

INHALTSVERZEICHNIS

VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN	V
VERZEICHNIS DER TABELLEN UND FOTOS	VI
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	VII
ANSTELLE EINES VORWORTES	IX

EINLEITUNG

1

1 DER LERNORT ÜBUNGSFIRMA.....

5

1.1 Ein kurzer geschichtlicher Rückblick.....

5

1.2 Begriffsklärung

11

1.2.1 Die Übungsfirma.....

12

1.2.2 Abgrenzung von ähnlichen Lernorten.....

15

1.2.2.1 Das Lernbüro

15

1.2.2.2 Die Juniorenfirma

17

1.2.2.3 Vergleich der drei Ausbildungsorte Übungsfirma, Lernbüro und Juniorenfirma.....

18

1.2.3 Die Suche nach anderen Bezeichnungen oder: Was kann und soll die Übungsfirma?

20

1.2.3.1 Die Lernfirma

21

Exkurs 1: Grundlegende Leitbilder der Übungsfirmenarbeit nach TRAMM.....

26

1.2.3.2 "Lernort eigener Prägung"

29

1.2.4 Die Übungsfirma als Simulationsmodell

30

1.2.4.1 Der Modellbegriff.....

30

1.2.4.2 Der Prozeß der Modellierung

30

1.2.4.3 Modelle als didaktische Hilfsmittel.....

32

1.2.4.4 Besonders zu beachtende Modellaspekte

33

1.2.4.5 Lernen *im* und *am* Modell.....

35

1.2.4.6 Der Simulationsaspekt

40

1.2.4.7 Anstelle einer Zusammenfassung

42

1.3 Das zugrundeliegende Konzept des handlungsorientierten Lernens

45

1.3.1 Definitionsversuche

47

1.3.2 Die wesentlichen Grundannahmen.....

49

1.3.3 Wichtige Implikationen und Schlußfolgerungen in der Literatur

60

1.4 Die Übungsfirmen in Österreichs kaufmännischem Schulwesen.....

69

1.4.1 Die Lehrpläne als die legistische Grundlage

69

1.4.1.1	Die Entwicklung von 1988 bis 1994	69
1.4.1.2	Die neuen Lehrpläne von 1994	70
1.4.1.3	Die Reformmaßnahmen.....	72
1.4.2	Die zu vermittelnden Kompetenzen.....	75
1.4.2.1	Der Kompetenzbegriff	75
1.4.2.2	Das Kompetenzmodell von ROTH.....	77
1.4.2.2.1	Sachkompetenz und intellektuelle Mündigkeit	80
1.4.2.2.2	Sozialkompetenz und soziale Mündigkeit	82
1.4.2.2.3	Selbstkompetenz und moralische Mündigkeit.....	84
1.4.2.2.4	Zusammenfassende Bemerkungen.....	86
1.4.2.3	Persönlichkeitsmerkmale im Sinne von Qualifikationen nach REETZ.....	88
1.4.2.4	Das Konzept der "ökonomischen Kompetenz" nach ACHTENHAGEN	90
1.4.2.5	Die drei Kompetenzkonzepte im Vergleich.....	92
1.4.2.6	Die Ziele des Lehrplans	95
1.4.3	Die Übungsfirmenlandschaft seit 1994.....	105
1.4.3.1	Die Servicestelle der österreichischen Übungsfirmen.....	106
1.4.3.2	Der "internationale Markt"	107
1.4.3.3	Die Situation in Österreich.....	109
1.4.3.3.1	Quantitative Daten aus den Übungsfirmen.....	109
1.4.3.3.2	Beschreibung des Untersuchungsdesigns	110
1.4.3.3.3	Ausgewählte Ergebnisse.....	111

2 EINE QUALITATIVE MOMENTAUFNAHME IN FORM ZWEIER ÜBUNGSFIRMEN-PORTRAITS 121

2.1	Die Konzeption der Untersuchung	122
2.1.1	Einleitende Überlegungen.....	122
2.1.2	Die Fragestellung	126
2.1.3	Zur Verwendung qualitativer Methoden.....	129
2.1.3.1	Quantitative versus qualitative Forschungsmethoden.....	129
2.1.3.2	Der qualitative Ansatz.....	131
2.1.3.3	Handlungs- oder Aktionsforschung.....	133
2.1.3.4	Die (Einzel-)Fallstudie.....	135
2.1.3.5	Die Auswirkungen auf die beiden gegenständlichen Portraits	137
2.1.4	Bisher vorliegende empirische Befunde	139
2.1.4.1	Die Arbeiten der Paderborner Arbeitsgruppe in Nordrhein- Westfalen.....	141
2.1.4.2	Die Göttinger Arbeiten in Niedersachsen.....	143
2.1.4.3	Untersuchung des Lernpotentials der Übungsfirma von TRAMM... ..	145
2.1.5	Die Wahl der zu portraitierenden Übungsfirmen.....	147
2.1.5.1	Überlegungen zu den Auswahlkriterien und die Entscheidung.....	147
2.1.5.2	Eine kurze erste Beschreibung.....	149
2.1.6	Die methodische Vorgehensweise	151

2.1.6.1 Kontaktaufnahme und Verständigung.....	151
2.1.6.2 Das Sammeln von Informationen, Daten, Meinungen und Eindrücken.....	152
2.1.6.3 Die Konzeption der teilstrukturierten Interviews.....	154
2.1.6.3.1 Die Basisannahmen.....	154
Exkurs 2: Die Faktoren Kognition, Emotion und Motivation im Person - Umwelt-Modell.....	155
I. Kognition.....	158
II. Emotion.....	160
III. Motivation.....	161
IV. Die Wechselwirkungen im psychischen System.....	162
2.1.6.3.2 Das Instrumentarium.....	163
2.1.6.3.3 Der Aufbau des Leitfadens	164
2.1.6.3.4 Die Intention des Leitfadens und der geplante Verlauf der Inter-views.....	170
2.1.6.4 Das angestrebte Ergebnis.....	172
2.2 Die Sprettime Freizeithandels-Ges.m.b.H.: Übungsfirma der BHAS	
Freistadt	173
2.2.1 Die Firma als ein zu konstruierendes Modell	173
Ein Exkurs (Nr. 3) zur Modellierung:	182
2.2.2 Der Lernort und dessen Einrichtung.....	183
2.2.3 Die Mitarbeiter und der Arbeitsverlauf.....	185
2.2.4 Die Schüler - eine erste Momentaufnahme.....	190
2.2.5 Wichtige, die Übungsfirma umgebende und bestimmende Faktoren.....	194
2.2.5.1 Das Lehrerkollegium	194
2.2.5.2 Der Direktor.....	199
2.2.5.3 Die Partnerfirma	202
2.2.6 Die Aussagen der Schüler in teilstrukturierten Interviews	205
2.2.6.1 Allgemeines	206
2.2.6.2 Kognitiv-fachlicher Bereich.....	211
2.2.6.3 Emotionaler Bereich.....	217
2.2.6.4 Motivationaler Bereich.....	224
2.2.7 Die beiden Übungsfirmen-Lehrer	227
2.2.7.1 Zu ihrer Person und ihrer Arbeit.....	227
2.2.7.2 Thema Abschlußprüfung	234
2.2.7.3 Ein kurzes Resümee.....	236
2.2.8 Datenmaterial.....	237
2.3 Die RUDI - LINZ Gesellschaft m.b.H.	239
2.3.1 Eine erste Annäherung.....	239
2.3.2 Das Betriebswirtschaftliche Zentrum.....	240
2.3.3 Das Modell der Üfa RUDI - LINZ.....	243
2.3.4 Die Mitarbeiter und der Arbeits(all)tag.....	251
2.3.5 Eine erste Meinung der Schüler.....	259
2.3.6 Wichtige, die Rudi - Linz umgebende und bestimmende Faktoren.....	262
2.3.6.1 Die beiden Leiterinnen der zweiten Übungsfirma	262

2.3.6.2	Der Direktor der Schule	267
2.3.6.3	Die Partnerfirma: die Quelle AG.....	270
2.3.7	Die Aussagen der Linzer Schüler in teilstrukturierten Interviews.....	272
2.3.7.1	Allgemeine Informationen.....	274
2.3.7.2	Kognitiv-fachlicher Bereich.....	277
2.3.7.3	Emotionaler Bereich.....	282
2.3.7.4	Motivationaler Bereich.....	289
2.3.8	Die beiden Übungsfirmen-Leiter der Rudi - Linz.....	293
2.3.9	Datenmaterial.....	
2.4	Zusammenfassung und Ausblick.....	303
	LITERATURVERZEICHNIS.....	315

VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN

ABB. 1:	VERGLEICH VON LERNBÜRO, ÜBUNGSFIRMA UND JUNIORENFIRMA	19
ABB. 2:	MERKMALE DER LERNFIRMA	22
ABB. 3:	LERNFIRMENKONZEPTION MIT BETONUNG DER DIDAKTISCHEN AUFBEREITUNG.....	26
ABB. 4:	HANDLUNGS- UND LERNPOTENTIAL BEIM LERNEN IM MODELL.....	37
ABB. 5:	SYSTEMATISCHE KENNZEICHNUNG DER KAUFMÄNNISCHEN ÜBUNGSFIRMENARBEIT ALS SIMULATIONSMODELL	45
ABB. 6:	VERHÄLTNIS VON MENSCHENBILDANNAHMEN UND DIDAKTISCHEN IMPLIKATIONEN	51
ABB. 7:	DIE TOTE-EINHEIT (TEST-OPERATE-TEST-EXIT).....	55
ABB. 8:	ZYKLISCHE DARSTELLUNG DER PHASEN EINER VOLLSTÄNDIGEN HANDLUNG.....	56
ABB. 9:	VERÄNDERTE BESCHREIBUNGS- UND UNTERSUCHUNGSEBENE VON UNTERRICHT	59
ABB. 10:	DIE NEUN KONSEQUENZEN FÜR EIN HANDLUNGSORIENTIERTES LERN- KONZEPT NACH KAISER/KAMINSKI	68
ABB. 11:	DIE KOMPONENTEN DER HANDLUNGSKOMPETENZ NACH ROTH.....	79
ABB. 12:	KOGNITIVE LEISTUNGEN ALS TEILASPEKT DER SACHKOMPETENZ NACH ROTH.....	81
ABB. 13:	DIE DREI AUSPRÄGUNGSMERKMALE DER PERSÖNLICHKEIT NACH REETZ.....	89
ABB. 14:	GEGENÜBERSTELLUNG DER KOMPETENZKONZEPTE: ROTH - REETZ - ACHTENHAGEN	94
ABB. 15:	DIE DEM LEHRPLAN ZUGRUNDELIEGENDEN KOMPONENTEN DER "HANDLUNGSKOMPETENZ" NACH BERNHART	101
ABB. 16:	VERGLEICH DER KOMPETENZBEGRIFFE DES LEHRPLANS MIT JENEN VON ROTH ET AL	103
ABB. 17:	DIE "ÜBUNGSFIRMEN-LANDKARTE" 1994 UND 1996 NACH EUROPEN	108
ABB. 18:	ROLLENVERSTÄNDNIS - VERGLEICH DER DATEN VON 1999, 1997 UND 1995	119
ABB. 19:	POSTULATE QUALITATIVEN DENKENS NACH MAYRING	132
ABB. 20:	SECHS THESEN ZUR WEITERENTWICKLUNG DER ÜBUNGSFIRMENARBEIT NACH TRAMM.....	147
ABB. 21:	STRUKTUR DES PSYCHOPHYSISCHEN SYSTEMS IM PERSON-UMWELT- BEZUG.....	156
ABB. 22:	DIE KOGNITIVE STRUKTUR UND IHRE TEILKOMPONENTEN	159
ABB. 23:	DAS DECKBLATT DES SPARETIME-KATALOGES 1996.....	175
ABB. 24:	ZWEI SEITEN AUS DEM SPARETIME-KATALOG (1 PRODUKT-/ 1 AGB).....	176
ABB. 25:	DECKBLATT UND INHALTSVERZEICHNIS DES GESCHÄFTSBERICHTS DER RUDI - LINZ.....	244
ABB. 26:	DARSTELLUNG DER ABLAUFORGANISATION BEI EINER EINGEHENDEN BESTELLUNG.....	250
ABB. 27:	DAS MUSTER EINES RAHMENVERTRAGS	256
ABB. 28:	EIN MITARBEITER-BEURTEILUNGSBOGEN	258

VERZEICHNIS DER TABELLEN:

TABELLE 1: VERGLEICH DER HANDELSCHUL-STUDENTENAFELN DER LEHRPLÄNE 1988 UND 1994.....	71
TABELLE 2: FRAGEBOGEN I AN DIE ÜBUNGSFIRMEN	111
TABELLE 3: IN DIE AUSWERTUNG EINGEGANGENE LEHRER-FRAGEBÖGEN	111
TABELLE 4: WIE GERNE UNTERRICHTEN DIE LEHRER? (1 = SEHR GERNE, 5 = ÄUßERST UNGERN) VERGLEICH DER ERGEBNISSE VON 1999, 1997 UND 1995.....	115
TABELLE 5: MITTELWERTVERGLEICH ZUM THEMA MOTIVATION.....	116
TABELLE 6: PROBLEME DER LEHRER IN VERSCHIEDENEN BEREICHEN.....	117
TABELLE 7: SUBJEKTIVE EINSCHÄTZUNG DES LERNERFOLGS DER SCHÜLER IN DER ÜBUNGSFIRMA (N = 204 - 205).....	118
TABELLE 8: ROLLENVERSTÄNDNIS DER BEIDEN ÜFA-LEITER DER <i>RUDI - LINZ</i>	298

FOTOS:

Aus der Übungsfirma *Sparetime*:

Foto 1: Schüler in der Abteilung VERKAUF	184
Foto 2: So stellt sich der VERKAUF vor.....	184

Aus der Übungsfirma *Rudi - Linz*:

Foto 3: Die Abteilung Rechnungswesen mit Blick auf die zweite Raumhälfte des BWZ.....	241
Foto 4: Das Sekretariat.....	241
Foto 5: Die Marketingabteilung mit eigenen Plakaten und solchen der Partnerfirmen.....	242
Foto 6: Der fiktive Üfa-Markt.....	242

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

Abb.	Abbildung
ACT	Austrian Center for Training Firms
BGBI.	Bundesgesetzblatt
bzw.	beziehungsweise
d. h.	das heißt
ders.	derselbe
et al.	et alii (und andere)
f.	folgende (Einzahl)
F.G.	Franz Gramlinger
ff.	folgende (Mehrzahl)
HAK	Handelsakademie
HAS	Handelsschule
Kap.	Kapitel
S.	Seite
u. ä.	und ähnliches
Üfa	Übungsfirma
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche
z. B.	zum Beispiel
zit. n.	zitiert nach
ZÜF	Zentralstelle deutscher Übungsfirmen

ANSTELLE EINES VORWORTES

In Vorworten ist der Platz, um Grundsätzliches von sich zu geben und um zu danken.

Letzteres möchte auch ich tun, weil es mir ein Anliegen ist: all jenen, die mir dabei geholfen haben, daß ich diese Arbeit mit einem zufriedenstellenden Ergebnis zu Ende gebracht habe; allen voran den Mitwirkenden und Betroffenen in den beiden Übungsfirmen, die ich porträtieren durfte und die vielen (mittlerweile mehrere 100) Übungsfirmen (dazu zählen sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden), die an unseren Erhebungen mitgewirkt haben. Bedanken möchte ich mich auch bei all jenen, die mir direkt (durch lästige Fragen) und indirekt (indem ich herumprobiert und beobachtet habe) bei meiner Arbeit und meinen Forschungen in und mit Übungsfirmen behilflich waren - dazu zählen auch viele Linzer Studenten und Übungsfirmen-Mitarbeiter. Sehr wichtig war in diesem Zusammenhang auch die gute Zusammenarbeit mit den ARGE-Leitern der Übungsfirmen, den Mitarbeitern von ACT und den Verantwortlichen im Unterrichtsministerium. Besonders herzlich bedanken möchte ich mich bei den Begutachtern meiner Dissertation, die das Kernstück dieser Arbeit ausmacht, und hier wiederum vor allem meinem "Chef", Herrn Schurer, der mir mit seinem Entgegenkommen in vielen Belangen mein manchmal unorthodoxes Arbeiten sehr erleichtert hat.

Schließlich möchte ich mich noch bei einem Freund bedanken, dessen Rückmeldungen und Anregungen mir bei meiner Beschäftigung mit der Thematik des "Lernens und Arbeitens in Übungsfirmen" sehr geholfen und mir viel Freude bereitet haben. Deswegen erspare ich mir und Ihnen an dieser Stelle das "Grundsätzliche" und zitiere (nicht zum letzten Mal!) Tade Tramm, der einen Vortrag in Wien so beendete:

"Mir ist angesichts der Herausforderung an die Übungsfirmenarbeit der Einwand begegnet, damit seien die Praktiker derzeit überfordert; man sei froh, wenn die Übungsfirma auf der Ebene der Vorgangsketten und der täglichen Routine liefe. Ich möchte dieser Skepsis mit der Antwort auf eine Frage begegnen, die mir häufiger von Lehrern gestellt wird: 'Wo beginnt eigentlich Unterricht oder Übungsfirmenarbeit handlungsorientiert zu sein?'

Meine Antwort setzt an der Wortbedeutung an: 'sich orientieren' bedeutet 'sich ausrichten', ursprünglich: den Osten (Orient) als Richtpunkt für Sakralbauten suchen. Sich an der Leitidee individueller Handlungs- und Orientierungsfähigkeit und entsprechend gestalteter Lehr-Lern-Prozesse zu orientieren, kann des-

halb naturgemäß - wie jedes 'sich orientieren' - immer nur dort beginnen, wo man sich aktuell befindet und es geschieht schon wesentlich dadurch, daß man eine Richtung als für sich verbindlich erkennt und entschlossen beginnt, sich in diese Richtung voranzubewegen. Die Suche nach der angemessenen Orientierung ersetzt freilich nicht den mühsamen Weg; sie kann es jedoch vermeiden helfen, daß man nur mehr verharrt oder sich in Sackgassen verrennt."

Das und viel Freude und Energie bei ihrer Arbeit wünsche ich allen Lehrerinnen und Lehrern, den Trainern, Tutoren, Förderern, Beratern und wie auch immer jene Personen genannt werden, die eine wesentliche Verantwortung dafür tragen, daß in Übungsfirmen gelernt wird!

EINLEITUNG

Die vorliegende Arbeit ist das Ergebnis einer mehr als fünf Jahre dauernden theoretischen *und* praktischen Beschäftigung mit der Thematik "Lernen und Arbeiten in Übungsfirmen".

Daß sich die Abteilung für Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Linz relativ früh mit dieser Thematik beschäftigt hat - man kann hier auch der Auffassung sein, daß dieser Zeitpunkt: etwa ein Jahr vor dem Inkrafttreten (im Herbst 1994) der damals neuen Handelsschul- und Handelsakademie-Lehrpläne nicht gerade früh ist, und wir könnten angesichts unserer Aufgabe, die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer der kaufmännischen Fächer auszubilden, nicht einmal lautstark widersprechen -, daß wir zu dieser Zeit jedenfalls das erste Mal mit unseren Studenten das "Terrain zu erkunden begannen", war zum einen eben durch die neuen Lehrpläne bedingt, zum anderen auch ein klein wenig Zufall (damit ist gemeint, daß wir "schon so bald darauf gestoßen" sind). Seit dieser Zeit läßt uns die Übungsfirma jedenfalls "nicht mehr los".

Mit Unterstützung der Johannes Kepler Universität Linz und des Unterrichtsministeriums wurden seit dem Inkrafttreten der Lehrpläne drei groß angelegte empirische Erhebungen durchgeführt (1995, 1997 und 1999), wir haben im Sommersemester 1995 mit der ersten universitären Übungsfirma im deutschsprachigen Raum zu arbeiten - und zu lernen - begonnen, ich selbst war auf zahlreichen Veranstaltungen im In- und im Ausland, die etwas mit der Thematik zu tun gehabt haben - und ich kann tatsächlich behaupten, daß ich seither nicht aufgehört habe zu lernen.

In und mit unserer Übungsfirma LUI (Linzer Uni Informa Übungsfirma Ges.mbH.), die von Studenten* betrieben und gemeinsam mit mir geführt wird, haben wir viele Lernprozesse durchgemacht, die oftmals vergleichbar waren mit den Lernprozessen der schulischen Übungsfirmen. Aber wir haben auch die gleiche Freude, Motivation und die gleichen Erfolgserlebnisse gehabt, wie wir sie oftmals bei den schulischen Übungsfirmen erlebt haben. Und was für mich und die vorliegende Arbeit sehr wichtig war: der Kontakt - sowohl der persönliche als auch der "geschäftliche" - mit vielen Lehrern, aber auch mit Kollegen von

* An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, daß in der gesamten Arbeit aus Gründen der besseren Lesbarkeit immer dann, wenn sowohl weibliche als auch männliche Personen betroffen sind, lediglich die männliche Form verwendet wird. Damit soll keinerlei Wertung, Bevorzugung oder gar Diskriminierung vorgenommen werden, sondern rein pragmatisch im Interesse des Lesers (und damit automatisch auch gemeint: der Leserin!) eine sinnvolle Vorgehensweise gewählt werden.

anderen Universitäten und Mitarbeitern des Unterrichts- und Wissenschaftsministeriums hat sich seither intensiviert oder ist über die Thematik überhaupt erst zustande gekommen.

Bei der Konzeption dieser Arbeit stand von Anfang an für mich fest, daß ich etwas über "gute" Übungsfirmen schreiben wollte. Wir hatten damals bereits erste Ergebnisse aus Fragebogen-Erhebungen vorliegen, die interessant und spannend waren. Und zugleich merkte ich, daß das allein zu wenig war. Auf meiner Suche stieß ich auf die "Innenansichten guter Schulen" von ALTRICHTER/RADNITZKY/SPECHT, und ich war vom Gedanken, Übungsfirmen-Portraits zu erstellen, sehr angetan. Obwohl ich damals noch keine Vorstellung hatte, wie das tatsächlich vor sich gehen könnte.

Sie als Leser sind aufgefordert, sich selbst mit dem Ergebnis vertraut zu machen: Die Arbeit gliedert sich in zwei große Teile. Der erste ist der Theorie gewidmet, der zweite der praktischen Erarbeitung und Betrachtung. Die Fragestellung, die ich mit dieser Arbeit zu beantworten versuche, lautet: Welche Faktoren bzw. Merkmale sind es, die Übungsfirmenarbeit zu guter Übungsfirmenarbeit machen?

Oder anders formuliert: Wie schaffen wir es, daß die Übungsfirma mehr ist als "nur" eine Übungsfirma (denn nur zum Üben ist dieser Lernort zu aufwendig konzipiert), daß aus der Übungsfirma eine *Lernfirma* wird?

Im ersten Teil erfolgt zu Beginn ein kurzer *geschichtlicher Rückblick* und daran anschließend eine relativ ausführliche *Begriffsklärung*. Diese erschien notwendig, nicht nur um das Konstrukt Übungsfirma von ähnlichen Formen abzugrenzen und zu unterscheiden, sondern auch um zum ersten Mal auf einige theoretische Arbeiten aus Deutschland einzugehen, die die gesamte Arbeit wesentlich geprägt haben. Zu nennen sind hier insbesondere die Namen Lothar REETZ und Tade TRAMM. Explizit hinweisen möchte ich auch noch auf das Kapitel 1.2.4, das sich mit den Begriffen "Modell" und "Simulation" beschäftigt - zwei zentrale Termini für das Verständnis der Arbeit, die selbst heute, nach fünf Jahren Arbeit in und Erfahrung mit der Übungsfirma immer noch viel zu wenig in ihrer Bedeutung und ihrem Potential erkannt und genutzt werden.

Ebenfalls zentral ist der dritte theoretische Teil, der sich mit dem Konzept des handlungsorientierten Lernens auseinandersetzt und versucht, die dahinterstehende Theorie vom Nimbus des zum Schlagwort verkommenen "In-aller-Munde"-Begriffes zu trennen und die Grundlagen herauszuarbeiten. Ein wichtiger Name in diesem Zusammenhang ist der von Hans AEBLI.

Im vierten Teil schließlich wird näher auf die Situation im österreichischen kaufmännischen Schulwesen (einschließlich einiger ausgewählter empirischer Daten und Informationen) eingegangen, wobei verschiedenen Kompetenzmodellen relativ breiter Raum eingeräumt wird, um zu hinterfragen, was eigentlich in der Schule vermittelt oder erreicht werden soll. Als wichtigster Vertreter der Wissenschaft sei für diesen Abschnitt Heinrich ROTH genannt.

Damit wäre im wesentlichen die Theorie "abgehandelt", und die Arbeit wendet sich der Praxis, vielmehr zwei konkreten Übungsfirmen, zu. Daß auch das nicht ohne zugrundeliegende theoretische Fundierung geht, zeigt das Kapitel 2.1. Darin werden das Untersuchungsdesign und das erkenntnisleitende theoretische Verständnis beschrieben - zentrale Begriffe sind qualitative Forschungsmethoden, Handlungs- und Aktionsforschung, Fallstudien und auch der Terminus des Portraits. Weiters erfolgt ein Überblick über die bis zum Zeitpunkt der Portraitierung vorliegenden empirischen Ergebnisse, die ausschließlich aus Deutschland kommen: wesentlich sind die Forschungen der Paderborner Gruppe rund um Franz-Josef KAISER sowie die Arbeiten der Wirtschaftspädagogen aus Göttingen unter Leitung von Frank ACHTENHAGEN. Das Göttinger Design hatte auch nicht unerheblichen Einfluß auf das von mir gewählte Vorgehen. Hier fließen auch wieder die Arbeiten TRAMMs mit ein - wohl auch deshalb, weil er der einzige der bisher genannten Wissenschaftler ist, der sich immer auf die Übungsfirma und weniger auf die in Deutschland verbreitetere Form des Lernbüros konzentriert hat (mit Abstrichen gilt das auch für REETZ).

Schließlich folgen die beiden Portraits: Der Leser wird eingeladen, sie so zu lesen, wie er ein Bild betrachten würde, das ihn interessiert, für das er sich Zeit nimmt und das sich ihm nicht gleich auf den ersten Blick erschließt; weil es viele Facetten, Details und teils unerwartete, teils verwirrende Kleinigkeiten enthält, über die man nachdenken und sinnieren kann. Vor allem auch eines kann und muß der Leser: sich sein eigenes Urteil und seine eigene Meinung bilden.

Diese beiden Portraits entstanden bereits 1996 und sind ganz bewußt als "Momentaufnahmen" definiert. Und obwohl oder gerade weil der Zeitpunkt dieser Beobachtungen bereits wieder länger zurück liegt, eignen sie sich ausgezeichnet zur Betrachtung, zum Vergleich und zum Nachdenken - eben dazu, sich eine eigene Meinung zu bilden bzw. die eigene Meinung an diesen Darstellungen zu überprüfen, gegebenenfalls zu verändern und ein Stück weit Neues zu erkennen und zu lernen. Denn vieles gilt heute genau so wie vor drei Jahren und in anderen Bereichen wiederum ist der Lernort kaum mehr wieder zu erkennen.

Das vorliegende Buch will einladen! Dazu, daß sich der Leser seine eigene Meinung bildet, bei der Meinungsbildung vergleicht - und der größte Erfolg für mich als Verfasser und auch für den Lernort wäre es, wenn darüber dann eine Diskussion und ein Austausch zustande käme. Denn die Annahme, daß verschiedene Leser Verschiedenes oder unterschiedliche Gewichtungen in den Portraits entdecken, ist sehr naheliegend und plausibel - probieren Sie es aus, reden Sie darüber, und lassen Sie mich auch teilnehmen an dieser Kommunikation!

1 DER LERNORT ÜBUNGSFIRMA

Mit dem Wort Übungsfirma werden die unterschiedlichsten Assoziationen verbunden: handlungsorientiertes Lernen, moderne Büroräume in Verbindung mit den kaufmännischen Schulen, Simulationsform, Herausforderung und zugleich hohe Anforderungen stellend, praxisorientiert, Kontakte von Schülern mit anderen - auch ausländischen - Schülern, teuer, doch nichts Echtes, die viel strapazierten Schlüsselqualifikationen sollen dort erlernt werden, hohe Motivation und oft auch Frustration, neueste Technologien kommen hier zum Einsatz,

Wahrscheinlich könnte diese Aufzählung noch lange fortgesetzt werden, und doch erscheint es zunächst einmal wichtig, etwas Ordnung in dieses Wirrwarr zu bringen. Faktum ist, daß es durch die Verankerung in den neuen Lehrplänen seit dem Herbst 1994 Übungsfirmen in den kaufmännischen Schulen Österreichs gibt (BGBl. 895/ 1994), daß sie seit nunmehr fünf Jahren in den dritten Klassen der Handelsschulen und seit zwei Jahren in den vierten Jahrgängen der Handelsakademie betrieben werden (aber nicht mehr ausschließlich dort, sondern auch bereits in anderen Schulformen, die keine wirtschaftliche Schwerpunktausrichtung haben), daß es eigene Ausbildungsseminare gibt, mit denen die die kaufmännischen Fächer unterrichtenden Lehrer befähigt werden sollen, in einer Übungsfirma zu unterrichten, und daß in Summe dieser Lernort (oder diese Lehr-Lernmethode?) in Verbindung mit den neuen Lehrplänen viele Veränderungen und Neuerungen in den Schulen mit sich gebracht hat.

Dabei ist diese Form des Lernens bzw. sind Variationen davon so neu nicht.

1.1 Ein kurzer geschichtlicher Rückblick

Vorläufer der Übungsfirma lassen sich unter verschiedenen Namen in der Literatur zurückverfolgen bis ins 17. Jahrhundert. ACHTENHAGEN/SCHNEIDER (1993, vgl. S. 8) listen eine Reihe von Bezeichnungen auf, die sich bei der gegenwärtigen und in die Vergangenheit zurückreichenden Beschäftigung mit Simulationsformen von kaufmännischen Aufgaben- und Arbeitssituationen zu Lernzwecken finden lassen: Musterkontor, Kontorübungen, Lehrbüro, Schulungsbüro, Büroübungen, Scheinfirma, Übungsfirma, Juniorenfirma - alle diese Konzepte bezeichnen sie als Varianten des Lernbüros (dazu noch später). Noch viel weiter zurück reichen Hinweise aus der altbabylonischen Zeit (1950 - 1700 v. Chr.): Bei Ausgrabungen des Palastes von Mari waren Räumlichkeiten gefunden worden, die wahrscheinlich schon zu dieser frühen

Zeit zum realitätsnahen Üben "kaufmännischer" Tätigkeiten genutzt worden sind, was durchaus vergleichbar ist mit einer heutigen Bürosimulation (vgl. ACHTENHAGEN 1984c S. 356).

Bereits im Mittelalter entwickelte sich die Buchhaltung zur Leitdisziplin der damaligen kaufmännischen Ausbildung, weil sie - wie keine andere Disziplin - die Geschäftsfälle belegmäßig repräsentierte. 1610 entwarf Ambrosius LERICE das Buchführungswerk "Commission und Factorey", in dessen Konzeption ein erdachter Kaufmann fiktive Geschäfte durchführte, deren Inhalt von den Schülern erfaßt, verstanden und verbucht werden mußte. (vgl. SÖLTENFUSS 1983a, S. 11)

Knapp 100 Jahre später stellte Paul Peter MARPERGER, der ein System von berufsvorbereitenden kaufmännischen Bildungsanstalten entwarf, fest: "Ein Informator des Buch-Haltens wird viel ausrichten, wann er die Lehre von der Untersuchung des Debitoris und Creditoris starck treibet und die Handels-Scripturen mit der Kunst des Buch-Haltens verbindet und aus seiner Informations-Stuben gleichsam ein lebendiges Kauffmann-Contoir machet." (MARPERGER, P.J.: Probir-Stein der Buch-Halter. 1707, S. 227; zit. n. TRAMM 1996a, S. 44)

Damit ist bereits eine der wesentlichen geschichtlichen Wurzeln der Übungsfirmenidee angedeutet, die auch besondere Relevanz für die Betrachtung schulischer Übungsfirmen hat: Nach Barbara HOPF (1971, S. 24) ist diese Idee "eng mit dem Übungskontor und dadurch mit der Geschichte der Handelsschule verbunden." Sie unterscheidet dabei vier Hauptphasen, deren wesentliche Kennzeichen hier kurz dargestellt werden (die Gliederung und die Bezeichnungen sind wortwörtlich von HOPF 1971 übernommen, ein sehr interessanter und detaillierter Überblick über die Entwicklung der Bürosimulation findet sich auch bei KAISER/WEITZ 1990, S. 61 ff.):

"Erste Phase: Kontorübungen bis Ende des 18. Jahrhunderts"

In dieser Zeit, in die auch die eben zitierten Lerice und Marperger hineingehören, wurde die Idee der *"Konzentration kaufmännischer Lehrgegenstände* (Buchführung, Rechnen und Schriftverkehr)" (HOPF 1971, S. 27) realisiert. Diese drei Gegenstände wurden zunehmend wichtig, um dem Kaufmann die für seinen wirtschaftlichen Erfolg notwendigen Informationen zukommen zu lassen. Als zentrale Momente der Übungskontorkonzeption sieht HOPF das starke Bemühen um Anschaulichkeit, das sich mit der Einführung erdachter Geschäftsvorfälle mittels fingierter Briefe verband (vgl. ebenda).

Gegen Ende des 18. Jahrhunderts kam es dann zur konkreten Verankerung der Scheinfirmenidee mit der Gründung einer Reihe solcher Lernorte, in deren Mittelpunkt praktische buchhalterische Übungen und die damit verbundene Korrespondenz standen. Als Beispiele seien genannt (vgl. KAISER/WEITZ 1990, S. 63 ff., KORBMACHER 1989, S. 389 ff.) :

- die Hamburgische Handlungs-Akademie von WURMB und BÜSCH: ihr wird die Errichtung des ersten "Übungskontors" zugeschrieben;
- die Nürnberger Akademie und Lehranstalt der Handlung von LEUCHS;
- die Erfurter kaufmännische Erziehungsanstalt von BUSE (mit einem Vorläufer der Juniorenfirma).

"Zweite Phase: Das Übungscomptoir im 19. Jahrhundert"

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts wurde in Deutschland die eben erst entstandene Idee des Übungskontors wenig bis gar nicht weiterentwickelt, und es dauerte gut 50 Jahre, bis mit der Verbreitung der Handelsschulen bzw. Handelsakademien die Übungsfirmenidee wieder auflebte. Mit der Integration dieser Idee in die Curricula dieser Schulen - schwerpunktmäßig in der Schweiz, vor allem aber auch in Österreich -, wurde der zunehmenden Industrialisierung und dem ausgedehnten Handel in diesen beiden Ländern Rechnung getragen, in Deutschland dagegen geschah nichts derartiges. Genannt seien hier (wiederum in Anlehnung an KAISER/WEITZ 1990):

- das Musterkontor der Wiener Handelsakademie von GARABELLA (gegründet 1858);
- das "Prager Kontor" von ODENTHAL und das "Internationale Musterkontor" von WOLFRUM (1856); sowie
- das "Züricher Kontor" von BERNET (1897).

Von REINISCH (1988) stammt ein interessanter Beitrag zur Historiographie, in dem er die curricularen Grundlagen der oben erwähnten Prager Handels-Akademie skizziert: interessant deswegen, weil der Lehrplan dieser Schule, die als "Musterschule für die gesamte Monarchie" galt, eine konsequent ausgearbeitete curriculare und didaktische Konzeption darstellte, die von ihrer Ausrichtung her noch immer an unser heutiges kaufmännisches Schulwesen erinnert. Die Handels-Akademie sollte der direkten Berufsvorbereitung für solche Jugendliche dienen, die "für den Großhandel bestimmt sind und dort unmittelbar nach dem Schulunterricht - also ohne den 'Umweg' über eine Lehre - vollwertig tätig werden sollen." (REINISCH 1988, S. 202) Die Einrichtung des 'Mustercomptoirs' als "Laboratorium für den Kaufmann" ergab sich aus dem zentralen Unterrichtsgrundsatz, der lautete: "Von der Theorie herabsteigen zur Praxis und

von der Praxis sich erheben zur Theorie" (ZEHDEN 1897, S. 9, zit. n. REINISCH 1988, S. 200).

"Dritte Phase: Das Übungs-(Muster-)Kontor um die Jahrhundertwende"

Erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts fand die Idee des Übungskontors auch in Deutschland wieder mehr Aufmerksamkeit und Verbreitung. HOPF (1973, vgl. S. 23) nennt als wichtigen Promotor dafür den "Deutschen Verband für das Kaufmännische Unterrichtswesen", namentlich den Leipziger Handelsschul- und Hochschullehrer Robert STERN. Dieser war nicht nur beständiger Befürworter des Übungskontors, sondern er war es auch, der Kontorübungen in das Studium der Handelshochschule eingeführt hat.

Neben dem Grundsatz der *Anschaung* spielt in den konzeptionellen Schriften zum Übungskontor dieser Zeit vor allem der *Konzentrationsgedanke* in der kaufmännischen Ausbildung eine zentrale Rolle: Ausgehend von einer weit verbreiteten Unzufriedenheit bezüglich der Fächerdifferenzierung, die dazu geführt hatte, "daß die einzelnen handelskundlichen Unterrichtsgegenstände ohne engere Beziehung zueinander gelehrt wurden" (HOPF 1973, S. 206), wurden zahlreiche Modelle für einen "Konzentrationsunterricht" entwickelt, "mit deren Hilfe eine stärkere Betonung des inneren Zusammenhangs der kaufmännischen Fächer durch Zuordnung der Inhalte zu einem leitenden Fach erreicht werden sollte" (ebenda). Der unmittelbare Praxisbezug sollte dabei über die Einrichtung eines Muster-Kontors hergestellt werden, der Buchführung "mit ihren systematisch ausgearbeiteten Geschäftsgängen" (ebenda) war die Rolle eines Leitfaches zgedacht.

Diesen Ausführungen wird an dieser Stelle deshalb so viel Platz eingeräumt, weil meiner Meinung nach viele Ideen, Argumente und auch Kritiken 90 bis 100 Jahre später in ganz ähnlicher Weise wiederkehren. Die Skepsis gegenüber der Übungskontoridee gründete auf den folgenden Argumenten (vgl. REINISCH 1988, S. 208 ff.):

- mit einer Überbetonung der Konzentrationsidee würden der systematische Wissenserwerb und die "geistige Vertiefung" des Erlernten beeinträchtigt;
- Schule habe *nicht* die Kenntnisse zu vermitteln, wie es Aufgabe einer praktischen Lehre sei;
- in den Übungskontoren sei das Arbeiten nichts als ein "Kaufmannspielen, das die Würde der Wissenschaft und die Würde der Schule verletzt" (SWET, C.: Musterkontore. 1899, S. 140, zit. n. REINISCH 1988, S. 208). Diese Gefahr sah man vor allem dann, "wenn für das Übungskontor nicht genügend Zeit vorhanden sei, die Schüler nicht genügend vor-

bereitet seien und bei der Gestaltung des Übungskontors mehr auf die äußere Angleichung an die 'Praxis' als auf die innere didaktische Struktur Wert gelegt werde" (ebenda).

Trotz dieser Skepsis existierten im Jahre 1903 in Deutschland, Norwegen, der Schweiz und Österreich über 50 Musterkontore. Nach der Zeit des Aufschwungs dieser Konzeption der kaufmännischen Ausbildung folgte eine Zeit der Stagnation während der Weltwirtschaftskrise und während des Zweiten Weltkrieges (vgl. KORBMACHER 1989, S. 399).

"Vierte Phase: Der Übungsbürogedanke nach 1945"

Diese vierte und letzte von HOPF (1971) als solche definierte Phase ist ihrer Meinung nach dadurch gekennzeichnet, daß die traditionellen Ziele, die bis dahin die Gestaltung der Arbeit in den Übungskontoren bestimmt hatten (vor allem die Konzentrationsidee und das Prinzip der "Schülerselbsttätigkeit"), durch neue Ziele ergänzt und zum Teil auch verdrängt wurden. TRAMM (1996a, S. 48) faßt die von HOPF neu akzentuierten Zielkomplexe wie folgt zusammen:

1. Ein Gegengewicht zu der zunehmenden Komplexität und Intransparenz kaufmännischer Arbeitszusammenhänge, um sowohl eine kognitive Orientierung als auch die bereits von KERSCHENSTEINER als berufserzieherisch bedeutsam postulierte "Werkvollendung in praxi" zu ermöglichen.
2. Den Schülern sollte eine konkrete, anschauliche und möglichst lebensnahe Vorstellung des betrieblichen Geschehens und vor allem der kaufmännischen Arbeitszusammenhänge vermittelt werden, weil sie zumeist noch keine eigenen Erfahrungen mit dem Berufs- und Arbeitsleben gemacht haben.
3. Den technischen und arbeitsorganisatorischen Veränderungen der Büroarbeit sollte dadurch Rechnung getragen werden, daß Inhalte der Bürotechnik und der Organisationslehre in den Mittelpunkt der Übungskontorarbeit gestellt wurden. Moderne Kommunikations-, Arbeits- und Bürotechnologie wurde ein zusätzliches Erfordernis in der Ausstattung und deren Handhabung durch die Schüler ein Lernziel.
4. Schließlich durfte auch der Komplex arbeitsethischer, sozialer und "staatsbürgerlicher" Zielsetzungen nicht vergessen werden. Die typischen "Bürotugenden" könnten ebenso im Übungskontor erlernt werden wie Teamarbeit und der Umgang mit Konflikten.

HOPF (1973, S. 180 f.) stellt schließlich fest, daß mit dieser Ausweitung der curricularen Funktionen der "Bürosimulation" eine außerordentlich vielfältige Variation des didaktischen Übungskontor-Grundkonzepts einhergegangen ist. Aus der historischen Entwicklung hat sich

ihrer Meinung nach kein allgemeingültiges Modell der Übungsbüroarbeit herausgebildet, weswegen es sogar problematisch sei, von den "Varianten eines didaktischen Grundkonzeptes" zu sprechen, weil ein abstrakt-umfassendes "Grundkonzept" den einzelnen konkreten Modellen in der schulischen Ausformung nicht zugrunde lag.

Auf diese letzte der vier von HOPF festgelegten Phasen dürfte sich auch BENTELE (1987b, S. 102) beziehen, wenn er für die kaufmännische Berufsbildung feststellt, daß "die Einbeziehung praktischer Arbeit in den Unterricht (...) eine lange Tradition hat. Typische Formen des Arbeitshandelns bestanden in der Simulation kaufmännischer Sachbearbeitung, etwa im Rahmen von Kontorübungen oder der Übungsfirma."

KORBMACHER (1989, S. 400 ff., vgl. dazu auch SÖLTENFUSS 1983a, S. 13) stellt für die 70er Jahre eine zunehmende Verwissenschaftlichung der schulischen Lehrinhalte fest, was zur Folge hatte, daß praktische Übungen als nicht mehr notwendig erachtet wurden. Viele der in den 50er und Anfang der 60er Jahre neu eingerichteten Übungskontore (mit für die damalige Zeit enormen Investitionskosten - HOPF [1973, S. 54] spricht von bis zu DM 100.000,-) wurden daraufhin wieder geschlossen und durch theoretischen Unterricht in den Fächern "Organisationslehre" und "Bürowirtschaft" ersetzt. Erst mit der zunehmenden Akzeptanz handlungsorientierter Didaktikansätze wurden auch Simulationsformen im schulischen Unterricht wieder "modern". Im Schuljahr 1984/85 wurde in Deutschland eine Vielzahl von sogenannten "Lernbüros" gegründet, und diese Form dürfte bis heute die weitverbreitetste Bürosimulationsform im schulischen Bereich unserer Nachbarrepublik sein.

Daß eben aus der Bundesrepublik Deutschland wesentliche Impulse und Initialhilfen für die Entwicklung des österreichischen schulischen Übungsfirmenmarktes gekommen sind, darauf wird weiter unten eingegangen. Daß in den Schulen Deutschlands die Anzahl der Lernbüros jene der Übungsfirmen weit übertrifft hat (was noch immer der Fall ist), während Übungsfirmen vor allem betrieben werden zur Ergänzung der beruflichen Erstausbildung, zur Umschulung und zur Weiterbildung arbeitsloser kaufmännischer Angestellter (vgl. KUTT/SELKA 1981, S. 28) - und das in großer Zahl (aber auch in Österreich lassen sich in diesen Bereichen vereinzelt Beispiele wie das Linzer BBRZ, das mehr als 20 Jahre eine Übungsfirma betrieben hat, finden); und daß diese Form der Um- und Nachschulung, die sich in den letzten 20 Jahren von der Konzeption her nicht wesentlich weiterentwickelt hat, nicht unumstritten ist (vgl. dazu Der Spiegel 19/1996, S. 110 f.) - all das soll hier der Vollständigkeit halber kurz festgestellt werden.

Spätestens mit dem Beginn der 90er Jahre müßte in Fortführung der Hopf'schen Einteilung eine neue, fünfte Phase benannt werden: Der komplexe kaufmännische Lehr-Lernort in vielfach variierenden Ausprägungsformen (in Schule und Betrieb, für Jugendliche und Erwachsene, sowohl als Insellösung als auch in nationaler und internationaler Eingebundenheit, mit unterschiedlichem Ausmaß der Simulation etc.).

Notwendig und wichtig erscheint es jetzt aber vor allem, die Begriffe, die im geschichtlichen Rückblick bereits mehrfach verwendet wurden, zu definieren und abzugrenzen.

1.2 Begriffsklärung

Wie bereits eben dargestellt, kann der historische Vorgänger relativ eindeutig im Übungskontor gesehen werden. Ebenfalls kurz erwähnt wurde, daß in den 70er Jahren verschiedene Konzeptionen und Ausgestaltungen nebeneinander bestanden, die nicht nur unterschiedliche Bezeichnungen, sondern auch teilweise stark differenzierende Lernkonzeptionen hatten. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt hat sich zwar die Menge der unterschiedlichen Konzepte (vor allem hinsichtlich der mehr oder weniger expliziten Zielausrichtungen, die bisweilen fast schon in den Bereich der "Unternehmensphilosophie" gehen, auf jeden Fall aber von einzelnen Bildungseinrichtungen oder noch spezifischer von einzelnen Personen getragen werden) nicht wesentlich verringert, allerdings geschah eine Vereinheitlichung in der Benennung.

1.2.1 Die Übungsfirma

Die vom österreichischen Bundesministerium für Unterricht und Kunst eingerichtete Servicestelle der Übungsfirmen, ACT (steht für Austrian Center for Training Firms¹), hat ihrer Arbeit zu Beginn die folgende Definition von Übungsfirma zugrunde gelegt: Eine Übungsfirma ist ein Lernort, bei dem betriebliche Vorgänge nach marktwirtschaftlichen Gesichtspunkten in einer Übungsvolkswirtschaft durchgeführt werden. Dabei werden unter anderem Anfragen, Aufträge, Bestellungen über Dienstleistungen und Waren, welche die eigene Übungsfirma anbietet, bearbeitet. Es werden jedoch die Waren nicht real bewegt, sondern nur die für die kaufmännische Bildung notwendigen Aktivitäten durchgeführt." (ACT 1992, S. 4)

Eher allgemein gehalten ist die Umschreibung von LINNENKOHL (1984, S. 358), der die Übungsfirma als "Unternehmen" bezeichnet, "das zum Zwecke der kaufmännischen Aus- und Fortbildung von Kaufleuten betrieben wird. (...) Sie bietet dem Schüler, Studenten, Aus- oder Fortzubildenden die Möglichkeit, seine kaufmännischen Kenntnisse und Fertigkeiten zu erproben, zu erweitern und Einblick in Betriebszusammenhänge zu erhalten." LINNENKOHL betont ausdrücklich, daß sich die Übungsfirma grundlegend von dem Übungskontor, dem Lehrbüro u. ä. unterscheidet, "in denen die berufspraktische kaufmännische Arbeit lediglich simuliert wird, z. B. durch Bearbeitung fiktiver Fälle oder Geschäftsvorgänge. In der Übungsfirma wird kaufmännische Arbeit praktiziert, ..." (ebenda, S. 359).

Im teilweisen Gegensatz dazu charakterisiert SÖLTENFUSS (1983a, S. 16) Übungsfirmen als "unter ganz bestimmten Aspekten konstruierte Modelle von realen Wirtschaftsunternehmen" und verwendet nach einer kurzen Begründung für die Übungsfirma vorwiegend den Terminus *Simulationsbüro* "als Kennzeichnung eines Lernortes im kaufmännisch-verwaltenden Bereich (...), in dem auf der Basis eines Modells bürowirtschaftliche bzw. kaufmännische Handlungen unter didaktischen Gesichtspunkten organisiert werden, mit dem Ziel, berufsorientierende Inhalte zu vermitteln, sowie grundlegende berufliche Handlungskompetenzen auszubilden." (ebenda, S. 17)

¹ Mir sei an dieser Stelle die Anmerkung erlaubt, daß die englischsprachige Bezeichnung der Servicestelle, die ich im übrigen ausgesprochen schätze und deren Mitarbeitern ich wegen der in den letzten Jahren geleisteten Arbeit aufrichtige Hochachtung entgegenbringe, sehr unglücklich gewählt wurde. Denn obwohl die abgekürzte Form - act - sehr gut einsetzbar ist, kenne ich im englischsprachigen Raum nirgendwo den Terminus "training firm" (verwendet wird: practice firm, practice enterprise oder jetzt auch virtual enterprise), was gerade bei der Vorreiterrolle, die act spielen will und es tatsächlich auch tut, manchmal einen zusätzlichen Erklärungs- und Übersetzungsaufwand notwendig macht.

Tade TRAMM, jener deutsche Wirtschaftspädagoge, der bei der Konzeption der österreichischen Übungsfirmen im kaufmännischen Schulwesen von den Experten des Ministeriums als Berater beigezogen wurde und nicht unwesentlichen Einfluß auf die konkrete Ausgestaltung hatte, umreißt sein Verständnis von Übungsfirma ausführlicher und spezifizierter: "Der Begriff 'Übungsfirma' kennzeichnet eine Variante der betriebswirtschaftlich ausgerichteten Unternehmenssimulation, die durch das Zusammenwirken einer großen Anzahl von Übungsfirmen auf einem Übungsfirmenmarkt gekennzeichnet ist. (...) Die Grundidee der Übungsfirmenarbeit besteht darin, in relativ komplexer, geschlossener² und realitätsnaher Form ökonomische Systeme und Prozesse zu didaktischen Zwecken zu simulieren und dabei in besonderer Weise berufsfeldtypische Arbeitsaufgaben, Arbeitsobjekte, Arbeitsmittel und Arbeitsnormen aus dem Bereich der kaufmännischen Korrespondenz, der internen Verwaltung und Dokumentation in realitätsanaloger Weise einzubeziehen. Eine Simulation liegt vor, weil die originären betriebswirtschaftlichen Leistungsprozesse und Güterströme lediglich fiktiv, d. h. symbolisch repräsentiert, erfolgen. In dieser symbolischen Form sind sie jedoch für den Systemzusammenhang der Unternehmenssimulation konstitutiv." (TRAMM 1996a, 1 f.)

An dieser Stelle sei noch einmal ein sehr kurzer Schritt zurück in die Geschichte erlaubt, der aber für das Verständnis der Begrifflichkeiten nicht unwesentlich ist. TRAMM (1996a, S. 38 f.) bezeichnet den Begriff der 'Übungsfirma' (mit dem er überhaupt nicht einverstanden ist - dazu gleich unten) als "durchaus aufschlußreich, wenn man ihn als affirmatives Pendant zum Begriff der '**Scheinfirma**' (Hervorhebung von mir, F.G.) versteht, das unter bildungspolitischem Legitimationsdruck entstanden ist." Er führt weiter aus, daß es den Trägern der Übungsfirmenarbeit in den 70er Jahren - "damals vorwiegend Gewerkschaften und Rehabilitationseinrichtungen" (ebenda) - vor allem darum ging, "den Nimbus des 'Scheinhaften' und 'Spielerischen' abzustreifen, der diesem Lernort anhaftete und der im Begriff der Scheinfirma zum Ausdruck kam." (TRAMM 1996a, S. 39) Daß es auch der ZÜF (Zentralstelle deutscher Übungsfirmen - eine Trägerorganisation, die vergleichbar ist mit ACT, sich allerdings über ihre Mitglieder selbst finanziert) wichtig war, über die Namensgebung und dessen Verwendung vor allem gegenüber der Öffentlichkeit, den möglichen Üfa-Mitarbeitern und ihren potentiellen Abnehmern in der Wirtschaft eine höhere arbeitsmarktpolitische Attraktivität zu geben, ist aus der

² TRAMM merkt dazu an, daß es sich dabei aber keineswegs um eine sogenannte "geschlossene" Form der Bürosimulation handelt (in Anlehnung an HOPF 1971), sondern: "... das Merkmal der Geschlossenheit soll hier vielmehr ausdrücken, daß das modellierte Gesamtsystem des Übungsfirmenmarktes seine Dynamik weitgehend aus sich selbst heraus, d. h. aus den Aktivitäten der einzelnen Marktteilnehmer, gewinnt. Das System ist weitgehend selbstregulativ; es bedarf keiner externen Steuerung und keiner externen Impulse, um funktionsfähig zu sein."

Sicht aller Beteiligten verständlich. Und auch die aktiven Betreiber von schulischen Übungsfirmen dürften sich mit der gleichen Begründung gegen den Vorwurf des nur "Scheinbaren" und der "Sandkastenspiele" schon immer gewehrt haben, wie die Ausführungen zu LINNEN-KOHLs Begriffsbestimmung (siehe in diesem Kapitel oben) erahnen lassen.

Ganz ähnlich wirkt die Situation, wenn das BMUK und Vertreter der ACT bemüht sind, sich gegenüber den von verschiedenen Schulen mit Hilfe der Volkswirtschaftlichen Gesellschaft ins Leben gerufenen "Juniorfirmen" abzugrenzen, sich gegen das "nur Scheinbare" verwehren und auf die Vorteile der eigenen Konzeption hinweisen (und teilweise auch *gegen* diese anderen Formen argumentieren).

Meiner Meinung nach heißen unsere schulischen Lernorte derzeit *genau deshalb* Übungsfirmen, weil sie auch in Deutschland diese Bezeichnung getragen haben und weil das Konzept dort bereits seit 20 Jahren unter diesem Namen - wenn auch überwiegend in anderen Einsatzgebieten - verwirklicht wurde. Unter diesem Aspekt möchte ich noch folgenden Satz von TRAMM (1996a, S. 39) zitieren: "Es bleibt aber festzuhalten, daß der Begriff 'Übungsfirma' ein aus Opportunitätsgründen gewähltes Synonym zum Begriff 'Scheinfirma' ist."

Abschließend sei noch der Titel eines Vortrages von Tade TRAMM (1996b) hier erwähnt, der zum Ausdruck bringt, daß die - mittlerweile durchaus gängige und sicherlich nur schwer zu verändernde³ - Bezeichnung *Übungsfirma* nicht dem gerecht wird, was dieser Lernort eigentlich zu leisten imstande sein kann: Bei einem Symposium im März 1996 sprach er über "Die Übungsfirma als Lernfirma - oder: Einzig ärgerlich an der Übungsfirma ist ihr Name".

³ Hierbei spielt sicherlich die in Österreich weitverbreitete und auch in dieser Arbeit immer wiederkehrende Kurzform "Üfa" eine Rolle, die beinahe zu so etwas wie einem Markenzeichen geworden ist.

1.2.2 Abgrenzung von ähnlichen Lernorten

Diese Abgrenzung soll zunächst für zwei Lehr-Lernorte erfolgen, die derzeit sowohl in der Literatur als auch in der Praxis der kaufmännischen Ausbildung (und zwar sowohl in schulischer als auch in betrieblicher Form) zu finden sind und die mit der Übungsfirma zumindest die "Etiketten" praxisorientiert und handlungsorientiert gemeinsam haben. Es handelt sich dabei um das Lernbüro und die Juniorenfirma⁴:

1.2.2.1 Das Lernbüro

KAISER/WEITZ (1992, S. 89) streichen als die besonderen Vorzüge des Lernbüros hervor, daß es "als ein komplexes und eigendynamisches Modell eines Wirtschaftsunternehmens ein Erfahrungs- und Handlungsfeld (schafft - F.G.), in dem für berufspraktische Qualifizierungsprozesse im kaufmännisch-verwaltenden Bereich Arbeitshandlungen so organisiert werden, daß ein Höchstmaß an Lernwirksamkeit durch die Verbindung von Arbeiten und Lernen erwartet werden kann."

In einem Lernbüro werden in Anlehnung an SÖLTENFUSS (1983b, S. 5) die Arbeitsabläufe eines gesamten Betriebes in einem geschlossenen Modell simuliert. Mit *geschlossen* ist - im Gegensatz zu obiger Verwendung in der Übungsfirmen-Definition von TRAMM - gemeint, daß die Geschäftsfälle und die Form der Außenkontakte vom Lehrer initiiert werden. Damit ist es dem Lehrer auch möglich, den Inhalt der Geschäftsfälle und die Art der Außenkontakte an den Wissensstand der Schüler anzupassen; durch die fehlenden Außenkontakte kommt es aber zu keinen Reaktionen oder üblichen Mechanismen des Marktes. SÖLTENFUSS spricht in diesem Zusammenhang von einem Lernort, "der nicht mehr Schule, aber auch noch nicht Büro oder Verwaltung ist" (ebenda).

BENTELER (1988, S. 71) beschreibt das Lernbüro als den Ort, "in dem die Verbindung von theoretischem und praktischem Lernen durch die Simulation kaufmännischer Arbeit in einem Modell erfolgen soll."

⁴ Noch etwas ist den Vertretern, Befürwortern und Betreibern dieser drei Lernorte gemeinsam: Sie bemühen sich nicht nur, die jeweiligen Vorzüge und theoretisch-didaktischen Begründungen ins rechte Licht zu rücken, viele von ihnen weisen auch in expliziter Abgrenzung zu den je anderen Lernorten auf deren Schwächen und Nachteile hin - bisweilen bekommt man beim Lesen solcher Ausführungen fast den Eindruck von Machtkämpfen, bei denen es nicht nur um finanzielle Unterstützung, sondern auch um das persönliche Prestige und den wissenschaftlichen Lorbeer geht.

Eine Unterscheidung von Übungsfirma und Lernbüro nimmt SÖLTENFUSS vor, der im Rahmen dieser Arbeit *nicht* gefolgt werden kann: Er faßt beide als "dynamische Modelle eines Wirtschaftsbetriebes für Ausbildungszwecke" unter dem Überbegriff "Simulationsbüro" zusammen und schlägt dann vor, sie begrifflich in bezug auf die Trägerschaft zu differenzieren: das Lernbüro als schulisch kontrollierter und getragener Lernort, während die Übungsfirma betrieblich oder überbetrieblich getragen und kontrolliert wird (vgl. SÖLTENFUSS 1983a, S. 309 f.). Da sich diese Arbeit mit schulischen Übungsfirmen befaßt, liegt es auf der Hand, daß diesem Vorschlag nicht gefolgt werden kann; mit einem Rückgriff auf die jüngste Geschichte der kaufmännischen Ausbildung in Deutschland wird aber diese aus heutiger Sicht begriffliche Ungereimtheit verständlich: TRAMM (1996a, S. 51) erwähnt, daß die "Lernbürokonzepte" erst in den 80er Jahren in den Bundesländern Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen entwickelt wurden (1988 schreibt BENTELEER [vgl. S. 71], daß sich für den Bereich der kaufmännischen Schulen der Begriff des Lernbüros allmählich einzuprägen beginnt!) und als Vorläufer die von HOPF wie folgt definierten "**Lehrbüros**" (nach dem "Bonner Modell") hatten:

"Im Lehrbüro übernehmen mehrere Schülergruppen jeweils eine Abteilung einer Großhandelsfirma, die übrigen Schülergruppen fungieren als Lieferanten, Kunden, Bank, Postscheck, Post, Bahn, Finanzamt, Industrie- und Handelskammer, Gewerkschaft usw. Die Arbeitsweise ist zwangsläufig funktions spezialisiert. Arbeitsimpulse können vom Lehrer (gebundene Form) oder von Schülergruppen (freie Form) ausgehen." (HOPF 1973, S. 36)

BENTELEER et al. (1985, S. 326) weisen nach der Erklärung, daß im Lernbüro (dessen Einrichtung als "erster Schritt auf dem Wege zu einem ganzheitlichen Konzept wirtschaftsberuflicher Bildung" gesehen wird) zuerst einfache praktische Büroarbeiten bewältigt, dann betriebliche Zusammenhänge erkannt und schließlich komplexere Aufgaben gelöst werden sollen, darauf hin, daß das Anforderungsniveau schrittweise zu steigern und die Einflußmöglichkeiten der Lernenden zu erhöhen sind. Als Ziel nennen die Autoren, daß "den Schülern zunehmend Möglichkeiten der Einflußnahme auf den Planungs- und Arbeitsprozeß eingeräumt und ihnen ein wachsender Spielraum zur Bestimmung der Vorgehensweise und zum Ausprobieren neuer Wege bei der Ausführung der Arbeiten eröffnet wird." (ebenda)

1.2.2.2 Die Juniorenfirma

Juniorenfirmen gibt es unter dieser Bezeichnung ebenfalls noch nicht sehr lange. Die betriebliche Ausbildung einiger Großbetriebe wie Siemens, Daimler-Benz, Nixdorf, Audi oder der Zahnradfabrik Friedrichshafen (vgl. SÖLTENFUSS 1983a, S. 20) wurde ergänzt durch das Arbeiten in einem "geschützten" Bereich, allerdings mit der vollen Teilnahme am realen Markt: Gehandelt wird mit realen Waren und Dienstleistungen, eingesetzt wird reales Kapital, und die Juniorenfirma trägt auch das volle wirtschaftliche Risiko - allerdings in der Regel mit der Rückendeckung des ausbildenden Unternehmens, das auch allfällige Verluste abdecken wird. Von Simulation ist in diesem Fall nicht mehr zu sprechen, Modellcharakter hat dieser trotzdem als Lernort zu bezeichnende Raum deswegen, weil in der Konzeption einerseits eine wesentliche Reduktion der Komplexität in Relation beispielsweise zum Mutterbetrieb erfolgt, um die Abläufe und Zusammenhänge für die Auszubildenden überschaubar zu machen, und weil andererseits bestimmte Aspekte, Produkte oder Problembereiche betont und andere völlig vernachlässigt werden können. Bekanntgeworden ist vor allem das seit 1975 bestehende Konzept der Juniorenfirma der Zahnradfabrik Friedrichshafen (SÖLTENFUSS bezeichnet es als die Zusammenarbeit eines Simulationsbüros mit einer gewerblichen Lehrwerkstätte), das eng verknüpft ist mit dem Namen Wolfgang FIX.

Dieser stellte sein Konzept der Friedrichshafener Juniorenfirma 1979 in der Deutschen Berufs- und Fachschule dar, und zwar in einer Weise, die die heutigen Begrifflichkeiten (und die dieser Arbeit zugrunde gelegten Definitionen) beinahe auf den Kopf stellt: Was heute allgemein unter Juniorenfirma verstanden wird, bezeichnet FIX in seinem Beitrag als "Übungsfirma, welche zwar die großen finanziellen Risiken eines 'echten' Unternehmens vermeidet, andererseits aber echte Waren gegen echtes Geld verkauft." (FIX 1979, S. 523) Diese "Kombination von Lernsituation und 'Ernstsituation'" (ebenda) grenzt er ab gegen Simulationen wie das Planspiel oder die Scheinfirma und ordnet seine "Übungsfirma" als ein Projekt im Sinne der Projektmethode ein. Entstanden ist diese Juniorenfirma aus einer gewerblichen Lehrwerkstatt, die ihre Produkte (im Fall von Daimler-Benz z. B. die von den Lehrlingen produzierten Dampfmaschinen) auf einem realen Markt (konkret an die Mitarbeiter des Betriebes) verkaufte. So kam es zur "Gründung eines Kleinbetriebs im Großbetrieb" (ebenda, S. 524). Dieser Kleinbetrieb wurde aber ausdrücklich als "Lernarrangement" begriffen, das heißt, die "ökonomischen Unternehmensziele sind hier den didaktischen untergeordnet" (FIX 1989, S. 38).

Da der wesentliche Unterschied zwischen den Junioren- und den Übungsfirmen die Arbeit mit realen versus fiktiven Produkten und der Einsatz von Kapital ist, werden die Juniorenfirmen

bisweilen auch als "reale Übungsfirmen" bezeichnet (vgl. MATHES 1991, S. 85 und MILLER 1990, S. 246).

MILLER und MATHES stellen jeweils ein konkretes Konzept vor, wie die Arbeit in Juniorenfirmen auch in Schulen möglich ist und realisiert werden kann: Das "Überlinger Modell" wird an einem Wirtschaftsgymnasium in Form einer freiwilligen Arbeitsgemeinschaft praktiziert (vgl. MILLER 1990, S. 249 ff.), während das "Ravensburger Modell" an einer zweijährigen Wirtschaftsschule als Wahlfach in einem eigenständigen Klassenverband betrieben wird (vgl. MATHES 1991, S. 85 ff.). Beide weisen auf erfreuliche Erfolge in ihren Schulen hin und heben das ökonomische Risiko sowohl als Nach-, vor allem aber auch als Vorteil hervor. Wie sie will auch ich hier FIX zitieren, der dem Vorteil des fehlenden Risikos die Gefahr der Wirtschaftssimulation gegenüberstellt, "daß sie sich mit der Nachahmung betrieblicher Praktiken begnügt, sich also mehr auf das Einüben als auf das Entscheiden konzentriert." (FIX 1989, S. 23)

Wegen der finanziellen Risiken (richtigerweise: ohne Begründung, nach der Definition von Juniorenfirma) gibt es seitens des österreichischen Unterrichtsministeriums die Empfehlung, keine Juniorenfirmen zu gründen und zu betreiben (BERNHART et al. 1996, S. 252).

1.2.2.3 Vergleich der drei Ausbildungsorte Übungsfirma, Lernbüro und Juniorenfirma

Wie bereits teilweise angesprochen wurde, werden alle drei eben beschriebenen Lernorte - Übungsfirma, Lernbüro und Juniorenfirma - zu den praxis- und handlungsorientierten Lernortkonzeptionen gezählt. Ihnen ist mit Sicherheit auch ein Wesensmerkmal gemeinsam, das ebenfalls in den letzten Jahren gerade in der Wirtschaftspädagogik zu einem wichtigen Begriff geworden ist: das der Komplexität. (Man denke nur an den umfangreichen, von ACHTENHAGEN/JOHN 1992 [vgl. S. 1] herausgegeben Band mit dem Titel: Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements, der ein Symposium dokumentiert, dessen Thema "Lernen, Denken, Handeln in komplexen ökonomischen Situationen" war.)

Das steigende Ausmaß an Komplexität ist wahrscheinlich auch ein Unterscheidungsfaktor, den die in dieser Arbeit angewendeten Differenzierungsparameter mit sich bringen: Wir unterscheiden die drei Lernorte seit Beginn unserer Übungsfirmenarbeit mit unseren Studenten in Linz bezüglich der Variablen "Produkt- und Geldströme" (wobei mit den Produkten immer

auch Dienstleistungen mitgedacht werden) und "Außenkontakte" nach den Kriterien "fiktiv versus real". In der Linie Lernbüro - Übungsfirma - Juniorenfirma erfolgt eine schrittweise Abnahme von fiktiven Annahmen und Einspielungen hin zu mehr realen Aktivitäten, Kontakten und Objekten. Überblicksartig ist dieser Zusammenhang aus der unten dargestellten Abbildung ersichtlich:

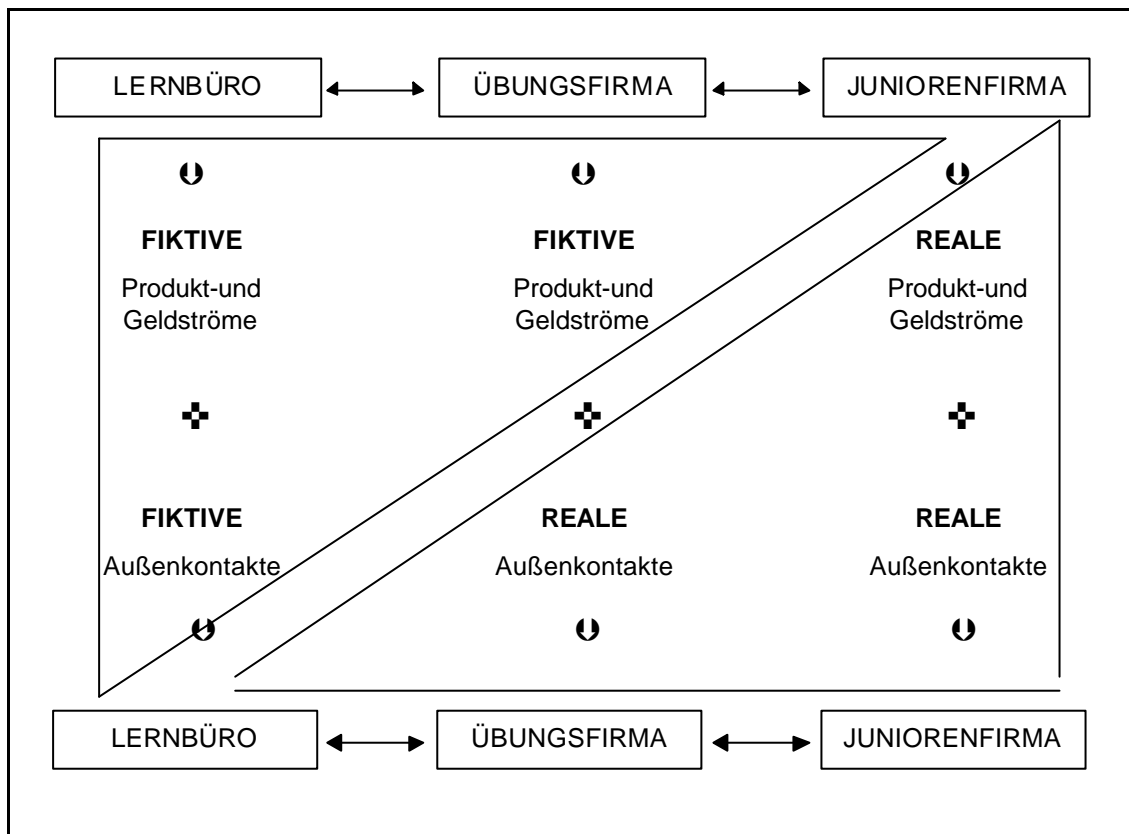


Abb. 1: Vergleich von Lernbüro, Übungsfirma und Juniorenfirma

Zusammenfassend hier noch eine Begriffsbestimmung von SÖLTENFUSS, der allerdings in einem Punkt widersprochen wird. Er faßt Lernbüros, Übungsfirmen und Juniorenfirmen als "Lernorte im kaufmännisch-verwaltenden Bereich (zusammen - F.G.), in denen auf der Basis von Simulationen (dynamische Modelle) bürowirtschaftliche bzw. kaufmännische Arbeits-handlungen unter didaktischen Gesichtspunkten mit dem Ziel organisiert werden, grundlegende berufliche und soziale Handlungskompetenzen auszubilden" (SÖLTENFUSS 1987, S. 49). Dem Modellbegriff für diese drei Lernorte ist zuzustimmen, die Juniorenfirma allerdings unter

die Simulationen einzureihen, halte ich nicht für den Intentionen dieser Ausbildungsstätten entsprechend (zum Modell- und Simulationsbegriff siehe unten Kap. 1.2.4).

1.2.3 Die Suche nach anderen Bezeichnungen oder: Was kann und soll die Übungsfirma?

Zwei von Lothar REETZ geprägte Begriffe, die auch von TRAMM aufgegriffen und weitergedacht wurden, sollen an dieser Stelle noch Platz finden: der des "*Lernorts eigener Prägung*" und die "*Lernfirma*".

Beide Wissenschaftler gehen von der Überzeugung aus, daß die Übungsfirma (auch nach über 20 Jahren des bereits praktizierten Einsatzes) "ein beachtliches Potential zur Verbesserung der kaufmännischen Berufsbildung in sich birgt, welches gegenwärtig noch keinesfalls ausgeschöpft ist" (TRAMM 1996a, S. 2). TRAMM sieht die einzigartige Chance der Üfa darin, durch die Verknüpfung von "Problemstellungen des praktischen Handelns mit theoretischer Reflexion und begrifflicher Systematisierung (...) einen Beitrag zur Überwindung des Dualismus von Denken und Handeln, von Theorie und Praxis in der Berufsbildung zu leisten." (ebenda)

REETZ kritisierte in den frühen 80er Jahren zwei Ausformungen der Inanspruchnahme der Übungsfirma als Ersatz für betriebliche Aus- und Weiterbildungspraxis:

- als "Praxisersatz für Praxistraining" im Rahmen der beruflichen Weiterbildung für die "Anpassungsqualifizierung" (Hervorhebung im Original, F.G.) Erwerbsloser
- und zur Minderung des Ausbildungsplatzmangels im Rahmen der beruflichen Erstausbildung in Form von sogenannten außerbetrieblichen Ausbildungsstätten - als eine Reaktion auf das Ungleichgewicht von Angebot und Nachfrage von Ausbildungsplätzen im Dualen System (vgl. REETZ 1984b, S. 17 f.).

Gleich mehrere Autoren weisen darauf hin, daß die Bezeichnung Übungsfirma, wenn schon nicht irreführend, so doch zumindest unglücklich sei (TRAMM 1996a und 1996b, BENTELER 1988, REETZ 1984b und 1986). Einerseits handle es sich bei der Übungsfirma um keine "Firma" im formaljuristischen Sinn - es ist nicht "der Name, unter dem ein Kaufmann im Handel seine Geschäfte betreibt und die Unterschrift abgibt"⁵ - und zugleich signalisiere der Fir-

⁵ Diesbezüglich stimmen das deutsche und das österreichische Handelsrecht überein - im österreichischen Handelsgesetzbuch (HGB) findet sich die Definition im § 17.

menbegriff einen Bedeutungs- und Inhaltsumfang, der weit über die - vor allem schulischen - Möglichkeiten hinausgehe (vgl. BENTELER 1988, S. 70). Andererseits wäre eine Beschränkung auf das reine "Üben" im Lernort Übungsfirma wohl nicht nur als Verschwendung von Ressourcen, sondern sogar als Verantwortungslosigkeit gegenüber den Schülern in Anbetracht der Erwartungen und Anforderungen seitens der Abnehmer (Wirtschaft und Verwaltung) anzusehen; TRAMM (1996a, S. 38) bezeichnet diese begriffliche Beschränkung schlicht als "nicht zutreffend". An anderer Stelle meint er: "Die Übungsfirma ist weit mehr als eine Übungsfirma. Ihr Name ist geradezu ein Ärgernis, stellt der doch nicht nur 'ihr Licht unter den Scheffel', sondern weist geradezu in die falsche Richtung." (TRAMM 1996b, S. 66)

1.2.3.1 Die Lernfirma

Der Begriff "Lernfirma" wird verschiedentlich von Autoren im Zusammenhang mit Simulationsformen gebraucht - so verweist beispielsweise auch BENTELER (1988, S. 70) auf ihn als eine "Synthese von Lernbüro und Übungsfirma" -, in die wirtschaftspädagogische Diskussion eingebracht hat ihn Lothar REETZ.

Er verwendet diesen Terminus in einem 1986 erschienen Artikel mit dem Hinweis, daß *Übungsfirma* und *Lernbüro* "jeweils ganz bestimmte historisch und empirisch vorfindbare Ausprägungen jener Organisationsform handlungsorientierten Lernens im Betriebsmodell darstellen" (REETZ 1986, S. 351), die er als *Lernfirma* bezeichnen möchte. Dabei nimmt er bewußt das Manko in Kauf, daß in dieser Verwendung "Firma" eben nur umgangssprachlich und nicht juristisch die Bedeutung von "Betrieb" hat (dazu siehe auch den oben angeführten Einwand zur "Firma"), er bietet aber mit dem Wort "Lernfirma" einen Begriff an, "der möglicherweise eine echte Synthese darstellt, die die Eigenarten unterschiedlicher Konzeptionen *bewahrt*, ihre Gegensätze *aufhebt* und in einem Oberbegriff vereinigt" (ebenda).

Bei den **Merkmalen** der Lernfirma unterscheidet REETZ (ebenda, S. 354 ff.) *lernobjektbezogene* und *lernsubjektbezogene* Merkmale, die nochmals unterteilt werden:

- die lernobjektbezogenen in *strukturbetonte* und *prozeßbetonte* Merkmale,
- die lernsubjektbezogenen Merkmale in die Gruppe *Faßlichkeit, didaktische Aufbereitung* und die *subjektive Bedeutsamkeit für Qualifikation und Bildung*.

Für das weitere Verständnis - auch der später zu behandelnden Modellierungsaspekte - erscheint es wichtig, auf die von REETZ entworfene Gliederung etwas ausführlicher einzugehen

und die einzelnen Merkmalsausprägungen kurz zu erklären - zur Übersicht siehe auch Abbildung 2.

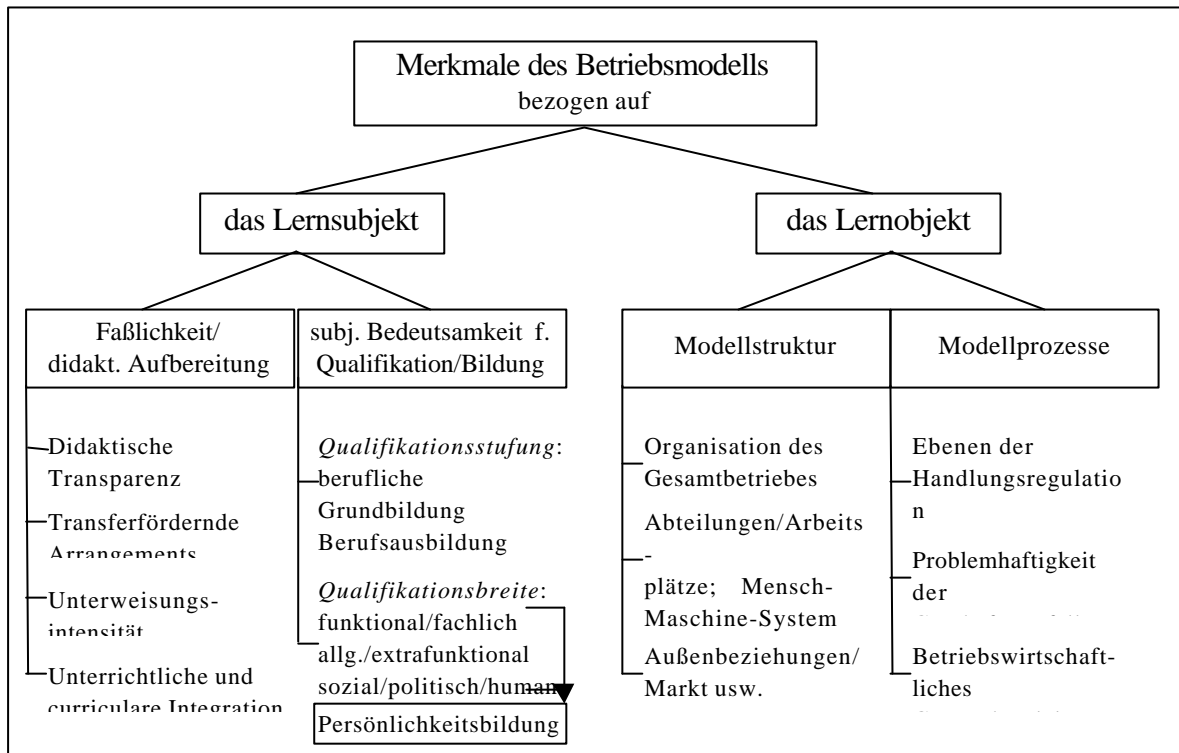


Abb. 2: Merkmale der Lernfirma
(aus: REETZ 1986, S. 357)

1. Lernobjektbezogene Merkmale:

- a) Hierzu zählt REETZ zum einen die **strukturbetonten Merkmale** der Lernfirma wie:
- die *Organisation des Gesamtbetriebes* (Ausgestaltung von Aufbau und Ablauforganisation);
 - die *einzelnen Teile* des Betriebes und deren *Beziehung* untereinander (die Abteilungen und einzelnen Mitarbeiter und die realisierte Aufgabenkomplexität);
 - die *Beziehungen* des Betriebes *nach außen* zu seiner Umwelt - zum Markt (Vollständigkeit und Komplexität dieser Außenbeziehungen).
- b) Denzweiten Bereich bilden die **prozeßbetonten Merkmale**, die das betriebswirtschaftliche und soziale Handeln innerhalb des Betriebes betreffen:
- Es ist zu fragen, ob alle (oder zumindest möglichst viele) *Ebenen der Handlungsregula-*

tion in der Lernfirma zur Anwendung kommen; die Spannweite der Handlungsebenen reicht in einer hierarchischen Struktur von der Umsetzung realer Handlungen im Bereich der stereotypen Arbeitsabläufe und Grundfertigkeiten bis hinauf zu strategischen und taktischen Unternehmensentscheidungen. (Zu beachten ist, daß sich das Handlungsreper-toir nicht auf die untersten Ebenen beschränkt!)

- Welche *Problemhaftigkeit* weisen die von den Schülern zu behandelnden *Geschäftsvorfälle* auf (Kriterium der relativen Vollständigkeit und Komplexität)?
- Schließlich sollte auch das *unternehmerische Gesamthandeln* in der Perspektive der Lernfirma eine Rolle spielen (wie z. B. die Entwicklung von Marktstrategien).

Bereits vor über zehn Jahren wies REETZ (1986, S. 355) darauf hin, daß "die *neuen Technologien der Daten- und Textverarbeitung* strukturelle Veränderungen hervorrufen" und daß mit der zunehmenden Vernetzung von Arbeitsplätzen andere Anforderungen an den bis dahin typischen Sachbearbeiter im kaufmännisch-verwaltenden Bereich gestellt werden. Das ist ein Hinweis, der in der aktuellen Diskussion der österreichischen Übungsfirmenlandschaft seine fast vollständige Realisierung erfährt, wenn auch zu fragen bleibt, wie weit sich das mehr auf die ausstattungsmäßige als auf die curricular-konzeptionelle Seite auswirkt.

2. Lernsubjektbezogene Merkmale:

a) Die erste Merkmalsgruppe ist die der **didaktischen Aufbereitung im Interesse von Faßlichkeit und Lernbarkeit:**

- Die *didaktische Transparenz* meint den Grad der Durchsichtigkeit und Übersichtlichkeit, der für das Lernen der Schüler notwendig ist. Dieses Merkmal "bildet gewissermaßen das Pendant zu den lernobjektbezogenen Merkmalen und läßt sich als Grad schülergerechter Reduktion von betrieblichen Strukturen und Prozessen auffassen" (ebenda).
- Dazu im Gegensatz (da oben mit Analogien gearbeitet wird) stehen die *transferfördernden Arrangements*, die das Betriebsmodell strukturell und prozessual *verändern*, um Lernen und Transferbildung zu erleichtern (beispielsweise der Einschub von Lernsequenzen nach didaktischen Gesichtspunkten).
- Die *Unterweisungsintensität* deutet an, daß auch von einem Ausbilder oder Lehrer Inputs geleistet werden; sie ist einerseits abhängig vom Vorwissen der Lernenden und andererseits von der Komplexität der Arbeitshandlungen.
- Auch bei der *unterrichtlichen Integration und curricularen Verzahnung* wird deutlich, daß bisweilen die Identität von Lern- und Arbeitshandeln zugunsten didaktischer Arrangements aufgegeben wird.

b) Die vierte Gruppe schließlich faßt jene Merkmalsausprägungen zusammen, die die **subjektive Bedeutsamkeit der Lernfirma für Qualifikation und Bildung** betreffen:

- Nach der *Qualifikationsstufung* läßt sich unterscheiden, ob es sich um eine berufliche Grundbildung, Berufsbildung oder berufliche Weiterbildung handelt;
- die Qualifikationsbreite differenziert in fachlich-funktionale Qualifikationen, in allgemein-prozeßunabhängige und in humane und soziale Qualifikationen (im Sinne von Persönlichkeitsbildung, die es zu erreichen gilt).

Im letzten Kriterium der subjektiven Bedeutsamkeit wird insbesondere auch deutlich, ob das Lernen in der Lernfirma lediglich zu einer funktionalen Anpassung an Arbeitsplätze führt oder ob es Lernchancen für berufliche Flexibilität und soziale Mündigkeit eröffnet.

Bei der je konkreten Ausgestaltung einer Lernfirma kommt es nach REETZ zu unterschiedlichen Akzentuierungen, die sich in der variierenden Dominanz einer dieser vier Merkmalsausprägungen niederschlagen. Je nach dem Vorherrschen eines Merkmals ergibt sich eine entsprechende Konzeption, der sich wiederum bestimmte in der Realität vorfindbare Lernfirmen zuordnen lassen. REETZ nimmt aber auch an, daß die in der Ausbildungspraxis agierenden Lernfirmen (egal ob in Form von Lernbüros oder Übungsfirmen) "vernünftige, d. h. funktionsgerechte Merkmalsmischungen aufweisen" (ebenda, S. 357). Diese Mischung hängt ab von den vorgegebenen institutionellen Aufgabenstellungen, und es erscheint logisch, daß beispielsweise die Aufgabenstellung einer Lernfirma in einem Wirtschaftsunternehmen eine andere ist als die in einem Rehabilitationszentrum oder in einer kaufmännischen Schule.

REETZ beschreibt im weiteren die auf diesen vier Hauptmerkmalen basierenden Konzeptionen relativ ausführlich und stellt sie auch graphisch in einem zweidimensionalen Raum dar (siehe dazu auch Abbildung 3); wichtig erscheint der Hinweis, daß es sich dabei um *Klassifikationen* handelt, in die sich empirisch vorfindbare Lernfirmen einordnen lassen - sie sind aber nicht ident mit diesen. An dieser Stelle soll lediglich auf die "**Lernfirmenkonzeption mit Betonung der didaktischen Aufbereitung**" (ebenda, S. 361 ff.) hingewiesen werden, da es sich bei Lernfirmen mit diesem Schwerpunkt um solche aus dem kaufmännischen Schulwesen handelt:

Von den konzeptionsbildenden Merkmalen ist es vor allem die *unterrichtliche und curriculare Integration*, die diese Konzeption kennzeichnet. Es geht dabei

- zum einen um das Verhältnis von Unterricht und Lernfirma schlechthin: eine Ausgangsthese von REETZ (ebenda, S. 352) lautet, daß diese beiden - Unterricht und Lernfirma - zwei

grundsätzlich voneinander getrennt funktionierende Lernsysteme sind. Das Lernen in der Lernfirma weist allerdings einige didaktische Qualitäten auf, die eine Integration in den Unterricht fördern: erhöhte Transparenz in der Lernfirma kann beispielsweise durch die Art der Modellierung erreicht werden, aber auch durch zusätzliche, modellergänzende und damit sekundäre Didaktisierungsmaßnahmen. "Diese sekundären Didaktisierungsmaßnahmen können dann z. B. durch Sequenzierung und Parallelisierung von sonst arbeitsteilig durchgeführten Arbeits- und Lernhandlungen soweit vorangetrieben werden, daß sie den Charakter des Lernsystems Unterricht annehmen." (ebenda);

- zum anderen geht es um die integrative Wirkung der Lernfirma auf die herkömmlich-spezifischen Lerninhalte in den kaufmännischen Kerngegenständen - damit böte die Lernfirma die Chance, gleichsam das "Herzstück" der Ausbildung zu werden. TRAMM (1984, S.74) denkt im Zusammenhang mit der Untersuchung schulischer Übungsfirmen über eine zeitliche Ausweitung der Übungsfirmenarbeit nach, die nicht zu Lasten anderer Fächer gehen könnte, sondern durch "eine curriculare Integration von Übungsfirmenarbeit und fachtheoretischen Kursen" (ebenda) realisierbar wäre. Er bezeichnet dieses curriculare Gesamtkonzept mit dem Stichwort "Übungsfirma als didaktisches Zentrum" (ebenda).

Die Relation zu den anderen Konzeptionen macht REETZ in einer graphischen Darstellung (siehe Abbildung 3) transparent:

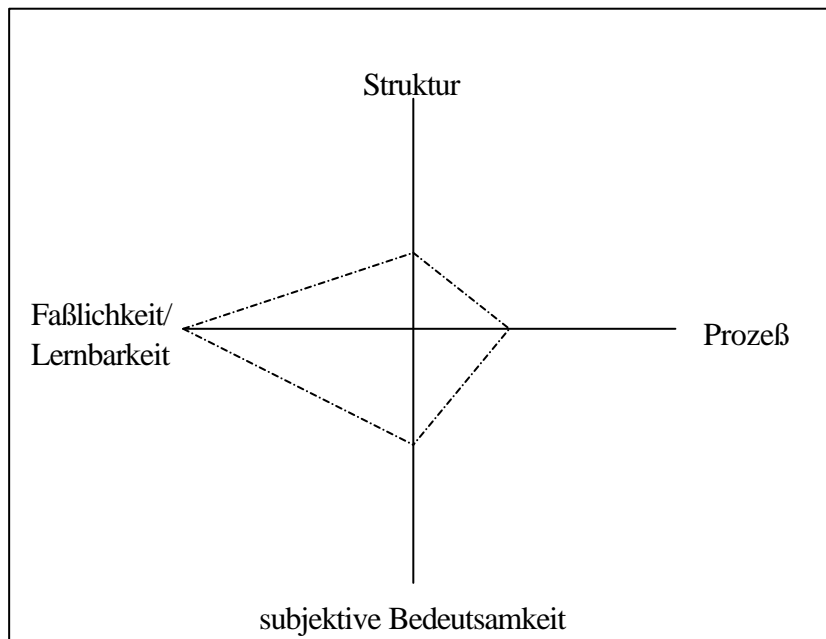


Abb. 3: Lernfirmenkonzeption mit Betonung der didaktischen Aufbereitung
(aus REETZ 1986, S. 364)

Auch TRAMM verwendet den Begriff der Lernfirma bereits relativ früh: Anfang der 80er Jahre war eine der ersten Schlußfolgerungen aus einem Forschungsprojekt zur Analyse des Lernpotentials schulischer Übungsfirmen, daß es "deutliche Ansatzpunkte für eine Weiterentwicklung der Übungsfirma zur 'Lernfirma' " (TRAMM 1984, S. 72) gäbe. Diese sah er "insbesondere in der stärkeren Einbeziehung von Planungs- und Kontrollprozessen auf höheren Regulationsebenen, also vor allem auf unternehmenspolitischer und -strategischer Ebene sowie in der systematischen Reflexion des Arbeitshandelns, also im Bereich des Lernens *am Modell*." (ebenda) (Zum "Lernen am Modell" siehe unten Kapitel 1.2.4.5.) Seit dieser Zeit hat er beständig sein Interesse bekundet und formuliert, im Sinne "einer Verbesserung der Berufsbildung 'den Weg von der Übungsfirma zur Lernfirma' aufzuzeigen." (TRAMM 1996a, S. 2)

Exkurs 1: Grundlegende Leitbilder der Übungsfirmenarbeit nach TRAMM

In mehreren seiner Arbeiten hat TRAMM (vgl. beispielsweise 1992a, 1994b, 1996a und 1996b) die grundlegende Frage, was die Übungsfirma im Rahmen eines umfassenden Bildungsangebotes (das er in der Regel voraussetzt) leisten kann und vor allem auch leisten soll, mit der im folgenden dargestellten Unterscheidung beantwortet. Diese Antwortmuster beschränkt er aber nicht auf die Übungsfirma allein, er faßt vielmehr die Übungsfirma und das Lernbüro zusammen als "Formen einer komplexen, verrichtungsintegrierenden Unternehmenssimulation (...), die in hohem Maße geprägt sind von mehr oder weniger expliziten Annahmen⁶ über ihre spezifische Funktion im Bildungsprozeß" (TRAMM 1996b, S. 67).

TRAMM unterscheidet die drei folgenden "Antwortmuster" bzw. der Übungsfirmenarbeit zugrunde gelegten (oder auch: implizit zugrunde liegenden, wenn die je konkrete Üfa-Konstellation nicht in ausreichendem Maß überlegt und expliziert wurde) Konzepte:

⁶ Auf die vielen vor allem impliziten Annahmen, die Übungsfirmenarbeit in den österreichischen Schulen betreffend, wird später noch einmal einzugehen sein. Festhalten möchte ich an dieser Stelle, daß das Ausmaß an expliziten Annahmen, Feststellungen, Erklärungen und vor allem Begründungen zur und über die Übungsfirmenarbeit in allen (!) kaufmännischen Schulen Österreichs - abgesehen von reinen "Firmendeskriptionen" und einigen "Leer-Zielformulierungen" (es handelt sich dabei um keinen Druckfehler) bemerkenswert gering ist.

1. Das Konzept der Konzentration und der übenden Anwendung:

Dieses Konzept wurde oben in der historischen Betrachtung bereits kurz erläutert und stellt das klassische Leitbild schulischer Modellunternehmen dar, die als Kontorübungen und Musterkontore im 19. Jahrhundert realisiert wurden. Der Kerngedanke ist, das vorher im Rahmen einzelner Fächer erworbene Wissen wieder zur Einheit des kaufmännischen Betriebes zusammenzuführen, es dort zu konzentrieren und die bereits vorhandenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Situations- und Aufgabenzusammenhang *anzuwenden und übend zu festigen*. Die Trennung von theoretisch-begrifflichem Lernen und praktischem Anwenden und Tun bleibt erhalten; diese Trennung vergleicht TRAMM mit der bereits von Friedrich SCHLIEPER (1956) vorgenommenen Abgrenzung von "*Lehrstätten*" (in denen es zur "Anbahnung und Durchführung des Lernprozesses" kam, indem "durch klare, isolierte, bewußt geleitete Beobachtung [der "Bildungsgüter" - F.G.] ein tieferes Verständnis für die berufliche Arbeit" gewonnen werden sollte - SCHLIEPER 1956, S. 190) und "*Übungsstätten*"; letztere dienten "einer Konzentration der verschiedenen Unterrichtsfächer" und zielten vorwiegend "auf die Sicherung des Lernerfolges, speziell innerhalb der übenden Anwendung" (ebenda).

In dieser Konzeption ist der Name Übungsfirma sehr treffend: die Übungsfirma dient als Ergänzung des theoretischen Unterrichts, indem die dort erworbenen Kenntnisse (und Fähigkeiten) geübt und angewendet werden.

2. Das Konzept "Übungsfirma als Praxistraining":

Hierbei geht es vor allem um den Aufbau und die Festigung spezifischer beruflicher Kenntnisse und Fertigkeiten in einem häufig eng umgrenzten Funktionsbereich, um die Lernenden schnell und anforderungsgerecht für eine kaufmännische Tätigkeit zu qualifizieren - um ein modernes Schlagwort zu verwenden: die Leute sollen "job-ready" gemacht werden.

Die Übungsfirma erfüllt dabei eine Funktion, die oben bereits einmal als von REETZ kritisiert erwähnt wurde: sie dient als Ersatz eines betrieblichen Lernortes und ist bemüht, diesen möglichst exakt und aktuell nachzubilden. Lernen findet als "training on the job" statt und ist nicht unbedingt verbunden mit der Verknüpfung von zusätzlichen theoretischen Lernangeboten.

Diese Form findet man auch bei uns in der beruflichen Anpassungs- und Fortbildung, und sie ist dort - so sie eben diese Ziele auch transparent macht und nicht vorgibt, alle möglichen Fähigkeiten und Kompetenzen zu vermitteln - auch mit Sicherheit angebracht und effizient. Wesentlich erscheint mir, tatsächlich Anspruch und Realität miteinander zu verglei-

chen und nicht Dinge zu versprechen, die in der Lernortkonzeption dann nicht verwirklicht werden.

3. Die Konzeption der "Übungsfirma als Lernort eigener Prägung"

Nun sind wir bei dem Begriff angelangt, um den es in diesem und vor allem im nachfolgenden Kapitel eigentlich gehen sollte. Der Gedanke dahinter ist, die den beiden ersten Konzepten zugrundeliegende Trennung von theoretischem und praktischem Lernen zu überwinden (zu dieser angeblichen "Wesensverschiedenheit" und dem Dualismus-Problem siehe TRAMM 1994a) und "praktisch-situationsbezogenes mit theoretisch-systematischem Lernen im Sinne handlungs- und kognitionstheoretischer Konzepte" (TRAMM 1996b, S. 67) zu verknüpfen. (Weiter dazu siehe gleich unten in Kap. 1.2.3.2.)

Welches dieser Konzepte in den österreichischen schulischen Übungsfirmen umgesetzt werden sollte (und welches es tatsächlich wird), ist Gegenstand der Erörterung in Kapitel 1.4.1 - vorweggenommen werden kann allerdings an dieser Stelle bereits, daß es keines dieser drei Konzepte in Reinkultur ist.

1.2.3.2 "Lernort eigener Prägung"

Wie bereits erwähnt, wurde dieser Begriff von REETZ 1977 geprägt und ist in seiner Verwendung nicht auf die Weiterentwicklung alleine der Übungsfirma, sondern auch des Lernbüros (beide verstanden als *dynamische Simulationsmodelle*) bezogen.

REETZ streicht zwei Gedanken hervor, die es gilt **aufzugeben**:

- zum einen die Auffassung, daß betriebliche Praxis so naturgetreu wie nur möglich nachgebildet werden müsse, damit das Betriebsmodell als Ersatz der fehlenden Praxis fungieren könne, und
- zum anderen die Sichtweise, daß eine Übungsfirma oder ein Lernbüro lediglich eines von vielen Unterrichtsmedien sei.

Dieser Lernort eröffne vielmehr die Chance, für die Schüler ein *komplexes Handlungs- und Erfahrungsfeld* zu sein, in dem betriebliche *und* volkswirtschaftliche Strukturen und Prozesse konkret *und* aus der Perspektive des im Modell handelnden Akteurs erfahren und reflektiert werden können. (Diese Chancen sieht TRAMM auch für die Übungsfirma - egal ob sie dann

als Lernfirma bezeichnet oder ob sie als Übungsfirma inhaltlich und curricular weiterentwickelt würde.)

Nach den Vorstellungen TRAMMs (1996b, S 67 f.) stünde die Übungsfirmenarbeit demnach nicht am Ende eines Lehrgangs oder eines Ausbildungsprogramms, sondern wäre von Beginn an ein integraler Bestandteil des Curriculums, auf den auch viele Teile des Curriculums ausgerichtet wären. Dann würde die Übungsfirma zur Lernfirma, die die folgenden Möglichkeiten für die Schüler bieten könnte:

- erstmals betriebliche oder marktwirtschaftliche Strukturen kennenlernen/erkunden
- fachlich relevante Probleme oder Fragen am Beispiel des vertrauten Modellunternehmens entdecken
- Problemlösungen erarbeiten, umsetzen und bewerten
- vorgegebene Arbeitsstrukturen und -techniken verstehen, erlernen und konsolidieren
- und sicher noch eine ganze Menge mehr.

1.2.4 Die Übungsfirma als Simulationsmodell

Sowohl zum Themenbereich des Modellbegriffs als auch zu Simulationen und Simulationsformen gibt es eine sehr umfangreiche Literatur, auf die hier lediglich verwiesen werden wird. Im Rahmen dieser Arbeit geht es in erster Linie darum, die beiden Termini begrifflich festzulegen, um gegebenenfalls auch darauf zurückgreifen zu können.

1.2.4.1 Der Modellbegriff

Bisher wurde gesprochen von der Übungsfirma als "dynamisches Unternehmensmodell" - als Lernort, in dem Teilbereiche eines realen Unternehmens nach- und abgebildet, d. h. "modelliert" werden. Was aber ist ein Modell?

Modelle sind - im Gegensatz zu Originalen - "keine 'realitätsgerechten Abbildungen', die sich beliebig verwenden lassen, sondern sie sind immer nur für eine bestimmte Zeitdauer, für spezielle Zwecke und für bestimmte *Benutzer* entwickelt worden" (BUDDENSIEK/KAISER/KAMINSKI 1980, S. 93). Sie werden gewonnen durch *Reduktion von Realität* (bewußtes Auslassen von Attributen und Faktoren, die als nebensächlich erachtet werden) und durch *Akzentuierung*, also Hervorhebung und Betonung der interessierenden Teilaspekte -

beides erfolgt im Interesse erhöhter Transparenz, was notwendigerweise mit einer Verkürzung des jeweiligen Originals einhergeht (vgl. ebenda).

1.2.4.2 Der Prozeß der Modellierung

In der Allgemeinen Modelltheorie (verwiesen sei hier auf STACHOWIAK 1973, für den didaktischen Bereich beispielsweise auf POPP 1970, SALZMANN 1974 oder NEUGEBAUER 1977) werden Modelle "als Hilfskonstruktion menschlicher Erkenntnis" aufgefaßt. Um diese Hilfe tatsächlich zu leisten, sind drei Dimensionen bei der Modellbildung zu beachten (vgl. BUDDENSIEK 1979, S. 113):

1. Die *Entscheidung über das Original*, d. h. die Entscheidung darüber, welche Wirklichkeitsauffassung im Modell wiedergegeben werden soll.
2. Die Frage, *wie* das Original im Modell *dargestellt* werden soll: welche inhaltlichen, formalen und äußerlichen Aspekte des Originals sollen vernachlässigt, welche sollen hervorgehoben werden. Während *Reduktion* und *Akzentuierung* zu einer bewußten "Verfälschung" des Modells gegenüber dem Original führen (damit soll der "erkennende Zugriff" auf das Original erleichtert oder gar erst ermöglicht werden), stellt sich die Frage der *Ergänzung* des Modells dann, wenn mit zusätzlichen Attributen, die im Original nicht vorhanden sind, die Brauchbarkeit des Modells noch erhöht werden kann.
3. Die Frage nach der *Modalität der Repräsentation*: wie weit soll sich das Modell an die äußere Erscheinung des Originals annähern.

Da Modelle bzw. das Arbeiten mit Modellen wegen ihrer Fähigkeit, komplizierte Sachverhalte veranschaulichen zu können, auch als Lernhilfen gelten, "die in der wissenschaftsbestimmten enzyklopädischen Welt unentbehrlich sind" (es ist zu beachten, daß dieses Zitat schon beinahe 30 (!) Jahre alt ist; es stammt von WILHELM, T.: Theorie der Schule. Stuttgart 1969, S. 291, zit. n. LYDING 1987, S. 316), liegt ein didaktisches Interesse an ihrer unterrichtlichen Nutzung auf der Hand. LYDING (1987, S. 317) weist auch darauf hin, daß die für die Erhöhung der Transparenz förderliche Komplexitätsreduktion und Akzentuierung es auf der anderen Seite ermöglichen, gezielt Intentionen zu verfolgen. Dadurch wird jedes Modell auch *perspektivisch*, und es erscheint gerade für die Konstruktion unterrichtlicher Modelle notwendig und seriös, die Modellimplikationen offenzulegen.

Geht man von der ganz simplen Umschreibung aus, daß Modelle dabei helfen, die Wirklichkeit abzubilden, so werden in einem Modell, wie beispielsweise die Übungsfirma eines ist, im wesentlichen nur solche Komponenten und Eigenschaften abgebildet, die notwendig sind, um die für das jeweilige Erkenntnisziel wichtigen wirtschaftlichen Aktivitäten und Zusammenhänge durch (mehrfache) Abstrahierung durchschaubar zu machen (vgl. KAISER/KAMINSKI 1994, S. 42).

REETZ (1986, S. 352) beschreibt die "Konstruktion einer Übungsfirma (...) als Modellrekonstruktion eines exemplarischen Wirtschaftsbetriebes", wobei *exemplarisch* sowohl im objektiven Sinn (als realitätsgerechte Repräsentation) als auch im subjektiven Sinn (als exemplarisch und subjektiv bedeutsam für die Lernenden und ihre Qualifikation) gemeint ist. Wichtig erscheint mir der Hinweis, daß "*die* betriebliche Realität (...) aber nicht als Exemplum" existiert (ebenda), sondern aus vielen mehr oder weniger voneinander differenzierenden Einzelfällen spezifischer Betriebswirtschaften. Deshalb ist es notwendig, daß sich der Übungsfirmenkonstrukteur ein exemplarisches *Bild* eines Unternehmens macht.⁷ Das geschieht, indem er neben seinen eigenen Erfahrungen auf situative und wissenschaftliche Repräsentationen zurückgreift (vgl. REETZ 1986, S. 353).

Ausgangspunkt ist danach ein praxisbezogenes, wissenschaftlich geklärtes und überprüftes Bild eines Betriebes, die eigentliche Modellbildung erfolgt dann als *Rekonkretisierung* in drei Schritten (vgl. ebenda):

1. **Vereinfachung** durch Reduktion der Komplexität und Varietät betrieblicher Strukturen und Prozesse. (Es werden beispielsweise zu Beginn der Arbeit Teilaspekte des Rechnungswesens wie die Kostenrechnung ausgeblendet oder die Zahl der innerbetrieblichen Aktivitäten reduziert.)
2. **Substitution** bzw. substituierende Repräsentation, indem das zu modellierende Bild entweder physisch oder symbolisch (ikonisch, verbal oder mathematisch) realitätsgerecht dargestellt wird. (Die physische Repräsentation der Üfa erfolgt in Form eines Großraumbüros, das Lager dagegen wird nur symbolisch als Kartei oder durch "Zettelkasten" dargestellt.)
3. **Akzentuierung** durch Hervorhebung oder Dosierung bestimmter Merkmale, die für die in der Übungsfirma angestrebten Lernziele eine Rolle spielen. (Zu Lernzwecken kann die Buchhaltung betont werden, indem sie sowohl händisch als auch edv-mäßig geführt wird;

⁷ Die erste von TRAMMs "Thesen zur Weiterentwicklung der Übungsfirmenarbeit" lautet sehr treffend: "Das Original der Übungsfirma findet sich in den Köpfen der Lehrer." (TRAMM 1994b, S. 14)

dagegen spielen Fragen der Unternehmensstandortwahl oder -verlegung nur eine unbedeutende Rolle, weil die Ansiedlung in der Schulgemeinde meist ein Faktum darstellt.)

1.2.4.3 Modelle als didaktische Hilfsmittel

Bereits kurz erwähnt wurde oben das didaktische Interesse an der Nutzung von Modellen; und daß der Einsatz von Simulationsmodellen nur eines von vielen Beispielen des Modelleinsatzes in Schule und Unterricht ist, liegt auf der Hand - einen tieferen Einblick hierzu ermöglicht beispielsweise STACHOWIAK 1980a.

Daß die Verwendung von Modellen nicht nur Vorteile mit sich bringt, sondern daß es auch Grenzen und insbesondere auch Gefahren bei deren Einsatz gibt, darauf wird im folgenden Kapitel eingegangen. Hier sollen nur kurz zusammengefaßt einige Möglichkeiten aufgelistet werden, die der Einsatz von Modellen im Unterricht mit sich bringt.

Modelle können unter didaktischen Aspekten

- Strukturen und Funktionen eines Originals deutlich machen;
- komplexe Zusammenhänge übersichtlich darstellen und transparent machen;
- helfen, nicht zugängliche Lerninhalte aufzubereiten und so zugänglich zu machen;
- dazu beitragen, in Alternativen zu denken, indem unterschiedliche Möglichkeiten der Organisation von Realität erprobt werden;
- die Möglichkeit eröffnen, konkrete Wirklichkeiten zu hinterfragen, indem sie mit im Unterricht entwickelten real-utopischen Perspektiven verglichen werden;
- die Möglichkeit bieten, ein bestimmtes, in späteren (Ernst-)Situationen möglicherweise erforderliches Handeln einzuüben;
- und dabei können die Lernenden die Bewertungs- und Steuerungsfunktion der Lernprozesse (auch teilweise) übernehmen (vgl. BUDDENSIEK/KAISER/KAMINSKI 1980, S. 96 und BENTELE 1988, S. 79)

1.2.4.4 Besonders zu beachtende Modellaspekte

Da sowohl die Volks- als auch die Betriebswirtschaften dynamische Systeme sind und sie dadurch permanenten Einflüssen und Veränderungen unterliegen, muß auch das Bild, auf dem die Übungsfirmenkonstruktion und -rekonstruktion basiert, ständig überprüft und bei Bedarf verändert werden - das muß dann folgerichtig auch zu Veränderungen des Modells führen

(einer Veränderung des Modells, weil sich das Original verändert hat). Zudem wurde oben festgestellt, daß die Modellierung stets auch eine perspektivistische Konstruktion darstellt. Aus Kontroll- und Evaluationsgründen ist es deshalb ebenfalls notwendig, das Modell regelmäßig auf die Gültigkeit und Reichweite der eingeflossenen Annahmen, Setzungen und Entscheidungen zu überprüfen (eine Veränderung des Modells wäre in diesem Fall begründet in der Veränderung der Perspektive). Mit BENTELER (1988, S. 76 f.) ist darauf hinzuweisen, daß der *Vergleich von Abbildern* und *Vorbildern* Einsichten und Erkenntnisse ermöglichen und Fragen an bestehende Originale provozieren kann; er kann aber auch dazu führen, daß das Modell verändert wird.

Diese permanente Überprüfung, Veränderung und auch Verbesserung des Modells halte ich für eine der zentralen und zugleich schwierigsten Aufgaben der Übungsfirmen-Lehrer, da sie eines großen Maßes an Wissen, Beobachtung, Weiterbildung, Reflexion und damit insgesamt auch eines hohen zeitlichen Aufwandes bedarf. Zugleich ist es aber auch beinahe unvorstellbar, daß sich die Übungsfirmen-Modellierungen *nicht* permanent verändern - denn selbst wenn es zu keinen Veränderungen im Bezugssystem (dem Original) kommt und auch die getroffenen Annahmen und Entscheidungen gleich bleiben, so befinden sich doch auch die Lehrer in den Übungsfirmen in einem ständigen Lern- und damit Veränderungsprozeß (soweit sei mir ein kurzer Vorgriff auf die später dargestellten Untersuchungen erlaubt). Dieses Weiterlernen und sich Weiter-Entwickeln sollte - so wie man es eigentlich auch bei Lehrern in allen anderen pädagogischen Bereichen erwarten könnte - auf den Unterricht, auf die Übungsfirmenarbeit und auf die Modellierung und deren Veränderung hin bedacht werden.

Auf einen zweiten, pädagogisch nicht gerade erwünschten Aspekt beim Einsatz von Modellen weisen BUDDENSIEK (1979) und BENTELER (1988) hin: Wenn Modell und Original nicht mehr voneinander getrennt oder allzu oft verwechselt werden, kann sich das Modell **verselbständigen**. "Modelle können dazu führen, daß Modellbenutzer sich eine neue Wirklichkeit konstruieren. Diese wirklichkeitsschaffende Funktion von Modellen kann sich bei der Realisation geplanter Vorhaben als außerordentlich produktiv erweisen, wird jedoch gefährlich, wenn sich Modelle unbemerkt zu einer eigenständigen Wirklichkeit verselbständigen." (BUDDENSIEK 1979, S. 127, Hervorhebung im Original)

Je realistischer das Modell der Übungsfirma gestaltet wird, desto größer ist die Gefahr, daß sie von den Schülern nicht mehr als ein lediglich nachgestelltes und damit als simuliertes Modell begriffen wird. NEUGEBAUER (1980, S. 60) ist darin zuzustimmen, daß der Lehrer zu

beachten hat, daß "auch in einer didaktischen Modellsituation ein Modell 'nur' ein Modell ist. (...) Wie der Wissenschaftler das Modell *als Modell* sehen muß, so ist auch im Unterricht (und gleiches gilt natürlich auch für das Lernen in der Übungsfirma, Anm. F.G.) dem Schüler die Modellsituation bewußt zu machen.

Daß auch das Modell selbst zum Gegenstand des Unterrichts oder der Arbeit in einer Büro-simulation gemacht werden muß, hat meiner Meinung nach TRAMM mit der Gegenüber-
stellung und der Betonung des Lernens im und am Modell sehr gut herausgearbeitet. Deren
kurze Beschreibung ist deswegen das letzte Kapitel zum Themenbereich "Modell und Model-
lierung" gewidmet.

1.2.4.5 Lernen *im* und *am* Modell

STACHOWIAK (1980b, S. 9) beschreibt das Lernen des Menschen als "ein Lernen *an* und *mit* Modellen, und sein Handeln (ist - F.G.) wesentlich ein Handeln *nach* Modellen; denn auch die Antizipation neuer Wirklichkeiten ist nichts anderes als - prospektive - Modellkonstruktion."

TRAMM (siehe dazu beispielsweise 1984, 1991, 1992a) spricht im Zusammenhang mit der Übungsfirma von einem Lernen *im* und *am* Modell - in ganz ähnlicher Art behandeln übrigens auch KAISER/WEITZ (1992, S. 89) diese Unterscheidung für das Lernen im Lernbüro: "Lernen im Modell und Lernen am Modell im Rahmen der Lernbüroarbeit beinhaltet, daß die Schüler/innen in einem Modellunternehmen handeln und auf situative Distanz zu den Modellhandlungen gehen, aus dem Modell heraustreten, über die Reichweite der im Modell gewonnenen Erkenntnisse reflektieren und diese mit der Realität und mit wissenschaftlichen Aussagen unterschiedlicher Disziplinen vergleichen."

TRAMM (insbes. 1984, mit Bezug auf NEUGEBAUER 1980) betrachtet das Lernen in der Übungsfirma ebenfalls aus der *Sicht des Schülers* und weist auf das Spannungsverhältnis dieser beiden Perspektiven hin:

1. Beim **Lernen im Modell** ist es die Perspektive, die der Schüler bei seiner Arbeit und bei seinem Lernen *in und von dieser Übungsfirma aus* hat. Das Modell üfa definiert den Rahmen für sein Handeln, sie definiert seine Arbeitsaufgaben und -bedingungen, und sie enthält die notwendigen Arbeitsmittel und Informationen. Von dieser Lern- und Arbeitswelt erhält er Rückmeldungen über die Richtigkeit oder Fehlerhaftigkeit seines Handelns; und indem er Arbeitsrollen übernimmt und kaufmännische Aufgaben erfüllt oder sogar Problemstellungen bewältigt, kann er operative Kompetenzen, handlungsbezogenes Sachwissen und eine "kognitive Landkarte" des Modellunternehmens aufbauen (vgl. TRAMM 1994b, S. 16).

Wesentlich erscheint mir der Ausdruck des "Eintauchens" in dieses Modell: Es wird nicht nur etwas über das Modell gelernt (dazu siehe Punkt 2.), sondern Lehrende und Lernende treten als handelnde Subjekte *im* Modell, in der Übungsfirma auf. Damit eröffnet sich - gerade im Vergleich zum "traditionellen" Unterricht - eine spezifische Erfahrungsperspektive, die wesentlich dazu beitragen kann, den Lernort wirklich zu etwas "Genuinem" im

REETZ'schen Sinne werden zu lassen. Der Schüler ist dabei ein "aktives Element" innerhalb dieses Systems, oder - aus der umgekehrten Perspektive betrachtet - das funktionale Modell Üfa stellt sich als das "Handlungsfeld oder Handlungsmilieu von Schülern" (TRAMM 1992a, S. 208) dar.

TRAMM (ebenda) stellt fest, daß "das Lernen im Modell sowohl zu einer Verbesserung der Kompetenzen hinsichtlich der inhaltlichen Qualität innerer Modelle als auch bezüglich der Prozeßqualität interner Orientierungs- und Regulationsleistungen führen kann." In welchem Ausmaß diese Kompetenzen tatsächlich verbessert werden, hängt im wesentlichen davon ab, inwieweit sie im Arbeitsprozeß gefordert und damit auch gefördert werden. Die Schüler bauen während ihres "arbeitsanalogen Lernhandelns" in der Üfa Bilder und Erfahrungen der funktionalen Struktur- und Prozeßzusammenhänge ihres (Modell-) Unternehmens auf und differenzieren diese zunehmend aus. Dabei greifen sie sowohl auf ihre Alltagserfahrungen als auch auf das eigene Vorwissen und ihre bereits vorhandenen operativen Kompetenzen zurück. Ihr Arbeitshandeln in der Üfa basiert zum einen auf der Verarbeitung subjektiv relevanter Umweltinformationen und zum anderen auf der erwartungsgesteuerten Ausformung von Handlungsspielräumen. Im Handlungszusammenhang selbst entsteht für sie "die Notwendigkeit, auf begrifflich gefaßtes Wissen, auf Theorien und auf Heuristiken, Algorithmen bzw. Techniken zurückzugreifen." (ebenda, S. 212) Wie das geschieht oder geschehen kann, soll an dieser Stelle wortwörtlich von TRAMM wiedergegeben werden, da damit ein breites Spektrum von gedanklichen Handlungs- und vor allem Lernpotentialen aufgezeigt wird:

"Dies (gemeint ist das Zurückgreifen auf das eigene Wissen und Können, aber auch die Entwicklung von Zielen und deren Bewertung sowie von hypothetischen Annahmen über Entwicklungen, Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge oder Motive beteiligter Personen, F.G.) geschieht z. B.:



- als Auflösung bzw. Elaboration begrifflicher Komplexionen (welche Elemente gehen in den Begriff 'Selbstkosten' ein?);
- als Integration von begrifflichen Elementen zu Komplexionen (welchen Einfluß haben Lagerbestandsveränderungen auf den Betriebserfolg?);
- als begriffliche Abstraktion im Rahmen modellimmanenter Reflexions- und Systematisierungsprozesse zur Herstellung von Ordnung und Transparenz im Handeln und zur Ermöglichung von Kommunikation;
- als Herausbildung von Heuristiken, Algorithmen und Techniken durch die Verallgemeinerung und Formalisierung spezifischer Problemlösungen;
- als Rückgriff auf Handlungsnormen, auf Konventionen, Heuristiken, Algorithmen und Techniken bei der Bearbeitung konkreter Aufgaben (DIN-Normen, Gesetzestexte, Allgemeine Geschäftsbedingungen, Kalkulationsschemata, Zinsformeln, Durchschreibebuchführung etc.);
- als Automatisierung von Algorithmen, als Standardisierung bestimmter Handlungsabläufe etc. (Computerbedienung, Formularausfüllen, Standardformulierungen in Briefen)."

Abb. 4: Handlungs- und Lernpotential beim Lernen im Modell

(aus: TRAMM 1992a, S. 212 f.)

Ob dieses Potential genutzt wird, ob vor allem die Schüler tatsächlich ihre handlungsrelevanten Orientierungsmuster und Hypothesen überprüfen und so auch wirklich eine Erweiterung und Differenzierung ihres je individuellen Wissens und Könnens geschieht, hängt stark davon ab, ob innerhalb der Übungsfirmenarbeit ein *eher exploratives* oder ein *eher erfolgssicherndes* Vorgehen dominiert.

Ein *exploratives* Vorgehen meint, das Wissensnetz zur Erfassung, Deutung und Erklärung empirischer Phänomene besser und damit engermaschiger zu knüpfen und vorhandene "Lücken" oder "Fehler" zu beseitigen. Damit lassen sich auch neue Fähigkeiten erwerben und letztendlich die eigenen Handlungs- und Erkenntnismöglichkeiten erweitern. Es wird aber zugleich bewußt "Neuland" betreten - verbunden mit dem Risiko des Scheiterns.

Im Gegensatz dazu ist ein *erfolgssicherndes* Vorgehen primär am unmittelbaren Gelingen der beabsichtigten Handlung ausgerichtet, wobei nicht in erster Linie die Überprüfung der generellen Gültigkeit der zugrundegelegten Annahmen wesentlich ist. Das individuelle Wissen und Können wird gemessen am Kriterium der hinreichenden praktischen Bewährung.

Obwohl beide Orientierungen in der Übungsfirmenarbeit wohl kaum in Reinform auftreten werden, sind sie doch geeignet zur Feststellung einer charakteristischen Tendenz. Sie können insbesondere für eine bewußte Akzentsetzung hilfreich und wichtig sein - entweder in

Richtung auf das innere Ergebnis, auf die Ausbildung relativ flexibler Fähigkeiten und Einstellungen oder aber mit Blickrichtung auf das äußere Produkt - in Form materieller Ergebnisse oder in Form bürokratisch-unauffälliger Funktionsabläufe (vgl. TRAMM 1992a, S. 213 f.)

2. Das eben erörterte Lernen im Modell macht aber nur Sinn, weil das dort Erlernte übertragbar und verwendbar sein soll auf und in reale(n) Lebenssituationen. Damit sind wir beim **Lernen am Modell**: an dem Modell ihrer Übungsfirma lernen die Schüler für die wirtschaftliche (Berufs-)Realität. Das didaktische Modell Übungsfirma hat als Bezugssystem die wirtschaftliche Realität; es können modellbezogene Aussagen generiert und auf das Originalsystem übertragen werden, wobei die Qualität dieses Vorgangs im wesentlichen durch das Ausmaß an Analogie zwischen dem didaktischen Modell und dem Bezugssystem und durch das Niveau reflexiv-distanzierter Beurteilung dieser Übertragung im Unterricht selbst bestimmt wird (vgl. TRAMM 1992a, S. 207).

War oben von einem "Eintauchen in das Modell" die Rede, so ist für diese eben beschriebene reflexiv-distanzierte Beurteilung das Gegenteil notwendig, die Schüler müssen wieder aus dem Modell heraustreten, eine gewisse Distanz herstellen und das Modell gleichsam *von außen* oder auch "*von oben*" betrachten. Dabei ist die Arbeit mit dem Modell Übungsfirma gut vergleichbar mit dem Betrachten eines Globus', der ebenfalls ein Modell darstellt.

TRAMM (ebenda, S. 214) grenzt das Lernen am Modell vom Lernen im Modell ab, indem er hervorhebt, daß "das dynamische Modell Übungsfirma (oder auch einzelne Aspekte oder Ausschnitte) aus der Distanz des außenstehenden Beobachters zum Gegenstand systematischer Wahrnehmung, Deutung und Erklärung (gemacht wird - F.G.). Das Modell Übungsfirma wird damit zum Objekt des Lernhandelns, sein Original bzw. Bezugssystem wird zum Lerngegenstand, auf dessen Aneignung das Lernhandeln intentional gerichtet ist." Dieser Prozeß des Lernens muß nicht notwendigerweise außerhalb des zeitlichen und räumlichen Übungsfirmenrahmens geschehen; es kann auch während der Arbeit in der Üfa sinnvoll sein, zwischenzeitlich aus der Rolle und aus dem Modellkontext her auszutreten, reflexive Distanz zu suchen und aus dieser "Vogelperspektive" heraus das eigene Handeln und die damit gemachten Erfahrungen zu thematisieren, zu systematisieren und schließlich die Generalisierbarkeit und Übertragbarkeit dieser Erfahrungen kritisch zu reflektieren (vgl. ebenda).

Damit lassen sich nach TRAMM (mit Bezug auf NEUGEBAUER 1980) zwei Aspekte des Lernens am Modell unterscheiden:

- der erste betrifft den Aspekt der *Aussagen-Supposition*⁸: damit gemeint ist die Verallgemeinerung und Verdichtung von Erfahrungen aus dem Modellkontext (der Übungsfirmenarbeit) und ihre Übertragung auf das Bezugssystem (die wirtschaftliche Realität);
- der zweite Aspekt bezieht sich auf die Frage nach der *Analogie* (Ähnlichkeit) bzw. der *Diaphorie* (Verschiedenheit)⁹ von Modell und Original: es wäre zu thematisieren
 - welche Erfahrungen aus dem Modell auf das Bezugssystem übertragbar sind,
 - welchen Merkmalen des Modells keine Merkmale im Original entsprechen und
 - welche relevanten Merkmale des Originals im Modell nicht angemessen berücksichtigt worden sind.

Es sind also auf einer Metaebene Urteile über die Gültigkeit und die Gültigkeitsbedingungen der getroffenen Aussagen zu bilden (vgl. TRAMM 1992a, S. 205 f. und 215).

Das **Verhältnis** der beiden Ebenen - des Lernen im und am Modell - ist durch eine wechselseitige Abhängigkeit gekennzeichnet: Vereinfachungen und Akzentuierungen bei der Modellierung der Übungsfirma, die das Lernen im Modell erleichtern oder verbessern sollen, verändern immer zugleich auch den Lerngegenstand des Lernens am Modell - also das Bild des Unternehmens, seiner Strukturen und Prozesse. Idealerweise wird durch eine derartige Veränderung eine bessere Transparenz erzeugt, ebenso möglich oder wahrscheinlich ist aber eine Übersimplifizierung oder gar eine Verfälschung realer Verhältnisse. Aus diesem Möglichkeitsspektrum zieht TRAMM die folgende, als Abschluß und Zusammenfassung dieses Kapitels zu zitierende Konsequenz: "Wenn man vermeiden will, daß in den Köpfen der Schüler eine krude Mischung aus Modellerfahrung, Alltagserfahrung und Theoriewissen entsteht, muß man das im Modell Erfahrene von Beginn an zum Gegenstand **systematischer Reflexion** machen. Das heißt zunächst, daß man gemeinsam mit den Schülern die in der Übungsfirma gewonnenen Erfahrungen **auf den Begriff** bringt und sie dann daraufhin **prüft**, ob und inwieweit das hier erworbene Wissen und Können auf die außerschulische Lebenswelt übertragbar ist. Und das heißt schließlich auch, daß man sowohl den **Charakter** des Modells Übungsfirma **als Modell einer Unternehmung** als auch die Problematik des Lernens am

⁸ NEUGEBAUER (1980, S. 71) übersetzt *Supposition* wortwörtlich mit: Unterschlebung, Unterstellung, Unterlegung, Vermutung, Annahme, Fiktion

⁹ Nochmals ein Rückgriff auf NEUGEBAUER (1980, S. 55 f.), der auf die grundlegende Bedeutung von Verschiedenartigkeit und Ähnlichkeit von Bezugssystem und Modell für die Qualität von Modellen hinweist. Erst dadurch, daß das Modell sich vom Original *unterscheidet* und Lernhandlungen ermöglicht, die das Original nicht erlaubt, ergibt sich die Zweckmäßigkeit seines Einsatzes im Unterricht.

Modell selbst mit den Schülern thematisieren muß." (TRAMM 1994b, S. 17, Hervorhebungen im Original)

1.2.4.6 Der Simulationsaspekt

Nur in sehr verkürzter Weise soll hier noch auf einen letzten, ebenfalls bereits mehrmals verwendeten Begriff, der in starkem inhaltlichen Konnex zum Modellbegriff steht, eingegangen werden - auf den der Simulation.

Nach SÖLTENFUSS (1983a, S. 15 f.) kann von Simulation "immer dann gesprochen werden, wenn Personen *Handlungen* in einem inhaltlich reduzierten *Modell* vornehmen, welches ein originales oder 'reales' System intentional nachkonstruiert. *Simulationen* können somit als *dynamische Modelle* charakterisiert werden."¹⁰ (Hervorhebungen im Original) Derselbe meint weiter, daß in der Aus- und Weiterbildung Simulationen insbesondere den Zweck verfolgen, "Lernenden die Möglichkeit einzuräumen, durch eine aktive Auseinandersetzung mit den jeweiligen Lerngegenständen ihre Handlungskompetenz zu erhöhen" (ebenda).

Bereits mit dieser Definition wird deutlich, daß der für die Übungsfirmenarbeit und insbesondere für die gegenständliche Arbeit zentrale Begriff der in der Definition von Simulation enthaltene Modellbegriff ist. So verwundert es auch nicht weiter, wenn in der Literatur beide Begriffe oft gemeinsam abgehandelt oder auch ähnliche Sachverhalte und Konzepte einmal unter dem Modell- und ein anderes Mal unter dem Simulationsaspekt behandelt werden. BENTELE (1988, S. 80) beispielsweise trifft eine Unterscheidung, die nach dem eben behandelten Kapitel sehr vertraut klingt und nur in Nuancen anders formuliert ist:

"Simulation mit Hilfe von Modellen ist grundsätzlich in zweifacher Weise möglich. Zunächst kann sich Simulation als Vorgang auf das Modell selbst beziehen, indem ein Modell konstruiert oder weiterentwickelt wird. (...) Wird an der vorfindlichen strukturellen und materiellen Gestalt des Modells festgehalten, bezieht sich die Simulation auf die Gestaltung von simulierter Realität im Modell. (...) Deshalb soll festgehalten werden: Simulation kann sowohl Handeln im Modell als auch Handeln an einem Modell bedeuten."

¹⁰ SÖLTENFUSS bezieht sich bei seinen Ausführungen im wesentlichen auf LEHMANN, J: Grundlagen und Anwendungen des pädagogischen Simulationsspiels. Weinheim, Basel: Beltz 1975 und PORTELE 1977; auf ein weiteres, im Zusammenhang mit Simulationen zentrales Werk sei hier hingewiesen: auf BUDDENSIEK 1979

BENTELER bringt einen zusätzlichen Aspekt zu Simulationen ein: sie haben eine "Tendenz zur Spielhaftigkeit" (ebenda, S. 81). In der Literatur stößt man bei der Behandlung des Begriffs der *Bürosimulation* aber fast automatisch auf eine derartige Verwendung des Terminus Simulation: den des *pädagogischen Simulationsspiels*.

BUDDENSIEK (1979, S. 23 ff.) verwendet diesen Begriff in einer weiten Fassung als Oberbegriff für Entscheidungsspiele, Planspiele, Rollenspiele, Computersimulationen u. ä. Er umschreibt das pädagogische Simulationsspiel "als eine Unterrichtsmethode, mit der gesellschaftliche, naturwissenschaftliche oder technische Probleme in einem dynamischen Modell dargestellt und von Spielern aus der Interessenposition einer übernommenen Rolle im Spiel gelöst werden können." (ebenda, S. 25) Nach einer ausführlichen Behandlung des Modellbegriffs konkretisiert BUDDENSIEK (1979, S. 133) seine Definition der pädagogischen Simulationsspiele wie folgt: "Sie lassen sich (...) kennzeichnen als didaktische Hilfskonstruktionen, die für bestimmte Adressaten mit der Absicht entwickelt wurden, ein komplexes und/oder schwer zugängliches Original durch eine reduzierte, akzentuierte und perspektivische Präsentation oder Repräsentation für die Simulationsteilnehmer transparent zu machen."

Mit diesen Begriffsbestimmungen wird bereits deutlich, daß es eine Reihe von Übereinstimmungen zwischen den pädagogischen Spielformen und den dynamischen Simulationen der kaufmännischen Realität beispielsweise in Form der Übungsfirma gibt. Zugleich gibt es eine Fülle von Kriterien, mit deren Hilfe sich diese Erscheinungsformen voneinander abgrenzen lassen - verwiesen sei auf TRAMM (1996a, S. 70 ff.), der innerhalb der drei Kriteriengruppen "Konstitutive Merkmale", "Merkmale der Modellstruktur" und "Merkmale der Prozeßqualität" insgesamt elf Differenzierungskriterien herausarbeitet.

Wogegen sich vielfach gerade Praktiker, die in Übungsfirmen arbeiten und unterrichten, aussprechen, ist eine bestimmte Verwendung von Begrifflichkeiten, die zum Teil auch von den Simulationsspielen herkommen dürfte: Bezeichnungen wie "spielerisch", "scheinhaft", "Aufbau von Scheinwelten" oder "Sandkastenspiele" haben - selbst wenn Teilaspekte wie in den "Scheinwelten" durchaus nicht unrichtig sind - doch einen (ab)wertenden Beigeschmack, der bisweilen auch jenen Pädagogen eine gewisse Geringschätzung signalisiert, die sehr viel Arbeit, konstruktive Gedanken und reflexive Leistungen in den Übungsfirmenunterricht investieren.

Und obwohl viele Begriffsbestandteile der Definition von "Spiel" ¹¹ auch auf das dynamische Simulationsmodell der Übungsfirma übertragbar sind, so unterscheiden sich beide Begriffe doch zumindest im Aspekt der "Zweckfreiheit", die dem Spiel immanent ist. Eben aus diesem Grund würde auch ich diesen Praktikern zustimmen, wenn sie sich gegen die Formulierung, "in der Übungsfirma werde gespielt", entschieden verwehren.

1.2.4.7 Anstelle einer Zusammenfassung ...

... sowohl des gesamten Kapitels zur Begriffsklärung (Kap. 1.2), als auch des Unterkapitels 1.2.4 zum Begriff des Simulationsmodells soll an dieser Stelle eine Abbildung verwendet werden, die TRAMM (1996a, S. 87) als "Systematische Kennzeichnung der kaufmännischen Übungsfirmenarbeit als Simulationsspiel" betitelt hat.

Unmittelbar anschließend an die obige Argumentation wird als einzige Änderung dieser doch umfangreichen, obwohl stark konzentrierten und komprimierten Übersicht über elf Kriterienbereiche der Übungsfirma das Wort *Simulationsspiel* durch *Simulationsmodell* ersetzt:

1. Inhalt des Simulationsmodells

Bei einer Übungsfirma handelt es sich um das zu didaktischen Zwecken konstruierte dynamische Modell einer am Markt operierenden Unternehmung aus administrativ-operativer Perspektive. Der Lernende ist in der Rolle eines Mitarbeiters der kaufmännischen Verwaltung der Modellunternehmung Akteur in diesem Simulationsmodell.

Der Akzent liegt auf der Abbildung der internen und externen Informationsströme sowie der Tätigkeiten im Bereich der kaufmännischen Administration und der Handelskorrespondenz. Die charakteristische Reduktion betrifft vor allem den Bereich der realen güter- und finanzwirtschaftlichen Leistungs- und Transaktionsprozesse.

2. Intention und Funktion

Einsatz im Bereich der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung, der Rehabilitation und der Umschulung überwiegend als Ergänzung schulischer oder als Ersatz betrieblicher Lernerfahrungen.

¹¹ HECKHAUSEN (1978, S. 140) hält "fünf Merkmale des Spielens" für bestimmend: 1. Die Zweckfreiheit des Spiels; 2. den "Aktivierungszirkel" (= das Aufsuchen eines Wechsel von Spannung und Lösung, der in vielen Wiederholungen abrollt); 3. die handelnde Auseinandersetzung mit einem Stück real begegneten Welt; 4. die Einfachheit der Zielstruktur und die Unmittelbarkeit einer nur kurz vorweggreifenden Zeitperspektive; und 5. die "Quasi-Realität", in der das Spiel stattfindet.

Der Zielbereich der Übungsfirmenarbeit reicht vom Erschließen der funktionalen Arbeitszusammenhänge einer Unternehmung aus der Sachbearbeiterperspektive über die übende Anwendung grundlegender Kenntnisse im Funktionszusammenhang, den Aufbau bzw. das Training elementarer Fertigkeiten bis zum Erwerb extrafunktionaler Arbeitstugenden.

3. Stellung im curricularen Konzept

Meist keine ausgeformte Verknüpfung mit theoretisch-systematischen Lehrgängen, jedoch wird im Sinne einer dualistischen Grundkonzeption ein Theorievorlauf i. d. R. für erforderlich gehalten.

4. Modalität

Spezifische Kombination von physischer Nachbildung und ikonisch-symbolischer Abbildung. Der Bereich der physischen Nachbildung konzentriert sich dabei auf Objekte, Hilfsmittel und Modalitäten konkret-operativer kaufmännischer Tätigkeiten. Unternehmensprozesse auf der logistischen Ebene werden ebenso wie das zugrundeliegende Leistungspotential vorwiegend symbolisch-ikonisch repräsentiert.

5. Rückkoppelungsmechanismus

Zentrales Kriterium zur Unterscheidung der Übungsfirmenarbeit von anderen Formen der Büro-simulation.

Die Rückmeldungen erfolgen im Zuge der Korrespondenz mit anderen Übungsfirmen im Übungsfirmenring, über Rückmeldungen von Mitarbeitern aus anderen Abteilungen oder über die innere Stimmigkeit der erstellten Arbeitsobjekte. Häufig schalten sich Lehrer bzw. Ausbilder als Kontrollinstanz ein, bevor Arbeitsobjekte die Übungsfirma verlassen.

Dominanz qualitativer Rückmeldungen; Bedeutung quantitativer Rückmeldungen (Umsatz, Gewinn u.ä.) steigt mit zunehmender Gewichtung wirtschaftlich-dispositiver Aspekte.

6. Zeitspanne und Zeitdauer

Übungsfirmenarbeit ist relativ zeitaufwendig, wobei die Dauer mit der jeweiligen Funktion variiert. Sie erstreckt sich i. d. R. über mehrere Monate, wobei der wöchentliche Zeitaufwand zwischen 3 und 40 Stunden schwankt.

In Abhängigkeit von der wöchentlichen Arbeitszeit erfolgt die Übungsfirmenarbeit in Echtzeit oder weist einen Zeitraffereffekt auf, d. h. die simulierte Zeitspanne im Modell ist größer als der tatsächliche Zeitaufwand.

7. Art der Kommunikation

Den Kern der Übungsfirmenarbeit bildet die schriftliche, weitgehend durch Konventionen oder Arbeitsmittel formalisierte Kommunikation. Der Umfang mündlicher, nicht-formalisierter

Kommunikation hängt ebenso wie die Ausgestaltung hierarchischer oder kooperativer Arbeitsbeziehungen von der jeweiligen Modellierung ab.

8. Rollenstruktur und Rollenbesetzung

Die Übungsfirma ist durch ihre funktionspezifisch-arbeitsteilige Organisationsform gekennzeichnet. Sie kennt - im Gegensatz zu anderen Varianten der Bürosimulation - lediglich Stellen im Organisationsrahmen des Modellunternehmens selbst, also keine Außenstellen o. ä. (häufige Ausnahme: Abteilung „Belegschaftseinkauf“). Auf die Modellierung hierarchischer Beziehungen zwischen den Stellen wird überwiegend verzichtet.

Üblicherweise erfolgt eine 1:1-Zuordnung der Teilnehmer zu den definierten Stellen im Modell. Die Anzahl der Stellen im Modell variiert stark je nach dessen inhaltlicher Ausgestaltung.

9. Didaktisierung und innere Sequenzierung

In Abhängigkeit vom Ausbildungsziel variiert die Handhabung des Rollen- bzw. Abteilungswechsels in der Übungsfirmenarbeit. Die Spanne reicht hier vom intensiven Training an nur einer Stelle bis zum angestrebten Durchlauf durch alle Abteilungen.

Eine systematische Variation des Komplexitätsniveaus erfolgt - auch aufgrund der starken Außenbeeinflussung der Übungsfirmenarbeit - bisher kaum. Die Anleitung und Unterstützung der Lernenden findet überwiegend in Form individueller Beratung einzelner Lernender am Arbeitsplatz statt.

10. Offenheit, Angemessenheit und Durchschaubarkeit des Modells

Die Kriterien der Offenheit, Angemessenheit und Durchschaubarkeit sind aufgrund der Konstruktion der Übungsfirmenarbeit grundsätzlich in hohem Maße erfüllbar. Inwieweit dies Potential tatsächlich ausgeschöpft wird, hängt von der jeweiligen Ausgestaltung des konzeptionellen Spielraums durch die Lehrenden bzw. die Ausbilder ab.

11. Merkmale des Handelns im Modell

Die Übungsfirmenarbeit ist i. d. R. an einer arbeitsnahen, funktionsbetonten Motivationsstruktur und entsprechenden Handlungsnormen orientiert.

Der spezifische Anregungsgehalt dürfte vorwiegend in den Momenten „Neuigkeit/Wechsel“ bzw. „Überraschung“ liegen, obwohl eine stärkere Ausprägung der Konfrontation mit „Verwickeltheit“ bzw. Komplexität strukturell gut möglich wäre.

In hohem Maße kennzeichnend für die Übungsfirmenarbeit ist die operativ-handelnde Auseinandersetzung mit dem kaufmännischen Tätigkeits- und Problembereich. Zu differenzieren ist

hierbei allerdings nach dem jeweiligen Maße kognitiver Durchdringung und Steuerung dieses Tuns.

Einfachheit und Unmittelbarkeit der Aktivität hängen stark davon ab, wie die konkreten Arbeitsaufgaben definiert sind, welche Handlungsspielräume gewährt werden und welche Rückmeldemechanismen jeweils greifen.

Der Charakter der Übungsfirma als „Quasi-Realität“ schließlich ist außerordentlich stark ausgeprägt. Praktiker der Übungsfirmenarbeit neigen jedoch häufig dazu, diesen Aspekt überzubewerten und die erforderliche korrespondierende Modelldistanz nicht hinreichend zu erarbeiten.

Abb. 5: Systematische Kennzeichnung der kaufmännischen Übungsfirmenarbeit als Simulationsmodell
(aus: TRAMM 1996a, S. 85 ff.)

1.3 Das zugrundeliegende Konzept des handlungsorientierten Lernens

Neben dem Begriff der Schlüsselqualifikationen hat in den letzten eineinhalb Jahrzehnten wohl kaum ein anderer Begriff wie der der Handlungsorientierung und des handlungsorientierten Lernens so viel Aufmerksamkeit in der pädagogischen und hier wiederum vor allem in der wirtschaftspädagogischen Diskussion hervorgerufen. Dieses Faktum läßt sich anhand einer Vielzahl von Beiträgen in Fachzeitschriften zur Berufsbildung und spezifisch für die kaufmännische Bildung belegen. (Nicht selten werden beide Begriffe auch in der Forderung miteinander kombiniert, in der beruflichen Bildung die Schlüsselqualifikationen mittels eines handlungsorientierten Unterrichts zu vermitteln; siehe z. B. DÖRIG 1995, KLEIN 1995, REETZ/SEYD 1995). KAISER (1996, S. 7) spricht sogar von einer "inflationären Verwendung der Begriffe 'Handlungsorientierung' und 'Handlungsorientiertes Lernen' " und stellt sie in eine Reihe mit einigen wenigen anderen Begriffen(ebenfalls die Schlüsselqualifikationen, weiters Selbstorganisation, Komplexität und Chaos), die "als wissenschaftliche Reizwörter derzeit die pädagogische Diskussion beherrschen" (ebenda).

Es würde den Rahmen dieser Arbeit bei weitem sprengen, wollte ich auf das Konzept der Handlungsorientierung ausführlich eingehen; das ist aber auch nicht notwendig, da dies bereits von namhaften Vertretern der Wirtschaftspädagogik überwiegend für den kaufmännischen Bereich geleistet wurde (siehe dazu beispielsweise SÖLTENFUSS 1983a, HALFPAP 1983,

SCHURER 1984, DULISCH 1986, KAISER 1987a, oft übersehen auch STRATEN-WERTH 1978 und 1988). Der Begriff selbst wurde von vielen Seiten begeistert aufgegriffen und verwendet (so z. B. von Lehrplan- und Curriuculumgestaltern), nicht zu Unrecht aber auch wegen seiner Vieldeutigkeit kritisiert (systematisch bei CZYCHOLL/EBNER 1988, kurzgefaßt von EBNER/REINISCH 1989 und auf dem neuesten Stand CZYCHOLL/EBNER 1995; auf einzelne Arbeiten kritisch eingehend BENTELEER 1987a), und er hat auch zu heftigen Auseinandersetzungen geführt (eine von HENTKE 1987 ausgelöste und in "Wirtschaft und Erziehung" geführte Kontroverse ist zusammengefaßt in VLW 1991).

GUDJONS (1997) meint in einer kurzen, einführenden Übersicht, daß es sich beim "handlungsorientierten Unterricht" um eine Erscheinung handle, in der die Praxis der Theorie um Längen voraus sei; seiner Meinung nach ist er in den letzten 20 Jahren an der "Basis", als "Impuls von unten" entstanden - eher im Ausprobieren denn als Anwendung theoretischer Vorgaben (zu einem ganz ähnlichen Schluß - daß die Praxis in Unkenntnis der vorhandenen theoretischen Arbeiten diese Methoden konzipiert und erprobt hat - kommt SCHURER 1988, S.333). Deswegen sei der Begriff des handlungsorientierten Unterrichts zunächst "als eine Art Sammelname für recht unterschiedliche methodische Praktiken verwendet" worden, deren gemeinsamer Kern die eigentätige, viele Sinne umfassende Auseinandersetzung und aktive Aneignung eines Lerngegenstandes war. GUDJONS konstatiert, daß es bis heute nicht gelungen sei, eine umfassende Begründungstheorie zu erstellen, obwohl zahlreiche Ansätze dafür vorhanden seien. "Insofern ist der Begriff eher ein recht grobes Verständigungskürzel für einen an den Rändern unscharfen Methodenkomplex, weniger aber Ausdruck eines theoretisch konzisen didaktischen Modells. Er hat bisweilen stark appellativen Charakter, erscheint aber auch als konkrete Utopie einer veränderten Schule und als Antwortversuch auf veränderte Lernstile von Schülern und Schülerinnen." (ebenda, S. 7) Trotz des festgestellten Theoriedefizites hält er es aber für bemerkenswert, welche "Fülle von Argumenten und Theorien (...) für eine Konzeptentwicklung des handlungsorientierten Unterrichts fruchtbar gemacht werden können" (ebenda).

Auch bei der Begründung und Verteidigung des Konzeptes der Handlungsorientierung meint KAISER (1988, S. 126), daß er keineswegs das Problem, auf das er selbst in mehreren Veröffentlichungen hingewiesen hat, verschleiern wolle: daß nämlich "die didaktische Konzeption handlungsorientierten Lernens 'eine allgemeine Theorie beruflicher Lern- und Entwicklungsprozesse nicht ersetzen' (ders. 1987, S. 18) kann und das handlungsorientierte Didaktionskonzept nur im Rahmen einer umfassenden berufs- und wirtschaftspädagogischen Bil-

ditionskonzeption eine tragfähige Basis stellt."

TRAMM (1994a, S. 39) schließlich meint, daß Handlungsfähigkeit bzw. Handlungskompetenz als Zielsetzung und "handlungsorientierter Unterricht" (Hervorhebung von TRAMM) als methodisches Prinzip beruflichen Lernens zwar breite Zustimmung fänden, daß aber die Handlungsorientierung "noch weitgehend eher eine auf verschiedenen Ebenen wirksame Idee als eine in sich geschlossene, bis hin zur technologischen Anwendung hin ausgearbeitete Theorie" sei (ebenda).

1.3.1 Definitionsversuche

Bei der Fülle an Literatur ist es doch erstaunlich, daß in den einzelnen Beiträgen (wobei darauf zu achten ist, ob von Handlungsorientierung, von handlungsorientiertem Lernen oder von handlungsorientiertem Unterricht die Rede ist) eher selten exakte Definitionen zu finden sind. Viel eher wird das eigene Verständnis dargelegt in Form von Umschreibungen, Ausprägungsformen, positiven und negativen Abgrenzungen, Aspekten des ..., Kriterien von ... und ähnlichem.

In der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft findet sich unter "Unterricht, handlungsorientiert" der folgende Eintrag: "Mit dem Begriff 'handlungsorientierter', 'handelnder' oder 'handlungsbezogener Unterricht' (also auch hier keine eindeutige Festlegung, Anm. F.G.) wird ein Unterrichtskonzept bezeichnet, das den Schülern einen handelnden Umgang mit den Lerngegenständen und -inhalten des Unterrichts ermöglichen soll. Die materiellen Tätigkeiten der Schüler bilden dabei den Ausgangspunkt des Lernprozesses, und es sollen Handlungsprodukte als konkrete Ergebnisse des Lern- und Arbeitsprozesses erstellt werden." (HALLER/-MEYER 1986, S. 600)

Mit dieser Definition wären die meisten Proponenten der Handlungsorientierung in der Wirtschaftspädagogik nicht einverstanden, da wesentliche, in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion gebräuchliche Definitionsmerkmale fehlen.

So bezeichnen REETZ/SEYD (1995, S. 212) Lernprozesse dann als "handlungsorientiert, wenn der Unterricht bzw. die betriebliche Unterweisung so organisiert sind, daß sie dem Lernenden überlegtes und systematisches Handeln erlauben. Handeln als zielgerichtetes Tun hat zur Voraussetzung, daß der Lernprozeß sinnvolle Ziele in Form von Aufgaben und Proble-

men enthält, von denen her der Lernende seine Aktivitäten zunehmend selbständig organisieren kann. Denken und praktisches Handeln sind eng aufeinander bezogen, weil sie die gleiche Struktur besitzen."

Heute wird praktisch von allen Vertretern der Handlungsorientierung diese von AEBLI (1980, 1981) vertretene Übereinstimmung der Denk- und Handlungsstrukturen betont. AEBLI bezeichnete programmatisch das Denken als "das Ordnen des Tuns" (so der Titel seines in zwei Bänden erschienen Hauptwerks), er sah Lernen und Handeln als "die zwei Seiten einer Medaille" an. TRAMM (1992b, S. 244) bezeichnet "die antidualistische Annahme der strukturellen Identität und der genetischen Wechselwirkung von Handeln, Denken und Wahrnehmen" als das Zentrum der Handlungsorientierung bildend.

Und ACHTENHAGEN/TRAMM (1993, S. 166) stellen in "negativer Abgrenzung" fest, daß Handlungsorientierung nicht schon dann vorliegt, "wenn in irgendeiner Form etwas 'praktisch' im Sinne von 'handgreiflich getan wird. Mit dem Begriff des Handelns wird vielmehr die Tatsache betont, daß menschliches Tun meist absichtsvoll, zielgerichtet, planvoll und bewußt geschieht und in seiner Ausführung kognitiv reguliert wird, kurz: daß wie MILLER/GALANTER/PRIBRAM (1973) es prägnant formulieren - zwischen Reiz und Reaktion ein Stückchen menschlicher Weisheit am Wirken ist."

Abschließend zu den Definitionsversuchen dieses Kapitels eine Ausführung TRAMMs, die den gewollt rudimentären Ansatz einer Begriffsklärung doch in zweckmäßiger Weise abrundet, bevor in den nachfolgenden Ausführungen versucht wird, ein präziseres Bild vom Wesen der Handlungsorientierung - vor allem aus dem Blickwinkel der Übungsfirmenarbeit - zu entwerfen: "Unter dem Schlagwort der Handlungsorientierung ist eine durchaus heterogene Reihe theoretischer Konzepte, Modelle, und Forschungsergebnisse in den Problem- und Argumentationszusammenhang der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eingeführt worden. Deren Attraktivität ist wohl vorrangig darin zu sehen, daß sie, in Abkehr von funktionalistischen und behavioristischen Leitbildern, von einer forschungsleitenden Modellvorstellung vom Menschen ausgehen, die eine Einbindung in pädagogisch ausgerichtete, dem Bildungsbegriff verpflichtete Theoriegebäude möglich erscheinen lassen." (TRAMM 1996a, S. 171)

1.3.2 Die wesentlichen Grundannahmen

Zu Beginn der 80er Jahre festigte sich die Überzeugung, daß die Vorstellung eines **Dualismus'**, also der Wesensverschiedenheit von Denken und Handeln überwunden, werden müsse.

Die auf behavioristischen Vorstellungen basierenden etablierten Konzepte des Lehrens und Lernens offenbarten zunehmend ihre Unzulänglichkeiten. Ausgangspunkt der Handlungsorientierung waren zu diesem Zeitpunkt die wesentlich von PIAGET beeinflussten Arbeiten des Berner Psychologen und Didaktikers Hans AEBLI (1980, 1981), aufgegriffen wurden sie u. a. von SÖLTENFUSS (1983a), TRAMM (1984 und 1992a) und KAISER (1987a, gemeinsam mit SÖLTENFUSS 1984). SCHURER (1988 und 1995) weist darauf hin, daß zu diesem Zeitpunkt Wolfgang STRATENWERTH diese künftige didaktische Entwicklung bereits in den wesentlichen Strukturen und Prinzipien vorgezeichnet hatte, "indem er die Lehr-Lernsituation konsequent aus der Perspektive der Lernhandlung beziehungsweise der Lerntätigkeit aufbaute und in einen systematischen Prozeß- und Bedingungsrahmen einband" (SCHURER 1995, S. 23).

Daß die Diskussion über das Verhältnis von Denken und Handeln, von Wissen und Tun bereits sehr lange geführt wird, darüber gibt beispielsweise TRAMM (1994a, 1996a) einen Überblick. Er weist hin auf die grundlegenden Arbeiten KERSCHENSTEINERS, die geprägt sind von DEWEYs kritischer Auseinandersetzung mit dem Dualismus der klassischen griechischen Philosophie (dazu siehe DEWEY 1964). Die Position AEBLIs, dessen pragmatischer Konstruktivismus in expliziter Entgegensetzung zu dualistischen Positionen begründet wird, bleibt schließlich auch nicht unberührt von der aus der Sowjetunion kommenden materialistischen Tätigkeitspsychologie (mit wichtigen Vertretern wie GALPERIN, RUBINSTEIN, LEONTJEW oder TOMASZEWSKI¹²), die mit der These der "Einheit von Bewußtsein und Tätigkeit" ebenfalls eine antidualistische Position vertritt und sich damit entschieden gegen die dualistisch geprägte Einseitigkeit sowohl der "Bewußtseinspsychologie" als auch des Behaviorismus wendet (vgl. HACKER 1978, S. 56).

AEBLI (1980, S. 13 ff.) betont, daß sich das Denken, das Wissen und das Können aus dem praktischen Handeln und dem Wahrnehmen heraus entwickeln und daß sich Denken und Wis-

¹² Da auf deren Arbeiten nicht im Original zurückgegriffen wurde, es sich dabei aber um zentrale Werke handelt, seien sie in dieser Fußnote angeführt:

GALPERIN, P.I.: Die Psychologie des Denkens und die Lehre von der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen. In: Untersuchungendes Denkens in der sowjetischen Psychologie. Hrsg.: E.A. BUDLOWA. Berlin: Volk und Wissen 1973, S. 81-119

RUBINSTEIN, S.L.: Grundlagen der allgemeinen Psychologie. Berlin: Volk und Wissen 1971
ders.: Sein und Bewußtsein. Die Stellung des Psychischen im allgemeinen Zusammenhang der Erscheinungen in der materiellen Welt. Gravenhage 1974

LEONTJEW, A.N.: Probleme der Entwicklung des Psychischen 5. Aufl. Berlin: Volk und Wissen 1975
ders.: Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein 1982

TOMASZEWSKI, T.: Tätigkeit und Bewußtsein. Weinheim: Beltz 1978

sen wiederum im praktischen Handeln und in der deutenden Wahrnehmung der Welt zu bewähren haben. Für REETZ/SEYD (1995) ergibt sich aus der engen Verknüpfung von Denken und praktischem Handeln die Integration beider Aktivitäten im Lernprozeß, woraus sich der Rhythmus Handeln - Lernen (Reflexion und Abstraktion) - Handeln ergibt. Diese Lernkonzeption unterscheidet sich vom "dualistischen Konzept des Vorratslernens mit dem langphasigen Rhythmus Wissenserwerb - Anwendung vor allem dadurch, daß dem *Handeln* nicht erst beim Anwenden, sondern *bereits beim Erwerb von Wissen große Bedeutung* zukommt." (REETZ/SEYD 1995, S. 213; Hervorhebungen F.G.).

KAISER/SÖLTENFUSS (1984) stellten vor beinahe eineinhalb Jahrzehnten die These auf, daß eine "*Didaktik des Handelns*" ihre theoretische Begründung durch handlungspsychologische Ansätze erhält, die von der Annahme einer identischen Grundstruktur von Denken und Handeln ausgehen. ("Denken geht aus dem Handeln hervor", AEBLI). Dabei gehen sie von einem Menschenbild aus, das als "reflexives Subjektmodell" bezeichnet werden kann.

Die Psychologie hat im wesentlichen drei idealtypische Modelle vom Menschen entwickelt, die jeweils bestimmte Annahmen von der Beziehung zwischen Individuum und Umwelt treffen (siehe dazu unten Abbildung 6):

- beim "behavioralen Subjektmodell" werden die Ursachen für Verhaltensänderungen primär auf Umweltkomponenten zurückgeführt;
- beim "humanistischen Subjektmodell" werden die Ursachen für Verhaltensänderungen in erster Linie beim Individuum angenommen;
- und beim "reflexiven Subjektmodell" werden die Ursachen im Kriterium der Handlung vermutet, die das Bindeglied zwischen Individuum und Umwelt darstellt (vgl. KAISER/SÖLTENFUSS 1984, S. 78 f.)

Menschen- Merkmale und didaktische Implikationen	Behaviorales Subjektmodell	Humanistisches Subjektmodell	Reflexives Subjektmodell
Verknüpfungstyp zwischen Individuum und Umwelt	$\underline{U} \rightarrow I$, d.h. die Ursachen für Verhaltensänderungen werden primär auf Umweltkomponenten zurückgeführt ("Umweltkausalisten")	$U \rightarrow \underline{I}$, d.h. die Ursachen für Verhaltensänderungen werden primär bei den Individuen vermutet ("Individualkausalisten")	$\underline{U} \leftrightarrow \underline{I}$, d.h. die Ursachen für Verhaltensänderungen werden im Kriterium der Handlung vermutet, die das Bindeglied innerhalb einer Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt darstellt

			("Relativisten")
Allgemeine Bestimmungsmerkmale	<ul style="list-style-type: none"> - reaktiv, passiv, verharrt für sich genommen im Ruhestand - bedarf zur Aktivität äußerer Reize - Geist, Bewußtsein, Wille bleiben ausgespart - Wahrnehmung bzw. Erkenntnis der Umwelt als Abbild 	<ul style="list-style-type: none"> - aktiv, vom Organismus selbst geht die Entwicklungsdynamik aus - der Organismus stellt eine strukturierte Ganzheit dar, mit der Tendenz zur Selbstverwirklichung - Vorhersagbarkeit menschlichen Verhaltens kaum möglich - Wahrnehmung bzw. Erkenntnis von Umwelt als subjektive autonome Konstruktion 	<ul style="list-style-type: none"> - denkende und zielbezogene Auseinandersetzung mit der Umwelt - die Strukturen des Handelns mit der Umwelt finden ihre Entsprechung in den Strukturen der individuellen Rekonstruktionsleistungen im Subjekt (= wechselseitiger Strukturalismus) - Prüfung und Ausdifferenzierung der Rekonstruktionsleistungen (sog. subjektive Theorien bzw. Alltagstheorien) durch Handlungen in spezifischen Umweltbereichen
Dominante didaktische Fragestellung	Was sind die richtigen Lehrinhalte? Was muß der Lehrer tun, damit es bei den Schülern zu günstigen und beabsichtigten Reaktionen kommt?	Welche Effizienz haben einzelne Lernmethoden? Was muß der Schüler tun bzw. wie muß er aktiv werden, wenn er zu einer Einsicht kommen will?	Für welche Handlungssituationen soll qualifiziert werden? Wie läßt sich das benötigte Handlungswissen zur individuellen Handlungssteuerung in die subjektiven Kognitionssysteme integrieren?
Typische Methoden und Aktionen	Aneinanderreihung von Themenblöcken, i.d.R. aus den Bezugsdisziplinen	Aktivitätsorientierter pädagogischer Methoden-Mix	Methodenwahl richtet sich weitgehend nach den Abstraktionsstufen des Denkens

Abb. 6. Verhältnis von Menschenbildannahmen und didaktischen Implikationen

(aus: KAISER/SÖLTENFUSS 1984, S. 79)

Wie aus Abbildung 6 ersichtlich, führen die unterschiedlichen Bestimmungsmerkmale der Subjektmodelle jeweils zu unterschiedlichen didaktischen Fragestellungen und Arrangements.

Die zuletzt angeführte Menschenbildannahme legt auch TRAMM (1996a) in modifizierter Form seinen Forschungsarbeiten zugrunde (er bezeichnet die "Grundzüge einer nichtdualistischen Konzeption beruflicher Bildung" als die normative Leitidee seiner Arbeit - ebenda S. 23 ff.) und stellt generell einen "Wandel der forschungsleitenden Menschenbildannahmen in Richtung auf ein interaktionistisches Modell der Beziehung des Menschen zu seiner gegenständlichen und sozialen Umwelt" (ebenda, S. 24) fest. Im Zentrum dieses Modells steht das Subjekt, das im Zuge reflektierenden Handelns und sinnstiftenden Wahrnehmens, Deutens und Erkennens zur zielgerichteten (Re-)Konstruktion seiner Welt fähig ist.

Dieses interaktionistische Modell hat in der Psychologie, der Sozialphilosophie, der Handlungstheorie und der Soziologie verschiedene Bezeichnungen bekommen, wie "interaktionistisches Persönlichkeitsmodell" (LANTERMANN, ULICH, HÄRLE), "dialektische Person-

Umwelt-Beziehung" (RUBINSTEIN, LEONTJEW), "epistemologisches Subjektmodell" (GROEBEN/SCHEELE 1977) oder "Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts" (HURRELMANN, GEULEN) [in Klammern sind jeweils die wichtigsten Vertreter genannt; da diese Zusammenstellung von TRAMM (1996a, S. 25) übernommen wurde, sind dort auch die zugrundeliegenden Werke der Autoren zu finden], gemeinsam ist diesen Ansätzen, deren Einführung in die jeweilige Wissenschaft einen Paradigmenwechsel darstellte, nach TRAMM (ebenda), daß sie das als "Potential des Menschen postulieren, was aus pädagogischer Sicht als zentrale Modalität seines Menschseins zur Norm erhoben wurde:

'Gemeinsam ist allen Konzeptionen die Wendung *gegen* Modellvorstellungen der linearen einfaktoriellen Determination der Persönlichkeitsentwicklung, die von einer passiv-hinnehmenden Prägung des Individuums entweder durch gesellschaftsstrukturelle oder durch psychophysische Faktoren ausgehen.

Gemeinsam ist ihnen die Vorstellung, die Persönlichkeitsentwicklung geschehe im Prozeß einer Auseinandersetzung mit der 'inneren' und der 'äußeren' Realität, wobei jedes Individuum von Anfang an bestimmte Fähigkeiten der Realitätsverarbeitung, Problembewältigung und Realitätsveränderung besitze, einsetze und weiterentwickle.

Gemeinsam ist ihnen die Annahme, der Aufbau von Orientierungs- und Verhaltensregulationssystemen vollziehe sich als Resultat dieses Prozesses, wirke auf die jeweiligen situativ vermittelten Erscheinungsformen der Realität, die Umwelt, zurück, was wiederum zu Veränderungen sowohl der Person- als auch der Umweltmerkmale führe." (HURRELMANN 1983, S. 93; zit. n. TRAMM 1996a, S. 25)

Vor allem das Paradigma des **epistemologischen Subjektmodells** hat die Arbeiten der Göttinger Wirtschaftspädagogen, aber auch der Paderborner Gruppe rund um KAISER und SÖLTENFUSS wesentlich beeinflusst. Dieses Modell geht von einem Individuum aus, das

- unter der Möglichkeit von Rationalität, Reflexivität und Konstruktivität sein Verhalten bewußt und zielgerichtet organisiert ("d.h. Akzeptierung des denkenden und handelnden Menschen" (!) - SÖLTENFUSS 1983a, S. 49),
- dabei auf der Grundlage subjektiver Theorien Erwartungen ausbildet, Handlungsfolgen wahrnimmt und bewertet und Erfahrungen (dieser Begriff nimmt eine zentrale Rolle ein, soll aber hier nicht weiter verfolgt werden) verarbeitet (vgl. GROEBEN/SCHEELE 1977, S. 98 ff. und 118 f.)

Dieses Subjektmodell impliziert, daß das Individuum mit einer planvoll-bewußten, kognitiven Aktivität seiner Umwelt gegenübertritt und aufgrund seines Handelns Erfahrungen sammelt, auf denen aufbauend sich sein Wissen summiert und mit dem es die Umwelt gestaltend verändert.

Damit sind auch unweigerlich Auswirkungen auf das Lernen und den Unterricht verbunden (vgl. SÖLTENFUSS 1983a, S. 50)

Von grundlegender Bedeutung für das Verständnis von Handlungsorientierung sind schließlich von einzelnen Begrifflichkeiten ausgehende Annahmen und Schlußfolgerungen, die in den Arbeiten der Göttinger Gruppe um ACHTENHAGEN und TRAMM immer wieder wie auf den nächsten Seiten dargestellt expliziert wurden. Dabei ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, daß die Göttinger ihrerseits auf die Arbeiten aus dem damaligen Ostdeutschland von HACKER und VOLPERT aufgebaut und darauf zurückgegriffen haben, ebenso wie die Kölner Gruppe rund um STRATENWERTH, SCHURER und DULISCH, die etwa zur selben Zeit sehr intensiv an dieser Thematik gearbeitet haben und in großen Teilen zu ähnlichen oder gleichen Ergebnissen gekommen sind, wie auch im folgenden noch deutlich werden wird.

Der zentrale Prozeß der Person-Situation-Interaktion ist die *menschliche Tätigkeit* bzw. das *menschliche Handeln*. Nur in sehr kurzer Form soll dieser Begriff und seine notwendige Einordnung in den Gesamtzusammenhang hier dargestellt werden, denn eine ausführlichere Darstellung würde den Rahmen bei weitem sprengen.¹³

Mit Bezugnahme auf RUBINSTEIN, HACKER und VOLPERT führt TRAMM (1996a) aus, daß der *Ausgangspunkt des Handelns* die subjektiv wahrgenommene und bewertete Situation ist. Mit der Tätigkeit wirkt das Individuum gestaltend und damit auch verändernd auf seine Umwelt ein, es nimmt den Erfolg bzw. die Auswirkungen seines Handelns wahr, bewertet diese wiederum und gewinnt auf diesem Weg Erfahrungen. Das Handeln wirkt vermittelnd zwischen der Außen- und der Innenwelt, zwischen der objektiven Umwelt und dem inneren Abbild davon; damit verändert das Handeln zugleich die gegenständliche und/oder soziale Umwelt und die Persönlichkeit des Menschen (vgl. ebenda, S. 172).

¹³ SCHURER (1995, S. 26 f.) weist im Zusammenhang mit der von HENTKE eingeleiteten Kontroverse um die Handlungsorientierung Ende der 80er Jahre darauf hin, daß gerade das intersubjektiv verschiedene und nicht immer explizit offengelegte Verständnis von "Handlung" zu erheblichen Verwirrungen geführt hat. In seinem Beitrag stellt er Vermischungen und Konkurrenz zwischen wissenschaftstheoretischen und erfahrungswissenschaftlichen Positionen fest; auf der Theorieebene findet er die Handlungsorientierung einmal als (materialistische) Theorie der Handlungsregulation, ein andermal als (kognitivistische) Theorie des Aufbaus dieser Regulationsgrundlagen und wieder ein anderes Mal als (neobehavioristische) Annäherung an die neuronalen Grundlagen des Handelns; schließlich wird der Terminus auf der Objektebene teils als curriculare Zielkategorie, teils als methodische Kategorie verwendet, auf der Subjektebene erfährt er mal eine Orientierung am Lehrerhandeln, ein anderes Mal ist er am Handeln des Schülers ausgerichtet.

Unter **Handeln** wird jener Teilbereich menschlichen Verhaltens verstanden, die die Merkmale *zielgerichtet* und *bewußt zielorientiert*, *erwartungsgesteuert* und *kognitiv reguliert* aufweist. Als "*Handlung*" wird eine Einheit des Handelns bezeichnet, die sich durch ihre Ausrichtung auf ein definiertes Ziel hin kennzeichnen läßt (von CRANACH et al.: Zielgerichtetes Handeln. Bern et al.: Huber 1980, zit. n. TRAMM 1992b). Handlungen ist somit neben ihrem operativen Moment (SCHURER [1984, S. 21] spricht vom "zielgerichteten und damit willkürlichen und bewußten menschlichen Verhalten") immer auch eine spezifische psychische Struktur immanent (vgl. TRAMM 1992b, S. 244).

Als Grundelement des Handelns werden schließlich allgemein *kybernetische Regelkreise* angenommen: MILLER/GALANTER/PRIBRAM (1973, S. 29 ff. - dort findet sich auch das vielzitierte Beispiel des "Nageleinschlagens") sprechen von TOTE-Einheiten (siehe unten Abbildung 7), HACKER (1978, S. 92 ff.) verwendet den Terminus "Vergleichs-, Veränderungs-, Rückmelde-Einheiten".

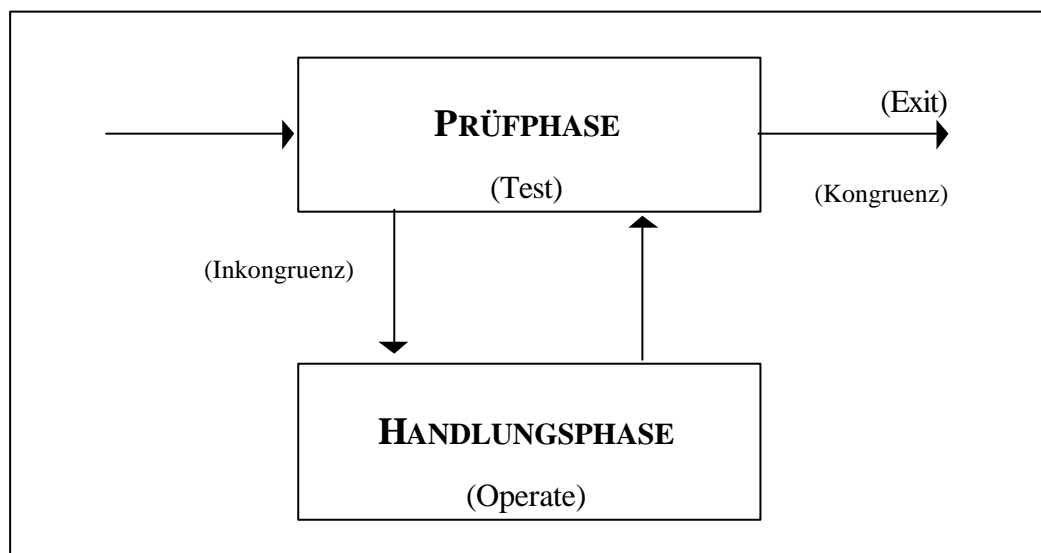


Abb. 7: Die TOTE-Einheit (Test-Operate-Test-Exit)
(aus MILLER/GALANTER/PRIBRAM 1973, S. 34)

Diese TOTE-Einheiten¹⁴ bildeten als kleinste Bausteine des menschlichen Handelns, die wiederum zu Regelkreisen höherer Ordnung vermischt werden können (die auf übergeordnete

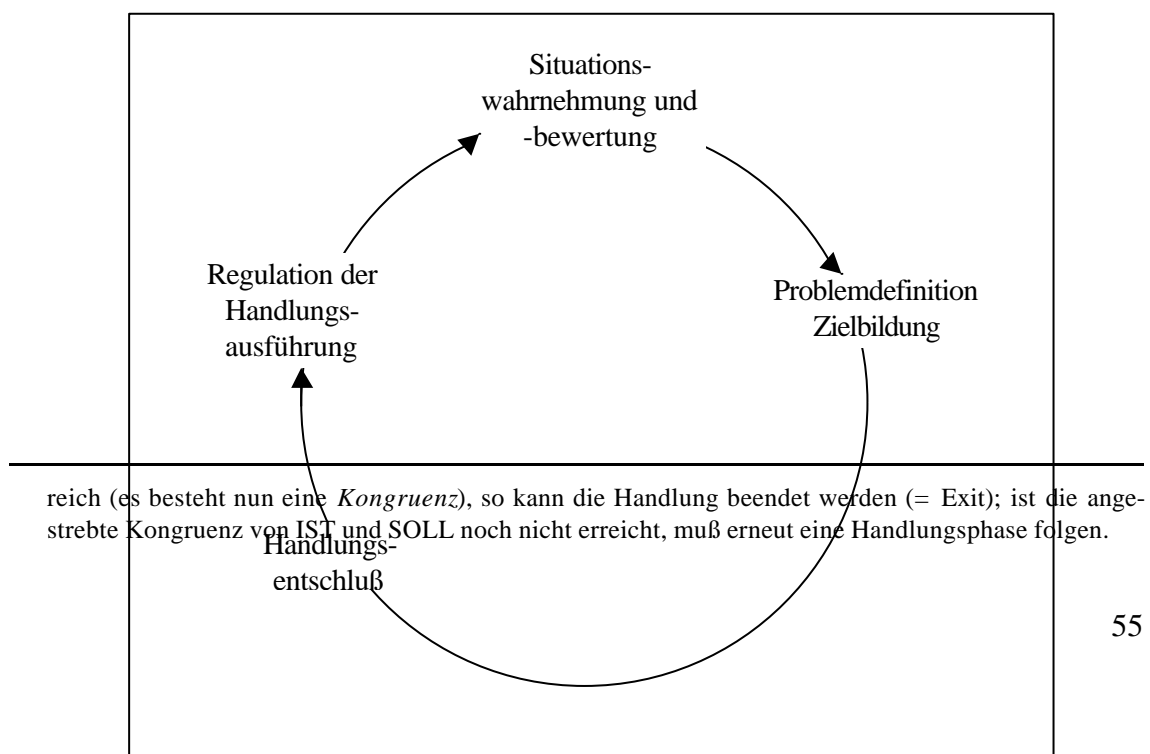
¹⁴ Die Grundannahme besteht darin, daß zu Beginn jeder Aktivität die Wahrnehmung vorliegt, daß der vorgefundene IST-Zustand nicht mit einem definierten SOLL-Zustand übereinstimmt (= Test); diese *Inkongruenz* versucht der Akteur durch eine Handlung (= Operate) zu beseitigen, welche in seinem Handlungsrepertoire gespeichert sein kann oder die er aus seinem Wissen heraus aktuell konstruiert. Nach Beendigung der Operation erfolgt neuerlich eine Prüfphase (= Test): war die Operation erfolg-

Ziele hin ausgerichtet sind), eine theoretische Alternative zur behavioristischen Erklärung menschlichen Verhaltens (die als Verkettung von Reiz-Reaktions-Einheiten bekannt geworden ist).

TRAMM (1996b, S. 72) faßt zusammen: "Menschliches Handeln ist auf Ziele hin ausgerichtet, bei komplexeren Handlungen lassen sich diese Ziele nur schrittweise über die Erreichung von Teilzielen realisieren. Handlungswege, also Folgen von Teilzielen, müssen vom Handelnden vorab gedanklich entworfen und dann schrittweise verarbeitet werden. Dabei sind Prüfprozeduren auf allen Zielebenen des Handelns erforderlich."

Bei der Frage nach der "Denkseite" einer Handlung listet er die folgenden sechs Phasen einer "vollständigen Handlung" auf (vgl. ebenda, S. 73):

1. Situationswahrnehmung und -bewertung (Was liegt vor?)
2. Zielbildung und -konkretisierung (Was will ich erreichen?): diese ersten zwei Phasen können mehrfach durchlaufen werden, bevor zur dritten weitergegangen wird:
3. Abrufen oder gedankliche Entwicklung alternativer Handlungswege (Welche Handlungsmöglichkeiten habe ich?)
4. Bewertung (Wie sind die Erfolgsaussichten? Welches Risiko besteht, welche Kosten fallen an?) und Entscheidung für eine Handlungsalternative
5. Handlungsentschluß (Soll ich diese beste Alternative wirklich umsetzen oder nicht doch lieber alles beim alten lassen?)
6. Regulation der Handlungsausführung (Steuerung und Kontrolle)
7. (= 1.) Wahrnehmung und Bewertung des Handlungsergebnisses (Habe ich das Ziel erreicht?)
Wenn nein: Zyklus erneut durchlaufen; wenn ja: nächstes Teilziel oder Oberziel erreicht?



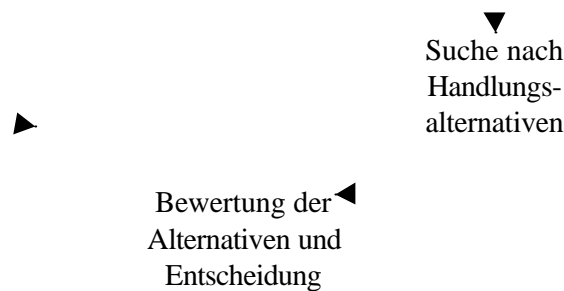


Abb. 8: Zyklische Darstellung der Phasen einer vollständigen Handlung

(aus: TRAMM 1996 b, S. 73)

Die kognitionstheoretische Erklärung der internen Repräsentations- und Konstruktionsprozesse basiert im naheliegenden Zusammenhang ebenfalls auf AEBLI bzw. auf PIAGET. Darüber hinaus wurden wichtige diesbezügliche Modellvorstellungen entwickelt vom Amerikaner Jerome S. BRUNER (1971) und dem Deutschen Winfried HACKER.

Nach AEBLI sind "die Ursprünge des Denkens im Handeln und in den mit diesem zusammenhängenden Wahrnehmungsprozessen zu suchen." (AEBLI 1980, S. 241) Die Handlungsstrukturen bereiten die **Denkstrukturen** vor, neue Modalitäten des Tuns wiederum entwickeln sich in Vorstellungsbildern und als Sprache. Die Entwicklung des Wissens geschieht in Abhängigkeit von zwei zueinander komplementären Faktoren: einem *Abstraktionsprozeß* und einem *Strukturierungsprozeß*.

Danach wird die **Entwicklung des Denkens** als ein Prozeß zunehmender Abstraktion gedeutet, wobei das Wesen der Abstraktion in der Konstruktion eines *Begriffes* liegt. (AEBLI beschreibt den Wissensaufbau als hierarchischen und abstrahierenden Informationsverarbeitungsprozeß, dessen Hierarchie in drei Ebenen unterteilt werden kann: 1. die Stufe der praktischen Handlung; 2. die Stufe der Operationen; 3. die Stufe der Begriffsbildung; vgl. dazu BENTELER 1988, S. 185.)

Der Kern des Begriffes ist aber nicht das Objekt, "das dem Begriff den Namen gibt, sondern die Beziehungen, in denen dieses Objekt auftritt" (AEBLI 1981, S. 106). Damit spiegeln Begriffsinhalte auch den strukturellen Kern von Handlungen wieder und können dementsprechend auch handelnd erarbeitet werden; es erfolgt eine laufende Aktualisierung und die Entwicklung

einer Ordnungsstruktur beim praktischen Handeln. Die **Begriffe** (sie *repräsentieren* die Handlungsstruktur) können als *theoretische Etiketten* des Tuns durch die bewußte Benennung von Sachverhalten bei der Ordnungsbildung des Tuns aufgebaut werden.

Damit bin ich in meinen Ausführungen bei den letzten zwei noch zu klärenden Begriffen angelangt. Zuerst zu jenem der **Handlungskompetenz**. Obwohl eine Fülle an kompetenztheoretischer Literatur vorhanden ist und zum Teil auch in diese Arbeit eingearbeitet wurde (siehe unten Kap. 1.4.2), möchte ich hier noch einmal auf TRAMM zurückgreifen: Er definiert *Handlungskompetenz* als "die Fähigkeit, in diesem Sinne (gemeint sind die eben dargestellten zyklischen Phasen der Handlungsgeneration; F.G.) situationsangepaßte und das heißt letztlich ja zugleich immer wieder neuartige **Handlungen zu generieren**, d.h. sie zu planen, auszuführen und zu kontrollieren. Derartige Handlungen können nicht 'fertig' aus dem Gedächtnis abgerufen werden. So wie der Mensch keine Sätze lernt, sondern ein begrenztes Vokabular und eine Grammatik hat, aus der heraus er eine unbegrenzte Vielfalt von Sätzen erzeugen kann, so erlernt er keine Handlungen, sondern ein Elementen- und Regelsystem, aus dem heraus er Handlungen generieren kann."¹⁵ (TRAMM 1996b, S.73)

Der letzte hier notwendige Begriff ist schließlich der des **Lernhandelns**. SCHURER (1984, S. 12) definiert Lernen als "die Entwicklung von Handlungssystemen (...) durch Lernhandlungen." ACHTENHAGEN/TRAMM (1993, S. 167) umreißen den Begriff sehr knapp mit "die zielgerichtete Aktivität des Lernenden zum Zwecke des Wissens- und Kompetenzerwerbs." Wesentlich ausführlicher befaßt sich TRAMM in seiner Dissertation mit diesem Begriff (ders. 1992a, S. 100 ff.), wobei er sich sowohl explizit als auch implizit stark an DULISCH (1986) anlehnt. Für die Charakterisierung des Lernhandelns wird es für sinnvoll erachtet, zwischen dem *Ziel* einer Tätigkeit als deren gedanklich vorweggenommenem Ergebnis einerseits und dem (*subjektiven*) *Motiv* bzw. *Sinn* sowie der *Funktion* dieser Handlung zu unterscheiden. Das Lernhandeln unterscheidet sich demnach von anderen Handlungsformen dadurch, daß der Handelnde "mit seinem Handeln einen subjektiven Sinn verbindet, den er als Zweck seines Handelns erkennt: nämlich den Wissens- oder Kompetenzerwerb." (TRAMM 1992a, S. 104). Etwas allgemeiner definiert DULISCH (1986, S. 149 f.) im Rahmen seiner Arbeit das Lernhandeln bzw. die Lerntätigkeit als ein Handeln, "das in bewußter Weise auf die Verbesserung der eigenen Handlungsvoraussetzungen gerichtet ist und

¹⁵ Eine ganz ähnliche Umschreibung wählte auch STRATENWERTH 1984 in einer Vorlesung (zit. n. DULISCH 1986, S. 114), als er in Anlehnung an VOLPERT die Handlungskompetenz "als das dem Subjekt zur Verfügung stehende System von Elementen (Handlungsalphabet) und Verknüpfungsregeln (Handlungsgrammatik) zum Entwerfen, Realisieren und Kontrollieren von Handlungen" definierte.

auf das Bereitstellen von Dispositionen für das zukünftige Handeln zielt", und er differenziert die Lernhandlung in die Phasen der Antizipation, der Realisation und der Kontrolle (vgl. ebenda, S. 226 ff.).

SCHURER (1988, S. 325) schreibt, daß sich "der Schritt von der Handlungstheorie zur Lerntheorie (dann - F.G.) erstaunlich einfach und plausibel darstellt", wenn sich das Handeln auch tatsächlich auf das *Lernsubjekt* beziehen läßt und sich das Lernen nicht erschöpft in einer bloßen Orientierung am *Lerngegenstand* "Handeln".

Voraussetzung für **Lernen** (verstanden als die Ausweitung und Ausdifferenzierung der individuellen Erkenntnis-, Urteils- und Handlungsmöglichkeiten) ist die *aktive* Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt (so bereits kurz oben angeführt - diese Vorstellung leitet sich auch aus der zugrundegelegten Menschenbildannahme ab). Wichtig ist dabei die zweifache Implikation mit dem Begriff "aktiv":

1. Da Lernen an bestehende Strukturen anknüpft, kann sinnvolles Lernen nur dann geschehen, wenn der Lernende die Chance erhält, sein Wissen und seine operativen Fähigkeiten *aktiv* im Lehr-Lern-Prozeß zu erproben.
2. Der Auf- und Ausbau kognitiver Strukturen ist ein konstruktiver Prozeß, in dessen Verlauf Informationen aus der Umwelt aufgenommen, identifiziert, kategorisiert und in die bestehende Struktur integriert werden müssen. Lernen erfordert demnach *aktive* Informationsverarbeitung und die "Anstrengung des Begriffs" (AEBLI 1981, S. 128; der Kontext wurde hergestellt in TRAMM 1996a, S. 173)

Aus analytischer Perspektive sieht TRAMM die wichtigste Konsequenz seiner kognitions- und handlungstheoretischen Überlegungen darin, "in stärkerem Maße, als das bisher üblich war, die kognitiv regulierte Aktivität des lernenden Subjekts in den Mittelpunkt der Wahrnehmung und Analyse unterrichtlichen Geschehens zu rücken" (TRAMM 1996a, S. 174). Der zentrale Analysegegenstand wäre demnach die *inhaltliche und formale Qualität des Lernhandelns*.

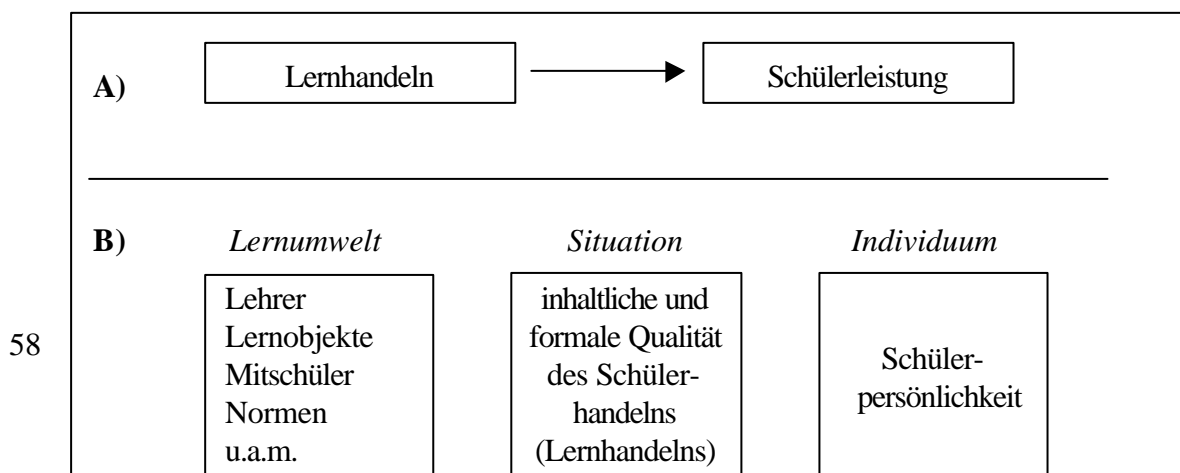




Abb. 9: Veränderte Beschreibungs- und Untersuchungsebene von Unterricht

(aus: TRAMM 1996a, S. 176)

Mit einem Perspektivenwechsel des unterrichtswissenschaftlichen Interesses von "was der Lehrer tut" hin zu "was der Lerner tut" und einer stärkeren Berücksichtigung der subjektiven Theorien des Unterrichts plädiert er "für die bewußte Abkehr vom zweckrationalen Produktionsmodell des Unterrichts und *die konsequente Einbeziehung der Schülerpersönlichkeit und der individuellen Schüleraktivität in die forschungsleitende Modellvorstellung von Unterricht.*" (ebenda, Hervorhebungen im Original).

Das Ziel wäre, die in Abbildung 9 dargestellte Ebene A) zu überwinden zugunsten einer zweistufigen Beziehungskonstruktion, wie in B) dargestellt.

Dieser doch etwas ausführlicher als beabsichtigt gewordene Abschnitt soll abgeschlossen werden mit einer Feststellung SCHURERS aus dem Jahr 1995: "Unbeschadet der skizzierten Reibungsverluste oder Geburtswehen, unbeschadet auch der eher vereinzelt- es sei betont: im Hinblick auf eine gründliche Reflexion und Absicherung im Prinzip zweifellos auch notwendigen - Einwendungen scheint die Pädagogisierung und Didaktisierung der Handlungstheorie Fortschritte zu machen und auf allen Ebenen Erfolge zu zeitigen." (SCHURER 1995, S. 37) Die Diskussion um die Handlungstheorie und die Handlungsorientierung habe insgesamt "eine Intensivierung und Differenzierung des praktisch-pädagogischen Handelns bewirkt, welche in keiner Weise mehr nur als Modewechsel, vordergründiger Themenwechsel oder als 'Trivialisierung der Pädagogik' (EBNER 1988) abgetan werden kann."¹⁶ (ebenda)

¹⁶ Damit sollte auch den Befürchtungen oder auch Widerständen von AFF (1993, S. 214) zu begegnen sein, der in einer kritischen Betrachtung "wie viele andere Erziehungswissenschaftler" auch eine "Überfrachtung des Handlungsbegriffs" ablehnt. Er befürchtet, daß das "bisher vorherrschende Dogma des Wissens, der 'verkopften Schule', des Frontalunterrichts (...) durch ein neues Dogma der Mystifizierung der Handlung ersetzt" werden könnte und spricht sich entschieden gegen "eine Dogmatisierung der Handlung in Form von **Unterricht als Handlung**, weitgehender Monopolisierung der praktischen Handlung in kaufmännischen Schulen in Form von Arbeitshandlungen im Lernbüro" aus (ebenda, Hervorhebung im Original).

1.3.3 Wichtige Implikationen und Schlußfolgerungen in der Literatur

In Ergänzung (und auch teilweiser - nicht unerwünschter - Redundanz) zum vorhergehenden Kapitel sollen hier die wichtigsten Schlußfolgerungen, die in der Literatur aus den Annahmen der Handlungsorientierung für das berufliche und schulische Lernen generell, aber auch spezifisch für komplexe Lehr-Lern-Arrangements wie beispielsweise die Übungsfirma oder das Lernbüro gezogen werden, überblicksartig dargestellt werden.

Bereits 1984 ziehen KAISER/SÖLTENFUSS (S. 81) aus ihrem im vorigen Kapitel dargestellten Verständnis von Handlungsorientierung für eine "Didaktik beruflichen Lernens" die folgenden Schlußfolgerungen:

- ⇒ Ist das *Lernziel* die *Handlungsfähigkeit* von Individuen in relativ neuen und unbekanntem Umweltbereichen (als Beispiel nennen sie den Büro- und Verwaltungsbereich), so sind Unterrichtsprozesse vor allem so zu organisieren, daß sich erste kognitive Orientierungen über praktische Handlungsvollzüge aufbauen lassen.
- ⇒ Daß praktische Erfahrungs- und Handlungsvollzüge in das Lernen mit einbezogen werden, darf aber nicht in bloße manuelle Tätigkeitsvielfalt ausarten; es ist vielmehr eine fortschreitende *kognitive Verarbeitung vom Konkreten zum Abstrakten* sicherzustellen. Die Übersetzung der primären Handlung in mediale, insbesondere sprachliche Form, ist vor allem durch ständige soziale und kooperative Kommunikationsprozesse sicherzustellen.

Ihr Fazit aus den handlungs- und kognitionspsychologischen Überlegungen, daß Arbeit und Lernen, Praxis und Theorie nur im Zusammenhang gesehen werden können, ist die Forderung nach dem "Aufbau eines Tätigkeitsfeldes für den kaufmännisch-verwaltenden Bereich im Rahmen eines Lernbüros" (ebenda). Als didaktische Anforderungen stellen sie die Notwendigkeit fest, solche Anforderungen an Arbeitshandlungen zu eruieren und zu formulieren, die potentielle Lernchancen ermöglichen; weiters sind betriebliche Arbeitsabläufe und ihre Strukturen daraufhin zu untersuchen, inwieweit sie dazu beitragen können, die Persönlichkeitsentwicklung zu fördern oder diese negativ zu beeinflussen. Eine curriculare Anforderung stellt die Beschreibung von Handlungs- und Entscheidungssituationen dar, für die es Problemlösungen zu entwickeln gilt (ebenda, S. 83).

Mehr als zehn Jahre später faßt KAISER (1996) im Festvortrag anläßlich seiner Emeritierung sein Verständnis von Handlungsorientierung noch einmal wie folgt zusammen (ganz ähnlich finden sich diese Darstellungen im übrigen auch in KAISER/KAMINSKI 1994, S. 56 ff.):

Nach wie vor beruhen seine grundlegenden Annahmen auf dem handlungs- und lerntheoretischen Konzept AEBLIs sowie den neueren Ansätzen der Kognitionspsychologie (so z. B. den Arbeiten MANDLs¹⁷):

Als zentrale psychologische und didaktische Eckpfeiler von AEBLIs Werk nennt KAISER die folgenden drei Grundlagen:

1. **Das Modell des reflexiven Subjekts:** der Mensch lernt in erster Linie innengesteuert - er setzt sich selbst die Ziele, sucht Mittel zu deren Erreichung, reflektiert das eigene Handeln und übernimmt für dieses Handeln auch die Verantwortung. (vgl. AEBLI 1980, S. 27). Er bezieht sich dabei auf das *epistemologische Subjektmodell* (siehe dazu oben S. 43), das gekennzeichnet ist durch die dialektische Person-Umwelt-Beziehung und die Charakteristika *Reflexivität, Partizipation, Antizipation* und *Selbststeuerung*;
2. **Pragmatismus:** die Annahmen, daß der Ursprung des Denkens im Handeln liegt, daß das Handeln die ursprünglichste Form der Erfahrungsbildung und das Handlungswissen das erste und ursprüngliche Wissen des Menschen ist, bezeichnet KAISER als dem Pragmatismus nahestehend. (Eine Grundthese des Pragmatismus lautet, daß das geistige Leben mit der Handlung einsetzt.) Die von AEBLI damit verbundene pädagogische Komponente wurde ebenfalls bereits oben dargestellt: die Lernprozesse müssen immer wieder mit der Handlung einsetzen. In der Handlung können sich aber bereits die Grundstrukturen einer begrifflichen Erfahrung verwirklichen und Denkstrukturen können sich aus verinnerlichten, gegenständlichen Handlungen entwickeln. Denn - so AEBLI (1981, S. 384) "die mächtigsten Motive zum Denken ergeben sich doch aus den Notwendigkeiten des Handelns, und hier bestehen auch reale Notwendigkeiten und Möglichkeiten der Verbindung der Welten der Praxis und der Theorie."
3. **Konstruktivismus:** Konstruktivität bedeutet im Hinblick auf Denken, das sich aus dem Handeln entwickelt, daß die Psyche sich in der Auseinandersetzung mit der Welt ein internes Modell der Umwelt aufbaut. Diese psychische Entwicklung versteht AEBLI als die Summe der Lernprozesse, die ein junger Mensch durchläuft.

KAISER führt die folgenden fünf *Grundprinzipien einer konstruktivistischen Auffassung* von Lernen an, die bei dem Modellversuch "Lernprogramm zur Umweltbildung an kaufmännischen Schulen" (siehe dazu: MANDL, H./GRUBER, H./RENK, A.: Lernen in Schule und Hochschule. [Forschungsbericht Nr. 16] München 1993) bestimmend waren:

¹⁷ Hier konkret bezieht er sich auf: MANDL, H./REINMANN-ROTHMEIER, G.: Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. (Forschungsbericht Nr. 60) München: Ludwig-Maximilians-Universität, Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik 1995)

- Lernen an komplexen, authentischen Problemen (Handlungssituationen mit Aufforderungscharakter; die Bewältigung solcher Probleme und Situation erfordert das Erfassen systematischer Zusammenhänge, die Fähigkeit in Systemen bzw. "vernetzt" zu denken und interdisziplinäre Vorgehensweisen)
- Verwendung multipler Perspektiven (als Voraussetzung dafür, daß das erworbene Wissen mit einer Vielzahl von Anwendungsbedingungen verknüpft werden kann)
- Artikulation der intern ablaufenden Lern- und Problemlöseprozesse (Offenlegung der Denk- und Lernprozesse soll erhöhte Reflexionsleistung und damit bessere Transferfähigkeit bewirken)
- Kooperatives und Soziales Lernen (menschliches Handeln - und dazu gehört auch kaufmännisches Handeln - ist immer auf den Mitmenschen und seine mögliche Interaktion bezogen und stellt damit soziales Handeln dar)
- Lernen als Enkulturation (Lernen im weiteren Sinne beinhaltet neben dem Erwerb von Wissen, spezifischen Fertigkeiten und Verhaltensweisen auch die Auseinandersetzung mit Wertesystemen, Denkmustern, Expertenwissen, Überzeugungen oder ethischen Gesichtspunkten einer jeweiligen Expertenkultur)

SÖLTENFUSS (1983a) nennt mit Rückgriff auf Dieter SIMON (Lernen im Arbeitsprozeß. Frankfurt: Campus 1980) fünf *Anforderungen an Arbeitshandlungen* an, denen im Sinne der Handlungsorientierung potentielle Lernchancen zugeschrieben werden:

- "Arbeitshandlungen sollten als einheitlicher Akt von Planung, Durchführung und Kontrolle gesehen werden.
- Arbeitshandlungen sollten an den subjektiven Handlungsvoraussetzungen (genauer: an deren höchste Stufe) anknüpfen.
- Arbeitshandlungen sollten in Form und Inhalt vielfältig variiert werden, um eine möglichst große Flexibilität und Stabilität von Denkstrukturen zu erreichen.
- Arbeitshandlungen sollten möglichst komplexe Aufgabenstellungen enthalten, damit in unterschiedlicher Form ständig Koordinationen von Handlungen und Operationen (Denk-akten) erforderlich werden.
- Arbeitshandlungen sollten vielfältige Möglichkeiten zur symmetrischen sozialen Kooperation und Kommunikation eröffnen." (SÖLTENFUSS 1983a, S. 243 f.)

Für den Bereich der beruflichen Bildung formuliert REETZ (1990) die folgenden drei *Postulate für handlungsorientiertes Lernen*:

1. "Schulische Lernhandlungen sind praktischen Arbeitshandlungen anzunähern. Untersuchungen über die Wirkung von arbeitsanalogen Aufgaben oder von Lernbüros zeigen, daß hierdurch sowohl der Erwerb wie auch der Transfer beruflichen Wissens begünstigt wird.
2. Im Bereich schulischer Lernhandlungen sollte äußeren dispositiv-operativen Lernhandlungen, also Handlungen auf höherer Regulationsebene, z.B. der Strategie mehr Raum gegeben werden. Äußere Lernhandlungen bezeichnen Lerntätigkeiten des Schülers, in denen er vor konkrete und komplexe Aufgaben gestellt wird.
3. Für betriebliches Lernen mag demgegenüber gelten: Praktische Arbeitshandlungen bedürfen einer Aufgabenkomplexität, die dem Lernenden selbständiges Planen, Ausführen und Kontrollieren erlaubt, also insgesamt den Anteil innerer, aktiver Handlungen vergrößert." (REETZ 1990, S. 26)

Bei Wolfgang SEYD findet man in seiner "Berufsbildung" (1994) unter der Überschrift "Grundbegriffe der Didaktik" ein eigenes Kapitel "Handlungsorientiertes Lernen als Maxime didaktischer Gestaltung" (S. 162 ff.). Dort beschreibt er sehr knapp und zugleich sehr anschaulich den Regelkreis Lernen - Handeln als "Lernen durch Erfahrung, Erfahrung bilden über gedanklich vorstrukturiertes Handeln" (ebenda, S. 166). Seiner Meinung nach lernt der Mensch sehr wohl auch an und über Abstrakta und auch durch eigenes Nachdenken und aktives Zuhören. Komplexere Lernleistungen erreicht das Individuum aber nur durch die Auseinandersetzung mit Aufgaben, an denen es sich selbst erproben und mit denen es sich identifizieren kann. Daraus leitet er *vier Merkmale der "Handlungsorientierung"* ab:

"Die Lernenden benötigen

- einen AKTIVITÄTSSPIELRAUM (den haben sie bei der Arbeit an praxisgerechten Aufträgen)
- einen DISPOSITIONSSPIELRAUM (den erhalten sie, wenn sie den Gang ihres Handelns selbst bestimmen können)
- einen ENTSCHEIDUNGSSPIELRAUM (den nehmen sie wahr, wenn sie sich bei Problemen selbst zu einer Lösung vortasten können) und
- einen INTERAKTIONSSPIELRAUM (den nutzen sie, wenn sie sich mit ihren Kollegen über die Arbeitsschritte austauschen und verständigen)." (SEYD 1994, S 166, Hervorhebungen F.G.)

So wie auch TRAMM (siehe oben S. 55) weist SEYD darauf hin, daß bloßes Tätigwerden nicht schon genügt, um von Handlungsorientierung zu sprechen, sondern daß es um die gezielte und reflektierte Aktivität des Lernenden geht.

Mit Verweis auf HÖPFNER, H.-D./MEERTEN, E. (Die neue Rolle der Ausbilder verwirklichen. Salzgitter 1992) ist für SEYD aktives Lernhandeln in der beruflichen Ausbildung dadurch gekennzeichnet, daß der Lernende

- Lernziele selbst setzt
- sich seine Lernvoraussetzungen selbst vergegenwärtigt
- die Vorgehensweise selbst bestimmt
- die Materialien selbst auswählt und bearbeitet
- die Ergebnisse seines Handelns selbst einschätzt und
- all diese Schritte gemeinsam mit anderen vornimmt (vgl. ebenda, S. 167)

In der Einschätzung von DÖRIG (1995) sind es drei Aspekte, die handlungsorientiertes Lernen und Lehren ausmachen:

1. Das Konzept der Handlungsfähigkeit als oberste Zielsetzung des Unterrichts:

In einer sozial, wirtschaftlich, technologisch und ökologisch immer komplexer werdenden Welt soll handlungsorientierter Unterricht zu einer ganzheitlichen Lern- und Arbeitsqualifikation führen, die die Voraussetzung für menschliche Handlungsfähigkeit bildet; mit MÜNCH (1984) definiert DÖRIG (1995, S. 206) diese als "Fähigkeit (und Bereitschaft) zu kritischem Denken und Handeln, zur Kooperation, zur Kommunikation, zur Mobilität und Flexibilität sowie zu dauerndem Lernen".

2. Das Lernverständnis:

Das ist bestimmt durch die drei Merkmale

- Aktivität
- in-Beziehung-Setzen von neuen Lerninhalten zu bereits vorhandenem Wissen und
- Zielorientierung verbunden mit realistischer Erwartungshaltung.

3. Die Bedeutung des Lernkontextes:

Nach AEBLI (1987, S. 20 f.) "kann man Stoff nicht 'netto' vermitteln. Er muß im Kontext attraktiver Tätigkeiten vorkommen." Dementsprechend sind Lernumgebungen so zu gestalten, daß ein "gehaltvolles Lernen" möglich ist, das nicht nur zu mehr Wissen, sondern auch zu echtem Verstehen und Können führt. (vgl. DÖRIG 1995, S. 206)

TRAMM nimmt eine Abgrenzung der Handlungsorientierung sowohl in positiver als auch in negativer Weise vor: Die erste negative Abgrenzung wurde bereits oben besprochen (daß bloßes Tätigwerden nicht genügt), die zweite betrifft die Stellung der Handlungsorientierung im Verhältnis zur Wissenschaftsorientierung: Dabei ist es dem Göttinger Wirtschaftspädagogen wichtig, festzuhalten, daß die von ihm vertretene Handlungsorientierung nicht im Widerspruch

zur kritischen Wissenschaftsorientierung beruflichen Lernens steht (zu diesem Scheinwiderspruch siehe auch die ausführliche Argumentation bei SCHURER 1988). Es geht nicht um eine schnelle Einübung von technischen Fertigkeiten oder um die unkritische Einpassung in bestehende Strukturen, sondern im Gegenteil darum, den Lernenden zu einem eigenen Urteil und zu kompetentem und verantwortlichem Handeln zu befähigen. Damit verbunden ist die Vorstellung von einem **kontinuierlichen Entwicklungsprozeß des Subjekts**, bei dem sich die bereits erworbenen Kompetenzen in praktischen Handlungs- und Problemkontexten bewähren müssen; das geschieht unter anderem dadurch, daß der Lerner immer wieder an seine eigenen Grenzen stößt, daraus neue Impulse für das Weiterlernen erhält und sich so selbst - und selbstkritisch - neues Können und Wissen im Handlungszusammenhang schafft.(vgl. bspw. TRAMM 1992a, 1996a oder 1996b).

Seine *positiven Konkretisierungen* betreffen zum einen die Qualität des Lernhandelns und zum anderen die Frage nach der Auswahl, Modellierung und Repräsentation der Lerngegenstände:

- + Die inhaltliche und formale **Qualität des Lernhandelns und der Lernerfahrungen**, die den Schülern damit und darin ermöglicht werden, ist eines der wesentlichen Kriterien, wonach Lernangebote unter dem Aspekt der Handlungsorientierung zu beurteilen sind. Bei der Gestaltung dieser Lernangebote ist danach zu fragen
 1. welche *inhaltlichen* und *sozial-kommunikativen Erfahrungen* den Schülern ermöglicht werden (welche Phänomene, Objekte, Vorgänge, Begriffe usw. werden in welcher Form und in welchem Zusammenhang zugänglich gemacht?);
 2. welche Erfahrungen die Schüler *mit sich selbst* machen können (mit ihrem eigenen Handeln, ihren Kompetenzen und ihrem Wissen; oder anders gefragt: Wie anspruchsvoll sind die Anforderungen, die es zu bewältigen gilt, hinsichtlich deren Vollständigkeit, Problemgehalt und Komplexität?);
 3. wie ausgeprägt das Reflexions- und Systematisierungsniveau des Lernhandelns ist.
- + Die zweite positive Konkretisierung fragt danach, wie *anschaulich* (das meint mehr als nur "bildhaft": Inhalt und Struktur des Lerngegenstandes müssen dem erkennenden Zugriff der Schüler zugänglich, also medial präsent sein), *erfahrungsoffen* (inwieweit können die Schüler selbst über den Umfang und die Art der zu berücksichtigenden Informationen bestimmen?), *realistisch* und *kontinuierlich* (intendiert ist die möglichst durchgängige Bezugnahme im Unterricht auf ein konkretes Modellunternehmen)

die Lerngegenstände in den Unterricht eingebracht werden (vgl. TRAMM 1992a, 1994b).

Abgeschlossen werden soll dieser Abschnitt mit der Auflistung von neun Punkten, die sich nach dem Verständnis von KAISER/KAMINSKI (1994) (dem die meisten der oben angeführten Wissenschaftler in den meisten Punkten zustimmen) als Konsequenz für ein handlungsorientiertes Lernkonzept ergeben - quasi das "Credo" der beiden Autoren:

- (1) Handlungsorientierter Unterricht ist ausgerichtet auf Handlungskompetenz. Der Erwerb von Handlungskompetenz beinhaltet zugleich die Vermittlung von Fachkompetenz, Sozialkompetenz und Methodenkompetenz sowie die Fähigkeit zu permanentem Um- lernen und Weiterlernen.
- (2) Handlungsorientierter Unterricht ist ausgerichtet auf die Förderung der vielseitigen Persönlichkeit und Handlungskompetenz durch die Gestaltung von ganzheitlichen Lern- prozessen, die Wissen und Handeln so miteinander verbinden, daß wertorientiertes und theoriegeleitetes Denken und Handeln in komplexen Situationen entwickelt (gefördert) werden.
- (3) Handlungsorientiertes Lernen ist in dreifacher Weise auf Handlungen bezogen: Es ist erstens theoretisches Lernen, das auf Handeln vorbereitet, zweitens ein Lernen durch Handeln und drittens kritische und interaktive Reflexion über das Handeln.
- (4) Handlungsorientiertes Lernen zielt ab auf ein Methodenkonzept, das darauf ausgerichtet ist die Schüler zu befähigen, sich selbständig Wissen anzueignen, Probleme zu lösen, neue Situationen zu bewältigen, ihre Lebens- und Umwelt mitzugestalten, lebenslang lernfähig und lernbereit zu bleiben.
- (5) Die Realisierung eines handlungsorientierten Lernkonzeptes zeichnet sich aus durch Methodenpluralismus und Pluralität der Lernorte, so daß auf allen Stufen an unterschiedlichen Lernorten und in unterschiedlichen Erfahrungszusammenhängen Lernprozesse initiiert werden.
- (6) Handlungsorientierter Unterricht ist stets verbunden mit der Frage nach den rechten Zielen und dem verantwortlichen Handeln für die Gesamtgesellschaft, den einzelnen und die Umwelt. Das beinhaltet zugleich die Fähigkeit, moralische Konfliktsituationen zu bewältigen.

- (7) Handlungsorientierter Unterricht initiiert Lehr- und Lernprozesse, die konsequent aus der Perspektive des Lernenden rekonstruiert sind, d. h. das lernende Subjekt in den Mittelpunkt stellen.
- (8) Handlungsorientiertes Lernen setzt auf Lernprozesse, die zunehmend von den Lernenden selbst bzw. autonom gesteuert werden, indem systematisch Planungs- und Arbeitstechniken und Lerntechniken vermittelt und offen gestaltbare Medien in Form von Lernmaterialien mit Arbeitsaufträgen und Leitfragen bereitgestellt werden für die Selbstorganisation der Lernprozesse.
- (9) Handlungsorientiertes Lernen verlangt Lehrer, die sich in ihrer traditionellen Rolle der Wissensvermittler zurücknehmen und vorrangig die Schüler anleiten, sich selbständig Wissen anzueignen, Probleme zu lösen und Aufgaben zu bewältigen. Sie schaffen die Bedingungen, die Selbstorganisation der Lernenden erst ermöglicht.

Abb. 10: Die neun Konsequenzen für ein handlungsorientiertes Lernkonzept nach KAISER/KAMINSKI
(aus: KAISER/KAMINSKI 1994, S. 75 f.)

1.4 Die Übungsfirmen in Österreichs kaufmännischem Schulwesen

Bereits im einleitenden Kapitel wurde festgestellt, daß die Verankerung der Arbeit und des Lernens in Übungsfirmen als Bestandteil der Ausbildung in unseren kaufmännischen Schulen seit 1994 österreichweit ein Faktum ist. Die Darstellung und Konzeption des kaufmännischen Schulwesens in Österreich kann und soll hier nicht geleistet werden, verwiesen wird aber auf die generelle Beschreibung von GRÜNER (1980).

Mit der Einführung der Übungsfirmen wagten der Gesetzgeber bzw. die Lehrplangestalter einen Schritt in eine vorsichtig als "nicht sehr gewiß oder berechenbar" zu bezeichnende Richtung¹⁸ - immerhin gab (und gibt) es keine vergleichbare Installation im staatlichen Schulbereich eines anderen europäischen Landes (am ehesten vergleichbar sind noch die Übungsfirmen in den bayrischen Wirtschaftsschulen, allerdings ist die zahlenmäßige Dimension wohl nur schwer vergleichbar, und außerdem handelt es sich dort um ein Wahlpflichtfach; siehe dazu FROWEIN 1986) und auch eine Test- oder Versuchsphase war nicht vorgesehen. (Einen kurzen Überblick über die Vorbereitungen und die Implementation Mitte der 90er Jahre gibt GRAMLINGER 1994a). Daß dieses Vorhaben in der doch eher kurzen Vorbereitungsphase nicht nur Befürworter hatte, davon zeugt ein Beitrag von AFF (1993).

1.4.1 Die Lehrpläne als die legistische Grundlage

1.4.1.1 Die Entwicklung von 1988 bis 1994

Jene Lehrpläne, die bereits kurz nach ihrer Inkraftsetzung wieder zu Novellierungs- und Überarbeitungsrufen geführt hatten und die als die Vorgänger der derzeit gültigen anzusehen sind, traten mit dem 1. September 1988 in Kraft (BGBl. Nr. 387/1988) und sollten insgesamt sechs Jahre für den Handelsakademiebereich und nur vier Jahre für die Handelsschulen die Basis bilden.

¹⁸ Beinahe symptomatisch dafür meinte der damalige Unterrichtsminister Scholten: "Wir alle hier schließen eine Wette auf dem Rücken der Schüler aus: Die Wette, ob das, wofür wir ausbilden, dann in der Zukunft auch das Richtige ist." (persönliche Mitschrift von F.G. bei der Direktorentagung am 12.4.1994 in Steyr)

Nicht nur sinkende Schülerzahlen in den Handelsschulen (verbunden mit einer generellen Unzufriedenheit in und mit dieser Schulform), sondern vor allem auch das verstärkte Verlangen der Wirtschaft nach mehr Praxisnähe und einer fächerübergreifender Perspektive in der kaufmännischen Ausbildung (BERNHART [1994, S. 10] spricht sogar von "offenkundig gewordenen Ausbildungsdefiziten") führten dazu, daß bereits zu Beginn des Jahres 1991 eine "umfassende Reform" (so BERNHART 1996, S.10) in Angriff genommen wurde.

Die innerhalb von zehn Jahren beinahe halbierte Schülergesamtzahl in den österreichischen Handelsschulen bewirkte eine derartige Dringlichkeit, daß für diese Schulform bereits im Herbst 1992 ein neuer Lehrplan wirksam wurde (BGBl. Nr. 582/1992). Diese damals unter dem Schlagwort "Neue Handelsschule" aufsteigend in Kraft gesetzte Verordnung dürfte auch eine gewisse Test- und Erprobungsfunktion gehabt haben, denn als zwei Jahre später die Lehrpläne für Handelsakademie und Handelsschule gemeinsam in einer neuen Form das Parlament passierten (BGBl. Nr. 895/1994), wies der wiederum neue Lehrplan für die Handelsschule nur mehr geringfügige Änderungen auf und wurde nicht aufsteigend - wie sonst üblich und wie es auch in der Handelsakademie der Fall war -, sondern "schlagartig" (so die Bezeichnung BERNHARTs auf der Direktorentagung 1994) für alle drei Schulstufen in Kraft gesetzt; mit anderen Worten: die Lehrplanbestimmungen von 1992 kamen für die dritten Klassen der Handelsschule niemals zum Tragen, sondern im Herbst 1994 wurden die damaligen dritten Klassen bereits nach der eben erst in Kraft gesetzten Lehrplanverordnung unterrichtet (vgl. dazu auch BERNHART et al. 1996, s. 10 f.).

Aus diesem Grund wird auch im weiteren Verlauf dieser Arbeit lediglich der Lehrplan von 1994 (mit einem deutlichen Schwerpunkt auf den Bestimmungen für die HAS) behandelt werden, da der "Interims-Lehrplan" von 1992 mit dem Inkrafttreten der Verordnung von 1994 "seine Schuldigkeit getan" und auch zu Vergleichszwecken keine Relevanz mehr hat.

1.4.1.2 Die neuen Lehrpläne von 1994

Wie bereits angedeutet, sollten diese Lehrpläne eine grundlegende Reform bewirken, was zumindest teilweise erklärt, daß es den maßgeblichen Vertretern im Unterrichtsministerium tatsächlich gelungen ist, ein relativ großes Maß an zusätzlichen Mittel auszuverhandeln. (Neben den doch beträchtlichen Kosten für die Einrichtung der Betriebswirtschaftlichen Zentren - veranschlagt waren etwa S 800.000,- je Schulstandort [vgl. GRAMLINGER 1994a, S. 406] - spricht BERNHART [1994, S. 11] von zusätzlichen S 160 Millionen pro Jahr an Per-

sonalkosten - und darin dürften die ebenfalls vom Ministerium zu tragenden Kosten für die
Betreibung der Übungsfirmen-Servicestelle ACT noch nicht enthalten sein.)

Um einen ersten Eindruck davon, was diese neuen Lehrpläne verändert haben, zu ermöglichen
seien nachfolgend die Stundentafeln für die Handelsschule in den beiden Lehrplänen (1988
und 1994) gegenübergestellt:

Tabelle 1: Vergleich der Handelsschul-Stundentafeln der Lehrpläne 1988 und 1994

Stundentafel der Handelsschule nach dem Lehrplan 1988					
PFLICHTGEGENSTÄNDE		Wochenstunden in Klasse			
		1	2	3	Summe
1.	Religion	2	2	2	6
2.	Deutsch	4	3	3	10
3.	Englisch einschließlich Fachsprache.....	3	3	3	9
4.	Zeitgeschichte.....	-	2	-	2
5.	Geographie und Wirtschaftskunde (Wirtschaftsgeographie)	3	3	-	6
6.	Biologie und Warenkunde	3	3	-	6
7.	Betriebswirtschaftslehre	3	4	4	11
8.	Angewandte Betriebswirtschaftslehre (Praktikum)	-	-	2	2
9.	Rechnungswesen	4	3	4	11
10.	Wirtschaftliches Rechnen.....	2	-	-	2
11.	Datenverarbeitung und angewandte Datenverarbeitung				
	a) Datenverarbeitung	-	2	2	4
	b) Computerunterstütztes Rechnungswesen.....	-	-	2	2
	c) Computerunterstützte Textverarbeitung.....	-	-	2	2
12.	Staatsbürgerkunde und Rechtslehre	-	-	3	3
13.	Volkswirtschaftslehre.....	-	-	2	2
14.	Textverarbeitung.....	3	5	3	11
15.	Leibesübungen	2	2	2	6
Gesamtwochenstundenzahl		29	32	34	95

"STANDARD"-Stundentafel der Handelsschule nach dem Lehrplan 1994					
PFLICHTGEGENSTÄNDE		Wochenstunden in Klasse			
		1	2	3	Summe

1.	Religion	2	2	2	6	
2.	Deutsch	4	3	4	11	+1
3.	Englisch einschließlich <i>Wirtschaftssprache</i>	3	3	4	10	+1
4.	<i>Zeitgeschichte und Politische Bildung</i>	-	2	-	2	
5.	Geographie __ (Wirtschaftsgeographie).....	3	3	-	6	
6.	Biologie, <i>Ökologie und Warenlehre</i>	2	3	2	7	+1
7.	Betriebswirtschaft.....	3	3	3	9	-2
8.	Betriebswirtschaftliche Übungen einschließlich Projektarbeit.....	2	3	5	10	+8
9.	Wirtschaftliches Rechnen.....	2	-	-	2	
10.	Rechnungswesen	3	4	4	11	(-2)
11.	Wirtschaftsinformatik	2	2	-	4	(=)
12.	Textverarbeitung.....	4	4	3	11	(-2)
13.	Politische Bildung und Recht	-	-	2	2	-1
14.	Volkswirtschaft	-	-	2	2	
15.	Leibesübungen	2	2	2	6	
Gesamtwochenstundenzahl.....		32	34	33	99	

Wie aus der obigen Gegenüberstellung ersichtlich, haben sich die Stundenkontingente der einzelnen Fächer teilweise verändert, auch die Bezeichnungen einiger Gegenstände wurden (teilweise gravierend wie im Fall von "Wirtschaftsinformatik") geändert, und ein neues Fach (in der Handelsschule trägt es die Bezeichnung "Betriebswirtschaftliche Übungen einschließlich Projektarbeit") ist dazugekommen (dafür ist das Praktikum in der Stundentafel weggefallen).

1.4.1.3 Die Reformmaßnahmen

Auffällig ist die Bezeichnung "Standard-Studentafel", die über den zweiten Teil von Tabelle 1 gesetzt ist. Darin drückt sich ein Teil jener Reformmaßnahmen aus, die die Herausgeber des Kommentars zu den neuen Lehrplänen als *formale Reform* bezeichnet haben. Erstmals gibt es nämlich für die kaufmännischen Schulen eine sogenannte "Bandbreitenstudentafel", die es den Schulen im Rahmen ihres **schulautonomen** Gestaltungsbereiches¹⁹ ermöglicht, innerhalb einer vom Lehrplan vorgegebenen Bandbreite selbst über das Ausmaß der Unterrichtsstunden je Gegenstand und deren Verteilung auf die einzelnen Klassen oder Jahrgänge zu entscheiden. Diese Bandbreite ergibt eine Ober- und eine Untergrenze sowohl je Gegenstand als auch je

¹⁹ Die schulautonomen Lehrplanbestimmungen betreffen den Bereich der Studentafel, die durch den Lehrplan geregelten Inhalte des Unterrichts (die Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände) die Lern- und Arbeitsformen sowie die Lernorganisation (vgl. BERNHART et al. 1996, S. 18)

Jahrgangsstufe; dabei ist aber die Gesamtwochenstundenzahl (168 für die Handelsakademie und 99 für die Handelsschule) exakt einzuhalten.

Nur für den Fall, daß die Schule (genauer: der Schulgemeinschaftsausschuß) beschließt, diese schulautonomen Gestaltungsmaßnahmen nicht zu nutzen, kommt diese in Tabelle 1 abgebildete "Standard-Studentafel" zum Einsatz. Innerhalb der Schulautonomie können die einzelnen Schulen weiters ihre Ausbildungsschwerpunkte selbst festsetzen (in den Lehrplänen wird unterschieden zwischen dem "Kernbereich" - den bilden die oben angeführten 15 Gegenstände - und dem "Erweiterungsbereich", in dem die Schule ihre eigenen Schwerpunkte setzt) und neue Unterrichtsgegenstände selbst einführen.

Neben der formalen Reform brachten die Lehrpläne von 1994 auch eine *strukturelle Reform* ("z.T. erhebliche Gegenstandsverschiebungen , z.B. bei der Wirtschaftsinformatik sowie der Textverarbeitung und andere Gewichtungen" BERNHART et al. 1996, S.7) sowie eine im Mittelpunkt aller Maßnahmen stehenden *inhaltlichen Reform*: "Es war erforderlich, die hohe Fachkompetenz unserer Absolventen durch eine verstärkte Sozial- und Methodenkompetenz sowie durch eine erhöhte Persönlichkeitsbildung zu ergänzen." (ebenda)

Und weiter heißt es in diesem Vorwort zum Lehrplankommentar: "Diese Einsichten führten nicht nur zur Schaffung des neuen Unterrichtsgegenstandes 'Betriebswirtschaftliche Übungen und Projektmanagement' in der Handelsakademie bzw. 'Betriebswirtschaftliche Übungen einschließlich Projektarbeit' in der Handelsschule, sondern auch zur Einrichtung 'Betriebswirtschaftlicher Zentren' und zur Einführung des Übungsfirmenbetriebs." (ebenda)

Damit hat sich unser Betrachtungsfokus auf den Bereich konzentriert, der Gegenstand dieser Arbeit ist: das Lernen und Arbeiten in der **Übungsfirma** (oft auch als "Üfa" abgekürzt), die in der dritten Klasse der **Handelsschule** (HAS) fünf Stunden (entsprechend der Regel-Studentafel) im Rahmen des Faches **Betriebswirtschaftliche Übungen einschließlich Projektarbeit** (BWÜP) unterrichtet wird. Die zwei (in der ersten Klasse) und drei Stunden (in der zweiten) BWÜP sollen mit dem Schwergewicht auf Kommunikation und Arbeitstechniken den Grundstock und die Vorbereitung für die Arbeit in der Übungsfirma legen.

Doch noch einmal zurück zu den umfassenden Reformbemühungen, die mit der Neugestaltung der Lehrpläne angestrebt wurde: Diese Reform war getragen von den folgenden **Leitideen** (vgl. BERNHART et al. 1996, S. 11 ff.):

1. Verbesserung der Handlungskompetenz (welche "resultiert aus der Vermittlung der vier zentralen Kompetenzen": Fach-, Sozial-, Methoden- und Persönlichkeitskompetenz; dazu noch ausführlich unten)
2. Verbesserung der praktischen Ausbildung (durch "Verstärkung des handlungs- und problemorientierten Unterrichts", v.a. im Fach BWÜP, das im Betriebswirtschaftlichen Zentrum [BWZ] unterrichtet wird;²⁰ noch ein weiteres Zitat erscheint mir an dieser Stelle wichtig: "Die Krönung dieses 'learning by doing' bildet das Betreiben der Übungsfirmen; sie arbeiten wie ein reales kaufmännisches Unternehmen. Sie stehen am Übungsfirmenmarkt in Geschäftsverbindung mit den anderen Übungsfirmen. Die Arbeitsabläufe werden möglichst der Realität entsprechend simuliert." [ebenda, S. 12])
3. maßvolle Differenzierung im betriebswirtschaftlichen Bereich durch Einführung von Ausbildungsschwerpunkten (sind funktional orientiert und werden als alternative Pflichtgegenstände geführt)
4. verstärkte Fremdsprachenausbildung
5. modernes Image des Datenverarbeitungsbereiches (Datenverarbeitung wurde in Wirtschaftsinformatik umbenannt)
6. neues Ausbildungskonzept für die Textverarbeitung (Schaffung der Grundlagen zu Beginn, dann Anwendung in möglichst vielen verschiedenen Bereichen und Fächern)
7. Projektarbeit (dafür ist eine Jahreswochenstunde vorgesehen, die dem Fach BWÜP zugeordnet wurde)
8. freiwilliges Betriebspraktikum
9. Abschlußprüfung in der Handelsschule (auf diese als "großes Anliegen" bezeichnete Neueinführung wird noch ausführlich bei den beiden Portraits eingegangen werden)
10. Verbesserung der Durchlässigkeit
11. Schulautonomie (darauf wurde bereits oben Bezug genommen).

1.4.2 Die zu vermittelnden Kompetenzen

In diesem Kapitel (1.4) wurde bereits erwähnt, daß zur "hohen Fachkompetenz eine verstärkte Sozial- und Methodenkompetenz" kommen müsse (gemeint waren damit die Kompetenzen der Absolventen der kaufmännischen Schulen), daß (auch als Folge eines veränderten

²⁰ An dieser Stelle wird das BWZ beschrieben als "ein modern ausgestattetes Großraumbüro, in dem die Schüler ihre kaufmännischen Kenntnisse (aber auch ihre Sprachkenntnisse) fächerübergreifend anwenden lernen" (BERNHART et al. 1996, S. 12)

Anforderungsprofils der Wirtschaft) die Handlungskompetenz verbessert werden müsse und daß sich diese Handlungskompetenz wiederum in vier zentrale Kompetenzen aufspalte.

Im Lehrplan für die Handelsschule ist bei dem Fach "Betriebswirtschaftliche Übungen einschließlich Projektarbeit" als erste "Bildungs- und Lehraufgabe " angeführt, daß die Schüler "fachliche und soziale Kompetenz erwerben" sollen (vgl. BGBl. Nr. 895/1994, S. 6737). Bevor auf die weiteren sechs Bildungs- und Lehraufgaben zu diesem konkreten Unterrichtsgegenstand und die für diesen Schultyp generell aufgestellten Bildungsziele samt didaktischen Grundsätzen näher eingegangen werden kann und soll, interessiert an dieser Stelle zuerst, was die Gestalter des Lehrplans mit der "fachlichen und sozialen Kompetenz" gemeint haben könnten.

1.4.2.1 Der Kompetenzbegriff

Der Kompetenzbegriff hat sich - ganz ähnlich wie der Begriff der Schlüsselqualifikationen oder der Handlungsorientierung - zu einem Modebegriff oder auch Schlagwort entwickelt, der zwar in aller Munde, aber nicht immer angereichert mit klar ersichtlichen Inhalten ist.

Der DUDEN (1990, S. 414) definiert den Begriff Kompetenz unter anderem als "1. a) Vermögen, Fähigkeit; b) Zuständigkeit, Befugnis. 2. (idealisierte) Fähigkeit des Sprechers einer Sprache, mit einer begrenzten Anzahl von Elementen und Regeln eine unbegrenzte Zahl von Äußerungen zu bilden und zu verstehen sowie über die sprachliche Richtigkeit von Äußerungen zu entscheiden."

In der wissenschaftlichen Literatur findet man zum Thema Kompetenz eine Vielzahl von Definitionen, Unterteilungen, Gliederungen und Dimensionen (bis hin zu so interessanten Begriffen wie "Subkompetenzen"! - gefunden in HEURSEN 1989, S. 877), theoretischen Überlegungen und empirischen Untersuchungen, obwohl der Begriff noch nicht allzu lange im regelmäßigen Sprachgebrauch so fest verankert ist, wie es jetzt den Anschein haben mag (es handelt sich dabei wohl doch um ein eher "modernes" Wort). Allerdings umfassen die sich mit dem Begriff befassenden Wissenschaften ein breites Spektrum - von der Psychologie über die Sprachforschung bis hin zur Betriebswirtschaftslehre. Aufbauend auf seine sprachwissenschaftlichen Forschungen (genauer: der generativen Transformations-Grammatik) entwickelte CHOMSKY Mitte der 60er Jahre sein Kompetenz-Performanz-Modell (vgl. DORSCH et al. 1987, S. 344), auf welches sich auch der zweite Teil der oben angeführten DUDEN-Definition bezieht.

(Seit dieser Zeit dürfte der Begriff Kompetenz auch zunehmend regelmäßig Verwendung gefunden haben.) In seinem Modell stellte CHOMSKY der *Kompetenz*, beschrieben als die Kenntnis des idealen Sprechers von seiner Sprache als einem System von Regeln, die *Performanz* gegenüber, die im Unterschied zum Idealzustand (= Kompetenz) den aktuellen Gebrauch der Sprache in einer konkreten Situation meint (vgl. DORSCH et al. 1987, S. 476).

Auch bei der Durchsicht von pädagogischen Nachschlagewerken (und die Pädagogik ist die Wissenschaft, die hier überwiegend interessiert) bemerkt man sehr schnell die zunehmende Bedeutung und wachsende Differenziertheit des Kompetenzbegriffes. Findet man bei älteren Lexika (erst nach der Modell-Entwicklung von CHOMSKY) nur sehr vereinzelte Eintragungen, so wächst diese Zahl seit Ende der 70er Jahre massiv an und ist in den 90ern praktisch nicht mehr wegzudenken - ähnliches dürfte im übrigen auch für Formulierungen in unseren Lehrplänen gelten.

Ebenfalls seit Ende der 70er Jahre beschäftigt sich auch die Berufs- und Wirtschaftspädagogik intensiver mit der Entstehung und Entwicklung von Kompetenzen. So befindet FEUERSTEIN (1980) das Kompetenz-Performanz-Modell anwendbar für die genauere Untersuchung der Entwicklung verschiedener Kompetenzen. In Übereinstimmung mit CHOMSKY beschreibt er den *Kompetenz*begriff als auf die Ausstattung der Vermögensstruktur bezogen, der *Performanz*begriff dagegen deckt "die Ebene der Realisierung dieser Kompetenzen unter konkreten Erwerbs- und Anwendungsbedingungen ab" (FEUERSTEIN 1980, S. 103).

Viele bedeutende Wissenschaftler haben sich in ihren Werken mit Aspekten der Kompetenz und deren Entwicklung beschäftigt (zu denken ist dabei insbesondere an Jürgen HABERMAS und Lawrence KOHLBERG), hier soll im weiteren auf die Ansätze dreier Autoren (es handelt sich dabei um Heinrich ROTH, Lothar REETZ und Frank ACHTENHAGEN) etwas genauer eingegangen werden, die gerade wegen ihrer pädagogischen (für zwei davon gilt: ihrer wirtschaftspädagogischen) Sichtweise wichtig für diese Arbeit sind.

1.4.2.2 Das Kompetenzmodell von ROTH

Heinrich ROTH hat in seiner 1971 erstmals erschienenen "Pädagogischen Anthropologie" die Entwicklungs- und Fortschrittsstufen in der menschlichen Handlungsfähigkeit - beginnend mit den ersten Anfängen instinktiven Reagierens des Kleinkinds bis hin zur mündigen, selbstverantworteten Entscheidungshandlung - untersucht. Diese mündige, selbstverantwortete Entscheidungshandlung ist auch das Ziel einer Erziehung, zu deren Gelingen ROTH mit seiner

Anthropologie einen Beitrag und eine Hilfestellung leisten wollte. (Diese Handlung ist, wenn sie im Sinne ROTHs "frei, mündig, kritisch und verantwortungsvoll" [1976, S. 384] erfolgt, gleichzusetzen mit dem Idealzustand im Sinne von Kompetenz, wie sie nach CHOMSKY zu verstehen ist.)

Der Autor nähert sich schrittweise dem Idealzustand einer Handlungsfähigkeit, die paradigmatisch als höchste Form die mündige, moralische Selbstbestimmung des Menschen zum Ziel hat. Interessanterweise empfand ROTH zu Beginn der 70er Jahre, daß dieses Ziel, insbesondere mit einem sehr "moralischen" Aspekt, möglicherweise "altmodisch" klinge - gleiches gilt für das von ihm als vordringlichste Aufgabe der Erziehung immer wieder Hervorgehobene: die Befreiung des Menschen (von den ihn einschränkenden Zwängen). Aber wenn man heute aufmerksam die gesellschaftspolitischen Themen verfolgt, so ist nicht nur die Mündigkeit (und das ist wahrscheinlich die wichtigste Voraussetzung für ein "Leben in Freiheit" im Sinne ROTHs) ein immer wieder gebrauchtes Schlagwort; auch der Begriff der Moral - man denke an die Ethik-Diskussion - erfuhr beinahe eine Renaissance. Heinrich ROTH vertrat bereits 1971 einen zu tiefst pädagogischen Standpunkt, der nicht "moralisieren" oder lenken wollte, sondern der es ganz im Gegenteil als eine der wichtigsten Aufgaben der Erziehung und der Pädagogik ansah, den Menschen nicht nur mit Wissen auszustatten, sondern ihn zu lehren, wie und wofür er dieses Wissen verantwortungsvoll nutzen könne (dazu noch näher weiter unten).

Sorgfältig zeichnet ROTH die Entwicklung des Heranwachsenden nach: "Wer frei und gleichzeitig verantwortlich handeln können soll, muß zunächst den Schritt vom Verhalten zum Handeln lernen." (ROTH 1976, S. 384).

Damit wird postuliert, daß nicht jedes *Verhalten*, das teils undurchsichtig, teils unüberschaubar vielfältig, teils zufällig beschränkt und nicht immer unter "dem kontrollierenden Führungsanspruch eines sein Verhalten verantwortenden Subjekts" (ebenda) abläuft, ein Handeln ist. Als *menschliches Handeln* wird im Gegensatz dazu ein "zielorientiertes, von Sach-, Sozial- und Werteinsichten gelenktes, die Folgen seines Tuns bedenkendes und verantwortendes Verhalten" (ebenda) definiert²¹.

Voraussetzung für eine Erziehung zu menschlicher Handlungsfähigkeit ist nach ROTH, daß sie früh beginnt und der Mensch

²¹ Damit legt ROTH dem Begriff des Handelns eine um die "Sach-, Sozial- und Werteinsichten" engere Definition zugrunde, als das oben im Kapitel 1.3.2 geschehen ist.

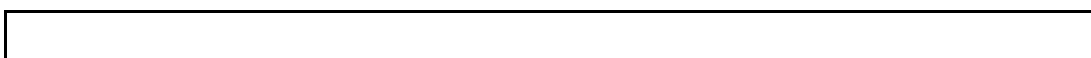
- durch Sacheinsicht und **Sachkompetenz** lernt, sich von Sachzwängen frei zu machen, die überwindbar sind,
- durch Sozialeinsicht und **Sozialkompetenz** lernt, sich von Sozialzwängen frei zu werden, die überwindbar sind, und
- durch Werteinsicht eine moralische **Selbstkompetenz** lernt, die für eine Moralität freimacht, welche auf eine Veränderung der Welt zum Besseren hoffen läßt (vgl. ROTH 1976, S. 434).

Mit den Begriffen "*Einsicht*" und "*Kompetenz*" trifft ROTH eine Unterscheidung, die wiederum an das Begriffspaar "Kompetenz - Performanz" erinnert, allerdings - was die Kompetenz betrifft - in unterschiedlicher Bedeutung:

"*Einsicht*' sollte den Grad von Rationalität bestimmen, der jeweils erreichbar erscheint. '*Kompetenz*' sollte den Grad der Verhaltenssicherheit anzeigen, der zum Handeln befähigt." (ROTH 1976, S 595)

Damit wäre auch das Modell ROTHs in einem ersten Versuch ansatzweise umschrieben: Es ist nicht einfach beschränkt auf die drei Begriffe der Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz, wie es sehr oft in verkürzter Weise dargestellt wird (und das ROTH'sche Modell war tatsächlich der Ausgangspunkt für viele weitere Überlegungen), sondern es unterscheidet zum einen einen anzustrebenden pädagogischen Zielzustand in diesen drei Dimensionen, der sich daran orientiert, was im Rahmen des menschlichen Handelns (von der Menschheit allgemein) bereits realisiert werden konnte (Einsicht), von dem, wozu die konkrete Person bereits fähig ist (Kompetenz); zum anderen stellt er mit seiner als paradigmatisch bezeichneten Aussage, daß die "mündige moralische Selbstbestimmung als Höchstform menschlicher Handlungsfähigkeit" (ebenda, S. 389) anzusehen sei, eine klare Ziel-Hierarchie auf, wobei die moralische Mündigkeit auf der intellektuellen und der sozialen Mündigkeit (zu deren Stellung zueinander gleich unten) *aufbauen muß*.

Die für diese Arbeit zentrale Aussage ist in diesem Zusammenhang die, daß beides, die Sachkompetenz und die Sozialkompetenz, "*aber nur auf einem langen Weg kognitiven und sozialen Lernens zu erwerben*" (ebenda) ist. Den Zusammenhang zwischen den "erlernten" Sach- und Sozialkompetenzen als unabdingbare Voraussetzung für die Selbstkompetenz stellt ROTH graphisch wie folgt dar:



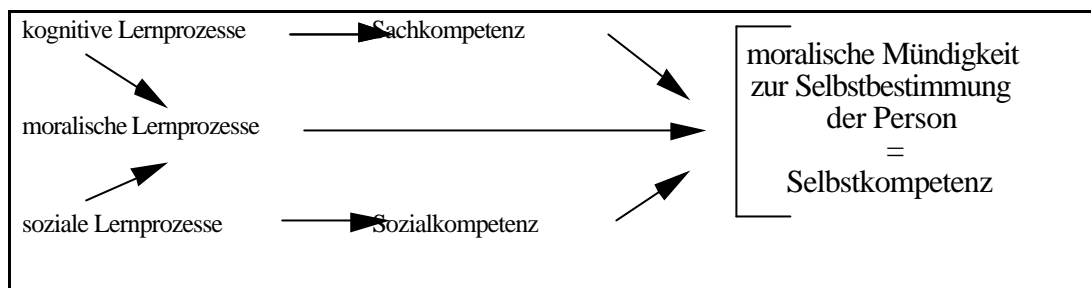


Abb. 11: Die Komponenten der Handlungskompetenz nach ROTH

(aus: ROTH 1976, S. 389)

Im weiteren geht ROTH sehr detailliert auf alle drei Kompetenzbereiche ein, wobei sich die Begriffe "kritisch" und "kreativ" wie ein roter Faden durchziehen, immer wieder auch in Verbindung mit "Selbstbestimmung" und "Autonomie". Das Ziel ist für Heinrich ROTH ein Lernen, das "über die Schematik des schon Entdeckten und Erkannten hinauszuführen vermag: das Erlernen der Fähigkeit, eingeübte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster aufzulösen und neu zu formieren" (ROTH 1976, S. 396 f.). Dafür verwendet er den Ausdruck des "Erlernens kritischer Kreativität" (ebenda). Und wenn er weiter vom Lehren und Lernen im Zusammenhang mit Frei- oder Unfrei-Werden schreibt - "Alles Lehren, das uns konditioniert, dressiert uns auf einen einzelnen Stimulus und macht uns unfrei" (ebenda, S. 397) - , dann liest sich das sehr "modern" und könnte durchaus in den Lehrplänen der 90er Jahren in ganz ähnlicher Weise enthalten sein. Nur hat ROTH bereits vor 25 Jahren für das Lehren verlangt, daß es

- "ganze Situationen ins Blickfeld rückt,
- problemlösendes Verhalten aktualisiert und
- die Antizipation neuer Lösungsmöglichkeiten provoziert," (ebenda)

damit es den Menschen frei mache für kritische Kreativität.

Nun seien kurz die zentralen Aussagen zu den einzelnen Bestandteilen, die nach ROTH in ihrer Summe die menschliche Handlungsfähigkeit ausmachen, dargestellt.

1.4.2.2.1 Sachkompetenz und intellektuelle Mündigkeit

Nachdem das Kind als Vorstufe gelernt hat, seine Handlungen in Ziele und Mittel gedanklich zu zerlegen, ist es auch fähig, sich selbst gedanklich Ziele zu setzen und mittels eines "inneren"

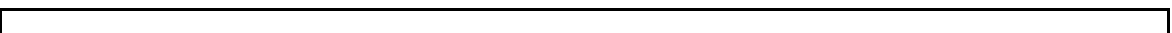
Handelns "auszuprobieren", welche Mittel zur Zielerreichung brauchbar sind. Es entwickelt sich ein Streben, das sich an Sachen und in bezug auf Sachen orientiert, es werden "Sach-Interessen" gebildet (vgl. ROTH 1976, S. 457 f.). Damit verbunden ist eine zunehmende Verstärkung des symbolischen Umgangs mit den Dingen, der schließlich im sprachlich formulierten Vorausdenken (vor allem beim Spielen) zu gedanklich vorweggenommenen Handlungsentwürfen führt. Der entscheidende Fortschritt in der Sacherkenntnis vollzieht sich aber schließlich beim Übergang vom Spielen zum Lernen, wenn aus den spielerischen, anschaulich-vorstellbaren Weltbezügen das verbal-begriffliche Begreifen der Umwelt wird (vgl. ebenda, S. 465 ff.).

Hier wird das Zusammenspiel von natürlicher Entwicklung und Erziehung sehr deutlich - ROTH betont oftmals, daß beides zusammenwirke und voneinander abhängig sei. Der Erziehung zu einem sacheinsichtigen Handeln weist er drei Aufgaben zu:

1. die Förderung der Sprachfähigkeit
2. die Förderung der Denkfähigkeit
3. die Förderung des Sprechens, Denkens und Tuns durch deren kritischen Gebrauch, indem das Kind lernt, dieses Sprechen, Denken und Tun auf die Bewährung in der Realität hin zu testen und sich mit anderen darüber auszutauschen (vgl. ebenda, S. 470).

Der Überzeugung des Autors, daß das eine Aufgabe der Schule, "vom Kindergarten bis zur Hochschule" (ebenda) sei, dürfte heute nicht nur zugestimmt werden, diese Meinung hat sich in den vergangenen drei Jahrzehnten wahrscheinlich sogar noch wesentlich verstärkt. (Wichtig im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit ist der Hinweis, daß die Sachkompetenz während der gesamten Zeit unserer Entwicklung und unseres Lernens weiterentwickelt wird und werden muß, daß sie also nicht bereits im Kindes- oder Jugendalter aufgebaut und abgeschlossen ist.)

Ebenso breite Zustimmung werden die folgenden Aussagen erfahren: Es könne "nicht mehr das Anhäufen von Faktenwissen das Ziel sein, sondern Kompetenz im Gebrauch von verfahrensgeladenen und von allgemeinen Denk- und Handlungsstrategien (ebenda, S. 474)." Wertend durchaus auch im Hinblick auf die Leistungsbeurteilung, vergleicht er verschiedene kognitive Anforderungen und Leistungen und reiht diese. In der nachfolgenden Darstellung sind sie mit abnehmender Bedeutung von oben nach unten angeführt:



- ↗ kreative Leistungen, in welchen Bereichen sie auch immer erfolgen mögen
- ↗ Transferleistungen der erlernten Begriffe, Prinzipien und Regeln auf neue Sachverhalte
- ↗ die Sachverhalte neu strukturierende Reorganisationsleistungen
- ↗ gedächtnismäßige Reproduktionsleistungen

Abb. 12: Kognitive Leistungen als Teilaspekt der Sachkompetenz nach ROTH

Als ausschlaggebender Gütemaßstab ist demnach die problemlösende und kreative Leistung anzusehen, und dieses Kriterium hat für alle Lernbereiche universelle Geltung (vgl. ebenda, S. 475 f.).

1.4.2.2.2 Sozialkompetenz und soziale Mündigkeit

Der nächste Schritt bei einer gemeinsam vor sich gehenden Entwicklung *und* Erziehung resultiert daraus, daß jedes auf Sachen und Güter ausgerichtete Handeln immer auch in einem die Umwelt betreffenden Kontext steht und damit soziale Folgen hat: Mündiges Verhalten erfordert nicht nur sachkundiges, sondern ebenso sozialeinsichtiges Verhalten. ROTH (1976, S. 477 ff.) stellt parallel zur Entwicklung des Denkens in den Sachbereichen auch in der Entwicklung des sozialeinsichtigen und sozialnormierten Verhaltens und Handelns ein *Entwicklungssoll* fest.

Zwei zentrale Punkte sind in dieser Argumentationslinie herauszustreichen:

1. Ein intelligent-sacheinsichtig handlungsfähiger Mensch ist als solcher noch nicht sozial handlungsfähig (ROTH verwendet als sehr plastisches Beispiel einen Panzerknacker, der zwar äußerst sachkundig handeln mag, aber doch wohl nicht im Sinne des Gemeinwohls) - dazu sind ebenso Lernprozesse notwendig wie für die Entwicklung der Sachkompetenz.
2. Dabei sind aber traditionell übernommenes soziales Wissen und internalisierte Sozialnormen nicht ausreichend - hinzutreten (im Sinne von Lernen) müssen auch kritisches und kreatives Sozialverhalten aus eigener Einsichtsfähigkeit.

Das Ziel eines solchen sozialen Lernens ist "ein am anderen Menschen orientiertes Handeln" (ebenda, S. 479), wozu ein Komplex von Lernarten und Lernprozessen über eine lange Zeit

beitragen hat (ROTH spricht in diesem Zusammenhang von einer Wechselwirkung von Sozialisation und Erziehung).

Für diese Arbeit wiederum bedeutsam sind die Feststellungen, daß auch dieses Lernen - durchaus parallel zur Entwicklung der kognitiven und intellektuellen Fähigkeiten - von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter zu erfolgen hat und daß "jedes soziale Verhalten selbst eine kognitive, emotionale, eine Antriebs- und Verhaltensseite hat" (ebenda).

Ein wichtiges, wenn nicht sogar das zentrale Ziel einer Erziehung zu einem sozialeinsichtigen Handeln ist es, daß der Mensch "von früh auf einfühlend *vom anderen her denken und fühlen lernt*" (ebenda, S. 505). Dazu ist es notwendig, spezifische Situationen zu schaffen, in denen das möglich wird, und diese Situationen dann rational nachvollziehbar und diskutierbar zu machen. Hier zeigt sich, daß nicht nur Sach- ohne Sozialkompetenz kein anzustrebendes Ziel ist, sondern daß umgekehrt zur Entwicklung einer sozialen Mündigkeit auch die intellektuelle notwendig ist. Die Aufgabe der Erziehung kann es nicht sein, die Gefühle durch Ratio zu ersetzen, sondern vielmehr weitere für eine reflektierte Sozialeinsicht zu nutzen. Den Aufbau einer *Sozialmotivation* (im sozialen Bereich immer auch mitenthalten sind der emotionale und der affektive) hält ROTH für ebenso wichtig wie die Entwicklung der Leistungsmotivation. Wenn er fordert, daß die Erziehung einen neuen Ausgleich finden müsse "zwischen

- dem unverzichtbaren erzieherischen Anspruch, Leistung zu fordern und Leistungsmotivation zu entwickeln
- und dem ebenso wichtigen Anspruch, soziale Kontaktfähigkeit, Kooperation, Teamarbeit und Einfühlungsvermögen zu entwickeln" (ebenda, S. 507),

so verbindet er damit einerseits, daß nicht nur die Antriebe auf Sachinteressen und damit auf Leistung hin, sondern ebenso die sozialen Antriebe in gleicher Weise verstärkt, kultiviert, sensibilisiert und damit dem Verantwortungsbereich der Erziehung zugänglich werden können - aber das würde voraussetzen, daß die Erziehung zu Sozialkompetenz so wichtig genommen würde wie die zu Sachkompetenz.

Andererseits verwendet er damit eine Formulierung, die mehr als 25 Jahre später praktisch genau so im Lehrplan der Handelsschule für den Unterrichtsgegenstand BWÜP an oberster Stelle steht:

Die Schüler sollen fachliche und soziale Kompetenz erwerben!

Es bleibt zu fragen, ob beide - ROTH und die Lehrplangestalter - wohl das gleiche gemeint haben.

ROTH führt im Kapitel zur Sozialkompetenz weiter aus, daß es eine Aufgabe der Schule sei (wörtlich: "die Schule muß die Aufgabe akzeptieren," ebenda, S. 524), soziale Lernprozesse als schulische Voraussetzung für spätere gesellschaftliche und gesellschaftspolitische Lernprozesse zu sehen und zu verstehen. Weiter schreibt er: "Die Schule ist (...) darauf aufmerksam zu machen, daß fachliche Sachleistungen im Leben fast durchwegs in sozialen Zusammenhängen zu erbringen sind, so daß die Akzentuierung der Motivation mehr nach der sozialen oder mehr nach der sachlichen Seite sich jeweils ergänzen bzw. gleichwertig nebeneinander stehen. Beide Motivationen können zu Hochleistungen befähigen, beide sind in gleicher Weise gesellschaftlich bedeutsam." (ebenda, S. 527)

Um die Sozialkompetenz zu fördern und zu entwickeln, müssen solche Situationen ermöglicht (wörtlich: "erfunden") werden, die nicht nur die Sachkompetenz, sondern eben auch das Sozialverhalten und die Sozialeinsicht fördern können. Vor fast drei Jahrzehnten forderte ROTH bereits, daß Formen der Zusammenarbeit eingeführt und eingeübt werden sollten ("im bewußten Gegensatz zum einseitig gültigen Wettbewerb aller gegen alle" [ebenda, S. 526]), um so den schulischen Lernprozeß zu einem *sozialen Gruppenlernprozeß* werden zu lassen. Dazu gehörten:

- gemeinsam an einem Vorhaben, Projekt, Experiment zu arbeiten,
- arbeitsteiliges Lernen zu lernen,
- Rollenverteilung einzuüben und soziale oder fachliche Rollen zu übernehmen,
- soziale Regeln des Zusammenarbeitens und Zusammenlebens aufstellen zu lernen, usw.

Um das zu ermöglichen, müßten die Schüler lernen

- ihre spezifischen Interessen (auch das von Gruppen von Schülern) zu artikulieren,
- diese mit ihren Mitschülern und Lehrern zu diskutieren,
- Konflikte durch faire Regeln der Auseinandersetzung aushaltbar und austragbar zu machen,
- sich in sachliche Diskussion als einen Lernprozeß eigener Zuständigkeit einzuüben (vgl. ebenda).

Der Autor hebt hervor, daß zu diesen sozialen Lernzielen für die Schüler auch die Schulen selbst dazulernen müssen - ROTH weist auf die Vorbildfunktion der Lehrerkollegien, die Diskutierbarkeit von Machtverhältnissen, gerade auch im Zusammenhang mit der Leistungsbeurteilung, generell die Bereitschaft zum rationalen Diskurs und vieles mehr hin. Er geht aber auch sehr ausführlich auf die empirischen Ergebnissen der BRUNER'schen Curriculumentwicklung in den USA der späten 60er Jahre ein (nachzulesen in BRUNER, J.S.:

Toward a theory of instruction. Cambridge 1966), weil damit zu zeigen sei, "wieviel - auch in der Schule - getan werden kann, wenn Sozialverständnis und Sozialkompetenz zu einem ernsthaften Erziehungsziel gemacht werden." (ebenda, S. 530)

1.4.2.2.3 *Selbstkompetenz und moralische Mündigkeit*

Wie bereits einleitend ausgeführt, sind eine ausreichend entwickelte Sach- und Sozialkompetenz die Voraussetzung für die moralische Mündigkeit als höchste Form der menschlichen Handlungsfähigkeit.

ROTH stellt gleich zu Beginn des Kapitels über die Selbstkompetenz die Frage, was denn diese von der Sozialkompetenz unterscheidet, und findet auf seine Frage nur ein einziges Unterscheidungsmerkmal, das aber seiner Meinung nach so gravierend ist, daß es am Schluß seiner Entwicklungspädagogik noch gesondert herausgestrichen wird:

"Das moralische Verhalten im engeren Sinne (.....) zeichnet sich qualitativ dadurch aus, daß vom Handelnden in ethisch zugespitzten Konfliktlagen (....) *selbstbestimmte Handlungen* erwartet werden, die in der Verantwortung der eigenen 'letzten Einsichten' getroffen werden, die für den betreffenden Menschen lebensführend geworden sind. Sie können und müssen unter Umständen gegen das eigene Wohl (...) und unter Umständen gegen die eigene Gesellschaft getroffen werden - im Widerstand aus Gewissensgründen.

In einem bescheideneren Sinne werden wir von solchen Handlungen sprechen, wenn wir - meist abweichend von scheinbar naheliegenden und selbstverständlichen Sach- und Sozialeinsichten - *anders* handeln, als von der Umwelt oder der Gesellschaft erwartet wird, und dann bekennen, unserem Gewissen gemäß gehandelt zu haben." (ROTH 1976, S. 539)

In dieser letzten Steigerungsstufe geht es nicht mehr um ein Handeln und Denken vom anderen her (wie bei der Sozialkompetenz angeführt), sondern die Bezugspunkte sind "in der Transzendenz oder im Unendlichen" zu finden. Als extremste Fälle von moralischer Mündigkeit führt ROTH Beispiele wie KZ-Opfer oder Märtyrer an, er fragt aber auch, welchen Beitrag die Erziehungsinstanzen zur Entwicklung der Selbstkompetenz leisten können. Der Schule spricht er den Auftrag (und die Chance) zu, die kognitive Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit durch Praktizierung der Moral im eigenen Zusammenleben und -arbeiten zu fördern (vgl. ebenda, S. 575 ff.). "Mündige und humane Moral kann sich nur dort bilden, wo der Aufwachsende und Lernende am Entstehungsprozeß von Moral als einer Regelung von Konflikten mitdenkend und mitentscheidend beteiligt wird." (ebenda, S. 581)

Als Ziel einer Erziehung zu wertensichtigem Verhalten und Handeln bezeichnet er den "innen-geleiteten Menschen", eben den, der - wohl seine Sach- und Sozialeinsichten berücksichtigend - aufgrund seines Gewissens zu einer selbstbestimmten Entscheidung und in Fortführung zu einem selbstbestimmten Handeln kommt, das möglicherweise ihm selbst schadet, aber seinem Gewissen (seinem Selbst) entspricht.

1.4.2.2.4 Zusammenfassende Bemerkungen

ROTH hat versucht, mit seiner Anthropologie "die innere Schlüssigkeit der Fortschrittsstufen der menschlichen Handlungsfähigkeit von der Handlung der Nahrungsaufnahme bis zur mündigen moralischen Entscheidung aufzuzeigen" (ROTH 1976, S. 596). Diese Fortschrittsstufen, die er an anderer Stelle auch als "Innovationsstufen" bezeichnet, sind das Ergebnis eines Zusammenspiels von Entwicklung und Erziehung und bilden im Idealfall eine integrierte Handlungskompetenz, "die das Prädikat Mündigkeit rechtfertigt" (ebenda); integriert in dieser Handlungsfähigkeit sind die Sach-, die Sozial- und die Selbstkompetenz im kognitiven, sozialen und moralischen Bereich²².

Bemerkenswert ist, daß dieses Konzept bis heute nicht unaktuell, sondern, eher im Gegenteil, noch viel aktueller geworden ist als es bei der Modellbildung durch Heinrich ROTH gewesen sein mag. Die drei Kompetenzbereiche finden sich seither vielfach wieder im Zusammenhang mit Erziehungs-, viel öfter aber noch mit Ausbildungs- und Unterweisungsmaßnahmen, oft in abgeänderter oder modifizierter Form. (Interessant dabei ist, daß viele Autoren nicht mehr auf den ursprünglichen Autor verweisen, sondern bereits auf Modifikationen oder Veränderungen aufbauen, die dann nicht selten als die originären Quellen ausgewiesen werden.)

Diese wenigen Hinweise mögen auch als Entschuldigung und Begründung für den Leser gelten, warum dem Ansatz von Heinrich ROTH im Rahmen dieser Arbeit derartig große Bedeutung beigemessen und Aufmerksamkeit (und dementsprechend viel Platz) geschenkt wurde.

²² Vergleicht man diese Definition von Handlungskompetenz mit jener von TRAMM (siehe oben S. 47), so wird deutlich, daß hier der Aspekt der Handlung aus zwei unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet wird (auch der Begriff des Handelns wird bereits unterschiedlich, d.h. enger bei ROTH definiert - siehe oben S. 65): Während TRAMM von der Handlungs(regulations)theorie kommend darauf abzielt, wie Handlungen generiert werden können, steht bei ROTH das Ideal des mündigen und moralischen Menschen als Ziel der Fähigkeit zum Handeln im Mittelpunkt.

Als ein Beispiel einer sehr frühen Adaption und Verwendung sei hier ein Projekt des deutschen Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung angeführt, das als "Projekt Salzgitter" unter der Leitung von Günter WIEMANN (1974) ein Curriculum für eine Gewerbliche Berufsschule entwickelt und erprobt hat. Im Rahmen dieses Projektes wurden Lernziele entwickelt und operationalisiert:

- a) für die Erlangung der Berufsfeldkompetenz (im Sinne von Sachkompetenz),
- b) für den Aufbau von Sozial-, Kommunikations- und Methodenkompetenz.

Mit der Unterscheidung einer *Kompetenz im beruflichen Handeln* (entspricht a) und wird lokalisiert im "Berufsfeld") von einer *Kompetenz im sozialen Handeln* (darunter werden die drei Teilbereiche von b) im "Betrieb" zusammengefaßt) und der Feststellung, daß berufliches Handeln immer auch zugleich soziales Handeln innerhalb eines gegebenen gesellschaftlichen Systems bedeutet (vgl. WIEMANN 1974, S. 15), ist sehr leicht die Übereinstimmung mit den Komponenten der Sach- und Sozialkompetenz, wie sie gerade oben dargestellt wurden, festzustellen. Zugleich sieht man bereits hier, wie der von ROTH als Sozialkompetenz eingegrenzte Komplex bereits wieder unterteilt wird (in eine Sozial-, Kommunikations- und Methodenkompetenz). Übereinstimmung herrscht aber wieder, wenn WIEMANN seine nunmehr vier Teilbereiche zusammenfaßt unter dem Begriff der *Handlungskompetenz* (vgl. 1974, S. 66).

Eine ausgezeichnete und zudem sehr komprimierte Übersicht über die Kompetenzdimensionen ROTHs findet sich bei SEYD (1995, S. 162). Er umschreibt

- die **Sachkompetenz** als Fähigkeitsbündel, mit komplexen sachlichen Anforderungen umgehen zu können; dazu zählen "eben jene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich mit den kognitiven und motorischen Lernbereichen ebenfalls umschreiben lassen und die sich nach ihrem Anforderungsgehalt hierarchisieren lassen";
- die **Sozialkompetenz** als Fähigkeitsbündel, mit den Personen des Umfeldes angemessen umgehen zu können; dazu rechnen kommunikative und interaktive Kenntnisse, Fähigkeiten und Kenntnisse;
- die **Selbstkompetenz** schließlich als Fähigkeitsbündel, mit sich selbst als Person verantwortlich umgehen zu können; dazu gehört "vor allem die Fähigkeit, sich selbst mit den Augen anderer zu sehen und seine Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten angemessen zu interpretieren und einzuschätzen" (ebenda).

Bei SEYD findet sich auch der Hinweis, daß in der wissenschaftlichen Diskussion auch die ROTH'sche Systematik - wie viele andere auch "uminterpretiert, ausgefeilt und ergänzt" wurde. "Mal wird seiner Kompetenztrilogie eine vierte hinzugefügt - zumeist 'Methodenkompetenz' - mal wird die Trilogie zu einem Schlagwort gebündelt: 'Handlungskompetenz' (BADER 1989). Diese Bündelung kann dann wieder aufgebrochen werden im Hinblick auf unterschiedliche Lebenssituationen. So entsteht dann 'berufliche Handlungskompetenz' und 'Freizeitkompetenz' oder gar 'ökologische Kompetenz' und vieles andere mehr." (SEYD 1995, S. 162) Obwohl SEYD in beinahe ironischer Weise im Zusammenhang mit den verschiedenen Ausformungen der "Kompetenztrilogie" zuerst die Methodenkompetenz erwähnt, hält er die aus seiner Sicht dahinter stehende Absicht für durchaus nachvollziehbar: "Man will darauf hinweisen, daß es in der Berufstätigkeit immer weniger darum geht, nach Anweisung Aufgaben zu erledigen, sondern immer mehr darum, selbständig Aufgaben zu übernehmen, ohne auf irgendwelche methodischen Vorgaben zurückgreifen zu können. Dann muß man in der Lage sein, sich selbständig in den Sachverhalt einzuarbeiten, nach Lösungswegen zu suchen, sie auszutesten und schließlich zu einer Entscheidung zu finden, die tragfähig und begründbar ist. Die dazu nötigen Fähigkeiten bezeichnet man gern als 'Methodenkompetenz.'" (ebenda) (Der bei SEYD unter Anführungszeichen gestellte Begriff der Methodenkompetenz enthält einen Hinweis auf SCHÄFFNER, der diesen Begriff zwar verwendet und ihn auch in einer Grafik anschaulich darstellt, ihn aber nicht definiert; siehe dazu SCHÄFFNER 1991, S. 138 f.)

Abschließend noch ein Beispiel für eine andere Art der Verwendung, die zeigt, wie in "populärwissenschaftlicher" Art und Weise - zwar ebenfalls (wahrscheinlich ?) unter Rückgriff auf das ROTH'sche Modell (was schwer nachvollziehbar ist, weil keine Zitationen angeführt sind), aber in sehr undifferenzierter und "leicht verständlicher" Form - ein Kompetenzmodell erklärt werden kann, das scheinbar fast schon so etwas wie Allgemeinwissen darstellt. FAIX/LAIER beschreiben in ihrem Buch "Sozialkompetenz. Das Potential zum unternehmerischen und persönlichen Erfolg" die berufliche Handlungskompetenz als ein synergetisches Zusammenwirken von fachlicher, methodischer und sozialer Kompetenz (vgl. FAIX/LAIER 1991, S. 36). Während der Begriff der fachlichen Kompetenz selbstredend zu sein scheint, wird die soziale Kompetenz als die Grundlage dafür, "erfolgreich mit anderen zu interagieren, zusammenzuarbeiten und in der Gemeinschaft zu leben" (ebenda) definiert. Methodische Kompetenz wird nicht definiert, sondern nur als "unabdingbar dafür, sich in der Wissensflut noch zurechtzufinden" (ebenda) bezeichnet.

1.4.2.3 Persönlichkeitsmerkmale im Sinne von Qualifikationen nach REETZ

Lothar REETZ (1984a, S. 123 ff.) kam bei der Untersuchung der wirtschaftsdidaktischen Fragestellung, welche Qualifikationen mit Hilfe wirtschaftsberuflicher Curricula für die Auszubildenden vermittelt werden sollten, unter Rückgriff auf die Qualifikationsforschung und die Theorie der beruflichen Sozialisation zu dem folgenden normativen Qualifikationsbegriff.

Drei Ausprägungsmerkmale der Persönlichkeit sind zu unterscheiden und im Sinne von Qualifikationen zu entwickeln (vgl. REETZ 1984a, S. 127) - siehe dazu den Überblick in Abbildung 13.

Auch bei REETZ zeigt sich, daß sein Kompetenzkonzept eine Weiterentwicklung der Überlegungen ROTHs darstellt und dessen allgemeine Handlungsfähigkeits-Komponenten überführt in für das Berufs- und Arbeitsleben notwendige Qualifikationen.

<p>Die als Sachkompetenz zu umschreibende Fähigkeit, nicht nur in praktizistischer Enge der Spezialität des Arbeitsplatzes zu bestehen, sondern aus Einsicht in die Zusammenhänge, also theoriegeleitet und aufgrund von Problemlösungsfähigkeit wechselnden Anforderungen sachgerecht zu entsprechen:</p>	<p>fachlich-funktionale, prozeßabhängige Qualifikationen</p>
<p>Die als Sozialkompetenz zu umschreibende Fähigkeit, aus beruflichem Selbstbewußtsein und solidarischem Einverständnis zu handeln, u.a. auch, damit der "Verkauf" der eigenen Arbeitskraft unter optimalen Bedingungen verläuft:</p>	<p>humane, soziale, politische Qualifikationen</p>
<p>Die als humane Selbstkompetenz zu umschreibende Fähigkeit, als mündiger Mensch 'unter dem Anspruch verallgemeinerungsfähiger Werte selbstbewußt und selbstverantwortlich zu handeln':</p>	<p>allgemeine, prozeßunabhängige Qualifikationen</p>

Abb. 13: Die drei Ausprägungsmerkmale der Persönlichkeit nach REETZ

(aus: REETZ 1984a, S. 127)

Hilfreich für die Unterscheidung von *Kompetenzen* und *Qualifikationen* sind im Hinblick auf das eben dargestellte Raster die Ausführungen von FREI/DUELL/BAITSCH (1984, S. 32): Sie bezeichnen "Qualifikation als jenen 'Teil' einer aktualisierten Kompetenz (...), der in der psychischen Regulation von Tätigkeiten tatsächlich realisiert wird." Unter Qualifikation verstehen sie im Sinne LEONTJEWs den konkreten Prozeß der inneren oder äußeren Tätigkeit (vgl. ebenda, mit Verweis auf LEONTJEW, A.N.: Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein 1982).

1.4.2.4 Das Konzept der "ökonomischen Kompetenz" nach ACHTENHAGEN

Das Konzept von ROTH war ausgelegt auf das menschliche Individuum und seine Entwicklungs-, und Lernprozesse. Der REETZ'sche Qualifikationsbegriff fokussiert spezifisch auf die Anforderungen und Potentiale der Arbeitssituation des Menschen. Noch einmal spezifischer richtet Frank ACHTENHAGEN sein Interesse auf die **Entwicklung ökonomischer Kompetenz** als anzustrebendes Lehr-/Lernziel im Rahmen des Unterrichtsgegenstandes Rechnungswesen.

ACHTENHAGEN (1996, S. 24 f.) siedelt den von ihm zugrundegelegten Kompetenzbegriff im Kontext der Konzepte von ROTH und REETZ an, berücksichtigt auch die Arbeiten von KUTSCHA (1976) und PÄTZOLD (1995) und definiert die ökonomische Kompetenz als abzielend "auf die Vermittlung und den Erwerb von ökonomischem Wissen und eines ökonomischen Verstehens und Verständnisses, die zielgerichtet und effektiv für Handlungsentwürfe und Handlungsrealisationen sowohl im Unternehmens- und Verwaltungsbereich als auch bei der privaten Lebensführung eingesetzt werden können; er schließt emotionale, motivationale und moralische Aspekte sowie übergreifende Fähigkeiten, wie z. B. komplexes Problemlösen, Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, ein." (ACHTENHAGEN 1996, S. 24)

Er geht auch kurz auf die Bedeutung der *Schlüsselqualifikationsdiskussion* ein (vgl. ebenda, S. 25 ff.), als deren wesentlichstes Verdienst er die mittlerweile allgemein anerkannte Meinung hervorhebt, daß sowohl im beruflichen als auch im privaten Leben "andere" Qualifikationen als die im Bildungssystem vorrangig vermittelten wichtig sind. Die scheinbar generell anwendbare Antwort auf diese Erkenntnis besteht demnach in der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen (die teilweise auch über "Kompetenzen" definiert werden) - das wird auch im österreichischen Schulwesen in den Lehrplanformulierungen sichtbar. ACHTENHAGEN weist noch auf die eminent wichtige Zielsetzung einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung (im Sinne von

sachlicher *und* sozialer Kompetenzentwicklung) hin, die auch allmählich von den Betrieben - nicht zuletzt aufgrund der Schlüsselqualifikationsdebatte - erkannt wird, und schließt seine Anmerkungen zu den Schlüsselqualifikationen mit dem Verweis ab, daß viele Argumentationsstränge zu deren Konzept parallel zum Kompetenzkonzept laufen. Diesem Vorgehen schließe ich mich an dieser Stelle an, auch weil dieses Thema Gegenstand vieler wissenschaftlicher Arbeiten ist, die nicht noch einmal geschrieben werden sollen (als Überblick sei hier - noch einmal in Anlehnung an Frank ACHTENHAGEN - auf die Dissertation von DÖRIG 1994 verwiesen).

Die Zielkategorie "**ökonomische Kompetenz**" wird schließlich von ACHTENHAGEN (1996, S. 27 f.) - unter Betonung der Ganzheitlichkeit der Kompetenzentwicklung in ausdrücklicher Anlehnung an ROTH - wie folgt aufgeschlüsselt in einen:

1. **fachlichen** Bereich:
 - Aufbau und Förderung eines bereichsspezifischen Wissens
 - Fähigkeit, Barrieren zu durchbrechen und in anderen Tätigkeitsbereichen Probleme aufnehmen zu können
 - Lösen von Problemen
 - Mehrperspektivität und Mehrdimensionalität der Wahrnehmung
 - effektives Handeln in mehreren Kontexten
2. **sozialen** Bereich:
 - Teamfähigkeit
 - Kommunikationsfähigkeit
 - Empathie
3. **individuellen** Bereich:
 - nicht nur kognitive, sondern auch
 - emotionale
 - motivationale und
 - moralische Entwicklungsprozesse sind zu betonen

Spezifisch für den Rechnungswesenunterricht wird auf fünf Thesen von TRAMM/ PREISS verwiesen, die als Operationalisierung des obigen Zielkonzeptes in einem eigenen Beitrag (vgl. dazu TRAMM/PREISS 1996) weiter ausgeführt werden. ACHTENHAGEN betont anhand dieses Beispiels, daß die Förderung der sozialen und individuellen Kompetenz "zentral von der Förderung der fachlichen abhängt - sollen die Zielsetzungen nicht im Bereich folgenloser pädagogischer Lyrik bleiben" (ACHTENHAGEN 1996, S. 28).

1.4.2.5 Die drei Kompetenzkonzepte im Vergleich

In diesem eben erwähnten Punkt unterscheiden sich die Konzepte von REETZ und ACHTENHAGEN von dem von ROTH: Während die beiden ersteren die Sachkompetenz stark betonen (was sich fast automatisch aus dem jeweils gewählten Blickwinkel der beruflichen Qualifikationen bzw. des Zielkonzeptes des Rechnungswesenunterrichts ergibt), sind für ROTH die Sach- und die Sozialkompetenz unabdingbare Voraussetzungen, um die Selbstkompetenz und damit die höchste Form, die mündige und moralische Handlungsfähigkeit, entwickeln zu können. Das sehr komplexe Zusammenspiel aller drei Bereiche betonen aber durchgängig alle drei Autoren, gerade auch im Hinblick auf die Komponenten Kognition, Emotion und Motivation. (Nach Achtenhagen [ebenda, S. 32] sollen die "Motivation und die Emotion so ausgeprägt sein, daß sie die kognitiven Prozesse stützen".)

Der Begriff der **Handlungskompetenz**, wie ihn ROTH verwendet, ist der am weitesten gefaßte - auf ihn sind die drei Kompetenzbereiche und ihre Entwicklung über viele Jahre des Lernens und Reifens hinweg im Sinne einer ganz allgemeinen "Menschenbildung" ausgerichtet. Und obwohl ROTH von einer anderen Richtung her an das Kompetenz-Konstrukt herangegangen ist, als dies beispielsweise bei FREI/DUELL/BAITSCH mit ihrer von der Tätigkeitspsychologie geprägten wissenschaftlichen Arbeit der Fall ist, paßt deren Differenzierung von Kompetenz versus Handlungskompetenz ausgezeichnet auf das Modell von ROTH: Für FREI/DUELL/BAITSCH (1984, S. 33) ist Handlungskompetenz "ein wertender Begriff und meint in etwa den Grad der faktischen Annäherung an das (...) menschliche Potential zur Selbstregulation." Und auch SLOANE (1996, S. 59) sieht in einer aktuellen Veröffentlichung die Handlungskompetenz als eine "Tiefenstruktur"; nach ihm generieren sich Oberflächenstrukturen (z.B. das Handeln) aus Tiefenstrukturen - "Kompetenz ist die Basis, aus der Handeln sich generativ aktualisiert." (ebenda)

Bei REETZ wird das ganz allgemein auf das menschliche Leben bezogene ROTH'sche Modell auf den Bereich der Berufs- und Arbeitswelt eingeschränkt, und noch einmal enger betrachtet ACHTENHAGEN den Begriff der ökonomischen Kompetenz, wie sie im Rechnungswesenunterricht entwickelt werden soll.

Um eine weitgehende Vergleichbarkeit zu gewährleisten, sei hier nochmals an die von FREI/DUELL/BAITSCH (1984) getroffene Unterscheidung von Kompetenz und Qualifikation erin-

ner. Übertragen auf das REETZ'sche Modell hieße das, daß das Ziel sein muß, die Qualifikationen möglichst weit an die Kompetenzen anzugleichen. (Man könnte dabei auch erinnert sein an die ROTH'sche Unterscheidung von Einsicht und Kompetenz - allerdings ist bei ROTH die Kompetenz der engere Begriff, bei REETZ dagegen der weitere!) Für die weitere Untersuchung ebenfalls noch von Interesse ist deren Feststellung, daß der Kompetenzbegriff in der Regel im Plural zu denken sei; demnach verfüge man über so viele "verschiedene Kompetenzen", wie man verschiedene Klassen von Tätigkeiten subjektiv unterscheidet (vgl. ebenda, S. 32).

Werden nun die einzelnen Felder der Abbildung 14 genauer miteinander verglichen, so ist un-
schwer zu erkennen, daß keine allzu großen Differenzen zwischen den drei Konzepten be-
stehen (was auch folgerichtig erscheint, da ja die beiden jüngeren sich an den bereits beste-
henden orientierten). Die folgenden Details verdienen es meiner Meinung nach, noch einmal
deutlich hervorgehoben zu werden:

Der Bereich der **Sachkompetenz** geht - entgegen dem üblichen Sprachgebrauch - weit über
bloße Fach- und Sachkenntnis hinaus: zum fachlichen Wissen und Handeln-Können kommen
kognitive und intellektuelle Fähigkeiten hinzu, von denen insbesondere Transfer-, Problem-
lösungs- und kreative Leistungen im Sinne von "etwas Neuem generieren" besonders
hervorzuheben sind.

Daß tatsächlich kaum eine dieser Fähigkeiten und Leistungen ohne die notwendigen sozialen
Fähigkeiten von Nutzen ist - einfach, weil sie nicht in einem sozialen Vakuum, sondern immer
im Zusammentreffen, -arbeiten, -lernen usw. mit anderen Menschen zur Anwendung kom-
men -, unterstreicht die Überlegungen von ROTH (siehe oben S. 78 f.) nachhaltig.

S A C H K O M P E T E N Z	<p>sacheinsichtiges Verhalten u. Handeln = <u>intellektuelle</u> MÜNDIGKEIT</p> <p>Förderung der Sprachfähigkeit, der Denk- fähigkeit und des Handelns durch deren kritischen und kreativen Gebrauch;</p> <p>kognitive Leistungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • gedächtnismäßige Reproduktion • die Sachverhalte neu strukturierende Reorganisation • Transfer der erlernten Begriffe, Prinzipien, Regeln auf neue Sachverhalte • problemlösende und kreative Leistungen 	<p>fachlich-funktionale, prozeß-abhängige QUALIFIKATIONEN</p> <p>um die praktischen Anforderungen des Arbeitsplatzes und wechselnde Anforderungen mithilfe des Verstehens der Zusammenhänge (theoriegeleitet) und von Problemlösefähigkeit bewältigen zu können</p>	<p>FACHLICHER Bereich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fachliches Wissen • Problemlösefähigkeit • Mehrperspektivität und Mehrdimensionalität der Wahrnehmung • effektives Handeln in mehreren Kontexten
---	--	--	--

+

+



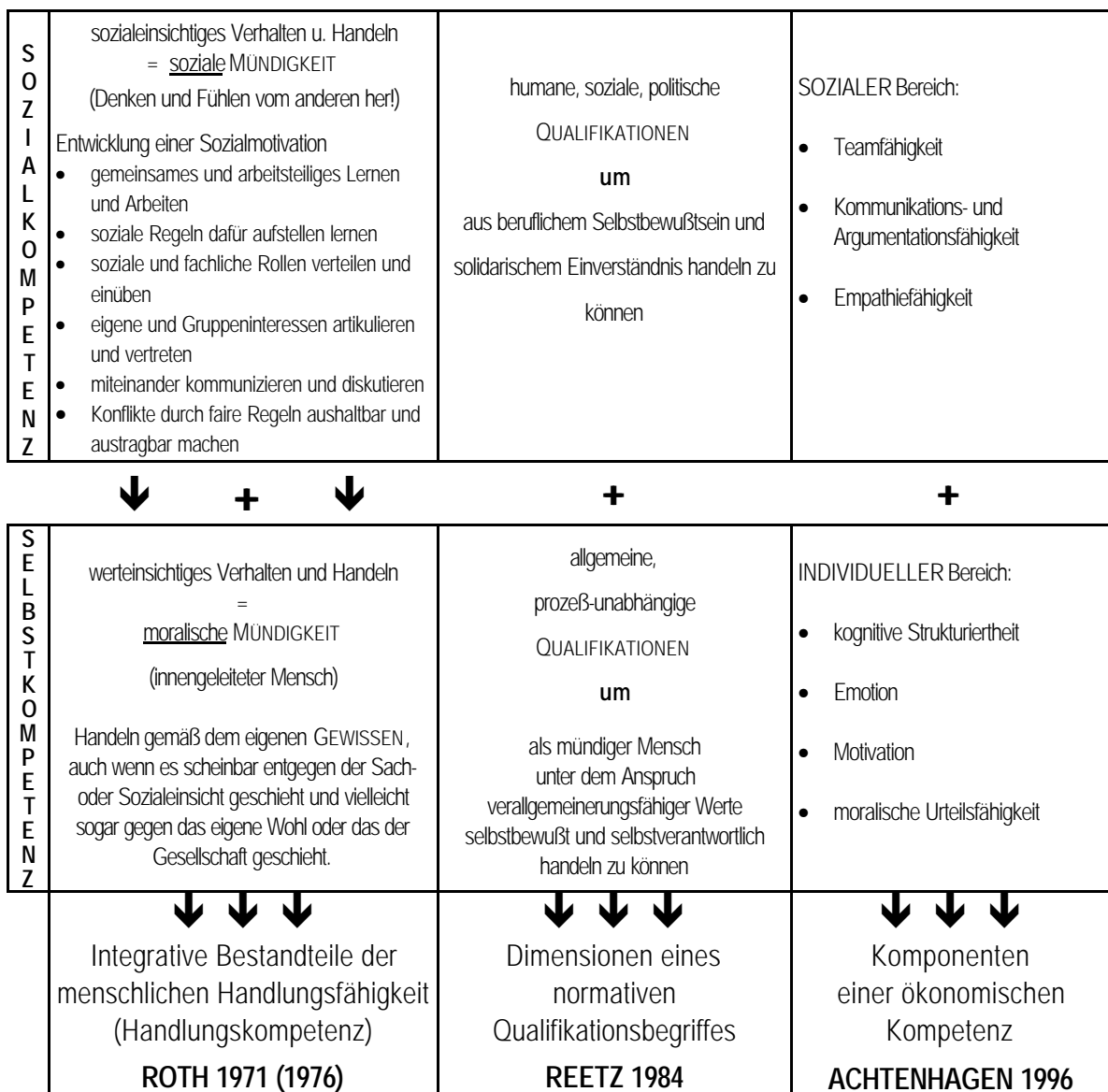


Abb. 14: Gegenüberstellung der Kompetenzkonzepte: ROTH - REETZ - ACHTENHAGEN

Die **Sozialkompetenzen** lassen sich übereinstimmend als für den Bereich von Bedeutung zusammenfassen, in dem der Mensch mit anderen zusammenlebt und -arbeitet, spricht (wenn Meinungen, Erfahrungen, Neuigkeiten usw. ausgetauscht werden), streitet (wenn unterschiedliche Meinungen zu Konflikten führen), Regeln für viele dieser Fälle ausverhandelt (damit auch weiterhin ein "Zusammen-Leben" möglich ist) und sich dabei immer wieder auch in die Situation des anderen hineinzusetzen versucht - eben weil er nicht alleine, sondern permanent in sozialem Kontakt mit anderen Menschen ist!

Der Bereich der **Selbstkompetenz** hebt sich bei allen drei Autoren etwas ab, wobei die Emotionen und Motivationen, die ACHTENHAGEN hier ansiedelt, bei ROTH sowohl im Zusam-

menhang mit der Sachkompetenz, als auch vor allem mit der Sozialkompetenz als nicht loszulösend von der kognitiven Entwicklung Erwähnung finden.

Die weitere Untersuchung wird deshalb auch weitgehend an das Modell von ROTH aufbauen, da hier eine relativ saubere Trennung vorgenommen werden kann, wenn der moralisch mündige und urteilsfähige, nach seinem Gewissen selbstbewußt und selbstverantwortlich Handelnde (siehe die Zeile Selbstkompetenz in Abbildung 14) als der Idealfall und das endgültig zu erreichende Ziel jedes Entwicklungs- und Erziehungsverlaufes postuliert wird - dieser Idealfall, auf den hin die pädagogischen, insbesondere die schulischen Erziehungsbemühungen im Bereich der Sach- und Sozialkompetenzen ausgerichtet sind. Deshalb wird das Augenmerk dieser Untersuchung vorwiegend auf diesen beiden Kompetenzbereichen liegen, deren Ausbildung und Weiterentwicklung die ureigenste Aufgabe gerade des Lern- und damit zugleich des sozialen Orts Schule ist.

Womit die Untersuchung wieder bei ihrem Ausgangspunkt angelangt ist: den fachlichen und sozialen Kompetenzen, die den Schülern der Handelsschule entsprechend dem Lehrplan im Fach BWÜP vermittelt werden sollen!

1.4.2.6 Die Ziele des Lehrplans

Festgestellt wurde, daß den Schülern fachliche und soziale Kompetenzen vermittelt werden sollen, erarbeitet wurde auch, was fachliche und soziale Kompetenzen allgemein sind oder sein können; was aber noch fehlt, ist, welche das im speziellen sind, und vor allem, *wie* diese Fähigkeiten vermittelt werden sollen.

Der Vollständigkeit halber sei hier noch die "**Bildungs- und Lehraufgabe**" für den uns besonders interessierenden Unterrichtsgegenstand so wiedergegeben, wie er in der Verordnung zu finden ist:

"Der Schüler soll

1. fachliche und soziale Kompetenz erwerben,
2. seine in anderen Unterrichtsgegenständen erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten sowie seine persönlichen Erfahrungen auf praxisorientierte Aufgabenstellungen anwenden können,
3. betriebswirtschaftliche Problemstellungen selbständig bearbeiten, eigene Lösungen entwickeln und diese vertreten können,
4. die Brücke zwischen Theorie und Praxis schlagen,

5. durch Simulation der betrieblichen Realsituation betriebswirtschaftliche Ziele, organisatorische Strukturen und Zusammenhänge sowie Arbeitsabläufe kennenlernen, durchschauen, bewerten und entsprechen handeln können,
6. Kommunikationstechniken anwenden und deren Auswirkungen beurteilen können und
7. gemäß den persönlichen Erfahrungen, Interessen und Fähigkeiten ein betriebswirtschaftliches Projekt initiieren, im Team oder einzeln durchführen und abschließen, dokumentieren und präsentieren können." (BGBl. 895/1994, S. 6737)

Diese sieben Lehrziele ("Bildungs- und Lehraufgabe" ist ein durchaus interpretationsfähiger Begriff) sollen etwas genauer betrachtet werden: Das erste ist im Sinne des in diesem Kapitel sehr ausführlich Dargestellten die umfassendste Aufgabe - eigentlich ist es *die* Aufgabe der gesamten (in diesem Fall dreijährigen) Ausbildung. Wenn nicht in den weiteren sechs Zielen noch ganz dezidiert (Teil-)Aspekte der Selbstkompetenz als Bildungsaufgabe angeführt sind - und es kann vorweggenommen werden: das ist nicht der Fall -, dann müßte es sich nach dem eben erarbeiteten Verständnis bei den weiteren Zielen um Spezifizierungen dieser ersten Bildungsaufgabe handeln.

Das *zweite* Ziel stellt auf Transferleistungen ab (Sachkompetenz), das *dritte* auf Problemlöse- und zum Teil Argumentationsfähigkeit (Sach- und etwas Sozialkompetenz), beim *vierten* ist die Formulierung durchaus als "poetisch" (auch schwammig wäre wohl zulässig) zu bezeichnen, es läßt sich aber unschwer unter die von REETZ für die Sachkompetenz notwendigen Qualifikationen ("..... nicht nur die praktizistische Enge der Spezialität (...), sondern auch theoriegeleitet, aus Einsicht in die Zusammenhänge, den Anforderungen entsprechen" REETZ 1984a, S. 127) einreihen. Diese Zuordnung läßt sich auch für das *fünfte* und teilweise für das *siebte* Ziel treffen.

Auf den ersten Blick scheint die *sechste* Lehraufgabe ganz eindeutig den Sozialkompetenzen zuordenbar (wo ich sie auch belassen werde). Allerdings bewirkt der Aspekt der Anwendung einer vorher auf der kognitiven Ebene vermittelten (und der Formulierung entsprechend sehr technisch wirkenden) Methode zumindest ein kurzes Zögern. Die oftmals als eigene Kompetenzkategorie angeführte Methodenkompetenz wird nämlich in der Folge nach eben diesen Gesichtspunkten entweder dem Sach- oder dem Sozialkompetenzbereich zugeordnet werden; sind eher technische und technokratisch-mechanische Methoden gemeint, wie der Umgang mit technischen Geräten, die Nutzung von Software, die Durchführung eines Projektes oder auch die Nutzung von Präsentationstechniken, so werden sie eindeutig der Sachkompetenz

zugeordnet werden. Bei Methoden aus dem Bereich der Kommunikation, Diskussion oder Argumentation (wie beispielsweise Rhetorikseminare angeboten und abgehalten werden) sollte zumindest eine zweite Prüfung erwogen werden; als Schulung einer Kommunikationsfähigkeit, die vor allem das *mit* einem anderen Kommunizieren und weniger die Anwendung eines auf psychologischen Kenntnissen aufbauenden (im Extremfall: Manipulations-) Instrumentariums meint, die aber auch auf Regeln aufbauen kann, soll sie hier eher in den Bereich der sozialen Kompetenzen eingereiht werden.

Insgesamt ist also zwar der Erwerb fachlicher und sozialer Kompetenzen gefordert, ausgeführt werden dann aber fast ausschließlich Fähigkeiten, die der Sach- und damit den fachlichen Kompetenzen zuzurechnen sind.

Betrachtet man in diesem Zusammenhang das "**Allgemeine Bildungsziel**" (BGBl. 1994, S. 6725) genauer, so sind dort 18 Ziele explizit angeführt. Von diesen sind acht eindeutig dem fachlichen Wissen und Können zuordenbar, fünf lassen sich zu den sozialen Fähigkeiten rechnen (Kommunikation, Zusammenarbeit, verantwortungsbewußtes Handeln, die Folgen des eigenen Verhaltens für die Gesellschaft überblicken, Verständnis und Achtung für andere aufbringen), und die restlichen fünf sind schwer zuordenbar, insbesondere dann, wenn allgemeine Werthaltungen angestrebt werden (beispielsweise: Interesse am öffentlichen Geschehen und am österreichischen Kulturleben zeigen; für Frieden, Freiheit, für die Verteidigung seiner Heimat und die demokratischen Prinzipien eintreten). Gerade das letzte Beispiel zeigt, daß dieses Ziel vom Anspruch her auf jeden Fall den Selbstkompetenzen zuordenbar wäre (obwohl dafür auch Sachkenntnis und -verständnis notwendig sind - hier wird wieder die Verquickung von intellektueller und sozialer Mündigkeit offenkundig). Um aber von Selbstkompetenz im Sinne von mündigem und moralischen Verhalten sprechen zu können (und das könnte das Ziel des Gesetzgebers gewesen sein), wäre es einfacher, könnte man sich hinter diesen Worten und Sätzen eine konkrete Person mit ihrem je spezifischen Verhalten, Denken und ihren Werthaltungen vorstellen. Ansonsten bleiben diese Ziele leere Hülsen und Phrasen, wobei beim Lesen des Allgemeinen Bildungszieles eben dieser Eindruck generell sehr leicht entstehen kann²³.

²³ Das mag am Wesen der allgemeinen Formulierung liegen und den Intentionen des Lehrplans als "Rahmenlehrplan" auch entsprechen, es wird auf jeden Fall aber deutlich, daß diese Ziele einer späteren Konkretisierung und Festlegung beispielsweise in Form von Feinzielen bedürfen.

Vergleicht man diesen Abschnitt mit den Bildungszielen der Handelsakademie (vgl. ebenda, S. 6583 f.), so muß man schon sehr genau nachlesen, um überhaupt einen Unterschied zu finden: lediglich zwei zusätzliche, eher allgemeine und in den anderen ohnehin mitenthaltene Zielformulierungen (also 20 statt 18) machen diesen Unterschied aus. Die Zielsetzung der Lehrplangestalter scheint für die Absolventen der Handelsschule fast ident mit der für die HAK-Absolventen gewesen zu sein - zumindest was das in Verordnungsform niedergeschriebene Bildungsziel anbelangt.

Die **didaktischen Grundsätze** folgen im Gesetzestext unmittelbar auf das allgemeine Bildungsziel. Sie interessieren hier vorwiegend unter der Fragestellung, wie denn diese hehren Ziele erreicht werden könnten. Tatsächlich wird dort explizit festgehalten, daß "die Arbeit in allen Unterrichtsgegenständen auf das allgemeine Bildungsziel der Handelsschule auszurichten" ist (ebenda, S. 6726). Relativ ausführlich wird dann beschrieben, welche didaktischen Maßnahmen die *fachliche* Zielerreichung unterstützen können und sollen ("rasche Aktualisierung der Inhalte"; "fächerübergreifend"; "gezielte Übung und Wiederholung"; "Exkursionen", "flexible Stundeneinteilung" usw.). Wie die *sozialen* Fähigkeiten und deren Entwicklung unterstützt werden sollen, ist viel weniger leicht ersichtlich. Zwar wird die Teamarbeit gleich zweimal bemüht, und es wird auch festgestellt, daß "die Vermittlung des Lehrstoffes und die Persönlichkeitsentwicklung (...) untrennbare Komponenten des Unterrichts" sind (ebenda), aber damit erschöpft sich auch schon die Suche nach weiteren Hinweisen.

Schließlich bleibt noch die Hoffnung, daß unter der Rubrik "ergänzend zu den einzelnen Unterrichtsgegenständen angemerkt" für das Fach "Betriebswirtschaftliche Übungen einschließlich Projektarbeit " nähere Aufschlüsse über die Vermittlung der sozialen Fähigkeiten gegeben werden.

"In diesem Unterrichtsgegenstand soll sich der Schüler durch Aneignung von Lern- und Arbeitstechniken, durch Anwendung seiner in den anderen Unterrichtsgegenständen erworbenen Grundkenntnisse sowie *durch ständiges Training von kommunikativen Fähigkeiten* (Hervorhebung durch F.G.) Schlüsselqualifikationen für ein erfolgreiches Bestehen in der Berufs- und Arbeitswelt aneignen." (ebenda, S. 6728) Mehr ist auch hier nicht zu finden ...!

Ich gestehe, daß ich mit großer Neugierde und auch Erwartung an die Aufschlüsselung und inhaltliche Abklärung der Kompetenzbereiche herangegangen bin, gerade weil ich von Anfang an davon überzeugt war, daß gerade das Fach BWÜP und darin wiederum in erster Linie der Unterricht in der Übungsfirma eine fast ideale Möglichkeit und für das kaufmännische Schul-

wesen eine echte Chance darstellt, mehr als nur Wissensbestände in die Köpfe der Schüler zu pferchen und sie bloß fachlich-inhaltlich auf einen Beruf in der Wirtschaft oder Verwaltung vorzubereiten.

Vor allem die ROTH'sche Anthropologie, aber auch die Ansätze von REETZ und ACHTENHAGEN schienen zu bestätigen, daß in der Schule nicht nur für die Ausbildung von fachlichen Qualifikationen Platz wäre, sondern daß darüber hinaus auch die sozialen Fähigkeiten und sogar die emotional-motivationalen und moralischen Befindlichkeiten und Werthaltungen eine für die Bildungsinstanzen wichtige Dimension sein müssen. Aber wie denn das in der Handelsschule (und gleiches gilt in eben dieser Eindeutigkeit für die Handelsakademie) zu geschehen hat, darüber hüllt sich der Gesetzgeber (außer, daß Arbeiten im Team wichtig ist und deshalb Team- und Kommunikationsfähigkeit entwickelt werden müßten) in Schweigen. Der eben zitierte erste lapidare Absatz der für BWÜP spezifizierten Bildungs- und Lehraufgabe hilft in keinster Weise weiter, die Arbeit in der Übungsfirma wird nicht ein einziges Mal im Hinblick auf die vielfältigen sozialen Möglichkeiten und Notwendigkeiten erwähnt. Lediglich die Projektarbeit, die ebenfalls im Fach BWÜP in der dritten Klasse auf dem Lehrplan steht, "dient dem Nachweis der fachlichen und sozialen Kompetenzen des Schülers" (ebenda). Die Projektarbeit soll an dieser Stelle auf keinen Fall minder eingeschätzt werden - im Sinne der Lernchancen und -möglichkeiten halte ich sie für sehr wichtig - , aber diese Formulierung stellt doch eine Enttäuschung dar!

Schließlich soll noch als letzte Möglichkeit ein Blick in den Kommentar zu den neuen Lehrplänen geworfen werden. Dieser Kommentar (herausgegeben von BERNHART et al. 1996) erschien knapp zwei Jahre *nach* Inkrafttreten der Lehrpläne und gibt doch einige Aufschlüsse: Wie bereits oben erwähnt, schreiben die Herausgeber, daß im Mittelpunkt der weitreichenden Reform der kaufmännischen Ausbildung die inhaltlichen Reformmaßnahmen gestanden hätten. Ebenfalls bereits oben (siehe S. 70 f.) angeführt wurde, daß diese erforderlich gewesen seien, um die hohe Fachkompetenz der Absolventen "durch eine verstärkte Sozial- und Methodenkompetenz sowie durch eine erhöhte Persönlichkeitsbildung zu ergänzen" (BERNHART et al. 1996, S. 7).

Schließlich findet sich - als erste der insgesamt zwölf Leitideen, durch die die Reform der gesamten Ausbildung geprägt worden ist - die Überschrift **Verbesserung der Handlungskompetenz**" (vgl. ebenda, S. 11). Die Handlungskompetenz (es wird im ersten Satz eingeschränkt, daß es sich dabei lediglich um die *berufliche* Handlungsfähigkeit handle) wird defi-

niert als "die Fähigkeit, in beruflichen Situationen Arbeitstätigkeiten sachgerecht und verantwortungsbewußt zu planen, auszuüben und zu beurteilen" (ebenda).

Diese Handlungskompetenz setzt sich nach BERNHART (1996, S. 11) zusammen aus den in Abbildung 15 dargestellten "vier zentralen" Komponenten.

Mit dieser Untergliederung ist der gegenständlichen Arbeit tatsächlich geholfen (und sicher auch den mit dem Lehrplan Arbeitenden, denn wie bereits oben festgestellt, ist der Lehrplan nicht sonderlich aussagekräftig bzw. hilfreich für die konkrete Umsetzung im Unterricht); es bietet sich nun zumindest die Möglichkeit, eine Begriffsklärung vorzunehmen, um im Rahmen der weiteren Ausführungen sicher sein zu können, daß wir mit den gleichen Bezeichnungen auch von denselben Bereichen und Merkmalen sprechen. Und diese Begriffsklärung bzw. Annäherung scheint durchaus sinnvoll und notwendig zu sein.

1. Fachkompetenz:	die für eine bestimmte Berufstätigkeit erforderlichen Wissensbestände und Fertigkeiten;
2. Sozialkompetenz:	fach- und berufsübergreifende Fähigkeiten ("Metaqualifikationen" bzw. "Schlüsselqualifikationen") wie z.B. die - Interaktionsfähigkeit (Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit), - Teamfähigkeit, - Problemlösungsfähigkeit, - Fähigkeit Verantwortung zu tragen, - Lernbereitschaft und Wandlungsfähigkeit, - die Beherrschung von Arbeitstechniken sowie - Führungsqualitäten;
3. Methodenkompetenz:	Kenntnisse über Arbeitsabläufe (Prozeßwissen), über Problemlösungsstrategien und über das Projektmanagement, sowie die Fähigkeit, diese Kenntnisse bei der Realisierung von Arbeitsaufgaben einsetzen zu können;
4. Persönlichkeitskompetenz:	<i>statische</i> Elemente der Persönlichkeitsbildung wie Fleiß, Sorgfalt, Konzentration, Ausdauer und Genauigkeit, sowie <i>dynamische</i> Elemente wie Eigeninitiative und Kreativität, Kritikfähigkeit, Fähigkeit, sich eine eigene Meinung zu bilden und die Meinung des anderen zu respektieren.

Abb. 15: Die dem Lehrplan zugrundeliegenden Komponenten der "Handlungskompetenz"

nach BERNHART

(aus: BERNHART et al. 1996, S. 11)

Der von BERNHART verwendete Begriff der **Handlungskompetenz** ist praktisch ident mit den oben als Sachkompetenz festgelegten Fähigkeiten (insbesondere im Sinne der fachlich-funktionalen, prozeßunabhängigen Qualifikationen von REETZ). Damit zeigt sich aber auch bereits, daß die von mir dargestellte Handlungskompetenz sensu ROTH mit der von BERNHART umschriebenen keinesfalls inhaltsgleich sein kann. Die BERNHART'sche *Fach-* und

die *Methodenkompetenz* gehen demnach vollständig in der oben definierten Sachkompetenz auf. Der "*statische*" Teil der **Persönlichkeitskompetenz** (der im übrigen sehr stark an die früher als für das Rechnungswesen als typisch und wichtig erachteten Tugenden erinnert - siehe dazu beispielsweise die "Grundlegenden Bildungskategorien" bei DAUENHAUER 1977) würde zwar als allgemeine, prozeß-unabhängige Qualifikationen nach REETZ gelten können, um ihn aber tatsächlich zum Bereich der Selbstkompetenzen zu zählen, fehlen doch die Komponenten der Mündigkeit und Selbstverantwortlichkeit zu sehr. Aus diesem Grund würde ich sie eher zu den für die fachlichen Fähigkeiten wichtigen (additiven) Kompetenzen zählen.

Auch die Beispiele für die *dynamischen* Elemente der Persönlichkeitskompetenz lassen sich - bezogen auf die Felder der obigen Abbildung 14 - eher dem Bereich der Sach- und Sozialkompetenz zuordnen: Eigeninitiative, Kreativität und Kritikfähigkeit, aber auch das Bilden der eigenen Meinung würde unschwer den Sachkompetenzen zugezählt werden; zieht man aber die kognitive Strukturiertheit aus dem individuellen Bereich ACHTENHAGENS in Betracht, und überlegt man, warum der Begriff *Selbskompetenz* gewählt wurde, kann man wohl zu Recht annehmen, daß dieser Bereich auf die Selbstkompetenz im Sinne der oben besprochenen Modelle abzielt. Die angeführten Beispiele, auch wenn sie "nur" für die berufliche Handlungsfähigkeit" gewählt wurden, erschweren diese Zuordnung aber doch ganz erheblich. Denn auch das Respektieren der Meinung eines anderen würde nach dem hier zugrundegelegten Verständnis am ehesten in den Bereich der Sozialkompetenzen gezählt werden.

Zusammenfassend könnte man die von BERNHART angeführte **Persönlichkeitskompetenz** als mit "von allem etwas" umschreiben, wobei nur ein relativ geringer Teil - mit einigem Goodwill - den Selbstkompetenzen zugeordnet werden kann.

Bewußt für den Schluß aufgehoben wurde die **Sozialkompetenz** des Lehrplankommentares: in ihr finden sich nicht nur die sozialen, kommunikativen und emphatischen Elemente der oben festgelegten sozialen Fähigkeiten; vielmehr erscheint diese "zentrale Kompetenz" (sie wurde als eine von immerhin vieren so genannt) als Füllhorn für alles, was noch als irgendwie anstrebenwert im Sinne eines Bildungszieles oder eventuell wichtig für den Absolventen, in welcher Situation auch immer, gedient haben. Denn die gesamten Meta- und Schlüsselqualifikationen fallen hier herein, und dabei handelt es sich bei weitem nicht nur um soziale, kommunikative und emphatische Fähigkeiten. Die Problemlösefähigkeit würde nach dem hier

zugrundegelegten Schema eindeutig zu den Sachkompetenzen gezählt werden, ebenso wie die Beherrschung von Arbeitstechniken; Verantwortung zu tragen würde eher der Selbstkompetenz zugeordnet werden, und über die Lernbereitschaft und Wandlungsfähigkeit ließen sich einige weitere Absätze füllen - ganz sicher würden sie im Rahmen dieser Arbeit *nicht* zu den sozialen Kompetenzen gezählt werden. (Eine mögliche Erklärung für dieses "Überborden" könnte BERNHART [1996, S. 15] selbst gegeben haben, wenn er in den Ausführungen zum Allgemeinen Bildungsziel meint, daß die forcierte hohe Fachkompetenz durch eine Reihe von Zielformulierungen ergänzt wird, "welche die in den letzten Jahrzehnten etwas vernachlässigte Sozial- und Methodenkompetenz charakterisieren".)

Zwei Dinge sind jetzt noch zu leisten: Als erstes die zusammenfassende Gegenüberstellung der in dieser Arbeit verwendeten Kompetenz-Dimensionen (im Sinne von ROTH, REETZ und ACHTENHAGEN) mit denen des Lehrplanes. Das geschieht in Abbildung 16:

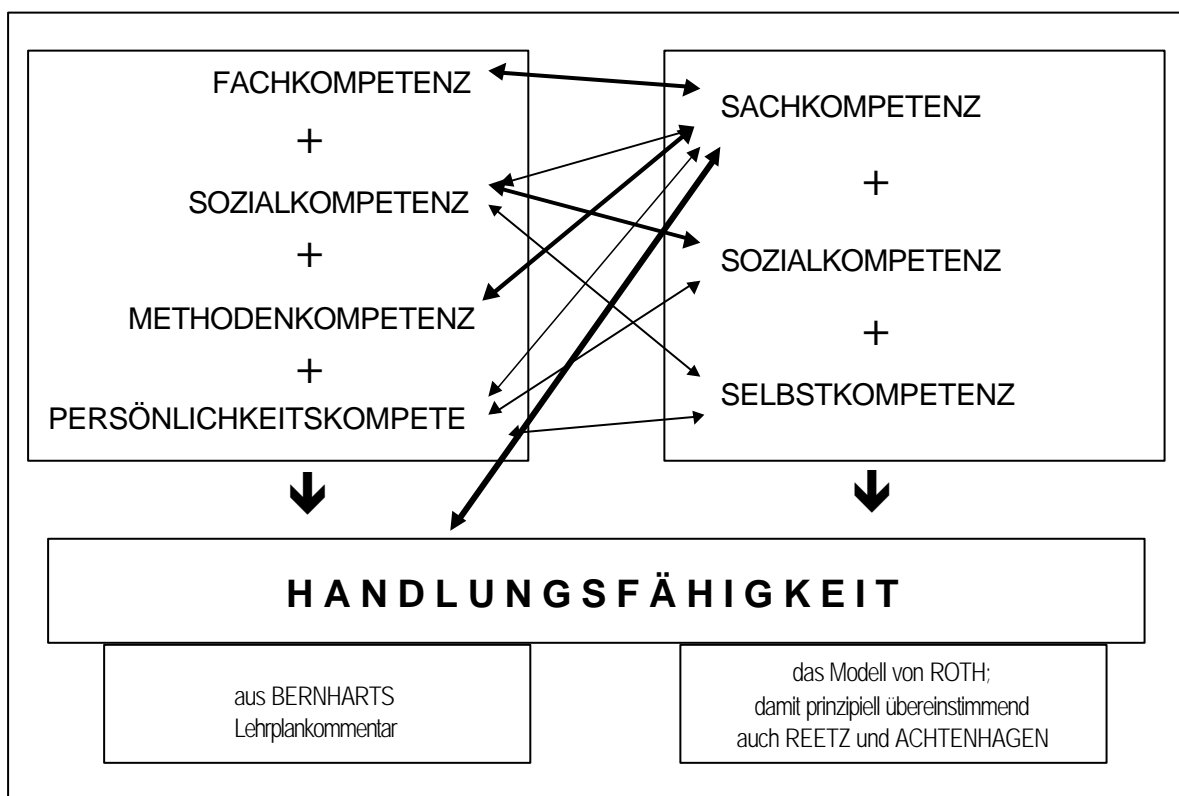


Abb. 16: Vergleich der Kompetenzbegriffe des Lehrplans mit jenen von ROTH et al.

Als zweites wird abschließend in diesem Kapitel **zusammengefaßt**: Der neue Lehrplan, mit dem das Ziel einer umfassenden Reform des kaufmännischen Schulwesens verfolgt wird,

schreibt zwar vor, daß die Schüler fachliche *und* soziale Kompetenzen erwerben sollen, bei den näheren Ausführungen dazu liegt ein ganz eindeutiger Schwerpunkt (quantitativ etwa im Verhältnis 1 : 4 bis 1 : 6) aber wiederum auf den fachlichen Fähigkeiten. Im Kommentar zum Lehrplan (der erst zwei Jahre, nachdem in den Schulen aufgrund des neuen Lehrplanes zu unterrichten begonnen worden war, herausgegeben wurde) ist dieses Ungleichverhältnis nicht mehr so stark spürbar, und die in der dreijährigen Ausbildungszeit anzustrebende Handlungsfähigkeit wurde näher spezifiziert.

Angesichts der oben durchgeführten Untersuchung dieser Spezifizierungen bleibt allerdings zu befürchten, daß weiterhin die fachlichen Fähigkeiten der Schüler stark forciert werden (was sicherlich auch den Zielen der Ausbildung entspricht und für die Qualität der Schule nicht von Nachteil ist), daß aber die "in den letzten Jahrzehnten etwas vernachlässigte Sozialkompetenz" nicht wirklich besser gefördert werden wird. Denn dafür ist in die Definition von Sozialkompetenz "zu viel" eingeflossen, um tatsächlich einigermaßen greifbar und damit auch gezielt lehrbar (im Sinne von handelnd, reflektierend und interagierend entwickeln, wie es im Sinne der Handlungsorientierung anzustreben wäre) zu werden. Handlungskompetenz, wie sie beispielsweise ROTH für ein sach-, sozial- und werteinsichtiges Verhalten und Handeln mit dem Prädikat "mündig" anstrebt, ist auf keinen Fall gleichzusetzen mit der beruflichen Handlungsfähigkeit, die der Lehrplan meint: insbesondere die Dimension eines mündigen und moralischen Verhaltens wird in diesem - außer in wenigen schwammigen Andeutungen im Allgemeinen Bildungsziel - völlig ausgespart. Die auszubildenden Kompetenzbereiche beschränken sich demnach auf die Sach- und die Sozialkompetenz - mit deutlichem Schwergewicht auf ersterer.

Im Vergleich mit den obigen Kapiteln 1.3.2 und 1.3.3 zur Handlungsorientierung bleibt zu fragen, welches Bild des Schülers die Lehrplangestalter bei der Formulierung der Ziele vor Augen gehabt haben. Denkt man an die Vorstellungen des epistemologischen Subjektmodells und hat einen Schüler vor Augen, der selbständig denkend sein Handeln rational, reflexiv und konstruktiv organisieren kann, in partizipativen, sozialen Prozessen aus seinem Handeln Erfahrungen sammelt und diese zu neuem Wissen verarbeitet, so müssen die Schule und die Pädagogen diesem Schüler lediglich noch solche Lernangebote offerieren, in denen ihm die von TRAMM geforderten inhaltlichen und sozial-kommunikativen Erfahrungen ermöglicht werden, damit er die angestrebte Fach- und Sozialkompetenz ausbilden kann, und er benötigt Erfahrungen mit sich selbst, um die im Sinne ROTH's angestrebte Selbstkompetenz entwickeln zu können. Beim Prozeß der Systematisierung und Reflexion dieses Lernhandelns sind

wiederum die Pädagogen gefragt, die dem Schüler bei seinem *kontinuierlichen Entwicklungsprozeß* (so TRAMM) behilflich sein und ihn dabei begleiten sollen. Sie sind für die Qualität des Lernhandelns mitverantwortlich und dafür, daß der Schüler seine Kompetenzen und Fähigkeiten - und damit auch sein Wissen und seine Kenntnisse - entwickeln und erweitern kann. Und sie sind auch verantwortlich für die Gestaltung der Lerngegenstände und Lernumwelten (siehe oben S. 62 f.): Mit der Modellierung der Lernumwelt und des Lerngegenstandes (im Sinne von Lernen in und an der) Übungsfirma haben sie eine hervorragende Möglichkeit bekommen, noch mehr als bisher selbst zu gestalten und mitzuwirken, damit der Schüler die angestrebten Ziele erreicht. Dabei sind die Übungsfirma und das Fach BWÜP sicher nicht das alleinige Heilmittel, sie können aber mit ein (wichtiger) Baustein im Gesamt der schulischen Ausbildung sein, die den Schüler ernst nimmt und ihn befähigt, die zukünftigen Anforderungen und beruflichen sowie persönlichen Aufgaben zu bewältigen.

Wie die Rahmenbedingungen, die organisatorische Unterstützung und die konkrete Ausgestaltung der schulischen Übungsfirmen aussehen, soll im nächsten Abschnitt dargestellt werden.

1.4.3 Die Übungsfirmenlandschaft seit 1994

Seit September 1994 arbeiten und lernen die dritten Klassen der Handelsschulen in ihren eigenen Übungsfirmen, im Schuljahr 1994/95 wurden an allen Schulen die Betriebswirtschaftlichen Zentren (BWZ) entsprechend den Richtlinien des Ministeriums eingerichtet und ausgestattet, und im Herbst 1997 erfolgte ein zweiter, großer Schritt: Zu diesem Zeitpunkt kamen die vierten Jahrgänge der Handelsakademie erstmals lehrplanmäßig im Fach Betriebswirtschaftliche Übungen und Projektmanagement in ihre eigenen Übungsfirmen. Damit veränderte sich die Übungsfirmen-Landschaft einerseits quantitativ, andererseits erwarteten viele Lehrer, Schulleiter, aber auch Übungsfirmen-Beobachter und Interessierte eine qualitative Veränderung. Mittlerweile wird nicht nur im kaufmännischen, sondern auch im humanberuflichen und sogar im technischen berufsbildenden Schulwesen in Übungsfirmen gelernt und gearbeitet, das allerdings nicht mit einer so festen lehrplanmäßigen Verankerung wie im kaufmännischen Bereich. Zahlmäßig konnte eine kontinuierliche Steigerung von 1994 (mit etwa 200 bis 250 Üfas) über 1997 (rund 600) bis zum Jahr 1999 auf knapp 800 Übungsfirmen verfolgt werden (die Zahlen stammen aus der zum jeweiligen Zeitpunkt aktualisierten ACT-Datenbank auf der Grundlage der bei ACT registrierten Übungsfirmen).

1.4.3.1 Die Servicestelle der österreichischen Übungsfirmen

1993 wurde ACT²⁴ als ein Projekt der Sektion Berufsbildung des Unterrichtsministeriums gegründet. Schon damals stand fest, daß nach dem Muster anderer Übungsfirmenzentralen (ein wichtiges Vorbild dürfte alleine wegen der Größe des dortigen Marktes die Zentrale der deutschen Übungsfirmen in Essen gewesen sein) eine Servicestelle wichtige Funktionen im fiktiven Übungsfirmenmarkt übernehmen müßte, da ansonsten wesentliche Leistungen fehlten bzw. der Simulationscharakter mit der Zielsetzung, in möglichst vielen Bereichen möglichst realitätsnah zu agieren, stark beeinträchtigt würde.

Aus diesem Grund bietet das Austrian Center for Training Firms den österreichischen Übungsfirmen die folgenden Leistungen an²⁵ (vgl. ACT 1996, S. 18 ff.):

1. Markt- und Behördensimulation:

Dazu zählt die ACT-Bank mit EDV-mäßiger Abwicklung des Zahlungsverkehrs und dem Clearing für den internationalen Zahlungsverkehr, das Finanzamt, die Krankenkasse, neuerdings auch ein Firmenbuch sowie der Postdienst aus dem Ausland zu den österreichischen Übungsfirmen (generell ist ACT bemüht, die Aktivitäten in diesem Bereich - vor allem aus Kostengründen - zu reduzieren und zu minimieren)

2. Beratung der Übungsfirmen bei deren Gründung, in rechtlichen und in Fragen der Einrichtung oder Ausstattung, aber auch bei technischen Belangen (insbesondere treibt ACT auch die Installation und Nutzung der Internetdienste, vor allem E-mail und Electronic Commerce, voran und konnte sehr bald auf eine gut gestaltete eigene Homepage verweisen).

3. Fremdsprachenservice:

Zur Verfügung gestellt werden Arbeitsmaterialien, Wörterbücher (vorwiegend in Englisch und Französisch); die dafür zuständigen Mitarbeiter sind aber auch bei der Anbahnung oder Vermittlung von Kontakten behilflich. (Ein Teil dieser Materialien, wie auch solche, die unter Punkt 2. fallen, stehen auch online über das Internet zur Verfügung.)

4. Unterstützung der Lehrer in pädagogischen und organisatorischen Fragen (als Beispiel seien eigene Messe-Unterlagen genannt).

²⁴ Im Kapitel 1.2.1 wurde bereits einmal kurz auf die Servicestelle eingegangen.

²⁵ Bemerkenswert in diesem Zusammenhang ist die Tatsache, daß diese Leistungen - im Gegensatz zu vielen anderen Ländern, in denen die Übungsfirmen für die Leistungen ihrer Zentrale zahlen müssen - gratis angeboten werden und damit tatsächlich der Servicecharakter in den Vordergrund gerückt wird.

5. Schließlich versteht sich ACT auch als zuständig für Öffentlichkeitsarbeit und Marketing, insbesondere auch als Kontakt- und Anlaufstelle zur Wirtschaft.

1.4.3.2 Der "internationale Markt"

ACT ist auch Mitglied von EUROPEN²⁶, das als europäische Zentrale des Übungsfirmennetzwerks praktisch die "Servicestelle der Servicestellen" ist. Das von der EU getragene Projekt wurde geschaffen, um die internationale Entwicklung des Übungsfirmenmarktes zu beschleunigen. Mittlerweile ist EUROPEN von der Projektphase in einen Regeldienst übergeleitet worden und hat sich als gemeinnütziger Verein konstituiert, dessen Mitglieder sich Mitte 1997 aus 22 Zentralstellen zusammensetzten, darunter auch jene aus Kanada, Australien und einer zentralstellen-ähnlichen Einrichtung in New York (vgl. EUROPEN 1997).

Die Aufgaben von EUROPEN reichen von der Förderung der Übungsfirmenidee bis zur Verbesserung des Telekommunikationsnetzes (vgl. ACT 1996, S. 22 f.). Es wird auch ein vierteljährlich erscheinendes "Bulletin" herausgegeben, das Informationen über das internationale Geschehen gibt.

Diesem Bulletin entnommen (vgl. EUROPEN 1994, S. 146 und 1996, S. 6) sind die in Abbildung 17 dargestellten "Europakarten" mit der Anzahl der in den einzelnen Ländern arbeitenden Übungsfirmen 1994 und 1996. Sind es auf der linken Seite für das Jahr 1994 noch 1.322 Übungsfirmen in 18 Ländern, so haben sich diese Zahlen zwei Jahre später auf 2.184 Üfas in 21 Ländern doch deutlich erhöht (wobei anzumerken ist, daß zu Beginn der 90er Jahre die Zahl der deutschen Übungsfirmen bereits bei über 1.200 gelegen ist, durch Finanzierungengpässe und Sparmaßnahmen sich dieser Wert aber im Bereich zwischen 800 und 900 eingependelt hat). Aus diesen Zahlen nicht ersichtlich sind die Institutionen, von denen die Übungsfirmen betrieben und erhalten werden. Meiner Einschätzung nach dürften Österreich und die Tschechische Republik mit dem Faktum, daß die überwiegende Zahl der Übungsfirmen in Schulen (und hier wiederum vor allem in kaufmännischen Schulen) zu finden ist, die Ausnahme bilden und eher die Situation von Deutschland typisch sein: Dort beträgt die Zahl der schulischen Übungsfirmen lediglich etwa 50, dementsprechend ist der überwiegende Teil dieser Simulationsmodelle in Einrichtungen der beruflichen Aus- und Weiterbildung angesiedelt.

²⁶ EUROPEN ist die Abkürzung für "European Practice Enterprises Network"

Abb. 17: Die "Übungsfirmen-Landkarte" 1994 und 1996 nach EUROOPEN

Diese beiden Landkarten stellen lediglich Momentaufnahmen dar, und mit Sicherheit würde eine Karte von 1999 deutlich anders aussehen (so liegt die Zahl für Österreich nicht bei 360, sondern bei 800), derzeit sind von EUROOPEN aber keine aktuellen Zahlen erhältlich - lediglich die Information, dass es weltweit 3000 Üfas in 35 Ländern gibt.

1.4.3.3 Die Situation in Österreich

Im folgenden soll - bewußt im theoretischen Teil dieser Arbeit - noch die Situation der österreichischen schulischen Übungsfirmen anhand der Ergebnisse einer quantitativen Pseudo-Längsschnitt-Untersuchung aus den Jahren 1995, 1997 und 1999 in sehr groben Zügen dargestellt werden; im zweiten Teil dieser Arbeit wird dann durch das qualitative Vorgehen sowohl eine Abgrenzung, als auch eine Ergänzung vorgenommen werden. Die Darstellung in diesem Kapitel hat vorwiegend beschreibenden Charakter und soll am Ende des Abschnittes zum "Lernort Übungsfirma" einen ersten Eindruck einer möglichen und zugleich realisierten Ausgestaltung auf breiter Basis geben, ohne daran schon irgendwelche Wertungen oder Folgerungen zu knüpfen.

1.4.3.3.1 Quantitative Daten aus den Übungsfirmen

Im Sommersemester 1995 wurde im Rahmen einer Lehrveranstaltung an der Abteilung für Berufs- und Wirtschaftspädagogik versucht, ein erstes Bild vom gerade erst gestarteten schulischen Übungsfirmenmarkt und den Akteuren auf diesem Markt zu bekommen. Ziel war es, die wohl einmalige Situation zu nutzen, im ersten Jahr des Bestehens diese für Schüler, Lehrer und die Institution Schule völlig neue Situation möglichst sachlich zu beschreiben. Beabsichtigt war also keine Evaluation, sondern eine Darstellung des IST-Zustandes und ein Erfragen der Einschätzung von Chancen und Risiken aus der Sicht von Lehrern und Schülern. Deshalb wurden für die Auswertung auch bewußt die Methoden der deskriptiven Statistik herangezogen, mit deren Hilfe lediglich beschreibende Aussagen über jenen Teil der Übungsfirmen gemacht werden können, der freiwillig an unserer Untersuchung durch das Ausfüllen von Fragebögen mitgewirkt hat (vgl. BORTZ 1993, S. 18 ff.).

Es wurden zwei Fragebögen an die rund 120 österreichischen Handelsschulen verschickt: Der erste mit dem Ziel, lediglich eine Bestandserhebung der bereits arbeitenden Übungsfirmen zu ermöglichen, die etwas mehr an Information bieten sollte, als das erst kurz existierende Gesamt-Übungsfirmenverzeichnis. Der zweite Fragebogen sollte darauf aufbauend diese IST-Zustandserhebung durch die Beschreibung der Arbeitssituation von Lehrern und Schülern detaillieren und die persönliche Einschätzung der in den Übungsfirmen unterrichtenden Lehrer zu diesem neuen Unterrichtsgegenstand erfragen.

Zwei Jahre später - im Sommersemester 1997 - wurde wiederum mit einer Gruppe von Studierenden an der gleichen Abteilung diese Untersuchung ein zweites Mal mit nur geringfügigen Veränderungen durchgeführt und in einem Forschungsbericht zusammengefaßt und dokumentiert (siehe dazu PROJEKT Wirtschaftspädagogik 1997). 1999 schließlich - nachdem der Markt durch den Eintritt der Handelsakademie-Übungsfirmen stark gewachsen war - überarbeiteten zwei Diplomandinnen gemeinsam mit dem Autor die beiden Untersuchungsinstrumente und befragten mit Unterstützung des Unterrichtsministeriums sowohl die Übungsfirmen als auch die darin unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer zum dritten Mal (derzeit in Bearbeitung: GRAMLINGER/KÜHBÖCK/ LEITHNER 2000).

1.4.3.3.2 Beschreibung des Untersuchungsdesigns

In allen drei Untersuchungsrunden wurden, wie schon oben erwähnt, jeweils zwei Fragebögen verwendet: Der erste war an die Übungsfirmen selbst adressiert, umfaßte lediglich zwei Seiten, sollte entweder von Schülern oder Lehrern oder von beiden Gruppen gemeinsam ausgefüllt werden und wurde jeweils im März verschickt. Ziel war die rein deskriptive Darstellung des Übungsfirmen-Marktes mit allen daran beteiligten Institutionen und den sich daraus ergebenden Facetten.

Anfang Mai wurden dann jeweils die "Lehrer-Fragebögen" an die Schulen (und nicht mehr wie in der ersten Runde an alle Bildungsträger) verschickt. Die Lehrkräfte wurden in ihrer Eigenschaft als Experten zu verschiedenen Bereichen ihrer Üfa-Arbeit (wie z. B. zu ihrer Arbeitssituation und ihrer Rolle in der Üfa, ihrer Einstellung und Meinung zum Arbeiten und Lernen in diesem Lernort, der Einschätzung der Schülerleistungen etc.) befragt. Dazu wurden auch fünf Arbeitsthesen aufgestellt, die in allen drei Befragungsdurchgängen zwischen 1995 und 1999 aufgrund der vorangegangenen Ergebnisse adaptiert und wiederverwendet wurden.

Erfreulich war in alle drei Jahren die überraschend große Bereitschaft sowohl der Übungsfirmen als auch der Lehrer, sich an dieser Untersuchung zu beteiligen, was auch in den Tabellen 2 und 3 zum Ausdruck kommt. Wegen der großen und zugleich relativ unübersichtlichen weil sich ständig verändernden Grundgesamtheiten in beiden Fällen war sowohl die Adressierung als auch die Feststellung, wie viele Prozent der Grundgesamtheit tatsächlich erfaßt werden konnte, ein Problem.

Tabelle 2: Fragebogen I an die Übungsfirmen

	<i>1995²⁷</i>	<i>1997</i>	<i>1999</i>
Befragte Übungsfirmen	-	353	817
Rücklauf absolut	156	226	393
Rücklauf relativ	ca. 76 %	64,0 %	48,1 %

²⁷ Bei der 1995 erstmals durchgeführten Befragung zum österreichischen Übungsfirmenmarkt wurden die Fragebögen nicht, wie bei den folgenden beiden Erhebungen, an die zur Verfügung stehenden Übungsfirmenadressen geschickt, sondern an (114) Schulstandorte. Zum damaligen Zeitpunkt waren im Gesamt-Übungsfirmen-Verzeichnis der Servicestelle ACT 205 Übungsfirmen eingetragen, wobei dieses Verzeichnis aber, da die Eintragung nicht verpflichtend ist, keine Vollständigkeit gewährleistet. Zieht man diese 205 Übungsfirmen als Grundgesamtheit für die damalige Befragung heran und stellt sie den 156 retournierten Fragebögen gegenüber, ergibt sich eine Rücklaufquote von 76,1 %.

Der Lehrer-Fragebogen war noch wesentlich schwieriger zu versenden, da mit den zur Verfügung stehenden Mitteln die Bestimmung der tatsächlich in der Üfa unterrichtenden Lehrer nicht möglich war und diese Fragebögen lediglich an die Schulen mit der Bitte um Weiterleitung verschickt werden konnte. In Tabelle 3 ist deshalb auch nur der Rücklauf ersichtlich - und auch diese Zahl entspricht nur bedingt den tatsächlich an die Universität Linz zurückgeschickten Bögen, da in allen drei Jahren zwischen 15 und 20 Fragebögen (zum Teil sehr lange) nach einem festgesetzten Endtermin eingelangt sind, die aber nicht mehr in die Auswertung miteinbezogen werden konnten.

Tabelle 3: In die Auswertung eingegangene Lehrer-Fragebögen

Untersuchungsjahr	<i>1995</i>	<i>1997</i>	<i>1999</i>
antwortende Lehrer	202	192	205

1.4.3.3.3 Ausgewählte Ergebnisse

Neben der schon angeführten überraschend großen Bereitschaft zur Zusammenarbeit seitens der Übungsfirmen(lehrer) sind es vor allem zwei Aspekte, die vorweg hervorgehoben werden können:

- 1) Obwohl natürlich wie gleich unten dargestellt Gemeinsamkeiten und Trends festzustellen waren, gibt es "die typische" Übungsfirma nicht! In allen drei Jahren stellen sich die 156 bis 393 Übungsfirmen als bunte, vielfältige, abwechslungsreiche und in vielen Teilaspekten inhomogene Gesamtheit dar - eine Modellsituation, die durchaus der betrieblichen Realität entspricht und zugleich kennzeichnend für den großen Gestaltungsspielraum ist, der den Beteiligten bei der Konzeption und Gründung der fiktiven Unternehmen gegeben war und ist.
- 2) Die sowohl 1997 als auch 1999 von uns erwartete "große" Veränderung auf diesem Markt und mit diesen Beteiligten ist nicht eingetreten. Zwar ist der Nimbus des völlig Neuen verschwunden, viele technische Rahmenbedingungen sind besser und die Zahlen insgesamt sind größer geworden. Doch die 1995 erhobenen Ist-Zustände, Meinungen und Einschätzungen haben sich im Zeitverlauf als sehr viel stabiler erwiesen als in der jeweiligen Konzeptionsphase der nachfolgenden Untersuchungen angenommen worden war.

Für eine ausführliche Darstellung des umfangreichen Datenmaterials sei auf die in Vorbereitung befindliche Arbeit von GRAMLINGER/KÜHBÖCK/LEITHNER (2000) verwiesen. An dieser Stelle soll nur ein ganz knapper Überblick (entnommen aus eben dieser Arbeit) gegeben werden, der dann auch in der Zusammenfassung der Ergebnisse dieser Arbeit Berücksichtigung findet.

Allgemeines zur Übungsfirma

- Die deutlich dominierende *Branche*, die von den Üfas für ihre Tätigkeiten gewählt wurde, ist der Handel (1995: 81,7 %, 1997: 80,1 %; 1999: 82,4 %).
- Die Gesellschaft mit beschränkter Haftung wird als *Rechtsform* beinahe noch deutlicher bevorzugt (1995: 92,3 %; 1997: 89,3 %, 1999: 88,8 %).
- Als *Stammkapital* am häufigsten gewählt wird das gesetzlich festgelegte Mindeststammkapital für GesmbHs in der Höhe von ATS 500.000,- (1995: 32 %, 1997: 34 %; 1999: 33 %).
- Seit der ersten Erhebung 1995 kann ein deutlicher Rückgang der Übungsfirmen mit mehr als 15 Schülern zugunsten einer Zunahme von Übungsfirmen mit weniger Mitarbeitern festgestellt werden; die durchschnittliche *Schülerzahl* pro Übungsfirma lag 1999 bei 16 Schülern (1995 und 1997: 17 Schüler). Die *Anzahl der Lehrer*, die alleine eine Übungsfirma unterrichten, ist im Vergleichszeitraum hingegen deutlich gestiegen (1995: 37,8 %; 1997: 46,6 %; 1999: 62,2 %).
- Der Anteil jener Übungsfirmen, die auf ein real existierendes Unternehmen als *Partnerfirma* verweisen können, ist gegenüber 1995 und 1997 doch deutlich gesunken (1995: 71 %; 1997: 71 %; 1999: 63 %), was angesichts der stark angestiegenen Gesamtzahl der Üfas nicht wirklich verwundert.

Über die Arbeit der Übungsfirma

- Sekretariat, Rechnungswesen, Einkauf, Verkauf, Marketing, Personal sowie Verkauf/Marketing waren in allen drei Erhebungsjahren unter den zehn am häufigsten genannten *Organisationseinheiten*. Die Anzahl der Organisationseinheiten pro Übungsfirma ist im Durchschnitt leicht angestiegen (1997: 5; 1999: 6), während die Entwicklung der durchschnittlichen Mitarbeiterzahlen in den Abteilungen leicht nach unten tendiert.
- Die Inanspruchnahme der von ACT angebotenen *Serviceleistungen* Finanzamt und Gebietskrankenkasse, die von 1995 auf 1997 einen deutlichen Anstieg verzeichnete, ist wieder um einige Prozentpunkte gesunken. Die Werte liegen für das ACT-Finanzamt bei 82,7 % (1995: 69 %; 1997: 85,7 %) und für die ACT-GKK bei 73,3 % (1995: 74 %;

1997: 78,9 %). Ins ACT-Firmenbuch sind hingegen fast alle Übungsfirmen (99,7 %) eingetragen.

Daten zur "Geschäftstätigkeit" der Übungsfirma

- Der durchschnittliche *Umsatz* der Übungsfirmen hat sich seit 1995 fast verdreifacht (1995: ATS 1,7 Mio.; 1997: ATS 2,5 Mio.; 1999: ATS 4,6 Mio.), ebenso der durchschnittliche *Umsatz je Mitarbeiter* (1995: ATS 95.200,-; 1997: ATS 159.300,-; 1999: ATS 273.200,-).
- Das *Sortiment* der Übungsfirmen umfaßte im Geschäftsjahr 1998/99 im Durchschnitt 63 Artikel (1995: 65; 1997: 40).
- Die *Anzahl der Kunden* lag im Mittel bei 55 (1995: 39; 1997: 52), die *Anzahl der Lieferanten* (1999 erstmals erhoben) bei 36, von welchen durchschnittlich 3 aus dem Ausland stammten. 53% der Übungsfirmen hatten *Geschäftsbeziehungen zu nicht-deutschsprachigen Übungsfirmen*.
- Die (fiktiven) *monatlichen Personalkosten* zeigen eine Tendenz nach unten (Median 1997: ATS 100.000,-; Median 1999: ATS 90.500,-); die durchschnittlichen *Personalkosten pro Mitarbeiter und Monat* sind hingegen gegenüber 1997 deutlich angestiegen, was auf die 1999 stark streuenden Werte zurückzuführen ist (1997: ATS 8.449,-; 1999: ATS 13.255,-).
- Die *Zahl der Gehaltsempfänger* pro Übungsfirma lag in allen drei Erhebungen bei 10. Der Teil der Gehälter, der für *Belegschaftseinkäufe* verwendet wird, ist seit 1995 kontinuierlich abgesunken (1995: 82 %; 1997: 76,1 %; 1999: 69,6 %).
- Jede Übungsfirma hat im Durchschnitt zwei Firmenkonten. Die Bestände auf den Firmenkonten streuen sehr breit, für den Zeitpunkt der Befragung ergab sich ein Median von ATS 1.162.000,-, nur acht Übungsfirmen befanden sich damals im Minus.
- 40 % der Übungsfirmen verbuchten im Geschäftsjahr 1997/98 laut eigenen Angaben einen *Gewinn* (diese Frage beantworteten nur 302 von 393 Übungsfirmen), dessen Höhe aber nur 75 Übungsfirmen bekanntgeben wollten (konnten?). Im Durchschnitt erreichten die Übungsfirmen im der Befragung vorangegangenen Geschäftsjahr einen Gewinn von ATS 1.522.000,- (die Angaben reichten von ATS 3.000,- bis ATS 20.000.000,-, was zu einer Standardabweichung von ATS 3.551.000,- führte); der durchschnittliche *Gewinn pro Mitarbeiter* lag 1999 bei ATS 96.000,-.
- In nahezu allen Übungsfirmen wird in der *Buchhaltung* (1997: 95,6 %; 1999: 98,2 %) die *elektronische Datenverarbeitung* eingesetzt; auch die *Personalverrechnung* wird von wesentlich mehr Übungsfirmen unter Zuhilfenahme der EDV durchgeführt als noch vor zwei Jahren (1997: 70,6 %; 1999: 77 %). Eine besonders starke Zunahme konnte der

EDV-Einsatz seit 1995 im *Zahlungsverkehr* erreichen: Im Übungsfirmenjahr 1998/99 wickelten bereits 86,4 % der Übungsfirmen ihren Zahlungsverkehr per "electronic-banking" ab (1995: 54 %; 1997: 71 %).

Das Betriebswirtschaftliche Zentrum

- Die *Größe* des betriebswirtschaftlichen Zentrums beträgt im Durchschnitt etwas mehr als 100 m². Nahezu in allen Übungsfirmen ist es an das *Telefonnetz* angeschlossen (97,9 %), und auch *Fax*, *Kopierer* und *Internet* gehören bereits zur Standardausrüstung (jeweils bereits in mehr als 90 % der Übungsfirmen vorhanden). Starke Veränderungen sind diesbezüglich vor allem gegenüber der Befragung 1995 erkennbar.
- Der *Zugang zum Internet* erfolgt nicht mehr wie noch 1997 hauptsächlich über das Modem (1997: 80,9 %; 1999: 39,2 %); mehr als die Hälfte der Übungsfirmen sind bereits per Standleitung ständig on-line (1997: 12,8 %; 1999: 52,9 %). Genutzt wird das Internet nach wie vor hauptsächlich zum E-Mailen (1997: 81,4 %; 1999: 91,8 %), zunehmend aber auch zum Surfen (1997: 26,1 %; 1999: 68,7 %) und zum Datenaustausch (1997: 20,1 %; 1999: 50,9 %). 39,5 % der Übungsfirmen gaben an, bereits über eine eigene *Homepage* zu verfügen.
- Die Ausstattung der BWZs mit *Computern* hat sich im Durchschnitt seit der Befragung 1997 von 8 auf 10 verbessert; *Drucker* stehen der Übungsfirma durchschnittlich 4 zur Verfügung.

Ebenfalls sehr kurz einige Ergebnisse der **Lehrer-Befragungen** (die Thesenformulierungen entstammen der Untersuchung von 1999):

These 1: Interesse und Motivation:

Die Üfa-Lehrer sind nach wie vor überdurchschnittlich engagiert und motiviert und unterrichten in der Üfa aus eigenem Interesse.

Wie in These 1 angenommen, sind die Üfa-Lehrer überdurchschnittlich engagiert und investieren relativ viel zusätzliche Zeit in die Übungsfirmenarbeit. Dieser Zeitaufwand wird auch durch mehr Erfahrung nicht geringer. Weiters sind die Üfa-Lehrer auch überdurchschnittlich motiviert und unterrichten in der Üfa aus eigenem Interesse. Tabelle 4 zeigt überdies, daß die Lehrer, die in der Übungsfirma unterrichten (und unseren Fragebogen ausgefüllt haben), diesen Gegenstand allen anderen kaufmännischen Fächern vorziehen.

**Tabelle 4: Wie gerne unterrichten die Lehrer? (1 = sehr gerne, 5 = äußerst ungern)
Vergleich der Ergebnisse von 1999, 1997 und 1995**

<i>Unterrichtsgegenstand</i>	<i>n</i>			<i>Mittelwert (Standardabweichung S_x)</i>		
	<i>1999</i>	<i>1997</i>	<i>1995</i>	<i>1999</i>	<i>1997</i>	<i>1995</i>
Übungsfirma	205	192	202	1,42 ⁺ (0,62)	1,36 (0,68)	1,29 (0,51)
Betriebswirtschaft	187	183	197	2,29* (1,16)	2,54 (1,22)	2,40 (1,27)
Rechnungswesen	189	182	196	1,60 (0,86)	1,56 (0,85)	1,58 (0,84)
Wirtschaftsinformatik	126	126	149	1,93 (1,03)	2,01 (1,08)	1,85 (1,04)
Wirtschaftliches Rechnen	145	158	178	2,83 (1,37)	3,12 (1,33)	2,98 (1,27)

Mittelwertvergleich 1999 und 1997:

* ...signifikant auf dem 1%-Niveau

Mittelwertvergleich 1999 und 1995:

+ ...signifikant auf dem 1%-Niveau

These 2: Zugleich Ernüchterung, Ermüdung, nichts mehr "so besonderes"

Allerdings wurden viele Anfangserwartungen „heruntergeschraubt“, bei bereits länger unterrichtenden Lehrern sind Ermüdungserscheinungen zu bemerken, und die Üfa hat den Status des „ganz Besonderen“ verloren und wird eher schon als normaler Lernort gesehen. Die Werte von 1999 sind in der Tendenz negativer als noch 1997.

Für These 2 geht nicht eindeutig hervor, ob die Anfangserwartungen der Üfa-Lehrer „heruntergeschraubt“ werden mußten oder nicht. Weiters konnte nicht bewiesen werden, daß bei länger unterrichtenden Lehrern Ermüdungserscheinungen auftreten, dennoch wurde festgestellt, daß sich - eher allgemein - zunehmend Ermüdungserscheinungen bemerkbar machen. Im Laufe der Übungsfirmenarbeit ist bei den Lehrern jedoch eine Verbesserung der Einstellung bemerkbar. Der Status der Üfa als „ganz besonderer“ Lernort kann noch immer bestätigt werden, jedoch ist eine Tendenz dahingehend zu erkennen, daß die Üfa immer mehr als normaler Lernort gesehen wird.

Tabelle 5: Mittelwertvergleich zum Thema Motivation

<i>n</i>	<i>Mittelwert \bar{x} (S_x)</i>	<i>Ergebnis t-Test</i>
----------	--	----------------------------

<i>Ausgewählte Fragen</i>	<i>1999</i>	<i>1997</i>	<i>1999</i>	<i>1997</i>	
Frage 14: „Wie gerne unterrichten Sie in der Übungsfirma?“ (1= sehr gern; 5= sehr ungern)	205	192	1,42 (0,62)	1,36 (0,68)	0,400 ^{ns}
Frage 17/2: „Meine Einstellung heute ist ...“ (1= sehr positiv; 5= sehr negativ)	201	191	1,55 (0,66)	1,44 (0,66)	0,109 ^{ns}
Frage 20: „Wollen Sie auch nächstes Jahr wieder in einer Üfa unterrichten?“ (1= sicherlich; 5= sicher nicht)	202	191	1,24 (0,67)	1,24 (0,74)	0,981 ^{ns}

ns ... nicht signifikant

Aus obiger Tabelle wird ersichtlich, daß keine signifikanten Unterschiede zwischen den Mittelwerten von 1999 und 1997 feststellbar sind. Somit konnte die Vermutung, daß die Werte von 1999 tendenziell negativer sein würden als 1997, nicht bestätigt werden.

These 3: Beharrlichkeit - positiver Ausblick

Trotz verschiedener Probleme und hoher Anforderungen überwiegen noch immer die positiven Aspekte der Übungsfirmenarbeit über die negativen, die Zukunft der Üfas wird auch noch immer positiv gesehen.

Wie aus den Ergebnissen der These 3 hervorgeht, überwiegen die positiven Aspekte der Übungsfirmenarbeit über die negativen. Dennoch darf nicht übersehen werden, daß sehr wohl Probleme bei der Übungsfirmenarbeit vorhanden sind (siehe dazu Tabelle 6). Trotzdem wird die Zukunft der Üfa von der großen Mehrheit der Lehrer optimistisch eingeschätzt.

Tabelle 6: Probleme der Lehrer in verschiedenen Bereichen

<i>Bereich</i> 1 = keine Probleme; 5 = große Probleme	<i>Probleme (1999)</i>			
	<i>keine/ leichte</i> (in %)	<i>mittlere</i> (in %)	<i>größere/ große</i> (in %)	\bar{x} 99 (95)
Fachlicher Bereich als Firmenleiter/in (n = 201)	83,6	12,4	4,0	1,76 (2,01)
Technischer Bereich: Umgang mit der		23,2	22,2	2,47 (2,49)

Hardware (n = 203)	54,6			
Anwendungsbereich: Verwendung der Software (n = 204)	72,1	18,5	9,4	2,09 (2,18)
Umgang mit Schülern im sozialen Bereich (n = 203)	95,1	3,4	1,5	1,46 (1,57)
Umgang mit der eigenen Rolle (n = 203)	90,1	8,9	1,0	1,52 (1,65)
Kontakte innerhalb: Kollegen, Schulleitung, interne Organisation (n = 203)	74,9	19,7	5,4	1,82 (k.A.)
Kontakte nach außen: Partnerfirma, örtliche Wirtschaft, Öffentlichkeitsarbeit (n = 203)	64,1	24,6	11,3	2,07 (1,89)

These 4: Positive Schülereinschätzung

In der Einschätzung der Lehrer sind sowohl die Lernerfolge als auch emotionale und motivationale Bereiche der Schüler insgesamt überdurchschnittlich.

Diese These konnte in allen drei Jahren immer vorbehaltlos bestätigt werden, wie beispielhaft auch aus Tabelle 7 ersichtlich ist.

Tabelle 7: Subjektive Einschätzung des Lernerfolgs der Schüler in der Übungsfirma (n = 204 - 205)

<i>Beurteilung des Lernerfolgs in bezug auf die ...</i>	\bar{x} (S_x)			Rang		
	<i>1999</i>	<i>1997</i>	<i>1995</i>	<i>1999</i>	<i>1997</i>	<i>1995</i>
(1 = sehr gut, 5 = nicht genügend)						
fachlichen Fähigkeiten (konkrete Arbeit in den einzelnen Abteilungen)	2,27 (0,70)	2,31 (0,61)	2,23 (0,73)	4	3	2
methodisch-organisatorischen Fähigkeiten (Selbstorganisation bei der Arbeit)	2,31** (0,83)	2,53 (0,82)	2,46 (0,89)	5	5	5
kommunikativen Fähigkeiten (Information, Austausch in und zwischen den Abteilungen)	2,22* (0,81)	2,41 (0,85)	2,34 (0,89)	3	4	4
soziale Komponente (Arbeit im Team, Umgang mit Konflikten)	2,06**/++ (0,80)	2,30 (0,82)	2,30 (0,86)	2	2	3
Fähigkeit, auftauchende Probleme selbständig	2,78**	3,04	2,95	8	8	8

zu lösen	(0,93)	(0,92)	(0,96)			
Fähigkeiten im Umgang mit modernen Büro- und Kommunikationstechnologien	1,80⁺ (0,71)	1,92 (0,75)	1,95 (0,79)	1	1	1
Fähigkeit, im Unterricht Gelerntes in der Üfa anzuwenden	2,71* (0,85)	2,90 (0,85)	2,75 (0,90)	7	7	6
Übersicht über betriebliche Strukturen und Abläufe	2,59*/⁺⁺ (0,83)	2,80 (0,97)	2,83 (0,91)	6	6	7

Mittelwertvergleich 1999 und 1997:

* ... signifikant auf dem 1%-Niveau

** ... sehr signifikant auf dem 1%-Niveau

Mittelwertvergleich 1999 und 1995:

+ ... signifikant auf dem 1%-Niveau

++ ... sehr signifikant auf dem 1%-Niveau

These 5: Verändertes Rollenverständnis

Das erklärte Rollenverständnis der Lehrer ist in der Übungsfirma ein anderes, obwohl sie in der Firmenarbeit doch alle die "Chefs" sind.

Die Rolle des Lehrers in der Übungsfirma wird im Vergleich zu den anderen kaufmännischen Fächern überwiegend anders gesehen (1999 bezeichneten 75,6 % der Lehrer ihre Rolle in der Übungsfirma als vollkommen bzw. sehr unterschiedlich zu ihrer sonstigen Lehrtätigkeit; nur 15 Personen oder 7,5 % sahen ihre Rolle etwas unterschiedlich oder praktisch gleich). Eine große Mehrheit der Lehrer bezeichnet sich selbst eher als "Berater", "Mitarbeiter in einem Team" und "selbst noch Lernender" (siehe Abbildung 18). Dennoch ist die Mehrheit der Lehrer in der Geschäftsleitung des Unternehmens als "Chef" tätig (1999 waren das immerhin 91 %, 1997 mit 88 % nur geringfügig weniger).

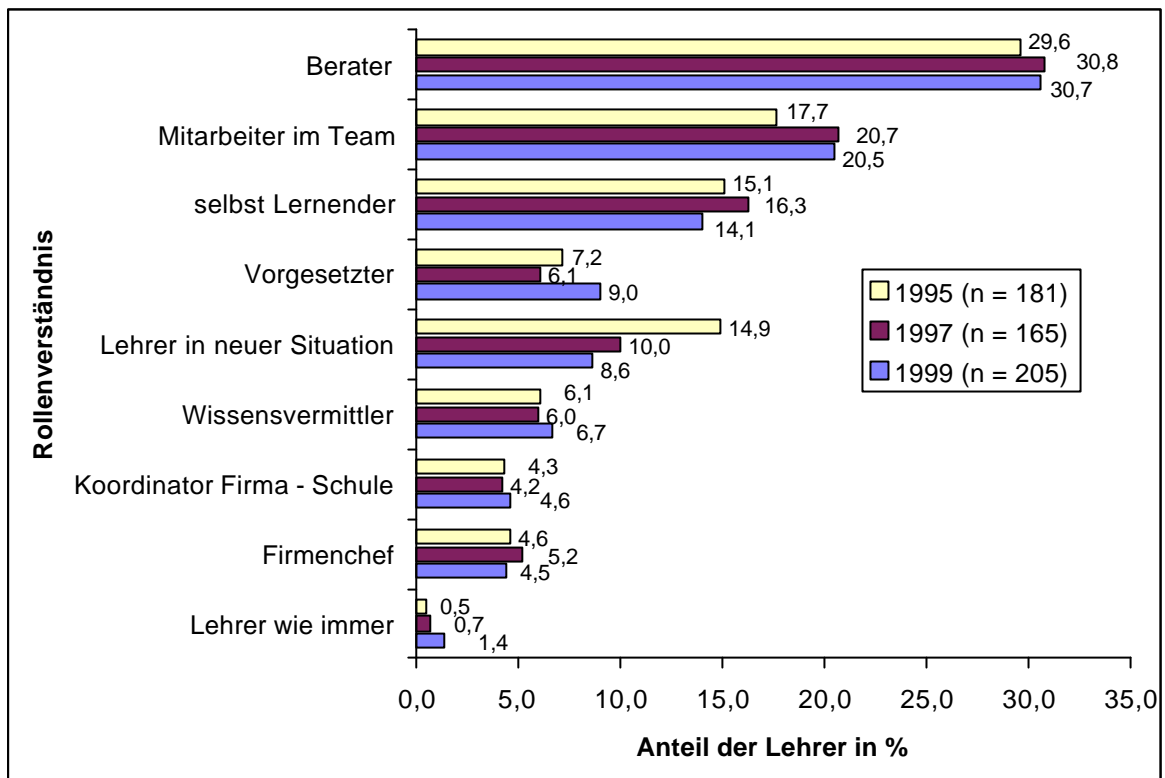


Abb. 18: Rollenverständnis - Vergleich der Daten von 1999, 1997 und 1995

Abschließend zu diesem Kapitel noch eine exemplarische Gegenüberstellung von Ist- und Wunschzustand, wie er aus den Antworten der befragten Lehrer 1999 hervorgeht. Zu wiederholen ist in diesem Zusammenhang nochmals, daß sich dabei die Werte zu den vorhergehenden Erhebungen nur geringfügig verändert haben, was einerseits den Rückschluß auf eine relativ große Stabilität zuläßt, andererseits auch die Vermutung plausibel macht, daß sich ein nicht unerheblicher Teil der antwortenden Lehrer in allen drei Untersuchungen aus denselben Personen zusammensetzt - leider können wir keine Schlüsse auf die jeweils nicht antwortenden Lehrer ziehen.

Verglichen wurde der Ist- und Idealzustand hinsichtlich der

- **Schüleranzahl** für die Arbeit in der Übungsfirma: Die Antworten auf die Frage nach der optimalen Schüleranzahl für die Übungsfirmenarbeit reichten von 6 bis 22 Schüler, im Vergleich dazu die tatsächlichen Werte: von 9 bis 34 Schüler. Daraus ergibt sich ein Durchschnittswert der optimalen Schüleranzahl von 13,27 Schüler, der deutlich unter dem Mittelwert der tatsächlichen Anzahl der Schüler von 17,5 liegt.

- der Entscheidung für oder wider **Teamteaching**: 1999 beantworteten 68 % der Lehrer die Frage, ob sie lieber alleine oder zu zweit in der Übungsfirma (unabhängig von der Schülerzahl) unterrichten würden, zugunsten einer Arbeit im Team. 1997 waren es noch 78 %, und 1995 bevorzugten sogar 83 % der Lehrer die Form des Teamteachings. Noch viel deutlicher ging die Zahl bei der IST-Situation zurück: 1995 unterrichteten 62 % tatsächlich zu zweit, 1997 waren es noch 53 % und wieder zwei Jahre später waren es nur mehr 38 %.
- des gleichzeitigen Unterrichts in anderen Gegenständen: Besonders vorteilhaft wird von den Lehrern ein Fächerkombination von Übungsfirma und Rechnungswesen beurteilt. 155 Lehrer (76,4 %) halten diese Kombination für sehr bzw. eher vorteilhaft. Auch in der Kombination von Übungsfirma und Betriebswirtschaft sehen 124 Lehrer (61,7 %) einen Vorteil. Weiters sehen 51 % einen Vorteil in der Kombination mit Wirtschaftsinformatik. Nicht ganz die Hälfte (48 %) der befragten Lehrer unterrichten ihre Üfa-Schüler zugleich auch in einem anderen Unterrichtsgegenstand, insgesamt wird aber die Vorleistung bzw. Zulieferfunktion anderer Fächer eher als sehr schwach eingestuft.

Insgesamt lassen sich aus den quantitativen Daten nicht allzu viele Veränderungen herauslesen, was zumindest der These und Überzeugung des Autors, daß sich eine Übungsfirma und damit auch die Arbeit und das Lernen in der Üfa nicht nicht verändern kann, aus dem einfachen Grund, weil es sich um einen dynamischen, sozialen Lernort handelt, der permanenten Veränderungen unterworfen ist.

Genauerer dazu wird im nun folgenden zweiten Abschnitt dieser Arbeit thematisiert werden.

2 EINE QUALITATIVE MOMENTAUFNAHME IN FORM ZWEIER ÜBUNGSFIRMEN-PORTRAITS

Der erste Teil dieser Arbeit war *der Theorie* gewidmet: Begriffe wurden geklärt, verschiedene Theorien wurden vorgestellt und mit Konzepten in Zusammenhang gebracht, Lehrpläne wurden besprochen, und die Ausgangslage (als IST-Situation) wurde betrachtet - und das geschah alles unter der Prämisse, daß es etwas zu tun hätte mit Übungsfirmen - allgemein.

Der nun folgende zweite Teil befaßt sich ebenfalls mit Übungsfirmen, und er hat spezifisch etwas zu tun mit mir. Mit mir als Forscher und zugleich Involviertem in mehrerer Hinsicht: involviert durch die spezifische Konzeption des Untersuchungsdesigns, durch meine bisherige Beschäftigung mit der Thematik und durch meine eigene Tätigkeit als Mitarbeiter einer Übungsfirma²⁸. Diesen *empirischen* Teil hätte in genau dieser Art und Weise niemand außer mir schreiben können. Nicht, daß ich darauf stolz wäre, das läge mir fern; ich weise lediglich darauf hin, daß die strenge Subjekt-Objekt-Trennung, wie sie lange für die empirischen Wissenschaften gegolten hat, für mich so nicht zutrifft²⁹. Auch die Zielsetzung dieses zweiten Teils und damit der Arbeit als Ganzes hat (natürlich?) etwas mit mir zu tun: Es ist das Interesse, etwas dazu beizutragen, daß die kaufmännische Ausbildung in unseren Schulen im allgemeinen und das Arbeiten und Lernen in der Übungsfirma im speziellen noch weiter verbessert werden. Nicht in erster Linie wegen der Wirtschaft oder unserer Gesellschaft, die fähige Absolventen und mündige Bürger brauchen, und auch nicht wegen der Schulen und der Lehrer, für die das die Legitimation und der Grund ihres Wirkens ist (beides ist wichtig, aber eben nicht vorrangig!), sondern wegen der Schüler, die einen Großteil ihrer wöchentlichen Arbeits- und Lebenszeit in und mit der Schule verbringen und für die ihre Schulzeit ein sehr wichtiger Abschnitt ihres Lebens ist; volkswirtschaftlich betrachtet sind das Millionen von "Mannstunden", die in die Schule investiert - und dort hoffentlich nicht vertan - werden. Aus der Betrachtungsperspektive des einzelnen Schülers aber ist das sein Leben und seine Lebenszeit - und davor sollten wir großen Respekt haben und verantwortungsvoll damit umgehen.

²⁸ Obwohl es sich bei der universitären Übungsfirma "LUI - Linzer Uni Informa Übungsfirma Ges.mbH" um eine Üfa handelt, die schwer mit den schulischen vergleichbar ist; doch das ist auch zugleich eine der Prämissen: jede Übungsfirma ist einzigartig und damit ist auch jede anders als alle anderen.

²⁹ Vielmehr trifft eines der Grundcharakteristika der Handlungsforschung, wie es KLAFKI bereits 1973 formuliert hat, zu: Die bewußte Aufhebung der "Scheidung zwischen Forschern auf der einen und Praktikern in dem betreffenden Aktionsfeld ... auf der anderen Seite zugunsten eines möglichst direkten Zusammenwirkens von Forschern und Praktikern im Handlungs- und Forschungsprozeß" (KLAFKI 1973, S. 488)

Diesen zweiten Teil möchte ich als ein Angebot betrachten. Ein Angebot an all jene, die sich für die Übungsfirma interessieren und mehr darüber erfahren wollen, oder die sich dafür interessieren müssen und Hilfen suchen. Was aber jeder einzelne mit diesem Angebot anfängt oder anfangen kann, das kann und will ich nicht beeinflussen. In Erinnerung des epistemologischen Subjektmodells (siehe S. 46 f.) habe auch ich einen Leser vor Augen, der aufgrund seines Kenntnis- und Erfahrungsstandes selbst weiß, was er mit dieser Arbeit will, und was er davon gebrauchen kann - und der (selbständig denkend und handelnd!) von diesem Angebot Gebrauch macht und gezielt und verantwortungsvoll das eine oder andere aus diesem empirischen Teil für sich selbst verwenden und verwerten kann, indem er darüber nachdenkt, das Gelesene mit seinen eigenen Erfahrungen vergleicht, Neues plant und probiert - und mir vielleicht irgendwann auch einmal ein Rückmeldung zukommen läßt?

2.1 Die Konzeption der Untersuchung

2.1.1 Einleitende Überlegungen

Die vorliegende Arbeit basiert auf den Portraits³⁰ zweier Übungsfirmen, in der wissenschaftlichen Literatur ist der Terminus "Fallstudien" geläufiger. Warum gerade Fallstudien, wenn es um Merkmale guter Übungsfirmenarbeit geht? Aufgrund von Fallstudien lassen sich keine allgemeingültigen oder verallgemeinerungsfähigen Aussagen treffen. Sie helfen uns nicht, wenn wir wissen wollen, wie *die gute Übungsfirma* aussieht oder wie sie aussehen soll oder wird, denn sie beschreiben uns nur die konkrete Ausgestaltung eines einzigen Beispiels unter vielen - und selbst dieses Bild ist nur gültig für den Moment der Betrachtung - also jetzt schon wieder nicht mehr. Aber diese "*qualitative Momentaufnahme*" (der Ausdruck findet sich bei SPECHT 1994, S. 40) soll uns und den Leser anregen und ihm helfen, sich mit diesem je konkreten Fall - mit einem "detailreichen Portrait" (durchaus zu verstehen im Sinne eines Bildes, vor dem man lange steht und das man eingehend, sowohl analytisch als auch durchaus emotional betrachtet) - auseinanderzusetzen, darüber nachzudenken, für sich selbst seine Schlüsse zu ziehen und daraus zu lernen.

Eine Analyse, einen Vergleich mit den in der Literatur zu findenden Untersuchungsergebnissen und eine Vorausschau - all das wird die vorliegende Arbeit zu leisten imstande sein. Was sie

³⁰ Im Fremdwörterbuch findet sich als Übersetzung von Portrait lediglich: Bild, Bildnis.

aber darüber hinaus erreichen will, ist die Beschäftigung des Lesers mit den beschriebenen Fällen. Im Zusammenhang mit der Portraituren von verschiedenen Schulen unter dem Titel "Innenansichten guter Schulen" schreibt SPECHT (1994, vgl. S. 42), daß sich die Befunde, die sich aus den zugrundeliegenden Fallstudien ergeben, besser als zur Diagnose der konkreten Qualität der untersuchten Schulen dazu eignen, Näheres über den Begriff, die Entwicklung und das "Wesen" von Schulqualität zu *lernen*. Und daß es ein Ziel der Autoren sei, den Leser dazu anzuregen, "sein eigenes Urteil über die Qualität der jeweils beschriebenen (und seiner eigenen) Schule zu bilden. Im Prozeß dieses Urteilens wird er seinen eigenen Begriff von Schulqualität weiterentwickeln;" (ebenda). Der Leser wird involviert, auf *seine* eigenen Erfahrungen, *sein* Interesse und *seine* Bereitschaft, sich auf das gedankliche Beurteilen einzulassen, kommt es an, und davon hängt es ab, was er aus dem Text macht - es gilt wie bei jedem Text: er ist *für den Leser* geschrieben!

Wie unschwer festzustellen sein wird, haben die oben erwähnten Schulportraits die gegenständliche Arbeit von ihrer Konzeption her wesentlich beeinflusst - aus diesem Grund wird auch mehr die Rede von Übungsfirmen-Portraits als von Fallstudien die Rede sein. Aber auch die Vorüberlegungen, die 1995 im Unterrichtsministerium unter Mitwirkung unter anderem von Univ.-Prof. Dr. Wilfried Schneider und MR Dkfm. Mag. Gottfried Bernhart zu einer österreichweiten Übungsfirmen-Untersuchung angestellt wurden - gedacht war dabei ebenfalls an die Verwendung von Fallstudien unter der Fragestellung, was gute Übungsfirmen ausmache -, haben die Konkretisierung des verwendeten Designs bestärkt.

Auch die Forschungsdesigns ebenso wie die damit erzielten Ergebnisse der überwiegend in Deutschland groß angelegten empirischen Untersuchungen - hauptsächlich zur Lernbüroarbeit - hatten Auswirkungen auf das gegenständliche Design. Vor allem auf die Arbeiten von ACHTENHAGEN/SCHNEIDER (1993) und KAISER/WEITZ (1990) wird unten ausführlicher eingegangen (Kapitel 2.1.4), die Habilitationsschrift von TRAMM (1996a) zu Lernprozessen in Übungsfirmen lag bei der Konzeption und Durchführung der Untersuchungen noch nicht vor, erst bei der abschließenden Analyse war es mir möglich, deren Ergebnisse mit einfließen zu lassen.

Schließlich lagen bei der Erstellung dieser Portraits im Jahr 1997 bereits Daten aus einer an der Johannes Kepler Universität durchgeführten, umfangreichen Fragebogenerhebung vor, die einen detaillierten, quantitativen Überblick über die neu entstandene Übungsfirmenlandschaft in Österreich geben (GRAMLINGER 1995 und 1996; siehe auch Kapitel 1.4.3.3). Eine we-

sentliche Erkenntnis dieser Untersuchung³¹ (an der sich 156 Übungsfirmen und etwas mehr als 200 Lehrer beteiligt haben) war, daß man bei der Untersuchung von rund 200 schulischen Übungsfirmen (das dürfte 1995 etwa die Grundgesamtheit gewesen sein) 200 *völlig verschiedene* Gebilde vor sich hat:

- mit unterschiedlichen Akteuren in geographisch, organisatorisch und personell unterschiedlichen Schulen,
- mit variierender, weil selbst gestalteter Aufbau- und Ablauforganisation der Üfa,
- mit höchst unterschiedlicher Ausgestaltung der je konkreten Modellierung des fiktiven Unternehmens (TRAMM hat mit der These: "Das Original der Übungsfirma befindet sich in den Köpfen der Lehrer" [1994b, S. 14] wohl eine der treffendsten Feststellungen - mehr noch für die österreichische denn für die deutsche Situation - gemacht)
- und den unterschiedlichsten Erfahrungen, Vorlieben und Fähigkeiten der die Arbeit und die Rahmenbedingungen gestaltenden Personen.

Kurz: *die typische* Übungsfirma gibt es nicht! Wohl läßt sich mit statistischen Durchschnittswerten und Häufigkeiten ein Eindruck von diesem fiktiven Markt und seinen Teilnehmern gewinnen, über eine konkrete Übungsfirma mit ihren spezifischen Potentialen, Eigenheiten und Problemen weiß man damit aber noch nichts. Und wenn beispielsweise ein junger Lehrer³², der noch nie in einer Übungsfirma gewesen ist (und solche gibt es - nicht nur junge - immer noch viele), aber im nächsten Schuljahr in einer solchen unterrichten soll, diese quantitativen Informationen liest, wird er zwar viele brauchbare Informationen bekommen - er wird sich aber mit Sicherheit ein wesentlich besseres (und anderes!) Bild machen können, wenn er im Anschluß daran einen oder mehrere "Arbeitstage" in eine existierende Üfa hineingeht und dort zusehen, fragen und sich selbst ein Bild machen kann. Hat er dann vielleicht sogar noch die Möglichkeit, das in einer zweiten, dritten oder vierten Übungsfirma ebenfalls machen zu können, so wird er wahrscheinlich schon nach nur drei besuchten Üfas zu demselben Schluß kommen wie wir auf der Grundlage von über 150 Fragebögen und vielen Gesprächen: Sie sind alle verschieden, und unser Lehrer selbst muß sich (sehr genau) überlegen, wie denn seine eigene Übungsfirma aussehen kann und soll!

31 Diese Erkenntnis hat sich auch im Jahr 1999 nach zwei weiteren Untersuchungen und einer Gesamtzahl von mittlerweile mehr als 800 Übungsfirmen in Österreich nicht verändert, sondern im Gegenteil: sie wurde noch bekräftigt.

32 Noch einmal sei an dieser Stelle ausdrücklich darauf hingewiesen, daß diese Formulierung natürlich geschlechtsunabhängig zu lesen ist, und rein aus Gründen der besseren Lesbarkeit darauf verzichtet wird, jeweils die weibliche *und* die männliche Form anzuführen.

Noch ein zweites soll die Arbeit in diesem Zusammenhang leisten: Sie soll auch als Impuls und Verstärkung für ein Faktum wirken, das ich gerade unter Übungsfirmen-Lehrern bereits des öfteren erleben durfte ("durfte" deshalb, weil ich es als eher sehr untypisch für die kaufmännischen Schulen empfunden habe): das ehrliche und sehr offene Gespräch über die eigenen Üfa-Erfahrungen, die positiven Momente und Erfolge, vor allem aber auch über die eigenen Probleme und jene Bereiche, in denen die Betroffenen Hilfe und Rat benötigen. Dieser Austausch wurde von allen Beteiligten als eine sehr wichtige Form des voneinander Lernens erlebt - verbunden mit dem Bewußtsein, daß es in der eigenen Arbeit noch eine Fülle von Verbesserungsmöglichkeiten gibt, die man aber zuerst einmal entdecken muß!

Eine Erfahrung, die ich gemeinsam mit den vier beteiligten Lehrer gemacht habe in der Zeit, in der ich in den beiden Übungsfirmen anwesend und "dabei" war, ist, daß es nicht nur ein großer Luxus ist, als Beobachter sich auf Dinge konzentrieren zu können, die ein Lehrer, der mitten im Geschehen steht, einfach nicht bemerkt oder sieht, sondern daß es zugleich eine echte Chance für die Beteiligten ist, ihr eigenes Verhalten und das der anderen Akteure sowie die Situation als solche "aus einer anderen Perspektive gesehen zu bekommen" und sich darüber austauschen und gemeinsam reflektieren zu können. Wird dieser Austausch auch über die Grenzen der eigenen Übungsfirma gepflegt, so können noch mehr Lehrer davon profitieren, weil jeder wieder neue und andere Sichtweisen einbringen kann.

2.1.2 Die Fragestellung

Die Fragestellung, zu deren Beantwortung die beiden Portraits beitragen sollen, lautet:

WELCHE MERKMALE/FAKTOREN SIND ES, DIE ÜBUNGSFIRMENARBEIT
ZU GUTER ÜBUNGSFIRMENARBEIT MACHEN?

In Anlehnung an die Arbeiten von ALTRICHTER/RADNITZKY/SPECHT (1994) sind damit sowohl jene Faktoren von Interesse, die als Folge ihrer reinen Deskription zu dem Urteil "Ja, das ist gut!" führen, als auch solche Merkmale, die als kausale Faktoren dazu beitragen, daß die Qualität der Arbeit in der Übungsfirma gut ist.

Diese Formulierung ist bewußt vorsichtig gehalten, denn, wie bereits im ersten Teil dieser Arbeit deutlich geworden sein sollte, handelt es sich bei Übungsfirmen um sehr komplexe schulische "Erscheinungsformen", für die sich mit Sicherheit nicht alle Faktoren, Merkmale, Voraussetzungen etc. im Rahmen einer Fallstudie bestimmen lassen, die zu einem Gelingen des Lernens und Arbeitens in der Üfa beitragen, und schon gar nicht werden sich diese vielfältigen Faktoren in Relation zueinander gewichten lassen. Der Anspruch dieser Arbeit ist es lediglich, möglichst viele solcher Einflußgrößen und Merkmalsausprägungen ausfindig zu machen und zu beschreiben, um sie als Ideen, Anregungen oder auch als Möglichkeit, sie für die eigene Übungsfirmenarbeit abzuändern und anzupassen, und damit auch nutzbar zu machen für Personen, die selbst in und mit Übungsfirmen arbeiten³³.

Damit in Zusammenhang sei auf eine wesentliche Einschränkung hingewiesen: SPECHT (1994, vgl. S. 40 f.) führt aus, warum die vorgelegten Schulportraits es letztlich nicht zulassen, ein Urteil darüber abzugeben, ob es sich bei den untersuchten Schulen tatsächlich um "gute" Schulen handelt. Die Begründung, umgelegt auf die Übungsfirmen:

- 1) Es gibt keine allgemein anerkannte Definition von Übungsfirmenqualität (noch viel weniger als von Schulqualität, was unter anderem mit dem noch sehr kurzen Existieren der Üfas in den Handelsschulen zu begründen ist); SPECHT weist darauf hin, daß "Qualität" ein Wertbegriff sei, der nicht objektivierbar, sondern nur diskursiv aushandelbar sei.
- 2) Qualität ist niemals absolut, sondern immer nur in Relation zu bestimmen - entweder in Re-

³³ Es sei daran erinnert, daß den umfangreichen Forschungsarbeiten ACHTENHAGEN/SCHNEIDERS (1993) zur Lernbüroarbeit auch das Interesse zugrunde lag, Lehrern, die die Lernbüroarbeit erst einführen wollten, mit ihren Ergebnissen auch Anregungen und Materialien zur Verfügung zu stellen, die eine Hilfe bei der Konzeption und Konstruktion dieses Lernortes sein konnten.

lation zu anderen Übungsfirmen oder zu empirischen "Grenzwerten", die aber weder für Schulen noch für Übungsfirmen vorliegen.

- 3) Die Qualität der Übungsfirmenarbeit ist nicht "eindimensional", sondern setzt sich (wie oben ausgeführt) aus der Beurteilung unterschiedlichster Aspekte zusammen. Dabei ist das Beurteilungsspektrum häufig von sehr unterschiedlicher Güte: Neben Elementen von hoher Qualität gibt es auch weniger gute und vielleicht sogar akut verbesserungswürdige. Die Gewichtung dieser (in ihrer Summe oft sehr vielen) Einzelelemente ist aber wiederum eine Sache der Wertung (vgl. SPECHT 1994, S. 41).

Damit wird auch begründbar, warum kein Urteil über die beiden untersuchten Übungsfirmen abgegeben werden wird (obwohl sicher meine persönliche Einstellung, die auch zur Auswahl der beiden geführt hat, immer latent mitschwingt), sondern lediglich jene "guten" Faktoren herausgearbeitet werden sollen, die in der Fragestellung angesprochen sind.

Die zweite, damit in Zusammenhang stehende Einschränkung, die an dieser Stelle getroffen werden muß, ist die, daß als Fazit dieser Arbeit auf keinen Fall behauptet werden soll, zu wissen, wie *die gute Übungsfirma* auszusehen hat. Aus einer intensiven und mittlerweile auch schon länger andauernden Befassung mit der Thematik liegt der Arbeit die Überzeugung zugrunde, daß es *die optimale Firma* - weder in der schulischen noch in einer anderen Realität - nicht gibt (diese Feststellung schließt an an die oben getroffene, daß es *die typische Üfa* nicht gibt). Mit Sicherheit gibt es Annäherungen, wahrscheinlich auch in Teilbereichen den Zustand der völligen Zielerreichung (wobei es wiederum die eine und allein gültige Zielformulierung nicht gibt, d.h. es ist eine - auch wertende - Auswahlentscheidung notwendig), und damit auch die Zufriedenheit vieler Beteiligter (wahrscheinlich nicht aller); aber zum einen spiegeln die mittlerweile über 800 Übungsfirmen 800 verschiedene Realitäten mit vielen in unterschiedlicher Weise Betroffenen wieder, und so wie in der realen und sich ständig weiterentwickelnden und verändernden Welt der Unternehmen und Organisationen gibt es auch hier nicht den Zustand des "einzig und für immer richtigen"; zum anderen wird gerade in der Übungsfirma der Bewertungsmaßstab, was als gut gelten kann (siehe dazu auch die gerade oben in allgemeiner Form angeführten Überlegungen von SPECHT), nicht nur von dem beurteilenden Personenkreis abhängen (man denke nur an die unterschiedlichen Ansichten von beispielsweise Schülern, Lehrern und Unternehmern - und selbst dabei werden noch zwei Schüler oder zwei verschiedene Lehrer nicht unbedingt das gleiche als gut bezeichnen!), es wird auch die jeweilige Perspektive eine große Rolle spielen: ist das eine pädagogische, eine

betriebswirtschaftlich-organisatorische, eine sozial-strukturelle oder eine schulorganisatorisch-entwicklerische³⁴?

Aus diesen einleitenden Überlegungen sollte schon deutlich werden, daß es wohl viele Aspekte guter Übungsfirmenarbeit, nicht aber eine alleingültige Ansicht derselben geben wird. Auch sollte gleich eine zweite Hoffnung als nicht erfüllbar aufgegeben werden: Unserer Auffassung nach **gibt es keine Rezepte**, mit deren Hilfe die Arbeit in der Üfa auf jeden Fall (oder zumindest mit hoher Wahrscheinlichkeit) gelingen wird.

Es gibt zwar für das Rechnungswesen Regeln, wie ein Buchungssatz oder die Abschlußbilanz auszusehen haben; es gibt aber keine allgemeingültigen Regeln, "wie die Arbeit und vor allem das Lernen in der Üfa zu erfolgen hat". Hier werden alle Beteiligten in ihrer Verantwortung völlig ernst genommen - sie sind es, die dieses Feld gestalten und mit für sie sinnvollen und praktikablen Regeln, konkreter Ausgestaltung und Formen der Reflexion und Beurteilung auszufüllen haben.

Die Situation ist vergleichbar mit der einer Person, die ein (reales!) Unternehmen gründen will: Sie wird zwar Hilfestellungen von vielen Seiten bekommen; wie das Unternehmen aber konkret aussehen wird (mit welchem Unternehmensgegenstand, mit welcher Organisationsform, mit welchen Zielen etc.), diese Entscheidungen muß sie letztlich selbst treffen! Und davon (und vielen anderen Variablen) wird es auch abhängen, wie erfolgreich dieses Unternehmen sein wird - den Erfolg im vorhinein garantieren wird aber wohl niemand.

Sollten die nachfolgenden beiden Portraits dabei helfen, entweder in der Gründungsphase oder aber auch im Verlauf der konkreten Übungsfirmenarbeit den betroffenen Lehrern oder auch der Schule als Institution mit der involvierten Leitung und dem Lehrkörper neue oder andere Möglichkeiten für die eigene Arbeit aufzuzeigen, zusätzliche Überlegungen oder Prozesse zu initiieren oder neue Fragen aufzuwerfen (und vielleicht auch zu beantworten) oder sogar eigene Ausgestaltungen, Entscheidungen und Erfahrungen zu bestätigen und zu bekräftigen, so hat diese Arbeit ihren Zweck erfüllt. Denn für den Übungsfirmenbereich sind die Experten nicht unbedingt in den Ministerien, in den Schulbuchredaktionen oder an den Universitäten zu

³⁴ ACHTENHAGEN/SCHNEIDER (1993, vgl. S. 12) stellen unter der Vorbemerkung, daß als der besondere Vorteil der schulischen Lernbüroarbeit die didaktische Verknüpfung von Lernhandeln und kaufmännischer Tätigkeit angesehen wird, fest, daß es nicht produktive Ziele, sondern ausschließlich pädagogische Zielsetzungen sein können, die die Konzeptionierung bestimmen. Nicht wenige Manager in wirtschaftlichen Unternehmungen würden dem wahrscheinlich für die eigene betriebliche Ausbildung (z.B. in einer Juniorenfirma) nicht vorbehaltlos zustimmen; aber in denselben Unternehmen dürfte über viele strategische Zielsetzungen auch keine Einigkeit zwischen beispielsweise dem Leiter des Rechnungswesens und dem des Marketings bestehen.

finden - die Experten sind die Lehrer und die Schulen, die konkret in und mit diesen "pädagogischen Orten eigener Prägung" (zu diesem so wichtigen Ausdruck von REETZ [1977] siehe Kapitel 1.2.3.2) arbeiten und lehren. Und deren Wissen, deren Erfahrungen und Know-how, aber auch deren Fragen, Probleme und die von ihnen zurückgelegten Wege des Versuchens, Irrens aber auch Erfolg-Habens sind es, die nutzbar gemacht werden sollten für andere Kollegen und Institutionen, aber auch für die theoretische Konzeptionierung, Weiterentwicklung und Reflexion an den Universitäten und die theoretische, inhaltliche und organisatorische Rahmensetzung durch Gesetzgeber und Schulverwaltung.

2.1.3 Zur Verwendung qualitativer Methoden

2.1.3.1 Quantitative versus qualitative Forschungsmethoden

Der Einsatz quantitativer versus qualitativer Forschungsmethoden war in den Sozialwissenschaften lange Zeit ein heftig diskutierter Streitpunkt (WILSON [1982, S. 487] meint sogar, daß die Kontroverse um qualitative und quantitative Methoden "vielleicht die hartnäckigste in der Sozialwissenschaft" sei) - in der empirischen Unterrichtsforschung beispielsweise wurde die quantitative Methodologie bis Anfang der 80er Jahre praktisch nicht in Frage gestellt.

Hier ist nicht der Ort, um ausführlich auf diese Problematik eingehen zu können - verwiesen sei für den Bereich der qualitativen Sozialforschung allgemein auf Standardwerke wie HOPF/WEINGARTEN (1993), MAYRING (1993), ZEDLER/MOSER (1983) oder HEINZE (1995), für die Unterrichtswissenschaften insbesondere auf Heft 3 (1984) der "Unterrichtswissenschaft" (mit dem einleitenden Beitrag von ACHTENHAGEN 1984) und auch auf den Themenschwerpunkt derselben Zeitschrift im Heft 4 (1999), sowie auf wichtige Beiträge zur Handlungs- und Aktionsforschung wie KLAFKI (1976), GUNZ (1986) und ALTRICHTER (1990). An dieser Stelle soll lediglich ein kurzer Einblick in die grundlegenden Ansätze und die sich auf diese Arbeit auswirkenden Forschungsmethoden und -einflüsse gegeben werden.

Noch 1982 umschreibt WILSON (S. 487) die beiden extremen Standpunkte wie folgt: "Das eine Extrem ist die Auffassung, zu objektiver Erkenntnis des sozialen Lebens komme man nur durch Klassifizieren, Messen, Tabellieren und die Anwendung statistischer Methoden. (...) Das andere Extrem ist die radikale qualitative Auffassung, nach der quantitative Methoden eine

wesensfremde Struktur und Form an das Geflecht des sozialen Lebens herantragen, das vielmehr nur in seiner einzel- und ganzheitlichen Komplexität erfaßbar sei." Diese extremen Positionen haben sich in den letzten 15 Jahren doch soweit angenähert, daß sich heute nicht mehr die prinzipielle Frage "entweder - oder" stellt. MAYRING (1993, S. 24) weist darauf hin, daß es eine wichtige Funktion qualitativen Denkens sei, sinnvolle Quantifizierungen zu ermöglichen. Durch solch ein integratives Verständnis werde der Gegensatz qualitativ-quantitativ entschärft und mögliche Verbindungslinien aufgezeigt. "Denn mittlerweile setzt sich auch innerhalb der qualitativen Analyse die Einsicht durch, daß Quantifizierungen ein wichtiger Schritt zur Absicherung und Verallgemeinerung der Ergebnisse sein können." (ebenda). Und das schreibt ein Wissenschaftler, dessen "Einführung in die qualitative Sozialforschung" mit folgendem Absatz beginnt: "Das rein quantitative Denken ist brüchig geworden; ein Denken, das sich den Menschen und Dingen annähert, indem es sie testet und vermißt, mit ihnen experimentiert und ihre statistische Repräsentanz überprüft, ohne vorher den Gegenstand verstanden zu haben, seine Qualität erfaßt zu haben." (ebenda, S. 1)

WILSON stellt für die empirische Forschung in den USA fest, daß sich die Stimmen derer mehren, die die beiden Positionen nicht mehr für unvereinbar hielten: "Die Interpretation quantitativer Daten lebt vom qualitativen Verstehen der jeweils untersuchten sozialen Erscheinungen, und die Interpretation qualitativer Daten lebt von der Kenntnis regelhafter Strukturen, in die die untersuchten Einzelereignisse hineingehören." (WILSON 1982, S. 501)

Für den Bereich der Erziehungswissenschaften prüft ACHTENHAGEN (1984) die Literatur unter der Fragestellung, woran sich die Auseinandersetzung zwischen den Vertretern der beiden Positionen festmacht und kommt "mit aller Vorsicht" zu dem Schluß, "daß der behauptete Gegensatz zwischen 'qualitativer' und 'quantitativer' Unterrichtsforschung sich zumindest in forschungspraktischer Hinsicht nicht aufrecht erhalten läßt" (ebenda, S. 215).

2.1.3.2 Der qualitative Ansatz

Was aber macht das Wesen des qualitativen Ansatzes aus? W.J. FILSTEAD (Qualitative methods, a needed perspective in evaluation research. London 1979; zit. n. NUSSBAUM 1984, S. 220) umschreibt es wie folgt: **Qualitative Methodologie** bezieht sich auf Forschungsstrategien wie teilnehmende Beobachtung, tiefgreifende Interviews, vollständige Teilnahme an der Aktivität, die untersucht wird, Feldarbeit etc., die es dem Forscher erlauben, Wissen aus erster Hand über die in Frage stehende empirische soziale Welt zu erhalten.

Qualitative Methodologie erlaubt es dem Forscher, 'nahe an die Daten' zu kommen und gleichzeitig die analytischen, konzeptionellen und kategorischen Komponenten oder Erklärungen von den Daten her zu entwickeln."

Und Christel HOPF (1993, S. 14) meint, daß qualitative Sozialforschung nicht den Verzicht auf Quantifizierung überhaupt oder auf die Anwendung geeigneter statistischer Auswertungsverfahren impliziere. "Entscheidend für die Abgrenzung von anderen Untersuchungsmethoden ist vielmehr, daß die Annäherung an die soziale Realität mit Hilfe offener Verfahren erfolgt. Die jeweiligen Untersuchungsfelder werden vorwiegend ohne Zuhilfenahme standardisierter Erhebungsinstrumente erschlossen." Als *typische qualitative Vorgehensweisen* nennt sie die unstrukturierte und wenig strukturierte Beobachtung, das qualitative Interview sowie die Erhebung und Analyse von Dokumenten unterschiedlichster Natur.

Nach HOPF ergibt sich die strategische Bedeutung qualitativer Forschung "nicht aus ihrem Beitrag für die - an statistischen Verfahren orientierte - Überprüfung von Aussagen mit breitem empirischen Geltungsbereich" (ebenda, S. 16), die "erreichte 'Repräsentativität' bleibt auf den jeweils untersuchten Fall beschränkt". Vielmehr ergibt sich die strategische Bedeutung qualitativer Forschung aus anderen Überlegungen:

- Sie leistet einen spezifischen, durch andere Vorgehensweisen nicht ohne weiteres zu ersetzenden Beitrag zur Deskription.
- Sie erfüllt im Bereich der Hypothesen- und Theoriebildung relevante Funktionen.
- Sie kann unter bestimmten Bedingungen sinnvoll zu Fragen der Theorieprüfung herangezogen werden. (vgl. HOPF 1993, S. 16 ff.)

Als eine vierte, die obigen drei Punkte noch ergänzende Funktion qualitativer Forschung, die auch ich im Rahmen meiner Arbeit für sehr wichtig erachte, ergänzt ACHTENHAGEN (1984, S. 214 f.) noch die *Rückübersetzung von Forschungsergebnissen zum Zwecke der Förderung praktischen Handelns*. Damit meint er, daß empirisch gewonnene Ergebnisse zur Verfügung gestellt werden sollen, um praktisches Handeln zu erleichtern. Dabei sei es auch sinnvoll und nützlich, Betroffene/Anwender bereits an der Interpretation von Ergebnissen zu beteiligen.

Postulat 1: Gegenstand humanwissenschaftlicher Forschung sind immer Menschen, Subjekte. Die von der Forschungsfrage betroffenen Subjekte müssen Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchung sein.
Postulat 2: Am Anfang jeder Analyse muß eine genaue und umfassende Beschreibung (Deskription) des Gegenstandsbereiches stehen.

- | |
|--|
| <p>Postulat 3: Der Untersuchungsgegenstand der Humanwissenschaften liegt nie völlig offen, er muß immer auch durch Interpretation erschlossen werden.</p> <p>Postulat 4: Humanwissenschaftliche Gegenstände müssen immer möglichst in ihrem natürlichen, alltäglichen Umfeld untersucht werden.</p> <p>Postulat 5: Die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse humanwissenschaftlicher Forschung stellt sich nicht automatisch über bestimmte Verfahren her; sie muß im Einzelfall schrittweise begründet werden.</p> |
|--|

Abb. 19: Postulate qualitativen Denkens nach MAYRING

(aus: MAYRING 1993, S. 9)

Die in Abbildung 19 dargestellten fünf Postulate faßt MAYRING (1993, S. 9 ff.) gleichsam als *das "Grundgerüst qualitativen Denkens"* zusammen.

Nachdrücklich weist er auf die Unterscheidung von konkreten *Untersuchungsverfahren* (damit sind die Methoden der Datenerhebung, Datenaufbereitung und Auswertung gemeint) und dem *Untersuchungsplan* hin; mit letzterem ist die grundsätzliche Untersuchungsanlage gemeint, ein gebräuchlicher Terminus ist auch das "Design" oder die Forschungskonzeption. Als einen von mehreren solcher Untersuchungspläne listet er auch die **Handlungsforschung** auf.

2.1.3.3 Handlungs- oder Aktionsforschung

Handlungs- oder Aktionsforschung ist ein Teilbereich des qualitativen Spektrums, der hier kurz herausgehoben und beschrieben werden soll, da er vor allem in der Unterrichtsforschung eine relativ lange Tradition hat. KLAFKI wies schon 1973 auf die vielfältigen Bezeichnungen hin: Handlungsforschung, Aktionsforschung, aktivierende Sozialforschung oder auch aktivierende Schulforschung - nach ihm "durchweg Übersetzungs- und Umschreibungsversuche des zugrundeliegenden amerikanischen Terminus 'action research' " (ebenda, S. 488)

GUNZ (1984), der die Begriffe Aktionsforschung und Handlungsforschung ebenfalls weitgehend gleichsetzt, ortet ihre Wurzeln bei den beiden Amerikanern J.L. MORENO und K. LEWIN, die bereits in den 20er und 30er Jahren dieses Jahrhunderts die Prinzipien der Feldforschung, der teilnehmenden Beobachtung, der Beteiligung der Beforschten an der For-

schungsarbeit und der Forschung mit dem Ziel der Veränderung von Situationen, gemeinsam mit allen von der Situation Betroffenen und in weitgehend symmetrischer Beziehung zwischen Forschern und Beforschten vertreten und ihnen auch Anerkennung verschafften (vgl. GUNZ 1984, S. 28). GUNZ hält den Begriff der Handlungsforschung (die er definiert als "eine problembearbeitende und problembewältigende Forschungskonzeption unter Einbezug der Betroffenen", ebenda S. 5) für den deutlicheren, und er untertitelt seine 1984 erschienene "Handlungsforschung" bezeichnenderweise "Vom Wandel der distanzierten zur engagierten Sozialforschung". Daraus noch eine bezeichnende Passage: "Aktionsforschung ist innerhalb der Sozialforschung eher ein Kind der Not als eine perfekte Synthese herkömmlicher Forschungsrichtungen. Ihre wissenschaftlichen Maßstäbe müssen flexibler, die Anpassungsfähigkeit muß größer sein. Kein anderes Verfahren ist mehr auf die Kooperationsbereitschaft aller Beteiligten angewiesen. Wesentlich wichtiger als die Forderung nach veränderndem Handeln hat sich die Analyse erwiesen, weil erst auf ihrer Basis Probleme bearbeitet werden können." (ebenda, S. 19)

Sowohl GUNZ als auch MAYRING weisen auf die Bedeutung der pädagogischen Handlungsforschung in den 70er Jahren - vor allem in Deutschland - hin. KORDES (1995, S. 185) bezeichnet die **pädagogische Aktionsforschung**, die zwingend in unmittelbarem Zusammenhang mit dem pädagogischen Feld steht, als "Bildungsarbeit und -analyse zugleich". Nach ihm läßt sich von Aktionsforschung dann sprechen, "wenn man mit jener Grundregel wissenschaftlichen Arbeitens bricht, welche die Trennung theoretischer von praktischer Arbeit verlangt" (ebenda, S. 186). Und er nimmt eine für diese Arbeit und mein eigenes Verständnis wichtige Abgrenzung vor, indem er den Aktionsforscher wie folgt beschreibt: Gegenüber einer "bloß 'erhebenden' Empirie" erweitert der seinen Erfahrungs- und Aktionsradius, indem er "einen handlungsorientierten Zugang zu den Daten mittels verschiedener *Praktiken katalysatorischer Interaktion* eröffnet" (daß eine katalysatorische Situation der Aktionsforschung vorangeht, bezeichnet KORDES als Verdeutlichung dessen, was mit "epistemologischer Wende" - von der Analyse zum Katalysator - gemeint ist). Gegenüber einer "bloß 'sinnverstehenden' Hermeneutik" grenzt sich die Aktionsforschung ab, indem sie "*intensive Erfahrungsarbeit an einem Einzelfall pädagogischer Praxis*" betreibt (KORDES 1995, S. 189; Hervorhebungen im Original).

Die Möglichkeit einer Überwindung der Trennung von Theorie und Praxis, einer Zusammenarbeit von Forschern und Praktikern im Feld, einer intensiven Erfahrungsarbeit am Einzelfall

pädagogischer Praxis hat das Untersuchungsdesign wesentlich beeinflusst und in der Ausgestaltung des gemeinsam zu entwickelnden Portraits ihren Niederschlag gefunden.

Auf einen wichtigen Ansatz der Aktionsforschung sei im Zusammenhang mit der Qualitätsdiskussion im österreichischen Schulwesen noch hingewiesen: auf die **Aktions-** bzw. **Lehrerforschung**, wie sie seit einigen Jahren von ALTRICHTER und POSCH forciert und gelehrt wird. ALTRICHTER (1990, S. 33 ff.) verweist auf eine bereits lange Tradition forschender Lehrer im Sinne der Action Research. Bereits früh war es üblich, daß Lehrer, die sich höhere akademische Grade erarbeiten wollten, schulrelevante Forschung an britischen Universitäten betrieben haben. Ende der 60er Jahre regte sich Widerstand gegen breit durchgeführte, im behavioristischen Geist angelegte Innovationskonzepte und Curriculumreformen. Die späteren Leitfiguren der Action Research, wie SCHWAB und STENHOUSE (siehe dazu ebenda, S. 43 ff.), entwarfen auf einer epistemologischen Grundlage alternative Vorstellungen von Curriculuminnovationen und legten damit den Grundstein für die englische Lehrerforschung. Der wichtigste Weiterentwickler der Idee von STENHOUSE vom "Lehrer als Forscher" ist sicher John ELLIOTT, über dessen enge Zusammenarbeit mit österreichischen Wissenschaftern diese Idee auch bei uns Eingang gefunden hat³⁵. Er beschreibt die Grundintention: "Our major aim was to involve the teachers in the generation of knowledge and understanding about the educational situations that they met in their everyday lives as teachers." (ELLIOTT 1995, S. 14)

ALTRICHTER/THALER (1995, S. 89 f.) stellen ein neu erwachtes Interesse an schulbezogener Aktionsforschung fest, das aus ihrer Sicht nicht eine Fortsetzung der deutschsprachigen Tradition der 70er Jahre, sondern einen völligen Neubeginn bedeutet. Nach ihrem Verständnis findet *Aktionsforschung* dann statt,

- "wenn Menschen ihre eigene Praxis untersuchen und weiterentwickeln,
- indem sie ihr Reflektieren und Handeln immer wieder aufeinander beziehen und
- ihre Erfahrungen anderen Personen, die von dieser Praxis betroffen oder an ihr interessiert sind, zugänglich machen." (ebenda)

2.1.3.4 Die (Einzel-)Fallstudie

³⁵ Siehe dazu beispielsweise den wirklich unterhaltsam und doch äußerst informativ geschriebenen Beitrag von ELLIOTT (1995) im Tagungsband: Schule verändern durch Aktionsforschung. Hrsg.: J. JUNA/ P. KRAL, mit dem es ihm auf wenigen Seiten gelingt, etwas von den Absichten, Zielen und auch dem "Geist" von Action Research zu vermitteln.

Der Begriff "Fallstudie" (synonym verwendet werden "Einzelfallstudie" und "Einzelfallanalyse") steht einerseits für eine Forschungsmethode mit einer langen empirischen Tradition, andererseits wird damit auch ein didaktisches Vorgehen bezeichnet und schließlich sind auch die Ergebnisse der eben dargestellten Lehrer-Aktionsforschung "Fallstudien" (vgl. THONHAUSER 1996, S. 62).

Die Enzyklopädie Erziehungswissenschaft definiert: "Einzelfallstudien sind Untersuchungen, in denen systematisch bedeutsame Merkmalszusammenhänge - gegebenenfalls unter Einbeziehung konzeptueller Daten - an einem einzigen System wie einer Person, Gruppe oder Institution dargestellt werden. Darin unterscheiden sie sich von anderen Formen empirischer Forschung, bei denen die Analyse solcher Zusammenhänge Informationen über die Variation innerhalb einer Vielzahl als strukturell gleich betrachteter Fälle voraussetzt." (LEHMANN/VOGEL 1995, S. 349) Es wird angemerkt, daß die Zielsetzungen zwischen distanzierter Beschreibung und veränderndem Eingriff variieren und sowohl in einem quantitativen als auch in einem qualitativen Forschungsdesign Verwendung finden können. Bei den Ausführungen zu Fallstudien mit einer qualitativen Ausrichtung findet sich schließlich der Hinweis, daß "sogenannte Handlungsforschungsprojekte (mit Bezug auf LEWIN 1953) als spezielle Einzelfallstudien zu betrachten sind" (ebenda, S. 351).

HEINZE schreibt zur Einzelfallstudie, daß sie für die qualitative Sozialforschung "nach wie vor als Königsweg für die Entdeckung interessanter theoretischer Aussagen anzusehen ist" (1995, S. 14). Und MAYRING umreißt den folgenden Grundgedanken: "Die Einzelfallanalyse will sich während des gesamten Analyseprozesses den Rückgriff auf den Fall in seiner Ganzheit und Komplexität erhalten, um so zu genaueren und tiefgreifenderen Ergebnissen zu gelangen." (MAYRING 1993, S. 28)

Einen guten einführenden Überblick geben KAISER/WEITZ (1990, S. 51 ff.), die bei ihren Studien (siehe dazu Kapitel 2.1.4.1) ebenfalls mit Fallstudien gearbeitet haben. Sie gehen von einem Verständnis von "Fallstudien als spezifische Form der qualitativen Analyse" aus und definieren sie "als eine bestimmte Art, das Forschungsmaterial so zu ordnen, daß der einheitliche Charakter des untersuchten sozialen Gegenstands erhalten bleibt" (ebenda, S. 53). Ihr Ziel ist es nicht, möglichst verallgemeinerungsfähige Aussagen durch die Erhebung einer möglichst repräsentativen Datenbasis bereitzustellen, sondern die Fallstudie soll vielmehr "durch den Verbund der darin eingebundenen methodischen und instrumentalen Ansätze qualitative Aussagen zu den komplexen Strukturen, Bedingungen und immanenten Problemen

jeweiliger Erkenntnisobjekte ermöglichen" (ebenda).

Ich schließe mich dieser Definition an (auch im Hinblick auf die "Erstellung von Portraits", dazu gleich unten) und verweise auf den integrativen Charakter, wie ihn KAISER/WEITZ herausarbeiten: Einerseits als eine Möglichkeit, mit und in der Fallstudie die verschiedenen - quantitativen und qualitativen - Forschungsinstrumentarien zu bündeln; andererseits als eine Möglichkeit, "dem Wunsch der pädagogischen Praxis nach höherer Anschaulichkeit und Wirksamkeit der pädagogischen Theorie entgegenzukommen" (ebenda) und damit sowohl eine höhere Akzeptanz der Forschungsergebnisse durch die Praxis als auch vermehrt Auswirkungen in Form von Veränderungen zu erreichen. Für beides ist die abschließende Aussage von KAISER/WEITZ (1990, S. 55) wichtig: "Die Einzelfallstudie erscheint daher geeignet, prototypisch Praxis darzustellen und nachvollziehbar zu machen."

2.1.3.5 Die Auswirkungen auf die beiden gegenständlichen Portraits

Das Untersuchungsdesign dieser Untersuchung hat von allen bisher beschriebenen Punkten etwas: Es handelt sich um qualitative Feldforschung, in die der Forscher involviert wird und die vor allem auch Auswirkungen im Sinne von Rückmeldung plus Veränderung auf die erforschte Realität haben soll, es hat auch etwas mit Handlungs- oder Aktionsforschung zu tun, weil einerseits die Interaktion und Zusammenarbeit mit den Lehrern tatsächlich eine katalysatorische Wirkung haben sollte (und auch bereits gehabt hat) und andererseits das Forschungsfeld einen (bzw. zwei) Einzelfall (-fälle) pädagogischer Praxis darstellt(en). Schließlich könnte die Untersuchungsarbeit auch ein erster Impuls für eine eigene Lehrerforschung gewesen sein - gemeinsame Überlegungen in diese Richtung bestehen jedenfalls.

Mit dem Einsatz von teilstrukturierten Interviews und dem Vergleich der Portraits mit anderen Erhebungen und empirischen Daten fließen wieder Analyse- und Reflexionsaspekte ein, die es ermöglichen sollen, qualitative *und* quantitative Ergebnisse aufeinander zu beziehen und miteinander im Sinne einer Synergie zu vereinen.

Daß all das in Form einer Darstellung von einzelnen, konkreten *Fällen* geschehen soll, wurde bereits mehrfach erwähnt und durch die im vorangegangenen Kapitel an das Ende gestellten Ausführungen von KAISER/WEITZ unterstrichen.

Warum diese Einfalldarstellungen als "Portraits" bezeichnet werden, ist einerseits auf die in Kapitel 2.1.1 bereits angesprochenen Arbeiten von ALTRICHTER/RADNITZKY/SPECHT (1994) zurückzuführen, die die "Innenansichten guter Schulen" (so der Titel des Buches)

ebenfalls in Portraitform ermöglichen. Darüber hinaus gibt es einen zweiten, ebenfalls aus der Qualitäts- und Schulentwicklungsdiskussion kommenden, älteren Ansatz des "Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS)", der meine Entscheidung zugunsten einer Portraitierung wesentlich beeinflusst hat: Sehr gut trifft meine Intentionen die Einleitung von STEFFENS/BARGEL (1987) zu ihrem Band "Fallstudien zur Qualität von Schulen". Dort weisen sie darauf hin, daß es sich bei Schulen (der Terminus "Schule" kann im folgenden immer auch durch "Übungsfirma" gedanklich ersetzt werden, da alles auch für diesen Lernort zutrifft) um "Individualitäten" handelt, die ein je eigenes Profil mit ganz unterschiedlichen Qualitäten haben. Dabei ist es wichtig, die einzelne Schule als "soziale Einheit" jeweils für sich allein zu betrachten. Das ist die Voraussetzung, um verschiedene Schulen, will man sie vergleichen, als "Fälle" behandeln zu können. Jeder dieser Fälle hat einen beträchtlichen Gestaltungsspielraum - selbst wenn alle den gleichen Rahmenbedingungen unterliegen - und damit wird er (egal ob man "Fall" durch "Schule" oder "Übungsfirma" ersetzt) zu einer sich selbst gestaltenden Individualität.

Die Autoren weisen schließlich darauf hin, daß für den Arbeitskreis "Qualität von Schule" auch in der Zukunft die fallorientierte Betrachtung mithilfe der Erstellung von **'Schulportraits'** einen besonderen Stellenwert haben wird. "Am Einzelfall erkunden, wie Schulen arbeiten und wie sich Schulen entwickeln können, wird für praktisch bedeutsame Einsichten und Folgerungen genauso hilfreich sein, wie Erkenntnissen gegenüber offen zu sein, die aus quantitativ-empirischen Studien zu gewinnen sind." (ebenda, S. 6)

In dem eben erwähnten Band werden auch zwei unterschiedliche Zugänge zu zwei Schulen vorgestellt: HERZ (1987) erstellte Portraits dieser beiden Schulen und FEND/ SCHRÖER (1987) stellten denen die mit quantitativen Verfahren gewonnen Daten, Zahlen und Analysen gegenüber. Interessant dabei ist, daß man nicht nur zu vielen ähnlichen oder sogar gleichen Ergebnissen gelangt, sondern daß sich beide Untersuchungen ausgezeichnet ergänzen und das Bild komplettieren.

"Die gegenseitige Ergänzung und Beleuchtung von quantitativer Survey-Forschung und qualitativen Schulportraits gehört zu den wichtigen Aufgaben zukünftiger Forschung und Entwicklung im Problemfeld der Schulqualität," - dieser Aussage von SPECHT (1994, S. 40) soll mit der gegenständlichen Arbeit zugestimmt und sie soll bekräftigt werden: mit dem Fokus auf das engere Spektrum der Arbeit und des Lernens in und an Übungsfirmen.

TRAMM (1996a, S. 146 f.) meint, daß es bisher nicht gelungen ist, "zwischen den inzwischen vorliegenden theoretischen Arbeiten und der konkreten didaktischen Praxis in hinreichendem Maße zu vermitteln."³⁶

Gelänge es mit dieser Arbeit, daß sich die beiden Felder Theorie und Praxis nur ein wenig besser verständnis (im Sinne von: den verwendeten Begrifflichkeiten dieselbe Bedeutung geben - das gilt durchaus für beide Seiten) und mehr miteinander kommunizierten, so wäre bereits ein wichtiges Ziel erreicht.

Aus all diesen Überlegungen resultierte mein Entschluß - nachdem wir bereits umfangreiche quantitative Erhebungen durchgeführt hatten -, bei dieser Arbeit einen gänzlich anderen Weg zu beschreiten und zu versuchen, möglichst facetten- und detailreiche Portraits zu zeichnen, um so selbst einen anderen Zugang zum Forschungsfeld zu bekommen, aber auch, um den an den Ergebnissen Interessierten einen anderen Zugang zu ermöglichen.

Und in zumindest einem Punkt ist das bereits jetzt als gelungen zu bezeichnen: Die Rückmeldungen der involvierten Übungsfirmen-Lehrer waren durchwegs äußerst positiv, und nach deren Aussagen brachten die im folgenden darzustellenden Portraits einen reichen Erkenntnisgewinn für sie als unmittelbar Betroffene - aber auch als Mitwirkende. Denn daß sie selbst von diesen Ergebnissen profitieren, ist nur dann möglich, wenn sie tatsächlich mitwirken, etwas verändern und selbst etwas lernen wollen. Um nochmals den Arbeitskreis "Qualität von Schule" und den Vergleich von untersuchten Schulen und untersuchten Übungsfirmen zu bemühen: "Hält man Schulen einen Spiegel vor, so werden die dabei erlebbaren Erfahrungen für die Betroffenen doch erst dann wahr, wenn sie nachvollziehen können und wollen. Hier kommt eine didaktische Funktion der Vermittlung von Untersuchungsergebnissen zum Tragen. Daraus ist auch die Folgerung abzuleiten, daß Schulen für sich selbst Bestandsaufnahmen ihrer erzieherischen Praxis betreiben müssen." (STEFFEN/BARGEL 1987, S. 6 f.)

Gleiches gilt für die Arbeit in den Übungsfirmen - womit wieder auf die Aktionsforschung im Sinne einer Lehrerforschung hinzuweisen wäre.

Bevor weiter auf die konkreten Portraits eingegangen wird, soll noch eine kurze Bestandsaufnahme über die bisher in der Literatur vorliegenden Ergebnisse wissenschaftlicher empirischer Forschung zum Thema Übungsfirmenarbeit vorgenommen werden.

³⁶ Er, der selbst mit seinen Arbeiten aus den 80er Jahren einen sehr tiefen Einblick in die konkrete Übungsfirmenarbeit gibt (TRAMM 1996a, S. 390 ff.), konstatiert weiters, daß im wissenschaftlichen

2.1.4 Bisher vorliegende empirische Befunde

Diese Bestandsaufnahme fällt sehr kurz aus, da die dokumentierte Forschung auf diesem Gebiet nicht gerade umfangreich ist:

Obwohl die Geschichte der verschiedenen Simulationsformen zum Zweck der kaufmännischen Ausbildung relativ weit zurückreicht (siehe Kapitel 1.1), obwohl dabei auch das österreichische kaufmännische Schulwesen eine gewisse Rolle spielt und obwohl das österreichische Unterrichtsministerium mit den Lehrplänen für die Handelsakademien und Handelsschulen von 1994 einen wesentlichen Schritt mit der österreichweiten Implementierung von Übungsfirmen an allen kaufmännischen Schulen getan hat, findet man in unserem Land *keine* Forschungsarbeiten, die diesem Schritt vorangegangen wären oder ihn zumindest systematisch begleitet hätten.

Bei der Suche nach Literatur, sowohl, was die theoretischen Grundlagen und deren Aufarbeitung als auch was die wissenschaftliche Begleitung von Pilotprojekten und empirische Forschung zum Thema (schulische) Übungsfirmenarbeit betrifft³⁷, muß man deswegen über unsere Grenzen, vor allem mit Blickrichtung nach Deutschland, schauen (im wesentlichen basiert der Großteil des gesamten ersten Teils dieser Arbeit auf Literatur aus Deutschland!). Um so erstaunlicher ist die Feststellung TRAMMs, der 1996 (a, S. 121) schreibt: "Schulische Übungsfirmenarbeit (...) war zu Beginn der 80er Jahre und ist letztlich immer noch in hohem Maße durch einen Mangel an normativer und theoretischer Orientierung, ja letztlich an curricularer Identität gekennzeichnet. Sie ist zwar unzweifelhaft ein Faktum, zugleich jedoch als didaktisches Konzept ebensowenig faßbar wie als empirisches Phänomen beschrieben und erforscht." Und weiter unten merkt er noch an, daß "der Literaturstand zur schulischen Übungsfirmenarbeit immer noch desolat" sei (ebenda).

In Österreich erfolgte zwar die curriculare Implementierung und Umsetzung - damit ist die schulische Übungsfirmenarbeit bei uns wahrscheinlich mehr Faktum als sonstwo auf der Welt -, inwieweit aber eine normative und theoretische Orientierung den von diesen Neuerungen betroffenen Lehrern kommuniziert und vermittelt worden sind und ihren Niederschlag in Form

Bereich die differenzierte Beschreibung und Deskription des didaktischen Geschehens - vor allem auch aus der Sicht der Schüler - nach wie vor nicht ausreichend geleistet wurde.

³⁷ Die Arbeit von GREIMEL (1998) entstand zur etwa gleichen Zeit, in der die beiden vorliegenden Portraits erstellt wurden, und lieferte deswegen keine Informationen für diese Arbeit.

von didaktischen Konzepten dieser Lehrer gefunden haben, sei an dieser Stelle mit einem Fragezeichen versehen.

In der jüngeren deutschen Literatur findet sich mit ZIMMERMANN (1979) ein Praktiker, der die Übungsfirmenarbeit aus schulischer Sicht darstellte und dabei versuchte, diese Arbeit zusätzlich unter didaktischen bzw. lernorttheoretischen Gesichtspunkten zu reflektieren und zu legitimieren. Diese Legitimation erfolgte aber noch mit einem behavioristischen Lern- und Transferkonzept und betonte in enger Anlehnung an die vom Übungsfirmenring vorgegebenen Gestaltungsrichtlinien die unbedingte Realitätsnähe und die Betonung des Ernstcharakters der Tätigkeiten. (Zu dieser Zeit hatte REETZ [1977] seine richtungsweisenden, wissenschaftlichen Überlegungen zur Übungsfirmenarbeit einer breiteren Öffentlichkeit vorgestellt und damit versucht, "die Barriere gegenseitigen Desinteresses zwischen Wirtschaftspädagogik und Übungsfirmenpraxis zu überwinden" - diese Formulierung stammt von TRAMM 1996a, S. 124.)

2.1.4.1 Die Arbeiten der Paderborner Arbeitsgruppe in Nordrhein-Westfalen

Wie auf die theoretischen Arbeiten von REETZ wurde auch bereits relativ ausführlich auf die theoretische Konzeptionierung und die praktische Umsetzung in Form der Arbeit im Lernbüro im deutschen Bundesland Nordrhein-Westfalen in den 80er Jahren (HALFPAP 1983, KAISER/WEITZ 1990, KAISER/WEITZ/SARRAZIN 1991, aber auch SÖLTENFUSS 1983, KAISER/SÖLTENFUSS 1994 und BENTELE 1988) im ersten Teil dieser Arbeit eingegangen. HALFPAPs Konzept des "Dynamischen Handlungsunterrichts" fand seine Realisierung in der Lernbüroarbeit, die im Rahmen der zweijährigen Höheren Handelsschule mit dem Schwerpunkt Bürowirtschaft seit dem Jahr 1984 durchgeführt wird.

Die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs mit dem Titel "Neue Informationstechnologien und Datenverarbeitung im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung - Verbindung von berufspraktischer und theoretischer Arbeit (Ausbildung) im Lernbüro" (KAISER/ WEITZ 1990, S. 9) wurde von der Universität-Gesamthochschule Paderborn unter der Leitung von Franz-Josef KAISER getragen und sorgte nicht nur für eine ganze Reihe von Publikationen, sondern stellte einen sehr wesentlichen Impuls für die fachdidaktische Diskussion des handlungsorientierten Lernens in Simulationsmodellen dar. Die Zielsetzung dieses dreijährigen Projekts war neben der Entwicklung und Absicherung des handlungsorientierten didaktischen Konzepts die Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Curriculumbausteinen für die Arbeit im Lernbüro, die Entwicklung und Erprobung einer Konzeption und die praktische Hilfe bei

der Abwicklung der Außenbeziehungen des Lernbüros sowie die Evaluation der Einschätzung der Lernbüroarbeit seitens der Betroffenen (vgl. ebenda, S. 12).

Für die vorliegende Arbeit lassen sich die wichtigsten Ergebnisse dieses Modellversuchs wie folgt zusammenfassen (für einen ausführlichen Überblick sei auf KAISER/WEITZ 1990 und KAISER/WEITZ/SARRAZIN 1991 verwiesen):

- Jede der vier am Modellversuch beteiligten Schulen hat aus den je gleichen Grundannahmen und Vorgaben eine ganz spezifische Modellvariante mit schulspezifischer Ausprägungsform und eigenständigem Charakter entwickelt.
- Für die Einrichtung des Lernbüros und dessen didaktischer Realisierung hat es sich als unbedingt notwendig erwiesen, daß neben schulorganisatorischen Veränderungen inklusive eines neuen Finanzplans eine curriculare Abstimmung (in Form einer Kooperation und Koordination bestimmter Fächer in sogenannten Bildungsgangkonferenzen) und eine verstärkte Kooperation der Lehrer (die zumeist noch mindestens ein weiteres Fach in dieser Klasse unterrichten) erfolgt.
- Die in erheblichem Maße von der traditionellen Unterrichtsarbeit abweichende Arbeit im Lernbüro erforderte für die dort einzusetzenden Lehrer spezifische fachliches und sozial-kommunikative Fähigkeiten und eine angemessene Vorbereitung auf diese Tätigkeit durch Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen (insbesondere wurde auf ein notwendiges neues Rollenverständnis - weg vom Wissensvermittler, hin zum Berater, Initiator und Mitarbeiter - hingewiesen).
- Die Wahl der Branche und der Betriebsart wurde im wesentlichen von zwei Faktoren beeinflusst: von den in der Region angesiedelten Industrien und Handelsbereichen sowie von den persönlichen Erfahrungen der Lehrer, die sie während der Tätigkeit in einem Wirtschafts- oder Verwaltungsbereich sammeln konnten.
- Für die Vermittlung eines abteilungsübergreifenden Verständnisses, für die Entwicklung von Eigeninitiative und Selbständigkeit sowie für den Aufbau von Schlüsselqualifikationen spielten insbesondere Projekte und Vorhaben, die regelmäßig durchgeführt und von den Schülern mitgeplant wurden, neben Fallstudien und Rollenspielen eine besondere Rolle.
- In dieser Organisationsform ist es möglich, eine Änderung des Sozialverhaltens unter der Zielsetzung eines teamfähigen Mitarbeiters zu realisieren.
- Die Beurteilung der Lernbüroarbeit durch die beteiligten Lehrer und Schüler ergab schließlich, daß beide Gruppen diese Arbeit außerordentlich positiv bewerteten und als eine Bereicherung der wirtschaftsberuflichen Ausbildung ansahen. Nach Auffassung der Lehrer verbesserte die Lernbüroarbeit nicht nur die Voraussetzungen der Schüler für eine spätere

Berufswahl, sondern erhöhte auch deren Lernmotivation und Lernbereitschaft und wirkte sich positiv auf die Zusammenarbeit von Lehrern und Schülern und auch auf die Motivation der unterrichtenden Lehrer aus. Die überwiegende Mehrheit der Schüler erachtete die Arbeit im Lernbüro als interessant und im Hinblick auf ihre spätere berufliche Tätigkeit als bedeutsam.

2.1.4.2 Die Göttinger Arbeiten in Niedersachsen

Ebenfalls auf die Untersuchung des Lernorts Lernbüro war das Projekt "Stand und Entwicklungsmöglichkeiten der Lernbüroarbeit unter Berücksichtigung der Nutzung Neuer Technologien" ausgerichtet, das vom Seminar für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen unter der Leitung von Frank ACHTENHAGEN im Auftrag des Niedersächsischen Kultusministeriums Ende der 80er Jahre durchgeführt wurde (vgl. dazu ACHTENHAGEN/SCHNEIDER 1993 sowie ACHTENHAGEN/SCHNEIDER/BAUMERT/RIESEBIETER 1993).

Der Untersuchung, die an acht Schulen durchgeführt wurde, lagen die folgenden drei Erhebungsschwerpunkte zugrunde:

1. die Charakterisierung der Lernumgebung Lernbüro,
2. die Charakterisierung der unterrichtlichen Nutzung eines Lernbüros sowie
3. die Erhebung subjektiver Urteilsstrukturen zur Lernbüroarbeit.

Dabei war insbesondere für die ersten beiden Punkte ein wesentliches Interesse, Lehrern, die die Lernbüroarbeit erst an ihrer Schule einführen wollten, Anregungen und auch Materialien für ihre konzeptionell-konstruktiven Überlegungen zur Verfügung zu stellen.

Die aus meiner Perspektive wesentlichsten Ergebnisse waren:

- Das in der untersuchten Lernbüroarbeit auf die Abwicklung von Ein- und Verkäufen hin akzentuierte betriebliche Simulationsmodell (in Form eines Großhandelsunternehmens) stellte sich den Schülern als offenes, arbeitsteilig organisiertes, komplexes, dynamisches und von Mehrdimensionalität geprägtes Handlungssystem dar.
- Die in der Lernbüroarbeit weitgehend fehlende Zielorientiertheit des Betriebsgeschehens führte dazu, daß das simulierte Unternehmen eine überwiegend reaktive Position einnahm. Ziel des Schülerhandelns waren überwiegend die Bearbeitung von Anfragen bzw. Bestellungen des Absatzmarktes und die entsprechende Bereitstellung der Produkte über den Beschaffungsmarkt.

- Die Vielfalt der Belege, die Detailliertheit der Elementartätigkeiten und die unterschiedlichen Beziehungsstrukturen zwischen den verschiedenen betrieblichen und überbetrieblichen Handlungsträgern bewirkten insgesamt ein hohes Maß an Komplexität.
- Im Zentrum des Unterrichts standen das Lernen im Modell und die Ausbildung von Routinen. Ziel war die arbeitsteilige Form der Lernbüroarbeit und die eigenständige Übernahme der Betriebsfunktionen durch die Schüler. Phasen der systematischen Reflexion (Lernen am Modell) waren dagegen nicht vorgesehen.
- Das zur Verfügung stehende Stundenkontingent für die Arbeit im Lernbüro (zwei bis drei Wochenstunden) erwies sich sowohl aus der Sicht der Lehrer als auch aus der der Schüler als erheblich zu gering.
- Und ganz ähnlich wie oben bei den Ergebnissen von KAISER/WEITZ lauteten auch die Stellungnahmen der befragten Schüler und Lehrer: Beide Gruppen sprachen sich entschieden für eine Fortsetzung bzw. Ausweitung der Lernbüroarbeit aus. Die Lernumwelt des Lernbüros erhöhte die Motivation im Unterricht, sie beeinflusste die emotionale Befindlichkeit der Schüler deutlich und erhöhte dadurch auch den Lernerfolg; die im herkömmlichen Unterricht vermittelten Inhalte erhielten für die Schüler im Lernbüro eine praktische Bedeutsamkeit und unmittelbare Handlungsrelevanz; auch die veränderte Sozialstruktur der Unterrichts erhöhte aus der Schüler- und der Lehrersicht die Lerneffizienz.

Zwei Anmerkungen, die ACHTENHAGEN/SCHNEIDER (1993) zum Innovationspotential der Lernbüroarbeit machten, seien hier noch erwähnt: Erstens die Feststellung, daß "demokratische Verhaltensweisen, Solidarität und Kooperationsbereitschaft in den Lehrplänen als Zielsetzungen vorgegeben werden, unter den Bedingungen des traditionellen Wirtschaftslehreunterrichts allerdings weitgehend zu Leerformeln geraten" (ebenda, S. 176). Nach Ansicht der Autoren könnten sich durch die Lernbüroarbeit sowohl die Rolle des Lehrers als auch die Funktion und die Interaktion der Schüler untereinander in grundlegender Weise ändern und so eher die Einlösung der eben genannten Ziele ermöglichen.

Die zweite Anmerkung stellt zugleich eine zusammenfassende Feststellung dar: daß nämlich in der Lernbüroarbeit "die algorithmenmäßige Beherrschung von Arbeitsroutinen zum einen und das reflektierende problemlösende Handeln in komplexen ökonomischen Situationen zum anderen, die arbeitsplatzbezogen-funktionale und die gesamtbetrieblich-systemische Sichtweise uno actu vermittelbar" seien (ebenda, S. 177).

2.1.4.3 Untersuchung des Lernpotentials der Übungsfirma von TRAMM

TRAMM hat in den vielen Jahren seiner Beschäftigung mit der Übungsfirma³⁸ die Lernrelevanz dieses Lernortes sowohl hinsichtlich der objektiven Struktur- und Prozeßmerkmale der Übungsfirmenarbeit (der überindividuell gültigen Charakteristika der Arbeitssituation) als auch auf der Grundlage von erhobenen subjektiven Wahrnehmungs- und Beurteilungsstrukturen analysiert (er bezeichnet diesen doppelten Zugriff als "duale Arbeitssituationsanalyse" TRAMM 1996a, S. 388).

Der erste Zugriff - die bedingungsbezogenen Analysen - ergab durch detaillierte Prozeßanalysen zentraler Arbeitsaufgaben, daß "im Zuge dominierender Routinetätigkeiten faktisch kaum Handlungs- und Entscheidungsspielräume gegeben waren, bzw. daß dort, wo diese grundsätzlich nicht hätten liegen können, generelle Anweisungen und Algorithmen individuelles ökonomisches Kalkül ersetzen. Allein bei der Klärung von Bearbeitungsfehlern fanden sich Abweichungen von diesen starren Abläufen und Routinen." (ebenda, S. 504)

Von besonderem Interesse für diese Arbeit war der zweite Teil, die mittels teilstrukturierter Interviews erhobenen Schüleraussagen zur Lern- und Arbeitsumwelt Übungsfirma, die in enger Kooperation mit den betroffenen Lehrern ebenfalls an zwei Übungsfirmen der Beruflichen Schulen des Werra-Meißner-Kreises in Witzenhausen im Jahr 1983 durchgeführt wurden³⁹. Dabei war ein Hauptinteresse, den Blick auf die Stärken und Schwächen dieses Lernortes aus der Perspektive der Schüler zu eröffnen, auch um der Gefahr zu begegnen, daß bei der angestrebten und auch praktizierten engen diskursiven Verständigung zwischen Forschern und Lehrern diese Perspektive zu kurz käme. (Dargestellt wurden diese Ergebnisse auch in TRAMM 1984.)

Die Aussagetendenzen der 17 von TRAMM interviewten Schüler ergaben, daß

³⁸ Er ist im Gegensatz zu den beiden oben angeführten Untersuchungen auch der einzige Wissenschaftler, der sein Forschungsinteresse nicht so sehr auf das Lernbüro, sondern eher auf die Übungsfirma gerichtet hat, wobei aber viele seiner Untersuchungen und Analysen eher auf die Lernfirma im Sinne eines Oberbegriffs, unter den beiden Simulationsformen zusammengefaßt werden können, gerichtet waren. Darauf dürfte auch zurückzuführen sein, daß das BMUK sich relativ oft an ihn als Vortragenden und Berater gewandt hat - allerdings scheinbar erst, als die Lehrpläne bereits beschlossen und wahrscheinlich auch schon ausformuliert gewesen waren.

³⁹ Diese hier besprochenen Ergebnisse wurden mir erst nach der Konzeption des eigenen Untersuchungsdesigns zugänglich, weswegen sie auf mein Vorgehen natürlich keinen Einfluß mehr haben konnte, wohl aber auf die Auswertung und eine vergleichende Interpretation.

- sie mehrheitlich der Meinung waren, die Übungsfirma habe ihnen eher wenig gebracht (nur fünf positive Einschätzungen);
- ihnen die Übungsfirmenarbeit aber überwiegend Spaß gemacht hat;
- die Schüler insgesamt eher Vorteile der Übungsfirmenarbeit gegenüber herkömmlichem Unterricht sahen (als Vorzüge wurden vor allem genannt: der fehlende Noten- und Leistungsdruck, eine lockerere, freiere Atmosphäre und ein positiveres soziales Klima);
- sie mit großer Mehrheit die Strukturen des Üfa-Modells als sinnvoll empfunden hätten;
- sie ebenfalls mit deutlicher Mehrheit der Meinung waren, daß sie in der Übungsfirma etwas über realwirtschaftliche Zusammenhänge gelernt hätten;
- sich die Schüler gegenüber ihren konkreten Arbeitstätigkeiten eher kritisch äußerten (es überwogen in den Antworten die sinnlosen über die sinnvollen Tätigkeiten);
- in der emotionalen Bewertung der Tätigkeiten ebenfalls die negativen über die positiven Antworten überwogen;
- die Schüler schließlich die Lehreraktivität in der Übungsfirma eher als fördernd denn als hemmend, überwiegend "jedoch als eher randständig" bewerteten (vgl. TRAMM 1996a, S. 652 ff.).

TRAMM faßt am Ende seiner Arbeit die wesentlichen Befunde des Projekts in Form von "Thesen zur Weiterentwicklung der Lernbüro- und Übungsfirmenarbeit" zusammen (TRAMM 1996a, S. 698 ff.). Dabei weist er darauf hin, daß er diese Thesen bereits zuvor mehrfach veröffentlicht und sie "in einer Vielzahl von Veranstaltungen im In- und Ausland mit Lehrern, die in der Übungsfirmen- und Lernbüroarbeit engagiert sind, diskutiert" hat (ebenda). Zur Abrundung, nicht nur der sehr verkürzten Darstellung seiner empirischen Ergebnisse, sondern der insgesamt vorgefundenen und als wesentlich erachteten Arbeiten in diesem Kapitel sollen diese sechs Thesen unkommentiert hier angeführt werden - für eine nähere Befassung und Vertiefung sei auf die Arbeiten TRAMMs verwiesen (beispielsweise auf 1992c, 1994, 1996a oder ACHTENHAGEN/ TRAMM 1994):

These 1:	Das Original der Übungsfirma findet sich in den Köpfen der Lehrer
These 2:	Lernen im Modell und Lernen am Modell kennzeichnen in ihrem Zusammenspiel das Lernpotential der Übungsfirma
These 3:	Die Übungsfirma ist mehr als ein Büro - den Schülern sollte immer das gesamte Modellunternehmen vor Augen stehen
These 4:	Die Arbeit in der Übungsfirma sollte als sinnvolle Tätigkeit für das Modellunternehmen insgesamt deutlich werden - und eine solche Tätigkeit ist zweck- und zielbezogen
These 5:	Didaktische Vereinfachungen, die das Lernen erleichtern sollen, dürfen Sinn- und Zusammenhangsstrukturen nicht zerstören
These 6:	Lernen setzt die Möglichkeit voraus, Fehler machen zu können; aber aus Fehlern kann nur gelernt werden, wenn sie auch als solche erkannt werden

Abb. 20: Sechs Thesen zur Weiterentwicklung der Übungsfirmenarbeit nach TRAMM
(aus: TRAMM 1996a: S. 698 ff.)

2.1.5 Die Wahl der zu portraitierenden Übungsfirmen

2.1.5.1 Überlegungen zu den Auswahlkriterien und die Entscheidung

Bei der *Auswahl* der zu untersuchenden Übungsfirmen waren folgende Überlegungen maßgeblich: Es sollten auf jeden Fall *zwei* sein, da erst damit sowohl ansatzweise Vergleichsmöglichkeiten als auch gegenseitige Anregungen und eventuell sogar ein Austausch möglich würden. Mehr als zwei zu untersuchen war im Rahmen der gegenständlichen Arbeit rein organisatorisch und vom Zeitaufwand her nicht möglich bzw. realistisch. Von meinen eigenen Arbeitsbedingungen her war es auch sehr schnell definitiv festgelegt, daß es sich um zwei *oberösterreichische* Übungsfirmen handeln sollte, da diese nicht nur leichter zu erreichen wären, sondern auch der Kontakt zu den oberösterreichischen Schulen von vornherein ein einfacherer war, da das gegenseitige Bekannt-Sein natürlich die Ausgangsbedingungen erleichterte. Und die beiden gesuchten Üfas sollten eine *Partnerfirma* haben - die meisten oberösterreichischen Übungsfirmen hatten zu diesem Zeitpunkt bereits eine Firma, die ihnen als unternehmerisch real agierender Partner in der lokalen Wirtschaft behilflich war (nicht von ungefähr wird vor allem in Deutschland oft auch von *Patenfirma* gesprochen), aber das galt eben nicht für alle.

Abgesehen von diesen Merkmalen sollten sich die beiden Übungsfirmen doch voneinander unterscheiden (wobei nach den Voruntersuchungen nicht die Gefahr zu drohen schien, daß sich - egal welche zwei ausgewählt würden - diese sehr ähneln würden), insbesondere was die Rahmenbedingungen (Schulstandort, Schulgröße etc.) betraf.

Und natürlich sollten es solche Übungsfirmen sein, die möglichst viele für die Üfa-Arbeit positive Merkmale zutage bringen und zeigen sollten. Dieser Punkt erschien zu Beginn als relativ heikel, weil damit eine Positivauswahl getroffen werden mußte, die im vorhinein bereits eine zumindest vage Vermutung bezüglich der erst noch zu findenden Gütekriterien bedingte, die zudem viele andere ausschloß, und die sich schließlich vielleicht sogar als nicht optimal herausstellen konnte. Wesentlich mitbestimmend waren schließlich zwei Faktoren: erstens relativ viele persönliche Gespräche mit Üfa-Lehrern, die nicht so sehr den Kreis einschränkten als vielmehr einige Üfas als besonders erstrebenswert favorisierte; und zweitens die eigene Arbeit in der universitären Übungsfirma LUI, wodurch ein Eindruck von der "geschäftlichen Tätigkeit" der Mitbewerber und Akteure auf dem Übungsfirmenmarkt - vor allem in Form schriftlicher Kontakte, aber auch durch das Ausmaß an Engagement und nach außen wirksamen Aktivitäten - gewonnen werden konnte. (Eine Erfahrung, die mir viele Üfa-Lehrer bestätigen werden: Durch das Agieren auf dem "Markt" und die damit verbundenen Kontakte - Anfragen, Bestellungen, Auftragseingänge, aber auch Telefonate und Korrespondenz via Fax - gewinnt man ein Bild von anderen Übungsfirmen, das sich gar nicht ausschalten läßt und noch durch persönliche Bekanntschaften verstärkt wird.)

Das aber mit Abstand wichtigste Kriterium war die Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit mir als demjenigen, der als "Beobachter" in die Schule kommen wollte. Entscheidend war die Verständigungsbasis mit den "betroffenen" Lehrern, und das galt für die Verständigung in beide Richtungen!

All diese Aspekte und Vorbedingungen berücksichtigend fiel es schlußendlich nicht schwer, eine Auswahl im Sinne einer gereihten "Wunschliste" zu treffen; entscheidend war aber, ob die auf dieser Wunschliste ganz oben stehenden auch tatsächlich bereit waren, bei dieser Arbeit mit mir zusammenzuarbeiten. Daß das dann tatsächlich der Fall war - gleich die ersten beiden von mir diesbezüglich kontaktierten Übungsfirmen (konkret die je betroffenen Lehrer und die Direktoren) stimmten zu -, zeugte zugleich von einem ersten, nicht zu gering zu bewertendem Qualitätskriterium: Die Bereitschaft, sich vorbehaltlos "in die Karten schauen zu lassen", spricht für genügend Selbstvertrauen in die eigene Arbeit einerseits, andererseits deutet sie auf den

genau so notwendigen Vertrauensvorschuß in die Vorgehensweise und Zielsetzung der beabsichtigten qualitativen Untersuchungsmethodik hin. Beides ist nicht unbedingt typisch für die Institution Schule, in der viele Lehrer zu traditionellen Einzelkämpfern geworden sind und die - in letzter Zeit auch zum Thema Übungsfirma - unter vielen Anfragen für wissenschaftliche Untersuchungen stöhnt.

Deshalb sei an dieser Stelle noch einmal ausdrücklich mein Dank an die beiden Übungsfirmen ausgesprochen, die als Partner (dieser charakterisiert wohl am treffendsten die in der Literatur oft beschriebene Veränderung der Objekt-Subjekt-Beziehung zwischen Forscher und Forschungsfeld hin zu einer Subjekt-Subjekt-Beziehung) an dieser Untersuchung mitgewirkt haben: es waren dies die "SPARETIME" aus Freistadt und die "RUDI - LINZ" der Handelsschule Linz-Rudigierstraße.

2.1.5.2 Eine kurze erste Beschreibung

Die **Sparetime** Freizeithandels-Ges.m.b.H. war im Schuljahr 1995/96 die einzige Übungsfirma an der Bundeshandelsschule in **Freistadt** (auch in der Handelsakademie gab es zu dieser Zeit noch keine Üfa).

Freistadt ist eine relativ kleine Bezirkshauptstadt im ländlichen Mühlviertel mit rund 7.000 Einwohnern. Die Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule hat eine bis in das Jahr 1964 zurückreichende Tradition (begonnen wurde mit der Handelsschule, sieben Jahre später konnte auch mit dem I. Jahrgang der HAK gestartet werden), und sie ist für die Region eine wichtige Schule, da es in der Stadt selbst außer der Oberstufe des Gymnasiums und einer privaten Höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe keine weiterführenden Schulformen mehr gibt.

Die Schule mit ihrer zwischen 16 und 17 pendelnden Anzahl von Klassen, einem Lehrkörper von etwa 35 Personen und etwas weniger als 400 Schülern ist eine eher kleine Schule, obwohl sie in dem in den frühen 70er Jahren für acht Klassen (!) errichteten Schulgebäude aus allen Nähten zu platzen droht (so wurden sogar in einer örtlichen Bank Räume angemietet, wohin vier Schulklassen ausgelagert wurden).

Im Selbstverständnis der gesamten Schule spielt diese überschaubare Größe (besser: Kleinheit) und die Lage im ländlichen Bereich nahe der tschechischen Grenze eine nicht unbedeutende Rolle. Die Schule hat auch den Ruf, sehr offen zu sein für Besucher, egal ob aus dem

Ausland, aus der Wirtschaft, von anderen Schulen oder von der Universität; dafür nehmen sich entweder der Direktor oder jemand aus der Lehrerschaft immer genügend Zeit und vermitteln den Eindruck, daß sie "ihre" Schule gerne herzeigen. Damit untrennbar verbunden ist auch das Gefühl, daß diese Personen stolz auf ihre Schule sind - dazu aber später mehr.

Die **Rudi - Linz** Ges.m.b.H., Übungsfirma der Handelsschule Linz (Rudigierstraße), war im Jahr der Untersuchung eine von zwei Üfas der Handelsschule (die zweite war *Rudi's Bestes*) an einer Schule, die sich doch sehr stark von der in Freistadt unterscheidet. Die allgemein als "Rudigierstraße" bezeichnete Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule liegt im Zentrum von Linz (der Landeshauptstadt mit rund 200.000 Einwohnern und einem als vollständig und umfassend zu bezeichnendem Angebot an schulischen Möglichkeiten). Sie hat außer diesen beiden Schulformen noch eine Handelsakademie für Berufstätige, eine Handelsakademie für Berufstätige mit Elementen des Fernunterrichts und ein viersemestriges Kolleg. Sie ist mit 32 Klassen, 829 Schülern und 81 Lehrern (alle Daten bezogen auf das Schuljahr 95/96) eine große Schule mit einer langjährigen Tradition, die sich unter anderem auch durch diese Tradition abgrenzt von der zweiten Linzer Handelsakademie, die erst in den 70er Jahren im Auhof (also am Rande der Stadt) gegründet wurde.

Nicht wenige Schüler der Rudigierstraße haben Eltern, die auch bereits dort zur Schule gegangen sind, und die Schule hatte lange den Ruf einer besonders strengen und selektionierenden Schule, deren Absolventen eben deswegen gefragt waren. Dieser Ruf hat sich in den letzten Jahren - bedingt durch eine neue Schulleitung und ein wesentlich verjüngtes Lehrerkollegium - dahin gewandelt, daß zwar die Qualität der Ausbildung nach wie vor ausgezeichnet ist, die Strenge (die davor bis zu einem relativ strikten Kleider-Usus gereicht hatte) sich aber in Richtung einer Kundenorientierung (und mit Kunden sind in erster Linie die Schüler gemeint) verändert hat und daß damit das Schulklima insgesamt freundlicher geworden ist.

Beiden Schulen gemeinsam ist ein nach außen stark sicht- und erlebbares Engagement mit vielen Aktivitäten und dem Bemühen, sowohl auf diese Aktivitäten als auch auf die gesamte Arbeit in ihrer kaufmännischen Ausbildung aufmerksam zu machen. (Als Indiz dafür kann beispielsweise gelten, daß das zwei der insgesamt sehr wenigen Schulen sind, die regelmäßig zu Projektpräsentationen oder anderen mit der schulischen Arbeit zusammenhängenden Ereignissen einladen und sich regelmäßig an Bewerben mit Auszeichnungen für die besten Teilnehmer beteiligen.)

2.1.6 Die methodische Vorgehensweise

2.1.6.1 Kontaktaufnahme und Verständigung

Zu Beginn des Jahres 1996 war die informelle Vorauswahl der möglichen Übungsfirmen soweit vorangeschritten, daß erste Kontakte sowohl mit den Lehrern als auch den Direktoren möglich und sinnvoll geworden waren. Dabei wurde die Möglichkeit einer Zusammenarbeit in Aussicht gestellt und die Reaktion der möglichen Beteiligten abgewartet. Da diese Reaktionen der je zwei Lehrer und der Schuldirektoren⁴⁰ sehr erfreulich waren, konnte bereits im Februar eine formale schriftliche Anfrage an die Leitungen der beiden Schulen und an den Landesschulinspektor erfolgen, um die Zustimmungen zur beabsichtigten Untersuchung zu erhalten.

Ende Februar und Anfang März fand der jeweils erste Besuch bei den Lehrern in deren Schulen statt, um ihnen detaillierte Informationen über das Ziel, das beabsichtigte Vorgehen und mein eigenes Rollenverständnis zu geben.

Als **Ziel** wurde klar kommuniziert, daß ein PORTRAIT der Übungsfirma *mit* den Beteiligten entwickelt werden würde, das möglichst viele Faktoren und Facetten guter Übungsfirmenarbeit herausstreichen sollte, um als Anregung für andere dienen zu können. Damit verbunden war auch meine Funktion als Feedbackgeber für die Schüler, wichtiger aber noch für die Lehrer, da ich als "von außen Hereinkommender" viele Dinge mit anderen Augen sehen würde als die bereits länger Involvierten. Von allen beteiligten Lehrern war also auch die Chance einer dadurch ermöglichten Veränderung und Verbesserung der Üfa-Arbeit explizit angesprochen und begrüßt worden. Schließlich war bei diesen ersten Besprechungen auch als wichtiges Merkmal qualitativer Forschung im Sinne einer Aktionsforschung, wie oben beschrieben (siehe Kapitel 2.1.3.3), vereinbart worden, daß auf keinen Fall "über die Köpfe der Betroffenen hinweg geforscht" werden sollte, sondern eine Evaluation der in der Üfa geleisteten Arbeit und damit verbundene Innovationen und Veränderungen nur dann sinnvoll erfolgen könnten, wenn die Betroffenen selbst zu "Mit-Forschern" gemacht und so in diesen Prozeß miteingebunden würden (vgl. ALTRICHTER 1989, S. 5).

⁴⁰ Es handelt sich bei allen sechs um Personen männlichen Geschlechts, weswegen hier entgegen der sonst in dieser Arbeit festgelegten einheitlichen Verwendung der männlichen Form keine sprachliche Vereinheitlichung aus pragmatischen Gründen erfolgen muß!

Damit war auch bereits mein eigenes **Selbstverständnis** umrissen, wie ich es auch allen Beteiligten darstellte: Ich wollte über einen gewissen Zeitraum hinweg (genauer gesagt: über ein Semester) möglichst viel Zeit in den beiden Übungsfirmen verbringen, dort viel sehen, erfahren, kommunizieren und auch rückmelden. Und dabei - als selbst noch Lernender und Forscher zugleich - das Gesehene, Gehörte, Erfahrene und Gelernte festhalten, um es als Basis für weitere Kommunikation und gemeinsamen Austausch verwenden zu können. Was ich nicht wollte: Lediglich als unbeteiligter Beobachter anwesend sein und mich auf die Objektposition zurückziehen.

Die geplante **Vorgehensweise** ergab sich damit ebenfalls fast zwangsläufig: Da beide Übungsfirmen am Montag vormittag ihre Arbeitszeit hatten, mußte ich in der zweiten Schuljahreshälfte versuchen, die Termine so zu setzen, daß ich einigermaßen gleich verteilt die Montage abwechselnd in Freistadt und der Rudigierstraße anwesend sein konnte. Zwischen dem 11. März und Ende Mai (das Problem des zweiten Semesters bestand in der Handelsschule darin, daß bereits zu diesem relativ frühen Zeitpunkt die 3. Klasse abgeschlossen sein mußte, da daran anschließend die neu eingeführte Abschlußprüfung abgehalten werden würde) wollte ich in jeder der beiden Übungsfirmen zumindest drei bis vier ganze Vormittage verbringen, in denen ich Gelegenheit haben sollte, die Übungsfirma, die Schüler und die Lehrer fragend und mitarbeitend kennenzulernen, sie auch an mich zu gewöhnen und ihnen meine Eindrücke rückzumelden.

2.1.6.2 Das Sammeln von Informationen, Daten, Meinungen und Eindrücken

Über einen Zeitraum von insgesamt fast vier Monaten kamen sowohl in Freistadt als auch in der Rudigierstraße die folgenden **Instrumente** bzw. Verfahren zur Informations- und Datensammlung zum Einsatz:

- Die TEILNEHMENDE, OFFENE, DIREKTE und UNSTRUKTURIERTE BEOBACHTUNG (vgl. dazu beispielsweise FRIEDRICHS 1990, S. 269 ff., speziell S. 288 ff., ATTESLANDER 1984, S. 144 ff. oder MAYRING 1993, S. 56 ff.) sollte mir vor allem zu Beginn eine erste Orientierung ermöglichen und die Schüler, aber auch z.B. die Mitglieder des Lehrerkollegiums an meine Anwesenheit gewöhnen. In dieser ersten Phase war es wichtig, möglichst schnell nicht mehr als Fremdkörper angesehen zu werden, um die weiteren Instrumente effektiver zur Anwendung bringen zu können. Meine Beobachtungen notierte ich fortlaufend in ein Beobachtungsprotokoll, in dem aber auch Informationen aus Gesprächen und

anderes später vielleicht doch Erinnerungswertes aufgeschrieben wurde. MAYRING (1993, S. 56) bezeichnet die teilnehmende Beobachtung als "eine Standardmethode der Feldforschung", in der der Beobachter "in direkter persönlicher Beziehung mit den Beobachteten steht und Daten sammelt, während er an deren natürlicher Lebenssituation partizipiert." Dieses Partizipieren an den Alltagssituationen, verbunden mit verschiedensten Gesprächssituationen, hat zum einen mein Bild von den beiden Übungsfirmen nicht nur um vieles facettenreicher und bunter gemacht, es hat auch wesentliche Auswirkungen auf die Gestaltung der Fragebogenleitfäden und auf die spezifische Formulierung einzelner Fragen im Feld gehabt - kurz: es hat mein Interesse und meine Aufmerksamkeit erst auf verschiedene Bereiche gelenkt, die ich - in meinem Büro oder auch in unserer Übungsfirma sitzend - nicht bemerkt hätte.

- Die MÜNDLICHE, NICHT-STANDARDISIERTE BEFRAGUNG war sehr bald eine Folge der teilnehmenden Beobachtung. (Zur Befragung siehe ATTESLANDER 1984, S. 83 ff. und KRAPP/PRELL 1975, S. 119, die festhalten, daß weder der Inhalt der einzelnen Fragen noch der Verlauf der gesamten Befragung festgelegt, sondern lediglich die Richtung, das Ziel der Fragen vorgegeben ist.) Diese Art der Fragen ergab sich - sowohl an die Lehrer gerichtet, mehr aber noch an die Schüler - immer dann, wenn ich entweder aus der Beobachtung einer Tätigkeit genaueres über das Ziel oder den Modus dieser Tätigkeit erfahren wollte, oder aber um herauszubekommen, wie weit die Schüler die Zusammenhänge ihrer Tätigkeiten im Hinblick auf das Gesamtunternehmen *Sparetime* bzw. *Rudi - Linz* verstanden hatten.

Diese beiden Verfahren führten bald dazu, daß die Schüler auch an mich Fragen richteten, wenn gerade kein Lehrer in der Nähe war und sie Hilfe brauchten oder wenn sich die Frage aus dem Gespräch mit mir ergab. Und sie führten auch dazu, daß sich die Sammlung verschiedenster Dokumente für mich sehr unkompliziert gestaltete, weil nicht nur die Lehrer, sondern auch die Schüler sich als sehr kooperativ erwiesen.

- Die INDIREKTE BEOBACHTUNG, vorwiegend in Form von DOKUMENTENANALYSEN (vgl. dazu MAYRING 1993 und MAYRING 1995), die sich vorwiegend auf Schriftstücke aus der Aufgabenerfüllung der einzelnen Abteilungen bezieht. So zogen beispielsweise manche Schüler das Organigramm oder einzelne Aufgabenbeschreibungen heran, um mir etwas genauer zu erklären, andererseits sammelte ich Schriftstücke wie Geschäftsbriefe, Rechnungen, Abrechnungen oder Prospekte, um Beispiele exemplare zu bekommen und damit die Portraits abrunden zu können

- Schließlich ergaben die TEILSTRUKTURIERTEN INTERVIEWS (vgl. ATTESLANDER 1984, S. 110 ff. oder FRIEDRICHS 1990, S. 207 ff.), die mit den Schülern, Lehrern, Direktoren und Vertretern der Partnerfirmen geführt und mittels eines Tonbandgerätes aufgezeichnet wurden, eine sehr umfassende Datengrundlage, die nach der Transkription und einer inhaltsanalytischen Auswertung eine der tragenden Säulen der vorliegenden Portraits bilden. (Genauerer zu den Interviews und zur Gestaltung der Frageleitfäden siehe im jetzt folgenden Kapitel.)

2.1.6.3 Die Konzeption der teilstrukturierten Interviews

2.1.6.3.1 Die Basisannahmen

Die wesentlichen Ergebnisse der umfangreichen Arbeiten des Göttinger Wirtschaftspädagogik-Institutes zur Lernbüroarbeit in Niedersachsen wurden bereits in Kapitel 2.1.4.2 kurz dargestellt.

Der Teilbereich der "Neuen Technologien" stellt sich mit Sicherheit heute in einem anderen Licht dar - heute sind die Neuen Technologien andere als zum Untersuchungszeitpunkt 1987/88. Die Lernumgebung "Lernbüro", deren Charakterisierung einer der Untersuchungsschwerpunkte in Göttingen war, hat sich damit in vielen Bereichen nicht unwesentlich verändert, und auch das Lernkonzept Lernbüro unterscheidet sich in vielen Details von dem der Übungsfirma; daß beides - die Gestaltung der Lernumgebung und die inhaltliche Konzeptionierung - für die nun in Österreich vorzufindende Übungsfirmenlandschaft aber ganz wesentliche Auswirkungen und auch Vorbildfunktion gehabt hat, ist wohl unübersehbar und auch unbestritten.

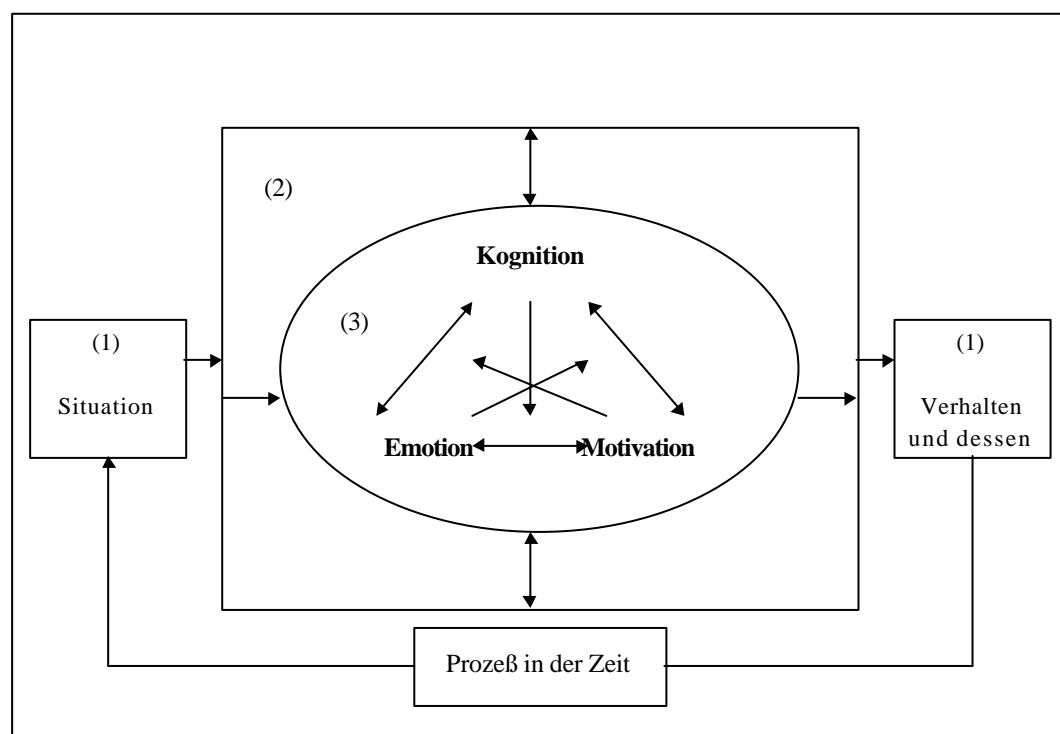
Auf die vorliegende Arbeit hatten die Göttinger Forschungsarbeiten vor allem mit ihrem dritten Schwerpunkt - der Erhebung subjektiver Urteilsstrukturen zur Lernbüroarbeit - Auswirkungen (vgl. ACHTENHAGEN/SCHNEIDER 1993, S. 42 ff.). Viele der dort verwendeten Erhebungsinstrumente (die ob der Komplexität des Forschungsansatzes sehr weitreichend und umfassend konzipiert, wegen der begrenzten finanziellen Mittel aber vor Ort nur begrenzt möglich waren - vgl. ebenda S. 15) finden sich auch in mehr oder weniger ausgeprägter Form in den gezeichneten Portraits wieder; vor allem aber bei den ausführlichen Schülerinterviews wurde auf das in Göttingen zur Anwendung gebrachte Konzept zur Erhebung der Schülerurteile zu ihrer Arbeit im Lernbüro zurückgegriffen. Die von den Göttingern zugrundegelegten

theoretischen Basisannahmen seien im folgenden Exkurs in - aus pragmatischen Gründen - sehr verkürzter Weise dargestellt, zur ausführlicheren Auseinandersetzung sei auf die angeführten Quellen und insbesondere auf SCHNEIDER (1996) verwiesen.

Exkurs 2: Die Faktoren Kognition, Emotion und Motivation im Person-Umwelt-Modell

Betont wird bei der Erhebung der subjektiven Wahrnehmungs- und Urteilsstrukturen der Schüler der interaktionistische Aspekt von Lernprozessen; ausgegangen wird dabei von einem komplexen Zusammenhang zwischen den psychischen Grundfunktionen - den Modi der Person - und der Lernsituation. Die Struktur des psychophysischen Systems im Person-Umwelt-Bezug wird mit der Darstellung in Abbildung 21 skizziert.

Bezug wird dabei auf Ulich (1982) genommen, der zwar die verschiedenen "Vermögen" wie Denken, Wollen und Fühlen theoretisch unterschieden hat, dabei aber auch anmerkt, daß sich "in Wirklichkeit diese 'Vermögen' auf der Ebene des alltäglichen Handelns nur künstlich und willkürlich als verschiedene Aspekte eines einheitlichen Erlebens unterscheiden, und nur im Hinblick auf konkrete Fragen" (ebenda, S. 30); an der gleichen Stelle räumt er aber auch ein, daß es praktisch gesehen oft gute Gründe gibt, die Aspekte Kognition, Motivation und Emotion voneinander abzuheben.



- (1): physikalisch-soziale Außenwelt (Umgebung)
- (2): psychophysischer Organismus (Person)
- (3): innerpsychische Welt(en)

Abb. 21: Struktur des psychophysischen Systems im Person-Umwelt-Bezug

(aus: BECKER/OLDENBÜRGER/PIEHL 1987, S. 433)

Die auf den Arbeiten von BECKER/OLDENBÜRGER/PIEHL (1987) und DANN (1983) aufbauenden Annahmen wurden in der folgenden Weise festgelegt und werden ob ihrer Prägnanz wortwörtlich wiedergegeben:

- (1) "Die Handlungsumgebung (System 1) wird von der Person (System 2) stets individuell und zugleich ausschnittsweise wahrgenommen, das Wahrgenommene intern verarbeitet und anschließend in Verhalten umgesetzt. Über ihr Verhalten wiederum greift die Person in das Umweltsystem ein. Die interne Struktur des Handelnden und die externe Struktur der Handlungsumgebung erhalten auf diese Weise einen dynamisch sich verändernden Charakter.
- (2) Auch das biologisch-physiologische System (2) und das darin integrierte psychische System (3) stehen in einem engen Wechselverhältnis. Wir gehen davon aus, daß die Wahrnehmung von und das Agieren in Lernumwelten die emotionale Befindlichkeit und die motivationale Lage der Schüler beeinflussen, daß sie auf die Schülerhandlungen und deren Erfolg wirken, daß der Handlungs- bzw. der Lernerfolg der Schüler wiederum die Situationswahrnehmung und diese schließlich die emotionale Befindlichkeit und die motivationale Lage der Schüler beeinflussen u.s.w.
- (3) Die psychischen Grundfunktionen Wahrnehmung, Kognition, Motivation, Emotion und Aktion sind hiernach stets als Wirkungsgefüge zu betrachten. Sie können sich im Handlungsverlauf allerdings in verschiedenen Dominanzverhältnissen äußern." (ACHTENHAGEN/SCHNEIDER 1993, S. 43)

ACHTENHAGEN/SCHNEIDER (vgl. ebenda) heben weiters hervor, daß Lernen - betrachtet als eine Form des menschlichen Handelns - stets durch kognitive Prozesse, die emotionale Befindlichkeit sowie die motivationale Lage des Schülers beeinflußt wird. Legt man der Betrachtung des Lernhandelns ein epistemologisches Subjektmodell zugrunde (siehe oben im Kapitel 1.3.2), so kann man davon ausgehen, daß das Individuum anhand kognitiver Prozesse versucht, seine vorhandenen Theorien mit den gemachten Erfahrungen zu überprüfen und dadurch zusätzliches Wissen zu generieren (dazu grundlegend GROEBEN/SCHEELE 1977, HOFER 1981, TREIBER/WEINERT 1982, GROEBEN 1986). Allerdings kann der Lernende nicht als rein zweckrational Handelnder aufgefaßt werden, sondern es besteht, wie gerade ausgeführt, eine enge Wechselwirkung zu emotionalen und motivationalen Bedingungen (vgl. dazu auch KAISER 1987, S. 16 ff.).

Von diesen Grundannahmen ausgehend war es das Ziel, in teilstrukturierten Schülerinterviews diese das Lernen beeinflussenden Grundfunktionen - Kognition, Emotion und Motivation - stärker herauszuarbeiten und daraus Rückschlüsse auf die Qualität des Lernens zu ziehen. Gerade weil in der Literatur diese Themen ausführlichst behandelt werden, ist es notwendig, daß ich mich auf das Allernotwendigste zur Klärung und Eingrenzung der gerade eben zur "innerpsychischen Welt" gezählten Komponenten beschränke. Aus Abbildung 21 sehr deutlich zu erkennen ist die Annahme, daß die Person (1) und die Umgebung oder Außenwelt (2) miteinander in Wechselwirkung stehen; innerhalb der Person lassen sich das biologisch-physiologische (2) und das psychische System (3) unterscheiden, die sich ebenfalls gegenseitig beeinflussen. Und eben letzteres - das psychische System mit seinen sich bedingenden drei Komponenten - ist es, worauf aus den soeben angeführten Gründen etwas ausführlicher eingegangen werden soll.

Über das Wesen, die Definition und Reichweite, Abgrenzungen und Zusammenhänge dieser drei Begriffe lassen sich schier endlose Literaturquellen bis hin zu umfangreichen Sammelwerken finden; an dieser Stelle wird primär auf die den Göttinger Untersuchungen zugrundegelegten Quellen kurz eingegangen, und diese werden mit einigen wenigen, für die vorliegende Arbeit als hilfreich empfundenen Bemerkungen ergänzt. Sowohl in der Kognitions- als auch in der Motivationspsychologie scheint weitgehend Einigkeit darüber zu bestehen, daß diese Bereiche des Individuums in der Begegnung mit der Umwelt (oder auch der Situation - je nach Untersuchungs- und Begründungskontext werden unterschiedliche Diktionen verwendet) nicht voneinander losgelöst betrachtet werden können, sondern daß vielfältige Wechselwirkungen und Abhängigkeiten bestehen. In der nachfolgenden skizzenhaften Darstellung dieser drei

Komponenten werden jeweils zuerst die den Göttinger Untersuchungen zugrundegelegten Definitionen von BECKER/OLDENBÜRGER/PIEHL vorangestellt und in einem zweiten Schritt diese Begriffe etwas ausführlicher umrissen.

1. Kognition

Diese wird als "zusammenfassende Bezeichnung für Inhalte und Prozesse der Wahrnehmungs- und Erkenntnistätigkeit gekennzeichnet" (BECKER/OLDENBÜRGER/PIEHL 1987, S. 433). Etwas ausführlicher bei MANDL/HUBER (1983b, S. 3): "Die Bedeutung des Wortes Kognition umfaßt Phänomene der Informationsverarbeitung, wie Prozesse des Aufmerkens, des Lernens, des Speicherns, des Erinnerns, des Abstrahierens und des Problemlösens. Mit Kognition wird weit mehr begrifflich erfaßt als Wissen."

DÖRNER definiert unter dem Aspekt der Informationsverarbeitung *kognitive Struktur* als "ein Gefüge von Gedächtnisinhalten und geistigen Operatoren, welches es einem Individuum ermöglicht, sich in einem bestimmten Realitätsbereich erkennend und handelnd zu bewegen" (DÖRNER 1977, S. 39). Von zentraler Bedeutung ist dabei die Möglichkeit, mithilfe einer zu entwickelnden kognitiven Struktur Aufgaben und Probleme zu lösen. *Probleme* ergeben sich aus einer als unbefriedigend empfundenen Ist-Situation und dem Nicht-Wissen, wie ein als erwünscht angesehener Ziel-Zustand erreicht werden kann. Im Gegensatz zu Problemen ist bei *Aufgaben* der Weg zur Zielerreichung bekannt. Problemlösen erfordert daher kreatives und produktives Denken, während für das Lösen von Aufgaben eher reproduktives Denken nützlich ist. Für beides ist eine bestimmte kognitive Struktur nötig, die DÖRNER (1977, vgl. S. 40; siehe dazu auch DÖRNER 1975) in zwei Bereiche gliedert:

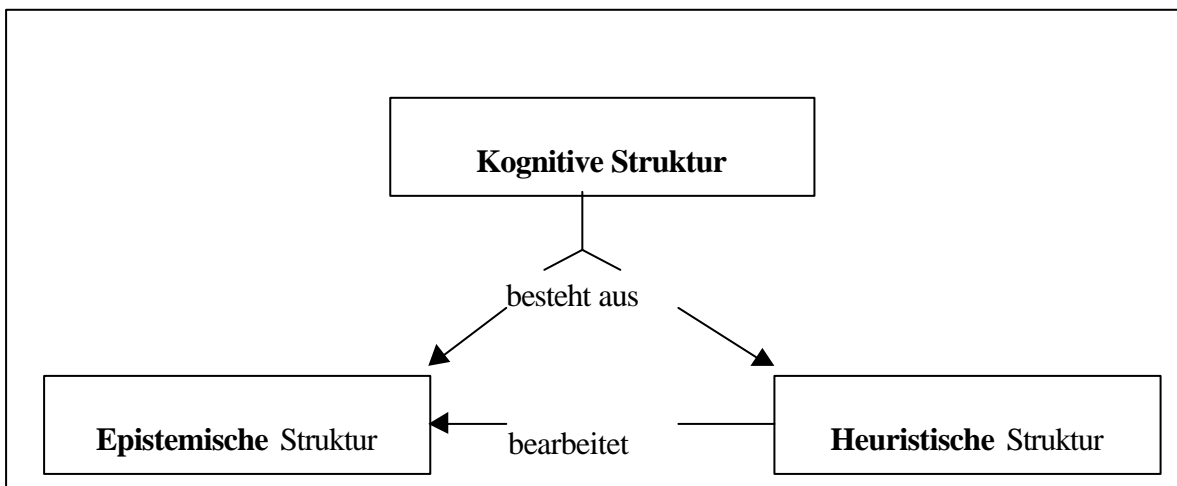


Abb. 22: Die kognitive Struktur und ihre Teilkomponenten

(aus: DÖRNER 1977, S. 40)

Die *epistemische* Struktur meint das Wissen über einen bestimmten Realitätsbereich und die zur Lösung von Aufgaben vorhandenen Kenntnisse (von griechisch *episteme* = Wissen), während die *heuristische* Struktur aus einer Aneinanderreihung kognitiver Prozeduren besteht (Heurismen = Findeverfahren) und sich als "Verfahrensbibliothek" für das Problemlösen bezeichnen läßt (vgl. DÖRNER 1977, S. 41 ff.). An anderer Stelle gebraucht DÖRNER den Ausdruck "heuristische Kompetenz", den er mit "Findekompetenz, d.h. die Kompetenz zum Auffinden neuer Handlungsmöglichkeiten", übersetzt und als "das Ausmaß der Fähigkeit, mit neuartigen und unbestimmten Situationen umgehen zu können" (DÖRNER 1996, S. 342) umschreibt. Das in der epistemischen Struktur gespeicherte Wissen wird permanent von der heuristischen Struktur zum Lösen von Problemen verwendet und dadurch auch wieder verändert und vergrößert. Bei erfolgreicher Lösung eines Problems wird aus diesem nach der oben vorgenommenen Begriffsbestimmung eine Aufgabe; diese Kategorien sind aber nicht losgelöst vom Individuum zu betrachten: was für den einen eine Aufgabe, kann für einen anderen ein Problem sein (vgl. DÖRNER 1975, S. 85 f.).

Kognitive Strukturen werden also aus der Auseinandersetzung des Individuums mit der Umwelt entwickelt, wobei zu betonen ist, daß dieser Prozeß niemals abgeschlossen ist und daß diese Auseinandersetzung eingebunden ist in ein soziales Bedingungsgefüge, in die Interaktion mit den Sozialpartnern (vgl. SEILER 1978, S. 130 f.).

II. Emotion

Der Begriff der Emotion bezieht sich nach BECKER/OLDENBÜRGER/PIEHL auf "die Qualität des Zustandes des psychophysischen Systems und dessen Abbildung im Erleben" (1987, S. 433). Es gibt viele verschiedene Definitionsansätze und -versuche und eben deswegen - und in Anbetracht der Feststellung von MANDL/HUBER (1983b, S. 4): "Es gibt im Grunde so viele Ansichten darüber, was Gefühle sind und wie sie mit anderen Erlebnis- und Verhaltensbereichen verknüpft sind, wie es Personen gibt, die sich mit diesen Fragen beschäftigen haben" - erscheint es an dieser Stelle nicht notwendig, dieses Konglomerat aus Begriffen wie Gefühl, Affekt, Gemütszustand, Gemütsbewegung, Stimmung etc. weiter zu präzisieren.

Wohl aber sei darauf hingewiesen, daß - von den Forschungen der Motivationspsychologie ausgehend - ganz zweifellos ein Zusammenhang zwischen Kognition und Emotion und in diesem Zusammenhang auch eine wichtige Rolle der Emotionen, Gefühle und Affekte auf Antrieb und Ausrichtung des Verhaltens festgestellt wurde (vgl. WESTERMANN/HEISE 1996, S. 289 f., wo auch eine breite Übersicht über originäre Quellen zu finden ist). Dieselben Autoren weisen darauf hin, daß beispielsweise SCHERER die "Emotionen noch als vernachlässigten Forschungsbereich" gekennzeichnet hat (SCHERER, K.R.: Wider die Vernachlässigung der Emotion in der Psychologie. In: W. MICHAELIS: Bericht über den 32. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Göttingen 1981, S. 304 - 317; zit. n. WESTERMANN/HEISE 1996, S. 290), wohingegen nur wenige Jahre später in der Psychologie und der Kognitionswissenschaft ein "Emotionsboom" ausgebrochen zu sein scheint; dabei finden die Beziehungen zwischen Emotion und Kognition besonderes Interesse (vgl. ebenda). Nach WEINER haben die "Emotionen eine entscheidende Vermittlungsfunktion zwischen situationalen Bedingungen und individuellen Handlungstendenzen, und er beschreibt sie als 'prime movers of most actions' " (WEINER, B.: An attributional theory of motivation and emotion. In: Psychological Review, 92, 548 - 573; zit. n. WESTERMANN/HEISE 1996, S. 290). Den Zusammenhang zur Motivation betonen BECKER/OLDENBÜRGER/PIEHL (1987, S. 432 f.), wenn sie meinen, daß "Motivation und Emotion nicht als voneinander isoliert betrachtet werden dürfen, wenn man menschliches Erleben und Verhalten umfassend beschreiben und hinreichend erklären will."

Sehr ausführlich über den Zusammenhang von Emotion und Kognition eingegangen wird in MANDL/HUBER 1983a, hier insbesondere von MANDL/HUBER 1983b (wo die "Forderung nach einem integrativen Modell der Relation von Emotion und Kognition, das interaktive Zusammenhänge der beiden Komponenten beschreibt, d.h. die wechselseitige Beeinflussung von Prozessen der 'kalten' Informationsverarbeitung durch emotionale Reaktionen und umgekehrt" [S. 8] aufgestellt wird) sowie bei DÖRNER/REITHER/STÄUDEL (1983), die besonders den Einfluß negativer (und im Ansatz auch positiver) Emotionen auf den Ablauf des Denkens untersuchen.

III. Motivation

Darunter verstehen BECKER/OLDENBÜRGER/PIEHL den "Prozeß der Zielbildung sowie der Genese und Steuerung menschlicher Aktivitäten" (1987, S. 439). Gefragt wird nach dem "Warum und Wozu" menschlichen Verhaltens und Handelns (ebenda).

GAGE/BERLINER umreißen den Begriff Motivation sehr einfach und zugleich präzise als das, "was einem Menschen die *Energie* zu seinem Tun verleiht und was die *Ausrichtung* seiner Tätigkeit bestimmt." (1986, S. 386)

Die Bedeutung der Emotionen für die Motivation umreißt SCHNEIDER wie folgt: "Aktuelle und antizipierende Emotionen bringen zusammen mit Kognitionen (...) und Willensakten Verhalten in Gang, halten es aufrecht oder bewirken Unterbrechungen und Übergänge zu anders motivierten Verhaltensweisen." (1996, S. 122)

Neben der Motivationspsychologie hat sich in den letzten beiden Jahrzehnten um die Gruppe der Münchner Psychologen und Pädagogen SCHIEFELE, PRENZEL und KRAPP eine psychologische Interessentheorie entwickelt (dazu beispielsweise KRAPP/ PRENZEL 1992), auf die an dieser Stelle lediglich hingewiesen, aber nicht näher eingegangen werden kann. Interessant im gegenständlichen Untersuchungszusammenhang ist auf jeden Fall die Annahme von SCHIEFELE/PRENZEL (1983, S. 219), daß Interesse "als Konstrukt gesehen werden kann, das emotionale (...) wie kognitive (...) Elemente umfaßt und integriert".

IV. Die Wechselwirkungen im psychischen System

Noch einmal die gemeinsame Klammer: Kognition, Emotion und Motivation sind einander ergänzende Aspekte eines einheitlichen psychischen Geschehens. BECKER/ OLDENBÜRGER/PIEHL fassen die drei Modi als "innerpsychische Welt(en)" zusammen und definieren sie als ein "System im System"; definitionsgemäß handelt es sich dabei "um eine Menge von Elementen oder Teilen, zwischen denen Beziehungen bestehen, die ihrerseits als Menge von Relationen definiert werden können" (1987, S. 433). Alle drei Systeme setzen sich gegenseitig voraus und bedingen einander; sie sind nicht als selbständig nebeneinander existierende und untereinander agierende Komponenten anzusehen, sondern werden erst durch wechselseitiges Wirken existent und konstituieren sich gegenseitig. Die Konsequenz daraus: die drei Komponenten lassen sich weder als gegeneinander wirkend ausspielen noch ist einer ein Primat einzuräumen. Wohl aber kann in unterschiedlichen Stadien eines Geschehensverlaufs der eine oder andere Aspekt im Vordergrund stehen (vgl. ebenda S. 435).

Ein zentraler Aspekt des motivationalen und emotionalen Wirkungszusammenhangs ist die erlebte Situation. Diese *Situationswahrnehmung* resultiert nicht nur aus den - für jeden wahr-

nehmbaren - physikalischen und sozialen Gegebenheiten, sondern auch aus den nur der Person unmittelbar gegebenen Bewußtseinsinhalten körperlicher und psychischer Zuständigkeit. Jeder Mensch nimmt nur ganz bestimmte Ausschnitte der externalen und internalen Situation in den Blick und innerhalb dieser Ausschnitte tritt wiederum manches in den Vordergrund, anderes bleibt zweitrangig. Diese spezifischen Vorgänge hängen von Merkmalen und Eigenschaften der wahrnehmenden Person ab (vgl. BECKER/OLDENBÜRGER/ PIEHL 1987, S. 435 f.).

Auf die verschiedenen Wechselwirkungen zwischen je zwei der hier betrachteten Komponenten wurde bereits relativ ausführlich eingegangen. Hier sei aber noch auf den Beitrag von ACHTENHAGEN/LÜDECKE/SEMBILL (1988) zur Rolle und Bedeutung "emotionaler Befindlichkeit" für Lernen, Denken und Handeln hingewiesen. Sie stellten vor knapp zehn Jahren fest, daß trotz einer zunehmend integrativen Sichtweise von Kognition, Emotion und Motivation in der psychologischen Literatur der Bereich der Emotionen noch eine sehr untergeordnete Rolle spielt. Und das, obwohl bereits damals Untersuchungen darauf aufmerksam machten, daß die emotionale Beziehung zum Lehrer für die Schüler die größte Bedeutung von allen unterrichtsrelevanten Eingangsgrößen zu haben schien (gl. ebenda S. 51). Auf zwei wichtige Effekte im Zusammenhang von Emotion und Lernen weisen ACHTENHAGEN und seine Mitarbeiter mit Bezug auf Untersuchungen von BOWER et al. hin:

1. auf den "*mood congruity*"-Effekt: danach wurden Lernobjekte, die inhaltlich dem momentanen emotionalen Zustand entsprachen, besser gelernt als solche, deren Inhalt dem emotionalen Zustand entgegengesetzt war. Sowie auf
2. das "*mood-state-dependent Memory*": Lernobjekte wurden in der Stimmung, in der sie gelernt wurden, besser erinnert als in einer anderen; außerdem festgestellt wurde *eine Asymmetrie der Gefühle*, wonach positive Gefühlszustände (z.B. Glück, Freude) die Gedächtnisinhalte stärker bestimmen als negative (vgl. BOWER, Gordon H./ COHEN, Paul R.: Emotional Influences in Memory and Thinking. Hillsdale et al. 1982; zit.n. ACHTENHAGEN/LÜDECKE/SEMBILL 1988, S. 52).

Die Untersuchungen der Göttinger Gruppe ergaben, daß die Leistungsdaten der Schüler in höherem Maße mit emotionalen Variablen kovariieren als mit kognitiven. Unter diesem Aspekt betonen die Autoren, "daß es notwendig ist, Persönlichkeitsdaten integriert, d.h. unter simultaner Berücksichtigung kognitiver, emotionaler, motivationaler Variablen zu erheben" (ACHTENHAGEN/LÜDECKE/SEMBILL 1988, S. 64).

2.1.6.3.2 *Das Instrumentarium*

Da sich - wie eben ausführlich dargestellt - die innerpsychischen Modi Kognition, Emotion und Motivation gegenseitig voraussetzen und bedingen, kann man sie bei der Beschreibung von menschlichem Verhalten und Erleben nicht getrennt voneinander sehen. Diese drei Komponenten haben die Untersuchung in ihrem Design wesentlich beeinflusst, was insbesondere in dem der Untersuchung zugrundegelegten Interviewleitfaden (in dem versucht wurde, die Komponenten einigermaßen ausgewogen zu gewichten) zum Ausdruck kommt.

Einzelinterviews als Methode der Verbalisation von subjektiven Theorien bzw. Wahrnehmungs- und Urteilsstrukturen stellen den Versuch dar, auf der Grundlage des epistemischen Subjektmodells die subjektive Sichtweise der betroffenen Personen bei der Erforschung der handlungsleitenden Kognitionen in den Vordergrund zu stellen. Die innerpsychischen Vorgänge sollen durch Verbalisation zugänglich und erfahrbar werden. Dabei kann davon ausgegangen werden, daß die explizierten Theorien nur teilweise mit den impliziten übereinstimmen, da vielfältige Fehlerquellen, wie "Antworttendenzen im Sinne sozialer Erwünschtheit", nachträgliche Rechtfertigung von Handlungen sowie die Formulierung idealisierender Handlungsprinzipien, die Darstellung verfälschen (vgl. DANN 1983, S. 87). Um aber diese Fehlerquellen so gering wie möglich halten zu können, war es besonders wichtig, die zu befragenden Personen möglichst bald in diese Erschließungstechniken mit einzubeziehen, da sie die eigentlichen (und wohl auch einzigen) Experten "ihrer Theorien" sind.

In Verbindung mit meiner zeitlich ausführlichen Anwesenheit vor Ort und vielen Gesprächen mit Schülern und Lehrern schienen ergänzende teilstrukturierte Interviews für die vorliegende Arbeit eine sinnvolle Abrundung und Bereicherung und aus zeitlichen und organisatorischen Gründen auch sinnvoll durchführbar.

Es wurde dafür ein Interviewleitfaden entwickelt, der neben zwei allgemeinen, einleitend gestellten Fragen zum "Aufwärmen"(erfragt wurde zuerst die spontane Assoziation mit dem Begriff Übungsfirma - vgl. den Frageleitfaden im Anhang) im eigentlichen Hauptteil gezielt auf die drei Dimensionen Kognition, Emotion und Motivation eingeht. Bei der Gestaltung des Leitfadens dienten einerseits die Göttinger Arbeiten als Orientierungs- und Vergleichsmöglichkeiten; andererseits ist er aber auch sehr wesentlich das Ergebnis eines intensiven Erfahrungs- und damit zugleich Fragen-Sammelns meinerseits in den beiden Übungsfirmen. Diese Zeit des gegen-

seitigen Kennenlernens hat viele Fragen erst aufgeworfen und meinen Blick für Teilaspekte oder völlig neue Problem- und auch chancenreiche Bereiche geschärft.

2.1.6.3.3 Der Aufbau des Leitfadens

Die Ausrichtung des Frageleitfadens an den Arbeiten von ACHTENHAGEN/ SCHNEIDER 1993 (siehe dazu auch ACHTENHAGEN/SCHNEIDER/BAUMERT/REISEBIETER 1993 sowie FÜRSTENAU 1988) spiegelt sich insbesondere in der Grobgliederung. Allerdings wurde die Rasterung mit den Achsen Personenkonzepte einerseits und Umweltkonzepte andererseits nicht in dieser strengen Form fortgeführt; vielmehr wurden für die drei Personenkonzepte Untergliederungen gesucht, die dem qualitativen Anspruch der Arbeit entsprechend der intensiven Beschäftigung und dem Kontakt mit den Übungsfirmen gerecht würden.

Damit ergab sich die folgende Vierteilung: neben den drei Bereichen

(B) kognitiv-fachlich

(C) emotional

(D) motivational

wurde ein Sammelbereich (A) Allgemeines eingeführt, der am ehesten den "Sonderkonzepten" bei ACHTENHAGEN/SCHNEIDER (1993, vgl. S. 59) entspricht: darin finden sich all jene Fragen, die den anderen drei Bereichen nicht zugeordnet werden konnten.

Schon bei der Konzeptionierung des Leitfadens stellte ich fest, was bei der Durchführung der Interviews und der anschließenden Auswertung noch verstärkt bemerkbar wurde: Es gestaltete sich oft äußerst schwierig, klare Zuordnungen zu treffen, da vielfach Überschneidungen, Parallelen und Querverweise auftauchten. Im Hinblick auf eine eher ganzheitliche und weniger streng analytische Betrachtung wurde dieses Problem aber ob der Fülle der Informationen zweitrangig und der Blick immer wieder zurückgeführt auf den Versuch, die markanten Positiva herauszuarbeiten und im Zweifel mehrfach zuzuordnen oder aber überhaupt auf eine Zuordnung zu verzichten.

A) Allgemeiner Bereich

In diesen Bereich fallen nicht nur Fragen zur Übungsfirma selbst, sondern auch vergleichende Fragen (Üfa - normaler Unterricht) sowie solche zur Handelsschule als der für die Übungsfirma derzeit wichtigsten Schulform.

So gehören hierher neben der Eröffnungsfrage:

Was ist Ihre erste Assoziation mit dem Wort ÜBUNGSFIRMA? [Assoziation = AS]

(in eckigen Klammern steht die für die Frage eingeführte Kurzbezeichnung sowie das bei der Auswertung verwendete Kurzzeichen) die zumeist direkt anschließend gestellte Frage nach dem Unterschied von Üfa zum normalen Unterricht:

Wodurch unterscheidet sich ÜFA-Unterricht von anderem Unterricht? [Differenzierung = DIF]

sowie die immer am Schluß gestellte Frage nach einem guten Tip für spätere "Nachfolger":

Was würden Sie einem jetzigen Zweitklasser als Rat in die ÜFA mitgeben? [TIP]

Zwei allgemeine Fragen richteten sich auf den subjektiven "Profit", den die Schüler für sich aus der Übungsfirma bzw. aus dem Schultyp Handelsschule feststellen konnten:

Hat Ihnen die Übungsfirma etwas gebracht? [profitiert aus der Üfa = ÜP]

Was hat Ihnen Ihrer Meinung nach in der Handelsschule am meisten gebracht?
[Profit aus der Hasch = HP]

Eine Frage, die erst in Freistadt zum Leitfaden hinzugefügt wurde, bezog sich auf die Meinung der Schüler, wie man die Qualität der Übungsfirma insgesamt verbessern könnte:

Wodurch könnte die Qualität der Üfa verbessert werden?
[Qualitätsverbesserung = QU]

Vor allem aus dem Bereich Motivation (D) gab es relativ viele Überschneidungen mit dem eher allgemeinen Fragenkomplex - dazu siehe unten.

B) Kognitiv-fachlicher Bereich

Diese Bezeichnung wurde bewußt weit gewählt, da im Sinne der verwendeten Definition von Kognition (erfaßt werden sollen alle "Inhalte und Prozesse der Wahrnehmungs- und Erkenntnistätigkeit" - siehe dazu oben) der Bereich des Lernens in der Übungsfirma aus verschiedenen Blickwinkeln erfragt werden sollte. "Kognitiv-fachlich" meint nicht einschränkend den Bereich, der "sowohl - als auch" beinhaltet, sondern kann im Sinne einer "entweder - oder"-Relation

verstanden werden. Die Lernhandlung und das Lernen sollten bewußt nicht nur im Sinne von Wissen erwerben oder rein kognitiven Lernprozessen verstanden werden, sondern auch das affektive und motorische Lernen nicht außer acht lassen und zu den Kenntnissen auch die Fähigkeiten und Fertigkeiten mit einbeziehen, die alle im Lernort Üfa eine Rolle spielen können und sollen.

Gezielt gefragt wurde in diesem Bereich zuerst nach der persönlichen Einschätzung der Schüler zu ihrem Lernen in der Übungsfirma; diese erste Frage erfolgte bewußt in dieser provokanten Form, da bereits im Vorfeld bemerkbar wurde, daß der "Lernbegriff" sehr unterschiedlich verstanden wurde; in weiterer Folge wurde unterschiedlich nachgefragt: Was wurde gelernt, was hat das mit "Können" zu tun, wie ist die Verbindung oder auch der Vergleich zu den anderen Schulfächern:

Haben Sie in der ÜFA etwas *gelernt*? Wenn ja - was? [Lernerfolg = KL]

Haben Sie mehr oder weniger gelernt als in anderem Unterricht? [Vergleich = KV]

Was haben Sie von anderen Unterrichtsgegenständen brauchen können?

[Nutzen von anderen Unterrichtsgegenständen = KU]

Was *können* Sie jetzt besser als vor der Üfa? [erworbene Fähigkeiten = KF (=KL?)]

Bei der letzten Frage war bei der Konzeption noch nicht ersichtlich, wie weit sie sich nicht mit der Frage nach dem Lernerfolg überschneidet - im Gesprächsverlauf war sie oft hinfällig oder wurde bewußt zum Nachfragen eingesetzt; bei der Auswertung wurden dann beide Fragen stark aufeinander bezogen.

Da beide Übungsfirmen je einmal eine Jobrotation durchgeführt haben, war auch interessant, wie die Schüler ihr Lernen in "ihren" Abteilungen mit dem Potential der anderen Abteilungen (auch im Sinne eines Überblicks- oder Verständnis-Bekommens) einschätzten oder es auch gerne anders gehabt hätten:

Wie schaut das Verhältnis (bezogen auf das Lernen; FG): "Abteilung, in der ich

gearbeitet habe vs. in der ich nicht gearbeitet habe" aus?

[Lernen von/in anderen Abteilungen = KA]

In welchen Bereichen hätten Sie gerne mehr gelernt? (= fachlich)

[anderes/mehr gewünscht = KG]

In diesen vergleichenden bzw. bewertenden Zusammenhang sollte dann auch die Frage eingereiht werden, wovon die Schüler in der Üfa am meisten profitiert hätten - im Sinne von am meisten gelernt:

Wovon haben Sie am meisten profitiert? [Lernprofit = KP]

Wie bereits angeklungen, ist das Verständnis der Schüler von Lernen oft ein ganz anderes als beispielsweise in der Literatur; außerdem wird die Üfa immer wieder als ein Ort, an dem gelernt *und* gearbeitet wird, bezeichnet. Aus diesem Grund war die Einschätzung der Schüler, ob denn das, was sie in der Üfa tun, von ihnen eher als Lernen oder Arbeiten eingeschätzt wurde, von großem Interesse (und begleitet von einer ehrlich Neugier meinerseits):

War das eher LERNEN oder ARBEITEN in der Üfa? [Lernen versus Arbeiten = L-A]

C) Emotionaler Bereich

Auch hier war eine einleitende Frage nach dem Wohlbefinden in der Üfa vorgesehen, der wiederum der Vergleich mit dem normalen Unterricht folgte:

Wie wohl haben Sie sich in der ÜFA **gefühlt**? [Emotion in der Üfa allgemein = EÜ]

Waren Sie lieber in der Üfa oder im normalen Unterricht?

[Vergleich zu anderem Unterricht = EÜV]

Die nächsten Variablen im Hinblick auf die emotionale Befindlichkeit waren die Mitschüler (mit einer Unterfrage zu den einzelnen Abteilungen), die Lehrer und der besondere Raum, das BWZ:

Wie ist das Verhältnis der Schüler untereinander gewesen - insgesamt und in der Abteilung? [Mitschüler = ES)

Wie war das Verhältnis zwischen den Abteilungen? [Abteilungen = EA]

Wie ist die Beziehung zu den Lehrern? Anders als im normalen Unterricht? (Gibt es eine Zusammenarbeit?) [Lehrer = EL]

Spielt der Raum eine Rolle - im Verhältnis zum Klassenzimmer? (weiterfragen => die Arbeitsform, die Beweglichkeit, die Pausen etc.?) [Raum = ER]

Ein Aspekt, der immer auch unterschwellig eine Rolle gespielt hat, war das Thema Abschlußprüfung, da ja die Übungsfirma ein Bestandteil der schriftlichen Prüfung ist und bereits im Vorfeld sowohl von Lehrern als auch von den Schülern diese Anforderung immer wieder thematisiert wurde. Deshalb wurde sie im Bereich Emotion mit eingebaut:

Was haben Sie für ein Gefühl, wenn Sie an die Abschlußprüfung (im Zusammenhang mit der Üfa) denken? [Abschlußprüfung = EAb]

Schließlich wurde auch ganz konkret nach Freude und Ärger oder auch Unangenehmem gefragt, wobei eine Teilfrage war, ob sich das während des Jahres verändert hat - und, wenn ja, wie:

Hat Ihnen das Arbeiten in der ÜFA Spaß gemacht? [positive Emotionen = E+]

=> Am Anfang mehr oder gegen Ende mehr? [Vgl. über das Jahr hin = EJ]

Was war eher unangenehm? [negative Emotionen = E-]

Eine Frage, die erst nach den Interviews in der Rudigierstraße in den Leitfaden aufgenommen wurde, weil sie dort einfach gefehlt hatte (und gegen Ende auch ab und zu bereits in dieser Form gefragt wurde), richtete sich auf die emotionale Identifikation mit der Üfa:

Hatten Sie das Gefühl, das (die Sparetime, die Rudi Linz) war Ihre Firma? (Identifikation mit Firma = EF)

D) Motivationaler Bereich

Der Bereich der Motivation bezüglich der Übungsfirmenarbeit war relativ schwierig abzugrenzen von den beiden anderen, was fast zwangsläufig zu Überschneidungen führte. Gezielt hier mit einbezogen wurden die Pläne und Ziele der Schüler für die Zeit nach dem Abschluß der Handelsschule

Was wollen Sie nach der Hasch machen - haben Sie schon einen Job? [Zukunft = MZ]

Hat die ÜFA Ihnen dafür etwas geholfen? [Hilfe der Üfa für die Zukunft = MZÜ],

wobei diese zweite Frage inhaltlich große Annäherungen an den Bereich (B) zeigt. Entweder an dieser Stelle oder vielfach auch im Zusammenhang mit der Frage, ob die Schüler die Übungsfirma eher als Lernen oder als Arbeiten empfänden, wurden sie auch nach den Wünschen für die Zukunft gefragt:

Wenn Sie es sich aussuchen könnten: würden Sie lieber weiter in die Schule gehen

(Lernen) oder lieber sofort Arbeiten gehen? [Wunsch Lernen o. Arbeiten = MLA]

Ebenfalls in den motivationalen Bereich mit einbezogen wurden Fragen zu den ursprünglichen Gründen für die Schulwahl sowie die Frage nach einer eventuellen Wiederwahl, und diese Motive wurden in Zusammenhang gebracht mit der Einrichtung bzw. dem Unterricht in der Üfa:

Warum sind Sie in die Handelsschule gegangen? [Handelsschulwahl = MH]

Würden Sie noch einmal in die Handelsschule gehen? [Wiederwahl = MHW]

Was würden Sie andernfalls tun, wenn Sie noch einmal 14 wären und vor der Wahl stünden? [Situation mit 14 Jahren = M14]

Hilft Ihnen unter diesem Gesichtspunkt (der Motive für die Schulwahl, FG) die ÜFA eher oder spielt sie keine Rolle? [hilft die Üfa = MHÜ]

Nach dem eigentlichen Wollen, der Motivation in der Üfa, wurden die Schüler natürlich auch gefragt - im Vergleich zur normalen Schulsituation:

Glauben Sie, daß Sie in der ÜFA engagierter sind als in anderen Fächern? [Engagement = ME]

2.1.6.3.4 Die Intention des Leitfadens und der geplante Verlauf der Interviews

Gedacht war dieser Leitfaden als eine Hilfe bei den Gesprächen mit den Schülern, um die wichtigsten Bereiche nicht zu vergessen, und nicht als eine vollständige Auflistung aller Punkte, die abzuhaken wären. Aus diesem Grund war ein Anspruch, ihn "handlich" für die Gesprächssituation zu gestalten - die Essentialia sollten auf einem Blatt Papier Platz finden (siehe dazu den Leitfaden im Anhang). Ein weiterer Anspruch war es, zwar mit den immer gleichen Fragen zu beginnen und zu enden (nachdem ich den Schülern zu Beginn noch einmal meine Ziele und den formalen Ablauf des Interviews erklärt sowie ihnen die sorgfältige und anonyme Verwendung der erhaltenen Informationen zugesichert hatte), den weiteren Verlauf aber der je konkreten Situation zu überlassen und den für diesen Zweck doch sehr ausführlichen Leitfaden lediglich "aus den Augenwinkeln zu betrachten". Damit war auch klar, daß gegebenenfalls Teile der Fragen nicht beantwortet werden würden, andere dafür wieder schwerer gewichtet werden würden und ähnliches. Und es war auch absehbar, daß je nach angestrebter Prioritätensetzung manche Bereiche nicht so ausführlich zum Thema gemacht werden würden. Das erwies sich im nachhinein insofern als sehr richtig, als beispielsweise alleine die Reihenfolge im Leitfaden eine nicht unbeträchtliche Rolle spielte: So wurden fast regelmäßig die Bereiche Kognition und Emotion ausführlicher abgefragt als die im Leitfaden an unterster Stelle stehende Motivation. Ebenfalls eine erst im nachhinein festgestellte Facette: die Beeinflussung des Gesprächsverlaufs durch die bereits vorher geführten Interviews. So tauchten viele Aspekte erst durch Informationen der Schüler auf, die dann bei späteren Interviews wieder einfließen oder Anlaß zu weiteren Fragen waren.

Die nur grob vorgenommene Strukturierung in Form des Leitfadens ermöglichte es auch, dem Schüler im Gespräch zum einen die Schwerpunktsetzung zu überlassen und zum anderen gezielt nachzufragen, wo Unklarheiten oder besonders interessierende Aspekte angesprochen wurden. Einige Male konnten auch aus spontanem Interesse meinerseits oder durch leicht

provokante Fragestellungen zusätzliche Informationen gewonnen werden, die das zu zeichnende Bild abrunden. Schließlich bestand ein weiterer Vorteil der Interviewmethode auch darin, tatsächlich von allen Schülern (so sie am Befragungstag anwesend waren) ihre Eindrücke und Meinungen (also ihre subjektiven Theorien) zu erhalten.

Die Interviews waren auf 15 bis 30 Minuten ausgelegt, dauerten in einigen wenigen Fällen sogar weniger lang und wurden mit einem Tonbandgerät aufgenommen. Da ein Pretest in Anbetracht der kleinen und sehr spezifischen Zielgruppe und aus zeitlich-organisatorischen Gründen nicht möglich und auch nicht sinnvoll erschienen ist, wurden die Interviews lediglich mithilfe des Leitfadens geführt. Wie schon erwähnt, erwies es sich dabei als großer Vorteil, daß bereits einmal Kurzinterviews in Form spontaner Meinungsäußerungen geführt worden waren. Auch zeigte sich, daß bei den zeitlich später geführten Interviews (in Freistadt wurden sie eine Woche nach Linz geführt) die Erfahrungen der früheren Gespräche Auswirkungen auf die später geführten Interviews hatten. So wurden in Freistadt zusätzlich zwei Fragen in den Leitfaden mit aufgenommen, die in der Rudigierstraße großteils noch nicht gestellt worden waren. (Im Verlauf der Interviews stellte ich fest, daß diese Fragen interessant und passend wären, und ich habe sie in den letzten Interviews dann auch einige Male gestellt.)

Der grundsätzlichen Entscheidung, alle Interviews je Standort an einem Tag durchzuführen, lagen sowohl methodische als auch organisatorische Überlegungen zugrunde: Organisatorisch erschien es sinnvoll, alles sehr konzentriert und gut vorbereitet an einem Tag abwickeln zu können und so nicht noch einmal mit dem gleichen Anliegen in dieselbe Schule zu müssen. Untersuchungstechnisch stand dem Nachteil, daß Schüler, die an diesem Tag nicht in der Schule wären, nicht berücksichtigt werden würden, der Vorteil gegenüber, daß sie doch relativ unbefangen und unbelastet in das Gespräch gehen könnten, was bei einer Verteilung auf verschiedene Tage nicht unbedingt der Fall wäre. Ein weiterer Vorteil war, daß ich bei den Interviews nicht an den Tag der Übungsfirmenarbeit gebunden war und durch die bereitwillige Mithilfe aller Lehrer in den jeweiligen Konstellationen sogar mehr Zeit zur Verfügung hatte, als das an einem "normalen" Montag der Fall gewesen wäre. In der Rudigierstraße stand ein ganzer Tag, an dem die Schüler ihre Projektarbeiten fertigstellten und den Rat und die Hilfe eines der beiden Lehrer in Anspruch nehmen konnten, für die Interviews zur Verfügung. In Freistadt führten wir - aufbauend auf den Erfahrungen von Linz und wegen der wesentlich größeren Schülerzahl - die Interviews zu zweit durch. Dafür wurde eine Studentin von mir ausführlich eingeschult und mit den konkreten Zielen und den bereits vorliegenden Ergebnissen vertraut gemacht. Dadurch konnten alle Interviews ebenfalls an einem Schultag gemacht

werden, was in Anbetracht des doch bereits relativ weit vorangeschrittenen Schuljahres für alle Beteiligten sehr vorteilhaft war.

2.1.6.4 Das angestrebte Ergebnis

Auf der Grundlage des so gewonnenen Materials sollten dann die Portraits - in regelmäßiger Rückkoppelung mit den Lehrern - entworfen und vor der endgültigen Fertigstellung noch einmal gemeinsam durchbesprochen werden. Damit war sicherzustellen, daß es zu keinen Fehlinterpretationen oder Mißverständnissen meinerseits kommen würde, und die Qualität der Informationen sollte dadurch weiter verbessert werden. Eine zweite Überlegung bezüglich dieser Vorgangsweise war eine von ALTRICHTER (1994, S. 12) als "forschungsethische" bezeichnete: Durch die Bereitschaft zur Mitarbeit und der dazu auch notwendigen Offenheit sollte den beteiligten Lehrern und auch den betroffenen Schulen auf keinen Fall ein Nachteil erwachsen. Als Ziel war das Erkennen positiver Faktoren definiert worden - bei gleichzeitigem Bewußtsein, daß nie alles positiv sein konnte, sondern gerade mit der "neuen Herausforderung" Übungsfirma viele Probleme, Schwierigkeiten und auch Fehler verbunden sein würden (so auch im Kommentar zu den Lehrplänen nachzulesen, vgl. BERNHART 1996, S. 249 f.).

Gerade das Erkennen und Eingestehen von Fehlern ist eine wichtige Voraussetzung für Verbesserungen, und die wiederum sind das erklärte Ziel jeder Übungsfirmenarbeit, gerade in den ersten zwei bis drei Jahren; die als solche erkannten Fehler durften aber keinesfalls zu negativen Konsequenzen führen. Ein erklärtes Ziel der vorliegenden Arbeit war es weiters, soweit dies möglich wäre, Hilfestellung zu leisten. Dabei konnte es nicht miteinkalkuliert sein, daß beispielsweise nach erfolgter Untersuchung die Stellung oder das Ansehen der beteiligten Lehrer in ihrer Schule schlechter wäre als vorher. (Um nochmals ALTRICHTER 1994, S. 12 zu zitieren: "Auch ein Scherbenhaufen, der um der Wahrheit willen zustande gekommen ist, ist ein Scherbenhaufen.")

Die fertiggestellten Portraits sollten anschließend miteinander verglichen, die daraus ableitbaren Schlüsse gezogen und weitere Überlegungen angestellt werden. Ein interessanter Aspekt dabei war auch der Umstand, daß bei Fertigstellung dieser Arbeit die Lehrer bereits wieder in anderen Übungsfirmen-Situationen und -Konstellationen arbeiteten und sich daraus viele neue Erkenntnisse und nachträgliche Betrachtungen ergaben.

Dazu aber später - wir sind nun soweit "fortgeschritten", um uns tatsächlich der ersten Übungsfirma zu nähern und sie zu "betreten":

2.2 Die SPARETIME FREIZEITHANDELS-GES.M.B.H.: Übungsfirma der BHAS Freistadt

Ein erster kurzer Eindruck von der Übungsfirma *Sparetime* in der kleinen Bezirkshauptstadt Freistadt wurde bereits in Kapitel 2.1.5.2 gegeben. Freistadt liegt nur 35 km nördlich von Linz, ist von der Landeshauptstadt mit dem Auto auch schnell (in etwa 45 Minuten) zu erreichen - damit sind die Gemeinsamkeiten zwischen Linz und Freistadt aber auch schon fast erschöpft.

Bevor wir uns der Übungsfirma selbst nähern, sei noch eine regionale Besonderheit erwähnt, die eventuell in den nächsten Jahren wieder von Bedeutung werden könnte: die Nähe zur Tschechischen Republik. Von Freistadt ist man in nur 15 Minuten an der tschechischen Grenze, bis nach Budweis fährt man nur etwa eine Stunde. Für die Region bedeutet das, daß zunehmend auch mit EU-unterstützten Initiativen und Programmen versucht wird, die gemeinsamen alten Wurzeln wiederzufinden und durch Aktivitäten und Zusammenarbeit mit dem südböhmischen und dem bayerischen Raum (beispielsweise durch den Zusammenschluß von Mühlviertler mit böhmischen sowie bayerischen Gemeinden in den Verein EUREGIO) neue Impulse in diese Regionen zu bringen.

In Freistadt und auch in der Handelsakademie und Handelsschule fällt auf, daß nach anfänglicher Scheu mehr und mehr tschechische Bürger die Chancen des nun möglichen Grenzübertretes nutzen - in der Schule gibt es auch schon die ersten Schüler, die aus Tschechien stammen.

Nun aber zur Übungsfirma, ihren Mitarbeitern (nach dem gemeinsamen Verständnis der beteiligten Lehrer und von mir selbst gehören zu den Mitarbeitern die Schüler *und* die Lehrer - eine Firma benötigt in der Regel auch die verschiedensten Personen und Stelleninhaber) und ihrer Einbettung in der Schule.

2.2.1 Die Firma als ein zu konstruierendes Modell

Die *Sparetime* kann im Schuljahr 1995/96 bereits auf das dritte Jahr ihres Bestehens zurückblicken, da sie schon 1993/94 als eine "Versuchs-Üfa" im Rahmen eines Schulversuchs gegründet worden ist (regulärer Start mit Inkrafttreten des neuen Lehrplanes war das Schuljahr 1994/95). Seit diesem Gründungsjahr wurden die organisatorischen Strukturen wie Aufbau-

und Ablauforganisation, die räumlichen und ausstattungsmäßigen Bedingungen und das äußere Erscheinungsbild zwar immer wieder leicht modifiziert und verbessert, aber nicht gravierend verändert.

Von ihrem Unternehmensgegenstand und der Aufbau- und Ablauforganisation her ist die *Sparetime* eine für den Betrachtungszeitraum eher typische Übungsfirma: Wie etwa 80 % der österreichischen Üfas (vgl. dazu im Detail GRAMLINGER 1995 und 1996) ist sie im Handel tätig, organisiert in vier Abteilungen (durchaus in Entsprechung der schriftlich von ACT herausgegebenen Informationsunterlagen - siehe dazu beispielsweise die Organisationskonzepte für Handelsbetriebe) und hat eine schriftlich festgehaltene Arbeitsplatzbeschreibung.

Auch die **Rechtsform** einer Gesellschaft mit beschränkter Haftung entspricht der auf dem Übungsfirmenmarkt in der ersten Gründungswelle am weitaus häufigsten verwendeten (in unserer Untersuchung von 1995 entfielen alleine auf die Ges.mBH 92 %). Die Gesellschaft hat ein fiktives Stammkapital von öS 3.000.000,-, das vom Direktor und den beiden Lehrern eingebracht wurde.

Unternehmensgegenstand ist der Handel mit Freizeitartikeln aus dem Spiel-, Sport- und Garten- und Campingbereich. Ergebnis hat sich dieser Tätigkeitsbereich der *Sparetime* mit der damit verbundenen Sortimentsauswahl aus dem Geschäftsbereich der **Partnerfirma**: die Firma Haberkorn aus Freistadt ist ebenfalls im Handel tätig, allerdings mit einer wesentlich größeren Diversifizierung in verschiedenste Bereiche (dazu noch genaueres weiter unten). Der Handel mit Freizeit-, Spiel- und Sportartikeln ist aber sicher einer der Stammbereiche von Haberkorn und erschien den mit der Gründung befaßten Personen als ideal für die Übungsfirma. Insbesondere der Sport- und Campingbereich wurde im Jahr 1993 als ein Segment angesehen, das die Schüler persönlich interessiert und wodurch relativ einfach ein gewisses Produkt-Know-how und auch eine höhere Identifikation mit der eigenen Firma erwartet wurden - eine Annahme, die sich in einigen Schülerinterviews als absolut zutreffend herausstellt.

Das **Sortiment** der *Sparetime* basiert auf den von der Firma Haberkorn gelieferten Unterlagen: es werden aus deren Sortiment die als interessant für den Übungsfirmen-Markt erachteten Artikel ausgewählt und mit den realen Artikelnummern und den Verkaufspreisen von Haberkorn übernommen. Das angebotene Sortiment umfaßt je nach der verwendeten Angebotsschiene zwischen 20 und 50 Artikel. So sind im Katalog '96 23 Produkte auf insgesamt sechs Seiten mit Foto dargestellt, die "Liefer- und Zahlungsbedingungen" sowie eine Bestelliste

sind angeheftet. (Ein kleines Detail zum Katalog: Die mit der Gründung beauftragten Schüler setzten sich bezüglich der Erstellung eines Firmenlogos auch mit einer lokalen Werbeagentur in Verbindung, mit der gemeinsam das Logo entworfen wurde. Wie aus Abbildung 23 nicht ersichtlich, ist dieses Logo zweifarbig: der Schriftzug ist in schwarz gehalten, die im Hintergrund angedeutete Welle und der strichlierte "Punkt auf dem I" sind im Original dottergelb. Bei allen Kopien - und etwas anderes als schwarz-weiß-Kopien ist aus Kostengründen selten bis nie möglich - erscheint dieser Teil des Logos natürlich in grau. Bei Kopien läßt sich das auch nicht nachbehandeln, es läßt sich aber sehr wohl etwas Farbe in den Katalog bringen. Auf dem Deckblatt - siehe Abbildung 23 - sind sehr einfach zwei Palmen, mehrere Wellen und eine Sonne dargestellt: diesen drei Elementen wurde mit wenigen Farbstichen in grün, blau und gelb etwas Farbe verliehen - sehr unaufwendig, aber in einer kreativen Weise sehr effizient. Zum Logo noch einmal eine Anmerkung weiter unten.)

Abb. 23: Das Deckblatt des *Sparetime*-Kataloges 1996

Zurück zum Gegenstand des Unternehmens und dessen Produkten. Fiktiv werden die im Sortiment enthaltenen **Artikel** bei der Firma Haberkorn eingekauft, wobei der Einkaufspreis sich aus dem Verkaufspreis (exkl. USt.) des Artikels berechnet, von dem ca. 30 % abgeschlagen

werden. Die sich daraus für die *Sparetime* ergebende Handelsspanne von etwa 43 % wurde ursprünglich so mit der Firma vereinbart (die keinen genauen Einblick in ihre Ein- und Verkaufspreise als Kalkulationsgrundlagen gewährt - im Gespräch mit dem Leiter der Firma hört sich das ein klein wenig anders an!). Die Spanne wird - als ein Ergebnis dieser Untersuchung - sicher noch einmal im Hinblick auf die Realitätsnähe der Modellannahmen überdacht werden. Die Netto-Verkaufspreise der verschiedenen Artikel bewegen sich zwischen knapp über S 40,- (z.B.: ein Mini-Basketball) bis hin zu mehreren Tausend Schilling (so kostet ein Tischtennistisch S 5.750,-) und entsprechen den tatsächlichen Verkaufspreisen der Firma Haberkorn. Bei Sonderaktionen kann die *Sparetime* natürlich eigene Entscheidungen treffen, was die Schüler auch gerne in Anspruch nehmen. Darüber hinaus sind die Schüler (insbesondere die Mitarbeiter des Einkaufs) angehalten, auf dem Markt nach geeigneten Produkten zu suchen und bei günstigen Konditionen diese ins Sortiment aufzunehmen.

Abb. 24: Zwei Seiten aus dem *Sparetime*-Katalog (1 Produkt-/ 1 AGB)

Organisatorisch gliedert sich das fiktive Unternehmen in vier Abteilungen: Sekretariat, Verkauf, Einkauf und Rechnungswesen, wobei mit Ausnahme des Sekretariats alle Organisationseinheiten nochmals unterteilt sind: die größte, lediglich als "Verkauf" bezeichnete Abteilung gliedert sich in Verkauf und Marketing, der Einkauf ist unterteilt in den "normalen" Einkauf, den

Personaleinkauf und die Lagerhaltung, und im Rechnungswesen sind neben der FIBU die Personalverrechnung und der Zahlungsverkehr ebenfalls als eigenständige Bereiche anzusehen. Jede Abteilung hat einen Abteilungsleiter, der von den Abteilungsmitgliedern gewählt worden ist. Faktum ist, daß jede Abteilung einen Abteilungsleiter hat - ob der oder die diese Funktion auch tatsächlich angestrebt hat, scheint nicht eindeutig beantwortbar, wie aus den Gesprächen mit den Schülern in unterschiedlichem Ausmaß anklingt (siehe dazu auch die Schülerinterviews weiter unten).

Die Schüler haben sich bereits am Ende des vorigen Schuljahres - nach einem gemeinsamen Arbeitstag mit ihren Vorgängern - schriftlich um einen Arbeitsplatz in einer der fünf Abteilungen **beworben** und großteils auch Stellen in den gewünschten Abteilungen bekommen. Wo das nicht möglich war, haben die Lehrer mit denjenigen, die an anderer Stelle benötigt wurden, Gespräche geführt, um deren Einverständnis für die "zweitbeste" Wahl zu bekommen. Ich habe den Eindruck, daß die Schüler an ihren Arbeitsplätzen generell zufrieden sind (bei meinen ersten Besuchen ist noch keine Jobrotation vorgenommen worden), und wenn es in einzelnen Fällen Probleme gibt, ist der konkrete Grund niemals die Zuteilung zu einer bestimmten Abteilung. Zu Beginn des Schuljahres gab es in den einzelnen Abteilungen die Übergabeprotokolle der Vorgänger, mit deren Hilfe sich die "Neuen" zurechtfinden mußten.

Die **Aufgabenbereiche** der einzelnen Bereiche stellen sich aus der Sicht der Mitarbeiter, nachdem sie ein halbes Jahr in "ihrer" Abteilung gearbeitet hatten, zusammengefaßt wie folgt dar (die Grundlage für diese Übersicht bilden die 24 Übergabeprotokolle, die die Schüler vor der Rotation in eine andere Abteilung verfaßt haben):

➔ SEKRETARIAT (besetzt mit drei Personen):

- vor der gemeinsamen Postbesprechung Erfassen der Post und Zuordnung zu den einzelnen Abteilungen
- verantwortlich für die Postbesprechung, anschließend Eintragung ins Posteingangsbuch
- verantwortlich für Organisation und Erfassung von ein- und ausgehenden Telefonaten (inkl. Telefonanrufbeantworter), Faxen und der (Ausgangs-)Post
- Kontaktstelle zum Schulsekretariat (Post ein und aus)
- Einkauf von (realen) Briefmarken und Abrechnung mit dem Schulsekretariat
- Führen der Abwesenheitsliste
- Ausgabe der Tätigkeitsprotokolle an alle Mitarbeiter
- Überprüfung und Aufzeichnung des Kopierstandes

- verantwortlich für Ordnung (Schlüssel) und "Pflege" des BWZ (Blumen etc.)

➔ EINKAUF (gliedert sich in Normal- und Personal-EK sowie die Lagerhaltung mit jeweils zwei Mitarbeitern):

EINKAUF-NORMAL:

- Verteilung der nach der Postbesprechung erhaltenen Angebote auf Normal- und Personal-Einkauf
- Besprechung der eingegangenen Angebote und Abstimmung des Bedarfs
- bei positiver Entscheidung - Abstimmung mit dem Verkauf notwendig - Aufnahme ins Sortiment und Aushandeln der EK-Konditionen
- Einkauf der notwendigen Handelsgüter mittels schriftlicher Bestellung, Kontrolle der eingehenden Lieferungen und Rechnungen und Weiterleiten der Rechnungen an das Rechnungswesen
- Ablage der nicht berücksichtigten Angebote
- Aushilfe bei den beiden anderen Abteilungsgruppen, soweit notwendig

PERSONALEINKAUF:

- ähnlicher Ablauf wie bei Normal-EK, nur daß die Auswahlkriterien andere sind: eingekauft wird mit den Gehältern der Belegschaft im Rahmen der vorhandenen Mittel und sowohl nach dem Gesichtspunkt, was die Mitarbeiter wohl brauchen könnten, als auch nach dem "Gegenseitigkeitsaspekt" (Einkauf bei Firmen, die selbst schon bei der *Sparetime* gekauft haben) (- siehe dazu auch unten bei den Ausführungen über die Modellannahmen)

LAGERHALTUNG:

- Führung und Kontrolle des Lagerbestandes (Ein- und Ausgänge werden auf Karteikarten erfaßt)
- bei Aufnahme neuer Artikel ins Verkaufssortiment Anlegen der notwendigen Karteikarten
- Führung und Kontrolle der Büroartikelkartei: darin werden die real in der Üfa verwendeten Büromaterialien erfaßt
- bei Unterschreiten von Mindestmengen Bestellung von Büromaterial
- Durchführung einer Inventur des fiktiven Lagerbestandes
- Aushilfe bei den beiden anderen Abteilungsgruppen, soweit notwendig

➔ VERKAUF UND MARKETING:

VERKAUF (BESETZT MIT FÜNF SCHÜLERN):

- bei Eingang einer Bestellung: Erstellen von Rechnung und Lieferschein, Eintragen in die Rechnungsliste, Weitergabe der Originalbestellung mit Rechnungskopie an das Rechnungswesen
- Erstellen von Angeboten auf Anfrage
- Zusammenarbeit mit dem Marketing bei Erstellung von Aktionen oder Sonderangeboten
- Achten auf das Einhalten der Rahmenverträge⁴¹ - sowohl was den Ein- als auch den Verkauf betrifft
- besondere Ereignisse (Üfa-Messe, Tag der offenen Tür) bringen besondere Aufgaben mit sich
- Aushilfe in anderen Abteilungen, wenn genügend Zeit vorhanden ist

MARKETING (vier bzw. fünf Personen - dazu siehe die Erklärung weiter unten)

- Konzeption, inhaltliche und formale Gestaltung und Versenden von Katalogen, Flugblättern, Sonderangeboten u.ä.
- Kontrolle, ob ausreichend Produkte für derartige Maßnahmen auf Lager sind - in Zusammenarbeit mit dem Verkauf
- Festsetzen der Zahlungs- und Lieferbedingungen
- Auswahl der Firmen, an die versendet wird
- eventuell notwendige Begleitschreiben verfassen
- verantwortlich für die Akquisition von neuen Kunden - auch im Ausland
- enge Zusammenarbeit mit Verkaufsabteilung notwendig

➔ RECHNUNGSWESEN (je zwei Mitarbeiter in der FIBU, der Personalverrechnung und im Zahlungsverkehr)

FINANZBUCHHALTUNG:

- Anlegen und Warten der Artikel- und Personenkonten
- Verbuchen der Ein- und Ausgangsrechnungen
- Verbuchen der Barauslagen

⁴¹ Bei den RAHMENVERTRÄGEN handelt es sich um eine Besonderheit des Übungsfirmenmarktes, die sich aus dem Fehlen vollständiger Konkurrenz und der generellen Inkomplettheit des Marktes ergibt: Um ein bestimmtes Geschäftsvolumen zu sichern, schließen zwei Üfas einen Vertrag, in dem sie sich verpflichten, innerhalb eines bestimmten Zeitraumes um einen bestimmten Betrag bei der anderen Firma einzukaufen.

Dieses Konstrukt wurde ursprünglich von den schon länger existierenden Übungsfirmen der Erwachsenenbildungseinrichtungen eingeführt, da es bei einer insgesamt sehr kleinen Zahl von Marktteilnehmern eher schwierig war, genügend Geschäftsvolumen für die Arbeit in den einzelnen Abteilungen zu bekommen. Mit zunehmender Anzahl der österreichischen Übungsfirmen geht die Zahl der Rahmenverträge sukzessive zurück.

- Belegablage
- Erstellen der Bilanz

ZAHLUNGSVERKEHR:

- Bezahlung der vom Einkauf kontrollierten Eingangsrechnungen mittels Elba (PC-unterstützt) oder Scheck
- Prüfung eingegangener Mahnungen; falls diese ungerechtfertigt sind, Kontaktaufnahme mit der Firma
- Belegablage; besonders wichtig dabei: die Kontoauszüge

PERSONALVERRECHNUNG:

- An- und Abmelden der Mitarbeiter bei der Gebietskrankenkasse (von ACT simuliert - Anm. FG)
- monatliche Gehaltsabrechnung (getrennt in Üfa-Leiter, Abteilungsleiter und Sachbearbeiter)
- Führen von Gehaltslisten und -konto
- monatliche Überweisung von DB, DZ und LSt an das Finanzamt (ebenfalls bei ACT), quartalsweise Zahlung der Körperschaftssteuer

Zu diesen Übergabeprotokollen, die die Grundlage für diese Auflistung bilden, sind zwei Anmerkungen zu machen: Zum einen vermitteln sie durchwegs den Eindruck, daß die Schüler gerne in ihren Abteilungen gearbeitet und dabei Spaß gehabt haben; zum zweiten bekommt man beim Lesen und beim Vergleichen der einzelnen Beschreibungen miteinander (sie sind alle zwischen einer halben und einer ganzen Seite lang) einen Eindruck sowohl von den formalen Fähigkeiten, wichtiger aber noch vom Verständnis, das die Schüler für ihre und bei ihrer Arbeit entwickelt haben: Natürlich fallen Texte, die nicht besonders gut formatiert sind und Rechtschreibfehler enthalten, deswegen auf; beim zweiten Lesen aber ist es wesentlich aufschlußreicher, wenn zwei Schüler, die in derselben Abteilung gearbeitet haben, ihre Arbeit und die damit verbundenen Aufgaben doch sehr unterschiedlich differenziert beschreiben. Nicht so sehr das sprachliche Vermögen und die Ausdrucksfähigkeit sind es, die den interessanten Unterschied machen, sondern das dahinter spürbar werdende Verständnis für die Aufgaben- und Zuständigkeitsverteilungen in dieser fiktiven Firma.

Die **Modellannahme** der *Sparetime* ist so gewählt, daß die Firma aus fünf Mitarbeitern (je einer im Sekretariat, Einkauf, Verkauf, Marketing und Rechnungswesen) und der Geschäftsleitung besteht. Diese sechs "Personen" (die praktisch eine Platzhalterfunktion erfüllen) sind auch bei der Gebietskrankenkasse angemeldet und bekommen ein Gehalt ausbezahlt. Auch

mit dieser Annahme - jeweils ein (fiktiver) Mitarbeiter einer Abteilung steht stellvertretend für drei bis fünf (reale) Schüler und bildet damit die Grundlage für eine Reihe von ausgabenseitigen Parametern wie Gehälter, Raum- und Arbeitsplatzgegebenheiten und ähnliches - entspricht die Freistädter Übungsfirma der Mehrheit der auf dem fiktiven Markt agierenden "Unternehmen" (vgl. GRAMLINGER 1995). Sowohl bezogen auf die an einem Vormittag pro Woche zu leistende Arbeit als auch auf die ins Rechnungswesen eingehenden wirtschaftlichen Kennzahlen macht dieses Modell durchaus Sinn - wichtig ist dabei aber, daß die Schüler auch in der Lage sind, diese Modellannahme zu verstehen und nachzuvollziehen (verwiesen sei dabei auf das von TRAMM [1992, S. 208 ff.] ausführlich beschriebene "Lernen *im* und *am* Modell").

Interessant ist, daß nicht immer die Abteilungsleiter auch diejenigen sind, die ein Gehalt verrechnet bekommen (jeweils ein Schüler der einzelnen Abteilungen wurde als "fiktiver" ganztags beschäftigter und als solcher bezahlter Arbeitnehmer namentlich ausgewählt). Dieser Umstand verliert aber spätestens nach dem vorgenommenen Abteilungswechsel jede Relevanz, da dann die physischen Personen (die Schüler) einer anderen Abteilung zugeordnet, die bei der Gebietskrankenkasse angemeldet und in der Lohnverrechnung aufscheinenden Namen aber noch immer dieselben sind. Von den beiden unterrichtenden Lehrern ist einer formal im Organigramm und der Gehaltsverrechnung angeführt - laut übereinstimmender Aussagen der beiden spielte es für sie keine Rolle, wer von beiden in der Modellausgestaltung namentlich aufscheint.

Die Brutto-**Monatsgehälter** betragen für die in den Abteilungen angestellten Mitarbeiter zwischen 11.470,- und 17.505,- (hierbei unterscheidet die Modellannahme in zwei Mitarbeiter, die ein Abteilungsleitergehalt ausbezahlt bekommen, und drei, die als Sachbearbeiter eingestuft sind), das Bruttogehalt der Geschäftsleitung beläuft sich auf 30.430,-. Der insgesamt pro Monat anfallende Betrag an Gehaltsauszahlungen macht 101.010,- aus. Die Gehaltsverrechnung erfolgt sowohl händisch als auch auf dem PC, dort allerdings nicht mittels einer extra dafür bestimmten Software, sondern mittels Textverarbeitung oder eines Tabellenkalkulationsprogrammes.

Die Gehälter werden auf ein eigenes Belegschaftskonto überwiesen, das wie das Firmenkonto (mit der Nummer 100000079) bei der ACT-Bank (BLZ: 99000) eingerichtet ist. Mit diesen Geldern wird der **Personaleinkauf** getätigt, der einen sehr wichtiger Faktor auf dem fiktiven Übungsfirmenmarkt spielt: Da auf diesem Markt *ex definitione* nur Firmen agieren, wäre der

private Konsum faktisch völlig ausgeschlossen, würden nicht die Löhne und Gehälter der in den Übungsfirmen angestellten Mitarbeiter wieder in diesen Markt in Form des Belegkaufes zurückfließen. Daß bei dieser Art der Modellausgestaltung auch eine Reihe von Annahmen nicht der Realität entsprechen (so wird sehr oft das Gehalt zu 100 % für private Konsumgüter verwendet, ohne dabei mitzubedenken, daß dieser Prozentsatz im realen Leben ein wesentlich geringerer ist; oder es werden Kaufentscheidungen getroffen, die keiner realistischen Bedarfssituation, aber dem Zweck des "das Geld in den Kreislauf zurückfließen lassen" entsprechen), ist immer wieder Gegenstand heftiger Diskussionen unter den Übungsfirmen-Lehrern und wäre sicher ein geeignetes Thema für eine eigene Arbeit.

Ein Exkurs (Nr. 3) zur Modellierung:

Zu diesen für das Modell der *Sparetime* getroffenen Annahmen seien an dieser Stelle noch einige Anmerkungen erlaubt, die sich einerseits aus der Beobachtung des österreichischen Übungsfirmenmarktes seit dessen Start in größeren Dimensionen (mit der ersten Gründungswelle der Handelsschul-Üfas), andererseits aus der aktiven Beteiligung auf diesem Markt mit einer universitären Üfa seit dem Sommersemester 1995 ergeben:

So wie sich die Modellannahmen der *Sparetime* im Frühling 1996 darstellen, haben sie nicht schon bei der Firmengründung zweieinhalb Jahre zuvor bestanden - und zwei Jahre später wird sich auch wieder einiges verändert haben. Die beiden Lehrer erzählen sehr bereitwillig, in welchen Punkten sie ihr Modell in der Vergangenheit verändert haben und worüber sie derzeit gerade nachdenken, um noch mehr Realitätsnähe zu erreichen oder Unstimmigkeiten zu beseitigen. So wie in einem realen Unternehmen auch sind diese Annahmen einer ständigen Veränderung ausgesetzt und als das Ergebnis eines ständigen Dazulernens (in diesem Fall in erster Linie seitens der beiden Üfa-Lehrer!) anzusehen. Im Unterschied zur Realität lassen sich aber viele Veränderungen wesentlich einfacher durchführen, weil sie praktisch mit einem Wort oder einem Satz vorzunehmen sind und dann lediglich kommuniziert werden müssen.

Der zweite Unterschied bezieht sich auf die Entstehungsgeschichte: Praktisch keiner der Übungsfirmen-Lehrer der ersten Stunde hatte irgendwelche konkreten Erfahrungen mit dem Aufbau und der Führung einer Üfa; auch die zur Verfügung stehenden Erfahrungen von anderen Institutionen oder Personen waren sehr gering und nur bedingt übertragbar - also mußte der Start zunächst einmal auf "der grünen Wiese" erfolgen und dann mußten eigene Erfahrungen gemacht werden (und das gilt praktisch für den gesamten Markt). Die Folge

waren sehr unterschiedliche Modellierungen (auch im Ausmaß ihrer Formulierungen und Ausgestaltungen) und sehr unterschiedliche Erfahrungen; gemeinsam war aber all diesen Prozessen das Bemühen um ständige Verbesserung und Weiterentwicklung, da allgemein akzeptiert wurde, daß es den einen Königsweg wohl nicht geben werde - und eigentlich wollte auch niemand diese eine einheitliche Lösung vorgesetzt bekommen, weil damit die eigene Gestaltung, die investierten Gedanken und Ideen, eben dieses selbst geschaffene Unikat sich verändern oder gar verschwinden würde. Diese Situation dürfte maßgeblich dazu beigetragen haben, daß der Wunsch nach und die Bereitschaft zu einem offenen Austausch über die eigene Arbeit immer sehr groß war und bis jetzt auch geblieben ist.

2.2.2 Der Lernort und dessen Einrichtung

Beim BWZ der HAK/HAS Freistadt handelt es sich um ein ehemaliges Klassenzimmer im ersten Stock mit einem anschließenden kleineren Raum, die gemeinsam etwas mehr als 100 m² ausmachen. In diesem zweiten Raum, der einen relativ abgeschlossenen Bereich bildet, befinden sich neben Kästen und einigen Bürogeräten der Personaleinkauf und die Lagerhaltung. Alle anderen Abteilungen und ein Bereich für die Geschäftsleitung sind in der Form eines Großraumbüros in dem größeren Raum untergebracht.

Ausstattungsmäßig handelt es sich um eine den Richtlinien des Ministeriums entsprechend eingerichtete Üfa (vgl. ACT 1993) mit sechs PCs (486er Rechner mit Windows 3.11 und Microsoft Office), einer Telefonanlage mit Nebenstellen und einem Fax (befindet sich im Sekretariat), einem E-mail-Anschluß über ein Modem (welches beim Rechner der Geschäftsleitung angeschlossen ist, der auch als "Ausweichgerät" von den verschiedensten Abteilungen genutzt wird), einem eigenen Kopierer und einem für insgesamt 18 Personen konzipierten Büromobiliar. (Zu den Problemen, die sich aus dieser Zahl ergeben, siehe gleich unten.)

Freundlich macht den Raum nicht nur die Beschriftung der einzelnen Abteilungen mit dem Namen der Abteilung vor dem gedruckten Firmenlogo (das sieht nicht nur gut, sondern auch sehr professionell aus), sondern auch die individuelle Vorstellung der Abteilungen mittels selbst erstellter Plakate mit Fotos. (siehe Fotos 1 u. 2)

Generell habe ich beim Eintreten in diesen Raum immer eher das Gefühl, in einem Büro mit arbeitenden Menschen zu sein, und nicht, daß ich in einen Schulraum komme (und genau das ist es aber: ein Klassenzimmer!). Und dieser Raum mit seinen Blumen, den Flipcharts und der

relativ neuen Büroeinrichtung wird auch in allen Gesprächen ausschließlich positiv hervorgehoben: Der Schuldirektor ist stolz darauf, die Üfa-Lehrer sind sehr zufrieden mit seiner Einrichtung und den damit verbundenen Möglichkeiten und die Schüler meinen in selten vorkommender Einhelligkeit, daß sie wesentlich lieber im BWZ als in ihrem normalen Klassenraum sind.



Foto 1: Schüler in der Abteilung VERKAUF



Foto 2: So stellt sich der VERKAUF vor

2.2.3 Die Mitarbeiter und der Arbeitsverlauf

Diese 3. Klasse Handelsschule ist mit 24 Schülern eine relativ große Klasse, zu der am Übungsfirmentag noch eine externe Schülerin hinzukommt, die die Übungsfirma zum Abschluß der Handelsschule "nachmacht". Typisch für diese Schulform dürfte die geschlechtsmäßige Verteilung sein: genau ein Drittel der Schüler sind Jungen, die aber rein subjektiv einen eher dominierenden Eindruck machen. Sie sind generell lauter als die Mädchen, und - mir selbst ist dieses Empfinden erst nach und nach bewußt geworden - agieren bei ihrer Arbeit (mit der einzigen Ausnahme eines Jungen im Sekretariat, der eher eine Außenseiterrolle hat) meistens in Zusammenarbeit mit einem anderen Jungen oder - wenn das gerade nicht möglich ist - lieber alleine! 25 Schüler plus zwei Lehrer sind an sich für einen großen Klassenraum nichts Ungewöhnliches, für die Arbeit in der Übungsfirma ist diese Zahl aber bereits eine echte Belastungsprobe.

Bei meinem ersten Besuch in der Üfa sind alle 27 Personen zu Beginn im Üfa-Raum: bei dem einleitenden Teil - es sitzen alle Schüler im Raum verteilt und hören zu - wirkt der Raum zwar voll, aber nicht überfüllt; als aber mit der Arbeit begonnen wird und Bewegung in die große Gruppe kommt, entsteht plötzlich der Eindruck, als wäre nicht genügend Platz für alle vorhanden und der Geräuschpegel steigt plötzlich stark an.

Dieses Problem - die Übungsfirma ist für 16 bis 18 Schüler konzipiert und nicht für 25 - wird pragmatisch mit einer Auslagerung gelöst: nach dem gemeinsamen Beginn arbeitet jeweils eine Gruppe von vier Schülern an ihrem Projekt. Da die Projektarbeiten im gleichen Unterrichtsgegenstand wie die Übungsfirma abzuwickeln sind, bringt diese Auslagerung den Vorteil für die Üfa, daß die verbleibenden Mitarbeiter mehr Platz haben; für die am Projekt arbeitenden Schüler (sie arbeiten in einem freien Klassenzimmer) liegt der Vorteil darin, daß sie während der Schulzeit zwar selbständig agieren können, die Lehrer aber unmittelbar für Fragen oder notwendige Hilfestellungen verfügbar sind. Da die Projektgruppen (insgesamt sechs Gruppen mit je vier Schülern) in keiner Weise mit der Zusammensetzung der Üfa-Abteilungen zusammenhängen, werden den Abteilungen auf diese Weise zwar Mitarbeiter für einen Arbeitstag entzogen, da es aber nie viele sind und diese sich auch in unmittelbarer Nähe befinden, ist dieses Faktum kein wirkliches Problem. Und wie schon erwähnt: diese Regelung bildet eine faktische Notwendigkeit, da andernfalls räumlich und personell das Arbeiten fast unmöglich wird. (In diesem Punkt stimmen aber auch beide Lehrer völlig überein: sie würden nicht noch einmal mit einer so großen Gruppe in einer Übungsfirma arbeiten!)

Der Übungsfirmentag beginnt um 8.00 Uhr und endet um 12.40 Uhr - das sind die zwei Fixpunkte im Plenum. Da die Klassenräume am Morgen noch verschlossen sind, warten die Schüler im Gang (viele am Boden sitzend) auf die Lehrer, die dann gemeinsam mit der Gruppe (ich habe eher den Eindruck eines "großen Haufens") in den Raum gehen. Für mich als Beobachter wirklich überraschend ist das problemlose Beginnen: Die Schüler suchen sich einen freien Sessel im Bereich ihrer Abteilung (einige müssen erst einen Sessel aus dem kleinen Nebenraum holen), und dann können die beiden Lehrer bereits mit der Begrüßung und organisatorischen Punkten beginnen ohne laut um Ruhe bitten oder auf andere Weise Disziplin einfordern zu müssen.

Auf einem Flipchart werden einige zentrale Arbeitsaufgaben gesammelt, die von der Firma als ganzes zu erledigen oder zu beachten sind (bei meinem ersten Besuch ist ein Bericht über die Teilnahme an der Übungsfirmen-Messe in Wien für die Partnerfirma zu verfassen), einige

wichtige Punkte die verschiedenen Abteilungen betreffend werden besprochen (Einreichen von Messe-Schecks, noch nicht bearbeitete Aufträge), und Lehrer und Schüler klären durch gegenseitige Fragen Punkte, die nicht mehr klar in Erinnerung oder zu entscheiden sind. Gerade dieses gegenseitige Fragen-Stellen (ein Lehrer an eine Schülerin gerichtet: "Haben wir das jetzt beim letzten Mal verschickt oder ist das noch zu erledigen?"; ein Schüler an beide Lehrer gewandt: "Sollen wir heute direkt bei der Firma Haberkorn anrufen?") erweckt den Eindruck einer realen Morgenbesprechung. Zwar ist die Aufmerksamkeit der Schüler unterschiedlich hoch, doch es stört niemand, und diejenigen, die wirklich Informationen haben wollen, bekommen sie auf sehr schnelle und effiziente Weise.

Auch nutzen die beiden Lehrer diese Gelegenheit, um wichtige Informationen an die "gesamte Firma" weiterzugeben. Das geschieht in einem Wechselspiel, das vorher nicht abgesprochen wurde, sondern eine gegenseitige Ergänzung und laufende Abwechslung der beiden Gruppen darstellt. Die beiden Lehrer wirken gut aufeinander eingespielt, keiner steht dem anderen gegenüber im Vordergrund.

Auf diese Einleitung folgt als zentraler Punkt die **Postbesprechung**: Die drei Schüler des Sekretariats haben gleich zu Beginn die seit dem letzten Termin eingegangene Post bekommen und diese bereits während der einleitenden Punkte untereinander verteilt und durchgesehen. Jetzt geben sie abwechselnd der gesamten Gruppe eine kurze Information zu jedem eingegangenen Schriftstück (Absender, Inhalt) und schließen das ab mit der Nennung jener Abteilung, die das Poststück anschließend zur weiteren Bearbeitung erhalten wird. Dieser letzte Teil - an welche Abteilung geht das konkrete Poststück weiter - hat zugleich einen immanenten Prüfungscharakter: beide Lehrer legen großen Wert darauf, daß die Mitarbeiter des Sekretariats die internen Abläufe richtig durchschaut haben und hier keine Fehler bei der Zuordnung machen.

An dieser Stelle wird auch zum ersten Mal etwas Unruhe spürbar, ich habe den Eindruck, daß das den Schülern "zu lange dauert" - und genau diesen Eindruck bestätigen mir einige später von sich aus mit eben diesen Worten. Sie sind jetzt vor allem daran interessiert, was für sie bestimmt ist - warum müssen sie auch die ganze Post der anderen Abteilungen mit anhören? In einzelnen Gesprächen mit den Schülern, aber auch in den Interviews ist das einige Male der Grundtenor: die Schüler sehen keinen unmittelbaren Sinn in der Postbesprechung (noch dazu ist das etwas, das in der Realität so nicht vorkommt!) und außerdem hält sie sie von der Arbeit ab. Einige Punkte daraus sind natürlich für sie interessant, und je nach Befähtheit passen sie

dabei dann auch gut auf, aber "das könnte man doch auch vereinfachen". Ich als Gast dagegen empfinde diese Postbesprechungen als sehr spannend und informativ, weil ich dadurch ein sehr gutes Bild über die Aktivitäten und Außenkontakte der *Sparetime* in relativ konzentrierter Form bekomme.

Als die Postbesprechung zu Ende ist, kommt plötzlich Bewegung in die Gruppe (so etwas wie ein Aufatmen ist zu bemerken), und ohne weitere Anweisungen beginnen die Schüler in ihren Abteilungen mit der Arbeit, indem sie gemeinsam absprechen, was zu tun ist oder gleich mit konkreten Tätigkeiten beginnen. Die vier, die heute an ihrem Projekt arbeiten werden, klären noch kurz etwas mit einem der beiden Lehrer und sind dann weg.

Ab diesem Zeitpunkt unterscheidet sich die Arbeit nicht mehr wesentlich von der in einem Großraumbüro - mit zwei Einschränkungen: Im normalen Arbeitsalltag kommt es selten bis nicht vor, daß mehrere Leute an einer Aufgabenstellung zu zweit oder gar zu dritt arbeiten - das sehe ich in der Übungsfirma regelmäßig (und es macht großteils auch Sinn! Denn zum einen sollen die Schüler gerade auch das Zusammenarbeiten lernen, und zum anderen ergibt sich dieses gemeinsame Arbeiten an einer Aufgabenstellung aus der internen Abteilungsstruktur. Lediglich in einigen wenigen Fällen wäre es sowohl für das Arbeiten als auch für das Lernen sinnvoller, wenn weniger Schüler eine Aufgabe erledigten!) Die zweite Einschränkung: die beiden Lehrer werden regelmäßig (und dadurch in Summe häufig) von den Schülern um Rat, um weitere Instruktionen oder um konkrete Entscheidungen gefragt. In diesem Punkt merkt man auch sehr deutlich die Unterschiedlichkeit der Abteilungen sowohl von ihren Arbeitsgebieten her als auch in ihrer personellen Zusammensetzung. Denn der Grad an Selbständigkeit differiert in erstaunlichem Ausmaß: Manche Schüler brauchen die Anweisungen oder die Zustimmung der beiden Lehrer praktisch nie, andere häufig und regelmäßig. Insgesamt überrascht mich aber das Klima des selbständigen Arbeitens: die Schüler machen insgesamt den Eindruck, als wüßten sie, was sie zu tun haben. Und dieser Eindruck der Selbständigkeit wird selbst dadurch nicht geschmälert, daß zwischendurch auch "getratscht" und gelacht wird - die Stimmung scheint gut zu sein.

Ein Beispiel, das mir symptomatisch erschienen ist: Zwei Schüler sitzen vor dem Lehrer-PC, sie diskutieren angeregt und lachen dazwischen immer wieder, insgesamt machen sie aber einen konzentrierten Eindruck - ich denke zuerst, sie spielen ein Computerspiel. Als ich ihnen zusehe, stört sie das nicht weiter, ich sehe, daß sie nicht spielen, habe aber jetzt das Gefühl, sie versuchen etwas zu erledigen, das nichts mit ihrer Übungsfirmenarbeit zu tun hat. Beide sind

aus der Einkaufsabteilung und befinden sich gerade auf der DOS-Ebene - was soll das mit Einkauf zu tun haben? Erst allmählich komme ich darauf, was die beiden wirklich tun - eine Erinnerung aus der Postbesprechung dämmert herauf: Von einer ausländischen Übungsfirma ist eine Diskette geschickt worden, auf der sich deren Katalog befindet. Diese Diskette konnte mit den auf dem Einkaufsrechner installierten Programmen nicht einfach geöffnet werden, und so haben sich diese beiden Schüler, die den Ruf haben, Computerspezialisten zu sein, an den freien Geschäftsleitungsrechner gesetzt und versuchen nun gerade, dieses Dokument zu identifizieren und zu öffnen. (Bei dieser Erkenntnis muß ich über mein Mißtrauen lächeln und in Gedanken bei den beiden Abbitte leisten!)

Und noch ein erwähnenswertes Detail: Die "Arbeit" der Lehrer ist hier ganz augenscheinlich eine andere. Sie haben zwar einen eigenen Arbeitsplatz, an dem sie aber praktisch nie sind, da er als zusätzlicher Computerarbeitsplatz ständig von den Schülern gebraucht und genutzt wird. (Außerdem ist dieser Computer als einziger mit einem Modem ausgerüstet, womit die Internetanbindung ermöglicht wird und damit der PC ebenfalls wieder in den Aufgabenbereich der Schüler fällt.) Die beiden Lehrer "suchen" sich deswegen irgendwo im Raum einen Platz, arbeiten teilweise in einer Abteilung mit oder erfüllen ihre eigenen Aufgaben, die mit der Geschäftsleitung verbunden sind (was ich eher selten beobachten kann). Sie stehen daher permanent für die Schüler zur Verfügung und reagieren eher als daß sie agieren. Damit entsprechen sie tatsächlich mehr dem Bild des Beraters und Förderers und weniger dem des Instruktors und Unterweisers.

Im Verlauf des Vormittags gibt es noch einen Fixpunkt, der ebenfalls nicht der üblichen Vorstellung von Büroarbeit entspricht: Von 10.30 bis 11.00 wird eine gemeinsame Pause gemacht, in der fast alle Schüler und zumeist auch die Lehrer das BWZ verlassen - hier wird wieder erinnerlich, daß es sich doch um Schule und nicht um Arbeit handelt; bereits um 10.15 Uhr ist die Pause Thema - einige Schüler warten bereits ganz offensichtlich darauf, daß sie endlich beginnt (mein Eindruck: so wie auch im richtigen Arbeitsleben oft auf den Büro- oder Geschäftsschluß gewartet wird), andere scheinen dadurch eher gestört zu werden und beeilen sich deshalb, noch vor Beginn mit ihrer Arbeit fertig zu werden.

Auf diese Pause angesprochen und gefragt, ob die Schüler sich diese nicht selbst einteilen könnten, meinen die Üfa-Lehrer, daß sich diese Regelung aus zwei Gründen bewährt habe: erstens, weil die Schüler so in Ruhe essen oder Kaffee trinken können, was im BWZ nicht gern gesehen ist; und zweitens, weil damit auch eine Zeit sichergestellt ist, in der auch die Lehrer selbst wirklich Pause machen können!

Die Schüler führen jeder für sich über das, was sie im Laufe eines "Arbeitstages" alles tun, eine Art Protokoll, indem sie - verteilt über den Vormittag - in Formulare, die sie sich nach der Postbesprechung im Sekretariat holen und am Ende dort auch wieder abgeben, ihre Tätigkeiten mit einer Zeitangabe und einem eventuellen Vermerk in der Spalte "zusammen mit" eintragen. Diese Tätigkeitsberichte liegen im ganzen BWZ auf den Schreibtischen und erinnern ein klein wenig an Stechuhren, haben aber den positiven Effekt, daß die Schüler bei längeren Leerläufen sich selbst um Arbeit umsehen, da ansonsten die Optik dieser Listen nicht sehr vorteilhaft ist (dazu noch näher weiter unten).

Mit dem Zusammenräumen etwa 10 - 15 Minuten vor Schluß kommen die Schüler relativ schnell wieder zur gleichen Organisationsform zurück, in der der Tag begonnen hat: Es sind wieder alle im Zentrum des BWZ versammelt, die Lehrer moderieren eine kurze Schlußrunde, in der kurz einige wichtige Informationen aus dem gerade zurückliegenden Tag an alle kommuniziert und die für das nächste Mal wichtigen Schritte festgehalten werden. Besonderen Wert legen die Lehrer darauf, daß alles ordentlich zusammen- und weggeräumt wird sowie daß die Kästen verschlossen werden - hier wird spürbar, daß das BWZ mit seiner Einrichtung und den technischen Geräten etwas Besonderes in der Schule ist. Deshalb wird der Raum nach dem gemeinsamen Verlassen auch sofort abgeschlossen.

2.2.4 Die Schüler - eine erste Momentaufnahme

Die Schüler werden in dieser Klasse (so wie generell in der Freistädter Schule) von den Lehrern mit Du angesprochen, in der Übungsfirma zudem fast durchgängig mit dem Vornamen.

Daß die Mädchen weit in der Überzahl sind und die Klasse sehr groß ist, darauf habe ich bereits hingewiesen. Als Gruppe wirken die Schüler relativ homogen, von der Altersstruktur sind lediglich zwei etwas älter: ein Junge, der bereits zweimal in der Handelsakademie eine Klasse wiederholt hat und jetzt im Alter von 20 die Handelsschule abschließt (und den ich als sehr wichtig für das Klassenklima erlebe, weil er entgegen meinen anfänglichen Erwartungen sehr motiviert in der Übungsfirma arbeitet: es macht ihm nach eigenen Angaben Spaß) und das schon erwähnte Mädchen, das ebenfalls etwa in diesem Alter ist und - nachdem sie wegen der Geburt ihres Kindes zwischendurch mit der Schule aufgehört hatte - jetzt die noch nötigen Leistungen für den Abschluß der Handelsschule nachmacht.

Im Unterschied zur Linzer Übungsfirma fällt mir in Freistadt generell auf, daß in der Schule weniger Hektik ist, das Tempo wirkt etwas "zurückgeschraubt", und obwohl die Schüler einige Male von Streß sprechen, bemerke ich den deutlicher weniger als in der Rudigierstraße. Noch ein äußerlicher Unterschied: in Freistadt hat keiner der Schüler Straßenschuhe an - wer keine Hausschuhe mithat, läuft eben in den Socken herum.

Bereits bei meinem zweiten Besuch in Freistadt werden von mir in der zweiten Hälfte des Üfa-Arbeitstages sehr kurze Interviews mit den Schülern durchgeführt. Im nachhinein betrachtet hat sich das unter zwei Gesichtspunkten als sehr positiv erwiesen: Erstens kann damit ein aktuelles Stimmungsbild gewonnen werden - bezogen nur auf diesen einen konkreten Vormittag und sehr stark eingeschränkt auf den emotionalen Aspekt. Zweitens ist ein durchgängig feststellbares Phänomen aufgetreten - daß nämlich das Antworten in ein Diktiergerät bei den Schülern Unsicherheit und Zögern, teilweise aber auch alberne Reaktionen auslöst -, welches durch diese erste "Probe" bei den später folgenden ausführlicheren Interviews viel weniger stark bemerkbar gewesen ist - zu diesem späteren Zeitpunkt war das Auf-Tonband-Aufgenommen-Werden bereits etwas Bekanntes.

Die Frage an die Schüler lautet: "Was finden Sie gut an der Übungsfirma? Und was nicht?", und die Schüler werden gebeten, spontan ihre ersten Gedanken in das Aufnahmegerät zu sagen. Insgesamt 21 Kurzinterviews (13 weiblich, 8 männlich) - keines dauert länger als eine Minute - ergeben folgendes **Stimmungsbild** (die folgenden Angaben stammen alle von den "transkribierten Kurzinterviews Freistadt, 29.4.1996"):

Sehr positiv bewerten die Schüler zwei für sie wesentliche Bereiche: den Praxisbezug und die Art des Arbeitens.

- In 13 der 21 Nennungen lautet der Tenor "praxisbezogener Unterricht; nicht nur Theorie; Lernen für den Beruf; jetzt kann man die Theorie, das Gelernte praktisch anwenden;"
- Neun spontane Einschätzungen (einige der Schüler geben mehr als einen für sie positiven Aspekt an - diese Mehrfachnennungen fließen hier ein) lassen sich unter "Zusammenarbeiten" zusammenfassen. Dabei sind diese Meldungen teilweise durchaus differenziert: genannt werden nicht nur "das Zusammenarbeiten; miteinander arbeiten; Teamarbeit", sondern auch, daß "die Klassengemeinschaft besser wird; die einzelnen Abteilungen gut zusammenarbeiten"; und interessant ist weiters, daß zwei Schüler meinen, sie lernten in der Üfa "das selbständige Arbeiten" und das "alleine (im Sinne von: ohne die Anweisungen der Lehrer) Arbeiten". Bemerkens-

wert die Meinung eines Schülers: "..... man identifiziert sich dann mit der Firma; man arbeitet dann für die Firma".

- Ebenfalls noch zu kleineren Gruppen zusammenfassen lassen sich die Aussagen, daß die Übungsfirma "eine Abwechslung zum normalen Unterricht; etwas anderes; einfach ungezwungener" sei (dreimal genannt) bzw.
- daß man " die Zusammenhänge besser versteht, einen Einblick bekommt" (zwei Nennungen).

Lediglich zwei Meldungen sind eher abwertend: einmal wird *nichts* Positives gefunden, ein anderes Mal ist die Antwort "die Blumen - und die Einrichtung" das Ergebnis der Suche nach etwas Positivem. Bei einem zweiten Nachfragen kommt als Grund der Ärger über ein Lehrer-Feedback an die betroffenen Schüler heraus, das scheinbar bei den Schülern Frustration und das Gefühl des "ungerecht behandelt Werdens" erzeugt hat. In einem diesbezüglichen Gespräch mit dem Lehrer erklärt er seine Intention, tatsächlich kritisches Feedback als konstruktive Verbesserungsmöglichkeit von Arbeitsabläufen in einer Abteilung gegeben zu haben, was von den Schülern aber lediglich als Kritik und Zurechtweisung aufgefaßt wurde. Gerade das Beispiel dieser beiden Mädchen ist für mich in der weiteren Beobachtung besonders interessant: Die eine der beiden hat tatsächlich Probleme in dieser Klasse, was nicht mit der Übungsfirmen-Arbeit, sondern mit einer Art persönlicher "Feindschaft" zu einem der beiden Lehrer zusammenhängt. Die andere hat aber bereits eine Woche später eine ganz andere Meinung und begründet das auch mit dem in diesem Moment vorhanden gewesenen Ärger, der schon sehr bald wieder abgeflaut ist.

Noch einmal zusammengefaßt die **Positiva** der Übungsfirma aus der Sicht der Schüler (in Klammer die Häufigkeit der Nennung, wobei Mehrfachnennungen vorhanden sind):

- der Praxisbezug (13)
- die Sozialform und die (besondere) Art des (Zusammen-)Arbeitens (9)
- die Abwechslung (3)
- besseres Verstehen von Zusammenhängen (2).

Auf die zweite Frage, was ihnen **an der Üfa nicht behage**, antworten die Schüler nicht so spontan wie auf die erste Frage, es kristallisieren sich aber zwei Schwerpunkte heraus: die Situation, in der sie sich zu Beginn des Schuljahres in der Üfa zurechtfinden mußten, und daß die Realität doch anders ist als das, was sie hier in der Übungsfirma tun.

Diese beiden Gruppen erhalten jeweils sechs Nennungen, wobei die ersten sechs - zusammengefaßt unter dem Überbegriff "Anfangssituation" - alle sehr ähnlich formuliert sind: "... wie wir hier hereingesetzt worden sind und eigentlich überhaupt nicht gewußt haben, was wir jetzt tun sollen". Viel differenzierter die zweite Gruppe: obwohl der Praxisbezug das Positivum ist, welches am öftesten genannt wurde, hat er mit die meisten Nennungen bei den Negativa! Und doch widersprechen sich die Schüler damit nicht, wenn die Einschätzungen zum Beispiel lauten: "es könnte fast noch mehr Praxis hereingebracht werden", "ein bißchen zu wenig an der Praxis orientiert", "manchmal nicht recht praxisbezogen - wie die Postbesprechung", "daß es irgendwie nie ganz wie in einer richtigen Firma abläuft".

Und wieder merkt man, daß verschiedene Schüler die Situation und den Lernort sehr unterschiedlich einschätzen und beurteilen. Während einerseits die Anmerkung kommt: "teilweise ist es schon ein wenig ein Chaos", gibt es in der zur dritten Gruppe "Führungsverhalten" zusammengefaßten Kategorie (drei Nennungen) die Meinung: "daß alles extrem genau ist; also wie es in der Arbeit nicht immer so ist." Hierzu auch noch die beiden Stellungnahmen, daß "man zu sehr bevormundet wird" und daß es "manchmal ein bißchen zu streng ist - daß man ein bißchen in ein Schema hineingepreßt wird".

Die restlichen Meinungen lassen sich nur mehr relativ lose gruppieren: zum einen in "organisatorische Rahmenbedingungen" ("daß die Zeit zu kurz ist", "die lange Postbesprechung", und zweimal der Umstand, daß "so viele Leute hier herinnen sind"), zum anderen in Arbeitsbedingungen: "man weiß eigentlich nicht so richtig, was die anderen tun"; "daß es ab und zu streßig ist - wenn man so viel zu tun hat". Diese letzte Aussage ist auch wieder konträr zu jener eines Schülers, der, bedingt durch den Umstand, daß zu viele Leute in der Üfa sind, meint: "Also wenn wir nicht recht viel Arbeit haben, dann stehen ein paar herum, und das ist, glaube ich, nicht recht gut."

Zwei Aussagen lassen sich überhaupt nicht zuordnen: die eine, die die Computerausstattung beklagt, und die zweite, die lapidar meint: "Das ganze hier herinnen."

Wie oben bereits die Positiva hier noch einmal kurz die **Kritikpunkte** zusammengefaßt:

- die Anfangssituation (6)
- noch zu wenig an der Realität orientiert (6)
- organisatorische Rahmenbedingungen (3)
- konkrete Arbeitsbedingungen (2).

Die restlichen Aussagen lassen sich nicht mehr zu Gruppen zusammenfassen.

Mehr als ein Stimmungsbild kann und soll diese Auflistung nicht sein - es läßt sich aber doch feststellen, daß die positiven Stellungnahmen wesentlich leichter und in größerer Zahl artikuliert werden und daß die Schüler selbst der Meinung sind, daß sie mit der Übungsfirma etwas in der Schule haben, das ihnen in ihrer konkreten Situation als bald Job-Suchende helfen könnte. Und noch ein weiterer Eindruck aus dieser kurzen Befragung: das Klima in diesem Lernort ist doch wesentlich anders als im regulären Unterricht - auch mit der Folge, daß Unstimmigkeiten und Konflikte größere Auswirkungen haben, als das in der herkömmlichen Schüler-Lehrer-Beziehung der Fall ist.

Zu den ausführlichen Schülerinterviews siehe unten Kapitel 2.2.6.

2.2.5 Wichtige, die Übungsfirma umgebende und bestimmende Faktoren

In der Folge wird kurz auf Personen oder Personengruppen eingegangen, die die Übungsfirmenarbeit direkt oder indirekt, bewußt oder unbewußt beeinflussen: es sind dies das Lehrerkollegium im allgemeinen und der Schuldirektor im besonderen sowie die Partnerfirma bzw. die Personen im Unternehmen, die den Kontakt zur Schule und zur Üfa pflegen.

2.2.5.1 Das Lehrerkollegium

Die Lehrer an der Freistädter Handelsakademie machen unter anderem wegen ihrer doch eher kleinen Zahl in dem sehr überschaubaren (weil ebenfalls kleinen) Konferenzzimmer einen homogenen Eindruck (die Altersstruktur ist ohne nennenswerte Schwerpunkte gemischt), und entsprechend dem offenen Klima in der Schule ist auch die Atmosphäre im Konferenzzimmer gegenüber von außen Kommenden freundlich und offen (ein Eindruck, der immer wieder auch von unseren Studenten bestätigt wird, die oft erstaunt sind über diese freundliche Art der Aufnahme). An das Konferenzzimmer, das wirklich nicht viel größer als ein geräumiges Wohnzimmer ist und in dem jeder Lehrer die Hälfte eines kleinen Arbeitstisches zur Verfügung hat (mir drängt sich der Eindruck von mehr Ablage- als Arbeitsfläche auf), grenzt ein kleiner Raum an (das "Kammerl"), das den Lehrern als Raucherzimmer dient.

Das Verhältnis zwischen Kommerzialisten und Nicht-Kommerzialisten beträgt etwa ein Drittel zu zwei Drittel. Wichtig war es mir, beide Gruppen in das zu entwickelnde Bild mit einzube-

ziehen, wobei die Auswahl meiner Gesprächspartner eher zufälliger Natur war. Neben verschiedenen Pausengesprächen und losen Kontakten sind es schließlich drei Lehrer, die sich auf die Frage, ob sie mit mir ein Interview zum Thema Übungsfirma führen würden, dazu auch sofort bereit erklären: als Nicht-Kommerzialisten sind es der Klassenvorstand der Schüler aus der *Sparetime* - der Deutschlehrer sowie die Lehrerin für Textverarbeitung, und als Kommerzialist ist es der BWL-Lehrer der Klasse.

Der **Deutschlehrer** erklärt gleich zu Beginn, daß er insgesamt eigentlich fast nichts über die Übungsfirma im allgemeinen und auch über die *Sparetime* im besonderen wisse: "Da habe ich ganz persönlich sehr wenig Einblick in diese Üfa als Nicht-Kommerzialist. Weil ich auch mit den Vorgängen im Büro usw. absolut nicht vertraut bin. Und weil alles, was das betrifft, eher im Bereich der Kommerzialisten behandelt wird." (KF, 1) Er ergänzt, daß sein einziger Konnex zum Fach BWÜP der Bereich der Projektarbeit ist: "Als Klassenvorstand und Deutschlehrer - da kommen die Schüler einfach zum Lehrer und zeigen das Projekt und bitten einen, daß man sich das anschaut auf Rechtschreibfehler usw." (ebenda). Gerade zum Thema Projekt stellt sich auf mein weiteres Nachfragen heraus, daß die Schüler sich diesbezüglich doch anders verhalten: Sie agieren selbständiger, indem sie die Hilfe des Deutschlehrers nachfragen (in anderen Fächern gäbe es auch Projekte, aber da ist noch nie jemand zu ihm gekommen), und durch die Art der Präsentation vor einem größeren Kreis und damit auch vor einer gewissen Öffentlichkeit ist mehr Ernst hinter der Vorbereitung und Durchführung. Und auch die Tatsache, daß sich die Schule damit nach außen hin präsentiert, erachtet der Lehrer als durchaus positiv.

Daß er von der Übungsfirmenarbeit selbst überhaupt nichts weiß, führt er auch darauf zurück, daß es eben " ... so läuft, wie in jeder Schule: daß die Fächer einfach nebeneinander existieren. Und ich glaube schon, daß in dieser Hinsicht auch Möglichkeiten von Interaktionen geschaffen werden müßten." (KF, 2) Er könnte sich schon vorstellen, mehr in die Arbeit einbezogen zu werden, beispielsweise über den Schriftverkehr, und es würde ihn auch interessieren, mehr zu erfahren. Er sieht auch die Möglichkeiten, verschiedenste Fächer hier mit einzubinden ("Na ja, Bereitschaft zur Zusammenarbeit, würde ich schon sagen, daß vorhanden ist." ebenda), kommt dann aber sehr schnell auf den entscheidenden Punkt: Es kommt immer auf die beteiligten Personen, nicht so sehr auf die Fächer an: "Aber es ist halt die gesamte Struktur in der Schule, die schaut irgendwie so aus, daß Zusammenarbeit zwischen einzelnen Fächern immer nur punktuell stattfindet. Und auf einem sehr personalen Weg. Das heißt, wenn sich jetzt zwei Kollegen, die unterschiedliche Fächer haben, gut verstehen, dann wird eine Zusammenarbeit da sein. Also, es gibt eigentlich keine Strukturen für die Zusammenarbeit, das ist das große Problem." (KF, 2)

Dieses Fehlen "von Strukturen" macht er auch dafür verantwortlich, daß von den Lehrern doch "jeder allein vor sich hinwerkelt und außerdem - man muß ganz ehrlich sein - auch sehr viele von den Lehrern Projekte sehr gering einschätzen." (KF, 3) Der Klassenvorstand glaubt aber nicht, daß die neuen Unterrichtsgegenstände eine Polarisierung zwischen den kaufmännischen und den anderen Lehrern mit sich gebracht hätte; er bestätigt vielmehr meinen Eindruck, daß innerhalb des Lehrkörpers ein recht harmonisches Verhältnis herrscht. Was es allerdings schon gibt, sind "Überlegungen auch von Seiten der Personalvertretung, einen Teil von BWÜP, wo es eben auch um Präsentation, Rhetorik und ähnliches geht - Kommunikation -, nicht an Kommerzialisten zu vergeben, sondern an Sprachlehrer." (ebenda)

Auf die Frage, ob er es sich auch selbst vorstellen könnte, im Team zu unterrichten, antwortet er sehr spontan, daß er das bereits mit einer Kollegin im Freigegegenstand Bühnenspiel tut, und meint weiter, daß das aus seiner Sicht auf jeden Fall eher erstrebenswert als abschreckend ist, "weil ja doch viel mehr dabei herauskommt, als wenn man alleine unterrichtet" (KF, 3).

Die **Textverarbeitungslehrerin** weiß über die Übungsfirmenarbeit mehr Bescheid, sie betont, daß sie deren Einführung mit den neuen Lehrplänen für etwas sehr Wichtiges und Positives hält, weil es für die Schüler vor allem von Vorteil ist, daß sie "da ein bißchen hineinschnuppern können in die Praxis - es ist zwar nicht sehr viel, aber ich glaube, sie profitieren sehr viel davon" (TF, 1). Und sie ist überzeugt, daß ihre beiden Kollegen, die in der Üfa unterrichten, ein großes Plus für das Fach und die Schüler sind.

Relativ gut informiert ist die Lehrerin über die Außenwirkungen und -beziehungen der Übungsfirma, allerdings weiß sie weniger darüber, was dort inhaltlich passiert, denn " das ist eigentlich schon eher sehr getrennt" (TF, 1). Ihre Anknüpfungspunkte sind in erster Linie die verwendete Textverarbeitungssoftware und die Gestaltung von Schriftstücken. Einen inhaltlichen Komplex gibt es über das Thema Software wenig, da ja die beiden Üfa-Lehrer sich selbst sehr gut auskennen und von ihr wenig bis keine Hilfe brauchen; und beim Verfassen von Schriftstücken ist sie selbst erstaunt, daß die Schüler " da relativ wenig Verbindung haben. Also, wir schreiben ja auch Briefe mit den Schülern. Aber das ist für sie wieder ganz anders, als wenn sie die da in der Üfa schreiben. Das ist irgendwie ganz eigenartig. Die können das schwer anwenden - jetzt von einem anderen Gegenstand. Das dürfte für sie wieder etwas ganz anderes sein." (TF, 2).

Sie ist sich zwar dessen bewußt, daß der Transfer durch mehr Abstimmung zwischen den Lehrern verbessert werden könnte, sieht aber ein ähnliches Problem wie der Deutschlehrer: die schulischen Strukturen sind nicht dazu angetan, diese Zusammenarbeit zu forcieren. Zwar meint sie auch, daß sie da sicher selbst schuld ist, daß diese notwendige Abstimmung und die Gespräche unter den Lehrern nicht forciert werden ("Da ist man vielleicht auch selber schuld, daß man vielleicht zu wenig darüber redet. Und es stimmt schon: man müßte selbst damit anfangen und nicht immer darauf warten, daß vielleicht der andere kommt."), aber: "Die Pausen sind kurz, die Freizeit ist wenig - ich muß auch sagen: ich habe ziemlich viele Stunden (...) da ist alles, was zusätzlich ist, ein großer Aufwand." TF, 3).

Mit diesen Anmerkungen unterstreicht sie auch das Bild, das der Deutschlehrer vorgezeichnet hat: vom Lehrer, der als Einzelkämpfer zwar gerne mehr mit anderen zusammenarbeiten und sich austauschen wollte, in der konkreten Arbeits- oder Unterrichtssituation aber weder die Möglichkeit noch die unmittelbare Notwendigkeit sieht. Dafür bedürfte es schon ziemlich großer, zusätzlicher Anstrengungen, die vom System weder unterstützt noch gefordert werden.

Mein dritter Gesprächspartner ist der **BWL-Lehrer** der Klasse, ein Kommerzialist, der, wie er betont, ebenfalls zwei Jahre in der Praxis war, bevor er in die Schule gekommen ist. Auch er weiß einiges über die *Sparetime*, sieht viele Positiva in der Übungsfirmenarbeit, verwendet aber gleich mehrmals einen Begriff für seine Stellung zur Üfa, die sehr bezeichnend ist: er als "Außenstehender" hält so wie die beiden anderen Lehrer die beiden Kollegen, die in der Üfa unterrichten, für äußerst kompetent für diese Aufgabe und sieht den großen Vorteil der Üfa ebenfalls in der stärkeren Orientierung und Ausrichtung an der Praxis. Er vergleicht den Lernort Übungsfirma mit einem "Lehrschwimmbecken", in dem man einen - wenn auch beschränkten und kontrollierten - Einblick in die Praxis bekommen kann. Die Möglichkeit der Kontrolle, verbunden mit einer Begleitung und Hilfestellung durch die Lehrer, schätzt er als einen großen Vorteil gegenüber der betrieblichen Praxis, bei der eben diese Begleitung und Hilfe in den meisten Fällen nicht vorhanden ist. Auch sieht er die Übungsfirma als eine Art "Abrundung für die Lehrinhalte der anderen Fächer", wo dann vielfach auch schon die konkreten Anwendungsmöglichkeiten erkannt und damit der Sinn hinter der Theorie erkannt werden kann. Gerade für das Fach BWL hebt er das als besonders positiv hervor: "Weil damit die Schranken oder Grenzen ein bißchen aufgestoßen werden, daß das alles bloß Theorie ist, und man kann es dann nicht anwenden. Der Sprung der Anwendung! BWL ist im großen und ganzen ein Lerngegenstand und auch insofern sehr viel Theorie. Und da hat man dann eben das Problem, daß die Schüler dann den Transfer zur Praxis schaffen können, und das wird dadurch schon erleichtert." (BF, 2)

Von der konkreten Arbeit in der Üfa sieht der BWL-Lehrer vor allem jene Dinge, die im BWZ aufgehängt sind (Statistiken, Plakate, Werbungen), aber auch hier kommt noch einmal die Bezeichnung des Außenstehenden, der ja in die Übungsfirmenarbeit nicht involviert ist. Und ähnlich wie beim Deutschlehrer kommt seine inhaltliche Miteinbeziehung wieder durch die Projektarbeit: hier sind die Schüler immer wieder fragen gekommen und haben auch seine Meinung hören wollen oder Hilfe bei manchen Problemen erbeten. Eine zweite Schiene ist das computerunterstützte Rechnungswesen, das er auch unterrichtet (nicht in dieser Klasse), in dem die Schüler bei Problemen oder Fragen ebenfalls zu ihm kämen.

In diesen Punkten stellt der Lehrer den Handelsschülern auch das beste Zeugnis aus: daß sie wesentlich besser geworden seien im Umgang mit Problemen und deren Lösung; daß sie selbständiger geworden seien und ihre verbalen und sozialen Kompetenzen sich verändert hätten. "Insbesondere wenn man sich anschaut, wie die Schüler kommunizieren - nicht nur miteinander, sondern auch mit den Lehrkräften - und insofern merkt man das schon auch an den Umgangsformen im Unterricht: wenn sie heute irgendwelche Probleme haben, die kommen dann z.B. in BWL; sie gehen schon auch ganz anders an die Problemlösung heran, zum Beispiel wenn man im Unterricht Referate oder Fallbeispiele macht - das klappt jetzt schon ganz gut." (BF, 2)

Ob diese verbesserten Kompetenzen auch von der Praxis honoriert oder zumindest bemerkt werden, kann der Lehrer nicht beurteilen, er meint aber doch, daß das veränderte Auftreten der Absolventen sich bei Vorstellungsgesprächen auswirken müsse, denn in der Schule seien diese Verbesserungen eindeutig festgestellt worden.

Und auch bei diesem Gespräch wieder die Feststellung, daß jeder Lehrer seinen eigenen, eingegrenzten Bereich habe. Nein, Rivalitäten zwischen Üfa- und Nicht-Üfa-Lehrern gäbe es keine, und er sei den beiden Kollegen auch nichts neidig. Denn sie hätten sich in diese Materie eingearbeitet und leisteten sehr gute Arbeit. Es gäbe zwar Kontakte, aber die seien nicht institutionalisiert und wären auch nicht unbedingt in erweiterter Form notwendig. Eine interessante Bemerkung am Rande: dadurch, daß die Üfa-Arbeit derzeit einen ganzen Vormittag ausfüllt und durch die bald zusätzlichen Stunden in der HAK insgesamt noch wesentlich mehr werden wird, könnten die Üfa und das BWZ sehr leicht ein "Ghetto" werden, da die Kontakte mit den Kollegen weniger würden und die Lehrer ja auch räumlich abgetrennt agierten. Das sei es jetzt natürlich noch nicht, es wäre aber auf jeden Fall auch ein Argument dafür, noch mehr Lehrer in die Üfa-Arbeit mit einzubinden - das Potential an der Schule sei sicherlich vorhanden, konkrete Namen oder Interessenten kann er aber nicht nennen.

Zusammenfassend nennt der BWL-Lehrer jene Bereiche als die zentralen Ziele der Übungsfirmenarbeit aus seiner Sicht, die auch der Lehrplan herausstreicht: "... daß die Schüler eine Problemlösungsfähigkeit erhalten, mit der sie an betriebliche Probleme oder Aufgabenstellungen herangehen können, dabei aber das auch mit der entsprechenden Sozialkompetenz lösen können und daß sich die Schüler entsprechende Umgangsformen aneignen können gegenüber dem Chef oder den Mitarbeitern. Wichtig dabei ist auch, daß die Rahmenbedingungen immer am neuesten Stand der Wirtschaft gehalten werden, d.h. auch eine entsprechende EDV-Ausstattung. Denn wenn die EDV-Ausstattung oder die Hilfsmittel wesentlich von der Praxis auseinanderklaffen, ist ja auch der Effekt für die Praxis wieder sehr gering - und die Vorbereitungsarbeit der Kollegen geht ja auch vielfach genau in diese Richtung." (BF, 4)

2.2.5.2 Der Direktor

Der Direktor der Schule in Freistadt zeichnet sich durch zwei Merkmale aus, die bei der gegenständlichen Untersuchung von großem Vorteil sind: Er ist stolz auf "seine" Schule und aus diesem Grund zeigt er sie auch gerne her. Während meiner Besuche in Freistadt kommt er zwei- oder dreimal in die Übungsfirma, und jedesmal nimmt er sich Zeit, mit mir zu sprechen, mir etwas zu erklären oder etwas Neues (wie z.B. die neue Schulbibliothek) zu zeigen. Auch kommt er einmal mit ausländischen Gästen in das BWZ, denen er auf Englisch diese Einrichtung erklärt.

Für das Interview, das ebenfalls auf Tonband aufgenommen wird, nimmt er sich viel Zeit und erst bei der Transkription wird mir bewußt, daß wir über viel mehr als nur über die Üfa und die Punkte, die auf meinem Direktoren-Leitfaden notiert sind, gesprochen haben. Während des Gesprächs wird deutlich, daß ihm nicht nur seine Schüler in ihrem spezifisch-ländlichen Kontext ein Anliegen sind, sondern daß ihm gerade auch die Schulform Handelsschule am Herzen liegt und er sie keineswegs als notwendiges Übel ansieht. (So spricht er sich entschieden aus gegen Formulierungen wie: "Das sind ja nur die Handelsschüler", die ich ohnehin in Freistadt in diesem Kontext nie gehört habe.) Er streicht hervor, daß unter anderem durch die neue Abschlußprüfung seiner Meinung nach dieser Schultyp für die Schüler und die Lehrer aufgewertet wurde ("Früher ist die Schule einfach ausgelaufen und ab dem Zeitpunkt, wo der [Schüler; Anm. FG] einen fixen Arbeitsplatz hatte, war es sehr schwer, noch zu unterrichten. Jetzt arbeiten sie auf einen gewissen Höhepunkt - unter Anführungszeichen - hin." DF, S. 6) und daß der neue Lehrplan insgesamt viele Veränderungen gebracht hat ("Ich denke, der Hasch hat man etwas Gutes getan mit dem neuen Lehrplan." DF, 7): So wurden "beinahe friktionsfrei" schulautonome Stunden zur

Ausrichtung auf die gesetzten Ziele herangezogen ("Wir haben alle das Ziel gesehen, wir kennen unsere Schüler, und wir kennen die Stärken und Schwächen auch von den personellen Ressourcen her an unserer Schule. Und wir waren uns also sehr einig, wie die Stundentafel zu verändern ist, damit wir daraus was Gescheites machen." DF, 5). Als inhaltliche "Säulen" der Handelsschulbildung nennt der Direktor Deutsch in der ersten Klasse ("... weil wir sagen, da ist noch einmal die Chance, die notwendige Rechtschreibung zu machen." ebenda) sowie Informatik und Textverarbeitung.

In allen Phasen des Gesprächs habe ich den Eindruck, daß dieser Schulleiter sehr viel von seinen Schülern und auch dem Lehrkörper weiß (eine Aussage: "Ich bin ja ein Fan der kleinen Schule" DF, 6). Er erklärt mir ausführlich auch die Probleme, die die veränderten Stundentafeln und Stundenpläne sowie variable Zeiteinteilung für so manchen Schüler bringen, der irgendwo in einem kleinen Ort relativ weit weg von Freistadt wohnt und auf Fahrgemeinschaften von engagierten Eltern angewiesen ist oder der zu einer bestimmten Zeit seine Saxophonstunde oder das Fußballtraining angesetzt hat. Und er scheint die Lehrer klar eingeteilt und für bestimmte Fächer und Richtungen vorgesehen zu haben: "Bei mir ist jeder Kommerzialist auf eine Schiene gesetzt, weil ich muß ja als Vorläufer die Ausbildung entsprechend machen." [DF, 3] (Das bezieht sich auf den Status als Schulversuch bezüglich der neuen Abschlußprüfung und der Übungsfirma - FG).

Bei diesen unter personal- und schulentwicklerischer Fragestellung von mir eingebrachten Themen drückt der Direktor etwas aus, was latent schon die ganze Zeit spürbar war: Die Forcierung der Übungsfirma von seiner Seite durch die ursprüngliche Auswahl jener Lehrer, die er für besonders geeignet für diese wichtige Sache hält, sowie eine im Zweifel klare Prioritätensetzung für die Anliegen der Üfa. "Natürlich schaue ich, nachdem ich sozusagen ein Mitbetreiber der ganzen Idee bin, auch ein bißchen mehr auf dieses Kind, und es ist, glaube ich, auch ein enorm wichtiges; ich denke, es ist ein Aushängeschild einer kaufmännischen Schule. Man merkt es auch daran, daß die HAK-Schüler sich davorstellen und sagen: Bitte wann dürfen wir endlich auch?" (DF, 2)

Auf die Frage, ob es gerade von Seiten der Nicht-Kommerzialisten Probleme oder Widerstände gegen diese Bevorzugung gegeben hat: "Ja natürlich, die Allgemeinbildner sind der Meinung, daß ich momentan zuviel an Gunst und Geld in die Üfa laufen lasse, aber das ist halt jetzt schwerpunktmäßig so; und da gab es eine Vorarbeit meinerseits (...). Ich habe von Haus aus den Sinn oder die Grundintention des Hasch-Lehrplanes immer erklärt gehabt, und daß das eine Auswirkung haben muß in dieser Üfa." (ebenda) Und er betont weiters, daß er von Anfang an um Transparenz für seine Pläne bemüht war: "Es waren von Haus aus immer alle eingebunden, was diese Üfa soll. Das heißt, es

kann bei mir der Geograph nicht sagen, er weiß nicht, wozu das gut ist. Und so gesehen hat er das mehr oder weniger akzeptiert, daß das etwas Wesentliches ist." (DF, 2)

Daraus ergibt sich eine weitere Stärke dieser spezifischen Konstellation der Übungsfirma *Sparetime* in der Handelsschule Freistadt: Der Direktor steht ganz offensichtlich voll hinter den beiden Lehrern, deren Fähigkeiten und die daraus resultierende Arbeit in der Üfa er mehrmals hervorhebt und lobt. Und er zeigt sich sehr gut informiert darüber, was in der Üfa geschieht und wo die Stärken und auch die Schwächen liegen. Auf die Frage, was für ihn die gute Übungsfirmenarbeit ausmache, muß er nicht lange nachdenken, sondern er bringt zwei Charakteristika auf den Punkt: das selbständige Arbeiten und Lernen der Schüler, wobei der Lehrer jetzt andere Aufgaben habe, und die Teamarbeit der Schüler: "Es sollte also keinesfalls auch nur annähernd ein BWL- oder Rechnungswesen-Unterricht üblichen Stils sein. Das heißt, die Schüler haben in der Gruppe zu arbeiten, der Einzelkämpfer ist nicht gefragt, er hat sich bei den anderen zu erkundigen, er hat die Rückmeldung zu nehmen, ob das, was er jetzt gemacht hat, richtig ist oder falsch ist, er hat um Hilfe zu rufen, wenn er sich nicht auskennt - aber nicht beim Lehrer in erster Linie, sondern bei den Mitschülern. Und das ist für mich die gute Üfa-Arbeit." (DF, 1)

Auch seine Meinung zu möglichen oder notwendigen Verbesserungen hat er sich gebildet: in den einzelnen Abteilungen sind die nächsten Verbesserungsschritte anzusetzen und in Freistadt konkret im Rechnungswesen - dabei fügt er aber sofort hinzu, daß das notwendige und geplante Entwicklungsschritte seien. Bis jetzt (also nach zwei Jahren Übungsfirmenbetrieb in ganz Österreich) hätten die Üfas wesentlich mehr Wert auf die Außenwirkung gelegt (wie z.B. auf die "Erstellung schöner Kataloge") - und jetzt laufe das recht gut, weswegen der nächste Schritt bei den internen Verbesserungen anzusetzen habe. (Das ist übrigens eine Meinung, die etwa um diese Zeit auch des öfteren aus dem Unterrichtsministerium zu hören war - Anmerkung FG.)

Diese Außenwirkung dürfte aber auch etwas sein, was auf keinen Fall zu unterschätzen ist. Mehr Praxisnähe in der Ausbildung - eine wesentliche Verbesserung, die der neue Lehrplan nach Meinung des Direktors mit sich gebracht hat - bedeutet auch noch mehr Kontakt zur Praxis. Und der ist für den Direktor als Leiter einer kaufmännischen Schule generell wichtig, und gerade in seiner kleinen Kommune ist er darum besonders bemüht und auch sehr aktiv. Der Kontakt zur Firma Haberkorn ist durch den Direktor selbst hergestellt worden (was nicht er mir erzählt, sondern einer der beiden Lehrer) und wird durch ihn auch gepflegt: "Alle Praktiker, die wir eingeladen haben, vor allem auch die Partnerfirma am Ort - bei uns die Firma Haberkorn - ,

die sind fasziniert, obwohl sie die Einschränkungen natürlich kennen, daß es nach wie vor ein pädagogischer Ort ist und nicht ein Ort der Gewinnmaximierung. Und daß wir halt gewisse Dinge nach wie vor simulieren (...). Aber alles andere kann so praxisrelevant gemacht werden, daß die Herrn gestaunt haben. Der Herr Haberkorn war so begeistert, daß der uns gleich einen Kopierer geschenkt hat." (DF, 1)

Beim Gespräch mit dem Direktor erinnere ich mich an eine Szene während eines meiner monatlichen Aufenthalte in der *Sparetime*, als er kurz in der Üfa war und mit sichtlicher Freude gemeint hat: "Schauen Sie sich an, diese Schüler: Es ist doch wirklich eine Freude, ihnen hier herinnen bei der Arbeit zuzusehen!" (BP, 8) Diese Überzeugung, daß die Übungsfirma eine wichtige Bereicherung für die Schulform ist, die dem Direktor sichtlich am Herzen liegt, weil ihm die Schüler, die in die Handelsschule gehen, und deren Zukunftsaussichten ein Anliegen sind und ihm die aktuelle Situation auch Sorgen macht, diese Überzeugung drückt er auch in der Antwort auf die Frage nach seiner generellen Einstellung zur Übungsfirma aus: "Sie ist für Schüler und Lehrer eine enorme Bereicherung. Wir haben alle daraus gelernt. Und ich muß sagen, die Schüler entwickeln einen Eifer, die Lehrer lernen neue Lehmethoden, und ich denke, es ist mit ein Weg, praxisnäher zu werden." (DF, 1)

2.2.5.3 Die Partnerfirma

Die Firma Haberkorn GesmbH & Co.KG ist ein für Freistadt relativ großes Unternehmen mit dem Stammhaus in Freistadt und einer Verkaufsniederlassung in Linz.

Mit Herrn Mag. Karl Haberkorn wird für den 10. Juli 1997 ein Termin vereinbart, wobei ich ihn bereits am Telefon kurz über mein Interesse und den Grund meines Besuches informiere. Das Gespräch findet im Besucherraum der Firma Haberkorn statt. Herr Mag. Haberkorn ist einer von zwei Geschäftsleitern der Firma (sein Cousin - im wesentlichen für den Handel und die EDV zuständig - ist der zweite). Ihm selbst untersteht die Produktion und das Personalwesen. Er beschreibt die derzeitige Struktur ("Wir sind einerseits ein Produktionsbetrieb, mit dem wir technische Textilien wie Schläuche, Seile, Gurte herstellen; andererseits ein Großhandelsbetrieb mit Artikeln für Garten und Freizeit, Spielsachen und solchen Dingen". IH, 1) als historisch so gewachsen und merkt an, daß das für einen Außenstehenden oft etwas verwirrend ist.

Herr Haberkorn ist einer von zwei Ansprechpartnern in der Firma für die Üfa. Neben ihm ist das als zweiter noch Herr Prokurist Waldschütz, der für den Handel, insbesondere den Großhandel, zuständig ist und bei Fragen das Produktsortiment oder einzelne Details betreffend

("aus dem Alltagsgeschäft heraus" IH, 3) der *Sparetime* zur Verfügung steht. Der Prokurist ist auch die Person, mit der die beiden Lehrer eher regelmäßig Kontakt haben, was auch aus der Antwort von Herrn Haberkorn auf die Frage, warum Haberkorn die Partnerfirma der *Sparetime* geworden ist, verständlich wird: "Da gibt es einen persönlichen Konnex und - wenn Sie so wollen - einen sachlichen. Ich meine, einmal zum persönlichen: der Direktor ist ein persönlicher Freund von mir, und da haben wir über die Sache einmal gesprochen, und die hat mir sehr gefallen. Und zur sachlichen: wir haben auch immer einen Konnex zur HAK und zur Hasch, weil wir auch Absolventen aufnehmen. Die Praktiker aus den Betrieben üben ja oft Kritik an den Schulen - daß an der Praxis vorbeiuunterrichtet wird, oder irgend sowas - ja, und da habe ich mir einfach gesagt: man kann nicht nur kritisieren, sondern wenn eine Schule einmal eine gute Idee hat und sozusagen praxisnäher arbeiten will, muß man das unterstützen. Und so hat sich das ergeben. Ich meine, ich war von der Idee an sich von vornherein sehr angetan, und da haben wir gesagt, im Rahmen unserer Möglichkeiten tun wir da gerne mit." (IH, 1)

Die Zusammenarbeit Wirtschaft - Schule scheint auf zwei Ebenen zu funktionieren: Es besteht die Schiene zwischen der Unternehmensleitung und der Schuldirektion, auf der die generellen Entscheidungen getroffen werden und die Richtung ausgemacht wird. Die konkreten Dinge des "Alltagsgeschäfts" werden zwischen dem Prokuristen und den Üfa-Lehrern vereinbart und ausverhandelt. Herr Haberkorn war vor allem zu Beginn, bei den ersten Kontakten und dem besseren gegenseitigen Kennenlernen wesentlich involviert. Bei der Eröffnung des BWZ war er auch in der Schule, und einmal hat er die Schüler beim Arbeiten gesehen. Seither läuft diese Beziehung in "geregelten Bahnen", einmal pro Jahr - kurz nach Schulbeginn - kommt die gesamte Übungsfirma zu Besuch zur Firma Haberkorn, um "die Partnerfirma oder die Mutterfirma einmal zu sehen, wie das in der Realität aussieht. Nämlich auch die Waren einmal zu sehen, wie das in Wirklichkeit aussieht, und sie nicht nur über das Papier zu verwalten. Ja, und da gibt's dann immer wieder Fragen; das ist halt einmal ein halber Tag." (IH, 3) Ansonsten beschränkt sich der Kontakt aus Sicht des Firmenleiters auf ein kurzes Telefonat oder auf einen Besuch - insgesamt bezeichnet er den zeitlichen Aufwand als nicht belastend. Trotz dieser losen Kontakte weiß Mag. Haberkorn, daß die *Sparetime* als Aussteller bei der Übungsfirmen-Messe im März in Wien war, weil sie zu diesem Anlaß von Haberkorn "Exponate und ein Schild" zur Verfügung gestellt bekommen habe. Auch hat er einen - wenn auch nur sehr groben - Überblick über den Ausschnitt des Warenangebotes, den die *Sparetime* in ihrem Sortiment hat.

Daß er selbst der Idee der Übungsfirma sehr positiv gegenübersteht, hat er gleich zu Beginn deutlich ausgedrückt; daß er eigentlich nicht wirklich weiß, wie die Vormittage jeden Montag ablaufen, gibt er auch unumwunden zu - für ihn ist es ganz pragmatisch gesehen nur wichtig,

daß die Ausbildung näher an der Praxis orientiert ist. Er beschreibt es als wichtig, daß in der Üfa dann auch einmal "... Probleme auftauchen, die auch in der Praxis auftauchen, die in einem Lehrbuch gar nicht abgehandelt sind. Oft ganz banale Dinge, wo man draufkommt, was tue ich da jetzt." (IH, 3). Und auch die Möglichkeit, daß später Schüler bei der Firma Haberkorn zu arbeiten beginnen, ist ein wichtiger Faktor: Die sind dann einerseits generell besser, weil praxisnäher ausgebildet und haben vielleicht auch schon einen Bezug zum Unternehmen. Gerade diesen "lokalen Faktor" betont Herr Haberkorn, da es für ihn zum einen ein Stück Verantwortung gegenüber der Region bedeutet, hier mitzuwirken, zum anderen er aber durch dieses Mitwirken selbst auch wieder ein wenig profitieren kann, weil auch er immer wieder Absolventen der Freistädter Handelsakademie und der Handelsschule braucht.

Auf dieses ambivalente Verhältnis - etwas geben und auch hoffen, dafür wieder etwas zurückzubekommen - spreche ich Herrn Haberkorn noch einmal an. Die Frage lautet: Glauben Sie, daß sich das Engagement in der Üfa für die Firma Haberkorn *rechnet*? Die Antwort: "Daß es sich rechnet, muß ich sagen, läßt sich sicher nicht quantifizieren, aber ich würde sagen, es ist sicher kein Nachteil, ..." (IH, 4). Neben den schon erwähnten Absolventen, die seine Firma sucht, führt er auch das Image der Firma an, das sicher davon profitiert, verbunden auch mit einem gewissen Multiplikatoreffekt durch die Schüler in der Übungsfirma. Noch einen interessanten Aspekt bringt er ins Gespräch ein: "Und der Effekt ist ja, daß diese Übungsfirma nicht nur den Schülern dort sehr viel Wissen vermittelt, sondern auch den betreuenden Lehrern. Die haben, glaube ich, schon auch sehr viel an Lernprozeß gehabt, wovon ebenfalls alle was haben." (IH, 4 f.).

Eine abschließende Frage nach Informationen oder Daten, die die Firma nicht preisgeben will, verneint Herr Haberkorn. "Es ist zumindest noch keine Frage aufgetreten, wo wir dann gesagt haben, nein, das ist top secret, da sagen wir nichts. Ich meine, es geht ja mehr ums Grundsätzliche. Bei Fragen: wie kalkuliert ihr das, was muß man da einrechnen, was muß man berücksichtigen, da sagt man das ganz offen, wie das läuft." (IH, 4) Das ist der einzige Punkt bei meinem Gespräch mit dem Firmenleiter, zu dem aus der Schule andere Informationen gekommen sind; die Lehrer stimmen darin überein, daß sich die Firma in ihre Preiskalkulation nicht hineinschauen läßt. Zwar gibt es ganz grobe Bandbreiten, wie die Spannen und Aufschläge bei den Handelsprodukten aussähen, aber keine Informationen zu speziellen Produkten. Beide Lehrer bedauern das zwar, erklären aber auch, daß sie das sehr wohl verstünden und daß es kein eigentliches Problem sei.

Das Gespräch mit Herrn Haberkorn endet relativ pünktlich nach gut einer Stunde - sein Terminplan ist voll, und übermorgen reist er nach Amerika - ich nehme den Eindruck von vielen

Synergien und einer beidseitigen Zufriedenheit mit und von einer "Partnerschaft", die wieder einen ganz wichtigen Punkt als Ausgangsbasis hat: die persönliche Beziehung zwischen Personen, die diese Konstellation erst ermöglicht hat und auch aufrecht erhält.

2.2.6 Die Aussagen der Schüler in teilstrukturierten Interviews

Auf das theoretische Gerüst und die Konstruktion des Interviewleitfadens wurde bereits oben (Kapitel 2.1.6.3) ausführlich eingegangen. Die Interviews mit den Schülern finden in Freistadt an einem Tag Ende Mai statt; es werden insgesamt 23 Schüler interviewt (festgelegt worden ist, daß alle an diesem zuvor bestimmten Tag anwesenden Schüler befragt werden ohne ein nochmaliges Nachfassen, falls Schüler an diesem Tag nicht anwesend sind), die Gespräche finden parallel in zwei Räumen statt, die eine ungestörte Unterhaltung ermöglichen. Geführt werden sie von einer zuvor eingeschulten Studentin und mir, alle Interviews werden auf Tonband aufgenommen und in der Folge transkribiert.

Die folgende Darstellung entspricht bereits der im Frageleitfaden vorgenommenen Gliederung in vier Schwerpunktbereiche: zu den drei der innerpsychischen Lebenswelt entsprechenden Bereichen:

- ◆ kognitiv-fachlich,
- ◆ emotional und
- ◆ motivational

kommt als viertes der Sammelpunkt "Allgemeines" hinzu, der nicht nur den einheitlichen Rahmen bildet, sondern auch eine Reihe zusätzlicher Fragestellungen ermöglicht (siehe dazu auch oben Kapitel 2.1.6.3.3).

2.2.6.1 Allgemeines

Insgesamt sechs Fragen fallen unter die Kategorie "Allgemeines", darunter auch die stets gleiche Einleitungs- und Abschlußfrage:

Die erste Frage richtet sich jeweils auf die **erste spontane Assoziation**, die die Schüler **mit dem Wort Übungsfirma** haben. Und interessanterweise ähneln die Antworten relativ stark jenen, die die Schüler etwa vier Wochen vorher bei den Kurzinterviews auf die Frage, was sie gut an der Übungsfirma fänden, gegeben haben: gleich zwölfmal werden Assoziationen wie "Vorbereitung auf den Beruf ... , ... praxisbezogen ..., ... das richtige Arbeiten ..., ... daß alles so abläuft wie in einer richtigen Firma ..., ... nicht nur Theorie" (IF, 1 f.) genannt. Und ebenfalls vergleichbar mit den

Kurzinterviews die zweithäufigste Gruppe: "... Abwechslung ..., ... kein gewöhnlicher Schultag ..., ... eine super Alternative zum normalen Unterricht ..." (ebenda). Im Zusammenhang mit der "anderen Form des Unterrichts" kommt auch immer wieder der Montag vor, der mit der Übungsfirma verbunden wird: weil das der Üfa-Tag ist, aber auch weil davor keine Hausübungen gemacht werden müssen, weil der Montag eben Abwechslung bringt und auch, weil am Montag weniger Schulstreß empfunden wird.

Von drei Schülern kommt aber auch die Assoziation mit "Streß" und "viel Arbeit" - allerdings ist mit diesem Streß kein Schulstreß, sondern Arbeitsstreß gemeint - weil es viel zu arbeiten gibt in der Üfa und die Zeit dafür oft nicht ausreicht.

Daß gleiche oder ähnliche Sachverhalte von verschiedenen Schülern unterschiedlich erlebt werden, wird uns im weiteren Verlauf der Beschäftigung mit den Interviews immer wieder begegnen. Das liegt aber nicht nur daran, daß die Schüler sehr verschieden sind, sondern auch an dem Umstand, daß das Erleben der Übungsfirma zu einem nicht unwesentlichen Teil auch davon abhängt, in welchen Abteilungen mit welchen Kollegen die Schüler gearbeitet haben.

Einzelne Assoziationen schließlich beziehen sich auf "Zusammenarbeiten", "Rechnungswesen" und "die beiden Lehrer"; je zweimal wird ein Zusammenhang hergestellt zur (Handels-) Schule und zum Beginn des Schuljahres (der als schwierig erlebt wurde).

Im Großteil der Gespräche ist auch die zweite Frage, **wodurch sich der Unterricht in der Üfa von anderem Unterricht unterscheidet**, die gleiche, und wieder sind hier große Ähnlichkeiten festzustellen:

Bei insgesamt zwei Drittel der Antworten ist der Haupttenor, daß selbständiger gearbeitet wird. Stellvertretend hier zwei Meinungen: "Ja eben, daß man selbstständig arbeitet, daß man nicht immer die Professoren fragen muß, was man machen soll, und wie man es machen soll, sondern auch, daß man auf sich selber gestellt ist und daß man nicht alles vorgetragen bekommt, sondern daß man Arbeiten persönlich ausführen kann."

"Es ist ein einfacherer Unterricht. Es ist praxisbezogen, es ist einmal etwas anderes. Man sitzt nicht nur in der Stunde drinnen und hört dem Lehrer zu, was er spricht, sondern man muß eigentlich alles selber machen - es macht einfach mehr Spaß." (IF, 3)

Diese starke Betonung des "etwas selbst tun" dürfte auch unterschiedlich empfunden werden: während drei Schüler meinen, daß die Atmosphäre lockerer und weniger stressig ist, ist die Antwort einer anderen Schülerin: "Stressiger ist es!" (IF, 3)

Ebenfalls mehrmals hervorgehoben wird, daß die Schüler in der Üfa in Gruppen arbeiten können, daß Teamwork und Zusammenarbeit wichtig sind - und da hört es sich auch nicht wie ein Widerspruch an, wenn ein Schüler das Zusammenarbeiten herausstreicht und der nächste vom "alleine arbeiten" spricht - alleine meint in diesem Fall, daß nicht alle Anweisungen vom Lehrer kommen. ("Man hat in einem normalen Unterricht genau vorgeschrieben, das und das kommt, das und das muß gemacht werden und so." (IF, 3))

Eine für mich bemerkenswerte Aussage, auf die ich in der Folge noch zu sprechen kommen werde, ist die Begrifflichkeit von Lernen: "Ja, da ist sicher ein Unterschied; ja, man muß in der Üfa eigentlich nichts lernen; man macht einfach alles selbstständig; und beim Lernen, da macht man es eher alleine und bei der Üfa macht man doch eher Gruppenarbeit auch." (IF, 3) Dieses Verständnis von Lernen hat ein Großteil der Schüler: in der Übungsfirma "tun" sie etwas - das ist aber ihrer Meinung nach sicher nicht Lernen!

Bei der Frage, wodurch die **Qualität in der Übungsfirma verbessert** werden könne (diese Frage wird zumeist gegen Ende der Interviews gestellt), lassen sich die Antworten grob in drei - etwa gleich große - Gruppen teilen:

Zur ersten gehören jene, die die Anfangssituation gerne anders gestaltet hätten. Einige Aussagen dazu: "Also ich tät am Anfang einmal überhaupt die Schüler richtig einschulen;" " ... daß man die Informationen von den vorherigen Klassen gleich am Anfang bekommt;" "... daß eben am Anfang jedem alles erklärt wird ..." (IF, 4 f.) Bei dieser Gruppe von Schülern ist sehr stark der Wunsch (oder auch die Gewohnheit?) spürbar, geführt werden zu wollen. Sie haben mit der ungewohnten Situation, sich selbst ihre Arbeit einzuteilen und für die Fragen selbständig Antworten zu finden, große Probleme und fühlen sich dabei nicht nur alleine gelassen, sondern haben auch das Gefühl, die Lehrer leisten nicht das, wozu sie eigentlich verpflichtet wären. Obwohl auch in dieser Gruppe einige Ansätze vorhanden sind, die einen Sinn zumindest in Ansätzen verstehen (" ... auf der einen Seite ist es schon positiv, daß man sich etwas selber erarbeitet, aber man vergißt dann so viel einfach;" IF, 5). Und eben bei dieser Gruppe von Schülern merkt man bei den Gesprächen immer wieder auch die Unzufriedenheit damit, einmal viel Arbeit und dann wieder wenig zu haben - aber sie haben dabei nicht das Gefühl, für diesen Zustand selbst verantwortlich zu sein! (Auf die Frage, was konkret anders sein sollte: "Daß die Lehrer eben durchgehen. Es hat öfters Tage gegeben, wo wir nichts zu tun hatten. Wir sind extra in den hinteren Raum gegangen, wo kein Lehrer hineingeschaut hat. Dann hat er hineingeschaut, und dann hat er sich aufgeregt, weil wir

nichts machen. Öfters kontrollieren und so.") Die Verantwortlichkeit, daß sie selbst "etwas tun", sehen sie lieber bei den Lehrern und akzeptieren deshalb auch, daß sie kontrolliert und überprüft werden.

Zu dieser Gruppe von Schülern, die eigentlich nicht die Verantwortung für ihr eigenes Tun übernehmen wollen, zähle ich auch jene, die es vorziehen, nicht zuviel vom Ganzen zu wissen oder zu verstehen. Eine relativ oft gehörte Beschwerde ist die über die Postbesprechung: Viele Schüler interessiert das nicht und es hält sie außerdem von ihrer eigenen Arbeit ab: "... dann kommt noch die Postbesprechung - das dauert oft bis 9 oder halb 10, ist irre fad, und es ist lauter verlorene Zeit; da finde ich es besser, wenn sich die Abteilungsleiter alle zum Sekretariat begeben, die machen dort ihre Postbesprechung; es geht viel schneller, es ist viel geschickter; außerdem, was nützt das dem Verkauf, wenn er die Post vom Rechnungswesen hört oder umgekehrt." (IF, 5) Ich habe tatsächlich öfters miterlebt, wie die Schüler schon fast unruhig geworden sind, weil die Postbesprechung infolge von vielen Posteingängen länger gedauert hat - obwohl gerade das ja spannend und interessant war aus Sicht der Firma, des "Gesamtunternehmens"! Und doch ist es einfacher, sich nur um seinen eigenen Arbeitsplatz zu kümmern und diese Arbeit richtig und gewissenhaft zu erledigen - warum sich um die anderen kümmern?

Daß dieses eben gezeichnete Bild natürlich nicht für alle gilt, zeigt die zweite Gruppe von Schülern, die tatsächlich - oft sehr interessante - Überlegungen anstellt, wie die Qualität der Üfa-Arbeit zu verbessern wäre. Die Anregungen reichen von Investitionen in bessere Hardware und vermehrte Nutzung des E-mails über Ablaufverbesserungen im Rechnungswesen oder im Marketing bis hin zu besserer Pflege der Kundenkontakte oder auch "überhaupt mehr Auslandsgeschäft" (IF, 6). Dabei gelingt es einigen Schülern auch, ganz konkret über das Modell und seine Annahmen laut nachzudenken: daß in der Wirtschaft mit Mahnungen anders umgegangen wird, weil auch die Arbeitszeiten und die Dauer des Postlaufes andere sind, wie eigentlich auf zu geringe Lagerbestände reagiert werden müßte oder was in der Realität die Anzahl der von der *Sparetime* verschickten Kataloge bedeuten würde. Und zwei Schüler thematisieren auch die soziale Situation in der Übungsfirma: Beide sprechen das Lehrer-Schüler-Verhältnis an, das in der Üfa doch ein ganz anderes ist als im normalen Unterricht: "... es ist schon blöd, wenn Spannungen da sind zwischen Schüler und Lehrer; das macht auch viel aus, glaube ich; ich meine, Schüler, die blocken dann ab und dann - es wird immer mehr und - ich meine, dann ist man von selber nicht mehr bereit, daß man mehr leistet, als man tun muß;" Und die zweite: "Da müßte es irgendwie gemacht werden, daß die Lehrer in der Üfa nicht im normalen Unterricht sind." (IF, 6) Von dieser Schülerin kommt noch eine weitere Anregung, die zeigt, daß diese Jugendlichen schon in der

Lage sind, in Zusammenhängen zu denken: "Vor allem die Arbeiten zwischen den einzelnen Abteilungen müßten irgendwie transparenter werden. Daß jeder weiß, im Sekretariat wird das und das gemacht." (ebenda.)

Die dritte Gruppe ist jene, die keine Verbesserungs- oder Änderungsvorschläge hat; teils, weil sie nicht darüber nachdenken wollen, teils, weil sie tatsächlich zufrieden sind.

Besonders interessant wird es, wenn die Schüler nach den **Tips für ihre** möglichen **Nachfolger** (Schüler, die jetzt in der zweiten Klasse Handelsschule sind) gefragt werden. Hier gibt es die unterschiedlichsten Strategien und Meinungen, die die Schüler auch bereitwillig und sehr ehrlich bekannt geben.

- 1) Von vier Schülern wird eine "Unterwerfungsstrategie" empfohlen: der Tenor ist, sich auf jeden Fall mit den Lehrern gut zu stellen, die Ausprägungen reichen (in der harmlosen Version) von "nicht gegen die Lehrer stellen" bis hin zu "man sollte ziemlich schleimen und Grieß schmieren bei den Lehrern" (IF, 9), wobei daran zu erinnern ist, daß eine Schülerin bis zum Schluß keinen Hehl daraus gemacht hat, daß sie mit beiden Lehrern auf Kriegsfuß steht.
- 2) Eine zweite Empfehlungsstrategie lautet: "von Anfang an mitarbeiten", wobei hier die Ausprägungen vom eher mechanischen "Hauptsache irgend etwas tun" und "eine Arbeit suchen und nicht darauf warten, daß etwas daherkommt" über "immer eine Ordnung in der Abteilung halten" oder "aufpassen, daß er immer konzentriert dabei ist" bis hin zu "mit den anderen zusammenarbeiten", "möglichst selbständig arbeiten" und "sich am Anfang mit den Lehrern besprechen (...), was die einzelnen Abteilungen machen müssen" (IF, 8 f.) reichen. In dieser Gruppe wird etwas bemerkbar, was ich bereits bei früheren Schülerbefragungen festgestellt habe: daß gegen Ende einer Klasse oder eines Schulabschnittes die Empfehlungen von Schülern an jüngere vielfach genau so lauten, wie man sich die Anweisungen der Lehrer in dieser Phase vorstellen würde (vgl. dazu GRAMLINGER 1989 und 1994b). Dabei dürften die Motive für dieses Verhalten von reinem Opportunismus bis hin zu echter Überzeugung reichen.
- 3) Eine dritte Gruppe von Tips läßt sich zusammenfassen unter der Überschrift "Nütze diese Chance!". Hierher gehören Meinungen wie "... möglichst viele verschiedene Dinge ausprobieren, weil das kann er für die Praxis dann gut brauchen", "vorher überlegen, was einen interessiert", "Er soll so viel wie möglich davon lernen!" oder "... wirklich probieren, daß man dadurch, daß man jetzt da drinnen sein kann, etwas lernt;" und "..., weil es soll ja etwas hängen bleiben davon." (IF, 7 f.) Bei diesen Aussagen bekommt man auch das Gefühl, daß diese Schüler wirklich für sich selbst

einen Nutzen aus der Arbeit gezogen haben und das jetzt weitergeben wollen. Zu dieser Gruppe gehören auch jene Meinungen, die dazu raten, sich auch etwas zu getrauen: "und er soll sich einfach alles trauen, er soll sich nicht anscheißen, weil eigentlich - es geht um nichts. Er soll sich gleich einfach hineinhängen; wenn er was falsch macht, kann man ihm auch nichts tun." "Er soll sich nicht fürchten davor." (ebenda.)

- 4) Schließlich gibt es noch eine vierte Kategorie, die sich auf konkrete inhaltliche Arbeiten oder auf die Empfehlung für eine bestimmte Abteilung bezieht. Je einmal wird empfohlen, in den Einkauf bzw. in den Verkauf zu gehen, weil das "die beste Arbeit" sei. Und dann werden konkrete Hinweise für die Marketingabteilung ("gleich am Anfang einmal etwas hinaus schicken") und das Sekretariat gegeben ("aufpassen, daß keine Unordnung in die Ordner kommt und sich gleich zu Beginn alles gut anschauen" IF, 8).

Keiner dieser Gruppen zuordenbar, aber trotzdem äußerst interessant ist der folgende Rat einer Schülerin: "Daß er wirklich alles genau macht, weil wenn irgend etwas schiefgeht, dann kommt das nicht nur auf den einen zurück, der das gemacht hat, sondern auf die ganze Üfa. Weil das erfahren dann die aus den anderen Übungsfirmen. Dann heißt es, die machen das nicht gescheit." (IF, 8) In dieser Aussage steckt auch viel an Identifikation mit der eigenen Arbeit und "der eigenen Firma" und ein Stück Bereitschaft, auch Verantwortung für die Außenwirkung mit zu übernehmen.

Zwei weitere Fragen werden zum allgemeinen Teil gezählt: Die erste davon ("Hat Ihnen die Üfa etwas gebracht?") wird beim kognitiven Bereich mitbehandelt, weil sie inhaltlich dort gut anknüpfen kann; die zweite, eher allgemein gehaltene Frage lautet: "Was hat Ihnen in der Handelsschule am meisten gebracht?" Unter anderem aus dem Umstand heraus, daß sie in dieser Form nicht sehr oft gestellt wird (relativ oft hat das Gespräch dann schon Teilaspekte abgedeckt), sind die Antworten nicht sehr ergiebig. Einige Male werden konkrete Fächer genannt - zumeist Rechnungswesen, dann auch BWL und spezifische Bereiche davon (Wertpapiere zum Beispiel) - dreimal sehr allgemein "das Wirtschaftliche", und lediglich eine Antwort bezieht sich auf die Übungsfirma: Die Schülerin begründet das damit, daß "ich da gelernt habe, mir meine Arbeit selbst zu suchen und einzuteilen." (IF, 17)

2.2.6.2 Kognitiv-fachlicher Bereich

Insgesamt acht Fragen sind es, die diesen Bereich erschließen; die Grundfrage ist, was die Schüler ihrer Einschätzung nach im Lernort Übungsfirma gelernt haben.

Die Formulierung der diesen Bereich zumeist **einleitenden Frage** lautet: "Haben Sie das Gefühl, **Sie haben in der Üfa etwas gelernt?**" Darauf wird nachgefragt: "Wenn ja, was?"

Eine einzige Schülerin hat mit dieser Frage Probleme, was sich im folgenden Dialog zeigt:

" ... (lange Pause) hmm, was habe ich gelernt; sagen wir so: Ich habe mir gedacht, ich lerne mehr dabei, aber es ist (frustriertes Gemurmel) - wie man Rechnungen schreibt.

Frage: Wie man Rechnungen schreibt? Das können Sie jetzt besser als vor der Üfa?

Ja, besser auch nicht, es ist ja nichts dabei; dafür kann ich das jetzt im Schlaf; (lange Pause) also ich hätte mir mehr erhofft." (IF, 12)

Alle anderen Schüler bejahen ihren eigenen Lernerfolg sehr entschieden, wobei wiederum von Interesse ist, was die Schüler angeben, gelernt zu haben. Gut ein Drittel führt dabei eher **fachliche Inhalte** an: Umgang mit Schriftverkehr und Korrespondenz allgemein, einige nennen Konkretes aus dem Rechnungswesen und dem Marketing, relativ oft kommt auch Telefonieren und der Umgang mit dem Faxgerät.

Eine etwas kleinere Gruppe meint, daß es vor allem der Einblick in die Praxis, **praxisbezogenes Arbeiten** und in diesem Zusammenhang auch so etwas wie Überblicks- und Zusammenhangswissen (oder das Verständnis dafür) sind, was sie in der Übungsfirma gelernt haben. Hierher zähle ich auch die folgende Aussage: "Ich glaube, es ist ziemlich schwierig, so etwas ins Gefühl zu bekommen, wenn man zum Beispiel irgendwelche Geschäfte abschließt; und vor allem der Kontakt mit anderen Firmen und so; daß man eben das Gefühl dafür bekommt, was man machen soll oder wie man mit den anderen Leuten umgehen sollte;" (IF, 10) Und zwei Schüler ziehen auch Vergleiche zwischen der Simulation in der Übungsfirma und der Realität in einem Unternehmen, wobei sie den Eindruck erwecken, als könnten sie diese beiden Bereiche gut voneinander trennen.

Der mit Abstand größte Teil der Schüler bezeichnet aber als den wesentlichsten Lernzuwachs, daß sie jetzt **selbständiger** und vor allem besser **zusammenarbeiten** könnten. Zum selbständigen Arbeiten wird teilweise auch das selbständige Lernen gezählt: "... der normale Unterricht, das ist eigentlich nur Vortrag; ich meine, es sitzt einer vorne, der redet da, und du sollst schauen, daß du so viel wie möglich mitkriegst und da (in der Üfa, FG) ist es trotzdem - da lernt man es sich selber an; ich glaube, wenn man selber lernt, bekommt man mehr mit als wenn wer anderer einem das hineindrücken will." (IF, 10)

Das Thema Zusammenarbeiten wird ebenfalls differenzierter betrachtet: nicht nur die Arbeit in einer Abteilung, sondern auch die notwendige Abstimmung zwischen den Abteilungen wird als notwendig erkannt - und die Übungsfirma als Ganzes wird wiederum thematisiert. Dazu zwei

Beispiele: "... mir war das vorher nicht so richtig bewußt, daß wir da mit den anderen Abteilungen alle zusammenarbeiten müssen und - also ich war im Sekretariat, da sind ziemlich viele Kleinigkeiten zu tun - und da bekommt man schon mit, was man alles ganz genau tun muß; also von dem her - was Firma bedeutet, und (...) Zusammenarbeit und so; daß es trotzdem einen Chef gibt, der einem Sachen sagt - daß dann schon viel mehr dabei herauskommt." "Im normalen Schulalltag kennt man die Zusammenarbeit nicht, da ist jeder für sich selbst. So ist man doch ein bißchen für die anderen - mitverantwortlich kann man nicht unbedingt sagen - aber, man arbeitet eben zusammen, man ist ein Team." (IF, 11)

In der weiteren Folge der Gespräche - wenn gezielt zum Lernen in der Üfa nachgefragt wird - verstärkt sich das eben entworfene Bild noch. Auf die Frage, **was die Schüler jetzt besser können** als vor der Üfa, kommen bei sieben Antworten gleich fünfmal die "Arbeits-Fähigkeiten" wie Zusammenarbeiten, Selbständigkeit und das Einteilen der Arbeit.

Ähnliche Resultate bringt auch die zum eher allgemeinen Teil zählende Frage an die Schüler, ob ihnen **die Übungsfirma etwas gebracht** hätte. Diese Frage wird oft direkt im Zusammenhang mit dem Lernen, oft aber auch gegen Ende der Interviews gestellt. Alle zwölf Antworten befinden, daß die Üfa auf jeden Fall etwas gebracht hätte. Wiederum gibt es ähnliche Gruppen wie bei der Frage nach den Lernerfolgen: eine Gruppe sieht den fachlich-inhaltlichen Aspekt im Vordergrund (Vorbereitung auf die Arbeit im Büro, Rechnungswesenkenntnisse wesentlich verbessert), wobei eine Schülerin einen für sie wichtigen Punkt herausstreicht - sich eine Vorstellung von der Arbeit machen zu können: "... da bringt es schon viel, wenn man in dem Bereich etwas weitermacht, (...) dann hat es sicher etwas geholfen, daß man sich zumindest ein bißchen auskennt - vorher hat man sich überhaupt nichts darunter vorstellen können, was man jetzt so nach der Hasch machen kann - ich meine, wir haben schon gewußt, daß man Bürokauffrau machen kann und so, aber was die eigentlich macht, das haben wir auch nicht gewußt." (IF, 17)

Eine - wesentlich größere - Gruppe meint, daß ihr die Üfa im Hinblick auf Selbständigkeit, Teamarbeit, Lösen von Problemen und das Erkennen von Zusammenhängen sicher etwas gebracht hat. Zwei Schüler geben ganz konkret an, daß sie die Arbeit in der Übungsfirma bei ihren Bewerbungen als zusätzliche Qualifikation angeben werden.

Und zwei weitere Anmerkungen, was die Üfa den einzelnen Schülern gebracht hat, sollen hier noch kurz angeführt werden, weil sie das Bild abrunden: Die eine bringt ein - vor allem aus Schülersicht - nicht unwesentliches Argument für die Übungsfirma: "Ja, also erstens war es einmal ein super Unterschied zum anderen Unterricht; und es hat auch Spaß gemacht; das ist, glaube ich, einmal

ein wichtiger Punkt; und vor allem lernen hat man eben einiges können daraus ..." (IF, 16). Ich glaube, daß die Schüler nach eigenem Empfinden etwas lernen *und* daß das auch noch Spaß machen kann - das ist eine besondere Qualität, die gar nicht hoch genug eingeschätzt werden kann.

Die zweite Anmerkung bezieht sich eher auf den interpersonellen Bereich, in dem auch soziale Erfahrungen gemacht werden können: "Ja, umsonst war es nicht. Ich habe die Erfahrung gemacht, daß die Leute in der Klasse oben ganz anders sind, als wie wenn wir hier herunten sind" (ebenda).

Im Gegensatz zu den eben behandelten Bereichen gehen die Meinungen weit auseinander bei der Frage, ob und wieviel die Schüler **von anderen Abteilungen mitbekommen** haben (auch im Sinne von Lernen). Das ist einerseits abhängig von den Abteilungen, in denen die Schüler gearbeitet haben (so wissen die Mitarbeiter des Sekretariats tendenziell eher mehr von und über die anderen Abteilungen als beispielsweise die Schüler aus der Lohnverrechnung; auch spielt es eine große Rolle, von welcher Ursprungsabteilung jemand in welche andere Abteilung gewechselt ist), andererseits kommt es auch sehr wesentlich auf die Arbeitsbereitschaft und das Interesse des jeweiligen Schülers an. So gibt es einige, die sich - so sie gerade keine Arbeiten zu erledigen haben - lieber in das hintere Zimmer begeben, weil sie dort ungestörter plaudern können (dieser kleine Raum ist doch relativ abgeschlossen), andere dagegen suchen sich aktiv Arbeit, was auch abteilungsübergreifend geschehen kann. ("In der eigenen Abteilung ist man nicht immer ausgelastet, und darum schaut man teilweise in andere Abteilungen. Dadurch kriegt man schon einiges mit." IF, 13) Generell ist mein Eindruck, daß in der Unterschiedlichkeit der Aufgabenstellungen in den verschiedenen Abteilungen noch einiges an Lernpotential für die Übungsfirma liegt - zum Teil wird dieses Potential aber auch bereits durch einen anderen Umstand genutzt: die Anforderungen der Arbeit in der Übungsfirma im Rahmen der schriftlichen Abschlußprüfung machen es zum Teil für die Schüler notwendig, sich aktiver für die anderen Abteilungen zu interessieren, als sie das ohne diese Prüfung täten (zur Abschlußprüfung siehe aber auch Kapitel 2.2.7.2).

Einige Schüler frage ich, ob sie glauben, in der Übungsfirma **mehr oder weniger gelernt** zu haben als im anderen Unterricht. Alle sechs Antworten gehen in die Richtung "mehr", wobei die Bandbreite von "eher mehr" ("Vom Praktischen her mehr, ..." "... es ist auf jeden Fall leichter zu lernen" IF, 13) bis "viel mehr" reicht.

Zwei Schüler können diese Fragestellung für sich klarer differenzieren; eine der beiden Schülerinnen spricht den Aspekt von Zusammenhängen und Verantwortlichkeit für das Erledigen von Aufgaben an, wenn sie meint: "In der Üfa habe ich mehr gelernt, weil in den anderen Stunden paßt man nicht so gut auf. Da muß man dabei sein, damit man den Faden nicht verliert. Wenn man zum Beispiel eine Bestellung gemacht hat oder so, und dann zwei Wochen später kommt die Rechnung, muß man noch

wissen, was man vor zwei Wochen gemacht hat. Wenn man normal Schule hat, dann weiß ich das meistens nicht mehr so, was ich gemacht habe." (IF, 13)

Die zweite bringt das Problem des Transfers zur Sprache: "Es ist sicher ein anderes Lernen. Wie ich vorher schon gesagt habe, also im Unterricht lernt man nur die Theorie, aber man hat mit der Praxis noch gar nichts zu tun. Also man kennt sich nur im Theoretischen aus, wie bei der Lohnverrechnung, da haben wir halt gelernt, wie rechnet man sich jetzt das Gehalt aus, aber wir haben nicht gelernt, wie man eine Anmeldung ausfüllt, oder wie bezahle ich das. Man hat nur gewußt, ich muß das jetzt an das Finanzamt bezahlen - aber wie? Ich meine, das ist schon ein Unterschied." (ebenda)

Daran anschließend kommt oft auch die Frage, was die Schüler **aus anderen Unterrichtsgegenständen** in der Üfa brauchen können. Und hier merke ich sehr deutlich, daß nicht nur das subjektive Empfinden, was als hilfreich in der Übungsfirma erlebt wird, breit streut, sondern daß das auch nicht unwesentlich von den Abteilungen abhängt, in denen der jeweilige Schüler gearbeitet hat (ein Umstand übrigens, der von drei oder vier Schülern auch konkret so angesprochen wird). Von 20 Antworten gehören lediglich drei in die Kategorie "nein, eigentlich konnte ich nichts so richtig brauchen" - und zugleich betonen diese drei, daß in anderen Abteilungen das sicher anders sei und nennen teilweise sogar konkrete Verwertungsergebnisse. Alle drei Schüler waren zumindest einmal im Sekretariat, teilweise hier herein gehört auch die Abteilung Marketing.

Am öftesten bekommen wir als Antwort das Fach Rechnungswesen (achtmal), gefolgt von BWL mit Schriftverkehr, Englisch und Textverarbeitung. Daß die wirtschaftlichen Kernfächer oft genannt werden und auch der Bereich, in dem notwendige Fertigkeit vermittelt werden (Textverarbeitung, EDV), erscheint logisch, und es verwunderte eher, wäre es anders. Daß aber Englisch so häufig genannt wird, erachte ich persönlich als überraschend und zugleich als sehr positiv. Denn damit scheint es zumindest für einen Teil der Schüler zu gelingen, tatsächlich die Inhalte vieler verschiedener Fächer in dem Lernort Übungsfirma zu integrieren und damit auch deren Sinnhaftigkeit in der Ausbildung nachvollziehbar zu machen. Ein Schüler antwortet beispielsweise: "Ja sicher: Rechnungswesen, BWL, Englisch, Deutsch; eigentlich braucht man alle Fächer - außer BU (Biologie und Umweltkunde, FG) vielleicht; ja auf jeden Fall!" (IF, 14)

Interessant ist in diesem Kontext auch die Frage, **in welchen Bereichen** die Schüler **gemeiner gelernt** hätten. Ebenfalls nur drei Schüler geben hier keine konkreten Bereiche an ("Ich bin schon zufrieden, so." IF, 19)), die überragende Mehrheit aber (zehn) gibt das Rechnungswesen an. Die Begründungen dafür sind vielfältig und auch die Sicht, aus der heraus die Schüler gerne mehr vom *Rechnungswesen* mitbekommen hätten. Zwei extreme Pole sind

beispielsweise einerseits die Schülerin, die selbst relativ lange im Rechnungswesen tätig war, aber das Gefühl hat, daß sie eigentlich noch mehr am Computer mit der konkreten Software lernen hätte sollen; und zum anderen jener Schüler, der nie im Rechnungswesen gewesen ist und meint, daß er sich da überhaupt nicht auskenne: "... aber so, im Rechnungswesen weiß ich nicht recht viel - nur das, was ich von der Stunde weiß, aber ich wüßte auch nicht, wie ich das umsetzen kann so richtig; also das vom Theoretischen umsetzen in das Praktische, das geht mir da - glaube ich - ab." (IF, 18) Bei einigen dieser Antworten ist es unterschwellig herauszuhören, bei einigen wird es auch ganz konkret benannt: die Notwendigkeit, daß sich zumindest einer in einer Vierergruppe bei der Abschlußprüfung im Rechnungswesen auskennt, da ansonsten die Aussichten auf ein gutes Abschneiden nicht besonders gut sind. Aber nicht nur für die Abschlußprüfung scheint das Rechnungswesen die zentrale Rolle zu spielen, auch bei der Verwertbarkeit für die spätere berufliche Arbeit ist es dominierend für die Schüler.

Generell bekomme ich den Eindruck, daß gegen Ende der Übungsfirmenarbeit einige der Schüler erkennen, daß sie eigentlich noch mehr lernen hätten können und auch wollen: "... gut wäre es auch, wenn man zumindest einmal hineinschnuppert in alle Bereiche;" (IF, 18). Die Gründe dafür dürften ebenfalls wieder zum Teil in der bevorstehenden Abschlußprüfung und zum Teil in dem Wunsch nach einer möglichst guten Qualifikation für die berufliche Praxis liegen.

Das einzige Lernfeld, das neben dem Rechnungswesen noch als wünschenswerter Bereich mehrfach genannt wird, ist überraschenderweise das *Sekretariat* (viermal). Als Gründe nennen die Schüler je zur Hälfte das Erlernen des richtigen Telefonierens und das Hineinsehen in verschiedene Bereiche durch das Verteilen der Post.

Noch etwas ist bemerkenswert im Zusammenhang mit dem "erwünschten Lernen": Gleich fünf Schüler meinen im nachhinein, daß die erfolgte **Jobrotation** viel zu spät geschehen sei - eine Meinung, die bei den Gesprächen mit den Lehrern von beiden mit fast identischer Argumentation geteilt wird! Die Schüler führen vorwiegend an, daß das zeitliche Verhältnis in den beiden Abteilungen zu ungleich ausfällt und daß bei einem früheren Wechsel eventuell auch die Möglichkeit bestanden hätte, noch in andere Abteilungen zu wechseln oder zumindest "hineinzuschnuppem".

Eine den kognitiven Teil des Frageleitfadens oft abschließende und abrundende Frage ist, ob die Schüler das, was sie in der Übungsfirma tun, **eher** als **Lernen** oder **eher** als **Arbeiten** empfinden. Die Antworten auf diese Frage, die auch einen guten Anknüpfungspunkt für den emotionalen Bereich darstellt, zeigen wieder sehr deutlich, wie unterschiedlich die Schüler ihre

Tätigkeit und ihre Lebensumwelt empfinden: Nur drei Schüler geben klar an, das sei für sie eher Lernen. Dagegen meinen sieben, daß das Arbeit sei, was sie in der Üfa tun - als Begründung kommt mehrfach, daß sie dabei ja etwas konkretes *tun*. Am öftesten aber wird die Meinung vertreten, daß es beides zugleich sei (neunmal), was zu Äußerungen führt wie:

"Das war eigentlich beides; man hat gleichzeitig gelernt und sich das aber auch selber erarbeitet."

"Beides - wenn es was Neues war, dann Lernen; viel Arbeiten sicher auch."

"Ich glaube, das kann man nicht trennen; das ist eher Lernen beim Arbeiten oder (...) das Arbeiten lernen vielleicht;" (IF, 20)

Und zwei Schüler können sich weder für das eine noch für das andere entscheiden, wobei einer das damit begründet, daß die Arbeit für ihn an sich kein Problem sei, er aber in der *Sparetime* so gerne gewesen sei, daß es beinahe mehr Erholung als Arbeit sei.

Insgesamt entsteht gerade bei dieser Frage ein relativ differenziertes Bild, wobei sowohl der Begriff Lernen als auch der Arbeitsbegriff in der Tendenz von den Schülern mit etwas Mühsamem verbunden wird. Der Unterschied liegt scheinbar in der Art des Tuns: Beim Lernen sitzt man nur da und denkt, während man bei der Arbeit eben etwas "tut": "Für mich war es eigentlich kein Lernen. Du gehst in die Firma hinein, du kannst etwas tun." (IF, 20)

2.2.6.3 Emotionaler Bereich

Insgesamt elf Fragen sieht der Leitfaden für den Bereich der Gefühls- und Empfindungswelt der Schüler vor (sieben Basis- und vier Ergänzungsfragen), und bei den Gesprächen wird sehr schnell deutlich, was in der Literatur theoretisch begründet ist: die enge Verzahnung und das wechselseitige Bedingen von Kognition und Emotion.

Eine Standardfrage ist: "**Wie wohl haben Sie sich in der Übungsfirma gefühlt?**" Diese Frage wird teilweise ergänzt durch die Frage nach dem **Klima** in der Üfa, teilweise wird nur letztere gestellt. Der Grundtenor auf diese Frage ist durchwegs sehr positiv, nur eine Schülerin bezeichnet das Klima als "von Anfang an mies" (IF, 21), sie führt das aber rein auf ihre Beziehung zu den Lehrern zurück. Drei Schüler bezeichnen das Klima oder ihr Befinden als "ganz normal", hier wird auch öfters der Faktor Streß angeführt ("... da hat dann jeder gejamert. Der Streß und so. Aber sonst war es ok." ebenda)

Die restlichen acht Antworten bilden das Spektrum von "ganz gut" über "gut" bis "sehr gut" ab. Als für das Klima wichtige Faktoren werden beispielsweise das Sich-gegenseitig-Helfen, die Zusammenarbeit oder der Zusammenhalt innerhalb einer Abteilung genannt. Ein Schüler beschreibt auch ganz explizit, daß sich "natürlich jede Abteilung ihr eigenes Klima macht" (IF, 21). Und

für mich überraschend oft wird der Faktor Streß auch bei den sehr positiven Antworten angeführt - ein Umstand, den ich als Beobachter nicht so gravierend bemerkt hätte. Eine mögliche Erklärung könnte im Unterschied zum normalen Unterricht liegen: Wenn dort der Lehrer (der in der Regel ganz alleine für die Inhalte verantwortlich ist) mit dem Stoff nicht ganz fertig wird, setzt er eben in der nächsten Stunde an dieser Stelle fort. In der Üfa entsteht für die Schüler durch zwei Umstände ein gewisser Druck: erstens durch die Tatsache, daß nur einmal pro Woche gearbeitet wird (und bei den anderen Übungsfirmen, mit denen die *Sparetime* Kontakte hat, ist es meistens ebenso), und zweitens dadurch, daß die Schüler einzelne Aufgaben und Tätigkeiten planen, die sie meistens innerhalb eines Arbeitstages auch abschließen wollen (ein Anbot erstellen, die Fakturierung für die neu eingegangenen Aufträge vornehmen, selbst eine Order an andere Firmen geben).

Zwei typische Antworten zum Empfinden:

"Es war eigentlich gar nicht so schlecht - das Zusammenarbeiten; da kommt man sich dann irgendwie näher; kann leicht miteinander reden, und Spaß war es auch; es war sicher auch einmal so, daß Du einen Streß bekommen hast, und dann kannst Du auch etwas aggressiv werden; aber sonst - ein ganz gutes Klima in der ganzen Ufa drinnen."

"Ein sehr gutes Klima. Wir haben alle zusammengeholfen, wenn etwas zu besprechen war, auch wenn viel Arbeit da ist. Wir haben eigentlich alle zusammengehalten." (IF, 21)

Differenzierter und zugleich noch eine Spur positiver wird der Eindruck bei der hier oft anschließenden Frage, wie der **Vergleich** zwischen Übungsfirmen- und normalem Unterricht ausfällt, oder welches Gefühl die Schüler haben, wenn sie den Montag (den Üfa-Tag) mit einem anderen Wochentag vergleichen:

16 Schüler haben ein positiveres Gefühl beim Gedanken an den Übungsfirmenunterricht, eine Schülerin sagt, ihr sei das "ziemlich egal" ob Üfa oder anderer Unterricht, und vier Jugendlichen geht es mit dem Montag eher schlechter; wobei ein Schüler das damit begründet, daß Montag eben der Wochenanfang sei, und da freue es ihn meistens nicht. Zwei der drei anderen (beides Mädchen) begründen ihre Bevorzugung des für sie traditionellen Unterrichts damit, daß in der Übungsfirma viel weniger vorhersehbar sei: "Ja, jetzt geht es schon, aber am Anfang, da wollte ich gar nicht, weil man sich auch gefürchtet hat, ob ich mich auskenne und wie die Lehrer sind; was man da tun muß." (IF, 23)

Bei beiden handelt es sich um gute Schülerinnen, für die ihre Schulnoten eine wichtige Rolle spielen. Und für beide wird spürbar, daß ihre Leistungen in der Üfa nach anderen Kriterien und auch anderen Fähigkeiten beurteilt werden - was fast zwangsweise zu Unsicherheiten führt.

Dieses Anders-Sein, die Abwechslung, die unterschiedliche Sozial-, Zeit- und auch Raumsituation sind es aber gerade, was für die meisten der Schüler positiv zu Üfa schlägt. Nur einige Auszüge aus den Interviews:

"... da hat man mehr zu tun, da hat man mehr Freiheiten (...); man sitzt nicht nur (...); es ist ein positiveres Gefühl als beim normalen Unterricht."

"Weil im normalen Unterricht ist es eng (...). Hier kannst du mitarbeiten, du kannst mit dem Mitschüler reden (...). Es ist wirklich eine Auflockerung vom ganzen Ablauf."

"... weil der normale Streß nicht da ist, das 'normal 50 Minuten drinnen sitzen, 5 Minuten Pause, 50 Minuten drinnen sitzen', das ist nicht so da. Man arbeitet den ganzen Tag dahin."

"Man freut sich schon mehr darauf als wie wenn man drinnen sitzt und BWL oder Rechnungswesen hat; und da geht das etwas gemischt vor sich; das ist schon interessanter." (IF, 22 f.)

Für eine nicht unbedeutende Anzahl der Schüler (fünf) ist auch der Umstand, daß sie für die Übungsfirma zu Hause nichts lernen und auch keine Hausaufgaben machen müssen und daß in der Üfa keine Prüfungen bei jedem Termin drohen, eine echte Erleichterung, was sich gerade emotional sehr positiv niederschlägt. Verstärkt wird diese positive Färbung noch dadurch, daß gerade am Montag Üfa ist, wodurch die Woche leichter beginnt. "Es ist das Aufstehen leichter als an einem normalen Schultag; (...) man braucht kein schlechtes Gewissen haben wegen irgend etwas, weil man heute die und die Stunde hat, und da wird geprüft, und man hat sich nicht genug angeschaut; (...) und da ist keine so Panik dahinter; da geht man einfach viel lieber hinein als in den Unterricht - zumindest ich." (IF, 22)

Neben diesem Gefühl, daß es nicht nur anders, sondern auch leichter ist, wird aber deutlich spürbar, daß der emotionale Bereich in der *Sparetime* großteils positiv ausgeprägt ist. Dafür mag noch stellvertretend die folgende Aussage stehen: "Wenn ich das so sage: Ich fehle am Montag so viel wie überhaupt nicht. Nein. Mir taugt es ehrlich in der Üfa, weil da kann man eigentlich das alles umsetzen, was man die ganzen zwei Jahre gelernt hast. Nein, echt - mir taugt es. Einmal habe ich am Montag gefehlt, da war ich krank." (IF, 22)

Konkret gefragt wird im Verlauf der Gespräche auch nach den **positiven** und **negativen Emotionen**. So antworten bis auf zwei alle Schüler auf die Frage, ob ihnen das Arbeiten in der Üfa Spaß gemacht hätte, mit "ja". Teilweise wird ergänzt, daß es natürlich auch Tage gibt, an denen es nicht lustig ist oder nach denen auch Ärger und Aggressionen vorhanden sind, aber insgesamt wird die bejahende Tendenz bekräftigt. Zwei Schüler bemerken auch, daß sich die Situation aus ihrer Sicht im Laufe des Schuljahres verändert hat: Zu Beginn habe ihnen die Üfa überhaupt keinen Spaß gemacht, aber mit zunehmendem Verständnis und mehr Wissen

und auch mit einer verbesserten Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern sei die Situation immer besser geworden und "jetzt am Schluß, jetzt taugt es mir." (IF, 34) Die positivste Aussage lautet: "Ich habe nie gesagt an einem Sonntag: wöh, morgen in die Schule gehen - ich habe mir gedacht, ja das ist super, weil morgen ist Ufa." (ebenda)

Im Anschluß an die Frage nach dem Spaß in der Üfa wird regelmäßig gefragt, was eher **unangenehm** war. Die Antworten hierauf fallen differenzierter aus als auf die Frage nach den positiven Emotionen, aber immerhin vier von zwölf Schülern können "eigentlich nichts" angeben. Je zweimal genannt werden der Faktor Streß (einmal allerdings im Zusammenhang mit den abzuschließenden Projektarbeiten), die "langen Besprechungen" (einmal davon konkret die Postbesprechungen) und das Verhalten der Lehrer. Bei letzterem kommt ein Umstand zum Tragen, den ich selbst beobachten konnte und der der Situation in realen betrieblichen Entscheidungssituationen sehr ähnelt. So beschreibt ein Schüler im Interview, wie er einen fertigen Brief einem Lehrer gezeigt hat und dieser ihn für in Ordnung befunden hat. Der zweite Lehrer hat diesen Brief ebenfalls noch zu sehen bekommen und dem Schüler dann mehrere Korrekturen aufgetragen, was bei ihm zu dem Gefühl geführt hat, daß die Lehrer auch nicht wüßten, was sie wollten. Allerdings haben sich die Schüler auf diese Situation insofern eingestellt, als sie bereits im vorhinein abzuschätzen versuchen, von welchem der beiden Lehrer sie eher Zustimmung oder vielleicht sogar ein Lob bekommen werden - und zu dem gehen sie dann (die Situation ähnelt ein wenig der eines Kindes, das genau weiß, welcher der beiden Elternteile ihm etwas eher erlaubt und welcher nicht).

Eine Schülerin merkt allerdings auch an, daß der Streß, den sie häufig als störend erlebt hat, oft auch wieder durch die Lehrer aufgelockert wurde, "und dann ist es wieder gegangen." (IF. 35) Je einmal als unangenehm oder störend empfunden wurde die Situation am Beginn der Übungsfirmenarbeit, daß nicht alle Einrichtungen auch gut genutzt werden (Beispiel: E-mail), und die Abhängigkeit von anderen Abteilungen bei der eigenen Arbeit.

Lediglich in Freistadt gestellt wird die Frage, ob die Schüler das **Gefühl** haben, **das sei ihre Firma**. Nur eine Schülerin kann sich zu keiner Antwort entschließen, vier sagen nein und fünf meinen, es sei doch mehr Schule als Arbeit in einer Firma. Diesen insgesamt neun Schülern stehen zehn gegenüber, die diese Frage entschieden bejahen. "Ja. Mir taugt das einfach da drinnen, wie wenn ich sie vertrete praktisch." (IF, 36) Für zwei Schüler spielt dabei eine wichtige Rolle, daß mit Sportartikeln gehandelt wird - es erfolgt eine Identifikation über die Produktpalette. Und gleich drei Schüler erwähnen in diesem Zusammenhang - ohne darauf angesprochen

worden zu sein -, daß ihre Teilnahme an der Übungsfirmenmesse in Wien diese Identifikation wesentlich verstärkt hätte. "Ja sicher; wir waren auf der Üfa-Messe in Wien auch dabei; und es hat geheißen, *Sparetime*, und wir waren dann halt die *Sparetime* (...); wir haben sie dann vorgestellt, und es war unser - wie soll ich jetzt sagen - es war unsere Aufgabe, daß wir sie so gut wie möglich vorstellen, und wir waren diejenigen, die darinnen arbeiten." (IF, 36)

Nicht nur für die Identifikation, sondern auch für die Motivation im allgemeinen scheinen die drei Tage auf der Messe in Wien eine wichtige Rolle gespielt zu haben. Die Teilnahme war den Schülern freigestellt, nachdem sie auch den Großteil selbst finanzieren mußten. Und beide Lehrer geben an, daß es zu Beginn der Planungs- und Vorbereitungsarbeiten schwierig war, überhaupt einige Schüler zu finden, die nach Wien mitfahren wollten. Allerdings sind dann alle Beteiligten sehr begeistert von der gesamten Messe gewesen (es waren insgesamt sieben Schüler und die beiden Lehrer in Wien), woraufhin einige Schüler es im nachhinein doch bedauert haben, nicht dabeigewesen zu sein.

Zum emotionalen Bereich werden schließlich auch noch einige Fragen zu möglichen beeinflussenden Variablen gestellt: zu den Mitschülern, den Lehrern und dem Raum.

Konkret auf das **BWZ** angesprochen, geben alle Schüler (es wird aber nicht allen diese Frage gestellt) an, daß es auf jeden Fall angenehmer sei, in diesem Großraumbüro zu arbeiten als im normalen Klassenraum zu sein. Wobei für etwa die Hälfte der Schüler die Einrichtung eine große Rolle spielt ("... Telefon hat man", "... mit den Blumen ...", "Das ist doch neu und ganz anders eingerichtet, ..."; "Es hat irgendwie schon richtiges Flair wie ein Büro") und für die andere die Möglichkeit des Sich-frei-Bewegens: "Ja, man kann sich frei bewegen, das ist gut daran;" "Ja, daß man halt da herumgehen kann, man muß nicht sitzenbleiben." (IF, 33)

Besonders interessant ist es, wie die **Schüler** ihr Verhältnis und die **Stimmung untereinander** beschreiben: Nur zwei Schüler sprechen von einem schlechten Klima, schränken das aber auf ihre Abteilung ein - beide waren aber in unterschiedlichen Abteilungen, so daß dieses Empfinden scheinbar von den anderen nicht geteilt oder zumindest nicht geäußert wird. Drei Schüler erwähnen konkrete Probleme innerhalb der eigenen Abteilung ("es hat öfters etwas gekriselt"; "es gibt zwar immer Reibereien, aber ..." IF, 25), allen dreien sind aber zwei wesentliche Merkmale gemeinsam: Das eine ist, daß sie nicht generell von einem schlechten Verhältnis untereinander sprechen, sondern abgegrenzte Problembereiche beschreiben, dabei aber auch immer Auswege aufzeigen und ein "aber" hinten anfügen. "..., aber das beschränkt sich eigentlich nur auf die Üfa; so am nächsten Tag, dann redet keiner mehr davon oder in der nächsten Stunde."(ebenda)

Die zweite Gemeinsamkeit ist, daß es sich bei allen dreien um Schüler handelt, die deshalb Probleme mit den anderen haben, weil sie selbst etwas mehr Verantwortung für ihre Arbeit, ihre Abteilung oder die gesamte Übungsfirma empfinden. "... weil jeder glaubt dann doch, daß er recht hat, und im normalen Unterricht sagt man halt dann 'ist eh' wurscht; aber da geht es dann doch um etwas, wenn es jetzt um irgendeinen Brief zum Schreiben geht, oder eine Rechnung zum Ausstellen." "Ja, es gibt halt immer ein paar, die sich nicht soviel interessieren dafür; aber im großen und ganzen ist es gegangen; manche, die warten halt nur, bis man ihnen etwas anschafft, dann tun sie es eh; aber manche, die arbeiten halt gleich von sich heraus, und machen das." (IF, 25)

Eine Schülerin unter diesen drei beschreibt, wie sie Leiterin ihrer Abteilung geworden ist und welche Folgen das für sie hatte: "Wir haben geknobbelt um den Abteilungsleiter, und ich habe leider verloren, also bin ich es geworden; und ich habe zwei so super Typen drinnen gehabt, die sind recht fad und wollen keine Arbeit machen und sich überall drücken und blöd herumsitzen; und ich habe ihnen sagen können, was ich wollte, aber die haben nichts getan; und dann habe natürlich ich wieder eine auf den Deckel bekommen - eh klar, der Abteilungsleiter muß da schauen, daß die was tun. (...) Wenn man gefragt hat: 'Hat wer Zeit?', dann hat man sich sicher sein können, daß sich keiner gemeldet hat, obwohl alle herum gesessen sind; und darum habe ich einfach - man muß ihnen sagen, das mußt du tun, sonst wird es nichts." (IF, 25)

Insgesamt 13 Schüler meinen, daß das Verhältnis zu ihren Mitschülern (insgesamt und in ihrer Abteilung) gut sei (die Formulierungen reichen von "war nicht schlecht" bis "super"). Angesprochen wird relativ häufig die gute Zusammenarbeit, eine funktionierende Arbeitsverteilung und das Sich-gegenseitig-Helfen. ("Genau das waren wir, eine Gemeinschaft. Das war vorher nicht, in der zweiten oder so. Dadurch, daß wir in der Üfa miteinander arbeiten und jeder den anderen fragt, wie geht das. Das ist gut - das gefällt mir eigentlich." IF, 24)

Die Frage, wie die **Zusammenarbeit zwischen den Abteilungen** funktioniert, wird je nach Abteilungszugehörigkeit unterschiedlich beantwortet. Dabei zeichnen sich zwei Pole ab: häufig genannt wird, daß Einkauf und Verkauf gut zusammengearbeitet haben; auf der anderen Seite wird das Rechnungswesen ebenso häufig als eine Abteilung genannt, von der die anderen Schüler "eigentlich wenig mitbekommen" haben. Interessanterweise kommt bei dieser Frage auch mehrmals die Zeit als ein limitierender Faktor zur Sprache: "... aber in jeder Abteilung, wenn du einmal etwas gebraucht hast, hast du froh sein können, wenn irgend jemand Zeit gehabt hat; und sonst auch immer gleich - keine Zeit;" (IF, 26)

Einer der sensibelsten Punkte im emotionalen Bereich ist natürlich die **Beziehung** der Schüler **zu den Lehrern**. Dabei wird häufig auch nachgefragt, ob diese Beziehung verschieden ist von der im normalen Unterricht. Wie zu erwarten, gehen die Meinungen gerade bei diesem Punkt weit auseinander: neun positiven Stimmen stehen sieben kritische gegenüber, der Rest der Schüler bleibt eher unentschieden. Erstaunlich ist, wie viel die Schüler von sich aus bei diesem Punkt erzählen, ohne daß ich sehr viel nachfrage. Und viele Punkte sehen die Schüler auch sehr differenziert, so daß ich bis auf wenige Ausnahmen nicht das Gefühl habe, sie wollten jetzt mit den Lehrern "abrechnen", sondern im Gegenteil - sie bemühen sich meistens, mit ihrer Kritik den Lehrern gerecht zu werden.

Bei den kritischen Stimmen spielt sehr häufig der Vergleich mit den anderen Unterrichtsgegenständen mit - und die Eindrücke, Gefühle und die "Geschichte" von diesen anderen Unterrichtsstunden lassen sich sichtlich und hörbar nicht trennen von der Situation in der Übungsfirma. So kommen einige Male alte Wunden zum Vorschein ("die Beziehung ist nicht so gut; das ist schon von vornherein so gewesen; (...) das läuft jetzt schon praktisch seit der ersten Klasse, daß da schon Spannungen sind zwischen Schülern und Lehrern halt; und das ist irgendwie schon mithineingekommen in die Üfa" IF, 30), häufig kommt das Argument, die beiden Lehrer seien genauso die Lehrer wie beispielsweise in BWL oder Rechnungswesen, und einige Schüler meinen auch, daß die Lehrer ihnen zu Beginn gesagt hätten, daß das Verhältnis und ihre Rolle eine andere sein würden - was diese Schüler dann aber nicht so erlebt haben.

Ein Beispiel, das zugleich auch zeigt, wie die Schülerin differenziert: "Ja, am Anfang ist uns immer gesagt worden, daß die Lehrer eigentlich auch Mitarbeiter sind. Aber das ist am Anfang eher wenig herausgekommen. Die haben schon mehr - wir sind die Lehrer, wir haben das Sagen. Aber jetzt, gegen Schluß, glaube ich schon, daß wir selbständig etwas machen konnten und sagen konnten, wie etwas besser wäre und nicht, oder das und das ist falsch ..." (IF, 30).

Gleich mehrere Schüler befinden, daß sich die Situation verbessert habe - unter anderem deshalb, weil die Lehrer zu Beginn strenger waren als sie das jetzt gegen Ende des Jahres sind. Und dreimal wird auch wieder die Messe im März erwähnt, die mit zur Veränderung des Klimas zwischen Lehrern und Schülern beigetragen habe.

Mehrere Schüler meinen, daß sie die Lehrer in der Übungsfirma "besser" oder auch "von einer anderen Seite" kennengelernt hätten. Dreimal fällt die Formulierung, daß die Lehrer "lockerer" seien als im normalen Unterricht; und hervorgehoben wird, daß sie den Schülern mehr helfen und mit ihnen zusammenarbeiten: "Ja, ich muß sagen, die Lehrer haben uns eigentlich schon sehr unterstützt, wenn wir Fragen gehabt haben oder was, dann sind wir hingegangen, und die haben uns dann geholfen." "In der Üfa arbeitet man schon mehr zusammen mit den Lehrern. Man kann auch Fragen stellen.

Man fragt, wie man etwas machen soll und sagt dann, was man falsch gemacht hat. (...) man kann öfters Fehler machen, und die (die Lehrer, Anm. FG) sagen dann, was man anders machen soll und so. Wenn man bei einer Prüfung nichts kann, macht man einen Fünfer, und man kann dann nichts machen." (IF, 28)

Gerade das Beispiel "*Fehler machen*" zeigt, wie unterschiedlich die Schüler die Anforderungen in der Übungsfirma und die der Lehrer an sie erlebt haben. Von "Fehler machen dürfen, ohne daß das Folgen hat" bis hin zu "man wird jedesmal geschimpft, wenn man etwas falsch macht" reicht das Spektrum, wobei ich selbst Fälle miterlebt habe, in denen Schüler, die auf Fehler in ihrer Arbeit hingewiesen wurden, damit sie diese korrigierten, das aus ihrer Sicht als Tadeln und Kritisieren erlebt und bezeichnet haben.

Auf das unterschiedliche Erleben der beiden Lehrer aus Schülersicht wurde bereits weiter oben hingewiesen - auch hier kommt es noch einmal zur Sprache. Wobei eine Schülerin auch ganz konkret sagt, daß sie das Gefühl hat, als seien die beiden während des Jahres mehr und mehr ein Team geworden, was ihrer Meinung nach zu Beginn nicht der Fall war.

Eine Aussage sei an den Schluß gestellt, die ein gutes Beispiel sein kann für das Bemühen der Lehrer, in der Übungsfirma tatsächlich in einer anderen Rolle mit unterschiedlichem Anspruch zu agieren: "Aber es ist nicht diese anschaffende Art. Im normalen Unterricht hat man eben den Lehrer, und das, was der sagt, stimmt. In der Übungsfirma, da muß das nicht unbedingt so sein, daß das, was der sagt, stimmt. Er gibt eben einen Vorschlag, und wir können was daraus machen." (IF, 29)

2.2.6.4 Motivationaler Bereich

Dieser letzte Teil des Frageleitfadens wird auch dazu genutzt, einige allgemeine, nicht nur auf die Übungsfirma beschränkte Fragen wie Schulbesuchsmotive, die Frage der Schul-Wiederwahl, die Pläne und Aussichten für die Zukunft und ähnliches zu stellen, um dann - soweit möglich - auch das Wollen in der und für die Üfa mit ins Gespräch zu bringen.

Auf ihre Motivation angesprochen ("**Glauben Sie, daß Sie in der Üfa engagierter sind als in anderen Fächern?**") gibt nur ein einziger Schüler an, daß das Engagement wohl etwas besser sein könnte. Bei vieren lautet die Antwort 'teils-teils' ("Es hat Tage mit voller Motivation gegeben und auch solche, an denen es einen überhaupt nicht gefreut hat." IF, 41), wobei zweimal der zeitliche Verlauf des Jahres eine Rolle spielt: einmal ist die Motivation stark angestiegen, ein anderer Schüler meint, daß sein Engagement und Interesse im Laufe des Jahres nachgelassen

hätten. Acht Schüler sagen ganz entschieden ja, sie sind engagierter - zum Beispiel, weil es ihnen mehr Spaß macht, weil man selbst etwas tun kann, weil es interessant ist. ("Man engagiert sich schon mehr. Es gibt sicher welche, die lassen das einfach so vorbeirennen. Aber ich war eben in der richtigen Abteilung, mich hat das interessiert, und da habe ich auch etwas tun wollen." IF, 40) Der generelle Tenor ist insgesamt ungewohnt einheitlich: die Motivation ist höher, weil es interessanter und "etwas anderes" ist.

Den Zusammenhang Motivation - Emotion merkt man auch, wenn fast alle Schüler angeben, daß ihnen die Arbeit in der Übungsfirma leichter erscheint als das Lernen in anderen Unterrichtsgegenständen. Zusammenhelfen, Fragen stellen (nicht nur an die Lehrer, sondern vor allem auch an die Mitschüler), Abwechslung, etwas ausprobieren, aus Fehlern lernen - das sind Pro-Argumente für die Übungsfirmen-Arbeit, die sich nicht nur auf der gefühlsmäßigen Ebene positiv auswirken, sondern die in der Regel auch die Motivation nachhaltig positiv beeinflussen. Noch einmal der Vergleich Lernen in der Üfa mit dem im herkömmlichen Unterricht: "Man lernt leichter, weil das Lernen in den anderen Fächern ist eher monoton; man schaut nur, daß man so viel wie möglich Stoff in einer gewissen Zeit lernt und daß man den behält; und in der Üfa, das ist eher ein Mitlernen in den fünf Stunden; sagen wir, es wird nicht soviel Stoff auf einmal in dich hineingebracht." "In der Üfa ist es leichter, weil es doch viel mehr aufgelockert ist, als wenn man nur drinnen sitzt und sich das nur sagen läßt - hier ist man wirklich dabei und man macht das selber; (...) wenn man jetzt sagt, also das habe ich jetzt probiert, und das ist herausgekommen, und irgendwer sagt dir dann, das schaut nicht so gut aus, das mußt du anders machen, damit es ankommt und so; dann merkst du dir das viel schneller; weil, da weißt du selber, was du richtig machst und welche Fehler du machst; man lernt schneller, wenn man Fehler selbst macht und nicht, wenn irgend jemand vorträgt und sagt, das gehört so gemacht - da hört keiner zu." (IF, 41)

In diesem Teil der Gespräche wird auch sehr viel von der Problematik des **Schultypus Handelsschule** spürbar. Nur eine Schülerin von insgesamt zehn Schülern sagt, daß - stünde sie noch einmal vor der Wahlsituation - sie wieder in die Handelsschule gehen würde. Fünf Schüler würden - wären sie noch einmal vierzehn Jahre alt - in eine andere Schule gehen (das Spektrum reicht von der Handelsakademie bis zur Grafikschule), wobei klar zutage tritt, daß die Schüler sich im Alter von siebzehn doch ihrer Interessen und auch Begabungen wesentlich mehr bewußt sind als das mit vierzehn der Fall war), zwei würden eine Lehre beginnen, einmal lautet die Antwort "entweder die Matura oder die Lehre", und einmal ganz entschieden "keine Ahnung, aber sicher nicht die Hasch" (IF, 39 f.).

Die Gründe, warum die Schüler jetzt hier in der dritten Klasse Handelsschule sind, variieren, nur die Begründung, daß diese Schule genau die richtige für die eigenen Ziele und Interessen sei, fehlt vollkommen: Zwei Schüler wollten nicht in den Polytechnischen Lehrgang, aber doch noch irgend etwas weitermachen, drei wollten eigentlich in die Handelsakademie, die ihnen aber dann aber doch zu lange und/oder zu schwierig war, und zwei wollten zu arbeiten beginnen, haben aber nicht das Richtige gefunden; die Handelsschule scheint das Sammelbecken für die zweit-, dritt- und letztbesten Möglichkeiten zu sein.

Sieben von zehn mit der Frage, ob sie jetzt **lieber weiter lernen oder lieber arbeiten wollten**, konfrontierte Schüler entscheiden sich für das Arbeiten, einer davon mit der Ergänzung, daneben einen HAK-Aufbaulehrgang machen zu wollen, und eine Schülerin mit der Option, nach einem Jahr als au-pair-Mädchen im Ausland eventuell doch noch eine weitere Ausbildung zu machen.

Etwas anders schaut es aus mit der Frage, was die Schüler **nach der Handelsschule** ganz konkret machen wollen und ob sie schon eine **Arbeitsstelle** hätten: Nur zwei von 21 Schülern haben bereits Ende Mai die Gewißheit, nach Abschluß der Schule arbeiten beginnen zu können, drei weitere wissen, daß sie in eine schulische Form der Ausbildung weitergehen werden (Krankenpflegerschule).

Für fünf Jungen dürfte ihre Pflicht, das Bundesheer oder den Zivildienst absolvieren zu müssen, ein willkommener Aufschub der weiteren Entscheidung bedeuten, denn alle fünf geben an, noch nicht genau zu wissen, was sie danach machen werden.

Bei den restlichen elf Schülern haben nur vier relativ konkrete Vorstellungen, was sie nach der Schule machen wollen, fünf sind bereits intensiv auf der Suche und gerade beim (vielfachen) Bewerben, und nur zwei erwecken den Eindruck, als hätten sie noch überhaupt keine Vorstellung und auch noch keinen Streß mit dieser ungewissen Situation.

An dieser Stelle des Gesprächs werden die Schüler meistens gefragt, ob sie glauben, daß ihnen die Übungsfirma bei ihrem zukünftigen (Wunsch-)Beruf oder in der Bewerbungssituation hilft. Nur vier Schüler glauben das nicht, zwei können das schwer entscheiden, und immerhin elf sind sich ganz sicher, daß ihnen die Übungsfirma in dieser Situation in irgendeiner Weise behilflich ist - fachlich, im Bereich der Sozialkompetenzen oder rein formal ("... weil ich das ins Bewerbungsschreiben reinschreibe, daß ich bereits in der Übungsfirma gearbeitet habe" IF, 45).

Insgesamt festigt sich bei mir der Eindruck, daß in einer Schulform, in der die Grundmotivation von vornherein nicht die beste ist (schon deshalb, weil für viele der Schüler die Handelsschule nicht ihre erste Wahl war und die Bereitschaft zur Wiederwahl in den drei Schuljahren sogar noch drastisch gesunken ist), gerade der Lernort Übungsfirma eine Art Lichtblick darstellen kann. Verbunden mit der emotionalen Seite - die Schüler fühlen sich dort wohler, es ist ein Ort der Abwechslung und mit weniger Notendruck - und durch diese stark beeinflusst, hat die Übungsfirma zumindest die potentielle Chance, sich positiv auf die Bereitschaft und das Wollen der Schüler auszuwirken. Und gerade diese Motivation, etwas Brauchbares zu lernen und sich möglichst gut zu qualifizieren, um in Zeiten einer schwierigen Arbeitsmarktsituation im Wettbewerb um die freien Stellen bestehen zu können, ist für die Handelsschüler enorm wichtig. Damit könnte auch die Intention der Lehrplanentwickler, mit der Einführung der Übungsfirmen zuerst in den Handelsschulen diese eben dadurch aufzuwerten, zumindest im Hinblick auf die Motivation und die emotionalen Aspekte der Schüler teilweise erfüllt werden.

2.2.7 Die beiden Übungsfirmen-Lehrer

2.2.7.1 Zu ihrer Person und ihrer Arbeit

Bewußt an das Ende der beschreibenden und zugleich bestimmenden Faktoren der Übungsfirma *Sparetime* ist das Kapitel über die beiden Lehrer gesetzt. Der Grund dafür ist weniger in einem Abrunden oder einem Schlußpunkt zu sehen, sondern vielmehr in meiner persönlichen Überzeugung, daß diese den Großteil des zuvor Beschriebenen gestaltet und entwickelt haben. Sie sollen deshalb auch als letzte "zu Wort kommen", da sie es sind - gemeinsam mit der jeweiligen Schülergruppe -, die sich mit "*Sparetime*" identifizieren, die diesen realen Lernort, der zugleich fiktives Unternehmen ist, nach ihrem Können und Wollen gestaltet haben und ihn auch verantworten.

Die folgenden Seiten sind aus einem Konglomerat aus Aufzeichnungen über persönliche Beobachtungen, Gespräche, Eindrücke und aus halbstandardisierten Interviews entstanden, so daß es äußerst kompliziert gewesen wäre, alles richtig mit Quellennachweisen zu belegen. Deswegen habe ich versucht, eine einigermaßen klare Struktur in diesen Teil des Portraits zu bringen und dann die beiden Lehrer, um die es hier im wesentlichen geht, gebeten, so gegenzulesen, daß ich mir sicher sein kann, nur das wiedergegeben zu haben, was sie selbst auch so geäußert und gemeint haben.

Der Kontakt zu den beiden Lehrern ist während meiner gesamten Zeit in Freistadt sehr gut und unkompliziert. Insbesondere die Offenheit und die uneingeschränkte Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit mir gestalten das Klima äußerst produktiv, und so kommt es auch immer wieder während der Arbeitszeit in der Übungsfirma, vor allem aber in der Pause und nach dem Unterricht, zu Gesprächen, in denen ich meine Eindrücke oder Beobachtungen gleich unmittelbar rückmelden kann.

Gerade bei solchen kurzen Gesprächen über Details wird schnell klar, welches Potential in der Möglichkeit eines "externen Beobachters" liegt: Beide Lehrer haben während der Arbeitszeit kaum Gelegenheit, den gesamten Ablauf oder auch nur einzelne Arbeitsschritte oder -vorgänge in Ruhe zu verfolgen. Mir dagegen bietet sich eben diese Chance, und ich sehe als "Unbeteiligter" auch die beiden Seiten - Lehrer und Schüler - und deren Zusammen- oder Nichtzusammenarbeiten. Auch für die Beobachtung der Aufbau- und Ablauforganisation habe ich wesentlich mehr Zeit, und in den Gesprächen mit den Schülern wird immer wieder auch deutlich, wo die Modellierung der *Sparetime* noch zu verbessern ist oder in welchen Fällen die Schüler etwas nicht oder anders als beabsichtigt verstanden haben.

Und noch etwas stellen wir drei übereinstimmend fest - eine Erfahrung, die wir alle bereits auch in Gesprächen mit anderen Kollegen gemacht haben: Gerade diese gemeinsamen Gespräche über die Arbeit in der Üfa, über die Modellierung, den Übungsfirmenmarkt, über die Probleme und die vielen Chancen und Positiva - diese Gespräche sind es, die in ihrer Bedeutung für die Reflexion, die ständige Weiterentwicklung und Verbesserung, aber auch die Motivation und das Erkennen der positiven Aspekte der eigenen Arbeit gar nicht hoch genug eingeschätzt werden können. In diesen Gesprächen passiert etwas, von dem sonst immer nur in Lehrplänen oder plakativen Managementgrundsätzen zu lesen ist: ein ständiges Lernen und Weiterentwickeln der eigenen Ansichten und Meinungen durch die Erfahrung, Meinung und Beobachtung der anderen - bedingt durch die gemeinsame Klammer einer Arbeit, für die es "kein Lösungsheft" gibt und deren hoher Zeit- und persönlicher Aufwand deshalb notwendig ist, weil sie einem selbst beinahe unbeschränkt viele Gestaltungs- und Erprobungsmöglichkeiten läßt.

Mit beiden Lehrern führe ich Ende August 1996 - also beinahe am Ende der Ferien - noch ein sehr ausführliches (etwa dreistündiges) Gespräch an der Universität, nachdem ich beiden die transkribierten und nach Themen geordneten Interviews habe zukommen lassen. Diese Interviews sind eines der Hauptthemen, für mich bietet das Gespräch aber auch die Möglichkeit,

einige unklare Punkte noch einmal zur Sprache zu bringen und abzuklären. Außerdem dient ein mehr als ein Jahr zuvor in einer quantitativen Befragung eingesetzter Fragebogen (siehe Kapitel 1.4.3.3.1) dazu, einige demographische Fakten, aber auch die Einstellung und Meinung der beiden Lehrer zu einigen Themenbereichen noch einmal festzuhalten.

Beide Lehrer sind zwischen 40 und 50 Jahre alt, bereits seit einigen (vielen) Jahren an der Schule in Freistadt, und beide haben nicht nur als Lehrer gearbeitet. Ein für die gegenständliche Arbeit sehr wichtiges Merkmal: beide sind Übungsfirmen-Lehrer der "ersten Stunde" - sie zählen zu den Pionieren einer sehr jungen und sehr dynamischen Entwicklung und haben damit auf viele andere Kollegen auch eine Multiplikatorwirkung; einer der beiden ist zugleich auch der Leiter der Arbeitsgemeinschaft Übungsfirmen in Oberösterreich und hat damit diese Multiplikatorwirkung auch explizit.

Auf ihre **Partnerfirma** angesprochen sind beide mit der Unterstützung zufrieden, völlig zufrieden werden sie aber nie sein, da es immer noch etwas zu verbessern gibt. Im Gespräch heben sie hervor, daß sich die Zusammenarbeit mit dem Prokuristen der Firma Haberkorn sehr positiv gestaltet, auch weil sie auf der persönlichen Ebene ein "sehr gutes Einvernehmen" hätten. Betont wird auch, daß der Prokurist "sehr klar sei und auch sagt, was nicht gehe". Der Kontakt zu Herrn Mag. Haberkorn dagegen läuft vorwiegend über den Direktor der Schule, mit ihm (Herrn Haberkorn) haben beide eigentlich sehr wenig zu tun.

Ebenfalls beiden Lehrern gemeinsam (sie unterrichten immerhin schon das dritte Jahr in einer Übungsfirma) ist ihr **Optimismus** für die weitere Entwicklung der Üfa im kaufmännischen Schulwesen, und beide geben an, nach wie vor sehr gerne in der Übungsfirma zu unterrichten. Der Vergleich mit anderen kaufmännischen Unterrichtsgegenständen zeigt zum ersten Mal Unterschiede - der eine unterrichtet lieber BWL, der andere Rechnungswesen (beides aber nicht so gerne wie die Übungsfirma) -, die zugleich einen Vorteil des Team-teachings hervorheben: beide ergänzen sich in ihren Vorlieben, was sie für die Übungsfirma unbedingt als Positivum sehen.

Die positive Grundstimmung zieht sich durch das gesamte Gespräch: die **Motivation** für die Übungsfirma und das **Interesse** an der Üfa haben während der gesamten drei Jahre nicht nachgelassen, beide wollen auch im nächsten Jahr wieder in der Üfa unterrichten, wobei hier ein Faktor zum Thema wird, den man immer auch mitbemerkt und mitspürt: Diese Übungsfirma, die *Sparetime* - das ist die Firma dieser beiden Personen, in die sie schon viel Zeit und Arbeit investiert haben und die natürlich auch in Zukunft weiter existieren und sich weiterent-

wickeln soll. Die Identifikation mit diesem Konstrukt ist ungleich höher als mit jedem anderen Unterrichtsgegenstand.

Den durchschnittlichen **Zeitaufwand**, den sie pro Woche zusätzlich für die Üfa in Form von Vorbereitungsarbeiten und ähnlichem haben, bezeichnen sie wieder übereinstimmend mit etwa drei bis vier Stunden. Dazu ist von meiner Seite aus anzumerken, daß in diese Zeit außertourliche Aktivitäten wie der Besuch von Messen, Exkursionen, die Teilnahme an Weiterbildungs- oder Informationsveranstaltungen oder die Vorbereitung von zusätzlichen Unternehmungen mit der Übungsfirma sicher nicht hineinfallen - und aus meiner subjektiven Sicht gehören die *Sparetime* und ihre Lehrer zu den Aktivsten in diesen Bereichen.

Ein beinahe hitziger Diskussionspunkt wird die Frage, ob es für einen Übungsfirmenlehrer grundsätzlich positiv sei, wenn er die Klasse zusätzlich **in anderen Gegenständen** unterrichtet. Beide sagen eher ja, obwohl eine Differenzierung vorgenommen wird: Für die inhaltliche Arbeit wäre der Konnex zu allen Kernfächern (BWL, Rechnungswesen und Wirtschaftsinformatik) unbedingt begrüßenswert (aber natürlich vom Stundenausmaß her nicht möglich), für das Einnehmen einer unterschiedlich ausgestalteten Lehrerrolle ist das dagegen nicht immer nur positiv. Im Hinblick auf eine sich vermehrende Zahl von Übungsfirmen an einer Schule (in Freistadt wird es konkret im nächsten Jahr eine zweite geben, die ebenfalls von den beiden Lehrern gemeinsam geleitet werden wird) zeigt sich auch schon der vermehrte Koordinationsaufwand, vor allem aber auch die Notwendigkeit einer verbesserten Planung und auch Personalentwicklung seitens der Schule: Nicht alle Kommerzialisten können oder wollen in den neuen Fächern der BWÜP-Schiene unterrichten, die drei (in der HAK vier) Jahre des BWÜP-Unterrichts sollen natürlich aufeinander aufbauen und in der Übungsfirma gipfeln, eine stärkere Querverbindung und inhaltliche Zusammenarbeit mit den anderen kaufmännischen Fächern wäre unbedingt sinnvoll (dabei bleiben die Fremdsprachen, der Deutschunterricht oder die Textverarbeitung noch völlig außer acht) - all diese Punkte deuten auf zusätzliche, neue Aufgaben der Schule als Institution hin. Beide Lehrer meinen im Gespräch auch, daß sie eine vermehrte Zusammenarbeit mit Kollegen anderer Fächer sehr wünschen würden, aber selbst mit der Üfa bereits so viel zu tun hätten, daß sie diesen Schritt nicht ganz alleine tun wollen und können.

Hier werden auch die Grenzen bemerkbar: beide bezeichnen die **Anforderungen** an sie als Lehrer in der Üfa im zeitlichen und sozialen Bereich als "etwas höher", im fachlichen und im pädagogisch-didaktischen Bereich aber als "viel höher". Dazu kommt, daß gerade die Hard-

ware in der Übungsfirma ein ständig Zeit beanspruchender Faktor ist, der durchaus auch Probleme bereitet. In diesem Kontext erleben beide zwar eine sehr hohe Akzeptanz der Übungsfirma seitens ihrer Schulleitung und der Schüler und Eltern, nicht so gut erleben sie dagegen die Akzeptanz seitens der Lehrerkollegen. Der abgeschlossene Bereich der Üfa, das schöne BWZ, die verstärkte Unterstützung durch den Direktor - all das sind Punkte, die nicht nur Freude bei den Kollegen auslösen. Von welchen Fächern dann aber konkrete Unterstützung für die Üfa und auch irgendeine Form der Zusammenarbeit erfolgen, das hängt nach übereinstimmender Aussage beider nicht so sehr vom Gegenstand als vielmehr (oder ausschließlich!) von den konkreten Personen ab. "In welchen Fächern werden konkrete (Vor-)Arbeiten für die Übungsfirmen-Arbeit geleistet?" - diese Frage wird für das Fach Rechnungswesen mit "häufig" beantwortet - Rechnungswesen wird aber von einem der beiden Üfa-Lehrer unterrichtet; "ab und zu" erfolgen solche Vorarbeiten in Wirtschaftsinformatik und Textverarbeitung - "nie" dagegen in BWL!

Wünschenswert wäre für beide eine Schüleranzahl von 17 - eine Zahl, die bereits zwei Lehrer in derselben Klasse zuläßt (ebenfalls bevorzugt: das Unterrichten zu zweit), aber nicht so groß ist, daß man nur mehr permanent von einer Ecke an die andere gerufen wird. Beide sind sich einig, daß die Zahl von 24, die sie jetzt betreut haben, für eine wirklich effiziente Arbeit zu groß ist. Die pro Woche zur Verfügung stehende Zeit in der Übungsfirma bezeichnen beide als etwas zu wenig, auch bedingt durch die Zusammenfassung der Übungsfirmen- und Projektarbeit in einem einzigen Gegenstand. Dieses Konstrukt der Zusammenfassung im Gegenstand BWÜP (zur Erinnerung: Betriebswirtschaftliche Übungen und Projektarbeit) bezeichnen ebenfalls beide als "unglücklich", zumal es auch erfordert, daß sie eine gemeinsame Note vergeben müssen. Diese Note setzt sich zu zwei Dritteln aus der Übungsfirmenarbeit (die schriftlichen Leistungen und eine permanente Beobachtung) und zu einem Drittel aus dem Projekt (ebenfalls die schriftliche Arbeit sowie die Präsentation) zusammen.

Gefragt, wie sie den **Lernerfolg** ihrer Schüler insgesamt einschätzen, geben beide übereinstimmend an - und diese Einschätzungen sind auch den Ergebnissen aus den von uns mittels Fragebogen durchgeführten, quantitativen Erhebungen (vgl. GRAMLINGER 1995 und Kapitel 1.4.3.3.1) sehr ähnlich:

Als durchwegs "gut" (es handelt sich dabei um den Durchschnitt aller 24 Schüler) bezeichnen sie die Leistungen im fachlichen und sozial-kommunikativen Bereich (wobei beide kritisch anmerken, daß es insgesamt noch im Rechnungswesen die größten Probleme gibt). Nicht ganz so gut (zwischen 2 und 3 auf einer fünfteiligen Notenskala) sieht es mit dem Transfer des im

Unterricht Gelernten in die Üfa aus, und als maximal "befriedigend" eingeschätzt wird die Problemlösungsfähigkeit der Schüler. Den schlechtesten Wert erhält allerdings die "Übersicht über betriebliche Strukturen und Abläufe" - dieses Verständnis bzw. das Überblickswissen schätzen die Lehrer als "gerade halt genügend" ein. Idealerweise sollte demnach auch zweimal in einem Schuljahr die Abteilung gewechselt werden, so daß jeder Schüler in drei der fünf Abteilungen einen Einblick bekommt.

Wird der Kompetenzbereich, insbesondere der der (vorwiegend kognitiven) Sachkompetenzen, als gut bis zufriedenstellend bewertet, so bekommen der motivationale und auch der emotionale Bereich der Üfa wesentlich bessere "Noten": Die Motivation der Schüler beurteilen beide als "sehr gut", auch die Anwesenheit als Motivationsindikator wird mit 1 - 2 bewertet. Die emotionale Zufriedenheit und das Betriebsklima sind "gut", und lediglich beim Punkt "Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit mir" entsteht ein längeres Gespräch. Beide Lehrer waren über einige Schülersaussagen zum Verhalten der Lehrer und ihrer Einschätzung des Verhältnisses zueinander eher überrascht, weil sie selbst das anders eingeschätzt hätten. Zugleich geht es in dieser Phase des Gesprächs nie um ein Rechtfertigen oder Begründen, sondern von Interesse ist lediglich, wie diese Auffassungsunterschiede zustande kommen und wie die Rückmeldung in beide Richtungen verbessert werden kann. Denn von ihrem eigenen **Rollenverständnis** in der Üfa sehen sich beide in erster Linie als Mitarbeiter in einem Team, als selbst noch Lernende und als Berater der Schüler. Übereinstimmend bezeichnen sie die Arbeit in der Üfa und die damit verbundene eigene Rolle als "stark unterschiedlich" zum sonstigen Unterricht, den praktizierten Führungsstil als "eher stärker denn weniger lenkend".

Schließlich frage ich die beiden Lehrer noch, was aus ihrer Sicht die größten Positiva bzw. die unangenehmsten/schwierigsten Faktoren der Üfa sind. Die zweite Frage wird eher zögernd oder nach längerem Nachdenken beantwortet: einmal ist es die Erschöpftheit nach dem Übungsfirmenunterricht, der psychisch sehr hohe Anforderungen stelle, das andere Mal das Nichterfüllen von explizit an die Schüler gestellten Aufgaben (als Beispiel wird ein Fall genannt, in dem die Schüler einen Scheck an eine andere Firma noch wegschicken hätten sollen, das dann aber nicht mehr an diesem Arbeitstag getan haben mit der Konsequenz, daß das überhaupt vergessen wurde). Die absolut positiven Seiten sind die für das System Schule überaus großen Gestaltungsmöglichkeiten, die eine echte Herausforderung und damit auch Motivation darstellen; und der zweite Lehrer nennt seine eigene Rolle in der Üfa, in der er nicht der Alles-Wissende oder alleinige Wissensvermittler ist, sondern es als ausgesprochen positiv erlebt, selbst auch von den Schülern zu lernen.

Rückblickend auf das Üfa-Jahr betrachten die beiden Lehrer die Teilnahme an der Messe in Wien unter ganz ähnlichem Blickwinkel wie ihre Schüler: Es hat ihnen Spaß gemacht, sie haben ihre Schüler auch ganz anders kennengelernt ("das ist anders als auf einem Schulschikurs"), und es war für alle Beteiligten ein großer Motivationsfaktor.

Ebenfalls rückblickend und zugleich vorausschauend stellen beide auch eine Veränderung im Entwicklungsstand "ihrer" Üfa und den damit verbundenen Erwartungen an die Schüler fest. Da sich die *Sparetime* seit drei Jahren beständig entwickelt hat und damit das Unternehmensmodell auch immer verbessert und zugleich komplexer wurde, wird es für die im Herbst neu beginnenden Schüler immer ein wenig schwieriger, auf den Stand der letzten Gruppe zu kommen. Denn die neuen Mitarbeiter müssen sich vieles wieder von vorne erarbeiten und lernen, während die Lehrer schon seit drei Jahren dieselben sind und unbewußt andere Erwartungen an die Schüler haben und zugleich auch immer einen Vergleich mit deren Vorgängern anstellen. (So war es beispielsweise gerade für die von mir beobachtete Gruppe sehr schwierig, an ihren Vorgängern gemessen zu werden, da beide Lehrer von diesen Schülern sehr angetan und sich auch dessen bewußt waren, daß der Vergleich fast immer ungünstig für die aktuelle *Sparetime*-Belegschaft ausfallen würde.)

Eine Konsequenz aus dieser Situation ist aber auch, daß noch mehr Wert auf die Übergabesituation gelegt wird. Diese erfolgt wieder durch Übergabeprotokolle, weil ein tatsächliches Einarbeiten der nächsten Schüler durch die in der *Sparetime* arbeitenden zwar äußerst wünschenswert, aber aus zeitlich-organisatorischen Gründen (die Einarbeitung hätte bereits im April erfolgen müssen) nicht zustande gebracht wurde.

2.2.7.2 Thema Abschlußprüfung

Ein Punkt unseres Gesprächs, der sehr ausführlich behandelt wird, ist die Abschlußprüfung. Diese Prüfung am Ende der Handelsschule kommt im Schuljahr 1995/96 zum ersten Mal bundesweit zum Einsatz, in Freistadt wurden ein Jahr zuvor bereits im Rahmen eines Schulversuchs die ersten Erfahrungen damit gesammelt.

Eine wichtige Intention bei der Einführung dieses neuen Prüfungsinstrumentariums war es, die Handelsschule als Schultypus mit einem formalen Zertifikat, das sich an der Matura der Handelsakademie orientiert, am Ende der Ausbildung aufzuwerten. Wie die Matura besteht die Abschlußprüfung aus einem schriftlichen und einem mündlichen Teil, und auch das "Zeremoniell" rund um die Prüfung (beim mündlichen Teil: Prüfungsvorsitzender, Direktor, die beteiligten Lehrer in festlicher Kleidung, Vorbereitungszeiten, feierlicher Abschluß etc.) erin-

nern stark an die Matura.

Im schriftlichen Teil sind "Prüfungsgebiete" Deutsch und die schriftliche und praktische Arbeit in der Übungsfirma (dieser Teil findet in Freistadt Anfang Juni statt), mündlich stehen dann etwa drei Wochen später Englisch und Projektarbeit (mit einer etwa fünfminütigen Kurzpräsentation sowie vertiefenden Fragen zum Projekt und dem betriebswirtschaftlichen Umfeld) auf dem Programm.

Sowohl der Direktor als auch die beiden Übungsfirmen-Lehrer in Freistadt stimmen darin überein, daß die Aufwertung auch tatsächlich gelungen sei. Positiv bewerten sie, daß die Schüler am Ende ihrer Schulzeit ein Zeugnis in Händen haben, das einen wesentlich anderen Stellenwert als das Zeugnis der dritten Klasse habe und daß damit teilweise auch ein höheres Selbstbewußtsein der Schüler verbunden sei - ein Begleitumstand, der in Anbetracht der schlechten Berufsaussichten sicher wichtig ist. Mit dieser Prüfung am Schluß wird aber auch erreicht, daß die Schüler bis zum Schulende geistig (und auch körperlich!) bei der Sache sind und nicht schon im Mai oder Juni - wie der Direktor es geäußert hat -, sobald sie eine Arbeitsstelle bekommen haben, nicht mehr oder nur mehr unregelmäßig zur Schule gekommen sind. Einer der Lehrer spricht auch von einem "Auslaufen oder Versiegen" am Ende früherer Schuljahre in der dritten Klasse - das ist jetzt nicht mehr der Fall.

Die konkrete Ausgestaltung der Prüfung in der Übungsfirma ist für die Lehrer nicht nur eine echte pädagogische Gestaltungsmöglichkeit (gerade in dieser ersten Zeit des Einsatzes der Prüfung sind noch wenige Erfahrungen und Vorschriften vorhanden), sondern sie bedeutet auch eine Menge Arbeit. Denn von der inhaltlichen Formulierung der Prüfungsaufgaben über die organisatorische Gestaltung der Gruppen und die einheitliche und doch abgetrennte Vorbereitung der Computerarbeitsplätze (die Finanzbuchhaltung beispielsweise muß an allen Arbeitsplätzen mit denselben Daten installiert sein) bis hin zur Leistungsbeurteilung sind viele Vorbereitungsarbeiten zu leisten, die Anforderungen und der Modus ist den Schülern zu kommunizieren, und diese müssen sich auch darauf vorbereiten können.

So ist es auch nicht verwunderlich, daß die Abschlußprüfung in den Monaten April und Mai in der Arbeit und in den Gesprächen der Schüler - aber auch der Lehrer - immer wieder zum Thema wird. Die Prüfung selbst dauert vier Stunden - organisatorisch wird für die Schüler der *Sparetime* festgelegt, daß je zwölf am Vormittag und zwölf am Nachmittag arbeiten werden. Die Prüfungsaufgaben richten sich an Teams, die jeweils aus vier Schülern bestehen, und es ist

die Arbeit eines Übungsfirmentages von jeder dieser Vierergruppen zu erfüllen: aus dem Posteingang ergeben sich Aufgaben, wie eingehende Aufträge zu bearbeiten, selbst Orders zu tätigen, Mahnungen zu schreiben oder ähnliches. Zusätzlich gibt es noch schriftliche Anweisungen wie die Durchführung von Buchungen, Aufgaben der Personalverrechnung, das Führen von Telefonaten und vieles mehr - die konkrete Ausgestaltung obliegt den Lehrkräften.

Die Schüler können (oder müssen) sich bereits einige Wochen davor selbst aussuchen, wer mit wem zusammenarbeiten will, wobei sie natürlich sicherstellen müssen, daß in ihrer Gruppe Mitglieder aus den verschiedenen Abteilungen vertreten sind, damit alle Aufgabenbereiche abgedeckt werden. Ich erlebe die Vorbereitung auf diese vierstündige Prüfung als relativ streßfrei, sobald diese Teams gebildet sind - ab und zu ist das Bemühen bemerkbar, doch noch das eine oder andere dazuzulernen, nachzufragen oder besser verstehen zu wollen. Und gelegentlich fallen Bemerkung wie: Was ist, wenn der für das Rechnungswesen Zuständige an dem Tag fehlt?

Das Thema Abschlußprüfung ist im Frageleitfaden für die Schülerinterviews bei den Fragen zum emotionalen Bereich vorgesehen gewesen - dort erweist es sich aber als sehr unergiebig. An einer anderen Stelle kommt die Abschlußprüfung aber doch relativ häufig zur Sprache: bei der Frage, was oder in welchen Bereichen die Schüler gerne mehr gelernt hätten (Kognition). Gerne mehr gelernt oder gewußt hätten einige vor allem im Hinblick auf diese Prüfung, bei der es plötzlich schon wichtig ist, daß sich einer in der Gruppe bei der Aufgabenstellung auskennt und ein anderer weiß, wie ein bestimmtes Problem zu lösen ist. Eben an dieser Stelle wird bei den Interviews zwei- oder dreimal geäußert, daß es besser gewesen wäre, schon früher in die nächste Abteilung zu rotieren oder vielleicht sogar ein zweites Mal zu wechseln.

Diesen Effekt heben auch die beiden Üfa-Lehrer hervor: Die Schüler lernen und denken - nicht nur in der Üfa, sondern auch in den anderen Prüfungsgegenständen - bis zum Schluß mit, weil da noch der Druck dieser Prüfung ist. (Eine ganz ähnliche Argumentation höre ich im übrigen von den beiden Lehrern der Rudi - Linz!) Auf meine Frage, ob die Schüler ohne diesen Prüfungsdruck nichts oder viel weniger täten, antworten beide mit "eher ja". Obwohl die Stimmung in der Übungsfirma gut gewesen sei (und auch bei der Prüfung selbst die Schüler einen durchaus geschickten und engagierten Eindruck ohne allzu viel Prüfungsangst gemacht hätten), sei die rein intrinsische Motivation, etwas lernen zu wollen, wahrscheinlich relativ schnell erschöpft. Betont wird aber auch, daß die bestandene Prüfung ja auch so etwas wie

Selbstsicherheit und die Bestätigung, das positiv absolviert zu haben, gebe - ein Faktum das bei langer schulischer Sozialisation nicht zu gering zu schätzen sei.

2.2.7.3 Ein kurzes Resümee

Dieses letzte Gespräch mit den beiden Lehrern festigt in mir jenes Bild, das sich über ein halbes Jahr der Beobachtung und des Mit-Erlebens in der Üfa *Sparetime* entwickelt hat:

Hier unterrichten zwei erfahrene Lehrer, die im Unterrichtsfeld Übungsfirma trotz ihrer jahrelangen Erfahrung und der dabei aufgebauten Routinen eigentlich wieder fast von vorne beginnen mußten. Und die dieses Faktum als Herausforderung und Bereicherung für ihren Beruf gesehen haben und deswegen im wahrsten Sinn des Wortes "lernwillig" waren und es auch geblieben sind.

Beide sind sich von Anfang an klar gewesen, daß ihre Aufgaben und ihre Rolle in diesem Lernort eine andere sind und daß sie sich dieses Rollenverständnis erarbeiten müssen. Und ein sehr wichtiger Umstand: daß dieses Erarbeiten eines großen Zeitaufwandes bedarf.

Mit dieser Einstellung sind beide wieder zu Lernenden geworden und sind sich dessen auch bewußt, daß das nicht ohne Fehler abgehen kann und wird. In unseren Gesprächen sind des öfteren Entscheidungen im nachhinein als nicht optimal oder auch als schlichtweg falsch erkannt worden - ein Umstand, der in jedem System und in jeder Organisation Faktum ist, im System Schule aber eher selten zu hören ist.

Bei all diesem Neuen, Aufwendigen und auch Unsicheren erlebe ich bei beiden Lehrern, daß sie begeistert sind von all dem, was sich ihnen und den Schülern mit der Übungsfirma ermöglicht hat. Nicht nur für die Schüler ist das "einmal etwas ganz anderes" - das gleiche gilt für die Lehrer. Das als persönliche Chance und Bereicherung zu erleben, stellt meiner Meinung nach eine der wesentlichen Grundvoraussetzungen für guten Übungsfirmen-Unterricht dar. Denn daß es auch nach dem dritten Jahr noch immer "neu und aufregend", aber auch "schwierig und anstrengend" ist, deutet auf eines der wichtigsten Spezifika der Üfa hin: dieses fiktive Unternehmen ist - wie in der Realität - nichts Statisches, die Üfa und die beteiligten Personen verändern sich permanent, auch wenn - oder gerade weil - sie beständig dazulernen. Das fertige Strickmuster, das Rezept, das sich so viele Lehrer wünschen - das gibt es einfach nicht. Und beide Lehrer wissen das und finden das gut.

2.2.8 Datenmaterial

Für die Erstellung dieses Übungsfirmenportraits wurden die folgenden Aufzeichnungen, Interviews und Protokolle verwendet, die der besseren Lesbarkeit wegen auch in einer verkürzten Form (Abkürzung des zugrundeliegenden Datenmaterials, wie unten angeführt, gefolgt von einem Beistrich und der Seitenangabe; beispielsweise: IL, 5). Im Text sind alle wortwörtlichen Wiedergaben zusätzlich durch eine kleinere Schrift erkennbar.

- BF Interview mit dem BWL-Lehrer in Freistadt, geführt am 24.6.1996 in der HAK Freistadt
- BP Beobachtungsprotokoll (von mir während der Aufenthalte geführt)
- DF Interview mit dem Direktor aus Freistadt, geführt am 26.6.1996 in seinem Büro in Freistadt.
- IF nach Frageschwerpunkten geclusterte Schülerinterviews in Freistadt, geführt am 20.5.1996 in der Handelsschule und Handelsakademie Freistadt
- IH Interview mit dem Geschäftsleiter der Firma Haberkorn, Herrn Mag. Karl Haberkorn, geführt am 10.7.1996 in der Firma Haberkorn.
- IL Interview mit den beiden Übungsfirmen-Lehrern, geführt am 27.8.1996 an der Universität Linz
- KF Interview mit dem Klassenvorstand (Deutsch-Lehrer) in Freistadt, geführt am 24.6.1996 in der HAK Freistadt
- TF Interview mit der Textverarbeitungs-Lehrerin in Freistadt, geführt am 24.6.1996 in der HAK Freistadt

2.3 Die RUDI - LINZ Gesellschaft m.b.H.

Wir nähern uns nun der zweiten Übungsfirma in der zweiten Schule in einem zweiten Ort. Und obwohl dabei natürlich viele Ähnlichkeiten und Parallelen anzutreffen sind, ist es doch wieder etwas ganz anderes, Neues.

Meine Besuche, Beobachtungen, Gespräche und Interviews finden im gleichen Zeitraum wie die Informationssammlung für das eben dargestellte Portrait der Übungsfirma *Sparetime* statt, da die hier gewählte Darstellungsform aber die beiden Übungsfirmen-Portraits hintereinander aufzeigt, ist es möglich, jeweils auf das zuvor beschriebene Modell zurückzugreifen und auch unmittelbare Vergleiche anzustellen. Die Reihenfolge, welche Übungsfirma zuerst und welche danach beschrieben wird, stellt natürlich keine Reihung im Sinne einer Wertung dar - mit einer Üfa mußte einfach begonnen werden.

2.3.1 Eine erste Annäherung

Da sich meine Besuche in Freistadt und in der Linzer Schule relativ gleichmäßig abwechseln, stelle ich mit gleicher Regelmäßigkeit auch immer wieder die folgenden großen, vorwiegend auf Äußerlichkeiten beruhenden Unterschiede beim Ankommen fest:

Die Handelsakademie und Handelsschule hat ihren inoffiziellen Namen von der Straße, in der sie liegt - von der Rudigierstraße. Und diese Straße liegt im Herzen der Stadt Linz, rund um die Schule pulsiert sehr reges Leben und starker Verkehr, und die Schule - da sie keinen eigenen Parkplatz hat - wird überwiegend mittels öffentlicher Verkehrsmittel erreicht.

Beim Betreten der Schule wird einem unmittelbar bewußt, daß es sich um ein alt(-ehrwürdiges) Gebäude handelt: ein großes Holzportal, einige Treppen, bis man das Grundniveau des Hauses erreicht, sehr hohe Räume, eine breite und wegen der hohen Decken relativ große Stiege in den ersten Stock - und von innen betrachtet wirkt alles viel größer als von außen.

Während die Schüler in Freistadt immer zuerst durch den Garderobenteil gehen, den man gleich nach der Eingangstüre auf der rechten Seite erreicht, ist dieser Bereich in der Rudigierstraße nicht zu sehen. Mir fällt bei meinen Besuchen lediglich auf, daß viele Schüler ihre Straßenschuhe anhaben, was in Freistadt nicht erlaubt ist. Und obwohl das tatsächlich nur eine

Kleinigkeit ist, erscheint es mir symptomatisch für einen der von mir festgestellten Unterschiede: in der Linzer Schule wirkt das Klima auf eine nicht genau zu beschreibende Art betriebsamer, schneller, hektischer; man befindet sich mitten in der Stadt, hat nur 50 Meter bis zur nächsten Straßenbahnhaltestelle, jeder scheint viel zu tun und wenig Zeit zu haben - spürt man hier tatsächlich einen Unterschied zwischen der Stadt und dem Land?

Die Klassenräume verteilen sich in der Rudigierstraße auf drei verschiedene Stockwerke, da sich die Übungsfirma aber gleich auf dem Grundniveau im Erdgeschoß befindet, komme ich sehr wenig in die anderen Bereiche; es besteht für mich bis kurz vor Abschluß meiner Zeit in der Schule auch kein Grund, in das Konferenzzimmer zu gehen, da ich regelmäßig gleich auf den Raum mit der Aufschrift "BWZ" zusteure. Deshalb ist es dann auch einigermaßen überraschend, nach längerer Zeit und dem Aufenthalt in normalen Klassenräumen das Konferenzzimmer zu betreten: Es dürfte mehr als doppelt so groß sein wie jenes in Freistadt, teilweise befindet sich noch altes Holzmobiliar in diesem beinahe Ehrfurcht gebietenden Raum - Umstände, die beinahe eine Art Hemmschwelle erzeugen. Dabei wird auch offensichtlich, was ich von den Zahlen her ja bereits weiß: daß die HAK Rudigierstraße wesentlich größer ist als die Freistädter Handelsakademie.

2.3.2 Das Betriebswirtschaftliche Zentrum

Die Feststellung hinsichtlich der Größe gilt nicht für die einzelnen Klassenräume und auch nicht für das BWZ. Letzteres überrascht zwar wegen seiner Größe, wenn man zuvor in eine der Klassen hineinsieht, dieser Umstand ist aber einfach dadurch begründet, daß am Ende des Ganges die letzten beiden Klassen zusammengefaßt wurden und jetzt als ein schönes, neu eingerichtetes Großraumbüro fungieren (das von der Gesamtgröße gut mit dem in Freistadt vergleichbar ist). Steht man allerdings vor der Türe des BWZ, würde man den dahinterliegenden Raum auf keinen Fall erwarten: von dem eher dunklen, hohen Gang tritt man ohne vorherige Ankündigung (in Freistadt sind Hinweistafeln mit dem *Sparetime*-Logo angebracht) in einen hellen, großen und freundlichen Raum.

In diesem besteht eine leicht merkbare Zweiteilung, die sich aus den beiden vormaligen Klassenzimmern ergibt - die Trennwand wurde nur zum Teil entfernt. Dadurch ergibt sich auch eine relativ übersichtliche Verteilung der Abteilungen, die wie in Freistadt durch gedruckte, an der Decke befestigte Tafeln namentlich gekennzeichnet sind.

Betritt man das BWZ, so wird man gleich auf der linken Seite vom Sekretariat empfangen (siehe Foto 4), das über die zentrale Telefonanlage mit Anrufbeantworter verfügt. Gegenüber der Eingangstüre befinden sich ein Bereich für die Geschäftsleitung und ein Sitzungstisch; weiters sind im ersten Teilbereich noch das Rechnungswesen und die Personalabteilung untergebracht (Foto 3). Im zweiten, von der Eingangstüre aus gesehen hinteren Teil des Übungsfirmenraums befinden sich die Marketing- und Verkaufsabteilung, der Einkauf und die Lagerhaltung.



Foto 3: Die Abteilung Rechnungswesen mit Blick auf die zweite Raumhälfte des BWZ



Foto 4: Das Sekretariat

An den Wänden sind großflächige Pinwände angebracht, die von Plakaten, Listen, Organigrammen und vielem mehr bedeckt sind (Foto 5); dadurch macht der Raum einerseits einen sehr lebendigen und "bunten" Eindruck, viele der Schriftstücke und Drucke wirken aber auch sehr professionell und würden einen nichtsahnenden Beobachter nicht an eine Schule, sondern viel eher an ein reales Großraumbüro in einem realen Unternehmen denken lassen.



Foto 5: Die Marketingabteilung mit eigenen Plakaten und solchen der Partnerfirmen

Noch etwas fällt bereits bei den ersten Blicken durch diesen Raum auf: zum einen die starke Präsenz der Partnerfirma Quelle durch einige Plakate und Schachteln, zum anderen, daß dieses BWZ nicht nur von einer Übungsfirma genutzt wird. Die Firmen *Rudi - Linz* (auf die noch ausführlich eingegangen werden wird) und *Rudi's Bestes* teilen sich diesen Raum, was nicht nur aus den Organigrammen der beiden Firmen hervorgeht, sondern auch aus Briefen oder Aussendungen, die mit den unterschiedlichen Logos versehen sind oder auch aus schematischen Darstellungen, die immer beide Übungsfirmen mit berücksichtigen (siehe Foto 6).

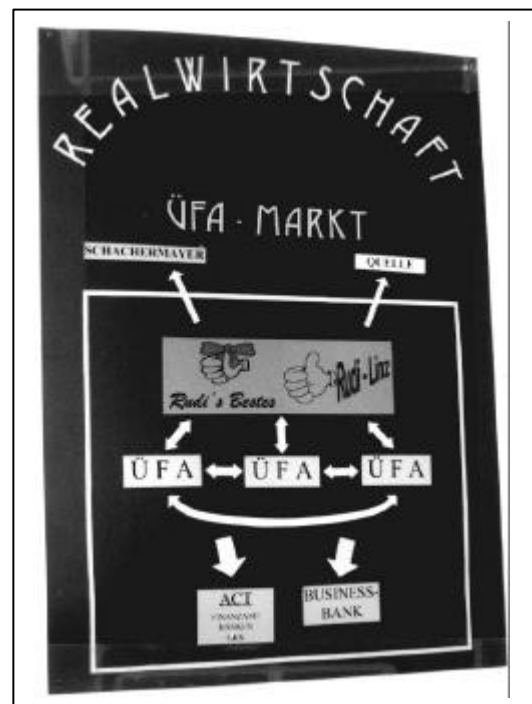


Foto 6: Der fiktive Üfa-Markt

Von der technischen Ausstattung her ist dieses BWZ sehr ä
der sechs Abteilungen steht ein 486er PC zur Verfügung, dazu kommt noch ein Gerät für die Geschäftsleitung, an das auch ein Modem angeschlossen ist. Vernetzt sind die Computer mittels eines Novell-Netzwerkes, und es ist ein Laserdrucker im Raum, auf den alle Rechner zugreifen können. Weiters gibt es einen eigenen Kopierer, ein Faxgerät und eine Telefonanlage mit Nebenstellen für jede Abteilung. Durch den Besprechungstisch (der direkt an den Schreibtisch der Geschäftsleitung anschließt) mit zusätzlichen sieben Sesseln und einem eigenen

kleinen Garderobenständer ist der Raum zwar etwas dichter mit Möbeln bestückt, es bietet sich aber eine zusätzliche Nutz- und Arbeitsfläche, falls irgend etwas ausgelagert werden muß; auch ist dieser Bereich ideal für Besucher, da diese immer einen eigenen Bereich haben, wohin sie sich setzen oder ihre mitgebrachten Taschen, Unterlagen oder sonstiges plazieren können.

Wie auch in Freistadt ist das Betriebswirtschaftliche Zentrum für insgesamt 18 Mitarbeiter konzipiert, durch das Raum- und insbesondere durch das vorhandene Stuhlangebot dürfte aber eine zahlenmäßige Aufstockung kein Problem darstellen. Auffällig und sehr positiv erscheint mir das relativ große Angebot an Ablage- und Schreibtischflächen, möglicherweise wird dieser Eindruck aber auch durch die geringere Zahl an Schülern in dieser Übungsfirma hervorgerufen.

2.3.3 Das Modell der Üfa RUDI - LINZ

Im Schuljahr 1995/96 gibt es die *Rudi - Linz* erst das zweite Jahr, und doch bin ich erstaunt, wie gut das Modell dieser Firma bereits entwickelt ist und welche Leistungen schon im ersten Jahr des Bestehens erbracht worden sind. So hat die *Rudi - Linz* bereits am Ende des vorangegangenen Schuljahres einen Geschäftsbericht zustandegebracht, der nicht nur beeindruckend ob seiner formalen und vor allem inhaltlichen Gestaltung ist, sondern der auch im Unternehmensmodell bereits von großem praktischen Nutzen gewesen ist, weil er den Schülern des zweiten Geschäftsjahres als Einarbeitungs- und laufende Orientierungshilfe (praktisch wie ein Nachschlagewerk) gedient hat (dazu unten mehr).

Wie auch bei der *Sparetime* handelt es sich bei der *Rudi - Linz* um ein **Handels**unternehmen, das in zwei Sortimentsbereichen tätig ist: zum einen im Handel mit Schmuck (Ringe, Ketten, Anhänger und ähnliches, aber auch Uhren gehören hier herein) und zum anderen mit Photoartikeln (Kameras plus Zubehör). Auch hierbei wieder die Parallele zur Üfa in Freistadt - dieses Sortiment spiegelt einen (kleinen) Teilbereich aus dem Produktangebot der Partnerfirma; dabei handelt es sich um das Versandhaus Quelle, das seine österreichische Hauptniederlassung in Linz hat. Das gesamte Sortiment der *Rudi - Linz* umfaßt etwa 80 Artikel, die von Zeit überarbeitet, ausgetauscht und auch wieder neu ausgesucht werden. Meinen Beobachtungen zufolge funktioniert das System sehr gut, wonach die Schüler bei Unterschreiten einer Mindestbestandsmenge direkt bei der Firma Quelle bestellen, dort wird ihnen eine fiktive Rechnung mit Lieferschein ausgestellt und so der Bestand in der *Rudi - Linz* wieder aufgestockt.

Abb. 25: Deckblatt und Inhaltsverzeichnis des Geschäftsberichts der Rudi - Linz

Die oben stehende Beschreibung der Abteilungsgliederung und -aufgaben wurde großteils dem schon erwähnten Geschäftsbericht des Vorjahres entnommen. Bemerkenswert an diesem Geschäftsbericht ist die ordentliche Gliederung (siehe Abbildung 25), das durchgängig zu findende Logo (eine Hand mit nach oben gestrecktem Daumen und dem ebenfalls nach oben führenden Namenszug) und der große Umfang (61 Seiten).

Als **Rechtsform** wurde ebenfalls die Gesellschaft mit beschränkter Haftung gewählt, das Stammkapital beträgt die Mindestsumme von öS 500.000,- und wurde, wie auch in Freistadt, vom Direktor der Schule und den beiden Üfa-Lehrern als Gesellschaftern eingebracht.

Von der **Aufbauorganisation** her gliedert sich die *Rudi - Linz* in die Geschäftsführung und sechs Abteilungen, wobei das Sekretariat im Organigramm nicht unter der Geschäftsführung, sondern als Stabstelle angeordnet ist. Die 19 Schüler verteilen sich praktisch fast vollkommen gleichmäßig auf die sechs Abteilungen, lediglich der Einkauf ist zu viert besetzt. Die Vorgangsweise bei der Besetzung der Abteilungen erfolgte anders als in Freistadt: Die beiden Lehrer, die die Klasse schon aus den Vorjahren gekannt hatten, besetzten ohne Mitspracherecht der Schüler die Abteilungen aufgrund ihrer Einschätzung der Schüler und deren Leistungspotential und dem Anforderungsprofil. Nach dem ersten Semester wurde dann eine Jobrotation entsprechend den Wünschen und dem Verhandlungsgeschick der Schüler untereinander vorgenommen (bei meinem ersten Besuch hat diese Rotation drei Wochen zuvor stattgefunden). Interessant aus meiner Perspektive ist, daß sich keiner der Schüler über diese anfangs vorgenommene Zuteilung beschwert hat.

Auf 13 Seiten des Geschäftsberichts (RUDI - LINZ 1995, S. 10 ff.) sind die folgenden **Aufgaben** der **Abteilungen** in verständlicher (mit Anmerkungen auch für jemanden, der neu in eine Übungsfirma kommt) und ausführlicher Art und Weise beschrieben.

→ SEKRETARIAT:

- Postein- und -ausgang: bei diesem Punkt ist - wie bei den meisten anderen auch - genau erklärt, was mit der Post zu geschehen hat bis hin zu einer kurzen Beschreibung, welche Spalten das Posteingangs- und das Postausgangsbuch haben; vor dem Kuvertieren und Frankieren der ausgehenden Post hat die Abteilung auch zu kontrollieren, ob das Schriftstück vom jeweiligen Abteilungsleiter freigegeben wurde;
- Führung des Portobuches: das wird am Ende des Üfa-Tages sowohl vom zuständigen Schüler als auch von einem Lehrer abgezeichnet, da es sich hierbei um reale Kosten handelt;
- Anwesenheitskontrolle: diese erfolgt mittels einer Anwesenheitsliste, auf der jeder Schüler unterschreibt; die Verwaltung und die Ablage der Listen ist Aufgabe des Sekretariats
- Kontrolle und Ablage der Tätigkeitsprotokolle: auf Tätigkeitslisten wird eingetragen, wer welche Arbeiten (zu wieviel Prozent!) erledigt hat; diese Listen bilden auch die Grundlage für die vorzunehmenden Selbstbeurteilungen;
- Protokollführung: Protokolle sind bei Abteilungsleiterbesprechungen und anderen wichtigen Besprechungen zu führen;

- Allgemeine Sekretariats- und Verwaltungstätigkeiten: dazu zählen das "Verfassen diverser Schriftstücke, Verwaltung der Bürokleingeräte und die Sorge um das Wohlbefinden der Mitarbeiter (Zubereitung von Kaffee, ...)"; lediglich den letzten Punkt kann ich in der *Rudi - Linz* nie beobachten, da in diesem Schuljahr festgelegt wurde, daß im BWZ keine Nahrungsmittel konsumiert werden dürfen.

→ RECHNUNGSWESEN:

- Buchhaltung (Debitoren, Kreditoren, Hauptbuch): diese erfolgt sowohl EDV-mäßig (mit Winline) als auch händisch; der Übertrag der Personenkonten auf die Hauptbuchkonten erfolgt in der Regel monatlich; als Beleggruppen werden geführt: Eingangsrechnungen (E), Ausgangsrechnungen (A), Kassabelege (K), Bankbelege (B) und sonstige Belege (S); vor der eigentlichen Verbuchung wird eine Buchungsliste erstellt, die vom Geschäftsführer kontrolliert und abgezeichnet werden muß; außerdem wird von dieser Abteilung das Anlagenverzeichnis geführt;
- Gehaltsverbuchung: die Gehaltsverrechnung erfolgt in der Personalabteilung, im Rechnungswesen wird verbucht;
- Steuerangelegenheiten: Berechnung und Abgabe der Umsatzsteuererklärungen sowie der gehaltsabhängigen Abgaben
- Zahlungsverkehr: die *Rudi - Linz* hat je ein Konto bei der ACT- und der Business Bank, auf denen die beiden Geschäftsführer und zwei Schüler der Abteilung Rechnungswesen zeichnungsberechtigt sind; der Zahlungsverkehr erfolgt noch größtenteils mittels Scheck; eingegangene Zahlungen werden vor der Buchung dem Verkauf gemeldet (der ist für das Mahnwesen zuständig);
- Personaleinkauf: die zu bezahlenden Beträge werden vom Personalkonto abgebucht.

→ PERSONALABTEILUNG:

- Gehaltsverrechnung: die Gehälter werden einmal im Monat abgerechnet, zusätzlich erfolgt im November und Juni die Berechnung des Weihnachts- und Urlaubsgeldes; außerdem müssen die geleisteten Überstunden abgerechnet werden;
- Schriftverkehr mit der zuständigen Gebietskrankenkasse (An- und Abmeldung der Mitarbeiter)
- Führung der Personalkartei: das Personalstammdatenblatt enthält Aufzeichnungen über Fehlzeiten sowie die Mitarbeiterbeurteilungsbögen;
- Personaleinkauf

→ EINKAUF:

- Führung der Artikelkartei: die Artikelkartei wird sowohl mit Winline EDV-mäßig als auch händisch mit einer Zettelkartei geführt; auf jeder Artikelkarte befinden sich die folgenden Informationen: interne Bestellnummer (die Nummer aus dem Quelle-Katalog), Bestellnummer (aus dem Katalog der *Rudi - Linz*), Artikelbezeichnung, Einstandspreis, Verkaufspreis, aktueller Bestand, Zugang und Abgang, Umsatzsteuer und Rabatt;
- Beschaffungsdisposition (in Koordination mit dem Verkauf und der Werbung): vor der Fakturierung ist die Verfügbarkeit des Artikels vom Einkauf an den Verkauf zu bestätigen (hierbei erfolgt auch die Abbuchung der verkauften Artikel in der händischen Artikelkartei); durch die Fakturierung wird der verkaufte Artikel aus der EDV-Kartei ausgebucht; die Abstimmung dieser beiden Lagerkarteien hat zu Beginn jedes Üfa-Tages im Einkauf zu erfolgen und wird vom Abteilungsleiter bestätigt; in Abstimmung mit der Abteilung Werbung und dem Verkauf werden die Art und Mengen der anzukaufenden Artikel festgelegt;
- Einkaufsabwicklung: die Bestellung von Handelswaren wird an die Firma Quelle gefaxt, die Personalbestellungen gehen an die jeweilige Übungsfirma; beides wird im Ordner "offene Bestellungen" abgelegt (dies ist die Grundlage für die Urgenz bei nicht zeitgerechter Lieferung); bei Eingang einer Lieferung werden Lieferschein und Eingangsrechnung mit der Bestellung verglichen, anschließend erfolgt die Erfassung in der Materialbuchhaltung; die Originalrechnung geht an das Rechnungswesen, eine Kopie wird mit der Bestellung im Ordner "ausgeführte Bestellungen" abgelegt;
- Bareinkauf von Büromaterial für den laufenden Übungsfirmenbetrieb: bis 11.00 Uhr können die realen Büromaterialanforderungen der Abteilungen im Einkauf einlangen, wo sie zu einer Einkaufsliste zusammengefaßt werden; diese wird von einem Lehrer abgezeichnet, dann geht ein Mitarbeiter der Abteilung in eines der umliegenden Büromaterialgeschäfte einkaufen und rechnet anschließend mit dem Lehrer ab; das Rechnungsoriginal bekommt der Lehrer, um mit dem Schulsekretariat abrechnen zu können, eine Kopie wird als Beleg in das Rechnungswesen gegeben, wo die Verbuchung im fiktiven Unternehmen erfolgt;
- Personalbestellungen: diese werden wie die Bestellung von anderen (Handels-)waren abgewickelt; die "eingelangten" Waren werden jedoch nicht in der Materialbuchhaltung erfaßt, sondern an den Mitarbeiter weitergegeben und vom Rechnungswesen vom Mitarbeiterkonto abgebucht;

➔ VERKAUF:

- Fakturierung: diese erfolgt ebenfalls mit der Software Winline; der Geschäftsbericht liefert an dieser Stelle (vgl. RUDI - LINZ 1995, S. 18) auch eine sehr interessante Information:

ausgehend davon, daß die Verkaufspreise der *Rudi-Linz* gleich denen der Quelle sind, ergibt sich der Einkaufspreis aufgrund eines "Rabattes", den die Übungsfirma von ihrer Partnerfirma bekommt: der liegt je nach Artikelgruppe zwischen 32 und 35 %;

- Mahnwesen: schriftlich gemahnt wird drei Wochen nach Lieferung, eine zweite Mahnung folgt nach weiteren vier Wochen (was danach passiert, steht leider nicht im Geschäftsbericht, Anm. FG) ; ersichtlich sind säumige Kunden aus der Liste "Kundenbestellungen", auf der die vom Rechnungswesen gelieferten eingegangenen Zahlungen beim jeweiligen Kunden eingetragen werden;
- Reklamationsbearbeitung: bei berechtigten Reklamationen wird ein Entschuldigungsschreiben zugeschickt, bei unberechtigten wird versucht, das Problem einvernehmlich zu lösen; interessant die Liste der häufigsten Gründe für Reklamationen (RUDI - LINZ 1995, S. 19):
 - "mangelhafte Qualität der Waren
 - Nichteinhalten des gewünschten Liefertermins
 - Differenzen zwischen bestellter und gelieferter Menge
 - Mängel an der Rechnung selbst"
- Führung der Kopierliste: für diese Liste ist aus organisatorischen Gründen ein Mitarbeiter des Verkaufs zuständig, der auch den einzigen "Steckzähler" in seiner Verwahrung hat, ohne den das Kopieren nicht möglich ist.

➔ MARKETING:

- Prospektgestaltung: neben vielen "praktischen" Tips, wie ein Prospekt zu gestalten ist, hier wieder eine sehr wesentliche Information: die Firma Quelle kommt für die Kosten der Vervielfältigung des Jahreskataloges der *Rudi - Linz* auf - die sind bei einem farbkopierten Prospekt, wie in diesem Jahr, sicher nicht gering;
- Planung und Durchführung spezieller Aktionen: solche sind zumindest zu Weihnachten und Ostern vorgesehen, da das Sortiment "in erster Linie auch Artikel zum Schenken enthält"; nach Abschluß der Aktion soll gemeinsam mit der Abteilung Verkauf eine Erfolgskontrolle durch Gegenüberstellung der Kosten der Aktion und des erzielten Deckungsbeitrags durchgeführt werden;
- Öffentlichkeitsarbeit: diese zählt neben der Werbung zu den Hauptaufgaben der Abteilung; hingewiesen wird, daß im Vorjahr eine Public Relations-Broschüre erstellt und die Eröffnung des BWZ organisiert wurde;
- Planung und Durchführung von Messebeteiligungen

Zu den Aufgabenbereichen dieser sechs Abteilungen kommt schließlich noch der **Personaleinkauf**. Ein Mitarbeiter aus dem Personalwesen und einer aus dem Einkauf sind gemeinsam dafür zuständig. Wieder ein Indiz für die Umsicht, mit der dieser Geschäftsbericht zusammengestellt wurde, ist die Tatsache, daß kurz erklärt wird, was unter Personaleinkauf zu verstehen ist ⁴². Unter der Überschrift "Grundidee" findet man: "Voraussetzung für einen funktionierenden Übungsfirmenmarkt ist, daß die Gehälter, die die Mitarbeiter in den ÜFAs erhalten, auch am Übungsfirmenmarkt ausgegeben werden. Das heißt, alle Mitarbeiter der *Rudi - Linz Ges.m.b.H.* geben einen Teil ihres Gehalts in Form von Konsumgüterkäufen bei der *Rudi - Linz* selbst oder bei anderen Übungsfirmen aus." (RUDI - LINZ 1995, S. 21)

Zu den Aufgabengebieten des Personaleinkaufs zählen:

- Anregung der Mitarbeiter zum Personaleinkauf
- Abwicklung der Personalbestellungen
- Aushändigung der einlangenden Waren sowie Verfassen des Buchungsbelegs für die Abteilung Rechnungswesen.

Unter der Überschrift "Die betrieblichen Hauptprozesse der *Rudi - Linz*" werden sieben Punkte angeführt (vgl. RUDI - Linz 1995, S. 23), die daran anschließend mit Hilfe von Flowcharts sehr übersichtlich und für einen Neueinsteiger in die Üfa durchaus verständlich dargestellt sind (siehe Abb.26). Die sieben Hauptprozesse sind:

- ⇒ ausgehende Bestellung (Einkauf von Handelsware)
- ⇒ ausgehende Bestellung (Personaleinkauf)
- ⇒ Lieferung von Waren (Handelsware)
- ⇒ eingehende Bestellung (Abwicklung der Bestellung)
- ⇒ eingehende Rechnung (Personaleinkauf)
- ⇒ eingehende Rechnung (Wareneinkauf)
- ⇒ Wareneinkauf für den laufenden ÜFA-Betrieb

⁴² Das ist deswegen hervorzuheben, da für Leute, die mit der Übungsfirmenwelt schon länger vertraut sind, eben wegen dieser Vertrautheit oft ganz selbstverständlich ist, was für einen "Uneingeweihten" meist unverständlich ist. Nach einer anfänglichen Phase der Orientierung werden die Unterschiede - was ist fiktiv und was ist real - plus viele Fachtermini (wie beispielsweise der Personaleinkauf) sehr geläufig, und man denkt oft gar nicht daran, daß diese Unterscheidungen und Termini in der "realen" Welt nicht oder nicht in derselben Form gebräuchlich sind.

Abb. 26: Darstellung der Ablauforganisation bei einer eingehenden Bestellung

Jede der sechs Abteilungen hat einen Abteilungsleiter, der von der Abteilung selbst bestimmt wird. Ebenfalls selbst vereinbaren können und müssen die Mitarbeiter in den einzelnen Abteilungen ihre **Gehälter**. Im Unterschied zum Modell in Freistadt (dort werden insgesamt nur sechs Gehälter ausbezahlt) bekommt in der *Rudi -Linz* jeder Mitarbeiter ein Gehalt verrechnet. Dabei hatten die Schüler zu Beginn des Jahres die Aufgabe, die Höhe der drei bzw. vier Gehälter so festzusetzen, daß ein Durchschnittsbetrag von öS 13.500,- herauskommt. Leider fehlt der Gesamtbetrag der ausbezahlten Gehälter in einer interessanten Tabelle im Geschäftsbericht, die mit "*Rudi-Linz in Zahlen*" betitelt ist (RUDI-LINZ 1995, S. 4):

Fakturierter Umsatz:	841.77,60
ÜFA-Stunden:	170
Journalzeilen:	1065
Posteingänge:	735
Postausgänge:	470

Anzahl der Ausgangsrechnungen:	116
Anzahl der Eingangsrechnungen:	56

2.3.4 Die Mitarbeiter und der Arbeits(all)tag

Insgesamt sind 19 Schüler in der Übungsfirma, wobei die Mädchen mit 14 deutlich in der Überzahl sind. Da außerdem zwei der fünf jungen Männer relativ oft fehlen (es ist bis knapp vor Schulschluß nicht klar, ob die beiden die Klasse überhaupt beenden werden), sind die weiblichen Mitarbeiter klar dominierend.

Der Übungsfirmentag - so wie in Freistadt ebenfalls der Montag - ist für die Schüler ein relativ langer Tag, da er erst nach der ersten Einheit um 9.00 Uhr beginnt und um 13.40 Uhr endet. Ebenfalls wie in Freistadt gibt es gegen 11.00 Uhr eine halbstündige Pause, in der die Arbeit ruht und die Schüler das BWZ verlassen.

An meinem ersten Tag in der *Rudi - Linz* erlebe ich zwar keinen typischen Übungsfirmen-Tag, viele Eindrücke, die ich dabei aufschnappe, sind aber doch sehr kennzeichnend für diese Üfa. Der Grund, warum es sich um einen untypischen Tag handelt, liegt darin, daß die Klasse in der Woche davor in England gewesen und erst am Sonntag spät in der Nacht wieder zurückgekommen ist. Deshalb sind an diesem Montag im März nicht alle Schüler anwesend, diejenigen, die da sind, sind teils müde, teils ganz begierig zu erzählen - die Stimmung ist auf jeden Fall "unüblich".

In dieser Phase holen die beiden Lehrer, die die Abwesenheit der Klasse genutzt haben (dazu gleich unten), ihre Schüler sehr geschickt ab: Sie lassen sie einmal gut eine halbe Stunde erzählen, fragen nach, sind interessiert und erzeugen damit ein sehr freundliches Klima. Und schaffen es dann aber auch, langsam aber sicher auf die Übungsfirmenarbeit zu sprechen zu kommen.

Erst später merke ich, daß das die übliche Form des Beginns ist: Die Schüler werden im vorderen Teil des BWZ zusammengerufen, sie nehmen sich teilweise ihre Sessel aus den Abteilungen mit, und die Lehrer moderieren eine Art Anfangsbesprechung. In dieser Phase arbeiten die beiden Lehrer mit den üblichen Medien - diesmal haben sie auf der Tafel eine Reihe von Punkten notiert, die es heute zu besprechen gilt. Und zwar geht es um Fehler, die die beiden in der Vorwoche, als die Schüler nicht da waren und die Lehrer in der Übungsfirma

alleine gearbeitet haben, gefunden haben. Die Rotation der Schüler in eine andere Abteilung liegt erst drei Wochen zurück, und somit ist es verständlich, daß eine Reihe von Fehlern passiert sind. Überrascht bin ich von der Effektivität der Fehlerkontrolle: aufgelistet auf der Tafel werden sie relativ rasch zu drei Gruppen zusammengefaßt, und dann bekommen drei Schüler die Aufgabe, sich über eine Problemlösung Gedanken zu machen. Mit dieser Art von Aufträgen wird sehr häufig in der *Rudi - Linz* gearbeitet: ein Fehler, ein Problem oder eine zu verbessernde Konstellation wird aufgezeigt, und dann muß das von jemandem (entweder alleine oder zu zweit) während des Üfa-Tages zusätzlich zur normalen Arbeit bedacht und bearbeitet werden - am Ende der Übungsfirmerarbeit ist das Ergebnis vor der gesamten Gruppe zu präsentieren.

Ebenso überrascht wie über diese Art der Auftragserteilung (ich bin einfach deshalb überrascht, weil ich das vorher noch nie gesehen habe), bin ich von der Tatsache, daß keine Postbesprechung stattfindet. Zwar gibt es regelmäßig zu Beginn eine Besprechung im Plenum, die eingelangte Post ist dabei aber nicht Thema, sondern die kommt ins Sekretariat und wird von dort an die Abteilungen verteilt.

Noch etwas bemerke ich gleich zu Beginn meiner Zeit in der Rudigierstraße, noch bevor die Schüler mit der Arbeit beginnen: Das Thema "Abschlußprüfung" ist latent ständig präsent und wird von den beiden Lehrern immer wieder eingestreut, um die Schüler auf die Notwendigkeit eines Verständnisses über ihre eigene Abteilung hinaus hinzuweisen. Diese pädagogisch sinnvollen Hinweise bewirken auf der anderen Seite aber auch Druck.

Nach der gemeinsamen ersten Runde bekommt jede Abteilung ein DIN A 4-Blatt, auf dem eine Reihe von Punkten steht, die an diesem Tag zu erledigen sind. Diese klaren Aufträge sind typisch für etwas, das mir in der *Rudi* immer wieder begegnet: Die beiden Lehrer sind immer ausgezeichnet vorbereitet und versuchen, möglichst viel bereits im Vorhinein vorwegzunehmen und vor auszudenken. Da sie sich von ihren inhaltlichen "Lieblingsbereichen" her einerseits wesentlich unterscheiden und dadurch andererseits sehr gut ergänzen, gibt es klare Zuständigkeiten, und die beiden Professoren kommen sich so selten in die Quere. Bei der Formulierung von Aufträgen oder Aufgaben arbeiten sie aber immer zusammen und tauschen dabei sehr viel an Meinungen, Erfahrungen und Einschätzungen aus, was sich in der Qualität der - fast immer - schriftlichen Anweisungen sehr positiv auswirkt. Und die beiden haben tatsächlich eine Fülle von Listen, Regeln, Formularen und Übersichtstabellen entwickelt, die es den Schülern ermöglichen, sich in einem klar vorgegebenen Rahmen zu orientieren. So gibt es

alleine in der Personalabteilung die folgenden Listen, mit deren Hilfe die Lohnverrechnung für die Mitarbeiter erfolgen kann: An- und Abwesenheitsliste, eine Liste, in der die Krankenstände eingetragen werden und eine andere, die für die Erfassung von (real geleisteten) Überstunden da ist.

Bei meiner ersten Runde durch die Abteilungen lasse ich mir von den Schülern immer wieder erklären, was ihre Aufgabengebiete allgemein sind und was sie gerade machen. Dabei wird sehr schnell sichtbar, welche Schüler bereits eine Ahnung von den Gesamtzusammenhängen haben und welche nicht. Ein häufig anzutreffendes Phänomen, das durch die Rotation bedingt oder zumindest verstärkt wird, ist dabei die pauschale Schuldzuweisung an die Vorgänger, wenn etwas nicht funktioniert, nicht gefunden wird oder einfach falsch gemacht wurde. Die **Rotationen** bringen für das System Üfa eine Reihe von Vor- und Nachteilen zugleich: Ein wesentlicher Nachteil liegt sicher darin, daß bei der gleichzeitigen Rotation aller Schüler von einer in eine andere Abteilung überall zugleich auf einem niedrigeren Wissensstand weitergearbeitet werden muß. Für das Lernen der Schüler bietet es dann Vorteile und Chancen, wenn die Schüler fähig sind, die Aufgabengebiete selbständig zu erkunden und sich einzuarbeiten und wenn sie durch eine möglicherweise andere Sicht der Dinge auch in der Lage sind, selbständig Verbesserungen vorzunehmen. Ein Beispiel aus den Erfahrungsberichten der Vorgängergruppe: "Wir mußten jedoch nach Übernahme der Abteilung sehr viel ändern, weil es uns unmöglich war, so weiterzuarbeiten wie die vorherige Gruppe." (RUDI - LINZ 1995, S. 48)

Diese Fähigkeit, selbst etwas an den eigenen Arbeitsabläufen und deren Organisation zu verändern, ergibt sich nur dann, wenn die Schüler verstanden haben, was sie tun. Bei einigen Schülern habe ich den Eindruck, sie erledigen Aufgaben und Arbeiten, weil das so in der Stellenbeschreibung festgelegt wurde - ohne daß sie wissen, *warum* sie das tun und warum genau *in dieser Weise*. Mein Eindruck dabei: Hätten sie das verstanden, wäre ihre Arbeit viel einfacher für sie selbst. (Beispielsweise ist das System in der *Rudi - Linz*, die Lagerbestände vor Fakturierung einer Bestellung sowohl physisch über die Zettelkartei als auch symbolisch über den Computer zu prüfen, sehr gut durchdacht. Ich habe aber Schülern bei ihrer Arbeit zugesehen, die lediglich darüber - zu Recht - verärgert waren, daß in der Zettelkartei einige Fehler durch Nicht-Ausbuchen entstanden sind, und die das notwendige Nacharbeiten verständlicherweise mit großer Unlust gemacht haben. Im Gespräch hat sich dann gezeigt, daß sie die gesamte Zettelkartei nur als nicht unbedingt notwendige Sandkastenspielerei angesehen

haben, obwohl gerade dieses Konstrukt unter didaktischen Gesichtspunkten ausgezeichnet geeignet ist, das Fehlen der realen Waren auf sinnvolle Weise zu kompensieren.)

Bei anderen wiederum ist es gänzlich anders: Diejenigen Schüler, die mir Arbeitszusammenhänge sehr gut verständlich machen können, sind es auch, die den beiden Lehrern Vorschläge machen, wie man etwas verändern könnte. Und das sind in der Regel auch jene Schüler, zu denen die anderen fragen kommen, wenn sie etwas nicht wissen oder Hilfe brauchen.

Das ist eine Beobachtung, die ich in beiden Übungsfirmen mache: Obwohl die letzten Entscheidungen regelmäßig von den Lehrern getroffen werden und die Schüler sehr oft zu ihnen mit Fragen kommen, ist doch die generelle Bereitschaft, sich zuerst von einem Mitschüler eine Auskunft, einen Rat oder Hilfe zu holen, sehr hoch, und das bewirkt ein Klima des Zusammenarbeitens und Sich-Gegenseitig-Helfens.

Bei einer kurzen **Abteilungsleiterbesprechung**, an der ich ebenfalls an meinem ersten Tag in der Rudigierstraße teilnehmen kann, wird mir noch etwas deutlich, was hier wesentlich ausgeprägter als in Freistadt zu spüren ist. Die beiden Lehrer verstehen sich in ihrer Rolle als die verantwortlichen Leiter der Firma, wodurch auch die Hierarchie klar vorgegeben ist. (Für das eigene Rollenverständnis gilt für mich das gleiche, wie oben beim "Modell-Raum" für die inhaltliche Ausrichtung der Modellgestaltung gesagt: Es ist eine sehr breite Palette an Ausgestaltungen möglich, die alle akzeptabel und legitimierbar sind, solange sie auf sinnvollen Überlegungen und bewußten Entscheidungen basieren. Und sie müssen für die beteiligten Personen passen!) Bei der angesprochenen Besprechung ruft einer der beiden Lehrer die sechs Abteilungsleiter (es sind ausschließlich Mädchen) zusammen und geht mit ihnen in den Nebenraum, eine Klasse, die frei ist. Dort gibt es zwar eine relativ ungezwungene Sitzordnung, die Besprechung läuft allerdings ganz anders ab, als ich mir das vorgestellt habe: Die Schüler antworten nacheinander auf gezielte Fragen des Lehrers (die generelle Anrede der Schüler durch die Lehrer erfolgt mit dem Familiennamen, allerdings wechselt nach einem für mich nicht ersichtlichen Muster das "Sie" und das "Du"; die Schüler reden die Lehrer generell mit "Herr Professor" an) - auf diese Art berichten sie über ihre jeweilige Abteilung; das Ganze hat fast so etwas wie Prüfungscharakter und erweckt in mir den Eindruck eines Rapports, der abgeleistet wird. Die jungen Frauen wirken auch ein wenig erleichtert, als die Besprechung vorüber ist, und gehen gemeinsam wieder in die Üfa zurück, wo sie ihren Abteilungsmitarbeitern von der Besprechung berichten.

Viele Verhaltensweisen in der *Rudi - Linz* erinnern mich an ein richtiges Büro. Nicht nur, daß selbständig und oft auch sehr konzentriert und teilweise unter zeitlichem Druck gearbeitet wird (symptomatisch dafür, wenn Schüler gegen Ende des Vormittags zunehmend häufiger auf die Uhr schauen und dann fast anklagend feststellen, daß es schon so spät sei), es gibt zwischendurch auch Plaudereien ("hast Du das gestern im Fernsehen gesehen") oder es wird manchmal über den "Chef" geschimpft. All das unterscheidet sich in nichts von der beruflichen Realität, die Chancen liegen in der Übungsfirma dann ganz eindeutig in der Möglichkeit, diese Abläufe - quasi von außen - zu beobachten und auch zu thematisieren; dabei stelle ich dasselbe fest wie bereits in Freistadt: für die beiden Lehrer bleibt während der Übungsfirmenarbeit für eine derartige Beobachtung praktisch kaum Zeit, weil sie immer wieder irgendwo gebraucht werden, einem Schüler etwas zeigen oder gerade ein neues Problem aufgetaucht oder eine Entscheidung zu treffen ist. (Eine der Regeln in der *Rudi - Linz*: alle Briefe, die hinausgehen, müssen von einem der beiden Lehrer kontrolliert werden, unterschrieben sind sie aber nur von den Mitarbeitern.)

Die beiden Lehrer haben ihre Aufgaben sehr gut untereinander verteilt, und so sind es beide, die gezielt immer wieder einen oder mehrere Schüler für das Bearbeiten von etwas Neuartigem oder für das Treffen von Entscheidungen aus der laufenden Arbeit herausnehmen. Ich höre beispielsweise zu, wie der eine Lehrer mit einem Schüler bespricht, wie gleich anschließend mehrere Buchungen über das Modem an die Act-Bank geschickt werden sollen (eine Sache, die noch nie reibungslos funktioniert hat). Dabei bringt der Schüler seine eigenen Erfahrungen mit Modems und dem Faxen ein, was dem Lehrer nur sehr recht ist; zusätzlich bekommt der Schüler noch den Auftrag, gleich anschließend dort anzurufen, um festzustellen, ob die Überweisungen funktioniert haben - mit dem Nachsatz: "Aber überlegen Sie sich bitte vorher, was sie genau sagen werden!"

Abb. 27: Das Muster eines Rahmenvertrags

Kurz danach setzt sich der andere Lehrer mit einer Mitarbeiterin des Sekretariats zusammen, um das derzeitige System der Rahmenverträge zu besprechen. Die Wartung dieser Verträge (ein Beispiel, wie ein derartiger Vertrag aussieht, ist in Abbildung 27 dargestellt) erfolgt derzeit nicht planmäßig, und die Einhaltung auf beiden Seiten wird eher zufällig überprüft. Diesen Ist-Zustand stellen beide gemeinsam fest und besprechen einige Möglichkeiten, wie dieser unbefriedigende Ist-Zustand verändert werden könnte. Bevor eine Entscheidung getroffen wird, gibt der Lehrer der Schülerin den Auftrag, das noch einmal in der gesamten Abteilung zu besprechen und dann einen Lösungsvorschlag bis zum Ende des Üfa-Tages auszuarbeiten, der dann vorgestellt werden soll.

Bei der Gestaltung eines Flugblattes für eine Frühlings-Aktion erlebe ich schließlich das gleiche, was in Freistadt bereits angesprochen wurde: Die völlig unterschiedliche Reaktion der beiden Lehrer auf ein und dasselbe Produkt. Während der eine seine Zustimmung gibt und das Ergebnis der Marketing-Abteilung lobt, kommt relativ starke Kritik von dem anderen Lehrer, verbunden mit dem Auftrag, das Flugblatt noch zu verändern. Da aber scheinbar auch die Schüler so etwas wie eine Kompetenzenzuordnung auf die beiden Lehrer getroffen haben und der kritisierende Lehrer offensichtlich der "Marketingexperte" ist, wird eben dieser Auftrag entgegengenommen und - überraschend - ohne großes Murren ausgeführt.

Wie schon angedeutet, endet der Übungsfirmentag wieder im Plenum, nachdem die Arbeitsplätze zusammengeräumt, die Kästen verschlossen und die Computer abgeschaltet wurden.

Beide Lehrer ziehen ein kurzes Resümee über den zurückliegenden Tag und geben einen Ausblick, was in den kommenden Wochen zu geschehen hat. Dabei wird auch wieder die Abschlußprüfung erwähnt, diesmal aber im Zusammenhang mit den Projektarbeiten (dazu siehe extra weiter unten). Und dann wird das eingefordert, was die einzelnen Schüler als Aufgabe erhalten haben: sie müssen kurz vorstellen, was sie erarbeitet oder überlegt haben. Auch dabei entsteht durch die unmittelbar darauf erfolgende Beurteilung durch die Lehrer wieder eine Art von Prüfungssituation, die aber von den Schülern scheinbar nicht als sehr belastend empfunden wird, da die Gefahr, darauf ein "Nicht genügend" zu bekommen, nicht gegeben ist.

Zum Schluß dieses Kapitels sei noch kurz das System der Mitarbeiterbeurteilung dargestellt, das einen interessanten Aspekt in die Leistungsbeurteilung einbringt. Wie in Abbildung 29 dargestellt, gibt es Beurteilungsbögen, die von den Lehrern in Anlehnung an ein real in der Wirtschaft existierendes Instrument entwickelt wurden. Die Schüler haben diese Bögen bereits vor dem Ende des ersten Semesters jeder für sich selbst einmal ausgefüllt und damit eine Selbstbeurteilung vorgenommen. Die Selbsteinschätzungen hat die Geschäftsleitung bekommen, die dann mit jedem Mitarbeiter ein Gespräch geführt hat, in dem die Punkte einzeln durchbesprochen wurden. Differenzen in der Einschätzung der Lehrer und der Selbsteinschätzung des Schülers sind dann jeweils Anlaß, in diesem Mitarbeitergespräch gleich direkt darauf einzugehen.

Abb. 28: Ein Mitarbeiter-Beurteilungsbogen

2.3.5 Eine erste Meinung der Schüler

Daß die Arbeit an den Projekten und deren Abschluß mit Präsentation einen etwas höheren Stellenwert als in Freistadt hat, merke ich an einem Montag vormittag, der rein für eine Pro-
bepräsentation dieser Projektarbeiten reserviert ist. Ebenfalls als Probe gedacht ist ein anderer
Montag vormittag, an dem die Schüler einen Testlauf für die **Abschlußprüfung** in der
Übungsfirma absolvieren. Dabei werden sie von den Lehrern in sechs Gruppen geteilt, die alle
exakt die gleichen Aufgaben bekommen und vier Stunden Zeit haben, diese Aufgaben zu lö-
sen. Dieser Vormittag ist für alle Beteiligten sehr aufschlußreich:

Für die **Schüler** alleine schon deshalb, weil sie bereits einen Monat vor der eigentlichen Prü-
fung die Chance bekommen, sich eine Vorstellung von der Art dieser Prüfung zu machen, und
außerdem bekommen sie eine Rückmeldung über ihren Leistungsstand. (Die Besprechung
beim darauf folgenden Termin hat wirklich eine ausgesprochene Feedback-Funktion - die
Leistungen der Schüler werden aufgeschlüsselt, genau erklärt und dann zu einer Note
zusammengesetzt.)

Für die **Lehrer** ist es ebenfalls ein Probelauf, da sie noch nie zuvor eine derartige Abschluß-
prüfung durchgeführt haben. Beide haben sehr viel Zeit in die Konstruktion der Aufgaben-
stellungen und deren Auswertung investiert; und dabei stellt die Notwendigkeit, an allen Ar-
beitsplätzen denselben Ausgangszustand in der FIBU herzustellen, ohne daß das die laufende
Arbeit in der Üfa beeinträchtigt und ohne daß die grundsätzlich miteinander vernetzten Com-

puter aufeinander zugreifen können, äußerst hohe Anforderungen. Gleiches gilt für die Überlegungen hinsichtlich der Benotung: Die Dreier-Gruppen bekommen für die geleistete Arbeit jeweils eine Note, und zugleich gibt es eine Einzelnote für jeden Schüler. Die ergibt sich aus dem Tätigkeitsprotokoll, das alle zu führen haben, und aufgrund dessen die einzelnen Leistungen der Gruppe jeweils einer Person zuordenbar sind. Das Ergebnis dieser "Probeprüfung" wird von den Lehrern schließlich auch für die Zeugnisnote herangezogen. Allerdings nur zu einem kleinen Teil, da in die Note für BWÜP auch das Projekt einfließt und für der Bereich der Übungsfirmerarbeit neben dieser Tagesleistung natürlich auch die laufende Arbeit von den Lehrern als Mitarbeitsnote sowie die Mitarbeiter-Beurteilung, die sich an ein formalisiertes Mitarbeitergespräch anlehnt und aus einer Fremd- und einer Selbstbeurteilung besteht (siehe dazu auch oben Abbildung 29), herangezogen wird.

Schließlich ist dieser Vormittag auch für **mich** sehr lehrreich, da ich sowohl die Schüler als auch die Lehrer bei einer auch für mich neuen Prüfungssituation beobachten kann. Dabei wirkt es lange nicht wie irgendeine Art der Prüfung, da der Tag relativ entspannt beginnt, die Lehrer noch einmal erklären, worauf es ankommt, und dann die Schüler mit ihrer Arbeit beginnen. In dieser Situation ist nur eines nicht wie gewohnt: zwei der 19 Schüler fehlen, was für zwei Schülerinnen bedeutet, daß sie jetzt auf einmal die gleiche Arbeit, die die anderen zu dritt machen, zu zweit erledigen müssen! Das ist eine Situation, über die auch die Lehrer kurz beraten, um dann aber die beiden Mädchen beruhigen, worauf sich für längere Zeit die Atmosphäre nicht von einem normalen Üfa-Tag unterscheidet. Das geht bis hin zur Pause, die die Schüler auf jeden Fall machen wollen, und einem ungezwungenen Hin-und-her-Marschieren einzelner Schüler zwischen den Gruppen und auch Fragen werden zwischen den Gruppen besprochen. Erst gegen Ende der vier Stunden kommt teilweise etwas Hektik auf. Da wird erstmals deutlich, daß manche Schüler ihre Zeit schlecht eingeteilt haben oder nicht mit allen Anforderungen so zurecht kommen, wie sie sich das eigentlich vorgestellt haben. Aber diese Situation beschränkt sich auf die letzten 20 bis 30 Minuten.

An diesem Tag mache ich auch jene Kurzinterviews, die nach dem gleichen Muster wie in Freistadt ablaufen. Ich frage die Schüler, was sie gut und was sie nicht gut an der Übungsfirma finden, mache aber insgesamt nur zehn dieser Kurzinterviews, weil das im Anschluß an die Probe-Abschlußprüfung erfolgt und ich nur jene Schüler befrage, die dazu Zeit und auch den Willen haben. Dabei mache ich die gleiche Feststellung hinsichtlich der Schülerreaktionen, wenn ihnen das Diktiergerät hingehalten wird, die ich auch in Freistadt bereits erlebt habe: plötzliches "Nicht-mehr-weiter-Wissen", Lachen, Albereien - alles in allem eine sehr ungewohnte Situation, mit der umzugehen die Schüler erst lernen müssen.

Auch die Aussagen der Schüler sind ganz ähnlich denen aus Freistadt. In diesem kurzen **Stimmungsbild** sehr **positiv** herausgestrichen wird (Quelle sind im folgenden immer die "transkribierten Kurzinterviews Rudigierstraße vom 22.4.1996"):

- + Fünf der insgesamt zehn Aussagen beziehen sich auf den Praxisbezug der Übungsfirmenarbeit;
- + viermal wird das Zusammenarbeiten genannt, wobei ein Schüler eben diese beiden Aspekte direkt miteinander verbindet: "Ich finde gut, daß man Beispiele hat, die auch in der Praxis vorkommen: ja, man muß die Zusammenarbeit lernen mit anderen Mitarbeitern, das Abstimmen."
- + Einmal genannt wird, daß in der Üfa selbständig gearbeitet wird;
- + und ebenfalls einmal ist das gute Klima in der Übungsfirma das Positivum, das erwähnenswert ist.
- + Eine Schülerin erwähnt in einem Nebensatz auch die Tatsache als sehr positiv, daß heute dieser Probedurchgang gemacht werden konnte, weil das eine gewisse Sicherheit gebe.

Ist dieses Bild, das die Schüler in den kurzen Gesprächen zeichnen, in Freistadt und Linz sehr ähnlich, so unterscheidet es sich doch recht wesentlich im zweiten Teil, wenn danach gefragt wird, was den Schülern an der Übungsfirma **nicht gefällt**:

- Gleich fünfmal ist es der Faktor Zeit in Verbindung mit Streß, Hektik und der Feststellung, daß "man gehetzt wird". Das bestätigen die Schüler auch unabhängig von der Probeprüfung, im Original hört sich das dann etwa so an: "Na ja mir taugt es nicht, daß oft ziemlich viel zusammenkommt; daß man dann doch recht viel Streß hat ..."
- Zwei Schüler meinen, daß es oft "drunter und drüber geht", einmal wieder mit dem Hinweis darauf, daß die Zeit zu kurz sei, und das zweite Mal wird erklärt, daß "halt manchmal wieder nichts funktioniert".
- Je einmal lautet die Antwort, daß "wir ein bißchen zu viel Arbeit haben immer. Und ein bißchen zu schwierig finde ich es manchmal ..."
- und daß "man sich nicht aussuchen kann, in welche Abteilungen man kommt; da wird man einfach irgendwohin gegeben; ja, aber der Großteil paßt eigentlich eh'."

Dieser Meinung schließt sich der zehnte Schüler an, der eigentlich keine Negativa an der Übungsfirma findet.

In Anbetracht des zuvor abgehaltenen Probe-Übungsfirmentages, der vor allem in der letzten halben Stunde - also kurz vor den Interviews - Druck, Streß und deswegen auch einigen Ärger verursacht hat, finde ich die Kurzinterviews in der Rudigierstraße bemerkenswert positiv.

Überraschend ist für mich die große Übereinstimmung bei den Positiva, die die Schüler unabhängig vom Üfa-Standort angeben. Darin spiegelt sich wohl auch die relativ einheitliche Schulung *und* Meinung der Lehrer wieder, die immer auch mitkommuniziert wird in der Arbeit mit den Schülern. Dagegen bemerkt man bei jenen Merkmalen, die kritisiert werden, die Eigenarten der jeweiligen Üfa - und daß es sich trotz vieler Gemeinsamkeiten um zwei verschiedene "Individualitäten" handelt.

2.3.6 Wichtige, die *Rudi - Linz* umgebende und bestimmende Faktoren

In der Rudigierstraße war es durch die Größe der Schule auch schwieriger, mit der "Institution Schule" in Kontakt zu treten. Zwar kannte ich bereits vor meiner Untersuchung den Direktor und auch einige Lehrer - und doch war es im Vergleich zu Freistadt eine völlig andere Situation bei der Kontaktaufnahme. Hier sollen jetzt die Gespräche mit einer Vertreterin der Partnerfirma, mit dem Leiter der Schule und mit den beiden Lehrerinnen, die die zweite Übungsfirma leiten, kurz wiedergegeben und mit den Interviews in Freistadt verglichen werden. Aus zeitlichen und organisatorischen Gründen konnten leider keine zusätzlichen Interviews mit anderen Lehrern geführt werden, was möglicherweise auch symptomatisch für die Beziehung des Lehrerkollegiums zur Üfa ist. Zwar scheinen die beiden Übungsfirmen und die Arbeit der darin agierenden Lehrer hohes Ansehen zu genießen, dabei bleibt es dann aber auch. Näheres dazu ergibt sich noch aus den Gesprächen mit den Üfa-Lehrern.

2.3.6.1 Die beiden Leiterinnen der zweiten Übungsfirma

Das Gespräch mit den beiden Lehrerinnen findet am 28. Juni 1996 im BWZ statt, das zu dieser Zeit leer ist, und dauert gut zwei Stunden. Beide gehören zu den jungen Lehrern, die noch nicht lange an der Schule sind, und entsprechen durchaus dem Typus, auf den der Direktor als positives Beispiel hingewiesen hat (siehe dazu das nächste Kapitel). Zu diesem Zeitpunkt (knapp vor Schulschluß) steht bereits fest, daß eine der beiden an eine andere Schule, für die sie sich beworben hat, wechseln wird, und die zweite zwar weiter mit einer Übungsfirma arbeiten wird, aber nicht mit *Rudi's Bestes*, sondern mit der Abendschule in einer wieder neuen und anderen Organisationsform. Ein hervorzuhebendes Merkmal dieses Gesprächs zu dritt ist, daß die beiden Frauen wirklich etwas erzählen wollen: Sie haben viele Erfahrungen in diesem - ihrem ersten - Übungsfirmen-Jahr gemacht, sie haben sehr viel Zeit und Energien in diese Arbeit gesteckt, und sie stehen nach wie vor mit viel Engagement und Enthusiasmus hinter ihrer geleisteten Arbeit.

So betonen beide zu Beginn, daß sie auch weiter in Richtung BWÜP und vor allem Übungsfirma arbeiten werden, weil sie diesen Lernort gerade für die kaufmännische Ausbildung für sehr wichtig erachten: "... die Erkenntnis, daß das was man den Schülern erzählt, absolut nicht genügt, geschweige denn, daß sie es anwenden können. (...) .. an und für sich hat man wirklich Probleme, daß sich die Schüler von der Theorie ablösen und es in der Praxis ausprobieren." (IRB, 1)

Damit verbunden betonen die zwei Lehrerinnen ganz nachhaltig den großen Lerneffekt, den sie selbst aus diesem ersten Jahr Üfa gewonnen haben. "Ich muß sagen, wir haben das das erste Jahr gemacht, und es ist auch ein Lernprozeß und man hat dann einfach andere Vorstellungen. Man hat vielleicht am Anfang irrsinnig hohe Erwartungen an die Schüler, und da wird man dann schon enttäuscht, man schraubt dann auf ein richtiges Niveau und irgendwo in der Mitte trifft man sich dann." (IRB, 1 f.) Und die zweite im Originalton: "Also meine Einstellung ist absolut positiv zur Üfa. Zu 100 Prozent, weil ich glaube, daß das die einzige Möglichkeit ist, wie man den Schülern was beibringt. Und was ich für mich positiv finde - daß ich jetzt viel mehr Ahnung habe, was ich den Schülern beibringen sollte." (ebda.)

Sehr positiv beurteilen beide die Zusammenarbeit mit den beiden Kollegen, die die *Rudi - Linz* leiten. So hat es wenig Probleme innerhalb des gemeinsam genutzten BWZ gegeben, und von der bereits vorhandenen Modellierung und organisatorischen Ordnung in der Nachbarfirma konnten sie mit *Rudi's Bestes* profitieren. Das gleiche gilt für das gemeinsam ausgearbeitete System der Schülerbeurteilung: Bereits die Art der Benotung inklusive der Mitarbeitergespräche wurde in beiden Übungsfirmen gleich gehandhabt, und die Abschlußprüfung am Ende des Schuljahres wurde ebenfalls nach genau dem gleichen Modus durchgeführt, bis hin zum Probelauf dieser Prüfung, der in *Rudi's Bestes* zur gleichen Zeit und nach dem gleichen Muster wie in der anderen Übungsfirma durchgeführt worden ist. Über die damit gemachten Erfahrungen und Verbesserungsmöglichkeiten haben dann alle vier gemeinsam beratschlagt und so ihre Entscheidungen getroffen.

Was aber beide nicht mehr machen würden, ist die enge Koppelung ihrer eigenen Üfa an eine bereits existierende. Denn sie haben ihre Üfa "praktisch auch von vorne aufgebaut" (IRB, 2) und dabei ihre eigenen Vorstellungen und Ideen verwirklichen wollen. Hier ist das gleiche Phänomen beobachtbar, das ich bereits bei den Üfa-Lehrern in Freistadt und in der *Rudi - Linz* feststellen konnte: eine sehr starke Identifikation mit "der eigenen Firma", mit einem - wenn auch fiktiven - Konstrukt, in das sehr viel von der eigenen Person und den eigenen Vorstellungen und Fähigkeiten eingeflossen ist. Meiner Meinung nach eine ideale Voraussetzung, um beständig am Modell zu arbeiten und es weiter zu verbessern.

Ein zweiter Punkt, der als "ausgesprochen negativ" erwähnt wird: die Koppelung der Üfa mit dem Projekt. In diesem Zusammenhang kommen auch noch einmal die Anforderungen zur Sprache. Eine Aussage lautet: "Es werden an beide Seiten irrsinnige Anforderungen gestellt - an Schüler und Lehrer." (IRB, 1) Dazu gehören auf der Lehrerseite unter anderem auch das Team-teaching und unbedingt notwendige Konfliktlösungsstrategien - für Konflikte der Schüler untereinander, aber auch solche zwischen Lehrern und Schülern. Und was dann noch zusätzlich dazukommt, ist die ungewohnte Situation, mit einem zweiten Lehrer zusammenzuarbeiten: "Wir haben uns praktisch nicht gekannt, muß man dazu sagen. Wir haben uns gekannt von Konferenzen und haben das Problem gehabt, daß wir uns privat ausgesprochen gut verstehen, und vor den Schülern haben wir unsere Kämpfe ausgefochten." Und weiter: "Verschärfend war einfach, daß sie die Klasse bereits vorher gekannt hat und natürlich mit der Klasse an Position alles verteidigt hat, was zu verteidigen war." (IRB, 4)

Dabei spielt auch nach übereinstimmenden Aussagen eine wichtige Rolle, wie gut man die Klasse schon kennt. Denn die eine Lehrerin hat diese Klasse bereits in den Vorjahren unterrichtet und ist in diesem Jahr insgesamt 13 (!) Stunden in der Klasse, während die andere außer der Üfa keinen Kontakt zu den Schülern hat (und gehabt hat). Ein eindeutiger Vorteil, wenn man neben der Üfa diese Schüler noch in einem anderen Gegenstand (oder auch mehreren anderen) unterrichtet, ist, daß man sehr genau weiß, was die Schüler aus diesen Fächern eigentlich schon können und mitbringen müßten, und als Lehrer kann man dann auch gezielt für die Üfa notwendige Bereiche betonen, vorziehen, wiederholen oder auch zusätzlich einbringen. Der damit verbundene Nachteil ist das gänzlich andere Rollenverhalten: "Das ist völlig anders! Im traditionellen Unterricht funktioniert das ganz anders als dann in der Üfa." Dazu die zweite Lehrerin: "Und da glaube ich schon, daß es ein Problem ist, wenn man parallel beide Rollen hat. Es ist schon schwierig genug, eine benotende Üfa-Rolle zu haben, und eine unterstützende Projektrolle. Das ist schon schwierig genug, und das dann noch gekoppelt mit einer benotenden BWL-Rolle, das ist, glaube ich, nicht mehr machbar." (IRB, 5)

Das Thema Benotung ist in diesem Gespräch insgesamt sehr ergiebig und interessant. Wiederum ein eindeutig negativer Punkt ist die Benotung der Projekte, vor allem im Rahmen der mündlichen Abschlußprüfung. Davon abgesehen werden aber die positiven Aspekte der Notengebung hervorgehoben: positiv vor allem im Sinn von Rückmeldung und Standortbestimmung für den einzelnen Schüler, aber zugleich auch als Ausrichtung der eigenen pädagogischen Tätigkeit auf ein zu erreichendes Ziel. "Ich glaube auch, es ist für den Schüler wichtig, daß er sich irgendwie einordnen kann. Und es ist ja nicht nur so, daß man die Noten so gibt: 'Du stehst auf ...', sondern

wir haben da einen Kriterienkatalog, und aus dem ergibt sich dann die Note. Und das ist dann eigentlich fast immer eine Übereinstimmung mit dem Schüler. Wir haben uns zuerst selbst abgesprochen (...) und dann kommt das Schülergespräch. Und der Schüler brennt eigentlich schon darauf, was man von ihm hält. Und die Note an und für sich ist auch eine Form von Klassifizierung" (IRB, 5)

Diese Mitarbeitergespräche werden, obwohl sie auch als schwierig bezeichnet werden ("Das war gerade für Schüler, die an und für sich vom Lernen her brav - unter Anführungszeichen - sind, aber nichts davon einbringen und eine schlechtere Note haben als welche, die zwar weniger Wissen haben, aber das umsetzen. Das war für die Schüler ziemlich schwierig zum Nachvollziehen." IRB, 3), in ihren Auswirkungen als sehr wichtig angesehen. In diesen Gesprächen ist den Schülern mithilfe des Beurteilungsbogens (siehe oben Abbildung 29) ein sehr ausführliches Feedback gegeben worden, und es wurde jeweils dazugesagt, was die Schüler besser machen könnten. "Das hat man so gemerkt bei einigen, vom ersten auf das zweite Semester. Die haben sich gesteigert um 50 %, das wundert mich schon. Oder auch im zweiten Semester, wo wir gesagt haben: 'Du redest zuwenig, und du könntest das so gut, man sieht das bei deiner Präsentation, das liegt dir. Warum machst du das?' Das ist voll aufgegangen. Plötzlich hat er was zum Reden gehabt. Wo ich mir denke, wenn man das wegläßt, wäre schade gewesen." (IRB, 5 f.)

Ebenfalls sehr positiv ausgewirkt hat sich der bereits einige Zeit vor der Abschlußprüfung durchgeführte Probedurchlauf. Denn ab da war dann auch das Interesse bei vielen Schülern da, mehr von den anderen Abteilungen mitzubekommen, und damit stieg auch das Niveau der geleisteten Arbeit. "Von dem her ist die Abschlußprüfung positiv und den Probedurchlauf sollten wir wahrscheinlich im Dezember machen, um dann effizient zu arbeiten. Weil einfach die Vorstellung, was dann wirklich in Summe zu können ist, nicht da ist. Sonst haben wir ja das gewohnte Schubladendenken: jeder beherrscht seine Abteilung - und das genügt." (IRB, 3)

Auf meine Frage, welches nach Ansicht der beiden Lehrerinnen der wichtigste Bereich in der Üfa sei, in dem auch auf die Qualität der Arbeit geachtet werden muß, nennen beide - ohne lange überlegen zu müssen - das Rechnungswesen, gefolgt von Einkauf und Verkauf. "(...) Rechnungswesen, weil es einfach die komplexeste Abteilung ist, da muß man als erstes ansetzen, das andere ist leichter überschaubar, nicht ganz so vielfältig; natürlich genauso wesentlich, aber das Rechnungswesen ist wirklich der Bereich, wo die größten Schwierigkeiten da sind." (IRB, 2) Obwohl in *Rudi's Bestes* zweimal rotiert worden ist, hatten natürlich nicht alle Schüler die Möglichkeit, im Rechnungswesen zu arbeiten; aber in den letzten Wochen wurde ihnen angeboten, dort hineinzuschneppen, wo sie es für sinnvoll und notwendig hielten. Die Lehrerinnen ordnen auch die

größten Lernerfolge dem Bereich der Rechnungswesens zu, wobei durchaus selbstkritisch folgende Unterscheidung getroffen wird: "... die im Rechnungswesen waren, haben sehr viel profitiert. Also immens kann man sagen. Wobei man differenzieren muß - und das ist unsere Lernerfahrung auch gewesen - die, die am Anfang im Rechnungswesen waren, haben sicher bei weitem nicht so profitiert, wie die zweite Gruppe." (IRB, 2)

Und noch ein zweites Lernfeld wird angeschnitten: das Lernen im sozialen Bereich. Einige Beispiele werden hier angeführt, die dem normalen Schulalltag einfach nicht entsprechen - Situationen, in denen anderes Verhalten gefordert und notwendig ist. Das Fazit lautet: "Ja, auf jeden Fall lernen sie da was. Ich würde sagen, auf beinharte Weise lernen sie etwas." (IRB, 3)

Schließlich ist auch das Verhältnis und die Einstellung der anderen Lehrerkollegen ein Thema. Sehr interessant dabei ist etwas, das ich auch schon von anderen Schulen gehört habe, was aber hier erstmals in meiner Untersuchung zur Sprache kommt: der Wunsch von Nicht-Kommerzialisten, ebenfalls den Gegenstand Betriebswirtschaftliche Übungen und Projektarbeit unterrichten zu dürfen. Genannt werden beispielsweise die Deutschlehrer, die Präsentation genauso gut unterrichten könnten (nach eigener Aussage) wie die Kommerzialisten. Das gleiche gilt für die Textverarbeitungslehrer, wobei diese Forderungen generell unter dem Gesichtspunkt des "Kampfes um Unterrichtsstunden und damit um das eigene Gehalt" und weniger aus inhaltlichen Überlegungen erwachsen dürften. Dieser Wunsch ist aber vor allem auf die Klassen vor der Üfa-Arbeit gerichtet. Das Interesse der Kommerzialisten an Übungsfirmenstunden wird als durchaus groß bezeichnet, aber: "Ja, sie wollen schon, aber nur mit einem, der da schon drinnen war. Also ganz neu anfangen, da ist das Interesse relativ gering." (IRB, 4)

Meine letzte Frage, ob die beiden noch einmal so viel arbeiten würden, wenn sie vorher wüßten, was alles auf sie zukommt, wird ganz eindeutig mit "Ja" beantwortet, und das ist auch mein Eindruck, den ich aus diesem Gespräch mitnehme: Beide vermitteln das Gefühl, daß sie die viele Arbeit und auch die Probleme und Schwierigkeiten gerne dem unterordnen, was sie selbst und ihre Schüler aus dieser Arbeit profitiert und auch Freude daraus gezogen haben.

2.3.6.2 Der Direktor der Schule

Wieder entdecke ich eine Parallele der beiden Schulen in Freistadt und in Linz: Beide Direktoren verstehen es ausgezeichnet, für ihre Schule zu werben und deren Leistungen nach außen sichtbar zu machen. Für beide (die von ihrer Ausbildung her auch beide Kommzialisten sind) ist die Außenwirkung wichtig, und sie betreiben gezielte Öffentlichkeitsarbeit. Deswegen ist es auch nicht verwunderlich, daß immer wieder auch Zeitungsberichte über diese Schulen zu finden sind, daß Gruppen beider Schulen überdurchschnittlich oft an Leistungswettbewerben teilnehmen, und daß von diesen zwei Schulen regelmäßig Einladungen an die Universität ergehen, zu bestimmten Ereignissen wie Projektpräsentationen oder auch anlässlich der Matura in die Schule zu kommen.

Mein Gespräch mit dem Direktor findet in dessen Büro statt, und obwohl es sich dabei um einen Tag der mündlichen Abschlußprüfung in der Handelsschule handelt, hat er genügend Zeit, um mir nicht nur Informationen zu geben, sondern auch wirklich mit mir zu plaudern. Ein Eindruck, den ich an diesem Tag vor unserem Gespräch bei der Beobachtung der Abschlußprüfungen gewinne (ich bin als einzige schul- bzw. prüfungsfremde Person zu dieser Prüfung eingeladen), sei hier noch kurz dargestellt: Ich habe bereits weiter oben (bei der Beschreibung der beiden Üfa-Lehrer aus Freistadt) das Thema Abschlußprüfung angeschnitten, und ich werde an diesem Vormittag in der Rudigierstraße wieder in einigen Annahmen und Überlegungen bestätigt. So ist es - zumindest in den beiden von mir besuchten Schulen - tatsächlich gelungen, dieser Prüfung in Anlehnung an das Vorbild der Matura ein gewisses Maß an Förmlichkeit und Feierlichkeit zu verleihen, das ihre Absolvierung auch zu etwas Besonderem macht. Dementsprechend ist aber auch die Spannung und Nervosität der Schüler deutlich zu bemerken, und in dieser Situation gelingt es dem Direktor durch seine Begrüßung und die einleitenden Worte, aber auch durch manche Bemerkung zwischendurch, zwar diesen besonderen Charakter des Tages zu betonen, dabei aber durch eine freundliche und ermunternde Art den Schülern etwas von der Angst und Nervosität zu nehmen und damit diese Prüfung zu dem zu machen, was sie auch sein soll: Zu einer Leistungsschau dessen, was sich die Schüler während ihrer schulischen Ausbildungszeit an Können und Fähigkeiten, aber natürlich auch an Wissen angeeignet haben. Und insbesondere bei der Präsentation der Projekte dieses Vormittags muß ich ganz ausdrücklich betonen, daß das eine beeindruckende Leistungsschau war. Und ein klein wenig hat auch die Art und Weise sowie das Verhalten des Direktors dazu beigetragen.

Die erste Frage nach seiner generellen Einschätzung des neuen Faches BWÜP beantwortet er mit der Feststellung, daß es seiner Meinung nach längst fällig war, daß die Schüler in einer kaufmännischen Schule mehr praktische Ausbildung bekommen. Dabei geht er vom Nutzen für die Schüler aus, die damit eher den Anforderungen der Wirtschaft gerecht werden können, wenn sie neu ins Berufsleben einsteigen und dann bereits "mit den Techniken der Praxis vertraut" sind. Er ist fest überzeugt, daß die Übungsfirma - in Kombination mit Projektmanagement - das auch tatsächlich leisten kann.

Für ihn sehen die Kriterien guter Übungsfirmenarbeit wie folgt aus: "Sie (die Schüler, FG) müssen auf jeden Fall zur Genauigkeit hingetrimmt werden. Dann sollen sie ihr Wissen, das sie in BWL, in Rechnungswesen, in Englisch, in Deutsch, in Textverarbeitung, in den anderen Fächern erworben haben, da einsetzen können. Und da sehe ich einen weiteren Effekt, einen positiven Effekt der Übungsfirma: Wir kommen in diesem Bereich weg vom Kastl-Denken zu einem ganzheitlichen Lernen." (DR, 1)

Den Unterricht anderer Fächer und die davon betroffenen Lehrer besser auf die Arbeit und die damit verbundenen Notwendigkeiten der Übungsfirma hin zu koordinieren, hält der Direktor für sehr schwierig. Das ginge nur dann wirklich gut, wenn die Lehrer eine Anwesenheitspflicht über ihre gehaltenen Stunden hinaus hätten, und selbst da ließe es sich nur schwer institutionalisieren oder von oben her diktieren. Seiner Meinung nach läuft es vielmehr über bestimmte Konstellationen zwischen einzelnen Personen - wenn jemand mit bestimmten Kollegen "gut kann": "Das läuft mehr auf dem informellen Weg. Das heißt, wenn sich zwei, drei Lehrer gut miteinander verstehen, auch privat, dann sitzen sie auch noch in der Freizeit da und koordinieren." (DR, 2)

Sehr interessant ist sein Wirken oder die von ihm als notwendig erachtete Behandlung der verschiedenen Lehrergruppen vor allem hinsichtlich des Aspektes "Kommerzialisten versus Nicht-Kommerzialisten": "... ursprünglich sind die Lehrer der übrigen Gegenstände (...) dem ganzen Üfa-Bereich sehr skeptisch gegenübergestanden. Vielleicht auch noch aus der Erfahrung heraus mit dem früheren Lehrbüro, wo es geheißen hat, da tun sie eh' nur Kaffee kochen und halt ein bißchen tipseln. In der Zwischenzeit habe ich unter anderem auch die, gerade die Oberskeptiker eingeladen, bei den Präsentationen dabei zu sein. Und jetzt fängt schön langsam ein Umdenkprozeß an. Man muß nur schauen, daß man die gesamten Strömungen ein bißchen steuern kann." (DR, 2) Unter diesem Aspekt sieht er seine Rolle vorwiegend als eine ausgleichende, um nicht "andere oder neue Emotionen oder Animositäten auftauchen" (ebenda) zu lassen.

Auch die Gruppe jener Lehrer, die die wirtschaftlichen Fächer unterrichten, unterteilt er nochmals in zwei Gruppen: solche die auf jeden Fall in der Übungsfirma unterrichten wollen, und solche, die das auf keinen Fall möchten. Zu letzteren zählt er vor allem jene Wirtschaftspädagogen, die keine Praxis machen mußten, bevor sie in die Schule gekommen sind. Die "sträuben sich" gegen die Üfa und "finden alle möglichen Ausreden, daß sie nicht hineinmüssen." (DR, 3). Aber - wie auch schon im Gespräch mit den beiden Lehrerinnen von *Rudi's Bestes* angeklungen - es gibt auch sehr viele andere: "Die jungen, die bei uns sind, sind sehr engagiert, die wollen auch und suchen sich auch eine Partnerin oder einen Partner und kommen zu mir und sagen: 'Wir möchten!' Ja, also das Engagement ist sehr groß. Vielleicht auch, weil die Jugend dort ihre Chance sieht. Während in Rechnungswesen oder BWL - da gibt es wirklich gute Lehrer, die das jetzt schon 20 oder 30 Jahre machen. Da haben die Jungen nicht die Chance, weil sie die Erfahrung nicht haben. BWÜP aber ist ein neuer Gegenstand, da kann man mit Engagement, mit Elan und mit Know-how einem Erfahrenen Paroli bieten. Sagen wir es vielleicht einmal so - vorsichtig ausgedrückt." (ebenda)

Mit diesem Nachdrängen in den Übungsfirmenbereich, der nicht an allen Schulen selbstverständlich ist (es gibt tatsächlich Handelsakademien, in denen jetzt bereits Lehrer "eingeteilt" werden, in der Üfa zu unterrichten!), schaut der Direktor auch relativ gelassen der Situation im Herbst 1997 entgegen, wenn die Handelsakademien die Üfa ebenfalls in ihren Regelbetrieb aufnehmen werden. Für ihn reicht der Hinweis "... wir haben 26 Kommerzialisten, ...", um sich keine weiteren Sorgen zu machen.

Die starke Orientierung des Schulleiters auf eine Ausbildung für die Wirtschaft hin wird auch noch einmal beim Thema Außenwirkung deutlich. Für ihn ist es wichtig, daß die Schüler bereits während ihrer Schulzeit in Kontakt mit der Wirtschaft kommen und diese Kontakte auch pflegen müssen. In dem Nebensatz, daß diese Kontakte auch eine "Imagewerbung für die Schule" sind, kommt ganz unbewußt auch das (Selbst-)Bewußtsein hinsichtlich der Qualität der Schule zum Ausdruck. Der Direktor scheint gar nicht an die Möglichkeit zu denken, daß es auch anders sein könnte. Zugleich bedeutet es für ihn aber auch eine Pflicht und Verantwortung der Schule, für diese Kontakte zu sorgen, die Schüler mit Betrieben in Kontakt zu bringen. "Und so gesehen tritt auch die Schule als solche - ich meine jetzt die Institution Schule - auch vermehrt und verstärkt an die Öffentlichkeit." (DR, 2)

Ein abschließendes Thema ist, wieweit der Direktor das Agieren "seiner" beiden Üfas auf dem Übungsfirmen-Markt mitbekommt, da er ja in beiden Fällen ein Hauptgesellschafter ist. Er meint dazu, daß er vom Markt und den anderen Übungsfirmen eigentlich wenig erfährt, daß er

sich aber die Umsätze und andere Kennzahlen der "Rudi-Firmen" sehr wohl ansieht. Das kommentiert er mit einem Schmunzeln wie folgt: "... ich informiere mich selbst und kann anhand meiner Kennzahlen ersehen, daß ich keine Angst haben muß, eine Nachschußpflicht leisten zu müssen." (DR, 4)

2.3.6.3 Die Partnerfirma: die Quelle AG

Die Firma Quelle ist ein internationales Handelsunternehmen mit dem Stammhaus in Deutschland und europaweit über 40.000 Mitarbeitern. In Österreich agiert der Konzern seit 1959, seit 1965 befindet sich die Österreich-Zentrale in Linz. Das Hauptstandbein hat das Unternehmen im Versandhandel, daneben gibt es aber noch eine Reihe von Fachgeschäften, zu denen auch die Uhren- und Schmuckfachgeschäfte "LeClou" gehören, aus deren Sortiment die *Rudi - Linz* ihr Schmucksortiment auswählt.

Der Kontakt zu dieser Firma wurde auf offiziellem Weg durch ein Schreiben der Direktion an die Unternehmensleitung hergestellt, woraufhin der Vorstand der Quelle sein Interesse an einer Zusammenarbeit bekundet hat. Daß das Engagement als Partnerfirma bisweilen auch unmittelbare Werbewirksamkeit bringen kann, zeigt eine eigene Rubrik im Geschäftsbericht der *Rudi - Linz*, in der unter der Überschrift "Öffentlichkeitsarbeit" mehrere Kopien von Zeitungsartikeln zu finden sind, in denen sowohl von der Partnerschaft der HAK/HAS Rudi-gierstraße mit der Quelle als auch von der offiziellen Eröffnung des BWZ (ebenfalls mit Hinweis auf die Partnerfirma) berichtet wird (siehe RUDI - LINZ 1995, S. 7 ff.).

Der persönliche Kontakt zur Partnerfirma läuft über eine Mitarbeiterin der Abteilung Kommunikation, Frau Schinnerl, die direkt an den zuständigen Vorstand berichtet. Ich führe mit Frau Schinnerl in ihrem Büro in der Vorstandsetage der Quelle in Linz am 22. Juli 1996 ein etwa einstündiges Gespräch, das wiederum auf Tonband aufgezeichnet und anschließend transkribiert wird.

Dieses Gespräch unterscheidet sich von dem mit Herrn Mag. Haberkorn in Freistadt alleine schon deswegen sehr grundsätzlich, weil Herr Haberkorn als einer der Firmenleiter und Eigentümer derjenige war, der die Entscheidung zur Zusammenarbeit mit der Übungsfirma getroffen hat, während Frau Schinnerl die Entscheidung des Vorstandes nun als eine ihrer Arbeitsaufgaben zu exekutieren hat. Sie ist nach eigenen Angaben für die Betreuung der *Rudi - Linz* zuständig, wozu die folgenden Bereiche zählen:

- die Quelle stellt der Üfa Anschauungsmaterial wie den Katalog oder Ausstellungsstücke für Messen zur Verfügung;
- sie fungiert als Lieferant: "... die Üfa bestellt bei uns, wir schicken ihnen eine Auftragsbestätigung, eine Rechnung und ab und zu eine Mahnung, sodaß ein kleiner Schriftverkehr entsteht." (IQ, 1);
- und sie steht für allfällige Anfragen zur Verfügung.

So nennt Frau Schinnerl als konkretes Beispiel eine Urgenz der *Rudi - Linz* in diesem Jahr, in der gebeten wurde, den Einkaufs-Rabatt zu erhöhen, da die vorher vereinbarten 26 - 29 % als zu niedrig angesehen wurden. Sie hat dann einer Erhöhung auf 32 - 35 % zugestimmt.

Für mich interessant ist die Tatsache, daß der Kontakt zwischen der Üfa und der Quelle ausschließlich auf schriftlichem Wege passiert. Frau Schinnerl hat noch nie in der *Rudi - Linz* angerufen und wurde auch noch nie von den Schülern angerufen, sie war auch noch nicht vor Ort in der Schule (allerdings möchte sie das beim nächsten Tag der offenen Tür nachholen); den einzigen persönlichen Kontakt hatte sie mit den beiden Übungsfirmen-Lehrern, als diese anlässlich eines Abschlußgespräches mit ihr kurz vor den Ferien im Unternehmen waren. Bei diesem Gespräche wurden verschiedene organisatorische Dinge besprochen, und nach Aussage von Frau Schinnerl war das ein für beide Seiten sehr sinnvoller Termin.

Davor war lediglich eine Klasse (die Vorgänger der jetzt aktiven Belegschaft) einmal im Unternehmen und "hat die Führung mitgemacht". Auf mein Nachfragen erweist sich diese Führung als eine für Schulklassen bei Anfragen standardmäßig durchgeführte Unternehmensbesichtigung mit einem Schwerpunkt auf der Versandabteilung und der logistischen Abwicklung. Kaufmännisch-verwaltende oder andere mit der Üfa vergleichbare Abteilungen wurden dabei eher nicht berücksichtigt.

Über die Art und Weise, wie der "geschäftliche Kontakt" abläuft, zeigt sich die Firmen-Kontaktperson recht zufrieden: im Durchschnitt gibt es eine Sammelbestellung pro Monat, von ihrer Seite werden ab und zu kleine Unregelmäßigkeiten eingebaut (einzelne Artikel sind beispielsweise derzeit oder überhaupt nicht mehr lieferbar), und das einzige, was sie etwas verwundert hat im vergangenen Jahr, ist die Feststellung, daß von der *Rudi - Linz* immer die gleichen Artikel aus dem doch umfangreicheren Sortiment bestellt werden. Auf meine Frage, ob sie das schon einmal rückgemeldet hat, meint Frau Schinnerl, daß das auch Thema bei der Abschlußbesprechung gewesen sei.

Eine Frage von mir, ob das Engagement der Quelle in der Schule aus ihrer Sicht sinnvoll ist, wird wie folgt beantwortet: "Natürlich ist es sinnvoll für die Quelle. Denn wir nehmen ja immer wieder Mitarbeiter auf - auch Handelsschüler. Und da bringt es für die Quelle doch einiges, wenn der Schüler oder der Lehrer Praxisbezug hat. Also, es ist nicht nur Image für die Quelle, sondern wir denken da sehr wohl auch weiter." (IQ, 2 f.)

Erst beim Durchlesen des Interviews wird mir deutlich, daß ich bei diesem Gespräch selbst relativ viel Redeanteil gehabt habe. Mein Eindruck verstärkt sich dabei, daß eigentlich auch ich relativ viele Informationen an Frau Schinnerl weitergegeben habe und nicht nur umgekehrt. Sie weiß zwar einiges über die *Rudi - Linz*, aber nichts Genaues, und sie hat auch keine klaren Vorstellungen von den Abläufen oder auch den Zielen in der Übungsfirma. Sie ist als Mitarbeiterin der Abteilung Kommunikation zuständig für die Präsenz und die notwendige Unterstützung der Quelle in der *Rudi - Linz*. Sie weiß aber wenig bis nichts vom Lernort Übungsfirma und dem Übungsfirmenmarkt und seinen Mechanismen.

Einer der Unterschiede zur Firma Haberkorn ist somit der Kontakt zwischen den Systemen Unternehmen und Übungsfirma oder auch Unternehmen und Schule, sowie das im Fall der Firma Haberkorn sichtbare Interesse an diesem Kontakt, der nicht nur über Entscheidungen in der Chefetage oder über Vereinbarungen, sondern über Personen läuft.

2.3.7 Die Aussagen der Linzer Schüler in teilstrukturierten Interviews

Wie auch in Freistadt finden in Linz alle Interviews mit den Schülern an einem Tag statt, der verwendete Fragenleitfaden ist mit Ausnahme zweier Fragen (ob die Schüler das Gefühl haben, die Üfa sei ihre Firma; und was man tun müßte, um die Qualität in der Üfa zu verbessern) der gleiche, und alle anderen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen sind ebenfalls vergleichbar.

Der Tag, an dem ich die 16 anwesenden Schüler interviewe, ist insofern ein besonderer, als es eigentlich der Wandertag der Schule ist. Einer der beiden Übungsfirmen-Lehrer ist mit einer anderen Klasse auf Wandertag, der andere hat der Klasse angeboten, an diesem Tag in der Schule zu sein und den Schülern einerseits die Möglichkeit zu geben, ihre Projektberichte fertigzustellen, und er hat sich andererseits bereit erklärt sich, auch Sequenzen der Präsentationen anzusehen, um diese dann mit den Schülern zu besprechen. In dieser Phase (es ist Mitte Mai) haben die Projekte bereits relativ große Bedeutung im Hinblick auf die eigentliche

Präsentation (diese dauert zwischen 30 und 60 Minuten) und die Abschlußprüfung (wo die Projekte in einer Kurzform zu präsentieren sind) bekommen. Diese Bedeutung erhalten sie natürlich unter anderem wegen der Anforderungen, die die beiden Lehrer ihren Schülern immer wieder kommuniziert haben - sie wollen wirklich gute Ergebnisse haben und verwenden deswegen auch viel Zeit für Zwischenberichte und -präsentationen und jetzt auch für die letzten Vorbereitungsarbeiten. Und die Schüler nutzen diese Angebote auf sehr selbständige Weise! An diesem Tag sind sie teilweise in der Übungsfirma, einige Schüler nutzen die Chance und schauen sich eine oder zwei Präsentationen der Parallelklasse an, und alle treffen sich immer wieder im EDV-Raum, in dem die einzelnen Gruppen ihre Projektberichte layoutieren, noch ein letztes Mal überarbeiten und Seite für Seite ausdrucken.

Gerade bei der Beobachtung der Schüler bei diesen Abschlußarbeiten fällt mir zweierlei auf: daß sie (natürlich nicht ausnahmslos alle, aber ein relativ großer Teil) sehr gut umgehen können mit dem technischen Instrumentarium, das ihnen von der Schule zur Verfügung gestellt wird; und daß sie das sehr selbständig tun! Über die Art und Weise, wie hier die Schüler Arbeiten, deren Teile von verschiedenen Personen stammen, zusammenfügen, formatieren und layoutieren, dann über Einzelheiten diskutieren und schließlich (mit vielen Problemen auf dem Weg dorthin) ein Endprodukt zusammenbringen, kann ich tatsächlich nur staunen. Des öfteren habe ich bereits Studenten an der Universität bei ähnlichen Arbeiten zugesehen - und da sind nicht viele Unterschiede festzustellen. Daß es sich bei dieser Gruppe "nur um Handelsschüler" handelt, würde jemand, der diese geringschätzig Formulierungen verwendete, wohl kaum glauben.

Zwischen 8.00 und 13.30 Uhr hole ich immer wieder einen Schüler in eine freie Klasse, in der ich die Interviews durchführen kann. Dort erkläre ich noch einmal kurz, warum ich das jetzt mache, was mit den Aufzeichnungen passiert, und versichere jedesmal wieder, daß die Anonymität der Schüler gewahrt bleibt (eine nicht unwichtige Sache!). Die Interviews dauern zwischen 15 und 25 Minuten, lediglich das letzte nimmt etwas mehr Zeit in Anspruch, weil ich den letzten beiden Schülerinnen ihren Wunsch erfülle, gemeinsam dieses Gespräch absolvieren zu dürfen (das auch deshalb, weil sie bereits länger warten mußten und es für sie insgesamt auch ein langer Tag gewesen ist).

Wie auch oben bei 2.2.6 erfolgt in der Darstellung wieder eine Vierteilung, begonnen wird wiederum mit dem eher allgemeinen Teil.

2.3.7.1 Allgemeine Informationen

Auch bei diesen Interviews beginne ich regelmäßig mit der Frage, was die **erste Assoziation** mit dem Wort Übungsfirma ist. Und auch hier wird am häufigsten an Vorbereitung auf den Beruf und Praxisnähe gedacht (siebenmal), gefolgt von den "Abteilungen, die es da gibt" (IR, 1) - die Abteilungen werden so oder ganz ähnlich fünfmal angeführt -, und viermal wird Streß genannt, wobei diese Ergebnisse zwar recht ähnlich denen von Freistadt wirken, der Streß aber - das Gefühl, mit der Zeit nicht auszukommen - ist in der Rudigierstraße wesentlich stärker vorhanden und spiegelt auch das Ergebnis der etwa drei Wochen zuvor geführten Kurzinterviews gut wieder.

Eine Schülerin bringt meine Frage mit einer Situation in Verbindung, in die wahrscheinlich viele Schüler, die in einer Übungsfirma arbeiten, kommen: "Übungsfirma, manche haben mich eben schon gefragt, was Übungsfirma ist, was man da genau macht und so. Ich erkläre dann meistens, daß es da verschiedene Abteilungen gibt und daß es viel mit dem Berufsleben zu tun hat." (IR, 1)

Diese Grundstimmung setzt sich fort bei der Frage, **wodurch** sich der **Üfa-Unterricht** von anderem **unterscheidet**. Die Hälfte der Antworten gehen in die Richtung, daß die Üfa praxisbezogener sei, einige Male wird unterschieden: "Normaler Unterricht ist theoretisch, Übungsfirma ist praktisch." (IR, 2) Auf mein Nachfragen, was mit "theoretisch" und "praktisch" gemeint ist: "Theoretisch, da wird etwas vorgetragen, das muß man dann lernen und das muß man wiedergeben. In der Üfa lernt man für sich selber etwas." (ebenda) Selbständigkeit ist ebenfalls ein Begriff, der des öfteren in diesem Zusammenhang genannt wird; und daß man etwas "aktiv" tue. "An einem Dienstag oder Mittwoch sitzen wir in der Klasse, schreiben ein bißchen mit und arbeiten mit, aber am Montag müssen wir selbst aktiv sein. Am Computer arbeiten und so." (ebenda)

Dieses Verständnis von "Lernen" versus "etwas selbst tun" ist mir in beiden Schulen gleichermaßen aufgefallen. Für die Schüler scheint Lernen ein durch und durch fremdbestimmter Prozeß zu sein, für den sie selbst keine Verantwortung tragen, sondern der von außen (also in der Regel von den Lehrern) bestimmt und gelenkt wird. Beim Lernen "tun" sie eigentlich nichts, da sitzen sie nur da und hören zu oder lesen etwas. In der Übungsfirma dagegen tun sie etwas, sie reden miteinander, gehen herum, müssen selbst Entscheidungen treffen und werden - abgesehen von der Abschlußprüfung - nicht geprüft oder müssen Tests oder Schularbeiten schreiben. Die "logische" Schlußfolgerung: das kann nicht Lernen sein!

Verstärkt dürfte das noch durch die eben dargestellte Zuordnung "Übungsfirma ist gleich Praxis und der andere Unterricht ist Theorie" werden, da in der Schule das Theoretische gelernt

wird und in der Praxis wird gearbeitet - aber nicht gelernt.

Einzelne Antworten auf die Frage nach dem Unterschied lauten noch, daß man mit den Lehrern anders reden könne (auch hier die Bemerkung: sie prüfen nicht, geben keine Noten), eine Schülerin meint, daß es in der Praxis doch anders aussehe als hier in ihrer Üfa ("In der Praxis, wenn man einen Geschäftsbrief anschaut, schaut er nie so aus." IR, 2 f.) und deswegen das ganze doch "zuviel nach dem Buch abläuft" und eine Schülerin erzählt kurz von der veränderten Einstellung nach der Anfangsphase: "Als erstes haben wir gedacht, die fünf Stunden, da macht man nichts. Aber dann ist die ganze Arbeit gekommen. Wenn man die Arbeit einmal gemacht hat, findet man sich ja leicht hinein." (ebenda)

Die gleiche Feststellung wie in Freistadt mache ich bei der Frage nach den **Tips für einen Nachfolger** in der Üfa, der jetzt noch in die zweite Klasse geht: die Schüler haben sich hier eine Meinung gebildet und sind ganz begierig, diese auch weiterzugeben. Lediglich für eine einzige Schülerin gilt das nicht. Sie würde dem Jüngeren nichts sagen, weil sie "nichts weiß".

Sind es in Freistadt vier verschiedene Gruppen, in die sich die Ratschläge zusammenfassen lassen, finde ich hier nur zwei größere:

- 1) Auch in der Rudigierstraße gibt es eine Strategie, die man unter "von Anfang an mitarbeiten und gut aufpassen" zusammenfassen könnte. Dabei gibt es zusätzliche Hinweise wie, daß das für die Abschlußprüfung sehr wichtig ist, daß sich nur dadurch allzu viel Streß vermeiden läßt, daß man gerade das Rechnungswesen nicht zu locker nehmen darf (dreimal wird diese Abteilung in dem Zusammenhang genannt), daß man sich gleich Anlaufstellen suchen soll, wo man weitere Tips und Hilfen bekommt, und daß sich so die Zusammenarbeit mit den Lehrern am besten gestalten läßt (insgesamt fallen sieben Tips in diese Gruppe).
- 2) Die zweite Gruppe gibt eher Tips inhaltlicher Art, wie und warum man welche Abteilung wählen sollte. Dabei sind manche Hinweise eher allgemein gehalten: auf jeden Fall eine Abteilung wählen, die einem liegt, oder aber mit Leuten gemeinsam in eine Abteilung gehen, mit denen man sich gut versteht. Dabei sind auch einige Aussagen der Schüler, bei denen man merkt, daß sie das Wesentliche verstanden haben und auch für sich selbst etwas herausholen konnten. ("Ich bin zum Beispiel eingestiegen ins Marketing. Das hat mir irrsinnig getaugt (...). Das war das, was ich eigentlich machen wollte. So soll man anfangen. Und auf jeden Fall schauen, daß man mehrere Abteilung durchkriegt, zumindest drei." IR, 3)

Konkreter wird es, wenn die Schüler ausdrücklich von bestimmten Abteilungen abraten oder davor warnen. Einmal kommt das für das Sekretariat vor, gleich viermal wird das

Rechnungswesen genannt. Dabei ist es symptomatisch, daß vor allem Schüler davon abraten, die selbst nicht im Rechnungswesen waren: "Ich würde ihm von der Rechnungswesen-Abteilung abraten, weil das ist wirklich arg, wie es dort zugeht. Ich meine, es ist wahnsinnig schwer. Die müssen oft voll lange noch dableiben, und ich kenne mich da selbst auch ehrlich gesagt nicht aus." (IR,4) Und zugleich ist das Rechnungswesen jener Bereich, von dem die Schüler selbst überwiegend der Meinung sind, daß es gerade dort wichtig sei, sich gut auszukennen, weil es für die Abschlußprüfung entscheidend sei. Gerade gegenüber dieser Abteilung besteht ein sehr ambivalentes Verhältnis: sie ist beinahe gefürchtet unter den Schülern, obwohl ihnen bewußt ist, daß sie zentral ist - und nicht nur im Hinblick auf die Abschlußprüfung, sondern auch hinsichtlich der eigenen Qualifikation, wenn es um die Bewerbung um eine Arbeitsstelle geht. Deshalb gibt es auch Ratschläge wie den folgenden: "Er soll so gut wie möglich aufpassen, gerade im Rechnungswesen, was da los ist, weil dann die Abschlußprüfung kommt. Einfach nur drinnen sitzen und nichts tun, das bringt nichts. Wenn, dann gescheit mitarbeiten." Zugleich endet aber auch diese Aussage mit der Empfehlung, die Abteilung, wenn möglich, zu meiden!

Zwei Antworten beziehen sich auch auf Strategien, wie man sich am besten den Lehrern gegenüber verhalten sollte, allerdings sind sie genau konträr. Während eine Schülerin empfiehlt, nur das zu machen, was die Professoren wollen, lautet die Devise eines Jungen: "Nichts gefallen lassen. Das ist ein Leitsatz, nach dem muß man da drinnen arbeiten. Man darf sich nicht unterdrücken lassen." (IR, 4) Diesen Leitsatz verfolge er aber generell in der Schule, und er merkt auch an, daß gerade in der Übungsfirma mehr Raum gegeben wird, um das zu praktizieren. Auch eher zum allgemeinen Teil gehört die Frage, was den Schülern ihrer Meinung nach **in der Handelsschule am meisten gebracht** hat. Darauf wird als Antwort je einmal die "Klassengemeinschaft", die "ganzen drei Jahre" und "Englisch und Deutsch" gegeben. Alle anderen Antworten beziehen sich auf die wirtschaftlichen Kernfächer, einmal wird "das kaufmännische Denken" ganz allgemein genannt. Bei den Fächern erhalten BWL und die Übungsfirma etwa gleich viel Nennungen, mit Abstand am häufigsten kommt aber wiederum Rechnungswesen. Dieser Gegenstand scheint doch das Denken und auch den emotionalen Bereich in den kaufmännischen Schulen sehr stark zu prägen, und es bestätigt die bereits vor einigen Jahren aufgestellte These, daß nicht das Leitfach Betriebswirtschaftslehre die Handelsakademie und die Handelsschule dominiert, sondern daß das eigentlich prägende Fach und damit der heimliche "Hauptgegenstand" eben das Rechnungswesen ist (vgl. dazu GRAMLINGER 1994). Zum Abschluß dieses Bereiches noch eine typische Schülermeinung: "Man

hat eigentlich in jedem Fach etwas gelernt. Rechnungswesen auf jeden Fall sehr viel, BWL und in der Üfa auch, in Englisch haben wir auch ziemlich viel dazugelernt." (IR, 36)

2.3.7.2 Kognitiv-fachlicher Bereich

Mit den gleichen acht Fragen wie in Freistadt und einer zumeist ähnlichen Reihenfolge wird der Bereich abgedeckt, der schwerpunktmäßig das Lernen der Schüler behandelt. Auch in der Rudigierstraße wird zuerst gefragt, ob die Schüler meinen, in der Übungsfirma **etwas gelernt** zu haben.

Hier antworten allerdings ausnahmslos alle Schüler mit einem entschiedenen "Ja" und die Ausführungen werden dann rasch sehr konkret. 13 der 16 Schüler geben *konkrete Tätigkeiten* oder Bereiche an, die sie in ihren Abteilungen erlernt und bearbeitet haben. Dabei sind diese Bereiche bunt gemischt, vom Verbuchen und Briefe schreiben über den Umgang mit Winline bis hin zu sehr allgemeinen Bezeichnungen wie Gehaltsabrechnung oder gleich einem Abteilungsnamen (Einkauf, Verkauf). Einige Schüler heben den Umgang mit dem Computer und der verwendeten Software hervor, für einige ist auch das Gefühl, schon eine Ahnung vom "richtigen Arbeiten" bekommen zu haben, sehr wichtig. "Wenn man jetzt zum Beispiel in einen Betrieb kommt, und der Chef - der sitzt ja nicht so am Computer - der sagt: 'Jetzt arbeiten Sie da irgendwo im Winline herum', dann kenne ich mich schon aus, was ich in der Winline machen soll." (IR, 6) Während vier Schüler meinen, "im Prinzip gesehen zu haben, wie das in der Praxis eigentlich abläuft", sind drei der gegenteiligen Meinung: die Üfa hilft ihnen zwar, aber in der Praxis sieht (vielleicht) doch alles anders aus. ("Ja, gelernt habe ich sicherlich etwas - anhand von Beispielen, praktisch. Es läuft wie ein ganz normaler Geschäftsalltag ab. Das ist eigentlich schwer. Ich meine, wenn man in einen Betrieb wirklich kommt, ist es wieder anders." IR, 7)

Von den Schülern, die fachliche Inhalte als ihren Lernerfolg angeben, wird auch einige Male betont, daß durch die Anwendung des in der Theorie Gelernten auf konkrete Anforderungen in der Üfa vieles erst verstanden worden ist. "Personalverrechnung kenne ich mich einfach besser aus. Im Unterricht ist das ganz anders erklärt worden. Wir haben alles ganz anders gemacht. Oder im Verkauf, am PC, wie man fakturiert und so. Das lernt man im Unterricht nicht so." (ebenda)

Gleich vier Schüler aus dieser Gruppe geben als ganz entschiedenen Vorteil an, im Rechnungswesen gearbeitet zu haben (siehe dazu auch die gerade eben beschriebene Einschätzung des Rechnungswesens bei den Tips für die Nachfolger!). Diese Schüler empfinden es nicht nur als einen Vorteil gegenüber all jenen, die nicht in dieser Abteilung waren, sondern sie nennen

häufig auch andere Fähigkeiten, die sie durch die Arbeit in dieser doch als "verrufen" zu bezeichnenden Abteilung gewonnen haben. Ein Schüler antwortet beispielsweise auf die Ausgangsfrage, was er in der Übungsfirma gelernt hat, daß er jetzt auf jeden Fall selbständiger und rationeller arbeiten könne. Auf meine Frage, wie er das gelernt hat: "Ich habe es vor allem in der Abteilung Rechnungswesen gelernt, weil da ist sehr viel zu tun und wenn man es da nicht schafft, dann geht das schief. (...), weil später ist auch nicht immer jemand da, der es gleich erklärt. Da muß man sich auch irgendwie selber die Informationen beschaffen." (IR, 5)

Und ein anderer sieht für sich selbst deutlich den erreichten Lerntransfer: "Man hat eigentlich überall viel gelernt, aber nur im Rechnungswesen hat man Sachen, die man im Unterricht gelernt hat, in die Praxis umsetzen können." (ebenda)

So wie in Freistadt lassen sich auch hier die Lerneinschätzungen der Schüler im wesentlichen in zwei große Gruppen einteilen - die fachlichen Inhalte und der Bereich des selbständigen und gemeinsamen Arbeitens, allerdings mit genau umgekehrter Gewichtung: Während in Freistadt fast zwei Drittel diesen zweiten Bereich zur Antwort geben, liegt in Linz das gleiche Schwergewicht auf dem ersten. Die *Art und Weise des Arbeitens* - zusammenarbeiten, selbständig agieren, die Arbeit sinnvoll auf- und einteilen - wird von etwa einem Drittel der Schüler als Lernerfolg angesehen. Gerade der Aspekt des Zusammenarbeitens bietet einem Schüler die Möglichkeit, seine Sichtweise von Lernen und Arbeiten in der Schule und der Üfa zu erklären, die wahrscheinlich typisch für viele seiner Kollegen ist: "... in der Übungsfirma, im Prinzip kann man ja nichts lernen. Man kann nur aufpassen und sich das merken und notieren und nächstes Mal richtig machen. Aber richtig lernen, wie für einen anderen Gegenstand, für VWL oder so, kann man nicht. Allein schon die Zusammenarbeit: Zusammenarbeiten mit anderen Mitschülern, Personen und sonstiges. Einfach die Kooperation untereinander. Daß man praktisch gemeinsam ein Problem bewältigt und nicht immer nur alleine arbeitet. Eigentlich arbeitet man im normalen Unterricht - bis auf ein paar Beispiele oder Übungen - alleine. Alleine arbeiten, alleine lernen, die Arbeiten auch alleine schreiben." (IR, 5)

Daß diese Art von Lernen nicht immer ganz freiwillig erfolgt, gibt eine andere Schülerin an: "Wenn ich mit einer zusammenarbeite, und die mag ich nicht, das kann man auf die Arbeit nicht so auswirken lassen. Wenn ich sage, die ist mir unsympathisch, na ja, dann rede ich eben nichts mit ihr. Das geht einfach nicht bei der Arbeit, da muß man zusammenarbeiten." Und auf meine Frage, ob sie glaubt, das Zusammenarbeiten auch besser gelernt zu haben in diesem knappen Jahr: "Ja, das glaube ich schon, weil man da gezwungen wird, daß man das lernt." Und schließlich frage ich noch, was geschieht, wenn es zu Problemen kommt und Arbeiten nicht erledigt werden: "Die haben wir nach-

her nachgeholt, also sind länger herinnen geblieben. Haben mehr gearbeitet dann, bis das bereinigt war. Dann hat man sich auch viel besser ausgekannt. Vorher hat man ja keine Ahnung gehabt. Durch das ständige Ausbessern und Üben weiß man, den Fehler macht man dann nicht mehr." (IR,7)

Für mich interessant ist in diesem Zusammenhang das öfters vorgefundene Phänomen, daß zwar die Schüler auf der einen Seite sehr häufig diesen sozialen Bereich oder auch ihr eigenes Arbeitsverhalten als einen Lernerfolg bezeichnen, aber fast im gleichen Atemzug meinen, daß das ja eigentlich nicht Lernen sei! Denn wie der eben zitierte Schüler auch meint: Lernen ist doch etwas anderes.

Auf die konkrete Frage, ob sie glauben, **in der Übungsfirma mehr oder weniger** als im anderen Unterricht **gelernt** zu haben, gehen die Meinungen der Schüler auch extrem weit auseinander: zu etwa gleichen Teilen meinen sie (IR, 8 f.), daß

- das ziemlich gleich ist;
- man im normalen Unterricht mehr lernt ("in anderen Gegenständen lernt man aus Büchern");
- sie in der Übungsfirma mehr lernen;
- es etwas anderes und schwer vergleichbar ist ("... es ist mehr praktisch, im normalen Unterricht ist es Theorie"; "Vom Wissen her lernt man mehr im normalen Unterricht, also der Stoff ist intensiver, aber merken tut man sich mehr von der Üfa.").

Nur ein Schüler geht näher auf den Transfer von anderen Gegenständen in die Üfa ein und stellt fest, daß da schon viele Verbindungen seien und er den Stoff aus diesen Gegenständen in der Üfa-Arbeit verwenden könne.

In der Folge der Gespräche frage ich regelmäßig nach eben diesem Aspekt ("Was haben Sie **von anderen Gegenständen** in der Üfa brauchen können?"). Am häufigsten wird in den Antworten wiederum Rechnungswesen genannt (von zwölf Antworten siebenmal), knapp gefolgt von BWL und Textverarbeitung. Relativ oft kommt auch als Antwort Deutsch, im Gegensatz zu Freistadt wird aber beispielsweise Englisch kein einziges Mal erwähnt. Und wiederum sehr selten thematisieren die Schüler den Transferaspekt; wenn das der Fall ist, dann aber sehr **ehrlich**: "Es ist schwer, weil meist muß man auf Sachen zugreifen, die man sowieso nicht richtig kann. Das muß man dann wieder richtig lernen. (...) Es war schon ein bißchen schwerer, weil das Buchen war schon länger aus, aber sonst konnte ich immer in Büchern nachschauen, und dann habe ich mich wieder ausgekannt." (IR, 10)

Noch stärker als in Freistadt merke ich hier, daß das Potential der fünf Abteilungen (im Sinne von Lernen und Erfahrungen machen) tatsächlich recht unterschiedlich ausgenutzt wird. Denn daß es in jeder Abteilung andere Lernfelder gibt, ist allen Beteiligten klar. Zugleich meinen zwei Drittel der Schüler, daß es sehr schwierig sei, von anderen Abteilungen während der normalen Üfa-Zeit etwas mitzubekommen oder von diesen Abteilungen gar etwas zu lernen, da jeder selbst genügend Arbeit gehabt habe. Von diesen Schülern gibt aber etwa die Hälfte an, daß sie in der Vorbereitung auf die Abschlußprüfung dann doch gezielt von einer anderen Abteilung etwas gelernt haben - rein aus der Notwendigkeit heraus, dieses Wissen möglicherweise bei der Prüfung zu benötigen. Von jenen Schülern, die diese Frage nach Kenntnissen aus anderen Abteilungen mit "ja" beantwortet haben, nennt auch etwa die Hälfte lediglich eine andere Abteilung, von der sie noch etwas mitbekommen habe - daraus läßt sich der Schluß ziehen, daß der Großteil der Schüler außer von den beiden Abteilungen, in denen konkret gearbeitet wurde, noch von einer dritten Abteilung Grundkenntnisse erworben hat. Daß das zum Teil aus dem Prüfungsdruck heraus geschieht und zum Teil auch mit einem bestimmten Maß an Eigeninitiative verbunden ist, entspricht durchaus der Intention des Lehrplans: "Ja, bei der Abschlußprüfung, wie wir den Probedurchgang gemacht haben - da habe ich schon einiges mitgekriegt vom Rechnungswesen. (...) Ich habe mir das vorher erklären lassen von der Claudia. Die hat mir das erklärt, damit wir, wenn keiner vom Rechnungswesen dabei ist, das so ungefähr irgendwie hinbekommen." (IR, 9)

Auf die Frage, **in welchen Bereichen sie gerne mehr gelernt** hätten, antworten drei Schüler, daß sie ganz zufrieden sind mit dem, was sie gemacht haben, und zwei wollen gar nicht mehr, weil das ja doch Schule sei, und da reiche der Stoff so auch schon. Die restlichen elf aber nennen ganz konkret eine oder zwei andere Abteilungen, in denen sie gerne noch gearbeitet hätten und können in der Regel auch einige Arbeitsbereiche nennen, die sie daraus interessieren würden. Am häufigsten werden der Einkauf und der Verkauf genannt, auch die Personalabteilung kommt vor - kein einziges Mal dagegen die Abteilung Rechnungswesen, was sich beinahe wie ein roter Faden durch die Interviews zieht: Jene Schüler, die nicht im Rechnungswesen waren, meiden es, wo sie nur können, und jene, die in dieser Abteilungen waren, sehen eher die Vorteile, die sie daraus ziehen. (Interessant in diesem Zusammenhang der Vergleich mit Freistadt: Dort ist Rechnungswesen die Abteilung, in der die meisten Schüler gerne noch etwas lernen wollten; dort ist aber auch das Image des Rechnungswesens ein anderes - es ist bei weitem nicht so gefürchtet wie in der *Rudi - Linz.*) Eine Schülerin, die zuerst im Einkauf und dann im Rechnungswesen war (sie würde gerne noch mehr vom Verkauf wissen), bringt es auf den Punkt: "Insofern kann man mit dem Wissen von Einkauf und Rechnungswesen einiges überbrücken. Zum Beispiel andere Leute, die bei uns im Marketing und Sekre-

tariat gearbeitet haben, die kennen sich im Einkauf, Verkauf, Rechnungswesen und in der Personalverrechnung überhaupt nicht aus. Die haben nie mit Mesonic gearbeitet, nur Word gehabt." (IR, 13)

Den Umgang mit dem PC und der gängigen Software sowie die konkreten Kenntnisse aus dem Rechnungswesen sehen auch ein Teil der Schüler als jene Bereiche an, von denen sie aus ihrer Übungsfirmenarbeit **am meisten profitiert** haben: "Ich denke, wenn ich zum Beispiel in einer Firma in Winline arbeiten müßte oder im Word - da profitiert man schon davon. Daß man überhaupt einen Computer hat in der Übungsfirma, weil in einem Betrieb auch mit solchen Programmen gearbeitet wird. Da kennt man sich dann sicher schon aus. Da findet man im Betrieb einfach leichter hinein." (IR, 12) Lediglich ein Viertel hält Teamarbeit und Arbeitseinteilung für jenen Bereich, der am meisten als ihr persönlicher Profit zu Buche schlägt.

Auch in der *Rudi - Linz* frage ich die Schüler gegen Ende des kognitiv-fachlichen Teils, ob Sie die Üfa **eher als Arbeiten oder als Lernen** empfunden haben. Die Antworttendenz ist zwar die gleiche wie in Freistadt, allerdings ist der Grundtenor noch wesentlich stärker in Richtung Arbeit ausgeprägt: Nur für einen Schüler ist es eindeutig eher Lernen (ein "ganz anderes Lernen als in der Theorie"), vier meinen, daß es beides zugleich sei ("Beides zusammen. Es war schon anstrengend, die fünf Stunden. Wir sind schon ziemlich gefordert worden. Man hat täglich irgend etwas Neues dazugelernt. Schon vom Anwenden am Computer, wie Formulierungen, das ist neu, das sollten wir anders machen, die Mappe sollten wir anders führen, das wäre besser. Man kommt auch mit der Zeit darauf, das ist geschickter, wenn man das so und so macht." IR, 14); elf Schüler (mehr als zwei Drittel) entscheiden sich ganz eindeutig für Arbeit und bei einigen Nachfragen meinerseits wird betont, daß der Terminus Arbeiten in diesem Zusammenhang als positiv besetzt empfunden wird. ("Das war mehr Arbeiten. Lernen war eigentlich nebensächlich, das ist, glaube ich, von alleine gekommen. (...) Ich habe einfach das Wissen durch die Arbeit dazubekommen." ebenda)

Zusammenfassend läßt sich - nicht nur für die *Rudi - Linz*, sondern auch für die *Sparetime* - feststellen, daß nach Ansicht der Schüler genau das passiert, was oben nach der Definition von DÖRNER unter dem "Aufbau kognitiver Strukturen" beschrieben wurde (auch wenn die Schüler das sicher nicht so formuliert hätten!): Diese werden aus der Auseinandersetzung des Individuums mit der Umwelt entwickelt, wobei darauf hingewiesen wurde, daß der Begriff Kognition wesentlich mehr erfaßt als bloßes Wissen. Zu den "Phänomenen der Informationsverarbeitung" (MANDL/HUBER 19983b, S. 3) gehören "Prozesse des Aufmerkens, des Lernens, des Speicherns, des Erinnerns, des Abstrahierens und des Problemlösens". Und DÖRNER (1977, S. 39) weist darauf hin, daß es die kognitive Struktur ist, die es dem

Individuum ermöglicht, "sich in einem bestimmten Realitätsbereich erkennend und handelnd zu bewegen". All diese Prozesse beschreiben die Schüler mit ihren eigenen Worten, und es wird dabei verstärkt deutlich, worauf auch SEILER (1978, S. 130) hinweist: daß diese Prozesse eingebunden sind in ein soziales Bedingungsgefüge, in die Interaktion mit den Sozialpartnern.

Die Schüler können ganz konkret benennen, wo sie was gelernt haben. Sie haben lediglich bisweilen Probleme, diesen Lernbegriff in Einklang zu bringen mit dem, den sie aus dem herkömmlichen Unterricht überwiegend gewohnt sind und der sich auf den Erwerb und die Reproduktion von Wissensinhalten konzentriert.

2.3.7.3 Emotionaler Bereich

Von 15 Antworten auf die Frage nach dem **Klima** bzw. **wie wohl** sich die Schüler in der Üfa **gefühlt** haben, sind lediglich vier unzufriedene. Eine Schülerin gibt als krassestes Beispiel an, daß sie manchmal Angst vor der Übungsfirma gehabt hat, eine empfindet das Klima als gereizt und eine beschwert sich, daß sie oft nichts zu tun gehabt hat. Dazu völlig gegensätzlich das häufige Nennen von Streß, der zum Teil durch die viele Arbeit, zum Teil auch durch die Lehrer entstanden ist. ("Wenn ziemlich viele Bestellungen sind, muß man schon schauen, daß man zusammenkommt mit der Arbeit. Ab und zu reden dann die Lehrer soviel hinein, dann, na ja ... Das muß noch gemacht werden, das muß noch gemacht werden zur Kontrolle jetzt, daß ja alles stimmt. Wir sind 19 Leute hier herinnen und zwei Lehrer. Jeder braucht von irgend jemandem etwas, dann sagt der, er hat jetzt keine Zeit, dann muß man wieder warten." IR, 15 f.) Die gleiche Schülerin meint aber auch, daß das Klima trotzdem gut ist, weil sie nicht nur fünf Stunden lang Streß, sondern zwischendurch auch wieder Spaß oder etwas mehr Ruhe hat.

Der Großteil der Schüler hat sich eher wohl gefühlt, teils ohne Angabe von Gründen, teils, weil die Zeit schneller vergeht und teils, weil die Sozialform der Arbeit geschätzt wird. ("Irgendwie ist es trotzdem lockerer gelaufen. Man hat auch zusammenhelfen können; und es haben die Abteilungen untereinander auch zusammengeholfen." IR, 15) Häufig lautet der Tenor, daß das Klima sehr gut sei, auch wenn es "ab und zu drunter und drüber geht" oder "gerade wieder einmal sehr stressig ist". Und einige Schüler schätzen auch die Möglichkeiten ihrer Arbeit: "... es ist einfach selbständig arbeiten, und es ist dann schon so, daß man selbst schaut, sich selbst unter Streß setzt, damit man zusammenkommt mit dem Ganzen. Voriges Mal haben wir voll viel gearbeitet, damit wir zusammenkommen. Dann hat der Professor schon zu uns gesagt: 'Jetzt packen Sie endlich zusammen, damit Sie heimkom-

men!' Das tun wir selber schon so, damit wir zusammenkommen, eigentlich. Und das ist dann auch ein gutes Gefühl, wenn man fertig ist mit der Arbeit." (IR, 15)

Beim Vergleich mit anderen Schultagen teilen sich die Meinungen. Genau die Hälfte der Schüler (acht Nennungen) zieht den Übungsfirmentag den anderen Schultagen eindeutig vor; bei einem Viertel "kommt es darauf an": dabei wechseln die Gefühlslagen teils "von Montag zu Montag", teils von Semester zu Semester und teilweise kommt es darauf an, welche Fächer an den anderen Tagen unterrichtet werden. Eine solche Differenzierung als Beispiel: "Als ich im Personal war, bin ich auf jeden Fall lieber gegangen, am Montag. Da haben wir gewußt, wir kommen immer zusammen. (...) Im Rechnungswesen - da eben ein bißchen weniger, weil die Lehrer auch sehr viel Druck machen. Weil wir auch wissen, wir werden nie fertig." (IR, 17) Viel Arbeit und Streß sind auch die Gründe jener vier Schüler, die am Montag weniger gern in die Schule kommen als an einem anderen Tag.

Gründe für die Bevorzugung des Übungsfirmentages gegenüber den anderen Tagen sind vor allem die größere Eigenständigkeit ("Der Montag ist einfach anders [obwohl zuvor Streß ein Thema war - Anm. FG]. Da sitzt man nicht nur und muß immer zuhören, sondern man kann etwas selbst machen. Man hat irgendwie doch eine Verantwortung, selber - wenn was nicht klappt." IR, 17), und einige Male wird auch erwähnt, daß es lockerer sei.

Auf die Fragen, was angenehm (oder auch: was Spaß gemacht hat) und was unangenehm war, kommen gerade im letzten Fall überraschend wenig Antworten. Die Schüler haben ganz und gar keine einheitliche Ansicht oder zumindest eine Tendenz, was sie als **unangenehm** in der Übungsfirma empfinden. Zwei wissen auf diese Frage nichts Unangenehmes zu berichten, und die anderen nennen wiederum Streß, Druck, der von den Lehrern vor allem gegen Ende des Schuljahres gekommen ist, die vielen Protokolle, die zu schreiben sind oder den Abteilungswechsel, der neue Unklarheiten mit sich gebracht hat. Interessanterweise antwortet eine Schülerin in fast gleicher Weise auf diese Frage, wie es auch in Freistadt vorgekommen ist: "Ja, vielleicht, daß die zwei Professoren oft unterschiedlicher Meinung waren, einer sagt das, der andere das. Da weiß man dann nie, was ist jetzt richtig." (IR, 26)

Wesentlich mehr wissen die Schüler zu berichten bei den erfreulichen oder **angenehmen** Dingen der Üfa. Etwa ein Drittel hat auf jeden Fall auch Spaß in der Üfa gehabt; drei Schüler haben sich zu Beginn des Jahres wohler gefühlt wie gegen Ende, was teilweise mit dem steigenden Leistungsdruck und teilweise mit dem bereits Vertraut-Sein begründet wird. Hervor-

zuheben sind jene vier Schüler, die die angenehmen Emotionen und auch den Spaß in der Übungsfirma mit dem Gefühl verbinden, etwas zu können bzw. erfolgreich bei einer Tätigkeit oder Aufgabe zu sein: "Wenn man sich auskennt, dann ist es schon super eigentlich. Dann sieht man auch, daß etwas herauskommt, ich meine, daß das richtig ist und daß das paßt. Und da habe ich auch gesehen, daß ich etwas kann." Und ein anderer Schüler: "Wenn man sich wo ausgekannt hat, es jemandem erklären konnte, und man hat einen guten Durchblick gehabt, dann hat die Arbeit Spaß gemacht." (IR, 25)

Bei diesen Gelegenheiten wird auch immer wieder deutlich, daß vielfach das Erleben der Schüler im Hinblick auf gleiche Sachverhalte sehr verschieden sein kann; hier das bereits öfters strapazierte Beispiel des Rechnungswesens: "Ja, am Anfang ziemlich, das war super. Personalverrechnung war gut. Da hat alles gepaßt. FIBU war auch interessant. Es gibt eigentlich nichts, wo man sagt: negativ, es war überhaupt nichts negativ." (ebenda)

Ebenfalls keine einheitliche Meinung ergibt sich auf die Frage, ob sich die gefühlsmäßige Situation während des Jahres verändert hat und wenn ja, wie. Einige Schüler haben sich am Anfang wohler gefühlt als am Schluß ("Wie dann die Abschlußklasse gekommen ist, ist der Üfa-Betrieb ein Hauptfach geworden, da ist es am Anfang noch super gewesen. Erst zum Schluß hin, mit den Projekten und so, sagt jeder schon: Nein, Montag, da geht's echt zu." IR, 26), bei einigen war es genau umgekehrt; und eine sehr plausible Erklärung wird auch gegeben für die Feststellung, daß die Jahresmitte die beste Zeit war: "Am Anfang war alles ganz neu und ungewohnt und am Schluß kommt jetzt der Streß mit der Abschlußprüfung daher." (ebenda)

Vielfach spielen die **Projektarbeiten**, die ja zusätzliche Ressourcen der Schüler beanspruchen und, wie bereits erwähnt, von den Lehrern auch sehr ernst genommen werden, bei der emotionalen und auch motivationalen Lage der Schüler eine nicht unbedeutende Rolle. Denn einige Schüler bezeichnen schon die **Abschlußprüfung** im Hinblick auf die Übungsfirmenarbeit als streßverursachend. Der größere Teil aber meint, daß das eigentlich nicht so schlimm sei, da zum einen die Gefahr, dabei durchzufallen, als relativ gering angesehen wird, und zum anderen gleich mehrere Schüler hervorheben, daß durch den Probegang die Angst eigentlich weitgehend genommen sei: "Wir haben ja schon den Probegang gehabt. Wir wissen jetzt ungefähr, wie das abläuft. Das ist nicht so arg, wie wir uns das vorgestellt haben. Weil wir wissen, was wir noch können müssen bzw. was wir uns noch anschauen sollen." (IR, 20) Zwei Schülerinnen können der Abschlußprüfung sogar durchaus positive Aspekte abgewinnen. Die eine argumentiert genau so, wie es auch die beiden Üfa-Lehrer in Freistadt getan haben: "Dadurch, daß wir eine Abschlußprüfung haben, nehmen sich die Leute wahrscheinlich mehr zusammen." Und die zweite sieht

durchaus auch den formalen Aspekt: "Ich finde es gut, daß es eine Abschlußprüfung gibt. Sicher fürs Ausland und überhaupt, wenn man Fachhochschule macht oder so, braucht man wie in Deutschland mittlere Reife oder Matura." (IR, 20)

Bei einigen Gesprächen frage ich auch nach, wie weit sich die Schüler mit der *Rudi - Linz* als *ihrer* Firma identifizieren. Bis auf zwei Ausnahmen wird diese Identifikation jedes Mal bejaht; und die Momente, in denen dieses Empfinden besonders stark ist, sind entweder, wenn irgend etwas gut funktioniert hat oder eine Arbeit erfolgreich abgeschlossen wurde, oder wenn die Firma Kontakt zu anderen Übungsfirmen hat und man dabei keine Fehler machen will. Besonders spannend erlebe ich ein Konkurrenzdenken, das sich aus der schulspezifischen Situation ergibt: "Ja, es war unsere Firma, weil es war immer die Rivalität zwischen *Rudi - Linz* und *Rudi's Bestes*. Die war immer da. (...) Die *Rudi's Bestes* ist unterstützt worden, von Schachenmayer. Alleine schon vom Prospekt. Wir haben bei Quelle einmal Probleme gehabt. Da war doch die Rivalität da, daß wir besser sein müssen." (IR, 27)

Natürlich beeinflußt auch in der *Rudi - Linz* eine Reihe von Faktoren die Gefühls- und Befindenswelt. Am **BWZ** schätzen beinahe alle Schüler besonders, daß sie viel Raum haben, in dem sie sich frei bewegen können und nicht nur an einen Platz fixiert sind. ("Doch, der Raum spielt auch eine Rolle, weil sonst sitzt man auf einem Sessel und muß den Stoff hineinfressen. In der Übungsfirma kann man herumgehen." IR, 24)

Das **Verhältnis der Schüler untereinander** spiegelt besonders gut die vielen Facetten des Lernortes Übungsfirma wieder: Eigentlich alle Schüler bezeichnen dieses Verhältnis als gut bis sehr gut oder zumindest als normal (zwei Nennungen). Relativ oft wird hervorgehoben, daß es vor allem in der eigenen Abteilung sehr gut war und daß dort die Zusammenarbeit gut funktioniert hat. ("Ja, da arbeiten wir schon zusammen. Zum Beispiel im Verkauf hat jeder einen Bereich gehabt, wo er sich ausgekannt hat, da hat der dem anderen das erklärt, und gegenseitig haben wir uns da weitergeholfen. Das ist dann, wenn mit dem Fax Schwierigkeiten gewesen sind: 'Lisi, kannst du mir schnell mal helfen?' " IR, 18)

Aber auch die Vernetzungen und Abhängigkeiten voneinander werden gesehen: "In der Üfa muß man relativ viel zusammenarbeiten. In gewisser Weise setzt man sich untereinander schon wieder unter Druck. Die Abteilungen hängen irgendwie voneinander ab. Wenn einer nicht weitermacht von der Abteilung, können die anderen nichts tun, und so. Aber ich finde, Klassengemeinschaft haben wir sowieso eine gute. Es ist nicht so, daß dann irgend jemand beleidigt ist." (ebenda)

Daß es in dieser Form der Zusammenarbeit auch zu Spannungen und auch Streitigkeiten kommt, erscheint normal und wird von den Schülern auch sehr freimütig artikuliert: "Jetzt zum Beispiel, in der Üfa, da kommen ab und zu auch Streitigkeiten heraus. Wenn wieder etwas nicht funktioniert, brauchen fünf zugleich das Faxgerät. Aber sonst erklärt jeder jedem alles." (IR, 18 f.) Und gerade in jenen Bereichen, in denen die Schüler mehr Freiräume haben, treffen verschiedene Meinungen aufeinander: "Im Marketing waren wir drei aus der Klasse zusammen, die künstlerisch begabt waren. Die zwei tendieren mehr zu Graffiti und ich mehr zum Klassischen, also richtiges Malen eben. Da ist es momentan schon ein bißchen schwierig ... (seufzt). Bei dem Prospekt sind wir uns dann nicht ganz einig geworden. Das war schon schwer. Aber es ist gegangen." (IR, 19)

Als Grundtenor höre ich immer wieder, daß trotz verschiedener Auffassungen und auch teilweise heftiger Streitereien diese Hürden genommen werden können und dadurch der Zusammenhalt eher gefestigt wird. Auch wenn schon einmal folgendes passiert: "Wenn wir Streß haben, dann wird es kritisch. Das bringt die Klassengemeinschaft voll durcheinander. Wir haben uns ziemlich oft angeschrien - gegenseitig. Das tut man in der Klasse nicht. Aber irgendwie rauft man sich da wieder zusammen - das muß man ja - und am nächsten Tag ist alles vergessen." (ebenda)

Ein genereller Grundtenor fehlt gänzlich, wenn es um das **Lehrer-Schüler-Verhältnis** geht. Ähnlich wie in Freistadt erzählen die Schüler bei diesem Thema viel aus eigenem Antrieb (manchmal habe ich das Gefühl, daß es ihnen guttut, endlich einmal erzählen zu können), und auch in der Linzer Üfa ist die Streuung der Schüleransichten sehr groß.

Sechs Schüler erleben die Lehrer in der Üfa ähnlich wie im normalen Unterricht - sowohl von ihrem Verhalten als auch von ihrer Rollendefinition her. Wenngleich als Nachsatz häufig eine Ergänzung folgt, die dieses Bild wieder etwas relativiert: "Sie sind eigentlich beides, würde ich sagen. Sie sind Lehrer und tun selbst auch etwas als Chef in der Übungsfirma." (IR, 21)

Für vier Schüler ist das Verhältnis zu den Lehrern in der Üfa schlechter als im normalen Unterricht, wobei einmal noch zwischen den beiden Personen differenziert wird. Beklagt wird, daß zuviel verlangt wird, daß Druck gemacht wird oder daß die Lehrer mit den Leistungen und Ergebnissen nicht zufrieden sind: "Er geht auf einen direkt zu, und dann schimpft er, weil man irgend etwas falsch gemacht hat, und in der Schule kann man sich ein bißchen mehr verstecken." (IR, 23) Hier wird dann auch der Vergleich mit der realen Arbeitswelt herangezogen, doch - wie mir scheint - nur das, was im Vergleich mit der Schülersituation scheinbar besser aussieht: "Schon alleine das Verhältnis Arbeitgeber - Arbeitnehmer. Mit den Lehrern ist doch immer anderer Druck. Die Schüler

werden ja nicht so motiviert als ob man jetzt im eigenen Beruf steht. Für die Arbeit, die man verrichtet, dafür erhält man Entgelt. Wenn einem etwas nicht paßt, kann man sich um eine andere Stelle umschaun. Das geht in der Üfa natürlich nicht. Da muß man einfach die Befehle befolgen und das machen, was angeschafft wird." (ebenda)

Auch die Rollenverteilung der beiden Lehrer untereinander wird sehr unterschiedlich erlebt. Während eine Schülerin kritisiert, daß sie grundsätzlich, wenn sie zu einem der beiden gegangen sei, zum anderen geschickt wurde, berichtet ein anderes Mädchen das Gegenteil: "Der eine, der kennt sich eben mehr in den EDV-Sachen aus. Wenn irgend etwas am Computer ist, geht man einfach zu dem. Der andere ist dann eher für die Kontrolle zuständig; über die Briefe und so; und weiß man nicht, was man eben gerechnet hat, das macht dann eher der. (...) Man wendet sich irgendwie schon automatisch wegen mancher Sachen zu dem oder zu dem, also ist es eigentlich gleichverteilt." (IR, 21)

In eine ähnliche Richtung geht die Aussage einer Schülerin, die den beiden Lehrern bescheinigt, daß sie als ein Team arbeiten und daß sie dabei wie die Vorgesetzten einer Mannschaft agieren ("Nicht so sehr: ich bin der Lehrer und ihr die Schüler" IR, 22).

Etwa gleich viele Schüler, wie oben der Meinung waren, die Lehrer verhielten sich doch eher wie Lehrer, sind der entgegengesetzten Ansicht, daß nämlich die Lehrer weniger wie Lehrer in einer Schule und mehr wie Chefs in einer Firma agieren. Positiv empfunden wird dabei,

- daß die Schüler mehr mitreden können,
- daß man mit den Lehrern besser reden kann ("Wenn man eine Frage hat - sie haben einfach mehr Zeit; und wenn man eine Frage hat, dann beantworten sie sie. Im Unterricht schauen sie in Büchern nach. So ist das." IR, 21) und
- daß Meinungsverschiedenheiten - zumindest im Ansatz - auch ausgetragen werden können.

Eher neutral wird festgestellt, daß die Lehrer als Chefs "anders" seien. Geäußert wird dabei:

"Ich finde, die sind da mehr Chefs. Eigentlich - sie erklären uns alles, wenn man etwas braucht; manchmal sind sie halt etwas ungeduldig, aber ..."

"Die Lehrer sind irgendwie gestreßter, nicht aggressiver, aber sie sind in der Übungsfirma anders als sonst. Es ist mehr Druck von den Lehrern da, wenn wir nichts tun."

"Sie waren nicht wie Lehrer, weil irgendwie haben wir uns selbst das beibringen müssen, das ganze. Vom Vorjahr die Ordner anschauen, wie die das gemacht haben. Das haben wir nicht von den Lehrern."

"Das war so nicht so schlecht, aber zum Schluß war es Streß. Weil nicht viel erklärt worden ist, es ist selten kontrolliert worden. Was ist jetzt passiert? Was muß noch geschehen? Was hat man vergessen?" (IR, 21 ff.)

Bei aller Ambivalenz dieser Beziehung zwischen Lehrern und Schülern, die wahrscheinlich immer gegeben ist, sehen die Schüler auf jeden Fall auch die positiven Seiten an ihren Lehrern und holen sich daraus auch Befriedigung und Motivation. So erzählt eine Schülerin, die sich selbst als durchschnittliche und eher unauffällige Schülerin bezeichnet und kritisch anmerkt, daß die Lehrer sich generell mehr um die guten Schüler kümmern ("Die Lehrer haben dann doch so gewisse Schüler und Schülerinnen, die sie mehr beachten, weil die ja immer gut sind in anderen Gegenständen und selber, wenn man da irgend etwas leistet, fällt man einfach unter den Tisch."), daß sie jetzt durch die Probeabschlußprüfung endlich zeigen konnte, was sie wirklich zu leisten imstande ist und daß die beiden Üfa-Lehrer das sehr wohl auch honoriert haben. Und eine andere Schülerin freut sich darüber, daß sie in der Textverarbeitung etwas gemacht hat, was einer der beiden Lehrer noch nicht gekannt hat und daß sie ihm da jetzt "weitergeholfen hat": "Das gibt es im normalen Unterricht nicht, daß da ein Lehrer etwas von dir braucht!" (IR, 21)

Wiederum **rückblickend** auf beide Übungsfirmenportraits läßt sich der im Theorieteil dargestellte Zusammenhang zwischen Emotion und Kognition gerade im Lernfeld Übungsfirma sehr leicht nachvollziehen: die von WEINER (1992) als "prime movers of most actions" beschriebenen Emotionen sind es, die Schüler dazu veranlassen, mehr als das unbedingt Notwendige zu tun und beispielsweise freiwillig am Nachmittag in die Schule zu kommen, anderen Mitschülern etwas beizubringen und zu erklären und aus den positiven Erfolgsmomenten neue Freude und auch Motivation zu gewinnen. ("Ja das ist eigentlich schon so, daß wir ab zu gesagt haben, jetzt sind wir fertig, jetzt paßt alles. Dann ist es schon ein super Gefühl, eigentlich." IR, 39) Und bis zu einem bestimmten Grad ist eine positive emotionale Grundstimmung gerade in einem Lernort, der weniger mit Notendruck agiert als viele andere, dafür Voraussetzung, daß tatsächlich Lernen und vor allem selbstgesteuertes Lernen geschieht. Dann kann es auch vorkommen, daß man sich gedanklich noch weit über die Üfa-Zeit hinaus damit beschäftigt: "Das kommt bei mir von ganz von alleine. Das ist einfach automatisch. Wenn man am Montag daheim ist, automatisch denkt man dann noch daran, da erlebt man den ganzen Montag noch einmal. Und da ist mir dann auch viel eingefallen, was es noch zu tun und zu verbessern gibt. Das war bei mir jedenfalls so." (IR, 38)

2.3.7.4 Motivationaler Bereich

Der motivationale Aspekt wurde auch in Linz eher im letzten Teil der Gespräche behandelt und fällt deswegen eher kürzer als die beiden vorhergehenden aus.

Von zehn Schülern meinen nur drei, daß ihr **Engagement** nicht größer sei als in anderen Fächern. Zwei dieser drei geben als Grund dafür an, daß das schon auch an den Lehrern liege - da stimmt ihrer Meinung nach die "Chemie" nicht richtig.

Alle anderen betonen ganz entschieden, daß sie in der Üfa wesentlich engagierter bei der Sache seien. Gründe für mehr Einsatz und eine bessere Motivation sind:

- weil es Spaß macht;
- weil es etwas anderes ist;
- weil es im Gegensatz zum normalen Unterricht "mehr Praxis ist";
- weil nicht nur die eigene Leistung davon abhängt, sondern auch die der Abteilung und die der gesamten Üfa ("Wenn man irgend einen Fehler macht, hängen die ganzen Abteilungen dran, dann stehen alle Abteilungen ..." IR, 28);
- und weil Interesse am Ergebnis vorhanden ist: "... ja, man will einfach das noch fertig bekommen. In anderen Gegenständen ist es eigentlich egal. Da läuft es trotzdem weiter, auch wenn man das nicht tut." (ebenda)

Zwei Mädchen verwenden eine Formulierung, die zwar unbewußt eingesetzt, aber gerade deshalb sehr bezeichnend ist: "Man muß sich am Montag einfach mehr engagieren als an anderen Tagen" (IR, 28) Damit verbunden ist das Gefühl, daß das selbstverständlich ist, weil die Anforderungen und Notwendigkeiten das bedingen.

Auf die enge Verknüpfung von Motivation, Emotion und Kognition stoße ich wieder, wenn das Gespräche noch einmal auf das Thema: "Ist die Üfa-Arbeit **schwieriger oder leichter** als das Lernen in anderen Fächern?" kommt. Diese Frage gehörte wohl eher in den kognitiven Teil, zeigt aber die eben angesprochene Verknüpfung in einigen ihrer Facetten auf. Generell wird die Übungsfirmenarbeit als leichter empfunden, weil sie anders ist ("Ich lerne so lieber, wenn ich etwas dabei tun kann. Wenn ich nur lesen muß und das dann auswendig lerne, kapiere ich es nicht." IR, 29) und trotzdem etwas mit Lernen zu tun hat. Und sie wird als angenehmer empfunden, was sich wiederum sehr positiv auf das Wollen auswirkt. In diesem Punkt gleichen sich die Bilder von Freistadt und Linz fast völlig!

Ein eminent wichtiger Faktor bezüglich der Motivation ist sicherlich auch die emotionale Beziehung zu den Lehrern, die von den Schülern nicht nur als positiv beschrieben wird. Trotzdem - oder vielleicht auch gerade deswegen - wirken sich die kleinen Unterschiede dann deutlich aus: "Man kann doch immer wieder zu den Lehrern gehen und fragen - beim Unterricht kann man das eigentlich auch tun. Aber es ist so, daß einem die laufend zur Verfügung stehen eigentlich, die Lehrer, weil

da geht man hin und sagt, ja das und das geht nicht, dann kommt eben der Lehrer her und zeigt einem das. Das ist schon - man lernt, also unterstützt wird man da eigentlich auch viel mehr." (IR, 28)

Was die Schüler dazu bewogen hat, **in die Handelsschule zu gehen**, unterscheidet sich doch ein wenig von dem in Freistadt gezeichneten Bild: Immerhin sechs Schüler haben sich ganz gezielt für diese Schulform entschieden; Gründe dafür sind das Ziel, später einmal in einem Büro oder mit Computer und EDV arbeiten zu wollen, das elterliche Geschäft zu übernehmen ("...weil mit der Hasch bekomme ich den Gewerbeschein, und da hätte ich die HAK nicht unbedingt gebraucht." IR, 30) oder weil es bereits positive Erfahrungen in der eigenen Familie damit gegeben hat.

Für lediglich zwei Schüler ist die Handelsschule die zweitbeste Lösung, weil die Handelsakademie für sie ihrer Meinung nach zu schwer ist; und drei Jugendliche sind auf Umwegen von anderen Schulen in die Handelsschule gekommen, die jetzt entweder als Überbrückung für eine weitere Ausbildung gesehen wird oder zumindest "irgendeinen" Schulabschluß sicherstellen soll.

Dieser - im Vergleich zu Freistadt - doch deutlich positiveren Einstellung zur Handelsschule entspricht auch die Antworttendenz der Linzer Schüler auf die Frage, ob sie **noch einmal diese Schulform** wählen würden: Während in Freistadt nur ein einziger Schüler (von zehn) mit "ja" antwortet, sind es in der Rudigierstraße immerhin sechs von 13; zwei weitere sind eher unentschlossen, können es sich aber "vielleicht" vorstellen, und fünf sagen nein, sie würden nicht noch einmal mit der Handelsschule beginnen. Von diesen fünf würden zwei jetzt noch einmal das machen, was sie ursprünglich vorgehabt haben (einmal ist das die Grafik-HTL, in die die betroffene Schülerin aber nicht aufgenommen worden ist, das zweite Mal die Handelsakademie, von der nach dem ersten Jahr in die Handelsschule gewechselt wurde). Die anderen drei hätten jetzt gänzlich andere Pläne.

Wesentlich mehr ähneln sich die Situationen in den beiden Übungsfirmen, wenn die Schüler gefragt werden, ob sie jetzt **lieber weiter lernen oder arbeiten** gehen würden. Auch in der Rudigierstraße wollen nur drei weiter lernen, elf Schüler wollen "jetzt erst mal arbeiten". Und beinahe als erfreulich zu bezeichnen ist die Tatsache, daß nach den Aussagen der Schüler bereits sechs von 15 eine Zusage für einen **Arbeitsplatz** nach der Schule haben (zum Vergleich: in Freistadt waren es nur zwei von 21!). Die anderen neun haben bereits "eine Unmenge" von Bewerbungsschreiben weggeschickt (eine Schülerin nennt konkret die Zahl 50)

und sind einhellig der Meinung, daß es derzeit "irrsinnig schwer ist, einen Job zu bekommen" und die Aussichten "echt schlecht" sind. Diese Situation scheint aber nur zwei Schülerinnen echte Sorgen zu machen, die anderen "suchen halt weiter" oder haben "jetzt wenigstens noch Ferien" (IR, 33 f.).

Wieder auf den motivationalen Aspekt der Übungsfirmenarbeit selbst zurückkommend, frage ich die Schüler auch noch, ob sie glauben, daß ihnen ihre Tätigkeit in der *Rudi - Linz bei der Arbeitsplatzsuche hilft*. Das "ja" fällt noch wesentlich deutlicher aus als in Freistadt - möglicherweise ist das auch eine Folge der doch besseren Quote jener Schüler, die bereits eine Stelle zugesichert bekommen haben. Nur zweimal lautet die Antwort "nein", 13 Schüler sagen "ja, sicher" oder zumindest glauben sie das doch eher. Drei von ihnen erwähnen ausdrücklich, daß sie die Übungsfirma als zusätzliche Qualifikation in ihre Bewerbungen hineingenommen haben. Als Vorteile werden dabei nicht nur bessere Kenntnisse in einzelnen Bereichen oder die Vorstellung, wie es "so läuft in der Praxis", gesehen, eine Schülerin beschreibt auch, daß sie selbst jetzt genauere Vorstellungen von verschiedenen Berufsfeldern bekommen hat, die ihr auch bei der Bewerbung helfen: "Wenn man ein Inserat sieht, zum Beispiel Buchhaltung oder Buchhalterin, und man denkt dann an die Übungsfirma, dann denkt man sich, na ja, das will ich oder das will ich nicht." (IR, 35)

Bemerkenswert im Hinblick auf die Motivation erscheinen mir schließlich noch "kleine Details am Rande": Situationen, in denen Schüler selbst Verantwortung für ihr Tun, ihre Abteilung oder für die ganze Firma übernehmen, in denen sie anderen (oder sogar dem Lehrer) etwas beibringen oder in denen sie freiwillig mehr leisten, als von ihnen erwartet wird; all diese Situationen können die dafür bereits notwendigerweise vorhandene Motivation nur erhöhen und nicht nur das Wollen, sondern auch die emotionale Seite positiv verstärken. Und dann kommt es auch zu Formen des Lernens, die doch als eher ungewöhnlich zu bezeichnen sind. Eine Schülerin auf die Frage, was sie tut, wenn sie noch zusätzlich etwas von anderen Abteilungen lernen will: "Wir können uns das schon auch selbst organisieren; wir können zum Beispiel am Nachmittag reinkommen oder jemanden fragen, ob er jetzt in der Freizeit oder am Nachmittag das erklärt oder so. *Frage: Passiert das?* Ja. Zum Beispiel die Claudia hat mir Rechnungswesen erklärt und auch Verkauf; und zum Beispiel am Computer hat sie das Telebanking erklärt. Ja, die erklärt das." (IR, 38)

Das ist wohl einer jener wünschenswerten Fälle von Verhalten, das neutral formuliert bereits oben einmal bei der Definition von Motivation vorgekommen ist: SCHNEIDER (1966, S. 122) hatte gemeint, daß aktuelle und antizipierende Emotionen in Verbindung mit Kognition

und Motivation es sind, die Verhalten in Gang setzen, es aufrecht erhalten oder es unterbrechen oder beenden.

Und es bestätigt auf eine andere Art und Weise die Feststellung von ACHTENHAGEN/ LÜ-DECKE/SEMBILL (1988, S. 64), daß Leistungsdaten von Schülern unter simultaner Berücksichtigung von emotionalen, motivationalen und kognitiven Variablen zu betrachten seien. Denn daß nicht nur die Reproduktion und auch Anwendung von schulischem Wissen als relevante Leistung anzusehen ist, sondern sehr wohl auch die Übernahme von Verantwortung, die selbständige Lösung von Aufgaben oder sogar Problemen und die Bereitschaft zur Kooperation und Hilfestellung, dürfte wohl auch ohne den Verweis auf Kapitel 1.4.2 unbestritten sein.

2.3.8 Die beiden Übungsfirmen-Leiter der *Rudi - Linz*

Rückblickend stelle ich eine Reihe von Parallelen zwischen den beiden Lehrern in Linz und den beiden in Freistadt fest, obwohl natürlich alle vier als Personen völlig unterschiedliche Fähigkeits-, Interessen- und Persönlichkeitsprofile aufweisen.

Mir fällt bei den beiden Teams auf,

- ⇒ daß die je zwei Männer sich in ihren Schwerpunktsetzungen voneinander deutlich unterscheiden und sich deshalb auch sehr gut ergänzen können,
- ⇒ daß alle vier sehr engagiert, fleißig und auch neugierig und aufgeschlossen gegenüber Neuerungen sind und
- ⇒ daß ihnen allen ein Führungsstil gemeinsam ist, der auf jeden Fall nichts mit Laisser-faire zu tun hat - dafür ist ihnen die Sache viel zu wichtig und auch ihre Vorstellung davon, wie die Übungsfirma laufen soll (manchmal könnte dieser Führungsstil durchaus als streng bezeichnet werden, er ist auf jeden Fall lenkend).

Die beiden Lehrer in der *Rudi - Linz* zählen noch zum eher jüngeren Teil des Lehrkörpers (sie sind zwischen 30 und 40 Jahre alt), obwohl beide bereits auf mehrere Jahre Unterrichtserfahrung zurückblicken können. In der Rudigierstraße haben sie mit der Übungsfirmenarbeit im Schuljahr vor der gegenständlichen Untersuchung praktisch von Grund auf begonnen, und in dieser Zeit war und ist die Übungsfirma immer nicht nur auf Außenwirkung bedacht, sondern auch für Interessierte jederzeit offen. Das macht auch meine Untersuchung um vieles einfacher, da es die beiden Lehrer gewohnt sind, ihre Arbeit vorzustellen und zu erklären - meiner Meinung nach auch ein Umstand, der die Wahrscheinlichkeit für ständige Veränderungen und Verbesserungen wesentlich erhöht. Denn ein weiteres Wesensmerkmal dieser

beiden Lehrer (wie ich es auch in Freistadt erlebe) ist, daß sie nicht nur ihr Konzept und ihre Arbeit gerne vorstellen, sondern daß sie auch sehr daran interessiert sind, von mir eine Rückmeldung meiner Eindrücke und meiner Sichtweise zu hören. Deswegen kommt es nicht nur während der Übungsfirmenzeit, sondern auch davor und danach immer wieder zu sehr angeregten Gesprächen, in denen das Thema Übungsfirma von den verschiedensten Seiten beleuchtet wird - es ist aber immer als Thema präsent, weil es uns alle sehr interessiert.

In der Klasse, die die *Rudi - Linz* betreibt, ist einer der beiden Lehrer zugleich der Klassen- vorstand und unterrichtet außerdem Rechnungswesen, der andere unterrichtet diese Schüler in keinem anderen Gegenstand.

Ein abschließendes Gespräch führen wir erst Anfang Dezember 1996 im BWZ, weil zuvor kein gemeinsamer Termin mehr gefunden werden kann. Auch diese Terminvereinbarung ist kennzeichnend für die Art der Zusammenarbeit, die mir die beiden ermöglicht haben: Es ist kein großes Problem, einmal am Nachmittag extra in der Schule zu bleiben, um dieses Gespräch zu führen, da einer der beiden am Abend noch einmal Unterricht hat, und der andere weiß auch etwas, was im BWZ noch zu erledigen wäre. Dies ist ein Umstand, den ich einige Male bei Üfa-Lehrern beobachtet habe: Im Gegensatz zu vielen anderen Lehrern sind sie wesentlich mehr außerhalb der eigentlichen Unterrichtszeit in der Schule und treffen Vor- oder Nachbereitungsarbeiten im BWZ. Gerade bei diesen beiden ist mir der zeitlich doch äußerst umfangreiche Vorbereitungsaufwand deutlich bewußt geworden, da zwar viele Arbeiten untereinander aufgeteilt werden, die endgültige Feinabstimmung dann aber immer wieder gemeinsam erfolgt.

Die beiden Lehrer haben einige Zeit vor dem abschließenden Gespräch die transkribierten und geclusterten Schülerinterviews bekommen, und ähnlich wie in Freistadt ist es doch ein Thema, wie mit den sehr ehrlichen und bisweilen auch harten Aussagen der Schüler umgegangen werden kann. Denn, es nicht allen Schülern recht machen zu können und vielleicht auch zu wollen, ist eine Sache, die intellektuell gut zu begründen und zu verstehen ist. Dann aber doch von einigen Schülern kritisiert zu werden, ist intellektuell wiederum zu verkraften, emotional aber nicht mehr ganz so leicht zu bewältigen, vor allem, wenn man das Gefühl hat, daß die Kritik so nicht stimmt. Zugleich aber betonen beide Üfa-Leiter, froh über diese Art des Feedbacks zu sein, da damit eine Sichtweise eingebracht werde, die ihnen sonst nicht zugänglich sei.

Zum Zeitpunkt des Gesprächs hat sich die Situation der beiden Lehrer schon wieder insofern geändert, als im Schuljahr 96/97 eine dritte Übungsfirma in der Rudigierstraße dazugekommen ist und aus organisatorischen Gründen jetzt jeder der beiden Lehrer "seine" eigene Üfa hat - allerdings mit der Besonderheit, daß den beiden ob der Gesamtzahl von 33 Schülern in beiden Klassen zusammen ein höheres Stundenkontingent zugestanden wurde. So unterrichtet jeder fünf Stunden in seiner eigenen Firma, in der er der Leiter ist, und zusätzlich ist der eine beim anderen drei Stunden mit dabei (in dieser Üfa sind 18 Schüler) und umgekehrt der zweite beim ersten mit zwei Stunden (weil da nur 15 Schüler sind). Beide gewinnen dieser Lösung viele positive Aspekte ab (einmal wird sie sogar als optimal bezeichnet), da jetzt jeder seine eigene Verantwortlichkeit hat und damit auch "keine Möglichkeit mehr, etwas abzuschieben" (GÜ, 3). Zugleich sind aber die Vorteile des Team-teachings doch gegeben, da die Hilfe und das Know-how des anderen beinahe jederzeit zur Verfügung stehen.

Das Thema "**miteinander oder alleine** unterrichten" beschäftigt uns insgesamt eine ganze Weile: Beide Lehrer sind der Meinung, daß sie viel davon profitiert haben, die ersten zwei Jahre die Übungsfirma gemeinsam geleitet zu haben, vor allem auch, weil sie sich sehr gut verstehen und sich gut ergänzt haben. Sehr ehrlich wird auch zugegeben, wie jeder der beiden mit seinen Stärken *und* mit seinen Schwächen umgeht; während der eine seine Stärken forciert (EDV-Bereich und Rechnungswesen) und seine Schwächen (Marketing) zu vermeiden sucht, hat der zweite danach getrachtet, gerade auf jenen Bereich, der ihm nicht so liegt (Rechnungswesen), sein Hauptaugenmerk zu legen, wovon er jetzt wieder sehr profitiert. Was deutlich wird: Die zwei Pädagogen haben ihre ersten Erfahrungen gemacht, die sie jetzt bereits gewinnbringend verarbeitet haben und in ihre Arbeit einfließen lassen können. Im dritten Übungsfirmen-Jahr "durchschauen wir die Organisation und Strukturen in der eigenen Firma wesentlich besser" (GÜ, 2), und die Erfahrung der vorangegangenen Jahre macht die Sache bereits etwas leichter. Zum einen hat sich die *Rudi - Linz* beständig weiterentwickelt (auf diesem Modell baut jetzt auch die neue Firma, die *Rudiversum*, auf), zum anderen haben die beiden Männer voneinander viel gelernt, eben weil sie jeweils ihre Stärken und Vorlieben ganz gezielt eingebracht haben. Zugleich betonen aber auch beide, daß es doch auch Vorteile hat, wenn nur einer das Sagen und die Verantwortung hat. Nicht nur, weil man weniger Rücksicht auf den anderen nehmen und seine eigenen Vorstellungen besser verwirklichen könne, sondern auch, weil man dadurch noch genauer arbeiten müsse und sich nicht darauf verlassen könne, daß der andere das schon machen wird.

Ein Punkt allerdings, in dem das Team-teaching für beide ganz klare Vorteile bringt, ist die Leistungsbeurteilung. Gerade in der Übungsfirma, in der noch keine klaren Vorgaben oder

Erfahrungen auf diesem Gebiet vorhanden sind, erfordert es zum einen sehr viel Arbeit, ein gerechtes Modell zu entwickeln und zu erproben. Zum anderen wird die Beurteilung durch zwei Personen höchstwahrscheinlich gerechter gegenüber den Schülern, weil verschiedene Stand- und Beobachtungspunkte einfließen - und sie wird vermutlich auch dadurch besser, daß viel darüber gesprochen wird.

Wie auch in Freistadt, verläuft ein Teil des Gesprächs entlang des bereits erprobten Lehrerfragebogens, davon wird aber immer wieder auch abgewichen und manches vertieft behandelt. Zur Situation mit mehreren Übungsfirmen an einer Schule oder in einem BWZ meinen beide, daß die Konkurrenz, die sich daraus sehr leicht ergeben kann, durchaus positiv sei, eher schwierig gestaltet sich die organisatorische Trennung. Überraschend für mich ist die Übereinstimmung bei der Frage, welche Fächer man parallel zur Üfa in derselben Klasse unterrichten sollte. Während Rechnungswesen und Wirtschaftsinformatik eine neutrale Beurteilung bekommen, wird BWL als sehr wichtig empfunden. Als Begründung wird mir erklärt, daß es bei der Abschlußprüfung sehr schwierig sei, bei den Projektarbeiten die betriebswirtschaftlichen Zusammenhänge zu prüfen, wenn man die Klasse nicht auch in BWL unterrichtet.

Den durchschnittlichen zusätzlichen Zeitaufwand für die Übungsfirma schätzen beide mit ca. fünf Stunden ein - eine Einschätzung, die aus meiner Sicht sicher nicht zu hoch gegriffen ist. Die Frage, wie gerne sie in der Üfa unterrichten, wird ebenfalls übereinstimmend mit "sehr gerne" beantwortet, was nicht weiter verwundert; beide unterrichten auch noch sehr gerne Rechnungswesen, in allen anderen Fächern gehen die Präferenzen (zum Teil weit) auseinander. Ebenfalls erwartungsgemäß ist die Einstellung beider zur Übungsfirma als Lernort sehr positiv - allerdings ist sie zum Zeitpunkt des Gesprächs noch einen Grad positiver als zu Beginn der Üfa-Tätigkeit, wo sie auf einer fünfteiligen Skala bei beiden nur die zweithöchste Stufe erreicht. Das ist - zumindest teilweise - auch auf die Einschätzung der Anforderungen zurückzuführen. Die werden nach den Anfangsjahren nicht mehr ganz so hoch empfunden, im pädagogisch-didaktischen und im sozialen Bereich aber immer noch als viel höher im Vergleich zum normalen Unterricht. Eine wichtige Aussage: "Die Lehrer lernen bei der Üfa-Arbeit auch sehr viel dazu - das macht es uns jetzt schon leichter." (GÜ, 5)

Interessant ist auch hier wieder die Antwort auf die Frage, welche Arbeiten für die Übungsfirma in oder von anderen Fächern geleistet werden oder werden können. Im einzelnen wird nicht so sehr auf die Fächer eingegangen (außer daß Textverarbeitung bei den "sonstigen" als positives Beispiel angeführt wird), vielmehr geht es um die generelle Bereitschaft und Machbarkeit. "Wenn ich die Initiative setze, würde mehr gehen. In der Üfa selbst ist aber gar nicht so

viel Zeit vorhanden, und rundherum ist es halt schon sehr schwierig." (GÜ, 3) (Eine ganz ähnliche Formulierung bezüglich des Ergreifens der Initiative hat übrigens einer der beiden Lehrer in Freistadt verwendet!) Damit bleibt es auch wieder Zufällen und der Konstellation der personellen Besetzung überlassen, ob vielleicht doch Zuarbeiten, Arbeitsauslagerungen oder zumindest Abstimmungen zustande kommen - strukturiert oder gezielt geschieht das eher nicht. Trotzdem erleben beide die Akzeptanz der Übungsfirmenarbeit seitens ihrer Kollegen als durchaus zufriedenstellend (wobei zwischen Akzeptanz und Unterstützung doch ein feiner Unterschied gemacht wird). Seitens der Kommzialisten ist es im übrigen nach Aussage der beiden *Rudi - Linz*-Lehrer sehr begehrt, in der Üfa unterrichten zu können (damit widersprechen sie teilweise ihren weiblichen Kolleginnen aus *Rudi's Bestes*). Sehr positiv erleben sie den Rückhalt und die Unterstützung ihres Direktors und auch die Akzeptanz seitens der Eltern sei in Ordnung; das könnte auch darauf zurückzuführen sein, daß gleich zu Beginn des Schuljahres ein Elternsprechtag speziell zum Thema Übungsfirma gemacht wurde.

Zufrieden sind beide auch mit der Unterstützung durch ACT und zumindest teilweise durch die Schulbehörde, sehr zufrieden sind beide mit der ARGE-Leitung in Oberösterreich.

Den Lernerfolg ihrer Schüler in der Übungsfirma schätzen beide zwischen befriedigend und gut ein, den besten Wert erhalten wiederum die Fähigkeiten im Umgang mit den Büro- und Kommunikationstechnologien. Überraschend gut beurteilen die beiden auch die Transferfähigkeit und die Übersicht über betriebliche Strukturen und Abläufe ein - diese Werte liegen über dem Durchschnitt der Befragung von 1995 (siehe dazu Kapitel 1.4.3.3.1).

Mit diesen quantitativen Erhebungsdaten stimmen auch die Einschätzungen bezüglich der emotionalen und motivationalen Variablen weitgehend überein: Im Durchschnitt um einen Grad besser als die kognitiven Variablen, wird die Anwesenheit am Üfa-Tag übereinstimmend als sehr gut beurteilt, einer der beiden Lehrer gibt der Zusammenarbeit der Schüler mit ihm den Wert befriedigend (der andere gut). Dazu merkt er an, daß sein Kollege als Klassenvorstand in diesem Punkt einfach den Vorteil des "persönlichen Kennens" hätte - eine Feststellung, der von seinem Kollegen nicht widersprochen wird.

In unserem Gespräch ist das **Rollenverständnis** als Lehrer in der Übungsfirma ebenfalls noch ein sehr ausgedehnter Komplex. Lediglich bei der Einschätzung des eigenen Führungsstils in der Üfa (zwischen "sehr stark" und "sehr wenig lenkend") stimmen sie noch einigermaßen überein - sie bewegen sich etwa in der Mitte mit leichter Tendenz zu eher lenkend. Dabei ist die Aussage interessant, daß sich dieser Führungsstil während des Jahres verändert - das

Ausmaß der Lenkung nimmt ab -, und ganz extrem haben beide das in den letzten Wochen vor der Abschlußprüfung erlebt. In dieser Phase agierten die Schüler viel selbständiger und zielbewußter als während des laufenden Jahres. (Ebenfalls interessant ist der Vergleich mit den beiden Freistädter Lehrern: Diese stufen ihren Führungsstil ganz ähnlich ein wie ihre Kollegen aus der Rudigierstraße - eher stärker denn weniger stark lenkend -, mein persönlicher Eindruck ist aber, daß das Ausmaß an Lenkung in der *Rudi - Linz* wesentlich höher ist.)

Die Meinungen der beiden Linzer Lehrer gehen erstaunlicherweise bei den anderen Fragen zu ihrer Rolle relativ weit auseinander: Der eine empfindet seine Arbeit und seine Rolle in der Üfa im Vergleich zum normalen Unterricht als "vollkommen unterschiedlich" (auf einer fünfteiligen Skala), der andere als "nur teilweise verschieden" (das ist der mittlere der fünf Werte); bei der Auswahl aus neun vorgegebenen Items zum Thema "Selbstverständnis bei der Übungsfirmenarbeit" (die drei wichtigsten waren zu wählen und zu reihen) schaut das Bild fast völlig verschieden aus:

Tabelle 8: Rollenverständnis der beiden Üfa-Leiter der *Rudi - Linz*

Selbstverständnis der Rolle:	Lehrer A	Lehrer B
trifft am meisten zu	als selbst noch Lernender	als Lehrer in völlig neuer Situation
... am zweitmeisten	als Vorgesetzter in e. Unternehmen	als Berater
... am drittmeisten	als Berater	als Wissensvermittler

Und bei der Frage nach dem Ausmaß von Problemen in verschiedenen Bereichen wird schließlich noch einmal deutlich, wie verschieden die beiden Lehrer tatsächlich sind - und wie gut sie sich dabei aber ergänzen. Hat der eine im technischen Bereich eher größere Probleme, so kreuzt der andere "eher wenig Probleme" an; ist im Gegenzug der "Umgang mit der eigenen Rolle" bei dem einen in der Mitte zwischen keinerlei und großen Problemen angesiedelt, hat sein Kollege keinerlei Probleme mit seiner Rolle. Das ist übrigens auch das einzige von insgesamt zehn Kreuzen, das sich in der Rubrik "keinerlei Probleme" findet - alle anderen sind in der Mitte oder bei eher wenigen Problemen angegeben; ein Indiz dafür, daß sehr ehrlich geantwortet wird, denn es gibt in der Übungsfirmenarbeit wahrscheinlich wirklich wenige Bereiche, wo man auf keinerlei Probleme stößt. Bemerkenswert für mich ist, daß die beiden Männer bei all ihrer Unterschiedlichkeit (und die ist auch während der Arbeit in der Üfa selbst

spürbar) wirklich als Team agieren - und sie werden auch von den Schülern als ein solches erlebt.

Dabei ist den beiden auch bewußt, daß - würden sie wieder gemeinsam eine Übungsfirma wie in den vergangenen Jahren leiten - sie sich jetzt noch besser vorbereiten und absprechen müßten und würden. "Wenn wir es wieder gemeinsam machten, müßten noch klarere Regeln ausgemacht werden, denn jetzt hat doch schon jeder seine Vorstellungen, wie was gemacht gehört." (GÜ, 6) Daß sie nicht mit jedem beliebigen anderen Lehrer gemeinsam eine Üfa leiten würden, ist eigentlich ganz klar ("... da muß die Chemie schon stimmen," ebenda), ich habe aber den Eindruck, diese beiden würden etwas leichter einen anderen Partner finden als die beiden Lehrer in Freistadt. Das mag aber auch auf das doch wesentlich größere Lehrerkollegium in der Rudigierstraße zurückzuführen sein.

Das **Fazit** unseres Gesprächs ist für die beiden Lehrer, daß sie in diesem Jahr versuchen werden, noch mehr schriftlich zu dokumentieren und aufzuzeichnen, weil das die Arbeit für alle Beteiligten wesentlich leichter macht. (Das ist für mich deshalb interessant, weil ich den Eindruck gewonnen habe, daß das Ausmaß an schriftlichen Aufzeichnungen, Regelungen und Dokumentationen in der *Rudi - Linz* ohnehin wesentlich höher ist als in Freistadt - eines von vielen Beispielen, in denen sich die beiden Übungsfirmen unterscheiden, ohne das in irgendeiner Richtung werten zu wollen. Es spiegelt sich darin vielmehr die unterschiedliche Herangehensweise der beiden Lehrerteams an ihre Arbeit, die wiederum geprägt ist von der Arbeitsweise und den Charakteristika der agierenden Personen.)

Die beiden Lehrer sehen gerade auch in der Übergabe von einer Schülergruppe an die nächste ein konkretes Problem, da die eigentliche Üfa-Arbeit bereits relativ früh endet und eine sinnvolle Einarbeitung zu dieser Zeit mit den Nachfolgern praktisch nicht zu bewerkstelligen ist. Auch das ist ein Argument für die ausführliche schriftliche Dokumentation.

Mit diesen ausführlichen Aufzeichnungen auch verbunden sind eine gute Planung und die notwendigen Vorarbeiten. Im Unterschied zu Freistadt planen die beiden Lehrer die einzelnen Termine wesentlich detaillierter, sie geben auch umfangreichere Anweisungen an die Schüler - schränken damit auf der anderen Seite auch deren Ausmaß an eigenständiger Planung und Verantwortung zum Teil ein. Darauf zurückzuführen ist auch ein höheres Maß an Lenkung und Lehrerdominanz, das beide gerade am Beginn des Jahres als unbedingt notwendig erachten ("Ich muß ihnen ja eigentlich alles erklären." GÜ, 7) Vergleicht man damit wieder die Situation in

Freistadt, so ist das einer der Punkte, den die Schüler massiv beklagt haben: daß ihnen die Lehrer in der Anfangssituation nicht mehr geholfen haben.

Die Entscheidung über das Ausmaß an Lenkung und über das eigene Rollenverständnis als Lehrer und Üfa-Leiter sowie über die Rolle und den Zuständigkeitsbereich der Schüler - all das sind Entscheidungen, die Auswirkungen auf die Lernpotentiale und Lernziele dieser Arbeit, aber auch auf die Qualität des Modells haben. Und ich halte beide Übungsfirmen für Lernorte, in denen die Schüler wirklich viel lernen - allerdings lernen sie in Teilbereichen etwas anderes mit unterschiedlichen Gewichtungen. Eben diese Entscheidungen sind es, die bewußt getroffen werden sollen, damit sinnvolles Lernen möglich wird und damit auch eine Einstufung der eigenen Übungsfirma in Richtung einer guten Modellierungsqualität der möglich wird.

Die zusammenfassende Betrachtung zeigt eine weitere Parallele zwischen der *Rudi - Linz* und der *Sparetime* auf: Die Leiter beider Übungsfirmen identifizieren sich sehr stark mit der Üfa als "ihrer Firma". In Linz wird darüber noch so etwas wie Stolz auf diese Firma spürbar; beide Lehrer wissen, daß das, was sie in der Anfangsphase der österreichischen schulischen Übungsfirmenwelt zustandegebracht haben, sicher nicht zum schlechteren Teil gezählt wird. Wegen der vielen Arbeit, die sie bereits in die *Rudi - Linz* gesteckt haben, sind sie sich auch einigermaßen sicher, daß ihre Übungsfirma bereits in vielen Bereichen "sehr gut läuft". Dabei ist ihnen aber auch bewußt, daß es immer noch etwas zu verbessern gibt und auch immer geben wird. So investieren die beiden Linzer Lehrer nach eigenen Aussagen sehr viel Zeit in die Planung und Ausgestaltung des Modells und der Arbeit der Schüler. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem fachlichen und dem technisch-methodischen Bereich. Daß sie in Zukunft vermehrt noch dem sozial-interaktiven Bereich der Übungsfirmenarbeit Aufmerksamkeit schenken wollen, ist möglicherweise eine konkrete Auswirkung der vorliegenden Arbeit. Denn daß beide Lehrer ihre Arbeit gerne machen und sie um der Schüler willen gerne machen, sind sicher keine Lippenbekenntnisse. Ihnen ist - wie auch in Freistadt - das Bemühen, die Zukunftschancen der Handelsschüler so gut wie möglich zu verbessern, ein wirkliches Anliegen, und deshalb ist es auch ihr Ziel, den Schülern möglichst viel beizubringen und mitzugeben.

Einmal geht dieses Bemühen eben mit mehr Übergabe an Verantwortung, aber auch mit einem mehr an "ihr müßt Euch das selbst erarbeiten" einher (so wie in Freistadt), ein anderes Mal mit mehr Lenkung und Unterstützung, aber auch mit weniger Freiräumen (wie in Linz).

Beide Ausgestaltungen basieren auf mehr oder weniger bewußten Entscheidungen der zwei Lehrer-Teams, sie "passen" auf jeden Fall zu den Personen und für diese Personen, und sie haben ein sehr großes Plus: Sie sind nicht unumstößlich und werden regelmäßig überdacht und auch in Frage gestellt. Und dadurch verändern sie sich auch immer wieder, da sich auch die beteiligten Lehrer verändern, Neues dazulernen und um einen permanenten Austausch mit Kollegen bemüht sind.

2.3.9 Datenmaterial

Für die Erstellung des zweiten Portraits wurden die folgenden Aufzeichnungen, Interviews und Protokolle verwendet, die der besseren Lesbarkeit wegen in einer verkürzten Form (Abkürzung des zugrundeliegenden Datenmaterials wie unten angeführt, gefolgt von einem Bistrich und der Seitenangabe; beispielsweise: IL, 5) angegeben sind. Im Text selbst sind alle wortwörtlichen Wiedergaben zusätzlich durch eine kleinere Schrift leicht erkennbar.

- BP Beobachtungsprotokoll (von mir während der Aufenthalte in den Schulen geführt)
- DR Interview mit dem Direktor der HAK und HAS Rudigierstraße, geführt am 28.6.1996 in seinem Büro
- GÜ Gespräch mit den beiden Übungsfirmenleitern der *Rudi - Linz*, geführt am 5.12.1996 im Betriebswirtschaftlichen Zentrum der HAK Rudigierstraße
- IQ Interview mit Frau Schinnerl, Abteilung Kommunikation der Firma Quelle AG (Kontaktperson zwischen der *Rudi - Linz* und der Partnerfirma), geführt am 22.7.1996 in ihrem Büro
- IR nach Frageschwerpunkten geclusterte Schülerinterviews in Linz, geführt am 15.5.1996 in der Handelsschule und Handelsakademie Rudigierstraße
- IRB Interview mit den beiden Lehrerinnen der Üfa *Rudi's Bestes*, geführt am 28.6.1996 im BWZ der HAK Rudigierstraße

2.4 Zusammenfassung und Ausblick

Beinahe am Ende angelangt, wird sich der Leser fragen: Was sind nun die Faktoren, die Übungsfirmenarbeit zu guter Übungsfirmenarbeit machen?

In Erinnerung an die Einleitung zu diesem zweiten Teil (Kapitel 2.1.1) könnte ich an dieser Stelle feststellen, daß sich jetzt jeder von uns - Sie als Leser, ich als Forscher, die Lehrer und Schüler als Beteiligte und Mitwirkende⁴³ - sein eigens Bild davon machen muß, was er aufgrund der vorgelegten Portraits für "gut" und was für "weniger gut" befindet. Und obwohl ich das jetzt nicht tun will, bin ich davon überzeugt, daß sich jeder von uns bereits sein eigenes Urteil gebildet hat; ich begrüße das, und ich kann und will es auch nicht verhindern, sondern, ganz im Gegenteil, mein Anliegen war es, diese Urteilsbildung erst zu ermöglichen und zu fördern.

Der nächste und zugleich letzte Schritt ist es nun, die verschiedenen Meinungen zu vergleichen, das eigene Bild eventuell zu ergänzen, zu berichtigen, zu erweitern und dann einen Blick in die Zukunft zu wagen. Dafür wären Dialog, Kommunikation und Austausch notwendig. Ich kann an dieser Stelle lediglich eine Ein-Weg-Kommunikation in Form meiner Meinung, Zusammenfassung und Schlußfolgerungen anbieten. Den nächsten Schritt müßte der Leser tun, sollte er es dabei nicht bewenden lassen wollen.

Meine subjektive Schlußfolgerung bezüglich jener Faktoren, die ich als "gut" in den beiden besuchten Übungsfirmen erlebt und empfunden habe, ist - ausgehend von der REETZ'schen Unterteilung in "Merkmale der Lernfirma, die auf das Lernsubjekt (den Schüler) und das Lernobjekt (das Modell Übungsfirma) bezogen sind" (siehe oben S. 19) - die, daß der dominierende beeinflussende Faktor die Person bzw. die Personen des/der **Lehrer** sind:

- * Sie sind es auf der *Objektseite*, die das Modell entwerfen, es weiterentwickeln (oder auch weiterentwickeln lassen), es verändern und den Rahmen dafür abstecken, was alles in und mit diesem Modell möglich ist und was nicht.
- * Und sie sind es auch, die den Lernerfolg des *Subjekts*, der *Schüler*, lenken und bestimmen, indem sie mit dem Modell dafür die Grundlage schaffen, indem sie im Modell Regeln aufstellen und exekutieren, aber auch, indem sie Regeln über Regeländerungen und

⁴³ Der Begriff "Beforschte" ist nicht nur als Wort - nach meinem subjektiven Empfinden - unmöglich, sondern er widerspricht auch den Intentionen von qualitativer Forschung, insbesondere der Handlungsforschung, die die Unterscheidung von Subjekt und Objekt überwinden will.

Gestaltungsspielräume schaffen und zulassen. Darüber hinaus beeinflussen sie das soziale und emotional-motivationale Klima der Lerngruppe in sehr großem Ausmaß: wiederum durch Regeln und Rahmenbedingungen, aber auch durch das persönliche Agieren, durch die Definition der eigenen Rolle und vor allem durch die Umsetzung dieser Definition im konkreten Übungsfirmengeschehen.

In einem Dialog könnte der Leser jetzt erwidern: Das ist doch nicht nur in der Übungsfirma so, sondern das gilt für jedes andere Fach auch!

Meine Erwiderung: Das ist richtig, aber in keinem anderen Fach sind die Handlungs- und Gestaltungsspielräume so groß und die Richtlinien und Hilfsmaterialien so gering wie in diesem Bereich! Auf die Modellierungs- und Gestaltungsspielräume in der Übungsfirma wurde ausführlich eingegangen; festzustellen bleibt, daß in der Übungsfirma ob der Dynamik und Offenheit des Modellcharakters und des nicht unmittelbar zu steuernden Marktes "kein Unterricht nach Lehrbuch" möglich ist, daß der Lehrplan, wie in Kapitel 1.4.2.6 aufgezeigt, diesen Spielraum keineswegs einengt, sondern, eher im Gegenteil, scheinbar nach dem Motto "Alles ist möglich" tatsächlich auch "alles" fordert und daß der Kommentar zum Lehrplan ebenfalls nur eine sehr beschränkte Hilfe⁴⁴ anbietet. Daher haben die Lehrer die Chance - oder sind gezwungen, je nachdem, wie man es betrachten will - diesen Lernort so zu gestalten, wie sie es für richtig, sinnvoll und praktikabel halten.

Damit konkret zu den beiden porträtierten Übungsfirmen:

Ich habe in diesen beiden Übungsfirmen vier Lehrer kennengelernt, die - so verschieden sie auch sind - als Gemeinsamkeiten aufweisen, daß sie

- sehr großes Interesse an dem Lernort Übungsfirma und an dessen Zukunft haben;
- viel Zeit in dessen Konzeption, in Modellierungsüberlegungen, in Vorbereitungen und ganz allgemein in die gedankliche Beschäftigung damit investieren;
- viele Aktivitäten zusätzlich zum "normalen" Üfa-Unterricht initiieren oder nutzen (Messebeteiligung, Betriebsratsinstallation, Teilnahme an Veranstaltungen etc.);
- nicht alleine, sondern im Team unterrichten und aus dieser Arbeit zu zweit vor allem solche Synergien ziehen, die sich aus der wechselseitigen Ergänzung der Fähigkeiten und Interessen ergeben, aber auch aus der Betrachtung und Diskussion verschiedenster Punkte aus zwei unterschiedlichen Perspektiven;
- sich bewußt wieder als Lernende verstehen, die sich mit der Übungsfirmenarbeit von Be-

⁴⁴ Siehe dazu oben die Analyse der auszubildenden "Handlungskompetenz" auf den Seiten 101 ff.

- ginn an darauf eingelassen haben, in vielen Bereichen (wie Technologie, Kommunikation, Rollenverhalten) dazulernen zu müssen;
- auch die Notwendigkeit erkannt haben, daß dieses Lernen nicht nach einiger Zeit aufhören darf, sondern daß es sich dabei um einen permanenten Prozeß handelt, der zwar durch Erfahrung und Routinen erleichtert, nicht aber ersetzt werden kann;
 - eben aus diesen Gründen auch an vielen Weiterbildungsveranstaltungen teilnehmen und verschiedenste Angebote gezielt und bewußt nutzen
 - und in regelmäßigem Austausch mit anderen Übungsfirmen-Lehrern, aber auch mit der Universität stehen;
 - durch den Kontakt zur Praxis versuchen, das Modell an der betrieblichen Realität zu orientieren und auch regelmäßig zu überprüfen;
 - versuchen, in der Übungsfirma eine andere Rolle wie im normalen Unterricht einzunehmen, und auch aufmerksam zuhören, wenn sie auf dieses Rollenverhalten eine Rückmeldung bekommen;
 - diese Arbeit nicht nur als Herausforderung, sondern auch als etwas sehen, das sie *gerne* tun: weil sie neue Entwicklungsmöglichkeiten (für sich selbst und für die Schule) und Lernchancen bietet, weil sie als Lehrer andere, zusätzliche Qualitäten und Fähigkeiten in ihre Arbeit einbringen können und weil diese Arbeit ihnen *Spaß* macht;
 - ein spürbares Interesse an einer guten Ausbildung ihrer Schüler haben und die Übungsfirma als eine wichtige Möglichkeit ansehen, diese Ausbildung qualitativ zu verbessern;
 - sich mit "ihrer" Übungsfirma identifizieren, in die sie viel Zeit, Arbeit, Ideen und auch ein Stück eigene Identität investiert haben - und auf die sie Stolz sind!

Alle diese Gründe tragen dazu bei, daß beide Teams ihre Übungsfirma, ihre Arbeit und ihr Konzept bereitwillig herzeigen und für von außen Kommende offen sind; damit verbunden, sind sie auch offen für Anregungen und Feedback, was meine Untersuchung erst ermöglicht hat.

Diese Auflistung soll zwei Fakten nicht überdecken:

1. Daß es natürlich wesentlich mehr Unterschiedliches als Gemeinsames zwischen den beiden Lehrerteams gibt. Ich glaube, daß die beiden Portraits doch die Eingangsthese, es handle sich bei jeder Übungsfirma um "Individualitäten mit eigenem Profil und unterschiedlichen Qualitäten", bekräftigt haben.

2. Die zweite notwendige Feststellung ist, daß die vier Lehrer keine Ausnahme- oder Wundererscheinungen sind⁴⁵. Trotz meiner Vermutung, daß es sich bei allen vier um überdurchschnittlich engagierte und auch fähige Lehrkräfte handelt, haben auch sie ihre Probleme in und mit der Übungsfirma, mit den Schülern und mit vielem mehr. Was sie dabei auszeichnet, ist, daß sie versuchen, nicht "stehen zu bleiben" und - ganz wesentlich - auch zugeben zu können, daß sie etwas nicht wissen oder können, Hilfe brauchen oder auch, daß sie Fehler gemacht haben.

Gerade der zweite eben angeführte Punkt wird in den Schüleraussagen immer wieder auch deutlich: Die Schüler sind durchaus kritisch, sie sehen die Schwächen der Lehrer und halten mit ihrer Meinung auch nicht zurück. Dabei akzeptieren sie aber mehrheitlich ihre Lehrer und entwickeln in vielen Fällen eine ähnliche Identifikation mit "ihrer" Firma, wie die Lehrer das tun - und dieses gemeinsame Interesse verbindet die zwei an und für sich sehr unterschiedlichen Gruppen.

Diese Ausführungen bestätigen zugleich die These SCHURERs (1995, S. 45), der auf die Frage, welche Konsequenzen die Handlungsorientierung für die Rolle des Lehrers als Fachmann zeitigt, wie folgt antwortet: "Hat er (der Lehrer, F.G.) beim lehrerzentrierten Unterricht die Möglichkeit, nur jene Lerninhalte zu berücksichtigen, auf die er vorbereitet ist, so muß er nun damit rechnen, daß seitens der Lerner andere, zusätzliche Lerngegenstände angeschnitten werden. Unbeschadet der stärkeren Gewichtung der pädagogisch-didaktischen und der sozialen Kompetenz erfährt daher auch die fachliche Kompetenz selbst eine Veränderung: sie wird noch wichtiger als bisher. Aber sie ist nicht mehr die herausragende oder sogar alleinige Basis des Lehrerselbstverständnisses und des demonstrativen Nachweises der Lehrerkompetenz. Vielmehr steht sie eher latent im Hintergrund und nimmt die Funktion einer nur potentiellen Ergänzung und Korrektur der Fachkompetenz der Lerner ein - was auch impliziert, daß der Lehrer die Souveränität entwickelt, sich nicht persönlich angegriffen oder in Frage gestellt zu fühlen, wenn ein Lerner einen anderen oder besseren Weg findet, auf den er, der Lehrer, selbst nicht gekommen ist." Die beiden Portraits bestätigen nicht nur jedes eben zitierte Wort, sie unterstreichen auch die von SCHURER angekündigte quantitative und qualitative Aufwertung der Lehrerfunktion in Richtung einer stärkeren Pädagogisierung, verbunden mit einem veränderten Rollenverständnis.

⁴⁵ Obwohl man angesichts der Anforderungen in der Übungsfirma - nimmt man sie ernst und versucht, alle Funktionen wie Unternehmensleiter, Rechnungswesen-, Marketing- und Organisationsspezialist, EDV-Sachverständiger und Personalleiter und darüber hinaus noch als Pädagoge möglichst gut zu erfüllen - tatsächlich an die "eierlegende Woll-Milch-Sau" denken und daran auch scheitern könnte.

Insbesondere die Schülerinterviews zeigen, daß es nicht immer so leicht ist, dieses veränderte Rollenverständnis, das alle vier Lehrer bereits kognitiv verinnerlicht haben, im realen schulischen Handeln auch zu verwirklichen. Und doch ist das Bemühen deutlich bemerkbar, sich in diese Richtung zu entwickeln und zu verändern.

Das macht einen weiteren Faktor guter Übungsfirmenarbeit aus: Die (teilweise sehr weitgehende) Veränderung der schulischen (Alltags-)Realität in der Übungsfirmensituation. Dazu gehören nicht nur eine veränderte Definition der traditionellen Rollen und der Versuch, entsprechend der Neudefinition zu agieren; dazu gehört auch das veränderte räumliche Umfeld des BWZ (das, obwohl es sich wirklich nur um eine andere räumliche Anordnung handelt, große Auswirkungen hat), das Übertragen nicht nur von Aufgaben an die Schüler, sondern auch von Verantwortung, das gemeinsame auf ein Ziel hin oder für eine gemeinsame Sache Arbeiten - kurz: eine Veränderung des Lern- und Sozialraumes Schule, der viel zu oft - auch in der "öffentlichen Meinung", nicht nur in der der Schüler - überwiegend negativ besetzt ist.

Die Arbeit in den Übungsfirmen hat eine Reihe von Veränderungen mit sich gebracht, die noch vor fünf Jahren kaum vorstellbar gewesen wären⁴⁶. Jetzt gilt es, diese Chancen zu nutzen und auch für andere Bereiche wirksam werden zu lassen. Insbesondere die Aussagen der Schüler, die zwar durchaus der Meinung sind, daß ihnen die Übungsfirma etwas bringe, aber nicht glauben, daß das, was sie in der Übungsfirma tun, wirklich Lernen ist (in dem Sinn, wie sie es fast ausschließlich kennengelernt haben: als sitzende, lesende, reproduzierende Tätigkeit, die keine Eigeninitiative, keine Zielsetzung und auch keine Verantwortung für dieses Lernen verlangt), läßt hoffen.

Zu hoffen ist, daß

- * nicht nur kognitives Wissen den alleinig dominierenden Stellenwert behält (die Zielsetzung des Lehrplans widerspricht dem ganz eindeutig);
- * das kognitive Wissen besser in einen Gesamtzusammenhang gebracht, dadurch auch leichter und lieber gelernt und damit auch ein Schritt in Richtung eines einsichtigen und

⁴⁶ Ob vor allem die neuen Lehrpläne oder eher die parallel geführte Diskussion um Themen wie Qualität von Schule, Schulentwicklung etc. diese Veränderungen verursacht haben, ist meiner Meinung nach sekundär. Entscheidend ist, daß Veränderungen möglich waren und sind, an die vorher nur wenige geglaubt haben.

selbstinitiierten Lernens gemacht werden kann; das würde wiederum die Qualität der kognitiven Lernprozesse positiv beeinflussen;

- * die Schule auch ein Ort wird, an dem soziale Fähigkeiten im Umgang mit anderen geschult und erprobt werden können (und die Schüleraussagen gehen sehr stark in diese Richtung);
- * und daß damit die Schule auch wieder mehr als sozialer Ort die Möglichkeit bekommt, daß die Beteiligten gerne dorthin gehen, weil sie sich dort wohl fühlen. Schüler, die heute sagen, daß sie gerne in die Schule gehen, werden eher schief angesehen, obwohl das doch eine der ersten Bestrebungen aller Bildungseinrichtungen sein müßte: daß sich die Beteiligten dort wohl fühlen, da sie nur so optimale Leistungen erbringen können. Das impliziert naturgemäß auch eine bestimmte Menschenbildannahme - diese Arbeit, wie auch beinahe alle aktuellen wissenschaftlichen Theorien, geht von einem reflexiven, epistemologischen Bild des Lernalers aus.

Damit komme ich schließlich zu der eben schon angedeuteten Verknüpfung von Kognition, Emotion und Motivation als Faktoren der innerpsychischen Welt des Individuums. In beiden Übungsfirmen hat sich diese enge Verknüpfung und Wechselwirkung immer wieder ganz deutlich gezeigt: eine positive emotionale Einstellung ist eine deutlich bessere Voraussetzung für motiviertes Arbeiten und damit auch für Lernen, als das bei Gleichgültigkeit, Lustlosigkeit oder gar Ärger der Fall ist. Alleine die Tatsache, daß Schüler freiwillig am Nachmittag in die Schule kommen, sich gegenseitig etwas beibringen und vom Lehrer aufgefordert werden, doch "Schluß zu machen" zeigt, welche Auswirkungen das auch auf den kognitiven Bereich haben kann und muß.

Aus der Schülersicht lassen sich die Faktoren guter Übungsfirmenarbeit wie folgt zusammenfassen:

- hoher Praxisbezug und damit bessere spätere Verwertbarkeit,
- Lernen erfolgt auch in anderen Bereichen (Zusammenarbeiten, Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit)
- in der Schule auch etwas "zustande zu bringen", ein Ergebnis, Erfolg, ein Produkt oder was auch immer vorweisen zu können, steigert das Interesse und die Motivation; konkret ist die Identifikation mit der eigenen Arbeit oder auch mit der eigenen Firma wichtig;
- ein positives emotionales Befinden, das aus verschiedenen Faktoren resultiert (veränderte Sozial- und Arbeitsform, es gibt mehr "zu tun" und weniger Druck, gemeinsames Arbeiten, aber auch der Raum spielt eine Rolle).

Alle diese Faktoren lassen sich auch unter theoretischen Gesichtspunkten bejahen und verallgemeinern, wichtig erscheint aber doch, darauf zu achten, *was* tatsächlich gelernt wird.

Ein wichtiger Faktor guter Übungsfirmenarbeit fehlt noch: War bisher der Fokus fast ausschließlich auf die Lehrer gerichtet, so steht fest, daß auch die Rahmenbedingungen in der Institution Schule stimmen müssen.

Daß ausstattungsmäßig und auch vom zeitlichen Ausmaß her sinnvolles Arbeiten in der Übungsfirma möglich ist, halte ich für eine notwendige, aber nicht ausreichende Voraussetzung. Wesentlich wichtiger erscheint mir dagegen, daß die Institution als solche die Arbeit unterstützt und mitträgt. In den beiden untersuchten Fällen erwies sich jeweils die Person des **Schulleiters** als ein bedeutender und wichtiger Faktor, der zu guter Übungsfirmenarbeit einen nicht unerheblichen Beitrag leistet. In beiden Fällen halte ich die Unterstützung, den Rückhalt und das Vertrauen, sowohl in die Idee der Übungsfirma als auch in die unterrichtenden Lehrer, für ein großes Positivum.

Wo ich glaube, daß noch **Verbesserungspotential** vorhanden ist - und damit möchte ich meine Eindrücke zu diesem Punkt an dieser Stelle zusammenfassen - sind die folgenden Bereiche:

- Eine bessere inhaltliche Abstimmung mit anderen Lehrern und vor allem mit anderen Unterrichtsgegenständen brächte nicht nur viele zusätzliche Möglichkeiten und Chancen,⁴⁷ sie wird auch mehr und mehr zu einer unbedingten Notwendigkeit, sollen nicht viele Ressourcen und Bemühungen sinnlos verpuffen.
- Auch ein besserer - vor allem inhaltlicher - Kontakt zur Partnerfirma würde vor allem das Lernen am Modell erleichtern.
- Das Ausmaß der Reflexion über die Arbeit in der Übungsfirma (und damit wiederum das Lernen am Modell) ließe sich noch bedeutend erhöhen - vielfach hört man unter Lehrern das Argument, daß das dann vor allem in der Handelsakademie erfolgen wird (diese Aussage stammt aber von keinem der vier beteiligten Lehrer).
- Auch der Grad, in dem den Schülern eigene Verantwortung - nicht nur für ihre Arbeit, sondern für die Übungsfirma insgesamt (verbunden mit strategischen und planerischen Tätigkeiten) - übertragen wird, ließe sich noch bedeutend erhöhen.

⁴⁷ TRAMM geht in seinen Überlegungen so weit, daß er sich auch eine schulische Konstellation vorstellen kann, in der der gesamte Unterricht von Anfang an auf ein Modellunternehmen ausgerichtet ist und in den verschiedenen Gegenständen immer wieder darauf Bezug genommen wird.

- Das Thema "Übergabe der Übungsfirma" wäre ein eigener Bereich. Prinzipiell als positiv erachte ich das Bestreben, Übungsfirmen auf unbestimmte Zeit anzulegen und sie nicht nach jedem Schuljahr zu schließen. Daß bei der Übergabe von einer Schülergruppe an die nächste viele Chancen, aber noch mehr Schwierigkeiten und Probleme entstehen, sei hier als Faktum angenommen. Ebenso wie die Tatsache, daß, wenn die Lehrer länger in und mit derselben Üfa arbeiten, aber die Schüler jedes Jahr wechseln, das für die Lehrer zunehmend schwierig werden kann, da die Erwartungen an die Schüler ständig zu steigen drohen. Wichtig erscheint mir vor allem, daß im Sinne eines möglichst geringen Informations- und Know-how-Verlustes die Übergabe möglichst gut vorbereitet und dokumentiert werden sollte, woraus sich eine Fülle von Lernchancen ableiten läßt.
- Schließlich glaube ich, daß - je nach Unternehmensgegenstand und Ausgestaltung der Modellierung - in verschiedenen Abteilungen sehr unterschiedliches Lernpotential liegt. In den beiden untersuchten Übungsfirmen habe ich die gleiche Feststellung gemacht: Vor allem jene Schüler, die einmal im Rechnungswesen gearbeitet haben, haben ein besseres Verständnis von Zusammenhängen, innerbetrieblichen Abläufen und den Unternehmenszielen entwickelt. Es sind demnach die einzelnen Abteilungen auf ihre Aufgabenstellungen und das damit verbundene Lernpotential hin sorgfältig zu untersuchen - und dann hängt es wieder von der Entscheidung über die Lernzielausrichtung der Lehrer ab, wozu sie sich entschließen: Wollen sie eher die Interessen und Fähigkeiten der Schüler fördern und sie selbst entscheiden lassen, in welchen Abteilungen sie arbeiten werden? Oder lenken sie (die Lehrer) die Entscheidung in die Richtung, daß gewisse Grundkenntnisse und -voraussetzungen von jedem Schüler nachzuweisen sind? Aus meiner Sicht haben beide Entscheidungen etwas für sich, aber es muß eine Analyse vorausgehen. Dabei kann man auch zu der Erkenntnis kommen, ein völlig anderes Organisationsprinzip (es gibt auch etwas anderes als eine Abteilungsorganisation mit Rotation!) auszuwählen und zu erproben.

Vergleicht man schließlich meine Eindrücke und Schlußfolgerungen **mit** den bisher vorliegenden **Forschungsergebnissen**, so läßt sich vorweg eine überraschend große Übereinstimmung feststellen.

- Bezüglich der von uns in Österreich durchgeführten quantitativen Erhebungen läßt sich feststellen, daß beide Übungsfirmen dem in diesen Erhebungen gezeichneten Bild weitgehend entsprechen. Aus meiner Sicht sei aber auch angemerkt, daß das Bild, das aus den Durchschnittswerten von 200 oder auch 400 Übungsfirmen-Befragungen entsteht, in keiner Weise mit der Erstellung eines Portraits einer Üfa, in und mit der man viel Zeit verbracht

hat, zu vergleichen ist. Ohne das jetzt zu werten, soll festgehalten werden, daß die Qualität dieser beiden Vorgangsweisen eine völlig unterschiedliche ist, und daß der in der Literatur zu findenden Meinung, daß sich qualitative und quantitative Methoden ausgezeichnet ergänzen, vollauf zuzustimmen ist.

- Mit den deutschen Untersuchungen zur Lernbüroarbeit (KAISER/WEITZ und ACHTENHAGEN/SCHNEIDER - siehe dazu Kapitel 2.1.4) stimmen insbesondere die Ergebnisse bezüglich
 - des Interesses und der Motivation der Schüler,
 - der Erwartung der Beteiligten, mit dieser Lern- und Ausbildungsform die Berufschancen und -fähigkeiten zu erhöhen,
 - der gesteigerten Anforderungen verbunden mit der Forderungen nach mehr Aus- und Weiterbildung der Lehrer,
 - der Möglichkeit zur Veränderung des Sozialverhaltens der Schüler,
 - der Eignung des Simulationsmodells zur Schaffung komplexer Situations- und Zusammenhangsbezüge, aber auch der damit verbundenen Gefahr, vor allem Tätigkeiten dispositiver und reaktiver Natur und weniger solche strategischer und planerischer Natur auszuführen
 - und der positiven Befürwortung durch die Lehrer überein.
- Mit den qualitativen Ergebnissen von TRAMM (siehe Kapitel 2.1.4.3) konnte ebenfalls weitgehende Übereinstimmung erzielt werden. Unterschiedliche Ergebnisse brachten die zwei vorliegenden Portraits in den beiden folgenden Punkten:
 - die österreichischen Schüler waren nicht wie die von TRAMM befragten der Meinung, daß ihnen die Arbeit in der Üfa eher wenig gebracht hat - eher das Gegenteil ist der Fall;
 - es überwogen im Gegensatz zu den deutschen Schülern bei den oberösterreichischen die positiven über die negativen emotionalen Bewertungen.
- Und auch der im Forschungsansatz doch sehr unterschiedlichen Arbeit von GREIMEL ist in ihrer Kernaussage, daß "die Übungsfirma ist und leistet, was der Lehrer daraus zu machen vermag" (GREIMEL 1998, S. 228) vollinhaltlich zuzustimmen.

Damit bin ich bei einer letzten, eher allgemeinen Überlegung angelangt: Es wird in der Zukunft zu überlegen sein, wie sowohl die Lehrer einer einzelnen Übungsfirma als auch die Übungsfirmen einer einzelnen Schule (und es kann Schulen mit zehn und mehr Übungsfirmen geben) oder auch einer Stadt sich das derzeit vorhandene innovative Potential erhalten können.

Wie bereits angeschnitten, ist dieses Potential meines Erachtens vorwiegend aus einer Notwendigkeit der "Pionierzeit" heraus zum Tragen gekommen. Wenn aber diese Notwendigkeit nicht mehr gegeben ist, kann es sehr leicht zu "Gewohnheiten" und zu unreflektiertem Übernehmen von bereits Vorgefundenem kommen (erste Anzeichen konnten auch bereits in den letzten Untersuchungen im Jahr 1999 festgestellt werden). Damit das nicht passiert, damit Entscheidungen der Modellierung, der Zielsetzung, des eigenen Rollen- und Berufsverständnisses auch weiterhin und sogar verstärkt ein Thema sind - dazu bedarf es einiger Überlegungen und der Aufrechterhaltung ständiger Kommunikation.

Und es bedarf sicher noch besserer Überlegungen und Konzepte, wie zukünftig in der Übungsfirma einzusetzende Lehrer darauf vorbereitet werden, und wie sich die bereits in den Übungsfirmen arbeitenden Lehrer weiterbilden und untereinander vernetzen und austauschen können, aber auch welche Rolle die Wissenschaft bei diesen Prozessen spielen wird.

Als Impuls, aber auch als Bekräftigung sollen an den Schluß dieser Arbeit drei von Tade TRAMM konkretisierte "Qualitätsdimensionen des Lernhandelns in der Übungsfirmenarbeit" gestellt werden. Diese Dimensionen gilt es zu beachten, wenn weiter darüber nachgedacht wird, wie das Lernen und Arbeiten in der Übungsfirma verbessert und weiterentwickelt werden kann.

"1. Qualität der Modellierung der Unternehmung und der Marktbeziehungen

- Mit welchem Sachverhalten, Zusammenhängen, Abläufen, Strukturen, Normen und Usancen werden Schüler in der Übungsfirma konfrontiert?
- Wie sind diese im Hinblick auf den Erwerb beruflicher Orientierungs- und Handlungsfähigkeit zu beurteilen?

2. Qualität des Arbeitshandelns im Modell

- Wie anspruchsvoll sind die Arbeitshandlungen, die den Schülern im Rahmen ihrer Tätigkeit im Modell ermöglicht werden?
- Welche Handlungs-, Entscheidungs- und Gestaltungsspielräume werden den Schülern in der Übungsfirma eröffnet?
- Welche sozialen Erfahrungsmöglichkeiten bieten sich den Schülern in der Übungsfirma?

3. Reflexions- und Systematisierungsniveau

- In welchem Maße erhalten die Schüler Gelegenheit, ihr Handeln zu verbalisieren und zu reflektieren?

- In welchem Maße werden situationsbezogenes Lernen im Übungsfirmenkontext und begrifflich-systematisches Lernen aufeinander bezogen und miteinander verzahnt?" (TRAMM 1996b, S. 76)

Und wie wird die Übungsfirma nun zur Lernfirma?

All jene Punkte, die oben beim Verbesserungspotential angeführt wurden, spielen hier natürlich eine (wichtige) Rolle, und doch möchte ich ganz zum Schluß drei für mich zentrale Bereiche hervorheben:

- 1) Die Betonung, daß es sich bei der Übungsfirma um einen *pädagogischen Ort* handelt, kann gar nicht stark genug sein! Dieser Lernort stellt besondere Anforderungen und auch Herausforderungen an alle Beteiligten, und es kann einfach nicht ausreichen, daß bereits Gelerntes lediglich angewendet und geübt wird - das ist nicht genug. Alle Vorteile, die ein Modell - ein pädagogisches Modell - bietet, müssen besser genutzt werden. Einer Phase der Anwendung, der Erprobung, aber auch des Lösens von Aufgaben und Problemen muß eine Phase der Reflexion und des gemeinsamen Sicherns von Lernschritten und Lernfortschritten folgen. Lernen *im* Modell passiert bereits sehr zufriedenstellend, beim Lernen *am* Modell stecken wir noch immer in den Kinderschuhen (auch weil das noch viel schwieriger - ebenfalls für alle Beteiligten - ist). Für das Verständnis der Lernenden, für den angestrebten Transfer auf andere Situationen und für die permanente Weiterentwicklung und Verbesserung des eigenen Modells ist aber die Thematisierung des Modells, das Lernen am Modell unbedingt notwendig.
- 2) Das Bemühen, die Übungsfirma zu *dem* Ort des fächerübergreifenden Unterrichts zu machen, scheint eher wieder am Abklingen zu sein. Dabei muß gerade dieses Bestreben auf institutioneller Ebene immer wieder forciert und unterstützt werden. Wo sonst, wenn nicht in der Übungsfirma, können und müssen die Schüler all das, was sie in Betriebswirtschaftslehre und Rechnungswesen, in Wirtschaftsinformatik und Textverarbeitung, in den Fremdsprachen und in Deutsch gelernt haben, zum Einsatz bringen und darüber hinaus noch selbständig weiterlernen? Und das sogar mit der Unterstützung und Vorbereitung eines eigenen Unterrichtsgegenstandes BWÜP! Damit das aber geschieht, ist das Interesse aller Lehrer an diesem "gemeinsamen Produkt" notwendig, es erfordert viele Abstimmungen, ein hohes Maß an Kommunikation und die Forderung und Förderung seitens der Schulleitung und der Schulbehörden.
- 3) Und schließlich besteht für den Lernort Übungsfirma ein Potential, das bisher praktisch noch nicht thematisiert wurde: Der Modellcharakter und die gerade jetzt immer schneller werdenden und zum Teil atemberaubenden Veränderungen in Technik, Wirtschaft und

Gesellschaft erlauben und erfordern es, daß viel mehr erprobt, experimentiert und mit Visionen in die Zukunft gearbeitet wird. Uns bietet sich ein "Experimentierfeld" im besten Sinne des Wortes, das aber für diese Zwecke noch kaum genutzt wird - unter anderem auch deshalb, weil alleine das Abbilden der Realität schon so hohe Anforderungen stellt. Wie soll man dann dieses Abbild vielleicht sogar noch eigenständig verändern, modellieren, weiterentwickeln?

Und doch geschieht erfreulicherweise auch das schon, wenn auch nur in sehr bescheidenem Ausmaß. Aber gerade mit dem Einzug der Neuen Technologien und des Internet in die Bildungseinrichtungen, der in der Üfa wesentlich schneller und auch effizienter vor sich gegangen ist als in den meisten anderen Bereichen, bietet sich die Möglichkeit, diese virtuelle Welt in einen virtuellen Markt mit Simulationsbetrieben einzubringen - praktisch eine doppelte Virtualität. Und wenn zunehmend mehr Übungsfirmen über das Internet per E-Mail und über Homepages untereinander geschäftliche Kontakte haben, dann scheint dieser Markt und dieser Lernort auf dem richtigen Weg zu sein; jetzt geht es darum, zu versuchen, vielleicht auch einen kleinen Schritt voraus zu sein!

LITERATURVERZEICHNIS:

ACHTENHAGEN, Frank: Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts. Opladen: Leske 1984a

ACHTENHAGEN, Frank: Qualitative Unterrichtsforschung. Einige einführende Bemerkungen zu einer kontrovers diskutierten Problematik. In: Unterrichtswissenschaft. 7 (1984), Heft 3. S. 206 - 217. = 1984b

ACHTENHAGEN, Frank: Übungsfirmenarbeit in Witzenhausen. In: Wirtschaft und Erziehung. 36 (1984), Heft 11. S. 355 - 357. = 1984c

ACHTENHAGEN, Frank: Entwicklung ökonomischer Kompetenz als Zielkategorie des Rechnungswesenunterrichts. In: Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken. Didaktische Innovationen für die kaufmännische Ausbildung. Hrsg.: P. PREISS/ T. TRAMM. Wiesbaden: Gabler 1996. S. 22 - 44

ACHTENHAGEN, Frank/ LÜDECKE, Sigrid/ SEMBILL, Detlef: Zur Rolle und Bedeutung "emotionaler Befindlichkeit" für das Lernen, Denken, Handeln in komplexen ökonomischen Situationen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 84 (1988), Heft 1. S. 50 - 68

ACHTENHAGEN, Frank/ JOHN, Ernst G. (Hrsg.): Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements. Innovationen in der kaufmännischen Ausbildung. Wiesbaden: Gabler 1992

- ACHTENHAGEN, Frank/ SCHNEIDER, Dagmar: Stand und Entwicklungsmöglichkeiten der Lernbüroarbeit unter Berücksichtigung der Nutzung Neuer Technologien. Bericht für den Niedersächsischen Kultusminister. Göttingen 1993. (= Berichte aus dem Seminar für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität. Bd. 21-1)
- ACHTENHAGEN, Frank/ SCHNEIDER, Dagmar/ BAUMERT, Werner/ RIESEBIETER, Bernd: Stand und Entwicklungsmöglichkeiten der Lernbüroarbeit unter Berücksichtigung der Nutzung Neuer Technologien - Materialien. Bericht für den Niedersächsischen Kultusminister. Göttingen 1993. (= Berichte aus dem Seminar für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität. Bd. 21-2)
- ACHTENHAGEN, Frank/ TRAMM, Tade: Übungsfirmenarbeit als Beispiel handlungsorientierten Lernens in der kaufmännischen Bildung. In: Berufliche Kompetenz durch Training. Hrsg.: C. K. FRIEDE/ K. SONNTAG. Heidelberg: Sauer 1993. S. 161 - 184
- ACT - Servicestelle österreichischer Übungsfirmen am Pädagogischen Institut des Bundes in Wien. Informationsbroschüre. Wien 1992
- ACT - Austrian Center for Training Firms: Entwurf für die Einrichtung und Ausstattung schulischer Betriebswirtschaftlicher Zentren. Skriptum. Dezember 1993
- ACT: Die Idee der Übungsfirma. Hrsg.: act - die Servicestelle österreichischer Übungsfirmen. Wien 1996
- AEBLI, Hans: Denken: Das Ordnen des Tuns. Band I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta 1980
- AEBLI, Hans: Denken: Das Ordnen des Tuns. Band II: Denkprozesse. Stuttgart: Klett-Cotta 1981
- AEBLI, Hans: Grundlagen des Lehrens. Stuttgart: Klett-Cotta 1987
- AFF, Josef: Handlungsorientierung - Mythos oder (wirtschafts)didaktische Innovation? In: Komplexe Methoden im betriebswirtschaftlichen Unterricht. Festschrift für Hans Krasensky zum 90. Geburtstag. Hrsg.: W. SCHNEIDER. Wien: Manz 1993. S. 195 - 271
- ALTRICHTER, Herbert: Lehrer als Forscher. In: Schule gestalten: Lehrer als Forscher. Fallstudien aus dem Projekt "Forschendes Lernen in der Lehrerbildung". Hrsg.: H. ALTRICHTER/ H. WILHELMER/ H. SORGER/ I. MOROCUTTI. Klagenfurt: Hermagoras/Mohorjeva 1989

- ALTRICHTER, Herbert: Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung. München: Profil 1990 (= Bildung - Arbeit - Gesellschaft. Bd. 3)
- ALTRICHTER, Herbert: Ein Bild von guten Schulen gewinnen. In: ALTRICHTER/ RADNITZKY/ SPECHT 1994. S. 10 - 17
- ALTRICHTER, Herbert/ POSCH, Peter: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1994
- ALTRICHTER, Herbert/ RADNITZKY, Edwin/ SPECHT, Werner: Innenansichten guter Schulen. Portraits von Schulen in Entwicklung. Wien: BMUK 1994 (= Bildungsforschung des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst. Bd. 6)
- ALTRICHTER, Herbert/ THALER, Michaela: Aktionsforschung in Österreich: Entwicklungsbedingungen und Perspektiven. In: JUNA/ KRAL 1995. S. 89 - 120
- ATTESLANDER, Peter: Methoden der empirischen Sozialforschung. 5. Aufl. Berlin, New York: de Gruyter 1984 (= Sammlung Gröschel; 2100)
- BADER, Reinhard: Berufliche Handlungskompetenz. In: Die berufsbildende Schule. 41 (1989), Heft 2. S. 73 - 77
- BANDURA, Albert: Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart: Klett 1976
- BECK, Klaus: Dimensionen des Handlungsbegriffs aus didaktischer Sicht. In: CZYCHOLL/ EBNER 1988, S. 59 - 76
- BECKER, Dietrich/ OLDENBÜRGER, Hartmut-A./ PIEHL, Jochen: Motivation und Emotion. In: Allgemeine experimentelle Psychologie. Hrsg.: G. LÜER. Stuttgart: Fischer 1987. S. 431 - 470
- BENTELER, Paul: Analyse neuerer theoretischer Arbeiten zu einer handlungsorientierten Didaktik wirtschaftsberuflicher Bildung. In: KAISER 1987a. S. 75 - 101; = 1987a
- BENTELER, Paul: Vergleich realisierter Konzeptionen der Arbeit im Lernbüro. In: KAISER 1987a. S. 102 - 127; = 1987b
- BENTELER, Paul: Arbeiten und Lernen im Lernbüro. Grundlagen und Gestaltungsmöglichkeiten wirtschaftsberuflicher Bildung im Lernbüro. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt 1988

- BENTELER, Paul/ KAISER, Franz-Josef/ KORBMACHER, Karlheinz: Die Einsatzmöglichkeiten neuer Informationstechniken in der kaufmännischen Berufsschule und die Arbeit im Lernbüro. In: *Wirtschaft und Erziehung*, 37 (1985), Heft 10. S. 323 - 327
- BERNHART, Gottfried: Leitideen und Struktur der neuen Lehrpläne. Unveröff. Skriptum, ausgeg. bei der Direktorentagung in Steyr, am 12. April 1994
- BERNHART, Gottfried/ KEMPEL, Hannelore/ BURDA, Fred (Hrsg.): Kommentar zu den Lehrplänen für die Handelsakademie und die Handelsschule. Wien: BMUKA, Abt. II/3 1996
- BGBI. Nr. 387/1988: 94. Verordnung des Bundesministers für Unterricht, Kunst und Sport vom 6. April 1988 über die Lehrpläne für die Handelsakademie und die Handelsschule
- BGBI. Nr. 582/1992: Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 17. September 1992: Änderung der Verordnung über die Lehrpläne für die Handelsakademie und die Handelsschule
- BGBI. Nr. 895/1994: Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 18. November 1994 über die Lehrpläne für die Handelsakademie und die Handelsschule
- BORTZ, Jürgen: *Statistik für Sozialwissenschaftler*. 4., vollst. überarb. Aufl. Berlin et al.: Springer 1993
- BRUNER, Jerome S.: *Studien zur kognitiven Entwicklung*. Stuttgart 1971
- BUDDENSIEK, Wilfried: *Pädagogische Simulationsspiele im sozio-ökonomischen Unterricht der Sekundarstufe I. Theoretische Grundlegung und Konsequenzen für die unterrichtliche Realisation*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 1979
- BUDDENSIEK, Wilfried/ KAISER, Franz-Josef/ KAMINSKI, Hans: Grundprobleme des Modelldenkens im sozio-ökonomischen Lernbereich. In: STACHOWIAK 1980. S. 92 - 122
- CZYCHOLL, Reinhard/ EBNER, Hermann G. (Hrsg.): *Zur Kritik handlungsorientierter Ansätze in der Didaktik der Wirtschaftslehre*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg 1988 (= Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 4)

- CZYCHOLL, Reinhard/ EBNER, Hermann G.: Handlungsorientierung in der Berufsbildung. In: Handbuch der Berufsbildung. Hrsg.: R. ARNOLD/ A. LIPSMEIER. Opladen: Leske + Budrich 1995. S. 39 - 49
- DANN, Hanns-Dietrich: Subjektive Theorien. Irrweg oder Forschungsprogramm? In: Kognition und Handeln. Hrsg.: L. MONTADA/ K. REUSSER/ G. STEINER. Stuttgart: Klett-Cotta 1983. S. 77 - 92
- DAUENHAUER, Erich: Der Anfangsunterricht im Rahmen der beruflichen Grundbildung. 3., völlig neu gestalt. Aufl. Rinteln: Merkur 1977
- DER SPIEGEL – Das deutsche Nachrichtenmagazin: Wie im Sozialismus. Nr. 19 vom 6. 5. 1996, S. 110 - 111
- DEWEY, John: Demokratie und Erziehung. Braunschweig: Westermann 1964 (amerikanisches Original: 1915)
- DÖRIG, Roman: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen. Diss. St. Gallen, Hallstadt: Rosch 1994
- DÖRIG, Roman: Handlungsorientierter Unterricht - Konzept und Grundsätze der Umsetzung im Unterricht. In: Wirtschaft und Gesellschaft im Beruf. 20 (1995), Heft 5. S. 205 - 214
- DÖRNER, Dietrich: Kognitionstheoretische Aspekte der Darbietung von Lehrinhalten. In: Curriculum Handbuch. Hrsg.: K. FREY. Bd. 2 München: Piper 1975. S. 84 - 93
- DÖRNER, Dietrich: Kognitive Struktur und Information. In: Strukturelles Lernen. Hrsg.: W. REULECKE. Hamburg 1977. S. 38 - 49
- DÖRNER, Dietrich: Eine Systemtheorie der Motivation. In: Motivation, Volition und Handlung. Hrsg.: J. KUHL/ H. HECKHAUSEN. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe 1996. S. 329 - 357 (= Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C, Theorie und Forschung: Ser. 4, Motivation und Emotion, Bd. 4)
- DÖRNER, Dietrich/ REITHER, Franz/ STÄUDEL, Thea: Emotion und problemlösendes Denken. In: MANDL/HUBER (1983a) 1983, S. 61 - 84
- DORSCH, Friedrich/HÄCKER, Hartmut/ STAPF, Kurt-Hermann (Hrsg.): Psychologisches Wörterbuch. 11., ergänzte Aufl. Bern, Stuttgart, Toronto: Verlag Hans Huber 1987

- DUDEN Fremdwörterbuch: bearb. vom Wiss. Rat der Dudenred. unter Mitw. von Maria Dose u. zahlr. Fachwissenschaftlern. 5., neu bearb. u. erw. Aufl. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag 1990
- DULISCH, Frank: Lernen als Form menschlichen Handelns. Bergisch Gladbach: Hobein 1986
- EBNER, Hermann G.: Über den Umgang mit Theorien in Zusammenhang mit der theoretischen Fundierung handlungsorientierten Lernens in der Didaktik der Wirtschaftslehre. In: CZYCHOLL/ EBNER 1988, S. 115 - 164
- EBNER, Hermann G./ REINISCH, Holger: Handlungsorientierung. Kritische Anmerkungen zu einer aktuellen Kennzeichnung didaktischer Entwürfe. In: arbeiten + lernen. 11 (1989), Heft 66. S. 3 - 7
- ELLIOTT, John: Teachers' Research in the United Kingdom: the Current State of the Art. In: JUNA/ KRAL 1995. S. 13 - 26
- EUROPEN: Bulletin Nr. 5. Hrsg.: Projekt EUROPEN im Berufsförderungszentrum Essen. November 1994
- EUROPEN: Bulletin Nr. 13. Hrsg.: Projekt EUROPEN im Berufsförderungszentrum Essen. Dezember 1996
- EUROPEN: Bulletin Nr. 15. Hrsg.: Projekt EUROPEN im Berufsförderungszentrum Essen. Juni 1997
- FAIX, Werner G./ LAIER, Angelika: Sozialkompetenz. Das Potential zum unternehmerischen und persönlichen Erfolg. Wiesbaden: Gabler 1991
- FEND, Helmut/ SCHRÖER, Sigrid: Das individuelle Profil guter Schulen - Fallstudien Wolfsburg und Hannover-Lindern. In: STEFFENS/ BARGEL 1987. S. 49 -86
- FEUERSTEIN, Thomas: Persönlichkeitsbezogene Analyse und menschengerechte Gestaltung von beruflichen Lern- und Arbeitsbedingungen aus entwicklungs- und kompetenztheoretischer Sicht. In: Ansätze berufs- und wirtschaftspädagogischer Theoriebildung. Hrsg.: H. HEID/ W. LEMPERT/ J. ZABECK. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag 1980. S. 99 - 108 (= Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Beihefte, H. 1)
- FIX, Wolfgang: Das Projekt Übungsfirma als didaktisches Konzept in der betrieblichen Ausbildung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule. 75 (1979), Heft 7. S. 522 - 529,

- FIX, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin: Schmidt 1989 (= Ausbildung, Fortbildung, Personalwesen, Bd. 29)
- FREI, Felix/ DUELL, Werner/ BAITSCH, Christoph: Arbeit und Kompetenzentwicklung. Theoretische Konzepte zur Psychologie arbeitsimmanenter Qualifizierung. Bern, Wien et al.: Huber 1984
- FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/ PRENGEL, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa 1997
- FRIEDRICHS, Jürgen: Methoden empirischer Sozialforschung. 14. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag 1990 (= WV studium, Bd. 28)
- FROWEIN, Michael: Betriebswirtschaftliche Übungen (Übungsfirma) - Konzeption und Realisierung an beruflichen Schulen in Bayern. In: ACHTENHAGEN/JOHN 1992. S. 406 - 414
- FÜRSTENAU, Bärbel: Lernbüroarbeit aus der Sicht von Schülern unter besonderer Berücksichtigung emotionaler Aspekte. Unveröff. Diplomarbeit. Göttingen 1988
- GAGE, Nathaniel L./ BERLINER, David C.: Pädagogische Psychologie. 4., völlig neu bearbeit. Aufl. Weinheim: Beltz 1986
- GRAMLINGER, Franz: Das Interesse von Schülern an Handelsakademien an den wirtschaftlichen Kernfächern. Diplomarbeit. Universität Linz 1989
- GRAMLINGER, Franz: Die Übungsfirma als "Unterrichtsgegenstand" an allen kaufmännischen Schulen Österreichs. In: Wirtschaft und Erziehung. 46 (1994), Heft 12. S. 404 - 408; = 1994a
- GRAMLINGER, Franz: Das Interesse an den wirtschaftlichen Kernfächern. Eine empirische Untersuchung an drei Handelsakademien in Oberösterreich. Unveröff. Forschungsbericht, Linz 1994b
- GRAMLINGER, Franz: Die Übungsfirmen der Handelsschule in ihrem ersten Jahr. Unveröff. Forschungsbericht über eine empirische Untersuchung an und mit den Handelsschulen Österreichs. Johannes Kepler Universität Linz 1995
- GRAMLINGER, Franz: Übungsfirmen in österreichischen Schulen - eine erste Bestandserhebung. In: Erziehungswissenschaft und Beruf. 44 (1996), Heft 4. S. 451 - 462

- GRAMLINGER, Franz/ KÜHBÖCK, Elke/ LEITHNER, Sylvia: Wie stellt sich die österreichische Übungsfirmen-Landschaft 1999 dar? Eine empirische Untersuchung im Vergleich mit 1995 und 1997. Linz: Trauner 2000 (in Vorbereitung)
- GREIMEL, Bettina: Evaluation österreichischer Übungsfirmen. Eine Studie an kaufmännischen berufsbildenden Vollzeitschulen. Innsbruck, Wien: StudienVerlag: 1998
- GROEBEN, Norbert: Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie. Tübingen: Francke 1986
- GROEBEN, Norbert/ SCHEELE, Brigitte: Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Darmstadt: Steinkopf 1977
- GUDJONS, Herbert: Handlungsorientierter Unterricht - Begriffskürzel mit Theoriedefizit? In: Pädagogik. 49 (1997), Heft 1. S. 6 - 10
- GUNZ, Josef: Handlungsforschung. Vom Wandel der distanzierten zur engagierten Sozialforschung. Wien: Braumüller 1986 (= Sociologica. Bd. 2)
- HACKER, Winfried: Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie. 2. Aufl. Bern et al: Huber 1978
- HALFPAP, Klaus: Dynamischer Handlungsunterricht. Darmstadt: Winklers 1983
- HALLER, Hans-Dieter/ MEYER, Hilbert (Hrsg.): Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Band 3 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden. Hrsg.: D. LENZEN. Stuttgart: Klett-Cotta 1986
- HEINZE, Thomas: Qualitative Sozialforschung. Erfahrungen, Probleme und Perspektiven. 3., überarb. u. erweit. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag 1995 (= WV studium, Bd. 144)
- HENTKE, Reinhard: Handlungsorientierung oder kritische Bildung? - Kritik des "handlungs- und situationsorientierten" Ansatzes der Wirtschaftsdidaktik. In: Wirtschaft und Erziehung. 39 (1987), Heft 11, S. 354 - 362
- HERZ, Otto: Eingebettet ins Umfeld - Aspekte eines Portraits zweier Gesamtschulen. In: STEFFENS/BARGEL 1987. S. 13 - 48
- HEURSEN, Gerd: Kompetenz - Performanz. In: Pädagogische Grundbegriffe. Hrsg.: D. LENZEN. Bd. 2. Reinbeck bei Hamburg: Rohwolt 1989. S. 877 - 884

- HOFER, Manfred (Hrsg.): Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. München et al: Urban & Schwarzenberg 1981
- HOPF, Barbara: Die Scheinfirma als Bildungseinrichtung des Kaufmanns. Mainz 1971
- HOPF, Barbara: Bürosimulation im Rahmen der kaufmännischen Grundbildung. Hannover: Schroedel 1973 (= Schriften zur Berufsbildungsforschung, Bd. 9)
- HOPF, Christel/ WEINGARTEN, Elmar (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. 3. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta 1993
- HURRELMANN, Klaus: Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 3 (1983), S. 91 - 103
- JUNA, Johanna/KRAL, Paul: Schule verändern durch Aktionsforschung. Tagungsband zur Veranstaltung vom 29. Mai bis 2. Juni 1995 des Pädagogischen Instituts der Stadt Wien gemeinsam mit der Universität Klagenfurt und Universität Innsbruck. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag 1995
- KAISER, Franz-Josef (Hrsg.): Handlungsorientiertes Lernen in kaufmännischen Berufsschulen. Didaktische Grundlagen und Realisierungsmöglichkeiten für die Arbeit im Lernbüro. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 1987a
- KAISER, Franz-Josef: Grundannahmen handlungsorientierten Lernens und die Arbeit im Lernbüro. In: KAISER (1987a). S. 11 - 48; = 1987b
- KAISER, Franz-Josef: Handlungsorientiertes Lernen. Schlüssel zur Integration von Wissensorientierung und Praxisbezug im Rahmen ökonomischer Bildung. In: arbeiten + lernen/Wirtschaft. 5 (1996), Nr. 23. S. 7 - 13
- KAISER, Franz-Josef: Handlungsorientierung und die Tradition wirtschaftspädagogischer Bildung - Anmerkung zu Hentkes Beitrag: "Handlungsorientierung oder kritische Bildung?". In: Wirtschaft und Erziehung. 40 (1988), Heft 4. S. 124 - 127
- KAISER, Franz-Josef/ SÖLTENFUSS, Gerhard: Bedingungen und Voraussetzungen des Lernens im Lernbüro unter der Perspektive einer "Didaktik des Handelns". In: Berufliches Lernen ohne berufliche Arbeit. Hrsg.: A. KELL/ A. LIPSMEIER. Stuttgart: Steiner 1984, S. 75 - 85 (= Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Beihefte, H. 5)

- KAISER, Franz-Josef/ WEITZ, Bernd O.: Arbeiten und Lernen in Schulischen Modellunternehmen. Band 1.b Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 1990
- KAISER, Franz-Josef/ WEITZ, Bernd O./SARRAZIN, Detlef: Arbeiten und Lernen in Schulischen Modellunternehmen. Band 2. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 1991
- KAISER, Franz-Josef/ WEITZ, Bernd O.: Handlungsorientiertes Lernen in schulischen Modellunternehmen. In: Wirtschaft und Erziehung. 44 (1992), Heft 3. S. 89 - 92
- KAISER, Franz-Josef/ KAMINSKI, Hans: Methodik des Ökonomie-Unterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1994
- KLAFKI, Wolfgang: Handlungsforschung im Schulfeld. In: Zeitschrift für Pädagogik. 19 (1973), Heft 4. S. 487 - 516
- KLAFKI, Wolfgang: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz 1976
- KLEIN, Hans-Jürgen: Handlungsorientierter Unterricht zur Förderung von Schlüsselqualifikationen: Begründung, Möglichkeiten. In: Erziehungswissenschaft und Beruf. 43 (1995), Heft 3. S. 252 - 267
- KORBMACHER, Karlheinz: Zur Geschichte des Lernbüros. In: Erziehungswissenschaft und Beruf. 37 (1989), Heft 4. S. 387 - 404
- KORDES, Hagen: Pädagogische Aktionsforschung. In: Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung. Hrsg.: H. HAFT/ H. KORDES. Stuttgart, Dresden: Klett 1995. S. 185 - 219 (= Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 2)
- KRAPP, Andreas/ PRELL, Siegfried: Empirische Forschungsmethoden - Einführung. München: Oldenburg Verlag 1975 (= Studienhefte zur Erziehungswissenschaft, Heft 5)
- KRAPP, Andreas/ PRENZEL, Manfred (Hrsg.): Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Münster: Aschendorff 1992 (= Arbeiten zur Sozialwissenschaftlichen Psychologie, Heft 26)
- KUTSCHA, Günter: Das politisch-ökonomische Curriculum. Kronberg: Athenäum 1976
- KUTT, Konrad/ SELKA, Reinhard: Übungsfirmen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 10 (1981), Heft 5. S. 27 - 31

- LEHMANN, Rainer H./ VOGEL Dankwart: Einzelfallstudie. In: Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung. Hrsg.: H. HAFT/H. KORDES. Stuttgart, Dresden: Klett 1995. S. 349 - 355 (= Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 2)
- LINNENKOHL, Otfried E.: Übungsfirmenarbeit in der kaufmännischen Ausbildung der beruflichen Schulen. In: Wirtschaft und Erziehung. 36 (1984), Heft 11. S. 357 - 361
- LINNENKOHL, Otfried E./ ZIERMANN, Horst: Schulische Übungsfirmenarbeit im Rahmen des Deutschen Übungsfirmenrings (DÜF) - Erfahrungen und Perspektiven. In: Wirtschaft und Erziehung. 39 (1987), Heft 3. S. 75 - 84
- LYDING, Wolfgang: Probleme der Transformation ökonomischer Modelle in Modelle für Unterricht. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 83 (1987), Heft 4. S. 311 - 327
- MANDL, Heinz/ HUBER, Günter L. (Hrsg.): Emotion und Kognition. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg 1983a
- MANDL, Heinz/ HUBER, Günter L.: Theoretische Grundposition zum Verhältnis von Emotion und Kognition. In: MANDL/ HUBER (1983a). S. 1 - 60; = 1983b
- MATHES, Claus: Die Firma in der Schule. Ein sinnvolles Konzept vor dem Hintergrund einer entscheidungsorientierten Betriebswirtschaftslehre und der Forderung nach Vermittlung von Schlüsselqualifikationen? In: Wirtschaft und Erziehung. 43 (1991), Heft 3. S. 84 - 88
- MAYRING, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 2. Aufl. Weinheim: Psychologie-Verl.-Union 1993
- MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 5. Aufl. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1995
- MAYRING, Philipp: Qualitativ orientierte Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft - ein Anwendungsbeispiel aus der Lernstrategieforschung. In: Unterrichtswissenschaft. 27 (1999), Heft 4. S. 292 - 309
- MILLER, Georg A./ GALANTER, Eugene/ PRIBRAM, Karl H.: Strategien des Handelns. Pläne und Strukturen des Verhaltens. Stuttgart: Klett 1973
- MILLER, Siegfried: Die Juniorenfirma - Ein handlungsorientiertes Konzept auch für die Schule? In: Erziehungswissenschaft und Beruf. 38 (1990), Heft 3. S. 246 - 252

- NEUGEBAUER, Wilfried: Modelle im Unterricht. In: Wirtschaft II - Curriculumentwicklung für Wirtschafts- und Arbeitslehre. Hrsg.: W. NEUGEBAUER. München: Oldenburg 1977. S. 264 - 297
- NEUGEBAUER, Wilfried: Didaktische Modellsituationen. In: STACHOWIAK 1980, S. 50 - 73
- NUSSBAUM, Albert: Quantitative oder qualitative Unterrichtsforschung? In: Unterrichtswissenschaft. 7 (1984), Heft 3. S. 218 - 231
- PÄTZOLD, Günter: Vermittlung von Fachkompetenz in der Berufsbildung. In: Handbuch der Berufsbildung. Hrsg.: R. ARNOLD/ A. LIPSMEIER. Opladen: Leske + Budrich 1995. S. 157 - 170
- POPP, Walter: Die Funktion von Modellen in der didaktischen Theorie. In: Unterrichtsforschung und didaktische Theorie. Hrsg.: G. DOHMEN/ F. MAURER/ W. POPP. München: Piper 1970. S. 49 - 60
- PORTELE, Gerhard: Zur Theorie des Simulationsspiels. In: Simulations- und Planspiele in der Schule. Hrsg: J. LEHMANN. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 1977. S. 9 - 18
- PROJEKT Wirtschaftspädagogik: Übungsfirmen gestern - heute - morgen. Unveröff. Forschungsbericht des Projektseminars aus Wirtschaftspädagogik an der Johannes Kepler Universität Linz im Sommersemester 1997
- REETZ, Lothar: Die Übungsfirma in der kaufmännischen Berufsbildung. Vortrag zur Übungsfirmenmesse am 21. 10. 1977 in Hamburg. Hamburg 1977
- REETZ, Lothar: Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1984a
- REETZ, Lothar: Berufliches Lernen in der Übungsfirma unter den Bedingungen von Arbeitslosigkeit und Ausbildungsplatzmangel. In: Berufliches Lernen ohne berufliche Arbeit. Hrsg.: A. KELL/ A. LIPSMEIER. Stuttgart: Steiner 1984. S. 16 - 28 (= Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Beihefte, H. 5); = 1984b
- REETZ, Lothar: Konzeptionen der Lernfirma. Ein Beitrag zur Theorie einer Organisationsform wirtschaftsberuflichen Lernens im Betriebsmodell. In: Wirtschaft und Erziehung. 39 (1986), Heft 11. S. 351 - 365
- REETZ, Lothar: Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsausbildung. In: Schlüsselqualifikationen: Fachwissen in der Krise? Hrsg.: L. REETZ/ T. REITMANN. Hamburg: Feldhaus 1990. S. 16 - 35

- REETZ, Lothar/SEYD, Wolfgang: Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In: Handbuch der Berufsbildung. Hrsg.: R. ARNOLD/ A. LIPSMEIER. Opladen: Leske + Buderich 1995. S 310 - 322
- REINISCH, Holger: Kritische Anmerkungen zur wirtschaftspädagogischen Historiographie der Theorie und Praxis des Lernbüros. In: CZYCHOLL/ EBNER 1998, S. 191 - 222
- RENKL, Alexander: Jenseits von $p < .05$: Ein Plädoyer für Qualitatives. In: Unterrichtswissenschaft. 27 (1999), Heft 4. S. 292 - 309
- ROTH, Heinrich: Pädagogische Anthropologie. Band II. 2. Aufl. Hannover, Dortmund, Darmstadt, Berlin: Schrödel 1976
- RUDI - LINZ: Geschäftsbericht 1994/95, herausgegeben von den Mitarbeitern der Rudi - Linz Gesellschaft m.b.H. im Frühjahr 1995
- SALZMANN, Christian: Die Bedeutung des Modellbegriffs in Unterrichtsforschung und Unterrichtsplanung. In: Unterrichtsanalysen in der Diskussion. Hrsg.: L. ROTH/ G. PETRAT. Hannover: Schroedel 1974, S. 171 - 205
- SCHÄFFNER, Lothar: Arbeit gestalten durch Qualifizierung. Ein Handbuch zur Theorie und Praxis der betrieblichen Weiterbildung. München: Lexika 1991
- SCHIEFELE, Hans/ PRENZEL, Manfred: Interessengeleitetes Handeln - emotionale Präferenz und kognitive Unterscheidung. In: MANDL HUBER (1983a) 1983, S. 216 - 247
- SCHLIEPER, Friedrich: Allgemeine Unterrichtslehre für Wirtschaftsschulen. Freiburg: Lambertus 1956
- SCHNEIDER, Dagmar: Lernbüroarbeit zwischen Anspruch und Realität. Untersuchungen zur Theorie und Praxis der Lernbüroarbeit unter didaktischem Aspekt. Göttingen 1996 (Berichte aus dem Seminar für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität. Bd. 24)
- SCHNEIDER, Klaus: Intrinsisch (autotelisch) motiviertes Verhalten - dargestellt an den Beispielen des Neugierverhaltens sowie verwandter Verhaltenssysteme. In: Motivation, Volition und Handlung. Hrsg.: J. KUHL/ H. HECKHAUSEN. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe 1996. S. 119 - 152 (= Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C, Theorie und Forschung: Ser. 4, Motivation und Emotion, Bd. 4)

- SCHURER, Bruno: Gegenstand und Struktur der Lernhandlung. Bergisch Gladbach: Hobein 1984 (= Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften, Bd. 1)
- SCHURER, Bruno: Grundlagen einer subjektorientierten Didaktik beruflichen Lernens und Lehrens in Unterricht und Unterweisung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 82 (1986), Heft 8, S 675 - 690
- SCHURER, Bruno: Paradigmenwechsel in der Wirtschaftsdidaktik? Relevanz und Akzeptanz introspektiver Methoden in einer empirisch akzentuierten Wissenschaft, dargestellt am Beispiel einer didaktischen Adaption der Handlungstheorie. In: Ökonomische Bildung - Aufgabe für die Zukunft. Hrsg.: Bundesfachgruppe für Ökonomische Bildung. Bergisch Gladbach: Hobein 1988. S. 311 - 336
- SCHURER, Bruno: Von der Handlungstheorie zur Lerntheorie und zur Didaktik - Einige Anmerkungen zur Kritik des handlungsorientierten Ansatzes in Pädagogik und Didaktik ökonomischer Bildung. In: Handlungsorientierung und ökonomische Bildung. Hrsg.: H.-J. ALBERS. Bergisch Gladbach: Hobein 1995. S. 23 - 48 (= Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften, Bd. 15)
- SEILER, Thomas B.: Überlegungen zu einer kognitionstheoretischen Fundierung des Konstrukts der kognitiven Komplexität. In: Kognitive Komplexität. Bedeutung, Weiterentwicklung, Anwendung. Hrsg.: H. MANDL/ G.L. HUBER. Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe 1978. S. 111 - 139
- SEYD, Wolfgang: Berufsbildung: handelnd lernen - lernend handeln. Situation und Perspektive der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Handlungsorientierte Gestaltung von Lernsituationen. Hamburg: Feldhaus 1994
- SÖLTENFUSS, Gerhard: Grundlagen handlungsorientierten Lernens. Dargestellt an einer didaktischen Konzeption des Lernens im Simulationsbüro. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1983a
- SÖLTENFUSS, Gerhard: Das Lernbüro als Lernort. Ein handlungstheoretischer Begründungsversuch für das Berufsfeld "Wirtschaft und Verwaltung". In: arbeiten + lernen. 5 (1983), Heft 27. S. 2 - 6; =1983b
- SÖLTENFUSS, Gerhard: Der Beitrag der Kognitions- und Arbeitspsychologie zur Planung und Realisation der Arbeit im Lernbüro. In: KAISER (1987a) = 1987
- SLOANE, Peter F.E.: Didaktik des Rechnungswesens. Pfaffenweiler: Centaurus 1996 (= Wirtschaftspädagogisches Forum, Bd. 1)

- SPECHT, Werner: Die vier Fallstudien im Kontext der Debatte um die Qualität von Schulen. In: ALTRICHTER/ RADNITZKY/ SPECHT 1994 S. 18 - 42
- STACHOWIAK, Herbert: Allgemeine Modelltheorie. Wien, New York: Springer 1973
- STACHOWIAK, Herbert (Hrsg.): Modelle und Modelldenken im Unterricht. Anwendung der allgemeinen Modelltheorie auf die Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 1980a (= Forschen und Lernen. Bd. 4)
- STACHOWIAK, Herbert: Einleitung: Der Weg zum Systematischen Neopragmatismus und das Konzept der Allgemeinen Modelltheorie. In: STACHOWIAK 1980a. S. 9 - 49; = 1980b
- STEFFENS, Ulrich/ BARGEL, Tino (Hrsg.): Fallstudien zur Qualität von Schule. Wiesbaden: HIBS 1987. S. 1 - 13: Einleitung. (= Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule. H. 2)
- STRAUSS, Anselm, L.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung. München: Fink 1994 (UTB für Wissenschaft: Uni-Taschenbücher. 1776)
- STRATENWERTH, Wolfgang: Skizze eines didaktischen Lernmodells. In: Erziehung zum Handeln. Festschrift für M. Schmiel. Hrsg.: J. BAUMGARDT/ H. HEID. Trier: Spee 1978. S. 290 - 304
- STRATENWERTH, Wolfgang: Handlung und System in Modellen der Wirtschaftspädagogik und Wirtschaftsdidaktik - dargestellt am Beispiel eines Strukturmodells der Lernsituation. In: Handlung und System. Hrsg.: F. ACHTENHAGEN et al. Düsseldorf: Verlagsanstalt Handwerk 1988. S. 123 - 138
- THONHAUSER, Josef: Fallgeschichten als didaktisches Instrument. Erfahrungen heben, Wissen vermitteln, Lehren und Lernen evaluieren. In: Arbeit mit pädagogischen Fallgeschichten: Anregungen und Beispiele für Aus- und Fortbildung. Hrsg.: M SCHRATZ/ J. THONHAUSER. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag 1996. S. 61 - 90 (= Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik. Bd. 12)
- TRAMM, Tade: Übungsfirma als Lernumwelt. Konzeption und erste Ergebnisse eines Forschungsprojekts zur Analyse des Lernpotentials schulischer Übungsfirmen. In: Berufliches Lernen ohne berufliche Arbeit. Hrsg.: A. KELL/ A. LIPSMEIER. Stuttgart: Steiner 1984. S. 60 - 74 (= Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Beihefte, H. 5)

- TRAMM, Tade: Entwicklungsperspektiven der Übungsfirmen- und Lernbüroarbeit aus der Sicht einer Didaktik handlungsorientierten Lernens. In: *Wirtschaft und Erziehung*. 43 (1991), Heft 7/8. S. 248 - 259
- TRAMM, Tade: Konzeption und theoretische Grundlagen einer evaluativ-konstruktiven Curriculumstrategie - Entwurf eines Forschungsprogramms unter der Perspektive des Lernhandelns. Göttingen, Diss. 1992 (Berichte aus dem Seminar für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität. Bd. 17); = 1992a
- TRAMM, Tade: Entwicklungslinien einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie. In: *Unterrichtswissenschaft*. 20 (1992), Heft 3. S. 233 - 260; = 1992b
- TRAMM, Tade: Grundzüge des Göttinger Projekts "Lernen, Denken, Handeln in komplexen ökonomischen Situationen - unter Nutzung Neuer Technologien in der kaufmännischen Berufsausbildung". In: ACHTENHAGEN/ JOHN 1992. S. 43 - 57; = 1992c
- TRAMM, Tade: Die Überwindung des Dualismus von Denken und Handeln als Leitidee einer handlungsorientierten Didaktik. In: *Wirtschaft und Erziehung*. 46 (1994), Heft 2. S. 39 - 48; =1994a
- TRAMM, Tade: Funktion und Entwicklungsperspektiven der Übungsfirmenarbeit. Referat auf dem Seminar "Erfahrungsaustausch Schulversuch Neue Handelsschule" des BMUK in Kitzbühel am 6. Oktober 1994b
- TRAMM, Tade: Lernprozesse in der Übungsfirma. Rekonstruktion und Weiterentwicklung schulischer Übungsfirmenarbeit als Anwendungsfall einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie. Habilitation Göttingen 1996a
- TRAMM, Tade: Die Übungsfirma als Lernfirma oder Einzig ärgerlich an der Übungsfirma ist ihr Name. In: *Die Berufsbildenden Schulen auf dem Weg ins 3. Jahrtausend*. (Vortrag gehalten auf dem Symposium Mobilität, Flexibilität, Sprachkompetenz) Hrsg. vom BMUKA, Wien 1996. S. 65 - 84; = 1996b
- TRAMM, Tade/ PREISS, Peter: Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken. In: *Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken. Didaktische Innovationen für die kaufmännische Ausbildung*. Hrsg.: P. PREISS/ T. TRAMM. Wiesbaden: Gabler 1996. S. 1 - 21
- TREIBER, Bernhard/ WEINERT, Franz E. (Hrsg.): *Lehr-Lern-Forschung. Ein Überblick in Einzeldarstellungen*. München et al: Urban & Schwarzenberg 1982

- ULICH, Dieter: Das Gefühl. Eine Einführung in die Emotionspsychologie. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg 1982
- VLW (BUNDESVERBAND DER LEHRER AN WIRTSCHAFTSSCHULEN; = Hrsg.): Handlungsorientierter Unterricht. Wolfenbüttel: Heckner 1991 (= Sonderschriftenreihe des VLW, Heft 33)
- WEITZ, Bernd O.: Ökonomische Theorie und Praxis (Teil 1). In: arbeiten + lernen/ Wirtschaft. 5 (1996), Nr. 24. S. 7 - 13
- WESTERMANN, Rainer/ HEISE, Elke: Motivations- und Kognitionspsychologie: Einige intertheoretische Verbindungen. In: Motivation, Volition und Handlung. Hrsg.: J. KUHL/ H. HECKHAUSEN. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe 1996. S. 275 - 327 (= Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C, Theorie und Forschung: Ser. 4, Motivation und Emotion, Bd. 4)
- WIEMANN, Günter: Lernziele, Curriculumkonstruktion und Unterrichtssystem in der beruflichen Grundbildung. In: Didaktische Vorstudie für ein projektorientiertes Handlungsmodell beruflicher Grundbildung (im Berufsfeld Metall). Hrsg.: G. WIEMANN. Hannover: Schrödel 1974. S. 13 - 70 (= Schriften zur Berufsbildungsforschung, Bd. 22)
- WILSON, Thomas P.: Qualitative "oder" quantitative Methoden in der Sozialforschung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 34 (1982) S. 487 - 508
- ZEDLER, Peter/MOSER, Heinz (Hrsg.): Aspekte qualitativer Sozialforschung. Studien zu Aktionsforschung, empirischer Hermeneutik und reflexiver Sozialtechnologie. Opladen: Leske + Budrich 1983
- ZEHDEN, C.: Zur Geschichte des commerciellen Bildungswesens in Österreich von 1848 - 1898 (Separatdruck aus dem "Supplement zum Centralblatt für das gewerbliche Unterrichtswesen in Österreich", Bd. XVI, H. 1 - 3). Wien 1897
- ZIMMERMANN, Paul: Die kaufmännische Übungsfirma - ein Lehr-Lernmodell an Handelsschulen. In: Wirtschaft und Erziehung. 31 (1979), Heft 9. S. 243 - 249