

FRANZ GRAMLINGER

Kompetenzerwerb im österreichischen beruflichen Bildungswesen am Beispiel der kaufmännischen Vollzeitschulen.

Das System der beruflichen Erstausbildung in Österreich ist traditionell gewachsen und weist, wie das Schulsystem insgesamt, viele Parallelen zu Deutschland auf. In diesem Beitrag wird zuerst kurz auf die schulische Ausbildung allgemein eingegangen, dann werden die „beiden Beine“, auf denen die berufliche Bildung steht – das duale System und die vollzeitschulische Ausbildung – genauer erörtert und die Unterschiede zu Deutschland diesbezüglich herausgearbeitet. Schließlich werden am Beispiel der Curricula für die kaufmännischen Vollzeitschulen (Handelsschule und Handelsakademie) die Entwicklungen hinsichtlich des angestrebten Kompetenzerwerbs seit Anfang der 1990er Jahre nachgezeichnet; den Abschluss bildet ein Ausblick in die Zukunft dieser Schulformen und deren Schwerpunktsetzungen in den kommenden Jahren.

1 Das österreichische Schulsystem

Auf den ersten Blick scheint das österreichische Schulsystem dem deutschen nicht nur sehr ähnlich zu sein, es wirkt beinahe identisch: der Eintritt in die Schule im Alter von sechs Jahren, eine neunjährige Schulpflicht (einige Länder in Deutschland haben zehn Jahre), die mit 4 Jahren Volksschule (Grundschule) beginnt, die daran anschließende Wahlmöglichkeit zwischen der Hauptschule und einer allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) und die Matura (das österreichische Äquivalent zum deutschen Abitur: die Abschlussprüfung an einer höheren Schule, die zugleich die Zugangsberechtigung zur Universität darstellt) nach dem 12. oder 13. Schuljahr.

Erst beim zweiten Blick zeigen sich Unterschiede, die zum Teil deutlich sind; ein großer Teil dieser Unterschiede konzentriert sich auf die Phase nach der 8. Schulstufe. Nach der Sekundarstufe I (die in Österreich mit den Schulstufen 5 bis 8 nur vier Jahre umfasst, im Gegensatz zu Deutschland, wo die Schulstufen 5 bis 9 darin enthalten sind) - haben die Schüler üblicherweise noch ein Jahr in der Schule zu verbringen um die Schulpflicht erfüllt zu haben. Als „Bindeglied“ zwischen Sekundarstufe I und dem dualen System gedacht und

konzipiert sind die Polytechnischen Schulen: „Die einjährige Polytechnische Schule wird primär von jenen 14- bis 15-jährigen Schülern als 9. Schulstufe genutzt, die unmittelbar nach der allgemeinen Schulpflicht einen Beruf erlernen wollen. Die Schüler sollen je nach Interesse, Neigung, Begabung und Fähigkeit zu einem möglichst qualifizierten Übertritt in die duale Berufsausbildung (Lehrlingsausbildung) sowie in weiterführende Schulen befähigt werden.“ (BMBWK 2003)¹.



Abb. 1: Das österreichische Schulwesen (Quelle: www.bmbwk.gv.at)

Der zweite gravierende Unterschied ist in Abbildung 1 (siehe Pfeile „B“) in der Mitte – relativ unscheinbar – zu finden: die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS).

¹ Einen etwas anderen Akzent setzt die Definition, die bei Rothe (2001) im Glossar zu finden ist: „Die PTS haben alle Jugendlichen zu besuchen, die das neunte Pflichtschuljahr nicht an einer mittleren oder höheren Schule absolvieren bzw. das neunte Schuljahr nicht schon durch die Wiederholung einer Schulstufe (...)

Diese Schulformen stellen nicht nur zahlenmäßig einen gewichtigen Eckpunkt des österreichischen Schulwesens dar, sie können auch – derzeit gerade in Form der berufsbildenden höheren Schulen – als Erfolgsgeschichte bezeichnet werden: Sowohl seitens der Adressaten (der Schüler) als auch seitens der Abnehmer (dem Arbeitsmarkt) besteht über viele Jahre hinweg eine konstant gute Nachfrage, die Schülerzahlen sind in den letzten 20 Jahren kontinuierlich angestiegen.

2 Berufliche Bildung und das duale System

Von den rund 1,2 Mio. Schülern, die im Schuljahr 2001/02 an einer der österreichischen Schulen erfasst wurden, besuchten rund 176.000 eine berufsbildende mittlere oder höhere Schule (BMHS), 132.613 waren in einer Berufsschule und damit als Lehrlinge im dualen System, etwa 76.000 in der Oberstufe einer AHS (ab dem 9. Schuljahr) und 19.750 in einer Polytechnischen Schule (PTS) (vgl. BMBWK 2002a, S. 12 f.). Mit anderen Worten: ein knappes Drittel (30,7 %) aller Jugendlichen, die nach der 8. Schulstufe noch von der Schulstatistik erfasst wurden, absolvierten eine Ausbildung im dualen System (machten also eine Lehre mit einem berufsschulischen Anteil), etwas weniger als 5 % waren in einer Polytechnischen Schule und etwas mehr als 40 % der Jugendlichen befanden sich im vollzeitschulischen beruflichen Schulwesen.

Die Wurzeln der Lehrlingsausbildung sind in Österreich und in Deutschland dieselben und reichen in die ständischen Strukturen des Mittelalters zurück. Traditionell in den Zünften, dem Gewerbe und schließlich vor allem im Handwerk verankert, spielte die Lehrlingsausbildung in Österreich lange Zeit eine dominierende Rolle im System der beruflichen Erstausbildung. Erst zu Beginn der 1970er Jahre fiel die Entscheidung, die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen auszubauen² mit dem Ziel, die Schülerströme in der Sekundarstufe II zu je etwa einem Drittel in die duale Berufsausbildung, in die BMHS und die allgemeinbildenden Schulen zu lenken. Nach Plank (2001) wurde dieses Ziel bereits zehn Jahre später erreicht – seither ist diese Tendenz gleich geblieben. Schneider (2001, S. 465)

erreicht haben. Hier erfahren die Schüler eine Festigung der allgemeinen Grundbildung im Hinblick auf das praktische Leben und die künftige Berufswelt sowie Berufs- und Bildungswegorientierung.“ (S 863 f.)

² Noch 1960 waren beispielsweise mehr als zwei Drittel der kaufmännischen Vollzeitschulen unter privater Trägerschaft (vgl. Schermaier 2001, S. 427).

spricht sogar von einer „stürmischen Aufwärtsentwicklung der berufsbildenden Vollzeitschulen (seit 1970), wobei in den letzten Jahren ein Schwenk von den mittleren berufsbildenden Schulen ohne Hochschulberechtigung zu den höheren berufsbildenden Schulen (mit Matura, Anm. FG) eingesetzt hat.“

Ein Blick in die Schulstatistik zeigt, dass im Abschlussjahr 2002 53,2 % der Reifeprüfungen an berufsbildenden und nur mehr 41,7 % an allgemeinbildenden höheren Schulen abgelegt wurden; die verbleibenden 5 % stammen von Höheren Lehranstalten der Lehrer- und Erzieherbildung (vgl. BMBWK 2002b, S. 12). Damit sind die Maturantenzahlen bei den BHS weiterhin leicht steigend, die der AHS sind etwas zurückgegangen. Das Unterrichtsministerium informierte im Vorjahr, dass zwischen 1995 und 2002 an den BMHS um 25 % mehr Ausbildungsplätze geschaffen wurden (vgl. BMBWK 2002c).

Lassnig (2001) attestiert dem österreichischen Ausbildungssystem als Vorteil, dass es „für einen sehr hohen Anteil der Jugendlichen Anreize vermittelt, eine berufliche Ausbildung zu absolvieren und in hohem Maße Sicherheit und Stabilität signalisiert.“ (S. 730)

2.1 Wahlmöglichkeiten der 14- und 15-jährigen Jugendlichen

Ein Teil der 14- und 15-jährigen Jugendlichen steht gleich zweimal vor der Wahl: nach der 8. Schulstufe entscheiden sie sich, in welchen Bereich – allgemein- oder berufsbildend – sie in die Sekundarstufe II wechseln wollen. Oben wurde schon erwähnt, dass ein relativ geringer Teil bereits an dieser Schwelle weiß, dass er/sie nach Beendigung der Schulpflicht mit einer Lehre beginnen wird und deshalb gleich in eine Polytechnische Schule wechselt. (Damit verbunden ist auch das Problem, dass viele Jugendliche zur Überbrückung oder auch einfach „um es einmal zu versuchen“ das 9. Schuljahr in einer BMS oder auch in einer BHS beginnen – wenn das nicht gut geht, haben sie zumindest die Schulpflicht erfüllt. Damit werden natürlich auch viele Statistiken „verfälscht“.)

Nach der 9. Schulstufe ist die Schulpflicht beendet und der Jugendliche kann – so er nicht die PTS gewählt hat – die begonnene Schule fortsetzen, er kann ein Ausbildungsverhältnis im dualen System beginnen, und er hat auch die Möglichkeit, weder das eine noch das andere zu tun (siehe dazu auch unten Tabelle 1). Im Gegensatz zu Deutschland, wo zwar die Schulpflicht an allgemeinbildenden Schulen ebenfalls nach 9 bzw. 10 Jahren endet, aber

danach „eine Pflicht zum Besuch der Berufsschule über drei Jahre hinweg in Teilzeitform“ (Rothe 2001, S. 380) besteht, kann ein junger Mensch in Österreich mit 16 Jahren einer ungelerten oder auch keiner Arbeit nachgehen. Das österreichische System entlässt damit die Jugendlichen – im Extremfall – drei Jahre früher aus seiner Obhut als das deutsche.

Obwohl die drei Optionen, die mit einem weiteren Verbleib im Ausbildungssystem verbunden sind – AHS, berufliche Ausbildung in einer Vollzeitschule oder im dualen System – im Vergleich zu praktisch allen europäischen Ländern sehr gute Wahlmöglichkeiten darstellen, scheint die Zahl der Jugendlichen, die nach ihrer Schulpflicht keine dieser Ausbildungsoptionen ergreifen, Mitte der 1990er Jahre wieder auf etwa 10 % angestiegen zu sein, nachdem das Phänomen dieser frühzeitigen Drop-outs davor schon „auf unbedenklich reduziert war“ (so Plank 2001, S. 473).

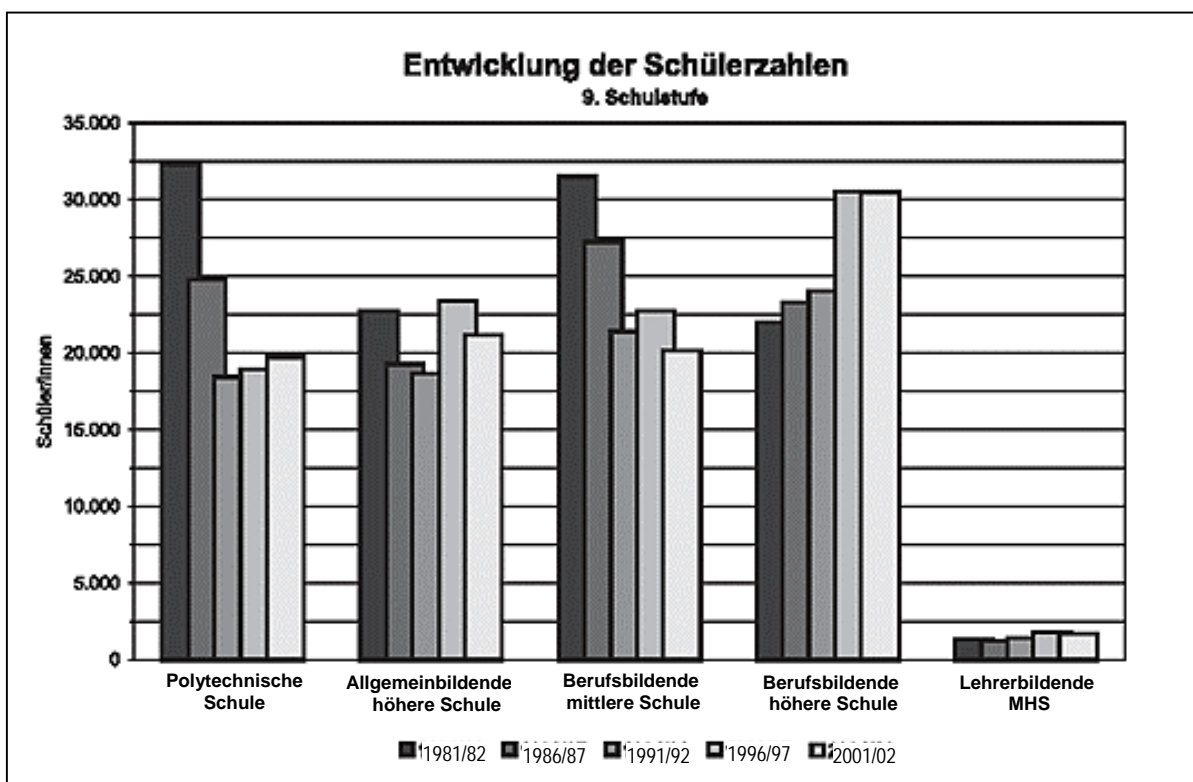


Abb. 2: Die Entwicklung der Schülerzahlen in der 9. Schulstufe (Quelle: BMBWK 2002b, S. 15)

Dieser letzte Wert steht im Widerspruch zu (älteren) Zahlen³, die Schneider (2001, S. 467) für die Argumentation verwendet, dass die BMHS bereits den Anteil des dualen Systems erreicht haben und dass die BHS ihren Marktanteil innerhalb von 25 Jahren vervierfachen konnten.

Tabelle 1: **Schülerströme nach der 9. Schulstufe 1970 und 1995**
(Quelle: Schneider 2001, S. 467)

Ausbildungszweig	1970	1995
duales System	49 %	40 %
mittlere berufsbildende Vollzeitschule	12 %	15 %
höhere berufsbildende Vollzeitschule	6 %	23 %
Gymnasien	14 %	20 %
ohne weitere Ausbildung	19 %	2 %

Rothe (2001) weist schließlich mehrfach darauf hin, dass Österreich – im Vergleich zu Deutschland und der Schweiz – das einzige Land ist, in dem die beiden Systeme Lehre und Vollzeitschule nebeneinander voll ausgebaut sind (vgl. bspw. S. 158 ff, 293; ähnlich im Berufsbildungsbericht 1999 unter 6.2.2, vgl. BMBF 1999).

Festzustellen bleibt aber, dass die gesellschaftliche Bedeutung der dualen Ausbildung in Deutschland ungleich höher ist als in Österreich (siehe dazu auch noch 2.4). Das lässt sich stichwortartig an einer Reihe von Indikatoren festmachen: In Deutschland hat das duale System einen Anteil von 67 % an der Gesamtheit der Ausbildungsmöglichkeiten (Österreich lediglich 40 %, siehe Tabelle 1) – der Wert korreliert natürlich mit der Tatsache der schon erwähnten Pflicht zu einer dualen Ausbildung, wenn keine andere Schulform besucht wird. Es ist auch bezeichnend, dass in Österreich der Anteil der Auszubildenden mit Matura unter 1 % liegt (in Deutschland waren es 2001 durchschnittlich 14,5 %). Während in Deutschland in den Ausbildungsberufen Bank- und Versicherungskaufmann/-kauffrau sowie Mediengestalter der Anteil der Abiturienten über 50 % liegt (vgl. BMBF 2003, S. 83 f.), ist in Österreich der Beginn einer Lehre nach erfolgreicher Matura absolut unüblich (so auch Schneider 2001). Dass das Durchschnittsalter der deutschen Auszubildenden auch da-

³ Welcher dieser Prozentwerte – 2 oder 10 % ohne weitere Ausbildung – tatsächlich zutrifft, lässt sich für

durch wesentlich höher ist, liegt auf der Hand. Der Weg in die Lehre kann in Deutschland über verschiedene Stationen führen, während er in Österreich fast ausschließlich direkt an das neunte Schuljahr anschließt. Schließlich werden die Auszubildenden in Deutschland von Hochschulabsolventen eines Lehramtsstudiums unterrichtet, während in Österreich eine Gleichstellung mit dem Pflichtschulbereich festzustellen ist: hier unterrichten Absolventen von Berufspädagogischen Akademien (an den BMHS besteht das Lehrerkollegium zum überwiegenden Teil aus Universitätsabsolventen).

2.2 Die Besonderheiten der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS)

Die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMS und BHS) können in die folgenden vier Gruppen unterteilt werden, die in Klammern angegebenen Prozentangaben beziehen sich auf das Schuljahr 2001/02 und stellen die Anteile an den BMHS insgesamt dar:

- technische, gewerbliche und kunstgewerbliche Schulen (41 %)
- kaufmännische Schulen (31 %)
- humanberufliche Schulen (20 %)
- land- und forstwirtschaftlichen Schulen (8 %)

Die Ausbildungszeiten an berufsbildenden **mittleren** Schulen betragen zwischen 2 und 4 Jahren, diese Ausbildungsformen liegen im internationalen Vergleich auf der Stufe Facharbeiter (eine Reihe von BMS wird auch als Fachschulen bezeichnet). Lehre und BMS können als auf einer Stufe angesiedelt gesehen werden, der Abschluss einer BMS ist einem Lehrabschluss gleichgestellt. Inhaltlich unterscheiden sich die beiden Formen aber: Die Lehre ist fachlich enger (es gibt derzeit 260 Lehrberufe in Österreich), die an einer BMS erworbenen Qualifikationen dagegen sind in der Regel auf ganze Berufsgruppen ausgerichtet (vgl. Rothe 2001, 158 und 285 ff).

Die berufsbildenden **höheren** Schulen umfassen einheitlich 5 Schuljahre; die besondere Attraktivität liegt trotz einer um ein Jahr längeren Schulzeit im Vergleich zu den AHS in einer formal abgeschlossenen beruflichen Ausbildung mit gleichzeitiger Hochschulreife (es werden auch der kaufmännische und der rechtliche Teil der Unternehmerprüfung – einem

den Verfasser leider nicht nachvollziehen.

Teil der Befähigungsprüfung für gebundene Gewerbe und das Handwerk – erlassen). Zusätzlich zur vollzeitschulischen Ausbildung absolvieren die Schüler in den Ferien Berufspraktika, die zum Teil obligatorisch vorgeschrieben sind (bspw. in den gewerblich-technischen Schulen), zum Teil lediglich empfohlen werden (so in den kaufmännischen Schulen).

Wie schon oben kurz erwähnt ging in den vergangenen Jahren der Trend ganz eindeutig weg von den BMS hin zu den BHS, was beispielsweise im kaufmännischen Schulwesen zu drastischen Rückgängen der Schülerzahlen in den Handelsschulen (der dreijährigen Form) geführt hat. (Zur gleichen Zeit waren aber auch die Ausbildungszahlen im dualen System rückgängig.)

Dass die Absolventen der BHS mit ihrem Schulabschluss auch attraktive Wahlmöglichkeiten für ihre weitere berufliche Zukunft haben, zeigen die Übertrittsraten der Maturanten an österreichische Universitäten: Im Jahr 1990 schienen immerhin noch 40,8 % der Absolventen einer BHS innerhalb der ersten drei Semester nach Schulabschluss als Erstzugelassene an einer Universität auf (75,2 % der AHS-Maturanten), 1999 waren es nur mehr 31,3 % (AHS: 69,3 %) und im Jahr 2000 sank diese Zahl nochmals auf 30,2 % (AHS: 69,7 %) (vgl. BMBWK 2002a, S. 34 f.). Die generelle Abnahme der Zahlen zwischen 1990 und 1999 fällt in die Periode des starken Wachstums der Fachhochschulen, die erstmals eine echte Alternative zu den Universitäten bildeten. Das trotzdem sehr deutliche Absinken der Übertrittsraten bei den BHS-Absolventen ist mit Sicherheit aber auch darauf zurück zu führen, dass viele der Maturanten attraktive Berufseinstiegsmöglichkeiten gefunden haben.

Schneider kommt bei einem Vergleich der dualen Ausbildung in Deutschland mit der vollzeitschulischen Ausbildung an den BHS zu dem Schluss, dass „der österreichische Weg durchaus Vorteile hat, wenn man ihn unter wirtschaftlichen, demokratiepolitischen und auch unter den individuellen Gesichtspunkten der Bildungsnachfrager betrachtet. Berufsbildende Vollzeitschulen sind auch ein Weg, wenn es darum geht, eine Verbindung zwischen Qualifikationserwerb für den Arbeitsmarkt und Allgemeinbildung herzustellen.“ (2001, S. 471).

2.3 Durchlässigkeit in verschiedene Richtungen

Auf die Tatsache, dass viele Schüler bei der Wahl, wie sie ihren weiteren Ausbildungsweg nach dem achten Schuljahr gestalten werden, in Anbetracht der Notwendigkeit, die Schulpflicht mit zumindest einem weiteren Jahr in der Schule zu erfüllen, auch sehr oft einen möglichen weiteren Weg „testen“, indem sie auf möglichst hohem Niveau beginnen, wurde bereits hingewiesen. Insbesondere für Schüler aus der Hauptschule stellt die Möglichkeit, das neunte Schuljahr in einer BHS zu beginnen, die Eröffnung einer Vielzahl von Optionen dar. Erweist sich dieser Versuch als erfolgreich, so besteht nach weiteren fünf Jahren wieder die Wahlmöglichkeit zwischen dem (meist nicht unattraktiven) direkten Einstieg ins Berufsleben oder einem Studium an der Universität oder Fachhochschule. Sollte das „schief gehen“, so ist ein Wechsel in die zumeist am gleichen Standort angesiedelte BMS zumindest in den ersten drei Jahren ohne große Schwierigkeiten möglich – meist sogar ohne den Verlust eines Jahres. Auch im vierten Jahr erscheint manchmal noch ein Wechsel in die berufsbildende mittlere Form sinnvoll, weil da zumindest ein formaler Abschluss erreicht werden wird. Ein Wechsel im fünften Jahr oder gar ein Abbruch sind zwar möglich, aber die absolute Ausnahme.

Für einen Schüler einer BMS hat ein „Versagen“ im ersten Jahr praktisch kaum negative Auswirkungen, weil zumindest die Schulpflicht erfüllt ist und auch die Chancen auf eine Lehrlingsstelle gegenüber einem Absolventen der Polytechnischen Schule nicht geschmälert sind. (Der Wechsel während dieses Jahres, wie in Abbildung 3 durch den strichlierten Pfeil angedeutet, ist eine theoretische Möglichkeit, de facto kommt er aber kaum vor.) Wechselt beispielsweise ein Schüler einer Handelsschule während seines zweiten oder dritten Jahres in eine kaufmännische Lehre, so werden ihm Teile seiner Schulzeit auf die Ausbildungszeit im dualen System angerechnet.

Aus diesen Konstellationen ergibt sich zum einen eine hohe Abbruchs- (oder auch Selektions-)Quote im ersten Jahr der berufsbildenden Schulen: Die Schüler „versuchen“ etwas, ohne gravierende Konsequenzen oder gar Sanktionen befürchten zu müssen, die Schulen „trennen die Spreu vom Weizen“, was zum Teil zu regelrechten Selektionsprozessen führt. Zum anderen resultiert daraus die Durchlässigkeit in der beruflichen Erstausbildung in de facto nur eine Richtung – wie in Abbildung 3 leicht ersichtlich absteigend von rechts nach

links. Für Schüler oder auch Absolventen einer Lehre ist es sehr schwer, Inhalte oder Zeiten ihrer Ausbildung für eine berufsbildende Schule anerkannt zu bekommen – sie fangen damit wieder „ganz unten“ an. Der Wechsel von einer mittleren in eine höhere Schule ist zwar möglich, in der Regel aber mit dem Verlust zumindest eines Jahres verbunden, nach dem zweiten Jahr vielleicht sogar mit noch mehr.

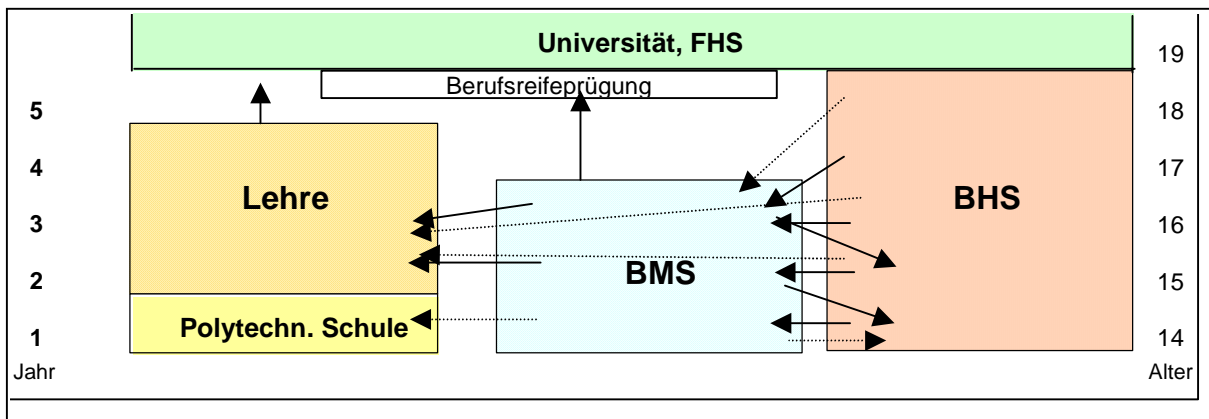


Abb. 3: Durchlässigkeit in der beruflichen Erstausbildung

Ein wichtiger Schritt, um die Durchlässigkeit sowohl von der Lehre als auch von den BMS in den tertiären Bildungssektor, also v.a. an die Universitäten und FHS zu erhöhen, war 1997 die Einführung der Berufsreifeprüfung. Diese Prüfung stellt das Erreichen des Niveaus einer höheren Schule in zentralen Unterrichtsgegenständen fest und ermöglicht den direkten Zugang zur Hochschule ohne weiteren Zeitverlust. Untersuchungen über den Erfolg dieser Maßnahme liegen noch nicht vor, Plank (2001, S. 473) konstatiert allerdings, dass „bisher alle Versuche, von der Lehre beginnend den Durchsatz zu höheren Bildungswegen deutlich zu vergrößern, (...) bisher nicht besonders erfolgreich verlaufen (sind).“ Derselbe vermutet weiters, dass sich viele Jugendliche gerade deshalb für eine vollzeit-schulische Ausbildung und gegen das duale System entscheiden, weil der Weg für Absolventen der Lehrlingsausbildung, die nach dem Eintritt in das Berufsleben ein höheres Bildungsniveau erreichen wollen, ein „insgesamt äußerst beschwerlicher“ (Plank 2001, S. 474) ist und de facto für viele motivationshemmend für den Eintritt in eine Lehre ist.

3 Kaufmännische Vollzeitschulen

Die dreijährige berufsbildende mittlere Schule im kaufmännischen Bereich ist die Handelsschule (HAS), die fünfjährige Form die Handelsakademie (HAK). Während die HAK seit vielen Jahren eine sehr erfolgreiche und gut nachgefragte Schulform darstellt, war die HAS in den vergangenen 10 – 15 Jahren ein Sorgenkind, das durch verschiedene Reformen immer wieder auch attraktiver gemacht und verbessert werden sollte (siehe dazu Kapitel 4; vgl. auch Gramlinger 2000, S. 69 ff). Bundesweit dürfte sich dieses Problem dadurch entschärft haben, dass die Nachfrage nach Plätzen in der HAK um einiges größer ist als das vorhandene Angebot, was nicht nur dazu führt, dass viele Schüler abgewiesen werden müssen, sondern auch, dass ein Teil der Aspiranten sich damit begnügen, in die Handelsschule aufgenommen zu werden.

In der Regel sind HAK und HAS am selben Schulstandort angesiedelt, werden von demselben Lehrerkollegium unter derselben Schulleitung unterrichtet, und beim Vergleich der Lehrpläne fällt auf, dass die Ziele, Inhalte und auch die Fächerspezifizierungen sich nur sehr wenig voneinander unterscheiden. Das, obwohl die Berufsaussichten und die späteren Tätigkeiten doch sehr deutlich differieren!

Die letzte große Lehrplanreform im kaufmännischen Schulwesen hat 1994 stattgefunden – die Lehrpläne von 1994 werden für die Handelsschule im Herbst 2003 durch neue außer Kraft gesetzt werden, das gleiche wird für die Handelsakademie im darauf folgenden Jahr geschehen. In den nachfolgenden Ausführungen wird deshalb schwerpunktmäßig auf den derzeit rechtsgültigen und praktizierten Stand der Lehrpläne von 1994 Bezug genommen.

Im Bildungsziel der HAK heißt es „Die Handelsakademie vermittelt in integrierter Form umfassende Allgemeinbildung und höhere kaufmännische Bildung, die sowohl zur Ausübung von gehobenen Berufen in allen Zweigen der Wirtschaft und Verwaltung als auch zum Studium an Akademien, Fachhochschulen und Universitäten befähigen.“ (BGBl. 1994, S. 6583). Daran anschließend finden sich 20 explizite Bildungsziele, von denen sich neun eindeutig dem fachlichen Wissen und Können zuordnen lassen, fünf sind dem Bereich der Sozialkompetenzen zuordenbar und sechs sind sehr allgemein gehalten und deshalb nur schwer zuzuordnen (z. B.: Interesse am öffentlichen Geschehen und am österreichischen Kulturleben zeigen). Vergleicht man damit die 18 Bildungsziele der Handelsschule, so wird

es einem sehr schwer gemacht, abgesehen von der um 2 geringeren Anzahl überhaupt Unterschiede zu finden.

In dem zwei Jahre nach Inkrafttreten der Lehrpläne veröffentlichten Kommentar wurden die in Tabelle 2 dargestellten Leitideen, die diese Reform getragen haben, veröffentlicht.

Tabelle 2: **Leitideen der kaufmännischen Lehrplanreform 1994**
(Quelle: Bernhart et al. 1996, S. 11 ff.)

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Verbesserung der Handlungskompetenz (die "resultiert aus der Vermittlung der vier zentralen Kompetenzen Fach-, Sozial-, Methoden- und Persönlichkeitskompetenz"; S. 11)2. Verbesserung der praktischen Ausbildung (durch "Verstärkung des handlungs- und problemorientierten Unterrichts", v.a. im Fach BWÜP – siehe Tabelle 3, Nr. 12 -, das im Betriebswirtschaftlichen Zentrum [BWZ] unterrichtet wird; noch ein weiteres Zitat aus dem Kommentar: "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 Fremdsprachenausbildung5. 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 Betriebspraktikum9. Abschlussprüfung in der Handelsschule (die hat es in dieser Form davor nicht gegeben)10. Verbesserung der Durchlässigkeit11. Schulautonomie |
|---|

In Tabelle 3 ist die Stundenstafel der HAK über die 5 Jahrgänge für den Fall zu sehen, dass die Schulen keinen Gebrauch von ihrem autonomen Gestaltungsspielraum machen (deshalb „Standard“). Die fett nummerierten Fächer sind jene mit engem wirtschaftlichen Bezug, die von an der Universität ausgebildeten Wirtschaftspädagogen unterrichtet werden.

Tabelle 3: **Standardstundentafel der Handelsakademie nach dem Lehrplan 1994**
(Quelle: BGBl. 1994, S. 6582)

I. STUDENTAFEL							
(Gesamtstundenzahl und Stundenausmaß der einzelnen Unterrichtsgegenstände)							
Soweit keine schulautonomen Lehrplanbestimmungen bestehen:							
A) Pflichtgegenstände	Wochenstunden					Summe	Lehrver- pflichtungs- gruppe
	Jahrgang						
	I.	II.	III.	IV.	V.		
Kernbereich							
1. Religion	2	2	2	2	2	10	(III)
2. Deutsch	3	3	3	2	3	14	(I)
3. Englisch einschließlich Wirtschaftssprache.....	3	3	3	3	3	15	I
4. Zweite lebende Fremdsprache ein schließlich Wirtschaftssprache 2)	3	3	3	3	3	15	I
5. Geschichte (Wirtschafts- und Sozialgeschichte).....	-	-	2	2	2	6	III
6. Geographie (Wirtschaftsgeographie).....	2	2	2	-	-	6	III
7. Biologie, Ökologie und Warenlehre.....	2	-	-	3	2	7	III
8. Chemie	-	3	-	-	-	3	III
9. Physik	-	-	2	2	-	4	III
10. Mathematik und angewandte Mathematik	-	3	3	2	2	10	I
11. Betriebswirtschaft	3	3	3	2	3	14	I
12. <i>Betriebswirtschaftliche Übungen und Projektmanagement</i>	2	2	2	3	-	9	I
13. Wirtschaftliches Rechnen	2	-	-	-	-	2	II
14. Rechnungswesen	3	3	3	3	3	15	I
15. Wirtschaftsinformatik	1	2	2	-	-	5	I
16. Textverarbeitung	4	3	2	-	-	9	III
17. Politische Bildung und Recht.....	-	-	-	2	2	4	III
18. Volkswirtschaft.....	-	-	-	-	3	3	III
19. Leibesübungen	2	2	2	2	2	10	(IVa)
Erweiterungsbereich							
20. Ausbildungsschwerpunkte	-	-	-	3	4	7	I
20.1 Marketing und internationale Geschäftstätigkeit oder							
20.2 Controlling und Jahresabschluss oder							
20.3 Wirtschaftsinformatik und betriebliche Organisation							
Gesamtwochenstundenzahl	32	34	34	34	34	168	

Zentrale Punkte der Reform von 1994 (die nach den Lehrplangestaltern eine formale, strukturelle und inhaltliche Reform darstellte) waren:

- 1) Die Betonung der über den fachlichen Bereich hinausgehenden Kompetenzen: „ ... war es erforderlich, die hohe Fachkompetenz unserer Absolventen durch eine verstärkte Sozial- und Methodenkompetenz sowie durch eine erhöhte Persönlichkeitsbildung zu ergänzen.“ (Bernhart et al. 1996, S. 7).

- 2) Die explizite Forcierung der Fremdsprachen in allen Bereichen der Ausbildung.
- 3) Die gesamte EDV wurde zukunftsorientiert gedacht in Richtung einer starken Integration der Informations- und Kommunikationstechnologien (wobei bspw. zum Zeitpunkt der Konzeption dieser Lehrpläne das Internet noch relativ bedeutungslos war).
- 4) Erstmals wurde ein schulautonomer Bereich klar festgelegt, der in der Folge mehr und mehr an Bedeutung gewinnen sollte.

Der Kompetenzbegriff, der in den legislativen Grundlagen verwendet wird, ist trotz der zu dieser Zeit bereits umfangreichen Behandlung in der deutschsprachigen Literatur ein sehr „schwammiger“. Der Lehrplan legt lediglich fest, dass die Schüler „fachliche und soziale Kompetenzen erwerben sollen“ (BGBl. 1994, S. 6737). Erst im Kommentar wird näher ausgeführt, was darunter zu verstehen ist: Als erste der zwölf Leitideen, durch die die inhaltliche Reform der gesamten Ausbildung geprägt wurde, wird die „Verbesserung der Handlungskompetenz“ angeführt. Handlungskompetenz wird dabei eingeschränkt auf die berufliche Handlungsfähigkeit und definiert als „die Fähigkeit, in beruflichen Situationen Arbeitstätigkeiten sachgerecht und verantwortungsbewusst zu planen, auszuüben und zu beurteilen“ (Bernhart et al. 1996, S. 11). Weiter wird ausgeführt, dass sich die Handlungskompetenz zusammensetzt aus den vier Bestandteilen **Fachkompetenz** (die für eine bestimmte Berufstätigkeit erforderlichen Wissensbestände und Fertigkeiten), **Sozialkompetenz** (fach- und berufsübergreifende Fähigkeiten, die auch unter „Metaqualifikationen“ bzw. „Schlüsselqualifikationen“ subsumiert werden könnten), **Methodenkompetenz** (Kenntnisse über Arbeitsabläufe, Problemlösungsstrategien etc.) sowie **Persönlichkeitskompetenz** (die sich wiederum zusammensetzt aus statischen und dynamischen Elementen der Persönlichkeitsbildung) (vgl. Bernhart et al. S. 11 ff).

Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, auf diese einzelnen Bereiche nun näher einzugehen. Verwiesen sei auf Gramlinger 2000, wo der Verfasser einen Vergleich der Ziele aus dem Lehrplan und der angestrebten Kompetenzen, wie im Kommentar ausgeführt, mit dem Kompetenzmodell von Roth (1976) und im weiteren mit den Persönlichkeitsmerkmalen im Sinne von Qualifikationen nach Reetz (1984) und dem Konzept der ökonomischen Kompetenz nach Achtenhagen (1996) vorgenommen hat (vgl. Gramlinger 2000, S. 77 ff). Als Ergebnis dieser Analyse kann festgehalten werden, dass auf der Ebene der Ziele

Wenn aber immer noch die fachlichen Fähigkeiten (nicht mehr explizit, aber de facto) im Vordergrund standen, wo und wie sollten dann die Schüler ihre sozialen, Methoden- und Persönlichkeitskompetenzen entwickeln?

4 Übungsfirmen als Zentren des Kompetenzerwerbs?

Einzig bei der Übungsfirma (eingebettet im Fach Betriebswirtschaftliche Übungen und Projektmanagement) finden sich im Lehrplan die schon mehrfach zitierten fachlichen *und* sozialen Kompetenzen, wie aus Tabelle 4 ersichtlich wird.

Tabelle 4: **Die sieben Lehrziele in den „Bildungs- und Lehraufgaben“ der Übungsfirma (BGBl. 895/1994, S. 6737)**

<p>"Der Schüler soll</p> <ol style="list-style-type: none">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 kennen lernen, durchschauen, bewerten und entsprechend handeln können,6. Kommunikationstechniken anwenden und deren Auswirkungen beurteilen können und7. gemäß den persönlichen Erfahrungen, Interessen und Fähigkeiten ein betriebswirtschaftliches Projekt initiieren, im Team oder einzeln durchführen und abschließen, dokumentieren und präsentieren können."
--

Die Übungsfirma wurde zu Beginn der Planungs- und Gestaltungsarbeiten folgendermaßen definiert: „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)

Mit der Übungsfirma, deren historische Wurzeln zwar von den Österreichern gerne für sich beansprucht werden, deren konkretes Vorbild aber tatsächlich der in Deutschland seit Anfang der 1970er Jahre stark wachsende Üfa-Markt war, hoffte das Ministerium gleich mehrere Fliegen mit einer Klappe zu schlagen: Eine größere Praxisorientierung und Verknüp-

fung von Theorie mit Praxis, wie sie zu Beginn der 1990er Jahre vor allem von der österreichischen Wirtschaft gefordert wurde, sollte erreicht werden. Die Handelsschule, die die Üfa zwei Jahre vor der HAK in das Standardcurriculum bekam (bereits 1992), sollte wieder an Attraktivität gewinnen. Und schließlich hofften die Kaufleute, die in einer stets latent vorhandenen Rivalität mit den gewerblich-technischen Schulen standen und stehen, endlich auch „ihre Werkstatt“ zu bekommen.

Die Entscheidung für die Ausbildung in einem Simulationsunternehmen, das zwar reale Außenkontakte hat (wodurch es sich vom Lernbüro unterscheidet), aber mit fiktiven Güter- und Geldströmen agiert (andernfalls wäre es eine Juniorfirma), war zu Beginn wohl eine eher zufällige, die dann aber konsequent weiter verfolgt, zum Teil begründet und auch in der Ausgestaltung gezielt unterstützt wurde.

Dementsprechend liest sich die Zielsetzung der Übungsfirmenarbeit zehn Jahre später wie folgt: „Ein Ziel des Unterrichts in der Übungsfirma ist die fächerübergreifende, handlungs- und problemorientierte sowie schülerzentrierte praxiskonforme Vermittlung des Wissens über innerbetriebliche Abläufe und der Zusammenhänge zwischen den Betrieben. Vor allem die von den Geschäftspartnern ausgehenden Aktivitäten setzen bei den Schülern Lernprozesse in Gang und bewirken ein hohes Maß an Motivation. Der **Erwerb von Schlüsselqualifikationen** (z.B. Teamfähigkeit, vernetztes Denken, Sprachkompetenz) befähigt die Schüler zu beruflicher Mobilität und Flexibilität in der internationalen Arbeits- und Berufswelt.“ (www.act.at, 05-05-02).

Rückblickend lässt sich – mit Bezug auf einschlägige Arbeiten von Tramm 1996a und b, Greimel 1998, Trummer/Berchtold 1998, Gramlinger 2000, Gramlinger/Kühböck/Leithner 2000, Neuweg 2001 oder Gramlinger/Trummer 2001 – feststellen, dass der Ansatz, die Übungsfirma als Kern der Ausbildung in das Curriculum einzubauen und relativ rasch zu einem Zentrum zu machen, ein sinnvoller war. Zugleich wird die größte Schwachstelle deutlich, wenn man auf die Stundentafel in Tabelle 3 einen genaueren Blick wirft und das Fach Nummer 12 betrachtet: standardmäßig sind 3 Wochenstunden im vierten Jahrgang vorgesehen (von insgesamt 168!), im Rahmen der Bandbreitenregelung kann das bis auf 5 Stunden erhöht werden. Damit wurde versucht, in (bestenfalls) einen halben Tag pro

Woche in einem Schuljahr (während einer fünfjährigen Ausbildung) alles hinein zu packen, was an fachlichen und gerade auch an sozialen Kompetenzen erworben werden soll.

Die **IST-Situation** zu Ende der 1990er Jahre stellte sich wie folgt dar:

Gerade die in der geschickt eingeleiteten und großteils auch gut unterstützten Pionierphase zu Beginn (ca. 1994 – 1997) notwendigen Bemühungen und Anstrengungen haben viele Schulen tatsächlich ein Stück weit geöffnet: Auf Lehrerseite war viel Engagement und Enthusiasmus zu spüren, der durch die vielen auftretenden Probleme, Schwierigkeiten und auch Widerstände (verlangt wurde eine neue Lehr-Lern-Kultur mit einem neuen Lernverständnis – ohne Schulbücher!) meist nicht gebremst wurde. Sowohl auf personaler, Team- und institutioneller Ebene war die Bereitschaft zu lernen und sich Unsicherheiten auszusetzen groß. Nach einem großen Investitionsschub für die Einrichtung der so genannten Betriebswirtschaftlichen Zentren mit moderner Büro- und ICT-Ausstattung und der Profilierung der ersten schulischen Übungsfirmen hatten sowohl die Handelsschulen als auch die Handelsakademien bald etwas „zum Vorzeigen“ – ein neues Bewusstsein für Außenwirkung, Eigenmarketing und auch Drittmittelaufbringung war vielerorts die Folge. Und die „Lehrer der ersten Stunde“ entwickelten „ihre“ Firmen, machten Erfahrungen mit Team-Teaching, suchten aktiv den Austausch mit Kollegen und waren aufgrund des positiven Selektionskriteriums von Neugierde gepaart mit der Bereitschaft, sich auf viel zusätzliche Arbeit mit ungewissem Ausgang einzulassen, wirklich Pioniere mit Expertenstatus.

Die Zahl der Übungsfirmen an den Schulen (Österreich war damals das einzige Land, in dem die Übungsfirma national in einem ganzen Schultypus verbindlich im Curriculum vorgesehen war) wuchs rasch von anfangs 250 auf mittlerweile über 1.000 an – und das Besondere, das der Üfa zu Beginn anhaftete, wurde zum Gewohnten, während andere Entwicklungen, wie das Forcieren der Informations- und Kommunikationstechnologien, standen plötzlich im Mittelpunkt.

Diese Phase des Verschnaufens und Luft-Holens kann zur Stabilisierung, zur Reflexion, zur teilweisen Korrektur und zur neuen Ausrichtung führen, wenn:

- 1) das bereits Erreichte kritisch betrachtet und in seinen **Stärken** gefestigt wird: ein gut funktionierender nationaler und internationaler Übungsfirmenmarkt mit Servicestellen; viele Lehrer der ersten und auch schon zweiten Generation, die ihre Erfahrungen und ihr

Wissen weiter geben müssen, um so einen neuen Dialog zum Miteinander- und Voneinander-Lernen zu ermöglichen; Standards und Einflüsse aus der pädagogischen, aber auch aus der betriebswirtschaftlichen und Organisationstheorie beachten und integrieren;

- 2) **Schwachstellen** erkannt und an deren Verbesserung gearbeitet wird: solche können sein, dass zu viele Sachbearbeiter und zu wenig in Gesamtzusammenhängen denkende selbstständige Mitarbeiter ausgebildet werden; dass zu großer Wert auf Buchhaltung und zu wenig auf Kostenrechnung und Controlling gelegt wird; dass zu oft Altbekanntes geübt und zu selten Neues erprobt wird; und dass generell zu viel Zeit auf (nicht anspruchsvolles) Tun und zu wenig Zeit auf Reflexion und die Thematisierung einer Metaebene verwendet wird;
- 3) die **Potenziale** erkannt und besser genutzt werden, die in dem Lernort Üfa liegen: stärkere Ausrichtung und Verflechtung möglichst vieler Fächer mit dem „eigenen Unternehmen“ (das hieße zugleich eine quantitative und qualitative Ausweitung der verfügbaren Zeit); Betrachtung dieses Gefüges sowohl als lernende Organisation als auch als Lernort eigener Prägung (dieser von Reetz geprägte und von Tramm weit verbreitete Ausdruck wurde immer noch nicht einmal ansatzweise umgesetzt); Besinnung auf die Stärken eines Modells und die fast unbegrenzten Möglichkeiten der Modellierung – im gleichzeitigen Bewusstsein, dass es sich bei jeder einzelnen Üfa um eine „soziale Einheit und Einzigartigkeit“ handelt; das Motivationspotenzial auf Schülerseite muss neu betrachtet werden; auch auf der Lehrerseite gibt es eine Fülle an interessanten Optionen wie Unterricht in Teams und Gruppen, stärker fächerübergreifender Unterricht bis hin zur teilweisen Auflösung der Fächer, Formen der Lehrerfortbildung, die die Lernenden zugleich als Experten und Forscher sehen,; schließlich sind die Chancen, die in der zunehmenden Virtualisierung des gesamten kaufmännischen und marktwirtschaftlichen Handelns (E-Commerce, E-Business, B2B, B2C,) in einem virtuellen Unternehmen immer noch viel zu wenig angedacht oder genutzt worden.

Die Übungsfirma als Abbild⁴ der betrieblichen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Realität muss verstanden werden als ein (Lern-)Ort ständiger Veränderung. So wie sich

Realität ständig verändert und weiter entwickelt, so müssen sich auch die Modellannahmen und das Agieren und Lernen im Modell permanent verändern. Üfa kann nicht statisch sein, kann nicht „nach Schulbuch“ unterrichtet werden und hat keine „einzig richtigen“ Lösungen. Das stellt hohe Anforderungen an alle Beteiligten, eröffnet aber auch vielfältige Möglichkeiten, die als solche noch besser erkannt und genutzt werden müssen, wenn das je Klasse spezifische Modellunternehmen tatsächlich das Zentrum des Kompetenzerwerbs werden soll – das Potenzial dazu hätte die Übungsfirma als Lernfirma (vgl. auch Tramm 1996b).

5 Tendenzen und Ausblick in die (nähere) Zukunft

Die mit den Lehrplänen 1994 eingeleiteten Reformen für die kaufmännischen Schulen lassen sich schwerpunktmäßig wie folgt zusammen fassen:

Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) wurden in allen Bereichen forciert, ebenso Fremdsprachen; Schulautonomie und Schulentwicklung wurden gezielt zum Thema, verbunden mit einer allgemeinen Qualitätsdiskussion (von ISO bis TQM); die Übungsfirma als etwas vollkommen Neues sollte der Ort des anwendenden Lernens werden, an dem die Theorie in „die Praxis“ umgesetzt wird.

Seit Ende der 1990er Jahre wurden eine Reihe von Schulversuchen gestartet, die diese begonnen Reformmaßnahmen in unterschiedliche Richtungen fortsetzten und vertieften, wie an den Bezeichnungen unschwer zu erkennen ist:

- Informationsmanagement und Informationstechnologie
- Internationale Wirtschaft
- Entrepreneurship und Management
- Management, Controlling und Bilanzierung
- Wirtschaftsinformatik und Digital Business

⁴ Das Simulationsmodell wird hier verstanden als verkleinertes Abbild der Realität, das durch Vereinfachung, Substituierung und Akzentuierung seine besonderen Qualitäten für Lernen im und am Modell entfaltet (vgl. Stachowiak 1980).

Im Herbst 2003 werden neue Lehrpläne für die Handelsschule, ein Jahr später die für die Handelsakademie in Kraft treten⁵. Vergleicht man diese zum Teil noch im Entwurf vorliegenden Curricula mit den derzeit gültigen, fällt als erstes auf, dass die früher im „Allgemeinen Bildungsziel“ der jeweiligen Schulform enthaltenen Ziele nun unterteilt sind in „Leitziele“ und „Kompetenzen“ – ohne dass sich diese beiden Kategorien wesentlich von der Gesamtliste der Bildungsziele unterscheiden (vgl. Lehrplan HAS und HAK 2003). Positiv fällt dagegen auf, dass bei jedem der Unterrichtsfächer eine Unterteilung in „Basis-“ und „Erweiterungslehrstoff“ vorgenommen wird und eine explizite Auflistung von „IT-Bezug“ und „Üfa-Konnex“ zu finden ist.

Im zuständigen Ressort des Unterrichtsministeriums wird im Zusammenhang mit diesen neuen Lehrplänen nicht von einer Lehrplanreform gesprochen, „sondern von einer Lehrplanadaption, die auf Grund der großzügigeren autonomen Bestimmungen den Schulstandorten die Möglichkeit gibt, ihre Schulversuche beizubehalten bzw. zu adaptieren“ (Javurek 2003). Auf Anfrage wurde weiters bestätigt, dass man die mit den Lehrplänen von 1994 eingeschlagene Richtung weitgehend beibehalten wollte, was aus den Curricula 2003 und 2004 auch immer wieder deutlich heraus zu lesen ist: IKT und Fremdsprachen werden weiter voran getrieben, Termini wie „kooperatives und offenes Lernen“, „fächerübergreifendes Arbeiten“ sowie „Entrepreneurship Education“ und „Persönlichkeitsbildung“ finden sich neu und werden als solches auch hervorgehoben (vgl. Lehrplan HAS und HAK 2003 sowie Javurek 2003).

Damit scheint die Entwicklung weiterhin in Richtung der von der Wirtschaft nachgefragten Fähigkeiten und Kompetenzen zu gehen, und zugleich wird eine gewisse Stabilisierung dieser eingeschlagenen Richtung angestrebt – oder anders formuliert: Es wird sich nicht all zu viel verändern. So hat beispielsweise die in Deutschland aktuelle Diskussion um das Lernfeldkonzept und das Lernen entlang zentraler Arbeits- und Geschäftsprozesse im Bereich der beruflichen Erstausbildung keinerlei Auswirkung auf diese angesprochene Entwicklung. Auch gibt es keine Anzeichen dafür, dass sich an dem strikten Nebeneinander der

⁵ Dieser lange Zeitraum von beinahe 10 Jahren verdeutlicht ein von Lassnig (2001, S. 730) als Schwäche des österreichischen Ausbildungssystems bezeichnetes Faktum: es ist „langsam und unflexibel“ – Änderungen und Innovationen bedürfen einer zu langen Zeitspanne, was im gegenständlichen Fall auch für die Curriculumentwicklung und -veränderung gilt.

eingangs als „die beiden Beine, auf denen die berufliche Erstausbildung in Österreich steht“ bezeichneten Ausbildungsbereiche etwas ändert: Die BMHS und das duale System scheinen beide in ihrer Entwicklung stabil (und zugleich relativ unflexibel) – ohne voneinander Notiz zu nehmen. Mögliche Synergien sowohl für das berufliche Lernen als auch die Forschung in diesen Feldern werden nicht wahrgenommen, wobei für die Ausbildung im dualen System seitens der Universitäten ein beinahe „forschungsfreier Raum“ konstatiert werden muss. (Lassnig [2000, S. 14] spricht in anderem Zusammenhang von „Fortschritt ohne Forschung“.)

Andererseits ist damit zu rechnen, dass die Konkurrenz innerhalb des schulischen (Aus)Bildungsbereichs dazu führt, dass Standard, Qualität und damit verbundene Zukunftschancen der Schüler zumindest gleich bleiben, wahrscheinlich aber eher gesteigert werden. Um Schüler werben nicht nur die allgemeinbildenden versus die berufsbildenden Schulen; gerade innerhalb des berufsbildenden Schulwesens gibt es nicht nur schon traditionelle Rivalitäten (technische versus kaufmännische Schulen), sondern hier sind neue, die Konkurrenz und den Wettbewerb im positiven Sinn belebende Entwicklungen festzustellen: Die humanberuflichen Schulen haben sich spezialisiert und damit unterschiedlich große bzw. kleine Nischen wie den Tourismus- oder Umweltbereich, Kultur- oder Gesundheitsmanagement belegt. Die kaufmännischen Schulen wiederum setzen den mit den Schulversuchen der letzten fünf Jahre eingeschlagenen Weg fort und spezialisieren sich ebenfalls auf bestimmte Bereiche. All das führt zu Profilbildungen und zur Profilierung zugleich, möglicherweise aber auch wieder zu größerer Unbeweglichkeit. Derzeit aber geben sich die Schulen innovationsbereit und -willig, und die starke Nachfrage nach Aufnahme in diesen Schulen scheint den Bestrebungen recht zu geben. In ihrem ureigensten Interesse ist zu hoffen, dass die Schulen auf die ständige Verbesserung ihrer Ausbildung hinarbeiten werden, und damit könnte Schneider (2001) recht behalten, der beim Vergleich von dualer und vollzeitschulischer Ausbildung prognostiziert, dass das duale System zwar nicht verschwinden wird, aber „in Zukunft einer von vielen hoffentlich erfolgreichen Wegen zur beruflichen Erstausbildung sein“ (S. 471) wird.

Literatur:

- Achtenhagen, Frank (1996): Entwicklung ökonomischer Kompetenz als Zielkategorie des Rechnungswesenunterrichts. In: Preiss, P./ Tramm, T. (Hrsg.): Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken. Didaktische Innovationen für die kaufmännische Ausbildung. Wiesbaden: Gabler, S. 22-44.
- ACT - Servicestelle österreichischer Übungsfirmen am Pädagogischen Institut des Bundes in Wien. Informationsbroschüre. Wien 1992.
- Bernhart, Gottfried/ Kempel, Hannelore/ Burda, Fred (Hrsg.) (1996): Kommentar zu den Lehrplänen für die Handelsakademie und die Handelsschule. Wien: BMUKA, Abt. II/3.
- BGBI. Nr. 895/1994: Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 18. November 1994 über die Lehrpläne für die Handelsakademie und die Handelsschule.
- BMBF (2003): Berufsbildungsbericht 2003. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Öffentlichkeitsarbeit. Bonn.
- BMBF (1999): Berufsbildungsbericht 1999. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Öffentlichkeitsarbeit. Bonn.
- BMBWK (2003): Bildungswesen in Österreich. Allgemein bildendes Schulwesen: Polytechnische Schule (PTS). Auf der Homepage des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Online unter: <http://www.bmbwk.gv.at/start.asp?bereich=3&OID=1536&11=15&12=26&13=36> (15-07-2003).
- BMBWK (2002a): Statistisches Taschenbuch 2002. Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Österreich. Wien.
- BMBWK(2002b): Grunddaten des österreichischen Schulwesens. Schuljahr 2001/02. Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Wien.
- BMBWK (2002c): Presseinformation des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur vom 10.12.2002. Online unter: <http://www.bmbwk.gv.at> (10-07-03).
- Gramlinger, Franz (2000): Die Übungsfirma auf dem Weg zur Lernfirma? Eine empirische Darstellung in Form zweier Portraits. Bergisch Gladbach: Hobein.
- Gramlinger, Franz (1996): Übungsfirmen in österreichischen Schulen - eine erste Bestandserhebung. In: Erziehungswissenschaft und Beruf. 44, H. 4. S. 451-462.
- Gramlinger, Franz/ Kühböck, Elke/ Leithner, Sylvia (2000): Wie stellt sich die österreichische Übungsfirmen-Landschaft 1999 dar? Eine empirische Untersuchung im Vergleich mit 1995 und 1997. Linz: Trauner.
- Gramlinger, Franz/ Trummer, Michaela (2001): Alter Wein in neuen Schläuchen? Zur Implementierung der Übungsfirma in kaufmännischen Schulen in Österreich. In: Kremer, H.-H./Sloane, P.F.E. (Hrsg.): Konstruktion, Implementation und Evaluation komplexer Lehr-Lernarrangements - Fallbeispiele aus Deutschland, Niederlande und Österreich im Vergleich. Paderborn: Eusl, S. 11-44.
- Greimel, Bettina (1998): Evaluation österreichischer Übungsfirmen. Eine Studie an kaufmännischen berufsbildenden Vollzeitschulen. Innsbruck, Wien: StudienVerlag.

- Javurek, Hermine (2003): E-mail zu Fragen von F.G. neue Lehrpläne HAK und HAS betreffend vom 14.07.2003.
- Lassnig, Lorenz (2001): Lifelong Learning – Zielsetzungen und Strategien auf Österreich bezogen. In: Rothe, G.: Die Systeme beruflicher Qualifizierung Deutschlands, Österreichs und der Schweiz im Vergleich. Wien: öbv & hpt, S. 726-732.
- Lassnig, Lorenz (2000): Zehn Thesen zur Entwicklung von Bildung-Erziehung in Österreich. Thesenpapier zum Jubiläumskongress der Österr. Gesellschaft für Soziologie, Sept. 2000. Online unter: <http://www.univie.ac.at/OEGS-Kongress-2000/On-line-Publikation/lassnigg.pdf> (15-07-2003).
- Lehrplan HAS (2003): Lehrplan der Handelsschule, gültig ab Herbst 2003, hrsg. vom BMBWK. Online unter: http://www.berufsbildendeschulen.at/files/lehrplaene/kaufm/has_NEU2003.doc (15-07-03).
- Lehrplan HAK (2003): Lehrplan der Handelsakademie, unveröff. Entwurf, Stand 7. Juli 2003, in Bearbeitung durch das BMBWK. Wien.
- Mayer, Kurt/ Lassnig, Lorenz/ Unger, Martin (2000): Social Dialog on Training. Case Study Austria. Projektbericht des Instituts für Höhere Studien (IHS), Wien.
- Neuweg, Georg H. (2001): Die Übungsfirma im kaufmännischen Vollzeitschulwesen Österreichs - ein Lernort eigener Prägung? In: Wirtschaft und Erziehung 53, Nr. 7-8, S. 238-243.
- Plank, Friedrich H. (2001): Bildungsökonomie am Beispiel des Ergänzungssystems duale Lehrlingsausbildung neben mittleren und höheren berufsbildenden Schulen. In: Rothe, G.: Die Systeme beruflicher Qualifizierung Deutschlands, Österreichs und der Schweiz im Vergleich. Wien: öbv & hpt, S. 472-475.
- Reetz, Lothar (1984): Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Roth, Heinrich (1976): Pädagogische Anthropologie. Band II. 2. Aufl. Hannover, Dortmund, Darmstadt, Berlin: Schrödel.
- Rothe, Georg (2001): Die Systeme beruflicher Qualifizierung Deutschlands, Österreichs und der Schweiz im Vergleich. Wien: öbv & hpt.
- Schermaier, Josef (2001): Die berufsbildenden Vollzeitschulen in Österreich – ein bedeutender Bildungsfaktor im österreichischen Bildungswesen. In: Rothe, G.: Die Systeme beruflicher Qualifizierung Deutschlands, Österreichs und der Schweiz im Vergleich. Wien: öbv & hpt, S. 421-430.
- Schneider, Wilfried (2001): Berufliche Erstausbildung zwischen Vollzeitschule und dualem System. Eine Analyse aus österreichischer Sicht. In: Rothe, G.: Die Systeme beruflicher Qualifizierung Deutschlands, Österreichs und der Schweiz im Vergleich. Wien: öbv & hpt, S. 465-472.
- Stachowiak, Herbert (Hrsg.) (1980): Modelle und Modelldenken im Unterricht. Anwendung der allgemeinen Modelltheorie auf die Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt.
- Tramm, Tade (1996a): Lernprozesse in der Übungsfirma. Rekonstruktion und Weiterentwicklung schulischer Übungsfirmenarbeit als Anwendungsfall einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie. Habilitation Göttingen.

Tramm, Tade (1996b): 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, S. 65-84.

Trummer, Michaela/ Berchtold, Stephan (1998): Erfahrungsbericht TQM in der UFA. In: Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen, 92, H. 6, 433-444.