

Anna Therese LUCHT

(Universität Hamburg)

Ethnographie einer Schülerfirma: Welches Verständnis von Berufsorientierung zeichnet sich bei den Lehrkräften und den SchülerInnen ab?

Online unter:

www.bwpat.de/ausgabe27/lucht_bwpat27.pdf

in

bwpat Ausgabe Nr. 27 | Dezember 2014

Berufsorientierung

Hrsg. v. **Karin Büchter, H.-Hugo Kremer & Andrea Zoyke**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwpat* 2001–2014

bwpat

www.bwpat.de

Herausgeber von *bwpat* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *online*

Online: www.bwpat.de/ausgabe27/lucht_bwpat27.pdf

Schülerfirmen sind in der Schule angesiedelte Unternehmen. Im Handeln sollen die SchülerInnen neben der Herstellung von Produkten und/oder Dienstleistungen ökonomische Bildung erfahren. Gleichzeitig besteht der Anspruch berufsorientierend zu wirken. Eine exemplarische Analyse einer Schülerfirma an einer Hamburger Stadtteilschule zeigt, dass die in der Literatur beschriebenen Potentiale von Schülerfirmen nur teilweise ausgeschöpft werden. In der Praxis zeigen sich auch auf Seiten der Lehrkräfte Unsicherheiten über den „Ernstcharakter“ dieses pädagogischen Lehr- und Lernarrangements.

Ethnography of a student firm: What is the teachers' and what is the students' understanding of vocational orientation?

Student firms are commercial enterprises situated at school. While they produce goods and provide services, students are also supposed to learn about business affairs. At the same time, the firms are to serve as a means of vocational orientation. The analysis of a student firm at a Hamburg neighbourhood school illustrates that the potential of student firms as described in literature is not fully realised. Teachers, too, it seems, do not always know whether to take this pedagogic learning and teaching arrangement fully seriously.

Ethnographie einer Schülerfirma: Welches Verständnis von Berufsorientierung zeichnet sich bei den Lehrkräften und den SchülerInnen ab?

0 Einleitung

Als Mitarbeiterin im Forschungsprojekt von Frau Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland zum Thema 'Geschlecht und Berufsorientierung' (Laufzeit: 2/2013-4/2016) hatte ich die Möglichkeit, ein halbes Jahr lang eine Schülerfirma an einer Stadtteilschule teilnehmend zu beobachten. Berufsorientierung gehört zu den Aufgaben vor allem an nicht-gymnasialen Schulen. Durch die Berufsorientierung sollen SchülerInnen befähigt werden, einen angemessenen Ausbildungsplatz für sich zu finden. Das Landesinstitut für Lehrerfortbildung und Schulentwicklung (LI) Hamburg hat im Jahr 2012 Schulen mit vorbildlicher Berufsorientierung untersucht. Danach zeichnen sich diese Schulen dadurch aus, dass sie den Jugendlichen ökonomische Aspekte der Arbeitswelt vermitteln. Durch „Lernsituationen mit Ernstcharakter“ würden die Jugendlichen zum einen „Einblick in die Berufs- und Arbeitswelt in Zusammenhang mit wirtschaftlichen Zusammenhängen und Strukturen“ erhalten, zum anderen bekämen durch diese Arbeitsweise die Jugendlichen „Gelegenheit, ihre Erfahrungen mit Blick auf den eigenen Berufs- und Studienweg auszuwerten“ (LI 2012, 7). Das LI sieht diesen Anspruch an Berufsorientierung unter anderem durch das Angebot von Schülerfirmen verwirklicht (ebd.).

Meine Studie beschreibt die Praxis in einer dieser Schülerfirmen. Zunächst lege ich die Aktualität des Lernarrangements Schülerfirma dar. Anschließend arbeite ich heraus, welches berufsorientierende Potential dem didaktischen Modell Schülerfirma in der Literatur zugeschrieben wird. Insbesondere die von Windels und Hübner (2008) benannten Anforderungen dienen als Orientierung, um die Beobachtungen in der Schülerfirma einzuordnen. Es folgen ein Überblick über den Forschungsstand zu Schülerfirmen sowie eine kurze Skizzierung der Forschungsmethode, um dann Ausschnitte aus dem empirischen Material zu präsentieren. Ziel ist es, das im praktischen Tun von Lehrkräften und SchülerInnen sichtbar werdende Verständnis von Berufsorientierung herauszuarbeiten. Dieses Vorgehen lohnt sich insofern, als bisher zu diesem Thema „wenig Literatur im Bereich der konkreten Empirie“ zu finden ist (de Haan et al. 2009, 6). Der letzte Abschnitt widmet sich möglichen Schlussfolgerungen.

1 Aktualität von Schülerfirmen

Schülerfirmen sind Unternehmen in der Schule, die unter der Regie von SchülerInnen geführt werden. In Schülerfirmen werden Dienstleistungen angeboten oder Produkte hergestellt. Aus der Explorationsstudie von Gerhard de Haan et al. aus dem Jahr 2009 zu nachhaltigen Schülerfirmen geht hervor, dass sich dieses Lehr- und Lernarrangement zunehmender Beliebtheit

erfreut (de Haan et al. 2009, 14). Die Erwartungen, was Schülerfirmen bei den SchülerInnen bewirken sollen, sind hoch. So sollen durch den „Ernstcharakter“ des pädagogischen Arrangements, da unter „realen Marktbedingungen“ (vgl. Schelzke/Mette 2008) gewirtschaftet wird, Kompetenzen im sozialen, personalen und fachlich-methodischen Bereich erworben werden. De Haan et al. zählen einen ganzen Katalog an positiven Wirkungen auf, die Schülerfirmen haben sollen.

„Über den Kompetenzerwerb hinausgehend sollen sie eine höhere Lernmotivation, bessere Schulnoten, die Erfahrung von Selbstwirksamkeit, selbstorganisiertes Lernen, Eigeninitiative, Selbstverantwortung, Unternehmergeist und ganz allgemein die Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit fördern“ (de Haan et al. 2009, 6).

Im Rahmen von Schülerfirmen sollen Arbeitnehmer- wie auch Unternehmerqualitäten gleichermaßen entwickelt und ökonomische Bildung gefördert werden. Unter letzterem versteht das Institut für Ökonomische Bildung (IÖB) die „Gesamtheit aller erzieherischen Bemühungen in allgemeinbildenden Schulen, die zum Ziel haben, Schüler mit den Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen auszustatten, um wirtschaftliche Zusammenhänge ihrer Lebensumwelt zu verstehen“ (<http://www.ioeb.de/leitidee>).

Teita Bijedic fasst ökonomische Bildung, als auf die „individuelle Entwicklung einer (ökonomisch) gebildeten und mündigen Persönlichkeit“ zielend, auf (Bijedic 2013, 46). Sie konstatiert, dass „die ökonomische Bildung auch den Auftrag einer zeitgemäßen Berufsorientierung wahrnimmt, die neue Herausforderungen mit sich bringt, denn die Rolle des Erwerbstätigen inkludiert die Rolle des abhängig Beschäftigten ebenso wie die Rolle des unternehmerisch Selbstständigen“ (ebd.). Dies bedeutet, dass die traditionell dichotomen Rollen von abhängigen und selbstständigen Erwerbstätigen zunehmend verschwimmen (ebd.). Hingewiesen sei hier auf den Begriff des „Intrapreneurs“. Dieser zeichnet sich durch sein „überdurchschnittliches Maß an Eigenverantwortung“ (Aff 2008, 304) aus. Er oder sie stehen zwar in einem Arbeitnehmerverhältnis, aber durch sein oder ihr Engagement fungieren er/sie als MitunternehmerIn. Unter dem Einfluss von andauernden Wirtschafts- und Arbeitsmarktkrisen ist die Förderung „unternehmerischen Denkens und Handelns“, die Ausbildung von „Unternehmergeist“ oder „Entrepreneurship“ (Tramm/Gramlinger 2006, 1) zunehmend in den Fokus von Politik und Wirtschaft geraten.

Im Jahr 2000 ist der Europäische Rat in Lissabon zu einer Sondertagung zusammengekommen. Ziel der Zusammenkunft war es, Strategien zu entwickeln, wie mit der Globalisierung und den Herausforderungen einer wissensbasierten Wirtschaft umgegangen werden kann. Die europäische Union wolle „einen Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen“ (http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm). Durch die Förderung u.a. von Innovation sehen sie diese Ziele verwirklicht. Hahn schreibt, dass Innovation nicht nur als ein entscheidender Wettbewerbsfaktor für Unternehmen gälte, „sondern auch als treibende Kraft für Wachstum und Beschäftigung in Regionen und Staaten“ (Hahn 2009, 302). So wird nachvollziehbar, warum der Europäische Rat unternehmerische Initiative als eine der „neuen

Grundkompetenzen“ bestimmt hat, welche die gesamte Bevölkerung für das Leben und das Arbeiten in einer Wissensgesellschaft benötigt“ (Best-Project 2005, 8). Die Vermittlung von unternehmerischer Kultur sieht die Kommission als wichtigen Bestandteil der Bildung, um „Innovation, Wettbewerbsfähigkeit und Wachstum“ (ebd. 1) zu gewährleisten. Es ginge darum bei den SchülerInnen jenes Verhalten zu schulen, welches einen Unternehmer auszeichnet. „In Anlehnung an Schumpeter ordnet die EU den dynamischen Menschen, die Veränderung nicht nur als Bedrohung, sondern auch als Chance sehen, die Innovationen gegenüber offen sind und diese initiieren, einen zentralen Stellenwert zu“ (Aff 2008, 298).

Gaus und Raith stellen die Bedeutung wachstumsstarker Unternehmen gerade für Deutschland heraus, indem sie aufzeigen, dass „in Deutschland die Gründungsneigung insgesamt im internationalen Vergleich sehr niedrig ist (5,4% der Gruppe der 18-64 Jahre) und tatsächlich nicht einmal halb so hoch wie in den USA“ (Gaus/Raith 2007, 19).

Schülerfirmen bieten aufgrund des hohen praktischen Gehalts, vielfältige Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten für die teilnehmenden SchülerInnen. Windels und Hübner betonen, dass die Schülerfirmenarbeit „eine pädagogische Veranstaltung“ sei, die auf Basis von erworbenem ökonomischem Wissen dazu beiträgt, „ein besseres Verständnis der Abläufe innerhalb eines Betriebs zu erlangen“ (Windels/Hübner 2008, 247). Weiter schreiben sie, dass „Erkenntnisse über betriebswirtschaftliche und gesamtwirtschaftliche sowie ökologische und soziale Zusammenhänge erworben werden, um gegebene Rahmenbedingungen für die unternehmerische Tätigkeit erkennen zu können“ (ebd.). Ebenso können „Persönlichkeitseigenschaften und Verhaltensdispositionen, die auch für Arbeitnehmer eine hohe Bedeutung haben“ (ebd.) erworben werden, führen die beiden Autoren fort. Damit greifen sie genau den Punkt auf, den Bijedic anspricht, wenn sie sagt, dass moderne Berufsorientierung beide Seiten von Erwerbstätigkeit ansprechen müsse.

1.1 Die vier Bedeutungsebenen des Schülerfirmenmodells

Ich habe mich für das Modell von Windels und Hübner entschieden, um die Bedeutungsebenen, die Schülerfirmen gemäß ihrem Bildungsanspruch haben, aufzuzeigen. Dieses Modell erscheint mir als geeignet, da es über die konkret berufsorientierende Funktion hinausgeht und dieses im Sinne von Kompetenzerwerb betrachtet wird und somit auch das erweiterte Verständnis von Berufsorientierung mit in den Blick nimmt.

1. Die Dimension der Persönlichkeitsentwicklung und die Förderung einer Lernkultur des selbstständigen Arbeitens und Lernens:

„Die Schülerfirma ist ein ganzheitlicher methodischer Ansatz, in dem inhaltliche, soziale und persönliche Aspekte systematisch verbunden sind“ (Windels/Hübner 2008, 250). So wird in Schülerfirmen fachliches Wissen vermittelt (beispielsweise in einer Fahrradwerkstatt die Funktionsweise von Rädern), persönlichkeitsbildende Kompetenzen (beispielsweise: Kommunikationsfähigkeit, Verantwortungsübernahme), soziale Kompetenzen (wie Teamarbeit, Kompromissfähigkeit) und Methodenkompetenzen (wie organisieren/plane ich notwendige Arbeitsschritte). Damit, so Windels und Hübner weiter, könne sich mit der Schülerfirmen-

arbeit „eine neue Lernkultur entwickeln“ (ebd.) Tramm und Gramlinger beschreiben diesen Aspekt als Lernen im Modell (Tramm/Gramlinger 2006, 7). „Die Lernenden „tauchen in das Modell ein“, sie treten als handelnde (und lernende) Subjekte im Modell auf“ (ebd.).

2. Förderung der erwerbstätigen Selbstständigkeit

Auf dieser Ebene geht es darum, die Jugendlichen über die Perspektive der selbstständigen Erwerbstätigkeit aufzuklären. „Die Schülerfirmenarbeit soll die Gründungsfähigkeiten der Jugendlichen und späteren Erwachsenen, und dabei insbesondere der Frauen, erhöhen“ (Windels/Hübner 2008, 250). Gaus und Raith schreiben, dass „die Förderung einer unternehmerischen und beruflichen Selbstständigkeit den Kern einer Entrepreneurship Erziehung“ bildet (Gaus/Raith 2007, 310). Dabei geht es in Schülerfirmen darum, unternehmerische Tugenden wie „Innovationsfreude, Risikobereitschaft, Selbstwertgefühl und Durchhaltevermögen“ (ebd. 307) zu fördern. Aff zeigt die weitreichenden Bedeutungen „unternehmerischer Tugenden“ auf, indem er sie als „eine wesentliche Voraussetzung für Mündigkeit“ (Aff 208, 312) bestimmt. Die oben genannten Eigenschaften seien unverzichtbar für eine dynamische Zivilgesellschaft und eine funktionierende Demokratie, da dadurch Verantwortung thematisiert würde. Eigenverantwortung auf der einen Seite, auf der anderen Seite eine gesellschaftliche Verantwortung, die gebraucht wird, um sich sozial, ökologisch, und politisch zu engagieren.

3. Die ökonomische Dimension

Durch den Ernstcharakter der Firma können betriebswirtschaftliche Erfahrungen gesammelt werden. Schülerfirmen orientieren sich an richtigen Unternehmen. Die Arbeitsprozesse sollen so real wie möglich die eines Unternehmens widerspiegeln. So gibt es in einer Firma verschiedene Abteilungen bzw. Zuständigkeitsbereiche. Neben einer PR-Abteilung bestehen die Abteilungen der Buchhaltung, Geschäftsführung, Marketing, Produktion und Verkauf. Es werden reale Gewinne erwirtschaftet, die reinvestiert werden. Die Verantwortung liegt hierbei bei den SchülerInnen, die Entscheidungen treffen müssen. Die Lehrkraft fungiert eher als Berater oder Coach. Anders als in realen Unternehmen, werden Entscheidungen von allen SchülerInnen gemeinsam getroffen. Die Zuständigkeitsbereiche wechseln sich idealerweise ab (vgl. Liebel 1998, 215). Die Branchen, in denen Schülerfirmen existieren, sind breit gefächert. Holz- und Metallverarbeitung spiegeln den industriellen Sektor wieder. Auch Dienstleistungen übernehmen Schülerfirmen. So gibt es Fahrradwerkstätten und Bistros oder Reiseunternehmen. Es werden Nachhilfestunden angeboten und älteren Menschen PC-Kenntnisse vermittelt. Medienagenturen und Energieberatungsstellen für Schulen sind auch vertreten.

4. Die berufsorientierende Dimension

Die schulische Berufsorientierung hat zur Aufgabe, den ersten Übergang von Schule in das Arbeits- oder Beschäftigungssystem unterstützend zu begleiten. Windels und Hübner konstatieren, dass Schülerfirmen einen „erheblichen Beitrag leisten können“ (248), um jene Qualifikationen zu erwerben, die notwendig sind, um den Übergang zu meistern. Diese seien hier wiedergegeben:

„- übergangsrelevante Lern- und Arbeitsschritte planen, durchführen, reflektieren

- Informationen eigenständig beschaffen, auswerten
- vielfältige Beratungsangebote nutzen
- rationalere Entscheidungen treffen, realisieren
- Bereitschaft entwickeln, einen Wunschberuf anzustreben/Fehlannahmen zu korrigieren
- Arbeits- und Berufsfindungsprozesse als besondere Herausforderungen annehmen
- Fähigkeit entwickeln, realitätsbezogene Kompromisse zu schließen
- Bereitschaft entwickeln, geforderte Eingangsqualifikationen zu erbringen
- Ängste und Frustrationen bewältigen
- Selbstbewusstsein und Gelassenheit entwickeln
- die konkreten Bedingungen des Ausbildungs- und Beschäftigungssystems verstehen und einordnen können, sowie die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen kennen
- sich der Einflussfaktoren der Berufswahl bewusst werden“ (ebd.).

1.2 Stand der Forschung

Ich möchte hier auf Studien eingehen, die Projekte beforscht haben, die auf eine Entrepreneurship Education abzielen. Die beschriebenen Studien werfen zentrale Aspekte des Lehr- und Lernarrangements auf.

Im Abschlussbericht „Schülerfirmen im Sekundarbereich“ der Sachverständigengruppe der Europäischen Kommission aus dem Jahr 2005 geht hervor, dass „in Europa bislang noch keine hinreichenden Untersuchungen hinsichtlich der Auswirkungen einer Beteiligung an den Schülerfirmenprogrammen auf die künftige Karriere der Schüler durchgeführt“ wurde (Best-Project 2005, 9). Dennoch kommen sie zu dem Ergebnis, dass der „Unternehmergeist bei Jugendlichen spürbar“ gefördert würde (ebd.). Zu einem anderen Ergebnis kommen Oosterbeek, Praag und Ijessenstein. Die Autoren haben 2008 eine Untersuchung in einer niederländischen Junior Achievement Company durchgeführt. Dieses Programm ist an eine Universität angegliedert und Studierende aus dem Wirtschaftsbereich können so praktische Erfahrungen sammeln. Sie haben untersucht, inwiefern die Teilnahme am Programm bei den Studierenden unternehmerische Kompetenzen und die Neigung zur erwerbstätigen Selbstständigkeit fördert. Das Ergebnis war überraschend:

“The results show that the program does not have the intended effects: the effect on students’ self-assessed entrepreneurial skills is insignificant and the effect on the intention to become an entrepreneur is even significantly negative” (Oosterbeek/ Praag/ Ijessenstein 2008).

Des Weiteren möchte ich die Inmit-Studie zu Entrepreneurship Education-Projekten an deutschen Schulen aus dem Jahr 2010 nennen. Es handelt sich hierbei um eine Vergleichsstudie. Eine Gruppe hatte bei einem Entrepreneurship Education Projekt teilgenommen, eine Kontrollgruppe nicht. In der Befragung zum Thema Existenzgründung als erwerbstätige Perspektive kommt die Studie zu dem Ergebnis, dass der Mädchenanteil in der Gruppe „Weiß noch nicht“ mit 46% deutlich stärker vertreten sei, als die der Jungen (32%). „Die Jungen geben häufiger Berufsplanungen mit Bestandteilen von unternehmerischer Selbstständigkeit an. Bei den Jungen beträgt dieser Anteil 55%, der vergleichbare Wert bei den Mitschülerinnen 39%“

(Inmit-Studie 2010, 18). Die Studie liefert auch Ergebnisse in Hinblick auf den Nutzen, den SchülerInnen durch die Teilnahme an einem Projekt für sich sehen: „Mit deutlichem Abstand sehen die Schülerinnen und Schüler in der Verbesserung der überfachlichen Kompetenzen sowie dem Erwerb und der Verbesserung des Wirtschafts- und unternehmensbezogenen Fachwissens ihren größten persönlichen Nutzen aus der Projektteilnahme“ (ebd. 42).

Die erwähnten Studien beziehen ihre Ergebnisse aus Befragungen und Interviews. Ethnographische Erfahrungsberichte aus Schülerfirmen sind mir nicht bekannt. Dieser Blick auf Schülerfirmen lohnt aber, denn nach de Haan zu urteilen findet sich bisher „wenig Literatur im Bereich der konkreten Empirie“ (de Haan 2009, 6).

Mit der teilnehmenden Beobachtung ergibt sich die Möglichkeit, den Bildungsinhalt auch auf der Ebene der Handlung zu befragen. Jener Inhalt, der nicht explizit, quasi im Konzept steht, sondern durch Handeln implizit vermittelt wird.

2 Empirie

Die von uns beforschte Schule ist eine Stadtteilschule in Hamburg. Sie realisiert mit der Umstellung auf den Ganztagsbetrieb wöchentlich einen jahrgangsübergreifenden Profiltag für die Klassen 9 und 10. Die SchülerInnen können während dieser Zeit in einer der Abteilungen der Schülerfirma arbeiten. Dafür müssen sie sich bewerben und dann beide Schuljahre in der Schülerfirma bleiben. Nach einem Jahr können sie die Abteilung wechseln. Die SchülerInnen, die sich nicht für eine Firma bewerben, bzw. keinen Platz dort erhalten, besuchen in der Zeit den berufsorientierenden Unterricht.

Die Arbeit dieser Schülerfirmen wurde von August 2013 bis Februar 2014 ethnografisch begleitet. Hier ist anzumerken, dass sich diese sieben Abteilungen nicht, wie in der Literatur beschrieben, nach Zuständigkeitsbereich (vgl. Liebel 1998, 215) aufteilen, eine Abteilung ist für die Buchhaltung, eine andere für die Produktion usw. zuständig und zusammen ergeben sie eine Firma, sondern jede der sieben Abteilungen wirtschaftet unabhängig mit eigenem Kapital. Somit ist in diesem Fall eher von sieben Firmen auszugehen. Vier Firmen sind dem Dienstleistungssektor zuzuordnen, eine dem Produktionssektor und zwei sind im Medienbereich tätig.

2.1 Methodisches Vorgehen und Darstellung des Datenmaterials

Die teilnehmende Beobachtung ist eine Methode der ethnographischen Forschung. Sie zielt auf die Beobachtung von Handlungen und Verhalten von Einzelpersonen oder Gruppen ab. Vor allem zu Beginn einer Forschung ist diese Methode sinnvoll, da sie aufgrund ihres explorativen Charakters erlaubt, wahrzunehmen was passiert, ohne gleich zu deuten.

In einer Firma sind 15-17 SchülerInnen. Zu Beginn haben meine Kollegin und ich alle sieben Abteilungen der Schülerfirma beobachtet, um herauszufinden, welche Abteilungen sich für die weitere Beobachtung besonders lohnen würden. Kriterium war dafür ein ausgeglichenes Geschlechterverhältnis. Nach der Entscheidung für eine metallverarbeitende Werkstatt und

einer Fahrradreparatur gingen aus der Metallwerkstatt 16 Protokolle und aus der Fahrradreparatur-Werkstatt 17 Protokolle hervor. Am Ende der ersten Feldphase wurden leitfadengestützte Interviews mit SchülerInnen geführt. Unser Fokus lag auf SchülerInnen, die a) einen konkreten Berufswunsch für sich artikulieren konnten, der in Bezug zu der Abteilung stand, b) auf SchülerInnen, die einen Berufswunsch für sich benennen konnten, der nichts mit der Abteilung zu tun hatte und c) SchülerInnen, die noch keine berufliche Perspektive hatten. Das Material beläuft sich auf 33 Interviews, die zwischen 6 und 15 Minuten lang sind. Den Fragebogen der Schule, der neben Fragen der Bewertung der Schülerfirma auch Veränderungsvorschläge und den beruflichen Nutzen befragt, haben wir sichten können. Der Fragebogen wurde mit SPSS quantitativ ausgewertet. Daneben hatten wir die Möglichkeit, an den Bewerbungsgesprächen der achten Klassen für eine Abteilung dabei zu sein.

Das Material gibt vielschichtige Einblicke in Handlungs- und Denkweisen wieder, die die Wahrnehmung und das zugrunde liegende Verständnis von Berufsorientierung in der Schülerfirma spiegelt. Es werden Einblicke in Fragen und Handlungsweisen von Lehrkräften und SchülerInnen ersichtlich und es kommen SchülerInnen als ExpertInnen in eigener Sache zum Thema Berufsorientierung zu Wort.

Die folgenden Protokollausschnitte beziehen sich hauptsächlich auf die metallverarbeitende Firma, da ich diese intensiv begleitet habe. Ich konnte die Herstellung eines Produktes mitverfolgen, sowie dessen Verkauf und die Findung einer neuen Produktidee. Die Interviews und der Fragebogen beziehen auch SchülerInnen anderer Firmen mit ein.

2.2 Beobachtungen in Hinblick auf die vier Bedeutungsebenen von Windels und Hübner

1. Die Dimension der Persönlichkeitsentwicklung und die Förderung einer Lernkultur des selbstständigen Arbeitens und Lernens:

Welche Kompetenzen durch die Teilnahme an der Schülerfirma erworben werden, kann durch die ethnographische Beobachtung nicht beantwortet werden. Handlungen und somit auch Sprechhandlungen können zwar analysiert werden, aber der dahinterstehende persönlich gesetzte Sinn kann den Handlungen nicht entnommen werden. Deswegen ziehe ich hier den Fragebogen der Schule heran, der den Zugewinn an Kompetenzen abgefragt hat. Die Frage: „Was glaubst Du, welche von den Dingen, die Du in der Firma gelernt hast, kannst du später im Berufsleben einsetzen?“ hat ergeben, dass sich die gewonnen Fähigkeiten und Kenntnisse von Abteilung zu Abteilung unterscheiden, je nach inhaltlicher Ausrichtung. Gemeinsam ist den sieben Abteilungen, dass die SchülerInnen den größten Nutzen in den erworbenen Fachkenntnissen sehen (Umgang mit der Kasse, Kochen, Grammatik, Rechtschreibung Umgang mit Geld, Verkaufsgespräche führen, Organisation, Kenntnisse über Werkzeuge und deren Anwendung). An zweiter Stelle stehen die sozialen Fähigkeiten wie Teamwork, Pünktlichkeit, Höflichkeit, Kundenkontakt, Verhandlungsfähigkeit, Kritikfähigkeit und auf Fremde zugehen. Dabei fällt auf, dass SchülerInnen der Firma, die für die MitschülerInnen kocht und diese Produkte dann in der Pause verkauft, öfter äußern, dass sie gelernt haben, mit Kunden

umzugehen und auf Fremde zuzugehen, als das beispielsweise in der Firma der Schülerzeitung der Fall ist. Es wird deutlich, dass ein enger Zusammenhang besteht zwischen Tätigkeit und den geförderten Kompetenzen. Die Fähigkeiten, wie sie von Windels und Hübner angesprochen werden, beispielsweise „Informationen eigenständig beschaffen“ oder „Arbeitsschritte planen, die zu einem Ziel führen“, werden eher von Mitarbeitern in den beiden Medienabteilungen benannt.

Die Frage: „Nenne Dinge, die du in der Schülerfirma oder deiner Abteilung richtig gut findest?“ hat ergeben, dass die SchülerInnen das Arbeiten mit anderen überwiegend positiv einschätzen. Sie betonen die Teamarbeit und die dadurch entstehende gute Atmosphäre in der Abteilung. Man könne einander helfen und bei MitschülerInnen nachfragen. Hervorgehoben wird auch, dass man eigene Ideen einbringen könne und diese auch umgesetzt würden. Die SchülerInnen finden es gut, dass sich die Arbeitsweise vom normalen Unterricht abhebt und man sich ausprobieren kann. Auch äußern SchülerInnen, dass sie es gut finden, wie in einem Betrieb zu arbeiten. Einige Beispiele hierzu aus den Interviews:

I.: Also zunächst einmal würde ich gerne wissen, wie es dazu gekommen ist, dass Du Dich für die Schülerfirma statt für den Arbeit und Beruf Unterricht entschieden hast.

B.: Weil ich lieber praktisch arbeite, als die ganze Zeit nur Theorie, und es mir auch (...) also ich habe von der Schülerfirma schon einiges gehört, und es wurde ja auch die Schülerfirma präsentiert einmal, die verschiedenen Bereiche, und ich fand das sehr interessant, deswegen wollte ich in der Schülerfirma arbeiten.

Die Entscheidung für eine Firma statt für den Arbeit und Beruf Unterricht wird motiviert durch die Möglichkeit, etwas Praktisches zu tun und etwas anderes zu erleben, als klassischen Unterricht, den die SchülerInnen kennen.

I.: Und warum für diese Firma? Was hat Dich daran angesprochen und was hat Dir gefallen?

B.: Also ich mag es im Handwerk zu arbeiten und da haben wir nur DIESE Firma halt.

I.: Sag mal, was hat Dich bewegt, in eine Schülerfirma zu gehen?

B.: Also ...

I.: Und nicht in den Arbeit und Beruf Unterricht.

B.: Okay. Also wir hatten ja die Vorstellungen von Frau M. und Herrn C. und da wurden uns halt so verschiedene Bereiche vorgestellt und der Arbeit und Beruf Unterricht, und da ich ja SOWIESO so viel Unterricht habe, Mathe, Englisch, Deutsch und sowas, habe ich mir überlegt, zur Schülerzeitung zu gehen, weil ich gerne Texte schreibe, also auch, wenn ich zum Beispiel meinen Freundinnen Geburtstagstexte schreibe oder so, da freuen die sich immer sehr rüber. Und ich wollte es mir halt, also ich wollte mir ein bisschen, also die deutsche Sprache näherbringen.

I.: Als Erstes würde ich ganz gerne wissen, wie ist es dazu gekommen, dass Du die Schülerfirma und nicht den Arbeit und Beruf Unterricht gewählt hast?

B.: Weil ich gerne in Firmen arbeite, also gerne mit anderen Leuten zusammen arbeite und bei Arbeit und Beruf (I.: Ja), da geht es mehr um Geld und ich bin zum Beispiel auch in die PR-Abteilung gegangen, weil ich für meinen Verein auch sehr viel Arbeiten mache, PR-technisch und ja.

I.: Ja, das wäre auch schon gleich meine nächste Frage, warum die PR-Abteilung, stand das von vornherein dann fest?

B.: Ich habe gesagt, wenn Schülerfirma, dann PR-Abteilung, weil, ich arbeite selbst bei meinem Verein und so PR-technisch und deswegen.

Diese Aussagen zeigen deutlich, dass sich die SchülerInnen an ihren Interessen orientieren und gezielt jene Firmen wählen, die ihnen aufgrund des Inhalts am besten gefallen. Als Motivation zur Wahl einer bestimmten Firma wird auch genannt, dass sich die SchülerInnen in einem bestimmten Bereich verbessern bzw. dazulernen wollen. Nicht genannt wird, dass die Wahl einer Firma durch berufliche Interessen bestimmt wird, die SchülerInnen sehen den Wert der Firma aber als Zugewinn an Wissen, das sie Privat einsetzen können.

Nach Windels und Hübner können SchülerInnen durch die Teilnahme in einer Firma ihre Persönlichkeit entfalten. In einem Gespräch mit der Lehrkraft der metallverarbeitenden Werkstatt erfahre ich, dass sie nicht die Prognosen der SchülerInnen sehen wolle, dassie jedem unvoreingenommen eine neue Chance geben wolle.

Der Lehrer sucht immer wieder meine Nähe. Er erzählt mir, dass Kathlen ein Teil nach dem anderen produziert und dass Hendrik gerne schnacken würde, aber wenn er arbeite, dann gut. Er erzählt mir über Paul, der kognitiv nicht so gut sei, aber einen guten Überblick über die Prozesse hätte und immer wisse, was dran sei. Dass Paul in diesem Bereich was machen müsse. Ich frage den Lehrer, ob er das den SchülerInnen rückmelde, wenn ihm so ein „Talent“ auffalle, oder ein Potential. Er verneint und meint, das sehe er nicht als seine Aufgabe. Aber wenn er direkt danach gefragt würde, dann schon. Eher Aufgabe der Klassenlehrer. Dann erzählt er mir die Schwierigkeit mit der Motivation der SchülerInnen im Stadtteil, die SchülerInnen seien oft die einzigen, die morgens das Haus verließen. Er beklagt die Bildungsferne der Elternhäuser, dass da oft nicht geredet würde, man sich nur am Kühlschranks treffe. (20131107pal).

Aus dem Protokollauschnitt wird deutlich, dass die SchülerInnen außerhalb des regulären Unterrichts anders wahrgenommen werden. Er sieht das Potential in den SchülerInnen und denkt perspektivisch über Möglichkeiten nach, in welchem Bereich Paul berufliche Chancen hat. Doch sieht der Lehrer es nicht als seine Aufgabe, dieses Potential rückzumelden. Das heißt, dass es keine Absprachen zwischen FachlehrerInnen, TutorInnen und FirmenleiterInnen gibt, die über gemeinsame SchülerInnen sprechen, um sie zu fördern oder anderweitig zu unterstützen.

2. Förderung der erwerbstätigen Selbstständigkeit

Diese Ebene, die Windels und Hübner anführen, ist die pädagogische Perspektive auf eine selbstständige Erwerbstätigkeit. Weber bemerkt, dass das pädagogische Arrangement der

Schülerfirmenarbeit „im Gegensatz zur Entrepreneurship Education“ nicht darauf hinauslaufe, „den risikofreudigen und wagemutigen Unternehmer auszubilden, sondern Lernende in die Lage zu versetzen, an unternehmerischen Entscheidungen und Handlungen Chancen und Risiken des selbstständigen Unternehmertums zu erkennen“ (Weber 2002, 172). Dennoch gibt sie weiterhin an, dass „Schülerfirmen als Schulprojekte den großen Vorteil haben, dass der Ernst des realen Lebens zur Übernahme von Verantwortung nötig und Selbstständigkeit nicht bloß im Spiel wahr leben lässt“ (ebd.).

Die SchülerInnen der metallverarbeitenden Firma haben Keksformen produziert, die sie auf der Weihnachtsfeier der LehrerInnen verkaufen sollten. Sie haben berechnet, dass sie zwei Euro pro Form nehmen müssen, um auf Plus-Minus-Null zu kommen.

Der Lehrer meint nun, dass die Bilanz schlecht sei, sie hätten rund ein Viertel der Formen verkauft. 40,- Euro hätten sie eingenommen, aber 200,- für Material ausgegeben. Dabei seien die fiktiven Kosten (Versicherungsbeiträge, Mietkosten) noch nicht mit berechnet. Die Einnahmen würden noch nicht einmal die Materialkosten decken. Er meint weiter, dass wenn es nun eine reale Firma sei, sie sich fragen müssten, ob sie das überleben können und wenn ja, wie? Beispielsweise durch einen Kredit, wenn glaubwürdig, gibt Lehrer an. Dann meint er, dass das neue Projekt ja wenig Kosten trage, da das Material in der Werkstatt vorhanden sei, dies wäre allerdings eine Milchmädchenrechnung, denn in einer echten Firma könnte man sich ja auch nicht so einfach Material von anderen Firmen leihen oder nehmen. Die SchülerInnen scheinen mir bei den Ausführungen des Lehrers ziemlich unbeteiligt (20140109pal).

Der Ausschnitt aus dem Protokoll zeigt auf, dass das Minus keine Konsequenzen für die SchülerInnen und die Firma hat. Sie fühlen sich durch die Ausführungen des Lehrers nicht wirklich angesprochen, denn es passiert nichts weiter. Der Lehrer bezieht die SchülerInnen nicht mit in seine Überlegungen ein, vielmehr räsoniert der Lehrer und geht dann über zum neuen Produkt, dass ja wenig Produktionskosten verursache. Damit fühlen sich die SchülerInnen nicht genötigt, über den Erhalt ihrer Firma nachzudenken. Was ist mit drohender Arbeitslosigkeit? Jegliche Lernerfahrung in Hinblick auf unternehmerische Selbstständigkeit bleibt aus. Auf Seiten des Lehrers wird deutlich, dass dieser, obwohl er eine gute Idee benennt, unsicher des Handlungsspielraumes ist. Er spricht im Konjunktiv.

3. Die ökonomische Dimension

Wir hatten auch die Möglichkeit, bei den Bewerbungsgesprächen der achten Klassen für eine Firma dabei zu sein. Ein Ausschnitt:

Dann erkundigt sich die Lehrkraft nach den Mathematikkenntnissen, woraufhin V. sagt „Da bin ich schlecht“. Im Anschluss an dieses Gespräch bemerkt Frau H., welche Schwierigkeiten mit der Auswahl der Schüler verbunden sind. V. hat eigentlich weder Motivation gezeigt im Laden zu arbeiten, noch scheint sie sich dafür zu qualifizieren. Doch trotzdem zieht Frau H. in Betracht, sie in die Auswahl zu nehmen. Sie vermutet, dass die Schülerin durch die praktische Arbeitsweise im Laden positive Erfahrungen sammeln könnte, die sie aus pädagogischer

Sicht brauchen würde. Die Frage bleibt offen, ob dies unfair den Schülern gegenüber wäre, die sich die Mitarbeit im Laden wünschen.

Die SchülerInnen müssen sich auf einen Platz in der Firma bewerben. Fähigkeiten in Mathematik scheinen ein Einstellungskriterium zu sein, sie werden abgefragt. Die Schülerin kann die Matheaufgabe nicht lösen und wirkt auch so unmotiviert, dennoch zieht die Lehrerin ihre Einstellung in Betracht. Es wird eine Bewerbungssituation, wie auf dem freien Arbeitsmarkt inszeniert, doch wird diese nicht durchgehalten, da sich Zweifel aus pädagogischer Sicht für die Lehrerin ergeben. Das Spannungsfeld zwischen Nachahmen eines realen Unternehmens und pädagogischem Setting wird deutlich.

Zwei Schüler haben ihre Schulden beglichen und werden darauf hingewiesen, dass sie sonst eine Abmahnung bekommen hätten. 2 Schüler seien aus einer anderen Firma herausgeflogen und müssten sich nun neu bewerben. In Arbeit und Beruf können sie nicht wechseln. Sie müssen sich nun bei einer anderen Firma bewerben, was nicht leicht sei. Das sei im Berufsleben ähnlich. Sie können niemanden mehr aufnehmen, die Firma sei voll (20131205pjr).

Schülerfirmen sollen möglichst viel Simulation durch Realität ersetzen, doch stellt sich hier die Frage, wie eine Kündigung real umzusetzen ist. Denn diese SchülerInnen können ja nicht arbeitslos bleiben, da sie schulpflichtig sind. Das bedeutet, dass sie sich für eine andere Firma bewerben müssen. Hier stellt sich die Schwierigkeit, dass diese keine freien Stellen zur Verfügung haben kann. An dieser Problematik zeigt sich, dass die Simulation der realen Arbeitswelt aufgrund des pädagogischen Settings an ihre Grenzen stößt.

Er sei insgesamt unzufrieden mit seiner Aufgabe und der Organisation. Eigentlich war die Idee, dass es eine möglichst reale Firma sei, aber so real wäre die Arbeit hier gar nicht. Er habe die Idee, mit den Schülern zu erarbeiten, was sie glauben, was sie bräuchten, damit die Firma auch unabhängig von der Schule funktioniere. Die Hauptabnehmer der Räder seien Lehrer. Es sei nicht so, dass sie die Räder nicht auch brauchen würden, aber die Firma sei sehr an die Schule gebunden. Ich frage, wie lange eine Firma pleite sein dürfe und ob sie von der Schule deswegen auch geschlossen werden könne. Das wusste der Lehrer. nicht (20140116pjr.)

Er sagt, dass für ihn viele Ungereimtheiten bestünden, die mit der Firma zu tun hätten. Er fragt sich, wie real denn diese Firma sei. Auch hätte er sich im Internet erkundigt, was andere Schülerfirmen denn so machen und er meint, dass kaum jemand Metall verarbeiten würde, wegen der eingeschränkten Mitwirkungsmöglichkeiten. Eigentlich dürften sie ja aus Schutzbestimmungen kaum was selber tun. (20140123pal).

An diesen beiden Protokollausschnitten wird deutlich, dass die Lehrkräfte selber in Unsicherheit darüber sind, wie real so eine Firma sein soll. Auch wird von dem Lehrer betont, dass die SchülerInnen wenig ausprobieren können, aufgrund der Sicherheitsbestimmungen.

Dann geht er über zum nächsten Thema, dem neuen Produkt. Er fragt, welche Kriterien angewendet werden müssen für das neue Produkt.

Er geht zu Tafel und fragt: „Worauf also achten?“

Steve: „Kosten“

Mesud: „Material“

Lehrer: „Was für Material?“

Mesud: „Max Bahr“

Der Lehrer meint zu Mesud, dass er seine Aussage präzisieren müsse, was er denn genau mit Material meine. Die SchülerInnen lachen. Der Lehrer ermahnt mit einem „ey“.

Paul: „Produktionszeit“.

Das notiert der Lehrer an der Tafel, ohne Kommentar.

Mesud: „Aber wir brauchen doch Material.“

Der Lehrer antwortet Mesud nicht, er fragt: „Was sind die Gesichtspunkte unter denen wir entscheiden, das geht, das geht nicht?“

Steve: „Werkzeuge.“

Schüler: „Rechtliche Überlegungen.“

Lehrer sagt etwas zu dem Beitrag, doch kann ich akustisch nicht folgen.

Mesud: „Arbeiter.“

Lehrer: „Die seid ja ihr.“

Es wird unruhig.

Der Lehrer erklärt die zu verwendenden Materialien, also einen Aspekt davon, nämlich dass die Verarbeitbarkeit gewährleistet sein muss.

Mesud: „Das meinte ich mit Material.“

Lehrer: „Wär dann auch schön, wenn du das sagen könntest.“

Ein wichtiger Aspekt fehlt wohl, so der Lehrer. Schüler: „Ob sich das Produkt verkaufen lässt.“ L: „Marktfähigkeit.“

Dann fordert er auf, sich Gedanken über Produkte zu machen und diese mit den Kriterien abzugleichen. Es klingelt zur Pause.

Nach der Pause meint der Lehrer zu den SchülerInnen, dass es eine ganze Reihe von Schülerfirmen in der Republik gäbe, aber Metall eher selten, da sich da nicht so viele ran trauen würden. Er fragt in die Runde, ob es Ideen gäbe. Erdem meint Schlüsselanhänger. Dann erzählt der Lehrer noch von einem Würfel, aber das sei schwierig, wenn dieser, da Metall, über Muttis Wohnzimmertisch rollen würde, wegen der Spuren. Figurenmobiles fände er ganz nett. Er bittet die SchülerInnen an den Tisch zu kommen, um sich die Ausdrücke anzuschauen. Die SchülerInnen scheinen etwas uninteressiert und nicht ganz überzeugt.

Der Lehrer fragt Kriterien ab, die das neue Produkt haben muss, um hergestellt werden zu können. Dann fordert er die SchülerInnen auf, sich Gedanken zu machen. Doch geht der Lehrer nicht mehr auf die Ideen der SchülerInnen ein. Es werden Mobiles gemacht. Der Lehrer fragt zwar nach Vorschlägen, aber nimmt diese nicht an. Die Frage die er stellt, bleibt rhetorisch. Anhand dieses Beispiels wird deutlich, dass eine Diskrepanz besteht, zwischen dem Konzept, das vorsieht, dass es die SchülerInnen sind, die Ideen entwickeln und der tatsächlichen Handlungsweise. Ein grundsätzlicher Prozessschritt, nämlich der einer Produktfindung wird stark verkürzt. Ein Schüler sagt, dass es darauf ankäme, ob sich das Produkt verkaufen lässt. Hier würde beispielsweise eine Phase von Marktforschung beginnen können. Dass sie

diesen Schritt aussparen, hat Auswirkungen auf den Nichtverkauf ihres letzten Produktes gehabt, die Keksformen. Einwände dazu kommen allerdings von den SchülerInnen:

Wenn SchülerInnen Hauptabnehmer sind, dann kann eine Keksform nicht zwei Euro kosten, so wie ein Schüler treffend anmerkt: „Da geh ich lieber zu Netto und kauf zehn dafür“. (20131109pal).

Die Kosten der Produktion stimmten also nicht mit dem, was die potentiellen Kunden – SchülerInnen – bereit sind zu zahlen, überein. Auch wenn Lehrkräfte bestärkend auf die SchülerInnen einredeten, dass Selbstgemachtes seinen Preis habe und sie diesen selbstbewusst vertreten sollen, so scheiterte dieser Gedanke doch am Inhalt des Geldbeutels der HauptabnehmerInnen.

Ein Schüler sagte, dass ihm langweilig sei. Die Lehrkraft gab zur Antwort, dass der Schüler so tun müsse, als ob er etwas zu tun habe. Im Betrieb sei es auch nicht anders, sonst würde er im kommenden Monat nicht wiederkommen brauchen, er sei dann ja überflüssige Arbeitskraft (20131107pal).

Mit der Antwort der Lehrkraft wird deutlich, dass sich in diesem exemplarischen Fall das Verständnis der Lehrkraft von dem unterscheidet, was Schülerfirmen wollen. Soll die Teilnahme an einer Schülerfirma gemäß ihrer Konzeption „unternehmerisches Denken und Handeln“ befördern, wird von der Lehrkraft hier eine Perspektive auf das Arbeitnehmerdasein betont, bzw. der Konsequenzen, die sich für den Schüler aufgrund solchen Verhaltens daraus ergeben. Es mag sein, dass als eine Art Soft-Skill die Fähigkeit so zu tun als ob manchmal nützlich ist, aber gemäß der Konzeption gibt es in der Schülerfirma kein so tun als ob, sondern die SchülerInnen sind UnternehmerInnen (vgl. Liebel, 1998, 214).

4. Die berufsorientierende Dimension:

„Was nehmt Ihr für euch mit aus der Firma?“

Jam: „Neues Wissen über Räder.“

Dominik: „Verkaufsgespräche führen, Kundenkontakt.“

Lehrer: „Lernt Ihr hier etwas über Berufsprozesse?“

Dominik erzählt, dass es keine Pause mit den anderen gebe und die Pause kürzer sei. Mo pflichtet ihm bei. Die Lehrkraft möchte wissen, ob es Ihnen etwas für ihre spätere Berufswahl bringe. Mo sagt, dass er ja schon wisse, was er machen will. Sabrina sagt, sie wisse es noch nicht und es interessiere sie jetzt auch noch nicht. Dominik erklärt, dass er auch vorher schon mal handwerklich gearbeitet habe (20131107pjr).

Die berufsorientierende Funktion, die Windels und Hübner ansprechen, ist m.E. die abstrakteste Dimension, das wird aus den aufgeführten Ausschnitten aus Protokoll und Interviews deutlich. Sie bedarf der Fähigkeit, das gelernte Handlungswissen in der Schülerfirma auf eine andere Situation, nämlich die des Berufsorientierungsprozesses, zu übertragen.

I.: Und weißt Du (...) Du weißt schon, was du werden möchtest?

A.: Ja.

I.: Und hat das einen Bezug zur Schülerfirma?

A.: Nein, gar nicht. Nein.

I.: Nee? Was möchtest Du denn werden?

A.: Zahnarzt.

I.: Warum hast Du dich für eine Firma statt für Arbeit und Beruf entschieden.

B.: Weil da eher meine Fähigkeiten liegen, also im Handwerklichen.

I.: Weißt Du schon, was Du werden möchtest?

B.: Ja, also IT-Systemkaufmann.

I.: Und hat Dein Berufswunsch konkret mit der Schülerfirma zu tun?

C.: Also eigentlich nicht. Also ich möchte Krankenschwester werden und da brauche ich es ja eigentlich nicht so direkt. Aber es ist halt auch wichtig als Krankenschwester, ordentlich zu reden, freundlich zu reden, und das ist also, irgendwie bringt es mir ja schon etwas.

In diesem Interviewausschnitt ist eine Transferleistung zu erkennen, die Interviewte sieht den Zugewinn an Fähigkeiten „gut zu sprechen“ als wertvoll für ihren Berufswunsch an.

Auffällig bei der Analyse der Fragebögen war auch, dass SchülerInnen mit einer ESA-Prognose (Erster Schulabschluss, vergleichbar mit dem Hauptschulabschluss) am wenigsten für ihre berufliche Zukunft aus der Arbeit in der Schülerfirma mitnehmen können. Verglichen mit SchülerInnen der anderen beiden Prognosen MSA (mittlerer Schulabschluss/ Realschulabschluss) und SEK.II (Abitur) geben sie öfter an, dass sie nichts für ihre berufliche Zukunft mitnehmen können und begründen dies damit, dass sie entweder noch nicht wissen, was sie werden wollen, oder einen anderen Berufswunsch haben. Hier muss man bei den Ergebnissen aber aufpassen, da sich die Auswertung mit SPSS auf eine kleine Gruppe bezog und die Aussage eines Schülers so bis zu 10% werten kann. Dennoch schließt sich hier die Überlegung an, ob das Lernarrangement jenen, die dem Übergang am nächsten stehen, am wenigsten bei dem Berufsorientierungsprozess unterstützt, da der Transfer nicht geschafft wird und abstrakt bleibt.

3 Zusammenfassung/Fazit

Aus meiner Analyse ziehe ich folgende Schlussfolgerungen:

1. SchülerInnen ziehen vielfältige Erfahrungen und Kompetenzen für sich aus der Firmenarbeit. Die Soft-Skills werden gefördert und von den SchülerInnen als bedeutend für ihre berufliche Laufbahn erachtet, das zeigt sich in der Auswertung der Fragebögen. In Zeiten, in denen sich Arbeits- und Berufsforscher fragen, wie moderne Berufsorientierung aussehen kann, wenn man nicht mehr auf einen Beruf hin lenkt und Berufsbilder starken Veränderungen unterworfen sind, macht es durchaus Sinn, allgemeingültige Kompetenzen zu fördern.
2. Die SchülerInnen wählen eine Firma, weil sie „was anderes als Unterricht ist“. Die Frage, die sich hier stellt ist, inwiefern die SchülerInnen die Firmenarbeit als Berufsorientierung

wahrnehmen. Vor allem jenen, die dem Ende ihrer Schulzeit am nächsten stehen, bringt die Teilnahme an der Firma wenig.

3. Die Ebene der erwerbstätigen Selbstständigkeit als berufliche Perspektive wurde in den von uns beobachteten Firmen nicht angesprochen.

4. Schwierigkeiten werden hinsichtlich der „Realität und Simulation“ dieser Unterrichtserweiterung ersichtlich. Somit belaufen sich reale Lernerfahrungen, die mit Erfahrungen des Arbeitsmarktes zu tun haben, meist auf dem Versuch, präventiv (im Konjunktiv) mögliche Konsequenzen aufzuzeigen.

5. Die berufsorientierende Funktion, die Windels und Hübner ansprechen, ist m.E. die abstrakteste und bedarf einer Reflexion auf Seiten der Lehrkräfte und auf Seiten der SchülerInnen.

6. Die Frage ist, ob sich durch die Teilnahme an einer Schülerfirma bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt auftun.

Abschließend möchte ich ein Zitat einbringen, da ich denke, dass wenn es ein Stück weit umgesetzt werden würde, beispielsweise, dass die SchülerInnen sich selber überlegen müssen, wie sie ihre Firma retten können oder Erfahrungen sammeln können, die im Sinne der berufsorientierenden Dimension von Windels und Hübner zu lesen sind, als es darum geht, „einen Raum offen zu halten – einen Raum für die Möglichkeit des Scheiterns, der Erfahrung und der Veränderung“ (Sternfeld 2012, 126). Dann würden sie sich selbst einbringen, als aktiv gestaltend erleben.

Literatur

Aff, J. (2008): Entrepreneurship Education-didaktische „Zeitgeistformel“ oder Impuls für die ökonomische Bildung? In: Kaminski, H./ Krol, G.-J. (Hrsg.): Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig. Stand der Perspektiven. Bad Heilbrunn, 297-324.

Bijedic, T. (2013): Unternehmerisch Handeln macht Schule. Legitimation, Voraussetzungen und Ergebnisse einer Entrepreneurship Education in der Sekundarstufe II. In: Zeitschrift für ökonomische Bildung. Heft Nr. 01/2013, 44-72.

Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (2010): Unternehmergeist in die Schulen?! Ergebnisse aus der Inmit-Studie zu Entrepreneurship Education-Projekten an deutschen Schulen. Berlin.

de Haan, G./Grundmann, D./Plesse, M. (2009): Nachhaltige Schülerfirmen. Eine Explorationsstudie. Berlin.

Europäische Kommission. Generaldirektion Unternehmen und Industrie (2005): BEST-PROJECT. Schülerfirmen im Sekundarbereich. Abschlussbericht der Sachverständigengruppe.

Gaus, O./Raith, M. (2007): Unternehmerische Selbstständigkeit vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Wandlungsprozesse. In: Bader, R./Keiser, G./Unger, T. (Hrsg.): Entwicklung unternehmerischer Kompetenz in der Berufsbildung. Bielefeld.

Hahn, K. (2009): Der Lissabon-Prozess: Warum eine Hightech-Strategie zur Innovationsförderung nicht ausreicht. In: WSI-Mitteilungen. Heft 6/2009, 302-309.

<http://www.ioeb.de/leitidee> (10.09.2014).

http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm (10.09.2014).

Hübner, M./Windels, G. (2008): Schülerfirmen und Praxistage. In: Jung, E. (Hrsg.): Zwischen Qualifikationswandel und Markteng. Konzepte und Strategien einer zeitgemäßen Berufsorientierung. Baltmannsweiler.

Liebel, F. (1998): Schülerfirmen-mehr als eine Geschäftsidee? Zwischen Profitorientierung und solidarischer Ökonomie. In: Die Deutsche Schule. H. 2, 214-229.

Loges, B. (verantwortlich) (2012): Berufsorientierung. Schulen mit vorbildlicher Berufsorientierung. Hg. v. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI). Hamburg.

Oosterbeek, H./van Praag, M./Ijsselstein, A. (2008): The Impact of Entrepreneurship Education on Entrepreneurship Competencies and Intentions: An Evaluation of the Junior Achievement Student Mini-Company Program. DISCUSSION PAPER SERIES. Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit.

Schelzke, A./Mette D. (2008): Schülerfirmen. Unternehmerisches Denken und Handeln im Spannungsfeld Schule-Wirtschaft. Berlin.

Sternfeld, N. (2012): Ein entschiedenes Vielleicht. In: Koller, H.-C./Reichenbach, R./Ricken, N. (Hrsg.): Philosophie des Lehrens. Paderborn, 117-129.

Tramm, T./Gramlinger, F. (2006): Lernfirmenarbeit als Instrument zur Förderung beruflicher und personaler Selbstständigkeit. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 10. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe10/tramm_gramlinger_bwpat10.pdf (15.08.2014).

Weber, B. (2002): Berufliche und unternehmerische Selbstständigkeit in der ökonomischen Bildung. Weder Gründererziehung noch inhaltlich beliebige Selbstständigkeit. In: Weber, B. (Hrsg.): Eine Kultur der Selbstständigkeit in der Lehrerbildung. Bergisch Gladbach, 100-119.

Dieser Beitrag wurde dem **bwp@-Format**: **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

Lucht, A. T. (2014): Ethnographie einer Schülerfirma: Welches Verständnis von Berufsorientierung zeichnet sich bei den Lehrkräften und den SchülerInnen ab. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 27, 1-17. Online:
http://www.bwpat.de/ausgabe27/lucht_bwpat27.pdf (21-12-2014).

Die Autorin



Anna Lucht

Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg
Steinheimplatz 1, 22767 Hamburg

avischag@yahoo.de

[http://www.epb.uni-hamburg.de/erzwiss/faulstich-wieland/Berufsorientierung und Geschlecht.htm](http://www.epb.uni-hamburg.de/erzwiss/faulstich-wieland/Berufsorientierung_und_Geschlecht.htm)