffassung, dass die *Langfristigkeit und Planbarkeit* von *business@school* die Bedingung schlechthin dafür ist, dass das Projekt eine Chance hat, nachhaltig an einer Schule implementiert zu werden. Kurzfristige „Lockangebote“ von Unternehmen, die auf einen schnellen Imagegewinn aus sind, bieten keine Grundlage für pädagogische Innovationen durch Kooperation mit externen Partnern.

#### 5. Ausblick: Entwicklungspotenziale von *business@school*

*business@school* ist ein Wirtschaftsprojekt und deckt damit *einen* gesellschaftlich relevanten Bereich ab, mit dem man sich als junger Mensch in der Schule beschäftigen sollte. Was aber ist mit anderen Herausforderungen in unserer Wissensgesellschaft? Könnte das hinter *business@school* stehende Konzept z. B. angesichts des Fachkräftemangels in den Ingenieurs- und Naturwissenschaften ein Vorbild für neue Initiativen auch in diesem Bereich sein? Taugt *business@school* mit Blick auf soziale und religiöse Konflikte als Impuls für Projekte mit ähnlicher Struktur? Wir denken, dass die Basiscomponenten des Projekts *nicht* zwingend an ein bestimmtes Thema gebunden sind. Wie gut sich das auf den Wirtschaftskontext eingespielte didaktische und organisatorische Konzept tatsächlich auf andere Bereiche übertragen lässt, ist eine Frage, zu deren Beantwortung weitere bzw. andere Forschungsarbeiten notwendig sind.

business@school-Teilnehmer können auf eine begleitende Online-Community mit allen gängigen Funktionalitäten zurückgreifen. Die Schüler nutzen sie allerdings fast ausschließlich dazu, um Einführungs- oder Beispielpräsentationen anzusehen, weniger um z. B. mit Betreuern, Teammitgliedern und Externen zu interagieren. Dies kann viele Gründe haben; entscheidend ist wohl, dass die Medien in das didaktische Konzept von business@school nicht explizit eingebunden werden. Die Zurückhaltung im Einsatz digitaler Medien in diesem Projekt ist aus unserer Sicht nur bedingt nachvollziehbar, sind doch sowohl die beteiligten Jugendlichen als auch die Wirtschaftsvertreter infolge ihrer Tätigkeit in hohem Maße medienaffin. Zwar wäre es falsch, Präsenzkontakte durch virtuelle Kontakte zu ersetzen. Wohl aber könnte man verstärkt frei zugängliche Kommunikationswerkzeuge für Wissenskommunikation und -austausch nutzen, wie sie den Jugendlichen ohnehin vertraut sind (MPFS, 2008). Auch Weblogs oder E-Portfolios könnten als Reflexionswerkzeug bzw. Lerntagebuch für die Teamarbeit eingesetzt werden und insbesondere für die Entwicklung der eigenen Geschäftsidee lernförderliche Dienste leisten. Geschlossen oder für Außenstehende offen zugänglich wären sie ein Experimentierfeld, um die Lernerfahrungen vor Ort zu verstärken und das selbstorganisierte Lernen zu unterstützen (Schulz-Zander, 2005). Denkbar wäre schließlich auch eine andere und zusätzliche Form der Partizipation der Schüler, Lehrer und Betreuer etwa über die kollaborative Erstellung von Materialien in Wiki-Systemen. Eine Integration digitaler Werkzeuge in Initiativen wie business@school könnte auf der einen Seite einen positiven Einfluss auf den lernkulturellen Aspekt der damit angestoßenen pädagogischen Innovation nehmen. Auf der anderen Seite ließe sich eine weitere sinnvolle Verbindung zu den Herausforderungen herstellen, die mit der Wissensgesellschaft und Wissensarbeit einhergehen.

## Literatur

- Arnold, R. & Schüssler, I. (2001). Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. In G. Franke/Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Komplexität und Kompetenz: Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung* (S. 52-74). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Artelt, C., Baumert, J., Julius-McElvany, N. & Peschar, J. (2004). *Das Lernen lernen: Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. Ergebnisse von PISA 2000*. Paris: OECD.
- Beinke, L. (2006). Bildungsbarrieren im Schulsystem. In G. Seeber (2006), *Die Zukunft der sozialen Sicherung – Herausforderungen für die ökonomische Bildung* (S. 187-208). Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung. Wirtschafts- und berufspädagogische Schriften. Band 34. Bergisch Gladbach: Verlag Thomas Hobbein.
- Erpenbeck, J. (2001). Wissensmanagement als Kompetenzmanagement. In G. Franke/Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Komplexität und Kompetenz: Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung* (S. 102-120). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Euler, D. & Seufert, S. (2005). Von der Pionierphase zur nachhaltigen Implementierung – Facetten und Zusammenhänge einer pädagogischen Innovation. In D. Eu-

Beitrag zur Festschrift „*Bildung und Schule auf dem Weg in die Wissensgesellschaft*“ (Waxmann Verlag)

- ler & S. Seufert (Hrsg.), *E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren* (S. 1-24). München: Oldenbourg.
- Goldfinger, C. (2002). Grundlagen der Wissensökonomie. Die Verlagerung zum Immateriellen. In B. Bellmann, H. Krcmar & T. Sommerlatte (Hrsg.), *Praxishandbuch Wissensmanagement. Strategien – Methoden – Fallbeispiele* (S. 847-863). Düsseldorf: symposion Verlag.
- Hasler Roumois, U. (2007). *Studienbuch Wissensmanagement*. Zürich: Orell Füssli.
- Hofhues, S. & Reinmann, G. (2009). *10 Jahre business@school – eine Initiative von The Boston Consulting Group. Eine Evaluationsstudie zu Chancen und Potenzialen der Zusammenarbeit zwischen Wirtschaft und Schule. Im Auftrag von The Boston Consulting Group*. Augsburg: Universität Augsburg, Institut für Medien und Bildungstechnologie – Medienpädagogik.
- Hube, G. (2005). *Beitrag zur Analyse und Beschreibung der Wissensarbeit*. Heimsheim: Jost Jetter Verlag.
- Liening, A. (2004). *Über die Bedeutung der ökonomischen Bildung. Dortmunder Beiträge zur Ökonomischen Bildung*. Diskussionsbeitrag Nr. 1. März 2004. Dortmund: Universität Dortmund, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät. Verfügbar unter: [http://www.wiso.uni-dortmund.de/wd/de/textonly/content/forschung/publikationen/downloads/unido\\_wd\\_01.pdf](http://www.wiso.uni-dortmund.de/wd/de/textonly/content/forschung/publikationen/downloads/unido_wd_01.pdf) [30.04.2009].
- Milbach, B. (2004). Die Motivation innovativen Handelns in Schulentwicklungsprozessen und ihre pädagogisch-psychologischen Konsequenzen. In R. Arnold & C. Griese (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung* (S. 105-118). Hohengehren: Schneider Verlag.
- MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2008). *JIM-Studie 2008. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12-bis 19-Jähriger*. Stuttgart. Verfügbar unter: [http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf08/JIM-Studie\\_2008.pdf](http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf08/JIM-Studie_2008.pdf) [30.04.2009]
- Moser, H. (2004). Instrumente für die Schulentwicklung. In R. Arnold & C. Griese (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung* (S. 91-104). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Neuweg, G.H. (2000). Mehr lernen, als man sagen kann: Konzepte und didaktische Perspektiven impliziten Lernens. *Unterrichtswissenschaft*, 28, 197-217.
- North, K. & Guldenberg, S. (2008). *Produktive Wissensarbeiter(er): Performance messen, Produktivität steigern, Wissensarbeiter entwickeln*. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Pinter, A. (2008). Corporate Volunteering als Instrument zur strategischen Implementierung von Corporate Social Responsibility. In M. Müller & S. Schaltegger (Hrsg.), *Corporate Social Responsibility. Trend oder Modeerscheinung?* Ein Sammelband mit ausgewählten Beiträgen von Mitgliedern des Doktoranden-Netzwerkes Nachhaltiges Wirtschaften (DNV) (S. 193-209). München: Oekom Verlag.
- Reinmann-Rothmeier, G. (2003). *Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule*. Bern: Huber.
- Remmele, B., Seeber & Schmette, M. (2008). *Educating Entrepreneurship*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of Innovation*. New York: The Free Press, Simon & Schuster Inc.

Beitrag zur Festschrift „*Bildung und Schule auf dem Weg in die Wissensgesellschaft*“ (Waxmann Verlag)

- Schulz-Zander, R. (2005). Veränderung der Lernkultur mit digitalen Medien im Unterricht. In H. Kleber (Hrsg.), *Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis* (S. 125-140). München: kopaed verlagsgmbh.
- Schulz-Zander, R., Dalmer, R., Petzel, T., Büchter, A., Beer, D. & Stadermann, M. (2003). „*Innovative Praktiken mit Neuen Medien in Schulunterricht und Organisation*“ (IPSO). *Nationale Ergebnisse der internationalen. IEA-Studie. SITES Modul 2.* Verfügbar unter: [http://sitesm2.ifs-dortmund.de/uploads/sitesm2\\_abschlussbericht.pdf](http://sitesm2.ifs-dortmund.de/uploads/sitesm2_abschlussbericht.pdf) [30.04.2009].
- Weinert, F. E. (1998). Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In S. Matalik & D. Schade (Hrsg.), *Entwicklungen in der Aus- und Weiterbildung – Anforderungen, Ziele, Konzepte. Beiträge zum Projekt „Humanressourcen“* (S. 23-43). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Willke, H. (2001). *Systemisches Wissensmanagement*. Stuttgart: Lucius und Lucius Verlag.
- Zumbach, J. (2003). *Problembasiertes Lernen*. Münster: Waxmann Verlag.