

Bettina Greimel-Fuhrmann
(Wirtschaftsuniversität Wien)

Entwicklung von Akzeptanz und Motivation für das Arbeiten in der Übungsfirma

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe10/greiml-fuhrmann_bwpat10.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 10 | Juli 2006

Lernfirmen

Hrsg. von Tade Tramm und Franz Gramlinger
<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de



ABSTRACT (GREIMEL-FUHRMANN 2006 in Ausgabe 10 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe10/greimel-fuhrmann_bwpat10.pdf

Im Zentrum des Beitrages steht die Analyse von empirischen Daten zur Beurteilung der schulischen Übungsfirmenarbeit an österreichischen Handelsschulen und Handelsakademien durch die Lernenden. Sie umfasst die Daten von insgesamt fünf methodisch unterschiedlich angelegten Untersuchungen im Zeitraum von 1995 bis 2005 und konzentriert sich auf das Erklären von Akzeptanz und Motivation der Lernenden für die Lernform Übungsfirma.

Die Befunde zeigen im Wesentlichen drei Faktoren, die einen wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung von Akzeptanz und Motivation (bei positiver Ausprägung) sowie von Demotivation und Abneigung (bei negativer Ausprägung) haben:

- 1) das Kompetenzerleben der Lernenden (ihre Einschätzung des Lernerfolgs und des Lernfortschritts in der Übungsfirma)
- 2) ihr Wohlbefinden im sozialen Gefüge der Übungsfirma
- 3) ihr Autonomieerleben in der Übungsfirmenarbeit (ihre Abhängigkeit oder Unabhängigkeit von den Lehrkräften)

Die Diskussion dieser Einflussgrößen nimmt Bezug auf die Münchener Interessentheorie von Krapp et al. und daraus abgeleiteten theoretischen Überlegungen zur Förderung von Interessen und Motivation und zeigt Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten für die Übungsfirmenleitung auf, die geeignet sind, die Motivation für die Übungsfirmenarbeit zu fördern.

Entwicklung von Akzeptanz und Motivation für das Arbeiten in der Übungsfirma

1 Problemhintergrund und Zielsetzungen

Mit der Lehrplanreform für die österreichischen Handelsschulen (HAS) im Jahr 1992 und jener für die Handelsakademien (HAK) und HAS im Jahr 1994 wurde der Betrieb von schulischen Übungsfirmen für die Dauer eines Schuljahres verpflichtend gesetzlich vorgeschrieben (vgl. BGBl. Nr. 895/1994, BGBl. Nr. 582/1992). Während im Schuljahr 1994/95 die jeweiligen dritten Klassen HAS zum ersten Mal eine Übungsfirma (Üfa) führten, war für die vierten Jahrgänge HAK die Übungsfirma erstmals im Schuljahr 1997/98 regulär vorgesehen. Im Rahmen von Freifächern oder Schulversuchen hatten jedoch manche Schulen bereits davor eine Üfa betrieben. Dennoch konnten die meisten Lehrerinnen und Lehrer, die eine Üfa zu gründen, aufzubauen und zu führen hatten, auf wenig Erfahrungsberichte oder Best Practice-Beispiele zurückgreifen.

Vor diesem Hintergrund sind seit dem Schuljahr 1994/95 laufend formative Evaluationsstudien durchgeführt worden, um Erkenntnisse über diese neu eingeführte Unterrichtsform zu gewinnen und diese insbesondere für die kontinuierliche Weiterentwicklung und Verbesserung der Übungsfirmenarbeit zu nutzen. Die Ergebnisse haben eine Reihe von Stärken, aber auch Problemfelder aufgezeigt. Die meisten Studien beinhalten darüber hinaus auch Daten zur Befindlichkeit der Lernenden, ihrer Akzeptanz der neuen Unterrichtsform Übungsfirma und ihrer Motivation, in der Übungsfirma zu arbeiten.

Die Zielsetzung dieses Beitrages besteht darin, die wesentlichen Ergebnisse einer Reihe von Evaluationsstudien zur Akzeptanz und zur Motivation der Lernenden in der Übungsfirma sowie zu deren Bedingungsfaktoren zusammenfassend darzustellen und zu reflektieren. Darauf aufbauend werden Planungsheuristiken für die Gestaltung des Übungsfirmenunterrichts entwickelt, die angesichts der empirischen Ergebnisse und deren Analyse geeignet erscheinen, die Motivation der Lernenden für die Arbeit in ihrer Übungsfirma zu fördern.

Dieser Zielsetzung folgend, weist der Beitrag den folgenden Aufbau auf: Zunächst wird die klassische Form einer Übungsfirma an österreichischen HAS und HAK charakterisiert. In den Abschnitten 3 und 4 werden die ausgewählten Evaluationsstudien und deren für die Fragestellung relevanten Ergebnisse dargestellt. Abschnitt 5 widmet sich der theoretischen Reflexion und Diskussion der Ergebnisse. Abschließend werden in Abschnitt 6 Planungsheuristiken für die Gestaltung des Übungsfirmenunterrichts entwickelt.

2 Charakteristika österreichischer schulischer Übungsfirmen

Die Übungsfirma stellt eine mögliche Ausprägungsform von Unternehmenssimulation zu pädagogischen Zwecken dar. Sie ist dadurch gekennzeichnet, dass die Lernenden die verschiedenen Abteilungen des simulierten Unternehmens besetzen und die in diesen Abteilungen anfallenden Aufgabenstellungen – teilweise mit Computerunterstützung – erledigen. Dadurch unterscheidet sich die Übungsfirma wesentlich von Unternehmensplanspielen, die zwar auch eine Form der Unternehmenssimulation darstellen, sich jedoch in der Regel auf betriebliche Entscheidungsprozesse beschränken, während in Übungsfirmen darüber hinaus die operativen Tätigkeiten einschließlich der betrieblichen Alltagsarbeiten im Vordergrund stehen.

Die Simulation besteht darin, dass die originären betriebswirtschaftlichen Leistungsprozesse und Güterströme fiktiv sind, das bedeutet nur „symbolisch repräsentiert“ (TRAMM 1992, 4). Die Arbeit in der Übungsfirma unterscheidet sich daher insofern von der Arbeit in einem richtigen Unternehmen, als weder Waren tatsächlich produziert oder gehandelt werden, noch Dienstleistungen tatsächlich erstellt werden. Dennoch wird eine möglichst realitätsgetreue Nachahmung der betrieblichen Wirklichkeit dadurch angestrebt, dass die Arbeitsplätze in der Übungsfirma organisatorisch, technisch und optisch realen Arbeitsplätzen in einem Unternehmen entsprechen sollen (vgl. dazu auch REETZ 1986).

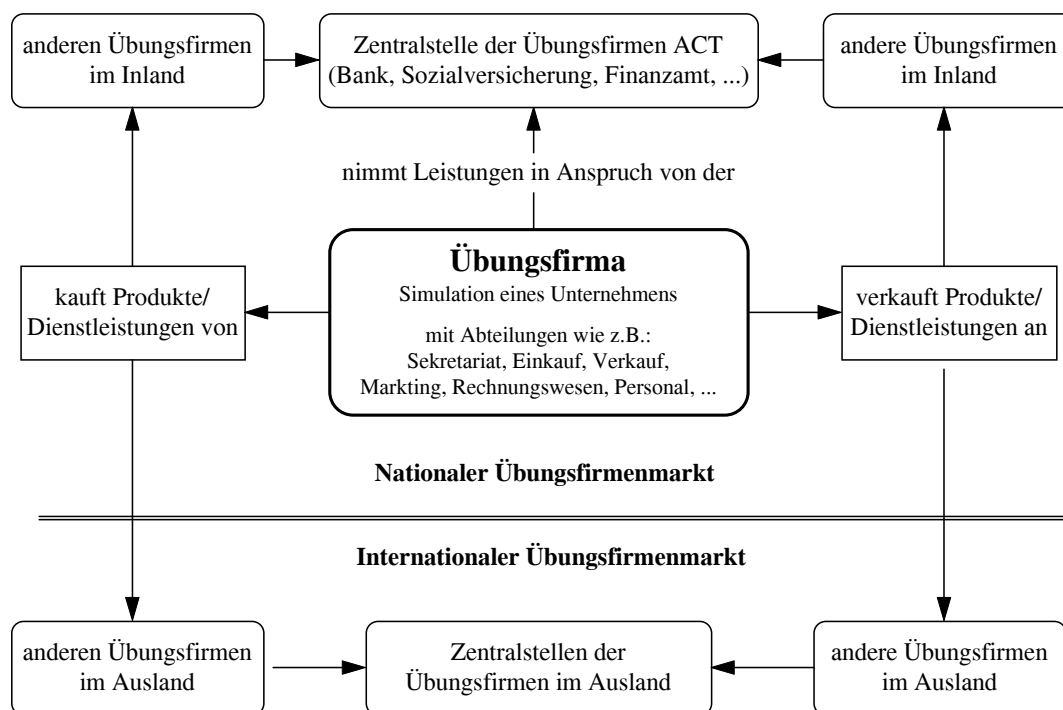


Abb. 1: Das Wesen einer Übungsfirma und ihre Einbindung in den Übungsfirmenmarkt

Jede Übungsfirma unterhält tatsächliche Geschäftsbeziehungen zu anderen Übungsfirmen am nationalen und internationalen Übungsfirmenmarkt (vgl. TRAMM 1992). Eine nationale Übungsfirmenzentrale koordiniert die Kontakte der Übungsfirmen untereinander, simuliert

Bank, Firmenbuch, Sozialversicherung und Finanzamt und dient weiters zur Unterstützung und Beratung der Übungsfirmen (vgl. Abb. 1). Zahlreiche Übungsfirmen werden durch so genannte Partnerfirmen unterstützt. Partnerfirmen sind real existierende Unternehmen, die für gewöhnlich in der gleichen Branche tätig sind wie die Übungsfirmen.

3 Überblick über die ausgewählten Evaluationsstudien

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Studien, deren Ergebnisse in der Zusammenfassung von Abschnitt 4 berücksichtigt werden. Für die Auswahl der Studien wurden nicht zuletzt zur besseren Vergleichbarkeit der Ergebnisse die folgenden Kriterien herangezogen: a) Befragung von Schüler/inne/n oder Absolvent/inn/en, die in einer schulischen Übungsfirma arbeiten oder gearbeitet haben, b) Erhebung von Daten zur Akzeptanz der Unterrichtsform Übungsfirma und oder zur Motivation der Lernenden, in der Übungsfirma zu arbeiten, c) Erhebungszeitraum für die Daten in den letzten 10 Jahren. Diese Kriterien wurden von fünf Studien erfüllt, ihre gemeinsame Zielsetzung besteht in der formativen Evaluation der Unterrichtsform Übungsfirma. Der formative Charakter der Evaluationsstudien bedingt, dass ihre Erkenntnisse primär zur Weiterentwicklung und Verbesserung der Übungsfirmenarbeit genutzt werden sollen und nicht zu deren abschließenden und umfassenden Bewertung (vgl. CANGELOSI 1991).

Tabelle 1: **Ausgewählte Evaluationsstudien**

Studie	Untersuchungsdesign	Anzahl der befragten Lernenden
Greimel (1998)	Dreistufige schriftliche Befragung (qualitativ und quantitativ) von Handelsschüler/inne/n zur Erhebung ihrer subjektiven Theorien zur Übungsfirma	93 (auf der 3. Stufe)
Greimel (1999)	Schriftliche quantitative Befragung von Handelsschüler/inne/n	106
Hundstorfer (2000)	Schriftliche quantitative Befragung von HAS-Absolvent/inn/en zur Beurteilung der Üfa-Arbeit	70
Prenner (2002)	Mündliche (telefonische) Befragung von Absolvent/inn/en von HAS zur Beurteilung der Üfa-Arbeit, 2 Befragungsrunden	27 (1997) 35 (2001)
Dungl/ Schalko (2005)	Schriftliche quantitative Befragung zur Qualität der Übungsfirma und zum Prozess der Zertifizierungsarbeiten für die „Qualitätsmarke ÜFA“, 3 HAK-Üfas und 1 HAS-Üfa	71

Handlungsleitend für die Evaluationsbemühungen war ein Zitat von TRAMM (1984), in dem er Forderungen an die Wissenschaft stellt und begründet: „Die Wissenschaft sagt dem betroffenen oder interessierten Praktiker zwar, dass die Übungsfirma ein vorzügliches didaktisches Instrument sein könne, sie passt jedoch weitgehend vor dem Anspruch, ihm konkrete Hinweise dafür zu geben, in welcher Weise sich eine Weiterentwicklung derzeitiger Formen der Übungsfirmenarbeit vollziehen sollte, vor allem leistet sie nicht einmal eine Hilfestellung dabei, die bisherige Arbeit kritisch und konstruktiv zu durchleuchten“ (TRAMM 1984, 362). Diesem Vorwurf sollte durch die laufende Evaluierung von Prozessen und Ergebnissen der Übungsfirmenarbeit begegnet werden.

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse zu Akzeptanz und Motivation zusammengefasst. Zur besseren Übersicht werden die Ergebnisse nach Möglichkeit gemeinsam in einer Tabelle zusammengefasst. Waren die Fragestellungen und/oder das Frageformat nicht ähnlich genug, musste eine getrennte Darstellung vorgenommen werden.

4 Zusammenfassung der Ergebnisse

4.1 Akzeptanz der Unterrichtsform Übungsfirma

Das allgemeine Stimmungsbild der Lernenden wurde in drei Studien anhand der Frage: „Wie würdest Du generell Deine Haltung gegenüber der Übungsfirma einschätzen?“ erhoben und ergab das folgende Bild:

Tabelle 2: **Akzeptanz der Unterrichtsform Übungsfirma bei den Lernenden**

Gesamtbewertung Üfa	GREIMEL 1998	GREIMEL 1999	DUNGL/ SCHALCO 2005
Sehr positiv	19,4%	34,9%	22,2%
Eher positiv	62,4%	50,0%	61,1%
Eher negativ	17,2%	11,3%	13,9%
Sehr negativ	1,1%	3,8%	1,4%

Die Absolventinnen und Absolventen wurden in den jeweiligen Untersuchungen ebenfalls gebeten, im Nachhinein ihre Übungsfirma zu beurteilen, einmal als allgemeine Einschätzung (PRENNER 2002), einmal als Einschätzung der Sinnhaftigkeit der Übungsfirmenarbeit (HUNDSTORFER 2000). Bei beiden Untersuchungen waren etwas mehr als die Hälfte der Befragten bereits berufstätig und konnten daher die Übungsfirmenarbeit mit der Arbeit in einem echten Unternehmen vergleichen.

Tabelle 3: **Akzeptanz der Unterrichtsform Übungsfirma bei Absolvent/inn/en (1)**

Gesamtbewertung Üfa (PRENNER 2002)	Befragung 1997 absolute Zahlen	Befragung 2001 absolute Zahlen
Eher positiv	19	31
Eher negativ	5	1
Teils teils	3	3

Tabelle 4: **Akzeptanz der Unterrichtsform Übungsfirma bei Absolvent/inn/en (2)**

„Ich halte die Arbeit in der Üfa für im allgemeinen sinnvoll“	HUNDSTORFER 2000
Stimmt vollkommen	52,9%
Stimmt teilweise	41,4%
Stimmt kaum	4,3%
Stimmt gar nicht	1,4%

Die Gesamtbeurteilung der Übungsfirma zeigt über alle fünf Studien hinweg ein sehr positives Bild der Einschätzungen der Schüler/innen und der Absolvent/inn/en. Der Anteil der Befragten, die eine (eher) negative Beurteilung abgeben, geht in keiner Studie über 20% hinaus. Rund vier Fünftel der Befragten stehen der Übungsfirma also positiv gegenüber und sprechen ihr ein positives Gesamturteil aus.

4.2 Motivation der Lernenden, in der Übungsfirma zu arbeiten

Die Motivation der Lernenden wurde u.a. mit dem Fragebogenitem „Es macht mir Spaß in der Übungsfirma zu arbeiten“ erhoben. Die Antwortskala sah eine vier- (GREIMEL 1998, HUNDSTORFER 2000) oder fünfstufige (DUNGL/ SCHALKO 2005) Likert-Skala vor, anhand derer die Befragten angeben konnten, wie sehr sie dieser Aussage zustimmen.

Der überwiegende Teil der Schülerinnen und Schüler arbeitet gerne in der Übungsfirma. Auch bei den Absolventinnen und Absolventen, deren Schulabschluss und damit auch deren Übungsfirmentätigkeit schon einige Monate zurücklagen und die zum Großteil schon berufstätig sind, zeigen noch immer hohe Motivationswerte. Fasst man die vollkommene (bzw. überwiegende) und teilweise Zustimmung zusammen, ergibt das in allen drei Studien einen kumulierten Prozentsatz von rund 80 bis 90%.

Tabelle 5: **Motivation der Lernenden, in der Übungsfirma zu arbeiten**

„Es macht mir Spaß, in der Üfa zu arbeiten“	GREIMEL 1998	HUNDSTORFER 2000	DUNGL/ SCHALKO 2005
Stimmt vollkommen/ stimmt überwiegend	15,1%	40,0%	65,3% (18,1 + 47,2)
Stimmt teilweise	71,0%	40,0%	25,0%
Stimmt kaum	8,6%	14,3%	6,9%
Stimmt gar nicht	5,4%	5,7%	1,4%

In zwei Studien wurde ein direkter Motivationsvergleich mit dem konventionellen Klassenunterricht vorgenommen. Die Befragten hatten dazu die Aussage zu bewerten, inwieweit es zutrefte, dass ihnen der Unterricht in der Übungsfirma mehr Spaß macht als der normale Unterricht.

Tabelle 6: **Motivationsvergleich mit dem konventionellen Klassenunterricht**

„Der Unterricht in der Übungsfirma macht mir mehr Spaß als der normale Unterricht“	GREIMEL 1998	DUNGL/ SCHALKO 2005
Stimmt vollkommen/ stimmt überwiegend	54,8%	66,7% (27,8 + 38,9)
Stimmt teilweise	29,0%	27,8%
Stimmt kaum	15,1%	4,2%
Stimmt gar nicht	1,1%	0,0%

Dieser Motivationsvergleich zwischen der Übungsfirma und dem konventionellen Unterricht zeigt ein interessantes Bild: Die kumulierten Prozentwerte der vollkommenen und teilweisen Zustimmung liegen wieder in beiden Studien bei rund 80 bis 90%. Allerdings gibt es innerhalb dieser beiden Merkmalsausprägungen eine leichte (DUNGL/ SCHALKO 2005) bis sogar ausgesprochen deutliche (GREIMEL 1998) Verschiebung zu einer vollkommenen (bzw. überwiegenden) Zustimmung. Die Einschätzung der Motivation für die Übungsfirmentätigkeit wird durch die Kontrastierung mit dem konventionellen Klassenunterricht also beeinflusst.

4.3 Einflussfaktoren auf Akzeptanz und Motivation, in der Übungsfirma zu arbeiten

Aus qualitativen Befragungen konnten erste Erkenntnisse darüber gewonnen werden, welche Themenbereiche in der Übungsfirma tätige Schülerinnen und Schüler mit der Akzeptanz, der positiven (oder negativen) Beurteilung dieser Lernform, und mit der (mangelnden) Motivation, in der Übungsfirma zu arbeiten, in Zusammenhang bringen (vgl. z.B. GREIMEL 1998):

Praxisorientiertes Arbeiten und Vorbereitung auf das spätere Berufsleben

Viele Schüler/innen argumentieren, dass die Übungsfirma deshalb eine gute und sinnvolle Einrichtung ist, weil die Arbeit praxisorientiert ist. Sie haben dadurch den Eindruck, dass sie etwas für ihr späteres Berufsleben lernen. Auch wenn die Realitätsnähe der Übungsfirma selbst sehr unterschiedlich bewertet wird, sind die Lernenden dennoch der Ansicht, dass sie das in der Übungsfirma Gelernte in irgendeiner Form im späteren Berufsleben anwenden können, was sich in positiver Weise auf die Akzeptanz und die Motivation auswirkt.

Selbständiges Arbeiten und Arbeiten im Team

Ein Charakteristikum der Üfa-Arbeit besteht für die Schüler darin, dass sie selbständig arbeiten und ihre Einteilung der Arbeit und der Arbeitszeit eigenverantwortlich vornehmen können. Das selbständige Arbeiten bedeutet jedoch nicht, dass sie gänzlich auf sich allein gestellt sind: sie arbeiten in den Abteilungen in Teams zusammen und helfen einander. Durch die Kombination von selbständigem Arbeiten und Teamwork gewinnen sie Sicherheit, und die direkte Abhängigkeit von den Lehrkräften und ihren Instruktionen ist geringer als im konventionellen Unterricht. Obwohl die Arbeit hauptsächlich von den Lehrkräften zugeteilt wird, ist es die Sache der Lernenden festzulegen, wann sie in welcher Form welche Arbeit erledigen. Die Schüler/innen beurteilen es daher auch eher negativ, wenn sich die Lehrer zu stark in ihre Arbeit einmischen und ihre Aufgabenlösungen nicht akzeptieren, sondern ihre eigenen Vorstellungen in die Lösungen einbringen. Andererseits ist es aber vielen auch nicht recht, wenn ihnen die Lehrkräfte bei fachlichen Problemen und Fragen nicht helfen. Die Problematik liegt also darin, dass die Schüler/innen einerseits zwar die Unterstützung durch die Lehrkräfte einfordern, es andererseits jedoch ablehnen, dass die Lehrkräfte die von den Lernenden selbständig erarbeiteten Aufgabenlösungen kontrollieren und Fehler korrigieren. Sie überlegen auch nicht, ob es eventuell dem Usus der Praxis entsprechen könnte, dass Vorgesetzte fehlerhafte Arbeiten nach ihren Vorstellungen korrigieren lassen und durch dieses Verhalten der Üfa-Lehrer/innen in Wirklichkeit der Forderung nach Praxisrelevanz der Übungsfirmenarbeit entsprochen wird.

Verhältnis zu den Übungsfirmenlehrkräften und Verhältnis der Schüler/innen untereinander

Die Beurteilung der Übungsfirma ist wesentlich davon abhängig, wie das Verhältnis der Schüler/innen untereinander sowie auch das Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler/inne/n ist. Da die Schüler/innen in Abteilungen organisiert sind, ist die Kooperation und die Absprache zumindest bei der Aufteilung wie auch bei der Erledigung der Arbeit unabdingbar. Teamwork kann jedoch nur dann funktionieren, wenn es keine schwerwiegenden

Probleme zwischen den Kolleg/inn/en, die zusammenarbeiten sollen, gibt. Konflikte und persönliche Abneigungen zwischen Schüler/inne/n können das Klima und die Arbeitsatmosphäre empfindlich stören.

Verhalten sich die Lehrkräfte nicht so, wie es die Schüler/innen erwarten – und ihre Erwartungen sind individuell sehr unterschiedlich – fühlen sich die Schüler/innen schlecht betreut und sind mit dem Verhalten der Lehrkräfte unzufrieden (z.B. zu viel Kontrolle, zu wenig Hilfe, etc.). Diese Unzufriedenheit wirkt sich dann negativ auf die Einstellung gegenüber der Übungsfirma aus.

Langeweile in der Übungsfirma

Haben die Schüler/innen keine Arbeit zu erledigen, weil sie nicht ausreichend mit Arbeit ausgelastet sind, oder ist die zu erledigende Arbeit sehr eintönig und anspruchslos, langweilt sie die Übungsfirma. Andererseits können sich Schüler/innen auch überfordert fühlen, weil ihnen das Fachwissen zur Erledigung der Aufgaben fehlt (z.B. zur Verbuchung von Belegen). Auch dann sind sie zum Nichtstun verurteilt, wenn ihnen im Augenblick keiner helfen kann oder will. In beiden Fällen haben die betroffenen Schüler/innen das Gefühl, dass die Übungsfirma nichts bringt und beurteilen sie in weiterer Folge negativ.

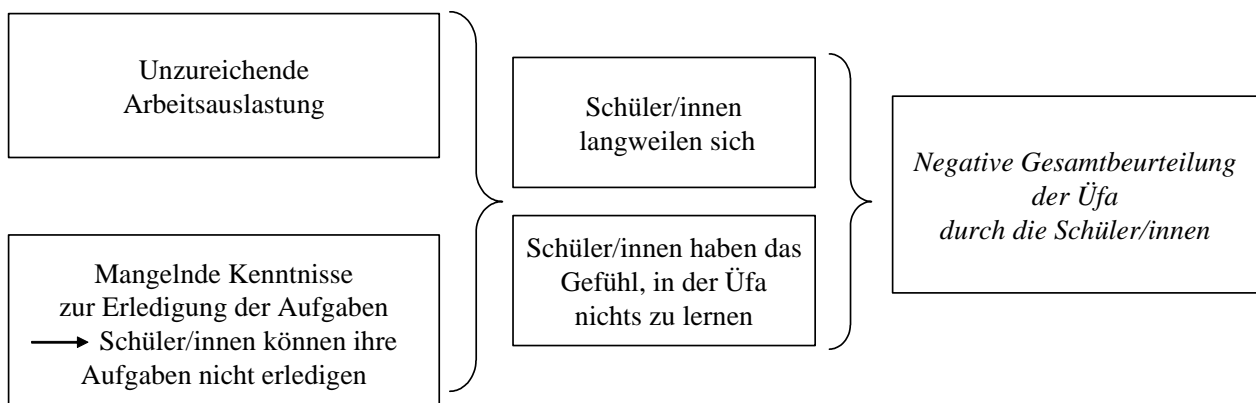


Abb. 2: Bedeutung der Kurzweiligkeit des Übungsfirmenunterrichts

Ablehnung gegenüber dem Schultyp HAS – mangelnde Identifikation mit kaufmännischen Inhalten

Wer den Schultyp HAS ablehnt oder sich nicht mit den kaufmännischen Inhalten identifiziert, lehnt auch die Übungsfirma ab. Wer in den kaufmännischen Fächern große Schwierigkeiten hat, weiß nicht, welche Aufgaben in welcher Weise zu erfüllen sind und fühlt sich von der Übungsfirma überfordert. Unter solchen Umständen können die Freiräume bei der Einteilung und Gestaltung der Arbeit und der Arbeitszeit, die die Übungsfirma bietet, von den Schüler/inne/n nicht genutzt werden.

Alle diese Aspekte wurden in einem quantitativen Fragebogen für die Schüler/innen wieder aufgegriffen (vgl. GREIMEL 1998 und 1999). Mit Hilfe einer multiplen Regressionsanalyse

(vgl. z.B. NEUMAN 1997) konnte zunächst auf der Grundlage der Studie von 1998 überprüft werden, welche Faktoren die Akzeptanz und die Motivation für die Übungsfirmenarbeit beeinflussen und diese am besten erklären. Mit Hilfe einer Stepwise-Regression werden aus allen potentiellen erklärenden Variablen jene ausgewählt, die den höchsten Erklärungswert besitzen (i.e. das Bestimmtheitsmaß r^2 maximieren). Die multiple Regressionsanalyse gibt jedoch nicht nur an, welche Variablen einen Einfluss auf die zu erklärende Variable der positiven Gesamtbeurteilung der Übungsfirma haben, sondern sie zeigt auch den relativen Anteil jeder erklärenden Variable am Gesamteinfluss auf die abhängige Variable (vgl. DIAMANTOPOULOS/ SCHLEGELMILCH 1997).

4.3.1 Regressionsmodell 1 – Abhängige Variable Akzeptanz (Beurteilung der Unterrichtsform Übungsfirma)

Multiple R	0,749
R Square	0,561
Adjusted R Square	0,535
Standard Error	0,43807

Tabelle 7: **Regressionsmodell 1 – Abhängige Variable Akzeptanz**

Erklärenden Variablen	B	SE B	Beta	T	Sig T
Identifikation mit dem Schultyp	0,244	0,048	0,381	5,088	0,0000
Lernerfolg: selbständig Probleme lösen	0,164	0,057	0,218	2,853	0,0054
Möglichkeit, Aufgaben im Team zu lösen	0,280	0,077	0,268	3,646	0,0005
Kurzweiligkeit des Üfa-Unterrichts	0,207	0,052	0,292	4,013	0,0001
Gutes Verhältnis zum Üfa-Lehrer	0,135	0,051	0,205	2,653	0,0095
(Constant)	-0,116	0,210		-0,551	0,5828

Daten aus der Studie von GREIMEL (1998)

Grafisch dargestellt ergibt dieses Ergebnis das folgende Bild (die Stärke des Einflusses wird durch die jeweiligen Betagewichte wiedergegeben):

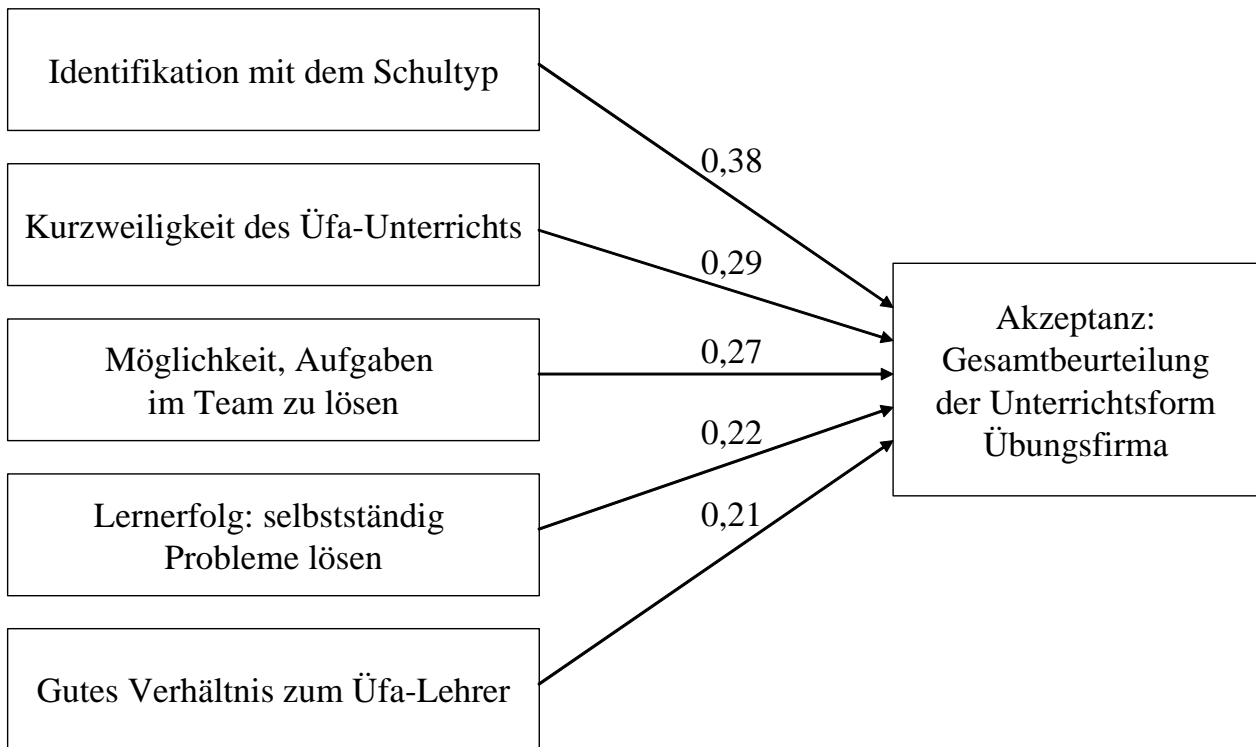


Abb. 3: Einflussfaktoren auf die Gesamtbeurteilung der Üfa durch die Schüler/innen

Die fünf dargestellten Variablen leisten für die Gesamtbeurteilung der Übungsfirma den höchsten Erklärungswert ($r^2 = 0,56$). Keinen zusätzlichen Erklärungswert haben Variable aus den Bereichen „das Verhältnis zu den Mitschülern, das Verhalten der Mitschüler“ und „Praxisorientierung“, obwohl die Ergebnisse der Vorstudien bei den Schülern einen Einfluss solcher Variablen auf die Gesamtbeurteilung der Übungsfirma vermuten ließen.

Das Ergebnis unterstreicht, dass die Gesamtbeurteilung der Übungsfirma ein multifaktoriell zu erklärendes Phänomen darstellt, das sich aus der Gesamtheit vieler zusammenspielender Faktoren erklären lässt. Bei der isolierten Betrachtung einzelner Variablen ließe sich bei wesentlich mehr Faktoren ein signifikanter Einfluss auf die Gesamtbeurteilung identifizieren, der bei der Gesamtbetrachtung aller Variablen nicht mehr festgestellt werden kann.

Darüber hinaus kann gezeigt werden, dass sowohl Geschlecht und Alter der befragten Schüler als auch eine bereits vorhandene Berufserfahrung – wenn diese Variablen in die Regressionsanalyse miteinbezogen werden – keinen Einfluss auf die Gesamtbeurteilung der Übungsfirma haben. Auch die Übungsfirmen selbst, die in Form von Dummy-Variablen in die Regressionsanalyse aufgenommen worden sind, haben das Ergebnis – auch zahlenmäßig – nicht verändert. Das bedeutet, dass alle diese Faktoren weder selbst einen signifikanten Einfluss auf die Gesamtbeurteilung haben noch den Grad der Auswirkung der als signifikant identifizierten Variablen verändern.

Eine Wiederholung dieser Analyse mit den Daten der Studie von GREIMEL (1999) kommt im Wesentlichen zu den gleichen Ergebnissen. Allerdings spielt in dieser Untersuchung die Einschätzung der praktischen Relevanz der Übungsfirmentätigkeit zusätzlich eine wesentliche (Betagewicht von 0,4) und statistisch signifikante Rolle.

4.3.2 Regressionsmodell 2 – Abhängige Variable Motivation für die Übungsfirmerarbeit

Multiple R 0,731
 R Square 0,534
 Adjusted R Square 0,496
 Standard Error 0,47888

Tabelle 8: **Regressionsmodell 2 – Abhängige Variable Motivation**

Erklärende Variablen	B	SE B	Beta	T	Sig T
Lernerfolg: Umgang mit Kollegen	0,251	0,071	0,301	3,515	0,001
Gutes Verhältnis zu den Mitschülern	0,196	0,064	0,242	3,051	0,003
Lernerfolg: selbständig arbeiten	0,335	0,108	0,256	3,090	0,003
Lehrer hilft nur bei schwierigen Problemen	-0,213	0,063	-0,266	-3,371	0,001
Aufgaben können im Teamwork erledigt werden	0,216	0,084	0,197	2,556	0,012
Lernerfolg: selbständig Probleme lösen	0,164	0,071	0,207	2,311	0,023
Kurzweiligkeit des Üfa-Unterrichts	0,134	0,058	0,180	2,291	0,024
(Constant)	-0,219	0,292		-0,750	0,455

Daten aus der Studie von GREIMEL (1998)

Grafisch dargestellt ergibt dieses Ergebnis das folgende Bild (die Stärke des Einflusses wird durch die jeweiligen Betagewichte wiedergegeben):

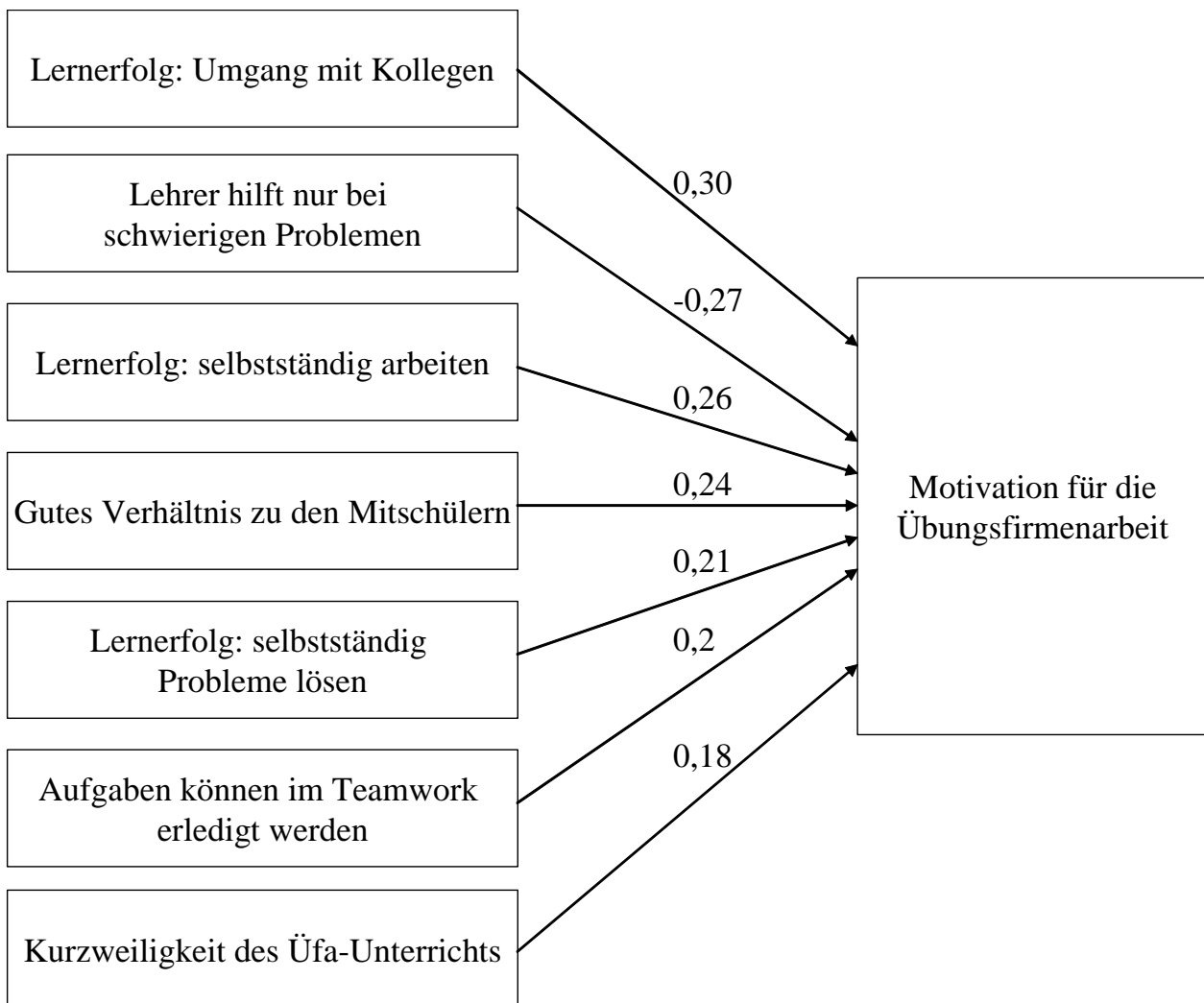


Abb. 4: Einflussfaktoren auf die Motivation der Schüler/innen

Unter den erklärenden Variablen finden sich teilweise dieselben, die bereits im Regressionsmodell zur Erklärung der Akzeptanz vertreten waren: der Lernerfolg hinsichtlich des selbstständigen Lösen von Problemen, das Arbeiten im Team und die Kurzweiligkeit des Übungsfirmenunterrichts. Die Bedeutung der Selbständigkeit der Schüler/innen für die Motivation wird dadurch deutlich, dass noch eine zweite Variable dazu im Regressionsmodell enthalten ist; der Lernerfolg hinsichtlich des selbstständigen Arbeitens. Im Gegensatz zum Problemlösen wird in dieser Variable auch das selbständige Erledigen von Routinearbeiten erfasst. Einen gewissen Gegensatz dazu bildet der negative Einfluss der Variable „Lehrer hilft nur bei schwierigen Problemen“ auf die Motivation. Dieser Zwiespalt in den Schüler/innen hatte sich bereits in den qualitativen Vorstudien gezeigt: die Schüler/innen wollen zwar selbständig arbeiten und schätzen es auch nicht, wenn die Lehrkräfte ihre Arbeit korrigieren, sie wollen aber auch nicht mit ihren Fragen allein gelassen werden, sondern Unterstützung durch die Hilfestellungen ihrer Lehrkräfte. Abgerundet wird das Modell durch zwei Variablen, die das Verhältnis zu und den Umgang mit den Mitschüler/innen in der Übungsfirma beinhalten. Auch hier war die Bedeutung bereits in den Vorstudien deutlich geworden.

5 Theoretische Reflexion und Diskussion der Ergebnisse

Zur theoretischen Reflexion dieser Ergebnisse wird ein Modell herangezogen, das LEWALTER und SCHREYER (2000) für ihre Studie zum Motivationsverlauf in der beruflichen Erstausbildung entwickelt haben. Sie sind darin der Frage nachgegangen, welche Ursachen zu negativen motivationalen Entwicklungsverläufen beitragen. Die Grundlage ihres Modells bildet die Münchener Interessentheorie (vgl. KRAPP 1998). Es beruht auf der Annahme, dass das Fehlen von die Motivation fördernden Faktoren zur Abneigung gegenüber einem Thema (z.B. einem Unterrichtsgegenstand) und/oder einer Tätigkeit führt.

Wesentliche Elemente ihres Modells sind das Erleben von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit, die eng miteinander verbunden – und nur analytisch trennbar – das theoretische Kernstück einer positiven emotionalen Valenz umfassen, wie in der Münchener Interessentheorie vorgesehen. Negative Erlebnisqualität in diesen Bereichen kann daher zu negativen Wertzuschreibungen und zur Abneigungsentwicklung führen, wie in der nachstehenden Abbildung verdeutlicht wird.

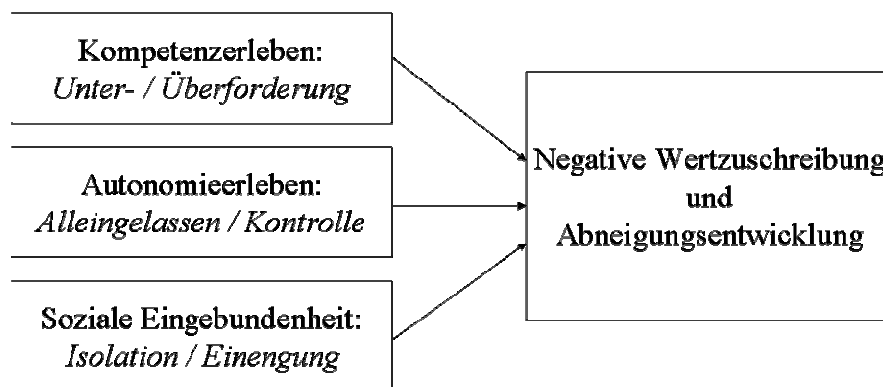


Abb. 5: Theoretische Einflussbereiche auf die Entwicklung von Abneigungen (Quelle: LEWALTER/ SCHREYER (2000), geringfügig modifiziert durch d. Verf.)

Mangelndes Kompetenzerleben kann in Unterforderung oder Überforderung zum Ausdruck kommen. Sind die Aufgaben zu einfach, wird bald Unterforderung und Langeweile empfunden. Schwierige Aufgaben, die nicht gelöst werden können, führen zur Empfindung von Überforderung und Angst. Auch in diesem Fall kommt es zu Langeweile, weil man zum Nichtstun gezwungen wird, solange man keine Unterstützung zur Erledigung der Arbeiten erhält. Hier wird die Verbindung des Kompetenzerlebens zum Autonomieerleben sichtbar: Eine Verletzung des Autonomieerlebens kann sich dadurch ausdrücken, dass sich die Lernenden bei zu weiten Handlungsspielräumen alleingelassen fühlen oder aber bei eng gesteckten Handlungsspielräumen das Gefühl von zu starker Kontrolle empfinden.

Der dritte Faktor bezieht sich auf die soziale Eingebundenheit der Lernenden. Sie können sich aus mehreren Gründen in ihrem sozialen Gefüge nicht wohl fühlen: Entweder haben sie

einfach keine gute Beziehung zu ihren Lehrkräften und/oder ihren Mitschüler/inne/n. Oder das Ausmaß der Einbindung ist zu hoch (Gefühl der Einengung) oder zu niedrig (Gefühl der Isolation).

Vergleicht man die Befunde aus Abschnitt 4 mit den eben beschriebenen Elementen dieses Modells, so kann man feststellen, dass die wesentlichen Faktoren der Akzeptanz und Motivation bzw. des Fehlens der beiden sich in diesem Modell wieder finden.

Das Kompetenzerleben wird in zwei Faktoren, die für Akzeptanz und Motivation in der Übungsfirmenarbeit wichtig sind, deutlich: einerseits in der Bedeutung des Lernerfolgs insbesondere in den Bereichen, in denen es um die selbständige Tätigkeit der Schüler/innen geht (selbständiges Arbeiten und Problemlösen), andererseits in der Kurzweiligkeit des Unterrichts, die dadurch gefördert wird, dass die Schüler/innen ausreichend Aufgabenstellungen vorfinden, die sie zu bewältigen imstande sind (und sich dabei weder besonders unterfordert noch überfordert fühlen). Das Spannungsfeld zwischen dem Gefühl, mit seinen Fragen und Problemen alleingelassen zu werden, und dem Gefühl, dass alles kontrolliert (und auch korrigiert) wird, ist in mehreren Befragungen der Schüler/innen sichtbar geworden: beide Extreme verletzen die Qualität ihres Autonomieerlebens. Die Schwierigkeit für die Lehrkraft besteht hier allerdings darin, dass die Schüler/innen ein (und dasselbe) Lehrverhalten sehr unterschiedlich empfinden und individuell sehr unterschiedliche Vorstellungen davon haben, wie sich die Lehrkraft in der Übungsfirma im Idealfall verhalten sollte.

Die Bedeutung der sozialen Eingebundenheit findet sich in dem Einfluss des guten Verhältnisses zu Mitschüler/inne/n und Lehrkräften wieder. Dabei leistet das gute Verhältnis zu den Lehrkräften einen besonderen Beitrag zur Erklärung der Akzeptanz und das gute Verhältnis zu den Mitschüler/inne/n einen Erklärungsbeitrag zur Motivation der Schüler/innen für die Übungsfirmenarbeit.

6 Entwicklung von Planungsheuristiken für die Übungsfirmenarbeit

Im Sinne einer formativen Evaluation ist es entscheidend, nicht nur Erkenntnisse über die Vorgänge und Zusammenhänge im Übungsfirmengeschehen zu gewinnen, sondern darüber hinaus Maßnahmen zu entwickeln, die die Übungsfirmenarbeit sinnvoll und konstruktiv weiterentwickeln und verbessern können. Auf Grund der dargestellten empirischen Ergebnisse und deren theoretischen Reflexion erscheint es sinnvoll, zur Förderung von Akzeptanz und Motivation der Schüler/innen Maßnahmen zu ergreifen, die die Qualität ihres Kompetenz- und Autonomieerlebens sowie ihr Gefühl der sozialen Eingebundenheit fördern.

Für den Bereich des Kompetenzerlebens bedeutet das, dass Maßnahmen ergriffen werden, die geeignet sind, die notwendigen Kompetenzen der Schüler/innen für die Übungsfirmenarbeit zu fördern und zu sichern, darauf zu achten, dass sie in der Übungsfirma ausreichend adäquate Aufgabenstellungen zu bewältigen haben, und verschiedene Formen von Unterstützung zu überlegen, die Schüler/innen in Anspruch nehmen können, wenn sie eine Aufgabe nicht alleine bewältigen können:

So könnte zum Beispiel die Einschulung in die Übungsfirma nach Möglichkeit bereits gegen Ende des vorangegangenen Schuljahres erfolgen. Einerseits sollten die Schüler/innen den theoretischen Hintergrund der Übungsfirma, den Aufbau des Unternehmens, den Zusammenhang zwischen den Abteilungen und die Belegläufe lernen, damit sie ihre Tätigkeit in der Übungsfirma in ein Gesamtbild einordnen können und nicht nur ihre Aufgaben auf der reinen Handlungsebene verrichten, ohne sie in die Gesamtheit des Unternehmens logisch einordnen zu können. Die Schüler/innen können bei dieser Einführung erkennen, dass sie die notwendigen Fachkenntnisse und Fähigkeiten schon in den „Theoriefächern“ gelernt haben und diese nun in der Übungsfirma anwenden und vertiefen sowie miteinander vernetzen sollen. Es erscheint sinnvoll – und wird in einigen Übungsfirmen auch so praktiziert –, dass sich die Schüler/innen bereits ein paar Monate vor Beginn der Übungsfirmentätigkeit für einen Arbeitsplatz in einer bestimmten Abteilung der Übungsfirma schriftlich bewerben müssen. Bei einem Bewerbungsgespräch können die Lehrkräfte nicht nur die Motivation der Schüler/innen erkunden, sondern auch die Kenntnisse der Schüler überprüfen (evtl. auch mit Arbeitsproben).

Die Lehrkräfte sollten Möglichkeiten für das selbständige Arbeiten der Schüler schaffen, nicht (nur) auf der rein ausführenden, einen Lösungsweg reproduzierenden Handlungsebene, sondern darüber hinausgehend: Die Schüler/innen sollen selbständig Probleme lösen und sich mit Aufgabenstellungen beschäftigen, bei denen der Lösungsweg nicht von vornherein vorgegeben ist und bloß reproduziert werden muss. Die Lehrkräfte sollten eine richtige (ökonomisch valide) Problemlösung nach Möglichkeit akzeptieren, auch wenn sie aus ihrer Sicht noch perfektioniert werden könnte, um Demotivation bei den Schüler/inne/n zu vermeiden.

Das selbständige Arbeiten sollte mit dem Teamwork der Schüler verbunden werden: Der Lehrer sollte die Zusammenarbeit der Schüler nicht nur ermöglichen, sondern aktiv fördern, indem er sie beispielsweise gemeinsam Aufgaben ausführen lässt und es dabei den Schülern überlässt, wer welche Aufgabe in der Abteilung erledigen soll.

Außerdem erscheint es wichtig, für die ausreichende Arbeitsauslastung der Schüler/innen zu sorgen: Wenn zu wenig Arbeit vorhanden ist, müssen zusätzliche Geschäftsfälle eingespielt werden, das betriebliche Berichtswesen (Umsatzentwicklung, Kenndaten der Übungsfirma ermitteln) kann forciert, weitere Projekte geplant werden (Übungsfirmenmesse, Inhouse-Messe, ...).

Um ein möglichst gutes Verhältnis der Schüler/innen zu ihren Üfa-Lehrer/innen zu ermöglichen, sollten die Lehrkräfte ihre Rolle und ihre Verhaltensweisen in der Übungsfirma von Anfang an darlegen, den Schüler/inne/n transparent machen und begründen. Die Rolle der Lehrer/innen in der Übungsfirma muss eindeutig definiert werden, und zwar im Wesentlichen hinsichtlich der Hilfestellungen und der Kontrolle der Arbeit. Die Begründung kann durch die Praxisrelevanz des Verhaltens erfolgen. Dabei lauten die zentralen Fragen: Welche Hilfestellungen wären von Vorgesetzten in der Praxis zu erwarten, was würden Vorgesetzte kontrollieren/selbst unterschreiben – was nicht? Die Spielregeln bezüglich Hilfe und Kontrolle müssen spätestens zu Beginn des Schuljahres bei Aufnahme der Übungsfirmentätigkeit fest-

gelegt werden. Dabei sollten unbedingt Entscheidungsspielräume für die Schüler/innen geschaffen und das Teamwork der Schüler/innen forciert werden.

Selbst wenn die Schüler/innen über ein fundiertes Fachwissen in den verschiedensten Fächern verfügen, wird es dennoch zu Fragen und Problemen kommen. In diesen Fällen sollte jedoch auf Grund der oben definierten Lehrerrolle in der Übungsfirma klar sein, dass nicht sofort die Lehrer/innen um Hilfe gebeten werden. Die Lehrer/innen sollten die Schüler/innen auf die Möglichkeit aufmerksam machen, dass sie alle Bücher und Mappen, die sie bisher in der Schule in den jeweiligen Fächern verwendet haben, in die Übungsfirma mitnehmen können. Da in der Übungsfirma im Wesentlichen Geschäftsfälle und Aufgabenstellungen behandelt werden, die die Schüler/innen schon in anderen Fächern behandelt haben, können die Schüler/innen versuchen, eine Aufgabenstellung mit Hilfe ihrer Lernunterlagen aus den anderen Fächern zu lösen. Diese Maßnahme erscheint nicht zuletzt insofern interessant, als ihnen dadurch in den anderen Gegenständen die ordentliche Mappenführung sinnvoller erscheint. Erst wenn sich Unklarheiten nicht mit Hilfe der Unterlagen lösen lassen, sollten die Schüler/innen zuerst in ihrer Abteilung bei den Kolleg/inn/en um Hilfe bitten.

Diese Maßnahmen sind auch dazu geeignet, das Autonomieerleben der Schüler/innen nicht zu beeinträchtigen. Sie wissen, in welchen Situationen die Lehrkraft hilft, und können daher das Verhalten der Lehrkraft in einer konkreten Situation besser verstehen. Sie wissen, welche Hilfe sie bei Fragen und Problemen in Anspruch nehmen sollen und müssen sich daher nicht alleingelassen fühlen. Akzeptiert die Lehrkraft auch eine Lösung, die inhaltlich korrekt und betriebswirtschaftlich valide ist (wenn sie auch sonst nicht ganz den Vorstellungen entspricht), verlieren die Schüler/innen den Eindruck, dass jedes Detail kontrolliert und korrigiert wird und ihre selbständigen Bemühungen umsonst sind.

Diese Maßnahmen sollten wiederum dazu beitragen, das Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden wie auch zwischen den Lernenden zu verbessern. Geht es jedoch nicht nur um Verstimmungen oder kleine Streitereien, sondern um echte Konflikte und persönliche Abneigungen, wird es mehr brauchen, um ein gutes Arbeitsklima wieder herstellen zu können. Hier sind die Lehrkräfte gefordert, Konfliktmanagement zu betreiben und die Ursachen des Konflikts in Gesprächen zu ergründen und mit allen Betroffenen einen Lösungsweg zu suchen. Auch darin liegt ein großes Lernpotential für alle Beteiligten, wie sie mit solchen schwierigen Situationen fertig werden können.

Literatur

CANGELOSI, J. S. (1991): Evaluating Classroom Instruction. New York u.a.

DIAMANTOPOULOS, A./ SCHLEGELMILCH, B. (1997): Taking the Fear Out of Data Analysis. London u.a.

DUNGL, M./ SCHALKO, B. (2005): Evaluierung von qualitätszertifizierten Übungsfirmen an österreichischen kaufmännischen Schulen. Diplomarbeit an der Wirtschaftsuniversität Wien.

GREIMEL, B. (1998): Evaluation österreichischer Übungsfirmen – Eine Studie an kaufmännischen berufsbildenden Vollzeitschulen. Innsbruck.

GREIMEL, B. (1999): Complexity Requires Creativity. In: KLEIN, H. (Hrsg.). Creative Teaching - ACT 2, Selected Papers, Second International Conference on Creative Teaching. Madison, 85-95.

HUNDSTORFER, K. (2000): Evaluation von Übungsfirmen an Handelsschulen aus der Sicht von Absolventen. Diplomarbeit an der Wirtschaftsuniversität Wien.

KRAPP, A. (1998): Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 44, 185-201.

LEWALTER, D./ SCHREYER, I. (2000): Entwicklung von Interessen und Abneigungen – zwei Seiten einer Medaille? Studie zur Entwicklung berufsbezogener Abneigungen in der Erstausbildung. In: SCHIEFELE, U./ WILD, K.-P. (Hrsg.): Interesse und Lernmotivation. Münster u.a., 53-72.

NEUMAN, W. L. (1997): Social Research Methods, Qualitative and Quantitative Approaches. Boston u.a.

PRENNER, G. (2002): Evaluation der Übungsfirmenarbeit durch Absolventen von Niederösterreichischen und Burgenländischen Handelsschulen. Diplomarbeit an der Wirtschaftsuniversität Wien.

REETZ, L. (1986): Die Übungsfirma in der kaufmännischen Berufsbildung. In: KUTT, K./ SELKA, R. (Hrsg.): Simulation und Realität in der kaufmännischen Berufsbildung. Berlin, 221-239.

TRAMM, T. (1984): Übungsfirmenarbeit in der Sicht von Schülern. In: Wirtschaft und Erziehung 11/84, 362-366.

TRAMM, T. (1992): Konzeption und theoretische Grundlagen einer evaluativ-konstruktiven Curriculumstrategie – Entwurf eines Forschungsprogramms unter der Perspektive des Lernhandelns. Göttingen.

Die Autorin:



ao.Univ.Prof. Dr. BETTINA GREIMEL-FUHRMANN

Institut für Wirtschaftspädagogik, Wirtschaftsuniversität Wien

Augasse 2-6. 1090 Wien

E-mail: [Bettina.Fuhrmann \(at\) wu-wien.ac.at](mailto:Bettina.Fuhrmann(at)wu-wien.ac.at)

Homepage: www.wu-wien.ac.at/wipaed