

## 2 Das Lernarrangement Schülerfirma

Für die nachfolgende empirische Studie ist es notwendig, eine möglichst präzise Beschreibung vorzulegen, welche den Begriff Schülerfirma definiert, wesentliche Gestaltungsmerkmale aufzeigt und Lernmöglichkeiten benennt. Hierüber soll einerseits ein Beitrag zur Theoriebildung geleistet werden, indem die Autorin vorhandene Ansätze zur Unterrichtsmethode Schülerfirma zusammenträgt, weiterentwickelt sowie aus fachdidaktischer Sicht reflektiert und dadurch einen Referenzrahmen schafft, mit dem die Ergebnisse in Beziehung gesetzt werden (vgl. Kap. 7.2). Andererseits wird über die Darstellung des Vorwissen der Forscherin expliziert, das in die Konzeption und methodische Umsetzung des Forschungsdesigns einfließt und entsprechend den angewendeten Qualitätskriterien nachvollziehbar dokumentiert werden muss (vgl. Kap. 5.4). Mit diesem Kapitel werden Publikationen aus verschiedenen Fachdisziplinen zusammengefügt, um das Phänomen Schülerfirma mehrperspektivisch zu erfassen.

Die folgende Beschreibung des Lernarrangements ist ein theoretisches Konstrukt, das als „Idealvorstellung“ oder „Prototyp“ verstanden werden kann. In Kapitel 2.1 wird der Begriff Schülerfirma definiert und von ähnlichen Lernarrangements abgegrenzt. Kapitel 2.2 ist der Darstellung wesentlicher Gestaltungsmerkmale von Schülerfirmen gewidmet, die über ein Phasenmodell strukturiert werden. Zusätzlich wird die Rolle der Beteiligten erläutert und es werden die Rahmenbedingungen dargestellt, innerhalb derer die Schülerfirmenarbeit stattfindet. Nachfolgend werden die Zielsetzungen und Lernmöglichkeiten, die mit Schülerfirmen im Fachdiskurs verbunden sind, erläutert (vgl. Kap. 2.3). Zuletzt werden Ansätze, die der Qualitätssicherung dienen, beleuchtet (vgl. Kap. 2.3.4).

## **2.1 Begriffsexplikation**

Schülerfirmen sind eine Unterrichtsmethode, deren Verbreitung sich über verschiedene Schulformen und Jahrgangsstufen erstreckt. Die Einbettung kann im Rahmen des Wahl- oder Pflichtbereichs unterschiedlicher Unterrichtsfächer erfolgen als auch als extracurriculares Angebot in den Schulalltag eingebunden sein. Die Rahmenbedingungen von Schülerfirmen variieren stark, ebenso wie die Begrifflichkeiten, die im Zusammenhang mit diesem Lernarrangement genutzt werden. Die Begriffe Schülerfirmen und Schülerunternehmen werden beispielsweise in der Fachliteratur vielfach synonym verwendet. Im Folgenden wird eine Arbeitsdefinition dargestellt sowie eine Abgrenzung zu verwandten Begriffen vorgenommen.

### *2.1.1 Begriffsklärung Schülerfirmen*

Schülerfirmen stellen ein schulisches Lernarrangement dar, das sich von der unternehmerischen Gewinnorientierung insofern abgrenzt, als dass mit dieser Methode primär pädagogische Zielsetzungen verfolgt werden. Schülerfirmen müssen durch die Schulleitung genehmigt werden und gelten rechtlich nicht als reales Unternehmen, sondern als Schulprojekt. Gleichwohl stellen sie im didaktischen und ökonomischen Sinne echte Firmen dar, da Schülerfirmen sowohl durch reale Außenkontakte als auch durch reale Geld- und Warenströme gekennzeichnet sind (vgl. Abbildung 3). Webers Definition kennzeichnet eine Idealvorstellung der Methode, bei der die Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler, bei gleichzeitig realem wirtschaftlichem Risiko, hoch ist: „Schülerfirmen sind von Schülerinnen und Schülern organisierte ökonomisch agierende Einrichtungen, die Produkte und Dienstleistungen für einen anonymen Markt anbieten und dabei mindestens Kostendeckung, in der Regel aber Gewinne anstreben und ein gewisses Risiko tragen“ (Weber 2011, S. 191). Mit Schülerfirmen wird der Versuch unternommen, unternehmerische Strukturen und Handlungsfelder abzubilden. Die Orientierung an realen Unternehmensstrukturen zeigt sich beispielsweise in der arbeitsteiligen Organisation, durch die jeder Lernende spezifische Aufgaben und

Verantwortlichkeiten erhält. Dies führt dazu, dass die einzelne Schülerin oder der einzelne Schüler zum Gelingen und zum Erfolg der Firma beiträgt, gleichzeitig entsteht eine reziproke Abhängigkeit zwischen den Lernenden (vgl. Retzmann und Schröder 2012, S. 174). Mit der Arbeitsteilung kann eine starke Schülerorientierung, die mit dem Lernarrangement intendiert ist, umgesetzt werden. Die Schülerinnen und Schüler agieren als „kleine Unternehmer“, sie gründen und führen ihre Schülerfirma weitestgehend eigenständig. Das bedeutet, die Schülerinnen und Schüler verhandeln direkt mit ihren Kunden, kalkulieren ein Angebot, planen die Leistungserstellung und -verwertung, verwalten die Finanzmittel und vieles andere mehr. Mit all diesen Tätigkeiten gehen zahlreiche Entscheidungen einher, die im besten Fall von den Schülerinnen und Schülern selbstständig getroffen werden und für die sie die Verantwortung tragen.

Trotz der angestrebten Authentizität bilden Schülerfirmen ein reales Unternehmen nicht eins zu eins ab, sondern es werden Vereinfachungen, Schwerpunktsetzungen und Auslassungen vorgenommen, wie z. B. die Eingrenzung des Markts, der Verzicht auf Unternehmenssteuern sowie die fehlenden Tarifvereinbarungen. Es findet folglich eine Modellbildung statt, die in Kap. 2 näher erläutert wird.

Da die Methode sehr zeitintensiv ist, können Schülerfirmen auch als Makromethode oder Großmethode bezeichnet werden. Innerhalb von Schülerfirmen kommen weitere Unterrichtsmethoden bei der Erarbeitung, Sicherung und Präsentation von Problemlösungen zur Anwendung. Solche Methoden, zu denen beispielsweise Techniken der Ideenfindung sowie Präsentationsmethoden gehören, bezeichnet man als Mikromethoden. Darüber hinaus ist die Schülerfirmenarbeit durch verschiedene Sozialformen gekennzeichnet, in denen sich Phasen der Gruppen- oder Partnerarbeit mit Aktionen im Plenum und teilweise auch mit Einzelarbeiten abwechseln. Der Begriff „Lernarrangement“ verweist auf die Bereitstellung einer Lernumgebung, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, eigenaktiv Erfahrungen zu sammeln und betont somit den Charakter des selbstständigen Lernprozesses, der mit Schülerfirmen im Idealfall ermöglicht wird. Die Erweiterung des Begriffs zum „Lehr-Lern-Arrangement“, den man auch im Zusammenhang mit Schülerfirmen vorfindet, verweist wiederum auf die Tatsache, dass Lernen ein individueller,

konstruktivistischer Prozess ist, den man anregen und ermöglichen, jedoch nicht erzwingen kann. Die aufgeführten Begriffe werden wechselseitig in der vorliegenden Arbeit genutzt und mit den Begriffen „Simulationsmethode“ und „Handlungsmodell“ ergänzt, deren Bedeutung in Kap. 2 hergeleitet wird. Während in älteren Publikationen noch eine Begriffsvielfalt mit den Varianten „Schülerunternehmen“, „Schülerbetriebe“, „Mini-Unternehmen“ u. a. (vgl. Geyer 2005, S. 8; Knab 2007, S. 83) festgestellt wurde, hat sich der Begriff „Schülerfirma“ gefestigt und wird aus diesem Grund in der vorliegenden Publikation überwiegend verwendet.

### 2.1.2 Verwandte und alternative Lernarrangements

Schülerfirmen, Übungsfirmen und Lernbüros sind schulische Lernarrangements, die unternehmerische Strukturen und Handlungsfelder in unterschiedlicher Tiefe abbilden. Einige Autoren verwenden die Begriffe Übungsfirmen und Lernbüros synonym. An dieser Stelle soll jedoch in Anlehnung an Tramm und Gramlinger eine klare Begriffsabgrenzung vorgenommen und mit der folgenden Darstellung visualisiert werden (vgl. Tramm und Gramlinger 2006, S. 2).

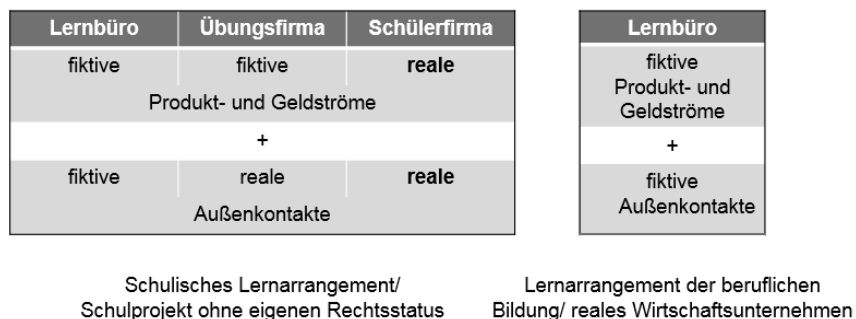


Abbildung 3: Schülerfirmen und verwandte Lernarrangements (in Anlehnung an vgl. Tramm und Gramlinger 2006, S. 2)

Schülerfirmen unterscheiden sich durch den höheren „Echtheitscharakter“, der durch reale Geld- und Warenströme sowie reale Außenkontakte gekennzeichnet ist, wesentlich von Lernbüros und Übungsfirmen. In

Lernbüros werden Entscheidungs- und Handlungsprozesse durchgeführt, jedoch bleiben der Geldfluss, die Güterherstellung und der Vertrieb nur fiktive Größen. Die verschiedenen Akteure am Markt, wie beispielsweise Kunden, kooperierende Unternehmen und Dienstleister, werden durch die Schülerinnen und Schüler selbst repräsentiert. Übungsfirmen gehen über das Konzept der Lernbüros hinaus, indem sie reale Außenkontakte einbeziehen. Diese Außenkontakte werden realisiert über ein Netzwerk, in dem sich eine Vielzahl an Übungsfirmen vereint (vgl. Bfz-Essen GmbH und Zentralstelle des Deutschen ÜbungsfirmenRings o. J.). Dadurch wird es ermöglicht, ökonomische Prozesse abzubilden, wie beispielsweise eine Konkurrenzsituation, die durch den Wettbewerb zu weiteren Übungsfirmen künstlich geschaffen wird. Eine echte Einbindung in den realen Markt, wie sie bei Schülerfirmen vorgesehen ist, erfolgt jedoch nicht.

Lernbüros und Übungsfirmen wurden vermehrt in der beruflichen Ausbildung in den 1970/80er-Jahren eingesetzt und waren eine Reaktion auf die damals knappen Ausbildungsplätze (vgl. Reuel 2012, S. 4). Doch auch in der Sekundarstufe I wurden solche Modellunternehmen vereinzelt gegründet. In Berlin wurden diese Bestrebungen im Zusammenhang mit dem Fach Arbeitslehre maßgeblich durch die Veröffentlichung von Fischer, Hartwig und Reuel „Lernbüro Volt & Watt“ geprägt. In dieser Simulationsfirma, einer Großhandelsgesellschaft für Video- und Fernsehgeräte sowie Elektroartikel, soll den Lernenden die Möglichkeit geboten werden, Büroarbeit einzuüben und zu reflektieren (vgl. Fischer et al. 1994).

Des Weiteren sind Juniorenfirmen von Schülerfirmen abzugrenzen. Juniorenfirmen unterscheiden sich darin, dass sie in der beruflichen Ausbildung angesiedelt sind. Diese Firmen werden von den Auszubildenden weitestgehend eigenverantwortlich gegründet und geführt. Die Unternehmen agieren entweder unter dem Schirm des Ausbildungsbetriebs oder sind rechtlich als eigenständige Unternehmen angemeldet. Ferner ist es möglich, dass Juniorenfirmen in der Berufsschule gegründet werden. Zum Teil werden diese Firmen ebenfalls mit dem Begriff Schülerfirmen bezeichnet, was aufgrund des Schülerstatus der Auszubildenden nahe liegt (vgl. Tramm und Gramlinger 2006, S. 3).

Klar abzugrenzen von Juniorenfirmen ist wiederum der Begriff „Juniorfirma“. Juniorfirmen sind für die Dauer eines Schuljahrs angelegte Schülerfirmen in der allgemeinbildenden Schule, die im Rahmen des Projekts „JUNIOR - Wirtschaft erleben“ des Instituts der deutschen Wirtschaft gegründet werden (vgl. IW und JUNIOR gGmbH o. J.a).

Darüber hinaus existieren weitere Unterrichtsmethoden, die als Varianten, als Vorläufer oder als Alternativen zu Schülerfirmen betrachtet werden können. Eine umfangreiche Übersicht über Initiativen zur Förderung des Unternehmergeists an Schulen präsentiert beispielsweise das Bundesministerium für Wirtschaft und Energie auf seiner Website (vgl. BMWi o. J.b). Mit diesen Methoden wird die Intention verfolgt, einzelne Phasen und Aspekte einer Unternehmensgründung abzubilden und damit für die Lernenden nachvollziehbar zu machen, ohne den zeitlichen Aufwand und das Risiko einer Schülerfirma eingehen zu müssen. Durch diese Dekontextualisierung gehen lerntheoretisch begründete Vorteile von Schülerfirmen (siehe Kap. 3), die u. a. durch den Echtheitscharakter bedingt sind, möglicherweise verloren. Zu den Alternativen zählen beispielsweise folgende Methoden (vgl. Weber 2011, S. 197):

- die Entwicklung eines Businessplans einschließlich Disputation (wie z. B. „Ideen machen Schule – Das Gründungsspiel“ (vgl. Hans Lindner Stiftung) oder im „NFTE Programm – Network for Teaching Entrepreneurship“ (vgl. NFTE Deutschland e. V. o. J.))
- die Entwicklung eines Businessplans und Simulation des Betriebs (wie z. B. bei „Jugend-Gründet“ (vgl. Burkhardt-Reich o. J.); „Deutscher Gründerpreis für Schüler“ (vgl. Deutscher Sparkassen Verlag GmbH o. J.))
- die Begleitung einer Führungskraft im Rahmen eines „Unternehmerpraktikums“ (z. B. „Chef für einen Tag“ (vgl. Schüleraktion CHEF für 1 TAG 2016))

Zunehmend werden auch Planspiele angeboten, die unternehmerisches Handeln meist online-gestützt simulieren wollen. Die Aufgabe der Lernenden besteht überwiegend darin, ein Unternehmen mit einer bereits feststehenden Geschäftsidee weiterzuentwickeln und dabei unternehmerische Entscheidungen zu treffen, deren Auswirkungen simuliert werden

(vgl. z. B. „ProFi - das Unternehmensplanspiel für die Grundschule“ (Wissensfabrik Unternehmen für Deutschland e.V.) oder „BeBoss“ (BMWi o. J.a)).

## **2.2 Gestaltungsmerkmale einer Schülerfirma**

Während zunächst die Rahmenbedingungen der Schülerfirmenarbeit dargelegt werden (vgl. 2.2.1), folgt die Beschreibung des idealtypischen Ablaufs einer Schülerfirmengründung mit dem Ziel, die Komplexität des Lernarrangements mit seinen vielfältigen Möglichkeiten zum problemorientierten Lernen, seinen Handlungsanlässen und Lösungsmöglichkeiten zu verdeutlichen (vgl. 2.2.2). In dem Lernarrangement Schülerfirma wirken zahlreiche Beteiligte mit. Die Herausforderungen und Aufgaben der zentralen Akteure, nämlich der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler, werden abschließend umschrieben (vgl. 2.2.3).

### *2.2.1 Rahmenbedingungen*

Bevor auf die Phasen der Schülerfirmenarbeit und die Rollen der beteiligten Akteure eingegangen wird, sollen hier die mögliche organisatorische Einbettung von Schülerfirmen und die Unterstützungsmöglichkeiten, auf welche die betreuenden Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler zurückgreifen können, beschrieben werden. Da sowohl die Einbindung der Schülerfirma in den Schulalltag als auch die Inanspruchnahme von Hilfestellungen durch Initiativen und Förderprogramme einen Einfluss auf die Gestaltung und die Zielsetzungen von Schülerfirmen (vgl. 2.3) haben, ist die Ausweisung der verschiedenen Optionen relevant. Schülerfirmen sind eine Unterrichtsmethode. Deshalb unterscheiden sich Schülerfirmen durch ihre pädagogische Ausrichtung von einem realen Wirtschaftsunternehmen. Sie unterliegen gesonderten rechtlichen Regelungen, die von einer realen Unternehmensgründung abweichen. So besteht beispielsweise keine Notwendigkeit, einen Eintrag ins Handelsregister oder eine Anmeldung beim Gewerbeaufsichtsamt vorzunehmen. Die Schülerinnen und Schüler handeln in diesem Simulationsmodell

„unter dem rechtlichen Dach der Schule“ und die in ihnen stattfindenden Aktivitäten sind sowohl „rechtlich, steuerlich als auch versicherungstechnisch“ über diese abgesichert (König et al. 2013, S. 36). Voraussetzung dafür ist jedoch die offizielle Anerkennung als Schulprojekt, die je nach Bundesland über die Schulleitung, die Schulkonferenz oder den Schulträger erfolgen muss (vgl. Berger und Pröpsting 2013, S. 22). Ist die Schülerfirma als schulische Veranstaltung genehmigt, ist u. a. der Schutz vor Personen- oder Sachschäden gewährleistet (vgl. Henze 2013, S. 28). Unabhängig vom Alter der Schülerinnen und Schüler, also auch wenn sie bereits voll geschäftsfähig sind, müssen alle externen Aktivitäten und vertraglichen Entscheidungen mit der betreuenden Lehrkraft besprochen werden. Seine oder ihre Unterschrift ist für einen rechtskräftigen Vertrag notwendig (vgl. König et al. 2013, S. 36). Neben der Möglichkeit der reinen Einbindung in die Schule können eine oder mehrere Schülerfirmen ebenfalls als Teil eines gemeinnützigen Fördervereins betrieben werden (vgl. Henze 2013, S. 23). Unabhängig von der Verankerung ist die Schülerfirma als Körperschaft des öffentlichen Rechts zu betrachten und wird von der Umsatz- und Körperschaftssteuer befreit, sofern die Geringfügigkeitsgrenze durch einen Jahresumsatz unter 30.000 Euro und einen Reingewinn unter 3.000 Euro eingehalten wird (vgl. König et al. 2013, S. 37).

Schülerfirmen können in unterschiedliche Jahrgangsstufen, verschiedene Schulformen oder Organisationsstrukturen (im Regelunterricht, Wahlpflichtunterricht oder als Arbeitsgemeinschaft) eingebunden werden und ihre Umsetzung wird durch die Verankerung in curricularen Vorgaben gefördert (vgl. Göler von Ravensburg 2014, 64 f.). De Haan zeigt mit seiner bundesweiten Erhebung, dass Schülerfirmen vor allem an Haupt- und Förderschulen vertreten sind. An den weiteren Schultypen Real- und Gesamtschulen, Gymnasien sowie Grundschulen werden sie in absteigender Reihenfolge deutlich seltener als Lernarrangement eingesetzt (vgl. de Haan et al. 2009, 13 ff.).

Verschiedene Studien weisen darauf hin, dass Schülerfirmen häufig in der Sekundarstufe I, für die Jahrgänge 7-10, angeboten werden (vgl. European Commission 2005, S. 8; de Haan et al. 2009, S. 18; Göler von Ravensburg 2014, S. 64). Die Analyse des Berliner Rahmenlehrplans für das Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik weist auf eine besondere Rolle der



Schülerfirmen in den Jahrgangsstufen 9/10 hin, da diese hier im Gegensatz zu den Jahrgangsstufen 7/8 mehrfach auch im Pflichtbereich benannt werden (vgl. Tabelle 3, S. 51).

Findet eine fachorientierte Einbindung von Schülerfirmen statt, kann diese in verschiedenen Unterrichtsfächern erfolgen, wobei die Methode im Kontext einer arbeitsorientierten Bildung sowie der Entrepreneurship Education besonders stark rezipiert wird (vgl. Kap. 2.3.2) und dementsprechend curriculare Empfehlungen für das Fach Arbeitslehre sowie inhaltlich verwandter Fächer und Fächerverbünde überwiegen, die von Göler von Ravensburg detailliert aufgelistet werden (vgl. Göler von Ravensburg 2014, S. 65).

Während die starke Verankerung von Schülerfirmen ein eher jüngeres Phänomen ist und für den starken Zuspruch spricht, den das Lernarrangement erfährt, handelt es sich bei Schülerfirmen selbst um eine Unterrichtsform, die erstmals 1987 Einzug in die deutsche Schullandschaft erhielt (einen geschichtlichen Abriss, der auch die internationale Perspektive aufgreift, liefert Liebel 2006, 219 ff.). Mittlerweile existiert eine Vielzahl an Schülerfirmen, von denen die meisten als Produktionsunternehmen zu klassifizieren sind, die Sachgüter oder Dienstleistungen anbieten. Einige wenige konzentrieren sich auf den Verkauf sowie Weiterverkauf und stellen damit ein Handelsunternehmen dar. Insgesamt weisen Schülerfirmen eine große Bandbreite an Geschäftsideen auf (vgl. hierzu z. B. ebd., 216 ff.).

Die Unterstützung der Schülerfirmenakteure haben sich zahlreiche bundesweite und regionale Initiativen und Förderprogramme zur Aufgabe gemacht. Die Vermutung liegt nahe, dass diese maßgeblich zur zunehmenden Schülerfirmenanzahl beigetragen haben und mit diesen Programmen spezifische Erwartungen an das Lernarrangement verbunden sind (vgl. 2.3). Das Spektrum der unterstützenden Leistungen reicht vom Anbieten vorgefertigter Unterrichtsmaterialien über Lehrer- und Schülerfortbildungen, die Vermittlung von betrieblichen Kooperationspartnern bis hin zur Durchführung von Wettbewerben. Am bekanntesten sind sicherlich die bundesweiten Aktivitäten der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS 2016a), die seit 20 Jahren die Schülerfirmenarbeit fördert, und das Programm „JUNIOR“ des Deutschen Instituts für Wirtschaft (vgl. IW und JUNIOR gGmbH o. J.a).

## 2.2.2 *Phasen der Schülerfirmenarbeit*

Der gesamte Entwicklungsprozess, den eine Schülerfirma durchlaufen kann, wird aus forschungspragmatischen Gründen mithilfe separater Phasen beschrieben. Bei der unterrichtlichen Umsetzung ist der Phasenübergang häufig fließend. Es besteht ebenfalls die Möglichkeit, dass Phasen parallel durchlaufen werden oder dass Rückschritte oder Stagnationen ein lineares Durchlaufen der Phasen zur Gründung, Führung und ggf. Abwicklung durch individuelle Lösungen ersetzen. Die Beschreibung der typischen Abläufe trifft somit weder auf jeden Einzelfall zu, noch soll sie eine normative Vorgabe sein. Jenzen begründet dies anschaulich mit folgender Aussage: „Nehmen wir die Schülerorientierung ernst, kann es für die Gründung und das Betreiben einer Schülerfirma kein allgemeingültiges Rezept geben. Jede Schülerfirma muss den jeweiligen Bedingungen einer Lerngruppe sowie den schulischen Gegebenheiten angepasst werden“ (Jenzen 2003, 22). Unter diesem Gesichtspunkt soll die folgende Darstellung als idealisierter Ablauf verstanden werden, mit dem versucht wird, ein möglichst breites Spektrum an Merkmalen und Lerninhalten von Schülerfirmen aufzuzeigen. Das von der Autorin entwickelte Phasenmodell orientiert sich an Weber, die den Ablauf von Schülerfirmen tabellarisch darstellt und dabei fünf Phasen mit den dazugehörigen Erfahrungen, Handlungen und Ergebnissen benennt (vgl. Weber 2011, S. 192). Im Unterschied zu Weber wird die Reflexionsphase nicht als fünfte und damit abschließende Phase aufgeführt, sondern als parallel zum Gründungsprozess ablaufende Metareflexion verstanden. Die umfassende Darstellung, die auch grafisch visualisiert wurde (vgl. Abbildung 4), soll somit einen Beitrag zur fachdidaktischen Theoriebildung leisten und dient gleichzeitig als Bezugspunkt für das empirische Design. Mittlerweile liegen mit der Veröffentlichung von König (König et al. 2013) und mit Unterrichtsmaterialien (vgl. DKJS 2016b; Kirchner und Loerwald 2016a) mehrere Publikationen vor, die dem vorhandenen Phasenmodell ähneln und über die der Ablauf, die Arbeitsschritte und die damit verbundenen Lernmöglichkeiten gut nachvollzogen werden können.

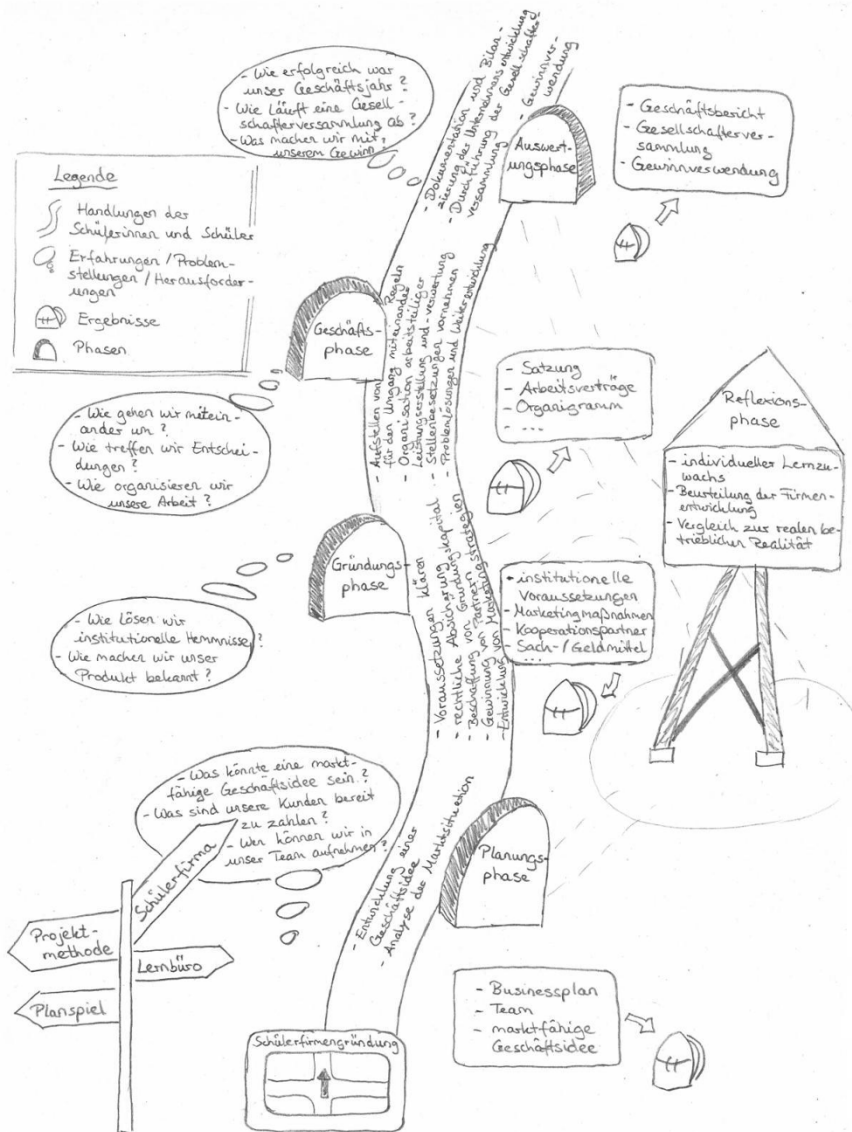


Abbildung 4: Phasen der Schülerfirmenarbeit

### 2.2.2.1 Planungsphase

Zu Beginn der Schülerfirmengründung steht das Finden einer Geschäftsidee im Vordergrund. Nach einer ersten, breit gefächerten Ideensammlung, müssen die Geschäftsidee oder die in der engeren Auswahl stehenden Ideen konkretisiert werden: An welche Zielgruppe richtet sich das Produkt oder die Dienstleistung? Welche ähnlichen Angebote gibt es bereits auf dem Markt? Was ist das Alleinstellungsmerkmal? Zu welchem Preis kann das Produkt oder die Dienstleistung angeboten werden? Ist die Idee im vorgegebenen Zeitrahmen realisierbar? Steht der Kosten-Zeitaufwand in einem angemessenen Verhältnis? (vgl. z. B. DKJS 2014b, 21 f.)

Mit einer Marktanalyse kann das Potenzial der Geschäftsidee antizipiert werden. Diese sollte zum einen die potenziellen Kunden fokussieren, um zu klären, wie groß die Menge der Interessenten ist und welche Ansprüche sowie Zahlungsbereitschaft sie mitbringen. Zum anderen sollte eine Marktanalyse die Konkurrenzsituation detailliert analysieren und Daten zu den Angeboten, zum Marktanteil und den Qualitätsmerkmalen der Mitbewerber erfassen. Zusätzliche Analysen wie beispielsweise eine Lieferantenanalyse oder eine SWOT-Analyse, welche die Stärken und Schwächen sowie Risiken und Chancen systematisch erfasst, sind möglich (vgl. z. B. Kaminski und Schröder 2011, S. 10–13; Kirchner und Loerwald 2016a, S. 13–15); (DKJS 2016b, Modul 2)).

Die Erkenntnisse dieser Phase münden in einen Businessplan, in dem die Schülerinnen und Schüler ihr Gründungsvorhaben darlegen und Ziele benennen. Neben den oben aufgeführten Schwerpunkten sollten Schülerinnen und Schüler in diesem Geschäftsplan auch ihre Unternehmensleitlinien und -werte, ihre Strategien und Aktivitäten darstellen. Der Businessplan dient zum einen der eigenen Orientierung sowie Strukturierung und begünstigt eine intensive Auseinandersetzung mit der Geschäftsidee, zum anderen ermöglicht er auch die Informierung Externer. Dadurch können sowohl Kunden, Sponsoren und Geschäftspartner gewonnen werden, als auch Unterstützer in die Überlegungen einbezogen und um fachliches Feedback gebeten werden. Der Businessplan dient somit als „Beurteilungsgrundlage, um die Erfolgsaussichten einer Neu-

gründung durch Außenstehende beurteilen zu können. Für die Schülergruppe selbst ist der Businessplan ein Planungsinstrument“ (Bieberstein und Scholz 2011, S. 11). Da der Businessplan in der Regel auch die Firmenorganisation veranschaulicht und einen Finanzplan enthält, ist er beispielhaft für einen phasenübergreifenden Entwicklungsprozess (vgl. z. B. Kirchner und Loerwald 2016a, 17 ff.; Berger und Pröpsting 2013, 32 ff.). Das Finden einer Geschäftsidee kann als erster Meilenstein der Schülerfirmengründung betrachtet werden, dem besondere Relevanz zukommt. Denn es muss nicht nur die Marktfähigkeit des Geschäftsmodells berücksichtigt werden, sondern auch die Realisierbarkeit im schulischen Kontext. Um am realen Wettbewerb auch außerhalb des unmittelbaren Schulumfelds teilzunehmen, sind innovative Produkte mit hohem Anspruch an die Fertigungsqualität und ans Design unerlässlich. Andernfalls animiert die Schülerfirma mit ihren Produkten und Dienstleistungen eher zu „Mitleidskäufen“ wie Reuel es beschreibt (vgl. Reuel 2012, S. 7). Bieberstein und Scholz formulieren Qualitätskriterien, die eine gute Geschäftsidee erfüllen sollte. Dabei heben die Autoren besonders die starke Orientierung an den Kunden, ihren Wünschen, Bedürfnissen und Problemen hervor. Eine Idee ist u. a. dann gelungen, wenn sie einen Nutzen für den Kunden darstellt und ein Alleinstellungsmerkmal aufweist (vgl. Bieberstein und Scholz 2011, S. 14).

Nach Eickelmann sollte die Geschäftsidee einer Schülerfirma die Bedürfnisse und Wünsche möglichst vieler teilnehmender Schülerinnen und Schüler berücksichtigen. Wird die Geschäftsidee von allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern getragen, begünstigt dies neben den zu erwartenden Lernerfolgen auch den wirtschaftlichen Erfolg des Unternehmens (vgl. Eickelmann 2005, S. 40). Eickelmann stellt ein didaktisch-methodisches Vorgehen vor, das dabei hilft, die verschiedenen Ideen und Interessen der Schülerinnen und Schüler sinnvoll zu nutzen und dabei gleichzeitig die aktive Beteiligung der Lernenden sicherzustellen. Er stellt ein dreistufiges methodisches Verfahren dar, das klassische Kreativitätstechniken miteinander kombiniert (vgl. ebd.).

Je nach Ausgangslage kann in der Planungsphase auch die Gewinnung von Mitschülerinnen und -schülern und Verbündeten eine zentrale Aufgabe darstellen (vgl. DKJS 2014b, S. 15).

### 2.2.2.2 Gründungsphase

In der Gründungsphase werden vielfältige Voraussetzungen für die Einrichtung der Schülerfirma geklärt. Die rechtliche Absicherung der Firma muss stattfinden, Gründungskapital beschafft, Kooperationspartner akquiriert und Marketingstrategien entwickelt werden. Um eine Anerkennung der Schülerfirma als Schulprojekt zu erlangen, muss die Genehmigung der Schulleitung vorliegen. Darüber hinaus sollten die Eltern über die Firmengründung informiert werden. Für die Betreuung der Schülerfirma muss mindestens eine Lehrkraft benannt werden (vgl. Weber 2011, S. 193).

Die Wahl einer Rechtsform sowie die Entwicklung und Unterzeichnung von Arbeitsverträgen erfolgt aus pädagogischen Gründen. Aufgrund der Rechtsstellung als Schulprojekt ist es für eine Schülerfirma nicht notwendig, eine Unternehmensform anzunehmen. Dennoch wählen viele Schülerfirmen eine Rechtsform, um eine Realitätsnähe zu schaffen und den Lernanlass zur Thematisierung der verschiedenen Rechtsformen zu nutzen. Gängige Rechtsformen für Schülerfirmen sind Schüler-GmbH, Schüler-AG oder Schüler-Genossenschaften (vgl. ebd., 193 f.; Berger und Pröpsting 2013, 25 f.). Die Schülerfirmen-Rechtsformen werden lediglich „imitiert“ und können von ihren realen Vorbildern z. B. hinsichtlich der Höhe des Gründungskapitals abweichen (vgl. Kaminski und Schröder 2011, S. 27). Die Publizitätspflicht wird in der Regel übernommen; ihr wird durch Gesellschafterversammlungen sowie regelmäßige Geschäftsberichte nachgekommen, welche als Reflexions-, Präsentations- und Interaktionsanlässe eine hohe didaktische Relevanz haben (vgl. Weber 2011, 193 f.).

Damit Kunden auf Anhieb erkennen können, dass es sich bei der Firma um ein Schulprojekt handelt, das nicht den normalen Haftungsverpflichtungen unterliegt, wird die Kennzeichnung mit dem Zusatz „Schüler“ empfohlen, das vielfach gekürzt in die Unternehmensbezeichnung einfließt (z. B. S-GmbH, S-AG etc.) (vgl. König et al. 2013, S. 37).

Eine Anmeldung der Schülerfirma beim Gewerbeamt, bei der Industrie- und Handelskammer, bei der Handwerkskammer oder die Eintragung ins Handelsregister ist nicht notwendig, da Schülerfirmen zum Unterrichts-

wesen zählen. Gegebenenfalls kann eine Kontaktaufnahme zu den einzelnen Institutionen jedoch durchaus sinnvoll sein, um Konkurrenzsituationen vorzubeugen, über die Ziele der Schülerfirma zu informieren und ggf. Kooperationen aufzubauen (vgl. Berger und Pröpsting 2013, S. 26). Weitere rechtliche Vorgaben und Empfehlungen sind beim Abschließen von Verträgen und dem Versicherungsschutz, bei der Haftung sowie bei der Aufsichtspflicht zu beachten. Je nach Geschäftsidee ergeben sich möglicherweise ergänzende Fragestellungen in den Bereichen des Infektionsschutzgesetzes oder der gewerblichen Schutzrechte wie z. B. des Urheber-, Marken-, Patent- oder Geschmacksmusterrechts (vgl. ebd., 26 ff.; de Haan 2005).

Eine zusätzliche Aufgabe, die in der Gründungsphase angesiedelt ist, besteht in der Kapitalbeschaffung. Vorausgehend ist eine Übersicht über den Kapitalbedarf zu erstellen. Anschließend muss die Finanzierung geklärt werden. Welcher Anteil kann über Eigenkapital gedeckt werden, wie z. B. durch die Einlagen bei der Unternehmensgründung, und in welchem Umfang wird eine Fremdfinanzierung benötigt? Während die Schule vielfach Sach- und Geldmittel zur Verfügung stellt, bietet sich für die Fremdfinanzierung die Suche nach Sponsoren genauso an wie die Beantragung von Mitteln aus Förderprogrammen (vgl. König et al. 2013, 117 ff.). Manchmal nehmen Schülerfirmen Kredite auf, bei denen Schulfördervereine, Stiftungen oder Banken als Kreditgeber auftreten (vgl. Göler von Ravensburg et al. 2012, S. 116).

Aus dem Zusammenhang des realen Geldflusses in der Schülerfirma ergibt sich die Notwendigkeit der Buchführung. Die Schülerfirma muss ihre Einnahmen und Ausgaben in einer einfachen Buchhaltung darlegen, um ggf. nachzuweisen, dass die Geringfügigkeitsgrenze beachtet wird. Diese räumt den Schulprojekten die Umsatz- und Gewerbesteuerfreiheit ein, sofern der Jahresumsatz von ca. 17.500 € und 3.900 € Gewinn nicht überschritten wird (vgl. Weber 2011, S. 193).

In dem Bestreben, möglichst viele unternehmerische Prozesse abzubilden, können aus methodisch-didaktischen Überlegungen heraus weitere Instrumente der Buchführung eingeführt und angewendet werden, z. B. die Inventur oder eine einfache Überschussrechnung, die zum Ende des Geschäftsjahrs durchgeführt wird (vgl. Auswertungsphase). Um den bar-

geldlosen Zahlungsverkehr abzubilden, ist die Einrichtung eines Bankkontos notwendig, das idealerweise von den Lernenden verwaltet wird. Damit verbunden ist die Führung eines Bankbuchs, in dem alle Buchungen und der Kontostand notiert werden (vgl. Schlömer 2013, S. 27 ff.). Gegebenenfalls kann das Finden von Kooperationspartnern in dieser Phase eine zentrale Herausforderung darstellen. Solche Partnerschaften dienen u. a. dazu, den Realitätsbezug von Schülerfirmen zu erhöhen, vom fachlichen Know-how der Externen zu profitieren und eine unzulässige Wettbewerbsverzerrung (vgl. König et al. 2013, S. 36 f.), auszuschießen. Verschiedene Formen der Kooperation können hierbei zur Anwendung kommen, die sich in Intensität und Dauer unterscheiden (vgl. Henze 2013, S. 30 ff. und als unterrichtspraktische Anregung DKJS 2016b, Modul 12).

Schließlich müssen die Lernenden in dieser Phase der Unternehmensgründung den Grundstein für die Bekanntheit ihrer Firma und ihrer Leistung legen. Bei der Entwicklung von Marketingstrategien sollten die vier Instrumente Preis-, Distributions-, Produktions- und Kommunikationspolitik beachtet werden, um die Leistung bei der Zielgruppe bekannt und attraktiv zu machen (vgl. z. B. die ausführliche Darstellung von Hindricks und Krohn 2013).

### 2.2.2.3 Geschäftsphase

Wenn der Businessplan erstellt ist, die Geschäftsidee Erfolg versprechend erscheint, das Marketing gestartet ist und die Voraussetzungen abgeklärt sind, beginnt die Schülerfirma mit ihrem Betrieb. Spätestens bei der Erstellung und Verwertung der Leistungen ist eine arbeitsteilige Organisation sinnvoll. Schülerfirmen entwickeln wie reale Unternehmen eine Aufbauorganisation, die verschiedene Abteilungen umfasst und Verantwortliche benennt. Ein Organigramm hilft, den Überblick über die Abteilungen und ihre personelle Besetzung zu behalten. Als relevante Abteilungen erweisen sich meist die Geschäftsführung, Personal, Einkauf, Verkauf, Produktion sowie das Marketing, die allesamt mit spezifischen Funktionen und Aufgaben betraut sind. Darüber hinaus kann es



sinnvoll sein, weitere Abteilungen zu gründen, wie z. B. ein Sekretariat oder die Logistik (vgl. Weber 2011, S. 195).

Nachdem die Lernenden die für ihre Firma notwendigen Abteilungen identifiziert haben, muss die personelle Besetzung vorgenommen werden. Für jede einzelne Position müssen Auswahlkriterien benannt werden, die aufzeigen, welche Kompetenzen und Fertigkeiten benötigt werden, um die Aufgaben auszuführen. Die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, die Anforderungen der einzelnen Positionen mit ihren eigenen Kompetenzen und Interessen in Beziehung zu setzen, die sie beispielsweise über eine „Assoziationstechnik“ selbst einschätzen. Dabei haben die Lernenden die Aufgabe, aus einer von der Lehrkraft zusammengestellten Bildersammlung einzelne Bilder auszuwählen, die ihre Interesse und ihre Fähigkeiten symbolisieren. Auf der Basis dieser Eigeneinschätzung ordnen sie sich einer Abteilung zu (vgl. DKJS 2016b, Modul 5 Organigramm).

Im Zusammenhang mit der Stellenbesetzung müssen grundlegende Vereinbarungen über die Art und Weise der Entscheidungsfindung und des Umgangs miteinander getroffen werden. Es gilt Absprachen zu treffen über gemeinsame Werte und Regeln hinsichtlich möglicher Konfliktfälle, Regelverstöße, der internen Kommunikation etc.

Im Rahmen der Satzung werden diese Regeln festgehalten und sind somit für alle verbindlich (Weber 2011, S. 195).

Um die vielfältigen Aufgaben zufriedenstellend erledigen zu können, muss eine Ablauforganisation entwickelt werden, welche die Aktivitäten und Aufgaben sammelt und strukturiert. „Die Ablauforganisation ordnet Arbeitsabläufe so, dass sie wirtschaftlich und zweckgerichtet hinter- und nebeneinander ablaufen. Dadurch sollen Arbeiten kurze Durchlauf- bzw. Bearbeitungszeiten erreichen“ (Bieberstein und Scholz 2011, S. 93).

Um den wirtschaftlichen Erfolg langfristig aufrechtzuerhalten, müssen die Firmenarbeit und -organisation und das Produkt oder die Dienstleistung immer wieder Gegenstand der Reflexion sein. Dadurch können die Kundenorientierung und eine effiziente Arbeitsorganisation gewährleistet werden. Im Zusammenhang mit diesem stetigen Entwicklungsprozess sind die Lernenden gefordert, diverse Lösungen zu entwickeln, z. B. zur Qualitätsentwicklung, zur Kostensenkung, zur Verbesserung von sozia-

len Zielen oder dem Aufgreifen der Nachhaltigkeit als Entwicklungsschwerpunkt. Über Nachhaltigkeitsaudits halten einige Schülerfirmen ihre Zielstellungen in der ökonomischen, ökologischen und sozialen Dimension fest (vgl. Dasecke et al. 2013). Regelmäßige Kundenbefragungen sind ein Instrument zur Informationsbeschaffung. Bieberstein und Scholz verdeutlichen die hohe Relevanz: „Diese Informationen sind eine wesentliche Voraussetzung dafür, die eigenen Produkte und Dienstleistungen zu verbessern, neue Produkte und Dienstleistungen zu entwickeln und erfolgreich anzubieten. Ferner helfen diese Informationen, sowohl den Kundenservice und interne Prozesse zu verbessern als auch neue Kunden- und Zielgruppen sowie Märkte zu entdecken und zu erschließen“ (Bieberstein und Scholz 2011, S. 40).

Zu einer kontinuierlichen Qualitätssicherung und -entwicklung tragen zudem regelmäßige Weiterbildungsmaßnahmen für die Belegschaft sowie die bedarfsorientierte Gewinnung neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bei.

#### 2.2.2.4 Auswertungsphase

Der Geschäftsbericht ist das gegenständliche Ergebnis der Auswertungsphase. In diesem Bericht wird die Entwicklung des Unternehmens dokumentiert und bilanziert. Der Bericht enthält „Kurzberichte aus den einzelnen Abteilungen, eine einfache Überschussrechnung, besondere Aktivitäten der Firma, mögliche Unterstützer, Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit sowie Strategien für die Weiterentwicklung“ (Weber 2011, S. 196).

Darüber hinaus findet eine Gesellschafterversammlung statt, die je nach Rechtsform auch Jahreshauptversammlung (AG) oder Generalversammlung (Genossenschaft) genannt wird. Auf der Gesellschafterversammlung wird u. a. über die Verwendung des Gewinns entschieden. Mit dem Jahresüberschuss, der Differenz zwischen den Aufwendungen und Erträgen, kann unterschiedlich umgegangen werden. Sinnvollerweise wird ein Teil des Gewinns reinvestiert, um damit die Firmeninstandhaltung und -entwicklung zu gewährleisten. Darüber hinaus ist es möglich, die einzelnen Mitarbeiter zu belohnen, indem Prämien oder Dividenden ausbezahlt

werden. Auch eine langfristige Lohnerhöhung kann vorgenommen werden. Ist die Schülerfirma sozial engagiert, zieht sie eventuell auch eine Spende in Betracht oder begünstigt durch Preissenkungen einer breiteren Zielgruppe den Zugang zu ihrer Leistung. Schließlich kann der Gewinn auch für eine gemeinsame Unternehmung verwendet werden, wie es von vielen Schülerfirmen realisiert wird (vgl. Weber 2011, S. 196).

Die Auswertungsphase kann sowohl den Ausgangspunkt für die Abwicklung des Unternehmens darstellen (wie z. B. im JUNIOR-Projekt der Deutschen Wirtschaft, vgl. IW und JUNIOR gGmbH o. J.a) als auch wichtige Impulse zur Weiterentwicklung eines längerfristigen Firmenkonzepts liefern. Vielfach wird die Auswertungsphase auch zur Zertifizierung von Leistungen genutzt. Einige Schulen und auch einzelne Förderprogramme vergeben Teilnahmezertifikate, welche das Engagement der Schülerinnen und Schüler würdigen und eine Ergänzung zur Bewerbungsmappe darstellen. Im JUNIOR Programm des Deutschen Instituts für Wirtschaft wurde beispielsweise ein eigenständiges Zertifikat entwickelt, welches die Schüler nach Abschluss ihrer einjährigen Mitarbeit in einer Schülerfirma erwerben können (vgl. IW und JUNIOR gGmbH 2017). Ist die Schülerfirma fachlich eingebettet, erfolgt eine Bewertung durch die Lehrkräfte (vgl. Kap. 2.2.3.2).

#### 2.2.2.5 Reflexionsphase

Die Reflexionsphase verläuft im Idealfall parallel zu den zuvor beschriebenen Phasen. Bei der Reflexion geht es um

- a) den individuellen Lernzuwachs der einzelnen Schülerinnen und Schüler,**
- b) die Beurteilung der Firmenentwicklung sowie um**
- c) den Vergleich des Schülerfirmenalltags zur betrieblichen Realität.**

Zu a): In einer Schülerfirma wird der Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich verschiedener Domänen angestrebt (vgl. Kap.

2.3.2). Um dem Grundsatz der Eigeninitiative zu folgen, sollte den Schülerinnen und Schülern die Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess weitestgehend übertragen werden. Dies bedeutet, dass die Lehrkraft die Jugendlichen darin unterstützen, sich eigene Ziele zu setzen, diese zielgerichtet zu verfolgen und schließlich zu reflektieren. Vor allem im Rahmen der sonderpädagogischen Förderung werden dazu individuelle Lernpläne gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern aufgestellt, die bei einer systematischen Erfassung der Kompetenzentwicklung und -förderung helfen (vgl. Meier und Meschenmoser 2009, S. 55). Zentrale Aspekte zur Reflexion des individuellen Lernerfolgs sind:

- Der aktuelle Ist-Zustand: Was läuft gut? Wo gibt es Entwicklungsbedarf?
- Die Zielerreichung: Wurden die individuellen Ziele erreicht?
- Die Gründe für Erreichung oder Nicht-Erreichung: Warum wurde das Ziel nicht erreicht? Welche Faktoren haben die Zielerreichung gefördert/behindert?
- Die Konsequenzen, die sich daraus ergeben: Zielneudefinition, Strategie- und Maßnahmenänderung; Ziel weiterschreibung etc.

Parallel dazu ist es wichtig, dass die Lernenden ihre individuellen Interessen, Neigungen und Stärken wahrnehmen. Diese Selbstwahrnehmung ist insbesondere für die Berufsorientierung von Interesse, bei der die Schülerinnen und Schüler ihr persönliches Profil mit den Anforderungen einzelner Berufe in Beziehung setzen sollten, um dann eine begründete Berufswahlentscheidung und Strategien zur Erreichung ihres Wahlberufs zu entwickeln (vgl. Duismann und Meschenmoser 2007).

Bei der individuellen Reflexion ist es vielfach hilfreich, neben der Selbst- auch eine Fremdrelexion einzuplanen, bei der sich beispielsweise die Mitschülerinnen und -schüler gegenseitig einschätzen. Zur Förderung der Gruppendynamik bietet es sich an, Gruppenprozesse regelmäßig zum Gegenstand der Reflexion zu machen.

Zu b): Die oben beschriebenen Fragestellungen zur Reflexion können eins zu eins auf das Schülerunternehmen übertragen werden: Was läuft gut, was ist verbesserungswürdig? Inwieweit wurden die Firmenziele erreicht? Woran lag das? Welche Konsequenzen lassen sich daraus ableiten? Wie bereits in der Geschäftsphase beschrieben, sind Reflexion und

Weiterentwicklung des Unternehmens ein stetiger Prozess (vgl. Weber 2011, S. 197).

Zu c): Innerhalb der Schülerfirma sammeln die Schülerinnen und Schüler vielfältige unternehmerische Erfahrungen. Da die Schülerfirma jedoch in zahlreichen Aspekten von der Realität begründet abweicht, müssen die Erfahrungen mit realen Verhältnissen in Beziehung gesetzt werden, um einer unzulässigen Verallgemeinerung vorzubeugen (vgl. ebd., S. 196 f.).

Die in der Schülerfirma gewonnenen Erkenntnisse wurden in einer spezifischen Schülerfirma, in einem bestimmten Kontext und aus einer einseitigen Perspektive heraus, nämlich aus der des Unternehmers, gemacht. Somit sind diese Erfahrungen als Einzelfallerfahrungen zu betrachten, die in den Gesamtkontext der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Strukturen verortet werden müssen. Eickelmann verdeutlicht diese Problematik anhand von einem Beispiel (vgl. Eickelmann 2006, S. 8): In einer Schülerfirma werden Steuern und Abgaben von den Lernenden eher als gewinnmindernd erlebt und damit als lästig angesehen. Der positive Nutzen für die Gesellschaft und die Wirtschaftsordnung wird hingegen nicht unmittelbar erkennbar. Ebenso wenig wird der direkte Nutzen von Arbeitsschutzregelungen für die Arbeitnehmer eines Betriebs transparent, da die Einbeziehung aller beteiligten Akteure und ihrer Standpunkte zugunsten der Unternehmerperspektive zurücktritt. Dieses Beispiel verdeutlicht die von Krol bezeichnete „Mikro-Makro-Problematik“, nach der es vielfach zu Fehlvorstellungen kommt, wenn Erfahrungen auf der Mikroebene unzulässigerweise auf die Makroebene übertragen werden (Krol et al. 2006, S. 86 ff.), also die direkte, typische Schülerfirmenerfahrung auf das gesamte Wirtschaftssystem projiziert wird. Weber fordert aus diesem Grund den Realitätsvergleich, den Vergleich mit professionell agierenden Unternehmen inklusive ihrer Wertvorstellungen sowie die Sicherung ökonomischen Begriffs- und Zusammenhangswissens als Bestandteil der Reflexionsphase (vgl. Weber 2011, S. 192). Der Aufbau einer „kritisch-reflexiven Distanz zum eigenen Tun“ sowie die „theoretische Einordnung der Arbeit in Schülerunternehmen“ ist wesentlich (vgl. Retzmann und Schröder 2012, S. 178). Eickelmann folgert aus der dargestellten Sachlage, dass eine „Verzahnung der Konzeption des Schülerunternehmens mit der Unterrichtspraxis, die den systematischen

Aufbau erforderlichen Fachwissens gewährleistet“ (Eickelmann 2006, S. 8), zwingend notwendig ist, um das Potenzial des Lernarrangements zu nutzen.

### 2.2.3 *Rollenumschreibung der Beteiligten*

Im Zusammenhang mit der Unterrichtsmethode Schülerfirma wird vielfach von einem „Rollenwandel“ oder einer „Rollenveränderung“ im Hinblick auf „das klassische Rollenverständnis“ von Lehrkräften und Lernenden gesprochen (vgl. z. B. Berger und Pröpsting 2013, S. 20; Henze 2013, S. 27). Dies impliziert, dass von einem traditionellen Lehrerbild ausgegangen wird. In welchem Umfang dieses heutzutage noch zugegen ist, sei dahingestellt, daher wird hier eine Rollenumschreibung mit den charakteristischen Aufgaben und Rollen der einzelnen Beteiligten dargestellt.

#### 2.2.3.1 Die Schülerinnen und Schüler

In einer idealtypischen Schülerfirma sind die Schülerinnen und Schüler als Unternehmensgründer und -mitglieder zentrale Akteure, denen ein hohes Maß an Verantwortung übertragen wird. Die Lernenden müssen eigenverantwortlich Entscheidungen treffen, soziale Beziehungen entwickeln und pflegen, Kooperationsformen entfalten und Arbeitsformen bestimmen. Sie haben wesentlichen Einfluss auf die konkrete Unterrichtsgestaltung, indem sie sich Inhalte, die sie zur Problemlösung benötigen, erarbeiten und viele planerische Tätigkeiten in Eigenregie durchführen. Die Schüler-Lehrer-Interaktion wird idealerweise durch eine symmetrische Beziehung der Aktionspartner gekennzeichnet. Auf der Gesellschafterversammlung erleben die Schülerinnen und Schüler, dass die Lehrkraft über das gleiche Stimmrecht verfügt, wie alle anderen Schülerfirmenmitglieder. Diese symmetrische Beziehung besteht jedoch ausschließlich auf der „oberflächlichen“ Ebene. Die Lehrkraft trägt nach wie vor die Verantwortung für die Umsetzung des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags. Dennoch sollen die Schülerinnen und Schüler die

Lehrkraft als Coach oder Lernbegleiter wahrnehmen, der sie bei ihrem eigenen Vorhaben unterstützt und begleitet. Für Schülerinnen und Schüler gestaltet es sich mitunter als schwierig, diese „Doppelrolle“ der Lehrkraft, als Coach und als Entscheidungs- und Verantwortungsträger, beim Handeln zu berücksichtigen.

Dippl stellt diese Problematik für Juniorenfirmen vor (vgl. Dippl 2004, S. 31 f.). Die von ihr beschriebene Situation lässt sich jedoch direkt auf Schülerfirmen übertragen: Die Schülerinnen und Schüler haben eine bereits gefestigte Vorstellung von der Rolle der Lehrkraft, die sich durch langjährige Schulerfahrung manifestiert hat. Dieser Erfahrung nach ist die Lehrkraft eine Person, die Rahmenbedingungen festlegt, bei Problemen Lösungsvarianten und Vorgehensweisen unterbreitet und im Zweifelsfall Entscheidungen trifft. Diese Rollenerwartung übertragen die Schülerinnen und Schüler auf die Firmenarbeit und nutzen die Lehrkraft als bevorzugten Ansprechpartner. Sie fordern vielfach recht früh Unterstützung ein, ohne die selbstständige Lösungsfindung zu erproben. Die Funktion des Lehrers als Prozessbegleiter, „der ständig ansprechbar im Hintergrund agiert, Impulse gibt, Gruppenprozesse aufmerksam beobachtet und Konflikte, die gruppenintern nicht gelöst werden können, beilegt“ ist ihnen weitestgehend unbekannt (Dippl 2004., S. 34). An dieser Stelle sei jedoch explizit darauf hingewiesen, dass die Reaktionen stets abhängig sind von der individuellen Sozialisation der Schülerinnen und Schüler. Wenn sie bereits in vielen Unterrichtssituationen Verantwortung übernehmen durften und eine zurückhaltende Lehrerrolle kennengelernt haben, wird die Differenz zwischen der Rollenerwartung und dem Lehrerverhalten geringer ausfallen.

#### 2.2.3.2 Die Lehrkraft

Die Rolle der Lehrkraft in einer Schülerfirma wird in der Fachliteratur mit zahlreichen Begriffen umschrieben, von Lernberater über Coach bis hin zum „Paten“, wie beispielsweise beim JUNIOR-Projekt der deutschen Wirtschaft (vgl. IW und JUNIOR gGmbH o. J.a). De Haan fasst die Rolle folgendermaßen zusammen: „Der Lehrer ist Lernbegleiter, Coach, Men-

tor, Zuhörer, Moderator, Ansprechpartner und Initiator von Lernprozessen“ (de Haan et al. 2009, S. 35). All diese Begrifflichkeiten implizieren eine zurückhaltende Position, die prozessbegleitende Unterstützung bietet. Eickelmann formuliert dies für die Gründungsphase der Schülerfirmen-tätigkeit so: „Die aktive Position der *Schüler in dieser Phase* impliziert gleichzeitig eine reaktive Position des Lehrers. Seine Aufgaben lassen sich beschreiben als *beraten*, ohne zu belehren, *motivieren*, ohne zu reglementieren und *aktivieren*, ohne direkt einzugreifen“ (Eickelmann 2005, S. 40; Hervorh. im Original).

Wie bei jedwedem kompetenzorientierten Unterricht (vgl. Meyer 2015, S. 143) gehört es auch bei der Schülerfirmenarbeit zu den zentralen Aufgaben der Lehrkraft, eine systematische Lernstandsdiagnostik vorzunehmen, um auf den Ergebnissen aufbauend ein differenzierendes Lernangebot bereitzustellen. Eng an die Kompetenzerfassung ist auch die Aufgabe der Leistungsbewertung gekoppelt. Neben der Initiierung und Anleitung von Prozessen zur Selbst- und Fremdeinschätzung der Lernenden kommt der Lehrkraft die verantwortungsvolle Aufgabe zu, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu beurteilen. In der Fachliteratur können die Herausforderungen bei der Bewertung von Leistungen und mögliche Lösungsansätze bei offenen Unterrichtsformen nachvollzogen werden (vgl. z. B. Bohl 2009; Frey 2010, S. 168–174). Winter fordert eine reformierte Leistungsbewertung, die der „neuen Lernkultur“ gerecht wird. Er nutzt dabei zwei Bezugspunkte, die als Orientierung dienen. Zum einen gilt es, die „Leistungsbewertung in ein engeres Wechselverhältnis zum Lernprozess“ zu bringen, und zum anderen soll eine von der Gesellschaft geforderte Transparenz über die schulischen Lernprozesse realisiert werden (Winter 2006, S. 3). Der Paradigmenwechsel trägt idealerweise dazu bei, den traditionellen Umgang mit der Leistungsbewertung, der häufig durch den Prüfungscharakter und die Benotung mit Ziffern für verschiedenartige Leistungen gekennzeichnet ist, zurückzudrängen (vgl. ebd.). Als alternative Methode zur klassischen Leistungsbewertung im Rahmen der Schülerfirmenarbeit sei auf die Stufenmodelle zur Selbst- und Sozialkompetenzmessung hingewiesen, die im Zusammenhang mit dem Projekt „Netzwerk Berliner Schülerfirmen“ entwickelt wurden und als Materialsammlung im Anhang des Berliner Rahmenlehrplans (der jedoch im Schuljahr 16/17 durch einen gemeinsamen Lehrplan



für die Klassen 1-10 abgelöst wird) vorliegen (SenBJS; MBJS 2005, S. 151 ff.). Diese Modelle umfassen lediglich die Selbst- und Sozialkompetenzen und richten sich an Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen des schulischen Lernens. Dennoch bieten sie ein anschauliches Beispiel, wie konkrete Unterrichtsarbeit für Lernende und Außenstehende transparent gemacht werden kann (ohne sich der klassischen Noten zu bedienen), und eine Vergleichbarkeit ermöglicht wird (zwischen zwei Zeitpunkten oder zwischen verschiedenen Individuen) (vgl. Duismann und Meschenmoser 2007, S. 23). Ähnlich konkret ausgearbeitete Bewertungsvorschläge liegen auch für den Projektunterricht vor (vgl. z. B. Schweder 2009, S. 79 ff.). Detaillierte Empfehlungen zur Bewertung der fachlichen Leistung in Schülerfirmen fehlen jedoch bislang und sind von der jeweiligen Lehrkraft im Hinblick auf die von ihr verfolgte Zielsetzung zu leisten. Eine Orientierung, wie man den Kompetenzerwerb in Schülerfirmen diagnostizieren kann, bietet die Handreichung der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, die jedoch auf eine konkrete Benennung der einzelnen zu erwerbenden Kompetenzen auf unterschiedlichen Niveaustufen verzichtet (vgl. DKJS 2014a).

Die Bewertung von Leistungen verdeutlicht, dass die Lehrkraft im Lernarrangement Schülerfirma eine Doppelfunktion einnimmt: Während sie zum einen als Coach fungiert, trägt sie als Lehrkraft die eidesstattlich übertragene Verantwortung. „In seiner Funktion als traditionelle Lehrkraft ist die Betreuerin oder der Betreuer bei allen rechtserzeugenden Aktionen, bei pädagogischen Maßnahmen als Folge von Konflikten und im Rahmen der Leistungsbewertung gefordert“ (Dippl 2004, S. 34). Daher muss die Lehrkraft sich immer wieder ihrer gegenwärtigen Rolle vergewissern und diese nach außen präsentieren. Die Identifikation der Lehrkraft mit der Rolle des Lernbegleiters und Coachs kann dadurch erschwert werden, dass sie in der Öffentlichkeit stets als Verantwortliche der Schülerfirma wahrgenommen wird. Fehler und Irrwege der Schülerfirma werden mitunter direkt auf sie zurückgeführt und der Erfolg der Firma mit ihrem Namen verbunden. Um diesen Druck zu bewältigen, ist es ratsam, offensiv über die Zielsetzungen der Schülerfirmenarbeit zu informieren und das Prinzip des problemorientierten Lernens zu erläutern. Die Akzeptanz und Wertschätzung von Fehlern ist ein wichtiges didaktisch-methodisches

Element der Schülerfirmenarbeit, welches die Zurückhaltung der Lehrkraft voraussetzt. Dass diese Zurückhaltung für alle Beteiligten eine Herausforderung darstellen kann, beschreiben Zscheschang et al. anschaulich: „Sowohl Lehrerinnen und Lehrer als auch Schülerinnen und Schüler müssen es aushalten können, dass in Situationen, in denen die Lehrkraft einfach eine Lösung anordnen könnte, die Schülerinnen und Schüler diese selber herausfinden und beide Seiten dabei möglicherweise lautstark ablaufende, zeitraubende und vielleicht sogar schmerzhaft Irrwege gehen müssen“ (Zscheschang et al. 2003, S. 48).

## 2.3 Mit Schülerfirmen verbundene Zielsetzungen

An deutschen Schulen existiert eine Vielzahl an Schülerfirmen. De Haan zeigt in seiner Studie auf, dass bereits fast jede vierte Sekundarschule mindestens eine Schülerfirma betreibt (vgl. de Haan et al. 2009, S. 20). Bei einer genauen Betrachtung zeigt sich eine große Varianz hinsichtlich der Gestaltung und Gründung der Firmen und in Bezug auf die Zielsetzungen und Erwartungen, die mit dem Lernarrangement verbunden sind. Gerade durch die Komplexität des Lernarrangements ist es möglich, verschiedene Schwerpunkte zu setzen und die fachlichen Inhalte unterschiedlich zu gewichten.

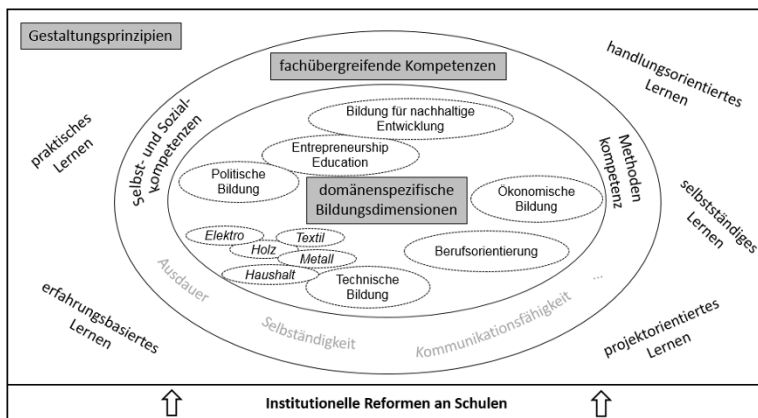


Abbildung 5: Fachliche Bezüge und Prinzipien der Schülerfirmenarbeit

Die Darstellung (vgl. Abbildung 5) verdeutlicht die Vielfalt möglicher fachlicher Bezüge, die variierende Zielausrichtungen des Lehrens und Lernens in Schülerfirmen hervorbringen. Die einzelnen Bereiche sind durch eine enge Verbindung sowie Überschneidung der Fachbezüge gekennzeichnet. So sind beispielsweise berufsorientierende Elemente ebenfalls in der ökonomischen Bildung als auch in der technischen Bildung oder in der Entrepreneurship Education wiederzufinden. Die Darstellung soll dazu beitragen, den domänenspezifisch variierenden Kompetenzerwerb, der mit Schülerfirmen intendiert ist, nachvollziehbar zu machen und somit die verschiedenen Perspektiven auf das Lernarrangement Schülerfirma zu verdeutlichen. Gleichzeitig visualisiert die Grafik, dass die Zielsetzungen, die mit Schülerfirmen verbunden sind, nicht nur durch die Fachlichkeit einzelner Domänen bestimmt ist, sondern die Umsetzung didaktischer Prinzipien angestrebt wird. Darüber hinaus wird den Schülerfirmen ein Potenzial hinsichtlich institutioneller Reformen an Schulen zugeschrieben. So konstatiert Weber: „Obwohl das Lernen in Schülerfirmen die wirtschaftliche Lebenswelt als zentralen Lerngegenstand hat, ist die Gründung von Schülerfirmen nicht zwangsläufig ausgerichtet auf die Förderung ökonomischer Bildung“ (Weber 2011, S. 185). Sie beschreibt die mit Schülerfirmen verbundenen Ziele als vielfältig und nennt explizit die Bereiche „Förderung eines unternehmerischen Geistes als wirtschaftspolitisches Ziel“, „Orientierung in der Berufs- und Arbeitswelt“, „Förderung persönlicher Selbstständigkeit und „institutionelle Reformen in Schulen“ als wesentliche Zieldimensionen (Weber 2011, S. 185 f.). Während bei Weber ein wirtschaftspolitisches Ziel bereits benannt wird, beschreibt Liebel die Erwartungen der einzelnen Akteursgruppen im Hinblick auf die Schülerfirmenarbeit. Er unterscheidet dabei die folgenden Gruppen und ihre Interessen (vgl. Liebel 2009, S. 167), die um die Sicht der Schule, die bei Schelzke erwähnt wird (vgl. Schelzke o. J.), ergänzt wird:

- Wirtschaftsverbände und unternehmernahe Stiftungen: das Image einer profitorientierten Wirtschaft verbessern und Interesse an unternehmerischem Handeln wecken (vgl. Liebel 2009, S. 167)

- Vertreter der politischen Bildung: Partizipationsmöglichkeiten eröffnen, Eigeninitiative und demokratisches Handeln fördern (vgl. Liebel 2009, S. 167)
- Lehrkräfte und Schulbehörden: Schülerfirmen als Reaktion auf „Schulmüdigkeit“; über ein handlungsorientiertes Angebot das Lernen interessanter gestalten (vgl. ebd.)
- Schülerinnen und Schüler: eigenaktiv Ideen verfolgen und realitätsnah umsetzen und dabei Ergebnisse erzielen, die sichtbar sind und einen Nutzen aufweisen (vgl. ebd.)
- Schule: Imagesteigerung bei Eltern und in der Öffentlichkeit, Kooperation mit lokalen Wirtschaftspaten, Identifikationspotenzial für Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler (vgl. Schelzke o. J.)

Die Darstellung verdeutlicht das weite Spektrum an Vorstellungen, die mit Schülerfirmen verknüpft werden. Beachtenswert ist die Rolle der Wirtschaftsverbände und Stiftungen, die bei der Umsetzung der Schülerfirmen eine bedeutsame Rolle einnehmen und deren Zielsetzungen nicht zwangsläufig mit den schulpädagogischen Zielstellungen konform gehen und somit durchaus kritisch betrachtet werden sollten.

In den folgenden Kapiteln werden die mit Schülerfirmen verbundenen Zielstellungen, analog zu der obigen Darstellung, auf drei Ebenen erläutert. Zunächst werden Schülerfirmen als Reaktion auf institutionelle Reformen beschrieben (vgl. 2.3.1). Daran anschließend folgt die Darstellung des angestrebten Kompetenzerwerbs (vgl. 2.3.2). Abschließend werden die wesentlichen didaktischen Prinzipien, die mit den Lernarrangement verbunden werden, erläutert und diskutiert (vgl. 2.3.3).

### *2.3.1 Schülerfirmen als Reaktion auf institutionelle Reformen*

Schulorganisatorische Rahmenbedingungen können Anlass zur Implementierung von Schülerfirmen bieten. Reformen im Bildungsbereich greifen gesellschaftliche Entwicklungen auf und werden stets im Bemühen initiiert, die Lernenden optimal auf die sich verändernden Anforderungen vorzubereiten. Die Reformen haben direkte Auswirkungen auf die Institution Schule und drängen zu innovativen Entwicklungen und veränderten

Unterrichtskonzepten. „Viele Indikatoren sprechen dafür, dass der Unterricht in traditioneller Form nicht ausreichend auf die Herausforderungen vorbereitet, die sich durch gesellschaftliche Veränderungen ergeben. Schülerfirmen sind ein Ansatz, Lernbedingungen zu schaffen, die die Chancen der Heranwachsenden verbessern“ (Meschenmoser 2003, S. 4).

Im Zusammenhang mit dem Lernarrangement Schülerfirma sind insbesondere drei Reformen von besonderem Interesse, wobei die ersten beiden bundesweit, die letzte ausschließlich im Bundesland Berlin erfolgt.

- **Einrichtung und Ausbau von Ganztagsangeboten und -schulen**

Unabhängig von der Organisationsform gilt es, bei Ganztagsangeboten eine Balance zwischen stark strukturierten und selbstorganisierten/selbstständigen Bildungsangeboten zu schaffen. Schülerfirmen können in diesem Kontext als Bereicherung dienen und in den Schulalltag integriert werden (vgl. Weber 2011, S. 186).

- **Eigenverantwortliche Schule**

Im Rahmen dieses Konzepts wird den Schulen mehr Eigenverantwortung übertragen. Dadurch gewinnen die Schulen Gestaltungsspielräume und können selbst bestimmen, wie sie den Bildungs- und Erziehungsauftrag optimal erfüllen. Über das individuelle Schulprofil werden den Außenstehenden die Grundsätze, die Werte und die thematische Ausrichtung der Schule transparent gemacht (vgl. SenBJS 2005).

Schülerfirmen können in diesem Zusammenhang als Möglichkeit zur Schwerpunktsetzung angewendet werden und zur Qualitätsentwicklung der Schule beitragen.

- **Einführung des Dualen Lernens**

Mit der Berliner Schulreform wurde mit Beginn des Schuljahrs 2011/12 das Duale Lernen eingeführt. Das Duale Lernen umfasst in der Sekundarstufe I „Aktivitäten zur Berufs- und Studienorientierung sowie die Vermittlung von Praxisplätzen an geeigneten Lernorten (praxisbezogene Angebote)“ (SenBJW 11.01.2012, S. 3). Die Schulen sind aufgefordert, eigenverantwortlich Angebote zum Dualen Lernen zu entwickeln und umzusetzen.

Die Inhalte sollen das schulische Lernen „praxisorientiert mit Inhalten aus dem Wirtschafts-, Berufs- und Arbeitsleben“ verknüpfen (SenBJW 11.01.2012, S. 3). Schülerfirmen werden explizit als praxisbezogenes Lernangebot innerhalb der Schule benannt. Darüber hinaus erhalten Schülerfirmen eine besondere Stellung im Kontext des Dualen Lernens, da sie als „Praxislernen“ eine Methode der „besonderen Organisationsformen“ darstellen und bei Bedarf in den Jahrgangsstufen 9 und 10 eingeführt werden können. Als Zielgruppe werden jene Schülerinnen und Schüler benannt, „für die voraussichtlich kein Schulabschluss erreichbar erscheint“ (ebd., S. 5).

### 2.3.2 *Kompetenzerwerb in Schülerfirmen*

Schulischer Unterricht strebt als Ziel des Lehrens und Lernens den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler an. Die Beschreibung der Intentionen unterrichtlicher Lehr-Lernprozesse in Form von Kompetenzen hat andere Zielkategorien wie Lernziele oder Qualifikationsziele weitestgehend abgelöst. Dies zeigt sich beispielsweise darin, dass ab 2004 alle Kerncurricula in Deutschland kompetenzorientiert formuliert wurden, obwohl eine bildungstheoretische Grundlegung eines kompetenzorientierten Unterrichts bislang noch nicht ausreichend vorliegt (vgl. Meyer 2015, S. 142) und die unterrichtspraktische Anwendung von Herausforderungen gekennzeichnet ist (vgl. Schott und Azizi Ghanbari 2008, S. 9 f.).

In der vielfältigen Schülerfirmenliteratur ist die Kompetenzorientierung noch nicht durchgängig verwirklicht. Gerade in früheren Publikationen, die vor der Kompetenzdiskussion veröffentlicht wurden, finden sich abweichende Begrifflichkeiten. Der Paradigmenwechsel im Bildungswesen wurde mit dem Aufkommen internationaler Vergleichsstudien ausgelöst. Während bislang der Fokus auf den zu vermittelnden Inhalten lag, die als „Input“ den Unterricht prägten, werden nun Bildungsstandards formuliert, bei denen eine „Outputorientierung“ leitgebend ist. Die Ergebnisse der Lehr-Lernprozesse stehen im Zentrum und sollen über Kompetenzen definiert werden (vgl. Schott und Azizi Ghanbari 2008, S. 9).

Mit der Kompetenzorientierung verbunden ist die Hoffnung, dass die Lernenden nicht spezifisches, situationsbezogenes Wissen und Können erwerben, sondern durch den Kompetenzerwerb dazu befähigt werden, „offene Anforderungssituationen in der Zukunft“ zu bewältigen (vgl. Meyer 2015, S. 142). Trotz der weitestgehend geteilten Begründung für die Fokussierung auf den individuellen Kompetenzerwerb, der aus den gesellschaftlichen und sozialen Veränderungen abgeleitet wird, „zeigt sich, dass weder der Kompetenzbegriff einheitlich verwendet wird noch Konsens bezüglich der Frage besteht, welche Kompetenzen die erfolgreiche Bewältigung der Anforderungen in den verschiedenen Lebenszusammenhängen unterstützen“ (Maag Merki 2009, S. 492). Als einflussreiche Begriffsbestimmung hat sich die Kompetenzdefinition nach Weinert erwiesen, die häufig in der pädagogischen Kompetenzdiskussion zitiert und verwendet wird: „Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und eigenverantwortlich nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27 f.). Kompetenzen gelten als „lern- und beeinflussbar“, sie werden durch Erfahrungen in einer bestimmten Domäne erworben (vgl. Maag Merki 2009, S. 495). Da Kompetenzen „theoretische Konstrukte“ (Meyer 2015, S. 142) sind, müssen sie operationalisiert werden, um ihren Erwerb messen zu können. Daher ist im Zusammenhang mit der Entwicklung von Bildungsstandards eine Ausdifferenzierung sowohl bezüglich ihrer inhaltlichen Dimensionen als auch bezüglich ihrer Niveaustufen über Kompetenzmodelle vorgesehen. Zudem gilt es, konkrete Aufgabenstellungen zu entwickeln, über die der Kompetenzerwerb empirisch überprüfbar wird. Die theoretische Begründung und empirische Überprüfbarkeit dieser Kompetenzmodelle sicherzustellen, stellt eine große Herausforderung des kompetenzorientierten Lehrens und Lernens dar (vgl. Arnold und Lindner-Müller 2012). Für Schülerfirmen liegt ein umfassendes Kompetenzmodell, das alle inhaltlichen Bereiche des Lernarrangements integriert, noch nicht vor.

Die Klassifizierung von Kompetenzen in verschiedene Bereiche ist ebenso Gegenstand der Diskussion wie der Kompetenzbegriff selbst. Die

Ausweisung verschiedener Kompetenzbereiche führt nicht zu einer trennscharfen Systematisierung, sondern die Bereiche sind durch Wechselwirkungen gekennzeichnet. Als wesentliche Unterscheidung hat sich die Zweiteilung in überfachliche und fachliche Kompetenzen erwiesen, die zwar häufig genutzt wird, aber für die ein konsistentes theoretisches Modell noch aussteht. Bei den internationalen und nationalen Vergleichsstudien findet eine Fokussierung primär auf die fachlichen Kompetenzbereiche, beispielsweise auf die Fachrichtungen Mathematik und die Naturwissenschaften, statt. Bei den überfachlichen Kompetenzen geht man davon aus, dass es neben diesen domänenspezifischen auch solche Kompetenzen gibt, die „für verschiedene Gegenstandsbereiche oder Situationen funktional sind“ (Maag Merki 2009, S. 496). Dabei hat sich die Ansicht durchgesetzt, dass die überfachlichen Kompetenzbereiche an Inhaltsbereiche gebunden sind und nicht losgelöst von diesen erworben werden können (vgl. Maag Merki 2009., S. 496 ff.).

Die Unterteilung in fachliche und überfachliche Kompetenzen spiegelt sich auch als doppelte Zielintention bei Schülerfirmen wider. Gleichzeitig spielen bei der Schülerfirmenarbeit verschiedene fachliche Domänen eine Rolle, die als inhaltliche Orientierung für die kompetenzorientierten Ziele des Lehrens und Lernens dienen. So sprechen Duismann und Meschenmoser von einer Vernetzung technischer und ökonomischer Kompetenzen bei gleichzeitigem überfachlichem Lernen (vgl. Duismann und Meschenmoser 2003) und Hübner beschreibt, dass mit dem Einsatz von Schülerfirmen „die Ziele verfolgt werden, ökonomische Grundkenntnisse zu vermitteln, einen wesentlichen Beitrag zur Berufsorientierung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern zu leisten, zur Förderung der Selbstständigkeit und der Selbstverantwortung beizutragen und nicht zuletzt die Perspektive 'Selbstständigkeit' als Möglichkeit einer Berufsbiographie aufzuzeigen“ (Hübner 2006, S. 10). Er entwickelt vier Dimensionen, um die inhaltliche Bandbreite des Lernarrangements abzubilden: die berufsorientierende und die ökonomische Dimension, die „Dimension der Förderung der Selbstständigkeit“ und die „Dimension der Persönlichkeitsentwicklung und Förderung einer Lernkultur des selbstständigen und eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens“ (ebd., S. 11). Eine ähnliche Kategorisierung liefert auch Weber (vgl. Weber 2011, S. 187). Diese



Dimensionen stellen bereits eine Verkürzung dar, da beispielsweise Zielsetzungen aus dem Bereich der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung nicht explizit ausgewiesen werden. Daher wird die Kategorisierung von der Autorin weiter ausdifferenziert und neu benannt, mit dem Ziel, die verschiedenen fachlichen Schülerfirmenbeschreibungen zusammenzufassen. Denn trotz einer inhaltlichen Nähe der einzelnen Konzepte bestehen Unterschiede hinsichtlich der konkreten Kompetenzerwartungen: „Obwohl Einigkeit darüber besteht, dass das SF-Lernen [Schülerfirmen-Lernen; IP] sowohl allgemein- als auch ökonomisch bildende Effekte hat, gehen die Ansichten darüber, welche (Teil-)Kompetenzen es konkret erbringt[,; IP] auseinander“ (Göler von Ravensburg 2014, S. 63). Einige Autoren verbleiben sogar auf einer allgemeinen Begründungsebene und verzichten auf eine konkrete Lernziel- oder Kompetenzbestimmung (z. B. Schelzke und Mette 2008). Die folgende Auflistung soll die Bandbreite der vorliegenden Intentionen des Lehrens und Lernens in Schülerfirmen andeuten.

### 2.3.2.1 Ökonomische Bildung

Die Verbindung von Schülerfirmenarbeit mit der ökonomischen Bildung ist konsensfähig. Es leuchtet ein, dass Schülerinnen und Schüler betriebs- und marktwirtschaftliche Prinzipien erfahren können, wenn sie in Schülerfirmen aktiv werden und eine ökonomische Grundbildung erhalten. Angefangen bei dem Erlernen spezifischer Fachtermini (wie beispielsweise verschiedene Kostenarten bei der Preisberechnung) über marktwirtschaftliche, systemische Wirkzusammenhänge (z. B. Angebot und Nachfrage) bis hin zu wirtschaftlichen Strategien (wie beispielsweise im Bereich des Marketings) besteht die Möglichkeit, ökonomische Kompetenzen zu erwerben und anzuwenden. Dass für den erfolgreichen Kompetenzerwerb bestimmte Voraussetzungen erfüllt werden müssen, um die Bildungswirksamkeit der Handlungen in Schülerfirmen sicherzustellen, wird an späterer Stelle im Hinblick auf die Qualitätssicherung erläutert (vgl. 2.3.4).

Die zentrale Zielstellung der ökonomischen Bildung ist die Förderung einer „ökonomischen Kompetenz“, die „das lernende Individuum [...] befähigt [...], in ökonomisch geprägten Situationen und Strukturen des gesellschaftlichen Zusammenleben [sic!] angemessen zu entscheiden und zu handeln sowie an deren Gestaltung mitzuwirken, um eine lebenswerte Gesellschaft zu sichern und weiter zu entwickeln“ (DeGÖB 2004, S. 5). Mit Rückgriff auf diese Zielstellung ökonomischer Bildung und den fünf von der DeGÖB entwickelten Kompetenzbereichen (vgl. ebd.) stellt Weber die Lernpotenziale von Schülerfirmen dar.

Tabelle 1: Kompetenzen der ökonomischen Bildung bei der Schülerfirmenarbeit (in Anlehnung an Weber 2011, S. 189; DeGÖB 2004)

<b>Kompetenzbereiche der DeGÖB</b>	<b>Lernpotenziale von Schülerfirmen</b>
Entscheidungen ökonomisch begründen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• unternehmerische Entscheidungen planen, beurteilen und durchführen</li> <li>• eigene Berufsperspektiven durch Unternehmertum und Selbstständigkeit erweitern</li> </ul>
Handlungssituationen ökonomisch analysieren	<ul style="list-style-type: none"> <li>• unternehmerische Handlungssituationen mit ökonomischen Kenntnissen analysieren</li> </ul>
Ökonomische Systemzusammenhänge erklären	<ul style="list-style-type: none"> <li>• die Rolle und Funktion von Unternehmen als ökonomische Akteure erkennen</li> </ul>
Rahmenbedingungen der Wirtschaft verstehen und mitgestalten	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wirtschaftliche Rahmenbedingungen von Unternehmen verstehen und beurteilen</li> </ul>
Konflikte perspektivisch und ethisch beurteilen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• die Beziehungen von Unternehmen zu anderen ökonomischen Akteuren klären</li> <li>• Konflikte aus unterschiedlichen Perspektiven sehen und beurteilen</li> </ul>

Darüber hinaus differenziert Weber die Förderung ökonomischer Handlungskompetenz präzise und formuliert folgende Zielsetzungen, die sie erläutert und begründet:

- „Ökonomische Grundbegriffe kennen und anwenden,
- Unternehmen als arbeitsteilige Systeme der Gütererstellung für den Fremdbedarf und als Orte der Einkommensentstehung beschreiben und verstehen,
- Rolle, Funktion und Interessen ökonomischer Akteure im Unternehmen und ihre Beziehungen zu externen Akteuren verstehen,
- Kosten-Nutzen-Analysen auf unternehmerische Entscheidungen anwenden und unter unterschiedlichen Perspektiven beurteilen,
- Ökonomisch-soziale und ökonomisch-ökologische Konflikte in Unternehmen analysieren und Vorschläge zu ihrer Überwindung entwickeln und prüfen,
- Chancen und Risiken von Selbstständigkeit als individuelle Karriereoption prüfen,
- Erfahrungen in Schülerfirmen mit realen Unternehmen vergleichen“

(Weber 2011, S. 189).

Eine weitere Beschreibung der mit Schülerfirmen angestrebten Kompetenzen findet sich im Modul „Ein Klasse(n) Unternehmen“ der Joachim Herz Stiftung, welches explizit als Material für die Entrepreneurship Education herausgegeben wurde (vgl. Kirchner und Loerwald 2016a) und dem ein weites Verständnis dieser Bildungsströmung zugrunde liegt (vgl. 2.3.2.2). Die Kompetenzbeschreibungen stellen eine Erweiterung der von Weber formulierten Zielsetzungen dar, da eine Zuordnung zu den drei Anforderungsbereichen Reproduktion, Reorganisation und Transfer sowie Reflexion und Problemlösung vorgenommen wird (vgl. ebd., S. 5). Da die Bildung für nachhaltige Entwicklung ebenso wie die Entrepreneurship Education und die Berufsorientierung als Teilbereiche der ökonomischen Bildung betrachtet werden, sind Dopplungen zwischen der obigen Auflistung und den folgenden Zieldimensionen nicht auszuschließen. Die Zielsetzung „Chancen und Risiken von Selbstständigkeit als individuelle Karriereoption prüfen“ (Weber 2011, S. 189) lässt sich beispielsweise – gleichermaßen – den Teilbereichen Berufsorientierung und Entrepreneurship Education zuweisen. Diese Dopplungen werden von der Autorin

bewusst in Kauf genommen, da die Ausweisung der einzelnen Dimensionen zentrale „Strömungen“ der Schülerfirmenlandschaft wiedergibt und für die Ausgestaltung der einzelnen Lehrkräfte bedeutsam sein kann.

### 2.3.2.2 Entrepreneurship Education

Entrepreneurship Education wird als relevanter Bestandteil einer ökonomischen Allgemeinbildung gekennzeichnet, dessen Bedeutsamkeit sich aus marktwirtschaftlichen Bedingungen und individuellen Lebenssituationen begründen lässt (vgl. Kirchner und Loerwald 2014, S. 10). „Eine erfolgreiche Marktwirtschaft basiert auf innovativen Ideen, die sich an den Präferenzen von Nachfragern orientieren und sich unternehmerisch realisieren lassen. In der heutigen Wirtschafts- und Arbeitswelt gewinnen – zumindest in wissensbasierten Volkswirtschaften – Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Neugier und Kreativität, aber auch Risikobereitschaft und Verantwortung zunehmend an Bedeutung“ (ebd., S. 9). Dabei sind unternehmerische Kompetenzen und Fertigkeiten sowohl für Entrepreneure relevant, die Ideen eigenständig unternehmerisch umsetzen, als auch für Arbeitnehmerinnen und -nehmer, die als Intrapreneure ihr Innovationspotenzial in ein bereits bestehendes Unternehmen einbringen. Gleichzeitig stellen private Lebensverläufe und -situationen ebenfalls Anforderungen an die Individuen, die unternehmerisches Denken und Handeln erfordern (vgl. ebd., S. 9 f.). Eine gelungene Entrepreneurship Education verbindet diese Bereiche miteinander und wird nicht als „unternehmerische Qualifikation im engeren Sinne“ verstanden, sondern als Beitrag zur „Förderung einer Kultur unternehmerischen Denkens und der Mündigkeit und Autonomie von Lernenden“ (ebd., S. 10). Weber nutzt für diese Unterscheidung die Bezeichnungen einer „beruflichen“ und einer „allgemeinen“ Entrepreneurship-Education und verweist darauf, dass Schülerfirmen der Letztgenannten zuzuordnen sind, weil es hierbei um die Förderung unternehmerischer Fähigkeiten und Haltungen gehe (vgl. Weber 2011, S. 185; Retzmann und Schröder 2012). Auch die Europäische Kommission betont, dass Schülerfirmen Entrepreneurship Education im „weiten Sinne“ unterstützen (vgl. European Commission 2005, S. 17). Sie liefern eine ausführliche, wenn auch nach eigenen Aussagen

nicht vollständige Liste von Eigenschaften („attributes“) und Fähigkeiten („skills“), die für unternehmerisches Denken und Handeln relevant sind und den Lernenden bei einem erfolgreichen Lernen und Arbeitsleben helfen (vgl. European Commission 2005., S. 17 ff.). Diese decken sich weitestgehend mit den definitorischen Merkmalen, die für die Entrepreneurship Education von Loerwald und Kirchner aufgestellt wurden (vgl. Kirchner und Loerwald 2014, S. 39). So können Schülerfirmen als personale Eigenschaften und Fähigkeiten („personal attributes and skills“; European Commission 2005, S. 17 f.) die „unternehmerische Kreativität, Innovationsfähigkeit, Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Leistungsmotivation, rationalen Umgang mit Risiko und Verantwortungsbewusstsein fördern“ und vermitteln gleichzeitig „solche ökonomischen und überfachlichen Kompetenzen [...], die für die Anbahnung, Realisierung und Reflexion unternehmerischer Initiative (Entrepreneurship) erforderlich sind“ (Kirchner und Loerwald 2014, S. 39). Diese werden von der Europäischen Kommission als „business skills“ bezeichnet und umfassen eine finanzielle Allgemeinbildung („financial literacy“), Rechnungswesen („accounting“), Marketing („marketing“), Personalwesen („human resource management“) und vieles mehr (vgl. European Commission 2005, S. 18). Besonders das vom Institut der deutschen Wirtschaft ins Leben gerufene Programm „JUNIOR“, das sich mittlerweile in verschiedene Programmvarianten unterteilt, um den einzelnen Zielgruppen gerecht zu werden, forciert Schülerfirmen im Rahmen einer Entrepreneurship Education. Mit dem Verweis auf Entrepreneure, die aus dem Bildungsprogramm hervorgegangen sind, kennzeichnen sie besonders ihre Erfolge im Sinne eines engen Entrepreneurship-Verständnisses, welches einer „Gründererziehung“ gleichkommt (vgl. IW und JUNIOR gGmbH o. J.a).

### 2.3.2.3 Bildung für nachhaltige Entwicklung

Eine zunehmende Betonung in der Schülerfirmenarbeit finden Aspekte einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Diese werden als integraler Bestandteil in der ökonomischen Bildung und der Arbeitslehredidaktik mitgedacht, treten bei der Schülerfirmenarbeit jedoch durch spezielle Förderprogramme, Netzwerke und Publikationen besonders in den Fokus.

So sind in diesem Zusammenhang beispielhaft das „Multiplikatoren-Netzwerk Nachhaltige Schülerfirmen“, bei dem durch eine eineinhalbjährige Weiterbildung qualifizierte Multiplikatoren die Netzwerkaktivitäten voranbringen (vgl. NaSch-Netzwerk o. J.), und die „NaSch Community“ zu nennen, die sich als Onlineplattform zur Vernetzung aller Akteure in nachhaltigen Schülerfirmen versteht und Interessierten einen Einstieg über die Bereitstellung von Materialien und Best Practice-Beispielen erleichtern möchte (vgl. Freie Universität Berlin o. J.a). Interessant sind in diesem Zusammenhang auch die genossenschaftlich ausgerichteten nachhaltigen Schülerfirmen (vgl. Göler von Ravensburg o. J.) und zwei aktuelle Bildungsinitiativen: Das Programm „StartGreen@School“ fördert eine „nachhaltige Gründungskultur an Schulen“ (vgl. BMUB o. J.) und die Initiative mit dem Titel „Schülerfirmen als Fair Trade Botschafter“ ist im Solidarbereich des fairen Handels zu verorten. Ihr Ziel besteht darin, über die Methode Schülerfirma „Fairen Handel als Geschäfts- und Lernfeld in Schulen zu etablieren und Lernkonzepte zum globalen Lernen zu entwickeln“ (vgl. Freie Universität Berlin o. J.b). Liebel merkt an, dass „Alternative Ansätze, die wirtschaftliches Handeln nicht (nur) unter dem Aspekt der Gewinnerzielung sehen, sondern es (auch) auf seine ökologischen und sozialen Implikationen, seine lokalen und globalen Wirkungen befragen und in denen neue Modelle von ‚Wohlstand‘, ‚Konsum‘, ‚Leben‘ und ‚Arbeit‘ handelnd erfahren und entwickelt werden [...]“ (Liebel 2008, S. 177) auch außerhalb spezieller Modellprojekte entstehen.

Das pädagogische Konzept wurde durch die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) (2005-2014) und durch die von der KMK und der Deutschen Unesco Kommission herausgegebene Empfehlung „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule“ maßgeblich geprägt. Das zentrale Anliegen ist es, Lernende darauf vorzubereiten, an gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen teilzuhaben und mitzuwirken (vgl. Michelsen 2009, S. 75). Es wird die Entwicklung von „Gestaltungskompetenz“ angestrebt, welche die Individuen dazu befähigen soll, ihre Gesellschaft aktiv mitzugestalten. Dabei geht es darum, die verschiedenen Perspektiven der Nachhaltigkeit, die sich über die ökologische, ökonomische und soziale (und z. T. auch kulturelle) Dimension ergeben, einzubinden (vgl. de Haan 2013, S. 8). Folgende Definition beschreibt

den Kompetenzbegriff mit seiner reflexiven, handlungs- und zukunftsorientierten Ausrichtung: „Mit Gestaltungskompetenz wird die Fähigkeit bezeichnet, Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können. Das heißt, aus Gegenwartsanalysen und Zukunftsstudien Schlussfolgerungen über ökologische, ökonomische und soziale Entwicklungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit ziehen und darauf basierende Entscheidungen treffen, verstehen und individuell, gemeinschaftlich und politisch umsetzen zu können, mit denen sich nachhaltige Entwicklungsprozesse verwirklichen lassen“ (Programm Transfer-21 2007, S. 12). Die Orientierung an der Zukunftsdimension nutzt de Haan, um den besonderen pädagogischen Wert von nachhaltigen gegenüber „normalen“ Schülerfirmen darzustellen: Da nachhaltige Entwicklungsprozesse „alternativlos“ sind, „verbietet sich letztlich ein Lernen, das nur zu nicht nachhaltigem unternehmerischen und alltäglichen Handeln führt, aus der Verantwortung für die Zukunft der Lernenden heraus“ (de Haan et al. 2009, S. 7). Die vielfach zitierte und auf Schülerfirmen bezogene Gestaltungskompetenz umfasst u. a. folgende Teilkompetenzen:

- „Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen,
- Vorausschauend denken und handeln,
- Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln,
- Gemeinsam mit anderen planen und handeln können,
- An Entscheidungsprozessen partizipieren können,
- Andere motivieren können, aktiv zu werden,
- Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können,
- Selbstständig planen und handeln können,
- Empathie und Solidarität für Benachteiligte zeigen können,
- Sich motivieren können, aktiv zu werden“

(de Haan 2013, S. 13 ff.).

Das Lernen im Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung und der damit intendierte Erwerb von Gestaltungskompetenz sind durch eine „Ermöglichungsdidaktik“ gekennzeichnet, die „ermöglichungsorientiert, selbst organisiert und kompetenzzentriert“ ausgerichtet ist (vgl. Michelsen 2009, S. 75). Schülerfirmen lassen sich besonders gut mit diesem

Konzept verbinden, da die Empfehlungen hinsichtlich der anzuwendenden Prinzipien weitestgehend deckungsgleich mit denen von Schülerfirmen sowie deren Zielstellungen sind (vgl. 2.3.3). So geht es beispielsweise um selbstbestimmtes Lernen, das Selbstwirksamkeit erfahrbar macht und vernetzte Wissensbestände fördert. „Überfachliche Lernarrangements, interdisziplinäres, projektbezogenes Lernen mit Praxisbezug und selbst gesteuerte Lernformen“ (vgl. Michelsen 2009, S. 74) sollen im Zentrum stehen. Schülerfirmen scheinen somit für die Bildung für nachhaltige Entwicklung – zumindest von der theoretischen Konzeption her – ein besonderes Potenzial zu bieten.

#### 2.3.2.4 Berufsorientierung

Schülerfirmen werden explizit als Methode der Berufsorientierung benannt (vgl. Pfletscher und Siegmann 2016; Knab 2007, S. 99). Beispielfähig sei hier das Modellprojekt „Schülerfirmen als Übungsfeld für den Berufseinstieg“ benannt, in welchem Schülerfirmen ein „einzigartiges Potenzial zum Berufseinstieg“ zugeschrieben werden (Behr und Pech o. J., S. 4). Lernende erhalten Einblick in die Geschäftsbranche und in spezifische Tätigkeitsfelder ihrer Schülerfirma und lernen durch die praktische Tätigkeit und den Austausch mit Wirtschaftspaten Anforderungen einzelner Berufe und einer selbstständigen Tätigkeit kennen. Sie können dabei ihre eigenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Interessen erkunden und werden somit auf Praxiskontakte vorbereitet (vgl. Kaiser und Kaminski 2011, S. 226).

Neben den fachlichen Lerninhalten wird ebenfalls die Ausbildung überfachlicher Kompetenzen angestrebt, der „Selbst- und Sozialkompetenzen“ oder „personalen und sozialen Kompetenzen“ der Schülerinnen und Schüler, die zur Bewältigung des Übergangs von der Schule in den Arbeitsmarkt dienen.

Hübner nennt folgende „Qualifikationen und Kompetenzen“:

- „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 Beruffindungsprozesse [sic.!] als besondere Herausforderung 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 sein“

(Hübner 2006, S. 11 f.).

Auflistungen allgemeiner überfachlicher Kompetenzerwartungen, die mit Schülerfirmen verbunden sind, sind vielfach in Unterrichtsmaterialien integriert (vgl. z. B. Kirchner und Loerwald 2016b, Modul 2, S. 5; DKJS 2014a, S. 7 f.). Da sich diese jedoch nicht spezifisch auf den berufsorientierenden Aspekt beziehen, sei an dieser Stelle lediglich auf diese verwiesen.

Insbesondere in der sonderpädagogischen Förderung ist der Übergang ins Berufsleben mit Hürden verbunden, da sich die Schulabgänger mit vielen anderen, meist höher qualifizierten, messen lassen müssen. Aus diesem Grund wird der Berufsorientierung ein hoher Stellenwert beigemessen und Schülerfirmen werden häufig in diesem Bereich schulischen Lernens verankert. Diesem Schwerpunkt hat sich das Netzwerk Berliner Schülerfirmen verschrieben, das sich insbesondere der Unterstützung von Schülerfirmen im Bereich der sonderpädagogischen Förderung widmet (vgl. ASIG oder Meschenmoser 2002).

### 2.3.2.5 Weitere Bildungsdimensionen

Da nur wenige Schülerfirmen im Handel tätig sind und der überwiegende Teil sich der Produktion oder dem Anbieten von Dienstleistungen widmet (vgl. Liebel 2009, S. 3), findet in den meisten Schülerfirmen eine Form der Leistungserstellung statt, für die weiteres Fachwissen und spezifische Kompetenzen notwendig sind. Je nach Branche der Schülerfirma handelt es sich dabei z. B. eher um technische, hauswirtschaftliche oder textile Bildungsdimensionen. Liebel erläutert, dass das Potenzial von Schülerfirmen darin bestehe, Produkte zu erzeugen und Dienstleistungen zu erbringen, „die einen realen Gebrauchswert“, einen tatsächlichen „gesellschaftlichen oder persönlichen Nutzen“ erfüllen (Liebel 2006, S. 223). Damit grenzen sie sich ab von einer simulierten Produktion, die lediglich der isolierten Vermittlung von Arbeitsvorgängen dient. Es wird stattdessen eine Erfahrung mit produktiver Arbeit ermöglicht, die sowohl technische Fertigkeiten verlangt als auch materialkundliche Inhalte und Kompetenzen integriert sowie die „Kooperation zwischen den Akteuren des Arbeitsprozesses“ im Sinne einer Produktionsplanung umfasst (vgl. Liebel 2006, S. 223). Reuel präzisiert jene Ziele, die sich durch ihren konkreten Bezug auf den Fertigungsprozess der technischen, der hauswirtschaftlichen oder der textilen Bildung zuordnen lassen (vgl. Reuel 2012, S. 8). Die von ihm benannten Ziele werden in der folgenden Tabelle mitsamt den von ihm verwendeten Begrifflichkeiten wiedergegeben, auch wenn diese nicht den gängigen Kompetenzbeschreibungen und ihrer Operationalisierung in überprüfbare Aufgabenstellungen entsprechen (siehe oben).

Tabelle 2: Mit der Leistungserstellung verknüpfte Ziele (Reuel 2012, S. 8)

<b>Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten</b>	<b>Kompetenznachweis</b>
Schülerinnen und Schüler bemühen sich um Perfektionierung des für Fertigungsprozesse notwendigen Handlungsgeschicks	Übt in der Werkstatt freiwillig, beteiligt sich an der Konstruktion von Vorrichtungen, hat klare Vorstellungen, was den Qualitätsstandards genügt und was Ausschuss ist

Schülerinnen und Schüler beachten und beherrschen Sicherheitsregeln und Hygienevorschriften	Bemüht sich um Sicherheit und Sauberkeit auch wenn keine Fremdkontrolle zu erwarten sind [sic!]
---	---

Darüber hinaus nennt Reuel weitere Ziele, welche gut die Verknüpfung von technischer und ökonomischer Bildung zeigen, wie beispielsweise über die Einteilung der Werkstattausstattung in langfristige und kurzfristige Investitionsgüter. Diese „Kompetenz“ kann der Schüler anhand eines in der Produktion abgebrochenen Bohrers nachweisen, den er als kurzfristiges Investitionsgut klassifiziert (vgl. Reuel 2012.).

Meschenmoser und Duismann warnen vor der Förderung handwerklicher Fertigkeiten, die aufgrund moderner Produktionsverfahren nicht mehr zeitgemäß sind und den veränderten beruflichen Anforderungen kaum gerecht werden (vgl. Duismann und Meschenmoser 2003, S. 54). Sie sprechen stattdessen von arbeitsrelevanten Basiskompetenzen, die über Schülerfirmen gefördert werden können (vgl. Duismann 2002; Duismann und Meschenmoser 2003) und die insbesondere vor dem Hintergrund der Arbeitslehredidaktik und der sonderpädagogischen Förderung entwickelt wurden: „[...] im Zentrum des Lernarrangements steht die Förderung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen [...] in unterschiedlichen Handlungsfeldern“ (Meschenmoser 2009b, S. 59). Diese umfassen sowohl Selbst- und Sozialkompetenzen als auch domänenspezifische Kompetenzbereiche. Dabei werden im Folgenden lediglich jene fachlichen Kompetenzbereiche aufgeführt, die als Ergänzung zu den bereits aufgeführten Zieldomänen von Interesse sind. Beachtenswert ist dabei die Berücksichtigung der Technikfolgen als Teilkategorie des Bereichs „Kognitive (Wissen) und emotionale Verhaltensweisen (Einstellungen)“: „Die Entwicklung technischer Produkte (Technikgenese) sollte an exemplarischen Beispielen erarbeitet, kennen gelernt und das verantwortliche Einsetzen technischer Artefakte vorgenommen werden (Technikfolgen)“ (Duisman 2002, S. 56). Darüber hinaus ist die Kategorie „Pragmatische, handwerkliche, manuelle und andere Verhaltensweisen“ spannend, da sie sich ebenfalls gut auf die Schülerfirmenarbeit anwenden lässt und die Multiperspektivität der Zielstellungen erweitert. Dazu gehören nach Duismann

die folgenden Kompetenzen, die er entgegen dieser Darstellung teilweise noch weiter ausdifferenziert:

- „Technische Kommunikation (visuelle und sprachliche Kommunikation)
- Exemplarische Werkzeuge und Verfahren der [...] Konstruktion, Herstellung und Entsorgung kennen und anwenden können [...]. Unterschiedliche Erfahrungen und Fertigkeiten auch als Beitrag zur eigenen Berufsorientierung ansehen und sich danach begründet verhalten können.
- Die Beschäftigung mit ausgewählten inhaltlichen Schwerpunkten aus technischen (und ökonomischen) Bereichen als potenzielle ‚individuelle Weltzugänge‘ [...] verstehen, für sich spezifische Zugänge erproben und sich möglicherweise für einen dieser entscheiden können. Gleichzeitig als entsprechende Qualifikationen auch als potenziellen Beitrag zur Lebensgestaltung und Existenzsicherung ansehen: Heimwerken/Textilwerken/Modellbau/technisch dominierte Hobbys ...“ (Duismann 2002., S. 57).

Die Verbindung einzelner fachlicher Domänen, wie sie in den arbeitsrelevanten Basiskompetenzen realisiert wird, ist kennzeichnend für die Arbeitslehre, deren Konzeption sich in Berlin im Unterrichtsfach Wirtschaft-Arbeit-Technik niederschlägt. Aufgrund der Ausrichtung dieser Forschungsarbeit auf Berliner Schülerfirmen sei hier erneut auf die Einbettung im Fach WAT verwiesen. Die curriculare Verankerung wird daher anhand des mit dem Schuljahr 2017/18 in Kraft tretenden gemeinsamen Rahmenlehrplans für die Länder Berlin und Brandenburg, mit Fokus auf das Land Berlin, exemplarisch erläutert.

Bei dem Berliner Unterrichtsfach WAT handelt es sich um ein integratives Konzept, das einzelne Bezugswissenschaften miteinander vereint. Im Rahmenlehrplan werden daher nicht die verschiedenen fachlichen Domänen getrennt nebeneinander dargestellt und mit separaten Lernzielen ausgewiesen, sondern es wird das umfassende Ziel verfolgt, „wirtschaftliche, arbeitsbezogene und technische Handlungskompetenzen“ zu fördern (vgl. SenBJW; MBJS 2015b, S. 6). Diese zentrale Handlungskompetenz wird durch vier Kompetenzbereiche strukturiert, die in enger Wechselwirkung miteinander stehen:

- mit Fachwissen umgehen,

- Methoden einsetzen,
- kommunizieren und
- bewerten und entscheiden.

Die Bezugswissenschaften des Unterrichtsfachs, die sich bereits in der Benennung Wirtschaft-Arbeit-Technik widerspiegeln, durchziehen diese Kompetenzfelder, welche es den Lernenden ermöglichen, „die arbeitsweltliche, wirtschaftliche und technische Welt zu verstehen, zu erklären und kritisch zu reflektieren“ (SenBJW; MBS 2015b, S. 6). Eine Besonderheit weist der Kompetenzbereich „Mit Fachwissen umgehen“ auf, der durch sogenannte „Basiskonzepte“ strukturiert wird, welche dazu dienen sollen, Fachinhalte zu vernetzen und „kumulatives, kontextbezogenes Lernen“ zu befördern (vgl. ebd., S. 6). Es handelt sich um das System-, das Entwicklungs- sowie das Nachhaltigkeitskonzept (vgl. ebd., S. 8 f.). Diese drei Konzepte werden bei der Nennung verschiedener Themenfelder, die nach den Jahrgangsstufen 7/8 und 9/10 (für das Land Berlin) sowie in den Pflicht- und Wahlpflichtbereich separiert sind, als Bezüge aufgeführt. Vorschläge zur Vernetzung der Basiskonzepte werden ebenfalls aufgelistet, in deren Rahmen Schülerfirmen empfohlen werden. Mit der folgenden Übersicht stellt die Autorin zusammen, bei welchen Themenfeldern Schülerfirmen als Integrationsmöglichkeit explizit genannt werden:

Tabelle 3: Relevante Themenfelder für Schülerfirmen des Berliner WAT-Rahmenlehrplans (vgl. SenBJW; MBS 2015b, S. 28 ff.)

Themenfeld	Intention	Inhalte
<b>Pflichtbereich</b> (ausschließlich Jahrgangsstufe 9/10)		
Unternehmerisches Handeln	Schülerinnen und Schüler erwerben Kenntnisse über unternehmerisches Handeln – diese sind der Schlüssel zum Agieren der Verbrau-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwickeln und Vermarkten von Produkten oder Dienstleistungen</li> <li>• Beschaffung, Produktion, Absatz, Finanzierung, Personalwesen</li> <li>• Gewinn- und Verlustrechnung</li> <li>• Aufbau- und Ablauforganisation</li> </ul>

	cherinnen und Verbraucher mit Unternehmen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Strategien des Marketings (Produkt-, Preis-, Kommunikations- und Vertriebsstrategien)</li> <li>• Regionale und überregionale Bedeutung von Unternehmen</li> <li>• Mitbestimmung, Arbeitszeitmodelle und Arbeitsschutz</li> </ul>
Gestaltung komplexer Projekte/ Bewertung technischer Innovationen	Von Schülerinnen und Schülern werden komplexe Produkte bzw. Dienstleistungen kooperativ geplant, gefertigt, bewertet sowie angeboten. Der Prozess des planend-produzierenden Arbeitens wird dokumentiert. Über die praktische Umsetzung wird die Verbindung zum reflexiven Umgang mit Innovationen aus Technik und Technologie hergestellt.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planung und Herstellung von komplexen Gegenständen/Planung und Realisierung komplexer Dienstleistungen</li> <li>• Dokumentation, Präsentation und Bewertung von Arbeitsprozessen</li> <li>• Methoden des Projektmanagements</li> <li>• Technische Kommunikation: fachsprachliche, grafische und multimediale Informationen und Darstellungen</li> <li>• Ergonomie von Arbeitsplätzen</li> <li>• Technische und technologische Innovationen – Informations- und Kommunikationstechnologien</li> <li>• Innovation: eine Phase im Prozess der Technikgenese</li> </ul>
<b>Wahlpflichtbereich</b> (Jahrgangsstufen 7/8; 9/10)		
Entwickeln und Herstellen von Produkten für Kunden/ Entwickeln und Anbieten von Dienstleistungen	Schülerinnen und Schüler öffnen den Unterricht kundenorientiert zur regionalen Wirtschaftswelt.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sachgüter, Dienstleistungen entwickeln und planen, herstellen und vermarkten</li> <li>• Betriebliche Grundfunktionen</li> <li>• Fertigungsorganisation, Organisation in Unternehmen</li> <li>• Aufbau- und Ablauforganisation</li> <li>• Arbeitsteilung</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marketing</li> <li>• Gesetzliche Regelungen beim Kauf und Verkauf von Produkten</li> <li>• Verhaltensregeln in den Werkstätten, Sicherheitsvorschriften für den Gebrauch von Materialien, Geräten und Maschinen</li> <li>• Berufsbilder im Bereich Handel, Technik und Design/Genderaspekte</li> </ul>
--	--	---

Darüber hinaus werden Schülerfirmen noch in den Wahlpflichtmodulen „Kleidung und Mode/Textilverarbeitung“, „Lebensmittelverarbeitung“ und „Schulumfeldgestaltung“ aufgeführt. In allen drei Modulen wird eine spezifische Branchenzugehörigkeit der Schülerfirma intendiert, die als Vorschlag teilweise direkt benannt wird. Im Modul „Kleidung und Mode/Textilverarbeitung“ wird beispielsweise das „Schul-T-Shirt“ als Leistungsangebot expliziert.

Die Analyse des Berliner Rahmenlehrplans für WAT hat ergeben, dass Schülerfirmen dort durchaus Beachtung finden und die Umsetzungsmöglichkeit vielfach expliziert, auf eine konkrete Bestimmung der damit zu fördernden Kompetenzen jedoch verzichtet wird. Diese Erkenntnis deckt sich mit einer von Göler von Ravensburg durchgeführten Recherche. Sie kommt zu folgender Erkenntnis: „Über die reine Empfehlung, an welche Fächer oder Lehreinheiten SF [Schülerfirmen; IP] eventuell angedockt werden könnten, hinausgehend[; IP] finden sich in Richtlinien, Lehrplänen und anderen schulrechtlichen Grundlagen lediglich eher vage, wenn auch recht vielfältige Bezüge zwischen SF und einem oder mehreren Bildungszielen“ (Göler von Ravensburg 2014, S. 65). Eine Darstellung einzelner Themenbereiche und jahrgangsdifferenzierter Kompetenzen sowie den entsprechenden Anknüpfungspunkten bei der Schülerfirmenarbeit hat der Verein „ArbeitsLeben, Wirtschaft, Schule – e.V.“ für das saarländische Schulfach „Beruf und Wirtschaft“ verfasst (vgl. ALWIS - ArbeitsLeben, Wirtschaft, Schule - e.V.). Diese sehr detaillierte Verbindung von Lehrplaninhalten mit Inhalten der Schülerfirma ist richtungsweisend

und sollte auf weitere Bundesländer angepasst werden, so auch auf das Berliner Unterrichtsfach Wirtschaft-Arbeit-Technik. Anhand einer solchen konkreten Kompetenzbestimmung kann die Schülerfirmenpraxis gezielter gestaltet und evaluiert werden.

Der WAT-Rahmenlehrplan des Landes Berlin betont sowohl die Option von Schülerfirmen im Bereich der unterrichtlichen Produktion als auch im Hinblick auf unternehmerisches Denken und Handeln und verweist darüber hinaus auf weitere fachliche Inhalte, die sich aus den einzelnen Geschäftsbranchen ergeben können. Dies entspricht dem Grundgedanken des Fachs WAT, das sich als integratives Unterrichtsfach versteht. Die Verankerung der Schülerfirmen im Berliner WAT-Rahmenlehrplan kann somit als ganzheitlich bezeichnet werden, da den pluralistischen Inhalten der Großmethode Schülerfirma weitestgehend Rechnung getragen wird. Einschränkungen liegen bei der berufsorientierenden Dimension von Schülerfirmen, die nur randständig in Form einzelner Inhalte aufgegriffen wird, und bezüglich der Bildung für nachhaltige Entwicklung vor. Letztere fließt als „Nachhaltigkeits-Konzept“ als eines von drei Basiskonzepten in den Rahmenlehrplan ein (vgl. SenBJW; MBJS 2015b, S. 8), wird aber nicht in Bezug auf die Schülerfirmenarbeit operationalisiert.

Die inhaltliche Breite, welche die Verankerung der Schülerfirmen aufweist, steht im Kontrast zu einem Großteil der fachwissenschaftlichen Veröffentlichungen, bei denen insbesondere die Lernzieldimension der ökonomischen Bildung hervorgehoben wird. Publikationen im Hinblick auf die Fördermöglichkeiten im Rahmen einer technischen Bildung fehlen fast vollständig. Dies verwundert hinsichtlich der postulierten Bandbreite der Arbeitslehre. Liebel verweist auf diesen Missstand bereits in seiner Veröffentlichung 2006, indem er auf die starke Fokussierung auf die Entwicklung und Umsetzung von Geschäftsideen hinweist und davor warnt, dass der gegenstandsbezogene Arbeitsprozess dem nachgeordnet und kaum noch relevant ist (vgl. Liebel 2006). Auch gute zehn Jahre nach seiner Feststellung hat sich an dem wenig genutzten Potenzial für technische, hauswirtschaftliche oder textile, also am Arbeitsprozess ausgerichtete Bildungsdimensionen, nichts verändert, sondern die Orientierung an ökonomisch geprägten Bildungsinhalten wird unisono betont. Dies spiegelt sich auch in den Titeln der jüngst herausgegebenen Unterrichtsmaterialien der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung „Unternehmen



Wirtschaft“ (vgl. DKJS 2016b) oder der Joachim Herz Stiftung „Ein Klasse(n) Unternehmen: Wir entwickeln und verwirklichen unsere Geschäftsidee“ wider (vgl. Kirchner und Loerwald 2016a). Insbesondere Letzteres steht stellvertretend für viele weitere, die gut aufbereitet wirtschaftliches Grundlagenwissen vermitteln und zur Entwicklung und Umsetzung einer eigenen Geschäftsidee anleiten, den eigentlichen Prozess der Leistungserstellung und der damit verbundenen Qualitätssicherung jedoch aussparen oder zumindest nachrangig thematisieren. Dies könnte darin begründet sein, dass Schülerfirmeninitiativen häufig von unternehmerischen Verbänden gefördert werden, die gerade auf die Vermittlung ökonomischer Inhalte und die Förderung der Entrepreneurship Education setzen. Die Forderung nach einer Verankerung von Entrepreneurship Education in der Schule und ihre Umsetzung über Schülerfirmen sollte kritisch betrachtet und überprüft werden. Weber verweist darauf, dass bei schulischen Lehr-Lernprozessen die Vorbereitung der Lernenden auf die Zukunft die zentrale Zielstellung ist und zeigt auf, dass bei der Forderung nach einer Entrepreneurship Education die Entwicklung der Individuen und ihrer Persönlichkeit zunächst nachgestellt ist (vgl. Weber 2009, S. 183 f.). Sie führt aus, dass vor allem wirtschaftspolitische Anforderungen zentral sind: „*Wirtschaftspolitisch* sollen Existenzgründungen die Beschäftigungskrise mindern, Innovationen die wirtschaftliche Dynamik erhöhen und die Rahmenbedingungen unternehmerischen Handelns verbessert werden“ (Weber 2009, S. 184; Hervorh. im Original). Aus dieser wirtschaftspolitischen Begründung werden erst nachrangig bildungspolitische Ziele abgeleitet. Schulische Bildungsangebote müssen stets einen Beitrag zur Förderung der Orientierungs-, Urteils- und Handlungskompetenz der Lernenden leisten (vgl. Weber 2009., S. 185). Gerade wenn, wie bei der Unterrichtsmethode Schülerfirma, wirtschaftspolitische Zielsetzungen mit schulischen Bildungsangeboten verbunden sind, besteht die Gefahr, dass die Schülerinnen und Schüler stattdessen für gesellschaftliche Ziele instrumentalisiert werden. Die abgeleiteten bildungspolitischen Ziele sollten daher einer kritischen Betrachtung unterzogen werden, um ihren Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden bewerten zu können und diese sicherzustellen.

Fundierte Konzeptionen zu Schülerfirmen aus der Perspektive der Arbeitslehre, mit denen die Hoffnung einer breiten inhaltlichen Ausrichtung

der Schülerfirmenarbeit verbunden ist, stehen noch aus, sind jedoch aufgrund der allgemein niedrigen Anzahl an Veröffentlichungen und Konzeptentwicklungen nicht unmittelbar zu erwarten. Inwieweit diese Tendenz zur ökonomischen Bildungsdimension sich in den konkreten unterrichtspraktischen Umsetzungen widerspiegelt und die subjektiven Konzepte der Lehrkräfte prägt, ist bislang ungeklärt und kann mithilfe der vorliegenden Studie nur ansatzweise reflektiert werden.

Zuletzt sei an dieser Stelle noch darauf verwiesen, dass auch Vertreter der politischen Bildung Erwartungen mit Schülerfirmen verbinden und sie als Möglichkeit schätzen, den Schülerinnen und Schülern Partizipationsmöglichkeiten einzuräumen und um demokratische Prinzipien wie beispielsweise bei der Entscheidungsfindung zumindest phasenweise einzuüben. Die Überschneidungen zur ökonomischen Bildung sind – zumindest bei einem weiten Verständnis dieser, wie oben dargelegt – eklatant. Dementsprechend geht es bei der politischen Bildung, die in Schülerfirmen ermöglicht wird, darum, „wirtschaftliche, soziale und politische Kompetenzen zu fördern“ (Liebel 2009, S. 175).

### 2.3.3 *Didaktische Konzepte*

Mit der Unterrichtsmethode Schülerfirma werden verschiedene didaktische Prinzipien verbunden, die sich teilweise überschneiden und auf ähnlichen Prämissen beruhen. Da die Schülerinnen und Schüler in einer Schülerfirma idealerweise arbeitsteilig tätig werden und somit ko-konstruktiv zur Leistungserstellung beitragen, werden Prinzipien des kooperativen Lernens angesprochen (vgl. z. B. Green und Green 2012; in Bezug auf die Schülerfirmenarbeit de Haan 2013, S. 21 f.). Der produzierende Charakter veranlasst Hofmann-Lun dazu, Schülerfirmen mit dem Begriff „Produktionsorientiertes Lernen“ zu verbinden (vgl. Hofmann-Lun 2007, S. 4). Indem die Lernenden im Idealfall ihre Waren und Dienstleistungen einem anonymen Markt anbieten, ihre Einkäufe tätigen und sich mit Wirtschaftspaten austauschen, treten sie in Interaktion mit externen Wirtschaftsakteuren. Durch diese „Praxiskontakte“ findet eine „Öffnung der Schule“ hinsichtlich des schulischen Umfelds statt (vgl. 2.3.3.2), die auch mit dem Konzept des praxisorientierten Lernens intendiert ist (vgl.

zur Bedeutung von Praxiskontakten z. B. Kaiser und Kaminski 2011, S. 237 ff.). Dabei wird versucht, „träges Wissen“ durch „eine enge Verzahnung von Wissenserwerb und Wissensanwendung“ zu vermeiden (vgl. Kirchner und Loerwald 2014, S. 102). Und schließlich sei an dieser Stelle noch auf das erfahrungsbasierte Lernen verweisen, das bereits im Hinblick auf die Schülerfirmenarbeit von mehreren Autoren erläutert wurde (vgl. König et al. 2013, S. 29 ff.; und Göler von Ravensburg 2014, S. 167 ff., die den Begriff des erfahrungsbasierten Lernens mit dem informellen Lernen in Beziehung setzt). Die Vielfalt der didaktischen Leitorientierungen, die mit Schülerfirmen verknüpft werden, zeigt sich u. a. eindrücklich bei Mittelstädt und Wiepcke. Sie konstatieren, dass Schülerfirmen der Projektmethode zuzuordnen sind und stellen ihr Potenzial für „erfahrungsbasiertes Lernen“, den „problem- und handlungsorientierten sowie authentischen Kontext“ und den hohen Praxisbezug heraus (vgl. König et al. 2013, S. 18 f.). „Wichtig ist, dass die Schülerinnen und Schüler selbstständig und eigenverantwortlich handeln“ (ebd., S. 19).

Nachfolgend werden ausgewählte, zentrale Prinzipien, die in der Literatur im Zusammenhang mit der Schülerfirmenarbeit genannt werden, erläutert. Diese Unterrichtsprinzipien werden vielfach mit variierenden Bezeichnungen verwendet, sind nicht klar voneinander abgrenzbar und weisen wiederum zu anderen Ansätzen wie z. B. dem offenen Unterricht, dem erfahrungsbasierten Lernen und dem problemlösenden Lernen inhaltliche Überschneidungen auf. Dementsprechend ähneln sich die meist sozialisationstheoretischen, lernpsychologischen und didaktisch-methodischen Argumentationslinien sowie die Hinweise zur Umsetzung, wohingegen umfassende Begründungstheorien, die möglicherweise auch zur Abgrenzung der Konzepte beitragen könnten, weitestgehend fehlen (vgl. Gudjons 2008, S. 39 f.). Diese Tatsache spiegelt sich auch in dem vorliegenden Datenmaterial wider, in dem die Lehrkräfte die didaktischen Prinzipien erwähnen, sie jedoch unterschiedlich konnotieren und teilweise lediglich als „legitimierende Worthülsen“ zu verwenden scheinen.

Eine dezidierte Gegenüberstellung dieser Ansätze zum Zwecke einer begrifflichen Klärung sowie eine anschließende präzise Analyse des von den Lehrkräften genutzten Begriffsvokabulars kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden. Stattdessen werden hier die methodischen Ansätze anhand von Merkmalen beschrieben, die dabei helfen, den Kern

dieser zu erfassen. Auf verwandte Ansätze wird dort verwiesen, wo dies nützlich erscheint. Die beschriebenen didaktischen Prinzipien gleichen sich jedoch hinsichtlich ihrer grundlegenden Prämisse: „Ihr gemeinsamer Kern ist die eigentätige, viele Sinne umfassende Auseinandersetzung und aktive Aneignung eines Lerngegenstandes“ (Gudjons 2008, S. 8) und spiegeln damit das wesentliche Charakteristikum des theoretischen Schülerfirmenkonzepts wider, bei denen sich die Schülerinnen und Schüler als Unternehmerinnen und Unternehmer und Arbeiterinnen und Arbeiter wirtschaftliches Wissen und Kompetenzen handelnd aneignen sollen. Das selbstständige Lernen im Handlungsmodell Schülerfirma ist lerntheoretisch begründbar, da man davon ausgeht, dass ausschließlich die Situationen zu echten Lernprozessen werden, in denen sich die Lernenden eigenaktiv, materialistisch handelnd mit dem „Lernstoff“ auseinandersetzen. Gleichzeitig geht es darum, die Jugendlichen, in deren Lebenswelt die konkreten Handlungen sozialisationsbedingt abnehmen, im Unterricht mit diesen zu konfrontieren, damit sie sinnliche Erfahrungen machen können. Über die Zielstellung der Mündigkeit, die mit dem selbstständigen Lernen angestrebt wird, wird nicht nur ein ökonomisches Ziel verfolgt, welches darin liegt, ein hohes Humankapital zu schaffen, welches durch Gründungen und Intrapreneurship das Wirtschaftswachstum und soziale Probleme angeht, sondern auch zur Persönlichkeitsbildung beizutragen, sodass jeder Jugendliche dazu befähigt wird, sein eigenes Leben entsprechend seinen Interessen und Neigungen individuell und eigenverantwortlich zu gestalten. Dazu gehört auch, dass die Individuen sich als Teil der Gesellschaft betrachten und hier als mündige Sozialbürgerinnen und -bürger im demokratischen System handlungsfähig werden und somit dieses System stärken. So fasst Weber für Schülerfirmen zusammen: „Eine Kultur der Selbstständigkeit kann für eine Orientierung in der Berufs- und Arbeitswelt, die Erweiterung beruflicher Perspektiven, die Entwicklung innovativer persönlicher, beruflicher und gesellschaftlicher Problemlösungen sowie auch zur Minderung persönlicher Abhängigkeiten einen wichtigen Beitrag leisten [...]“ (Weber 2011, S. 190 f.).

### 2.3.3.1 Selbstständiges Lernen

Der Begriff des selbstständigen Lernens ist nur schwer von verwandten Begriffen wie dem selbstgesteuerten, eigenverantwortlichen sowie selbstorganisierten Lernen abzugrenzen, da diese Begriffe teilweise synonym und insgesamt nicht einheitlich verwendet werden (vgl. z. B. Riedl 2010, S. 207, Haag 2011, S. 33, Beyer 2014, S. 128). Konrad nennt „spezifische theoretische Entwürfe“ und „die kommunikative Praxis in der Wissensgemeinschaft“ (Konrad 2014, S. 37 f.) als zentrale Ursachen für diese Begriffsvielfalt. Eine Annäherung an den Begriff „Selbstbestimmung“ und seine kontextuelle Verwendung in den unterschiedlichen Disziplinen kann bei Häcker nachgelesen werden (vgl. Häcker 2006, S. 11–81). Im Hinblick auf diese Arbeit ist lediglich das Gemeinsame der verschiedenen Begrifflichkeiten relevant: Das zentrale Merkmal all dieser Lernformbezeichnungen besteht in der Verschiebung von einem fremdgesteuerten hin zu einem weitestgehend autonom gestalteten Lernprozess durch den Lernenden. Das Verhältnis zwischen Autonomie und Fremdsteuerung ist nach Riedl als Kontinuum zu betrachten, das unterschiedliche Ausprägungsmöglichkeiten umfasst (vgl. Abbildung 6), wobei das vereinende Ziel darin liegt, den „Grad der Eigenverantwortung für das Lernen zu möglichst großen Teilen auf das lernende Individuum zu übertragen“ (Riedl 2010, S. 207).

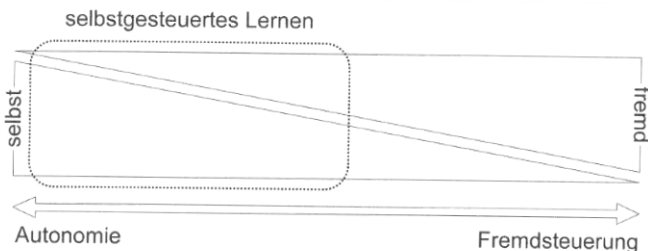


Abbildung 6: Selbstgesteuertes Lernen im Zusammenspiel von Autonomie und Fremdsteuerung (Riedl 2010, S. 207)

Das Ausmaß des selbstständigen Lernens kann im Unterricht variieren und sich zwischen einer engen Begrenzung und weitgehenden Realisie-

rung in den Bereichen des selbstständigen Denkens, Handelns und Lernens aufspannen. Wobei Riedl einräumt, dass ein vollständig selbstbestimmtes Lernen im schulischen Kontext ausgeschlossen ist: „Selbstgesteuertes Lernen wird zumindest bei institutionalisiertem Lernen wie in der Schule nicht völlig autonom verlaufen können, da immer Fremdeinflüsse vorhanden sind, wie z. B. der Lehrplan oder durch die Lehrkraft getroffene didaktische Entscheidungen für den Unterricht“ (Riedl 2010., S. 208).

Selbstständiges Lernen wird sowohl in der Bildungspolitik als auch im schulpädagogischen Diskurs als besonders relevant herausgestellt, da diesem Konzept aus verschiedenen fachlichen Perspektiven ein herausragender Wert beigemessen wird (eine Übersicht hierzu liefert z. B. Beyer 2014, S. 128 f.). Die besondere Bedeutung des selbstbestimmten Lernens ergibt sich zusammenfassend durch die Kombination aus funktionalen Aspekten sowie dem persönlichkeitsbildenden Ziel der Mündigkeit, welches für eine demokratisch organisierte Gesellschaft wichtig ist. Charakteristisch für diese Lernausrichtung ist das Ziel „der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder beziehungsweise Jugendlichen, das durch die Förderung eigener Ideen und Entscheidungen, von Eigen-Sinn und von kritischer Reflexion der Schüler realisiert werden soll [...]“ (Bräu 2008, S. 180). Dies setzt voraus, dass Lernergebnisse nicht vollständig vorherbestimmt werden können und verlangt von den betreuenden Lehrkräften mitzulernen (vgl. ebd.), was auch von den Lehrkräften bezogen auf die Schülerfirmenarbeit gefordert wird (vgl. 2.2.3.2). Gleichzeitig ist das selbstständige Lernen eine „Schlüsselqualifikation für das Zurechtkommen im beruflichen und gesellschaftlichen Leben“ (vgl. Bräu 2008, S. 179) und beinhaltet den Erwerb von Methodenkompetenz und die Lernorganisation. Diese beiden Aspekte der Selbstständigkeitsförderung beschreibt Weber ebenfalls in Bezug auf die Schülerfirmenarbeit, indem sie erläutert, dass Schülerfirmen einerseits die Methoden- und Sozialkompetenzen der Schülerinnen und Schüler, andererseits jedoch auch „einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zur Stärkung der Schülerpersönlichkeit leisten können“ (Weber 2011, S. 186).

Im Hinblick auf die Schülerfirmenarbeit und ihre spezifischen Zielsetzungen ist die Selbstständigkeit jedoch auch als berufliche Perspektive und im Sinne der Entrepreneurship Education relevant. Die Bereicherung des

Individuums durch das selbstständige Lernen wird somit mit einer ökonomischen Bedeutung ergänzt: Der ökonomische Wohlstand soll durch innovative und kreative Menschen gewahrt und vermehrt werden, die ihre Ideen nicht nur als Intrapreneure in ein bereits bestehendes Unternehmen einbringen, sondern als Entrepreneurere ihre Innovationen gewinnbringend umsetzen (vgl. Weber 2011, S. 158; Riedl 2010, S. 128 f.).

Die Zielausrichtung des selbstständigen Lernens wird im Unterricht auf unterschiedlichen Niveaustufen umgesetzt. Beyer nennt Beispiele für die verschiedenen Grade von Selbstständigkeit, die mit Beispielen aus der Schülerfirmenarbeit verbunden werden sollen (Beyer 2014, S. 131). Dazu wird als Tätigkeitsfeld der Schülerfirmen beispielhaft die Lebensmittelverarbeitung herangezogen.

Tabelle 4: Grade der Selbstständigkeit bei der Schülerfirmenarbeit

<b>Grade der Selbstständigkeit (Beyer 2014, S. 131)</b>	<b>Bezug zur Schülerfirmenarbeit am Beispiel der Lebensmittelverarbeitung</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>einfache Eigentätigkeit im Sinne aktiven Erlernens aufgebener Lernpensen</li> </ul>	z. B. die Fachtermini für einzelne Werkzeuge/Geräte oder verschiedene Garverfahren
<ul style="list-style-type: none"> <li>selbstständige Bearbeitung von Aufgaben mit Hilfe vorher geübter Verfahren der Aufgabenbearbeitung</li> </ul>	z. B. die Herstellung von Backwaren mithilfe eingeübter Fertigungsschritte
<ul style="list-style-type: none"> <li>das selbstständige Finden einer Lösung für einen neuen Aufgabentyp mit Hilfe bereits bekannten Wissens und früher erlernten Könnens</li> </ul>	z. B. die Produktion einer neuen Speise, für die eigenständig ein Rezept recherchiert werden und dieses mithilfe des bekannten Wissens umgesetzt werden muss
<ul style="list-style-type: none"> <li>die selbstständige Erarbeitung eines vorgegebenen komplexen Themas</li> </ul>	z. B. die Umsetzung von nachhaltigem Handeln im eigenen Schülerunternehmen

<ul style="list-style-type: none"> <li>• völlig eigenständige Realisierung selbstgesetzter Ziele</li> </ul>	z. B. wenn die Lernenden den Gründungsprozess eigenaktiv mitgestalten und ihre Geschäftsidee selbst entwickeln
---	--

Während sich diese Auflistung vorwiegend an der Aufgabenstruktur orientiert, formuliert Riedl allgemeine Bezugspunkte des Lernens, anhand derer man ebenfalls die Ausprägung der Selbstbestimmung reflektieren kann. Dabei stellt sich jeweils die Frage, wer die zentralen Entscheidungen hinsichtlich der Lernzielbestimmung, der Lernkoordination und -organisation und der Kontrolle des Lernens trifft und inwieweit die Selbstwahrnehmung der Lernenden über gezielte Reflexionen gefördert wird (vgl. Riedl 2010, S. 208).

Bräu führt aus, dass selbstständiges Lernen sowohl im kooperierenden als auch im individualisierten Unterricht stattfinden kann (vgl. Bräu 2008, S. 179). Bei Schülerfirmen handelt es sich vorwiegend um ein kooperatives Lernarrangement, in dem die Lernenden sich im Idealfall untereinander austauschen müssen, um gemeinsam zentrale Entscheidungen diskutieren und treffen zu können. Gleichzeitig bedingt die kooperative Aushandlung jedoch in der Regel auch – zumindest phasenweise – die arbeitsteilige Leistungserstellung. Dadurch erfolgt idealerweise eine Individualisierung, die dazu führt, dass einzelne Schülerinnen und Schüler anhand ihrer eigenständigen Aufgabenbearbeitung lernen. Theoretisch beinhalten Schülerfirmen somit die Chance, eine individuelle, am Lern- und Leistungsniveau angepasste, differenzierte Förderung der Schülerinnen und Schüler umzusetzen (vgl. Bräu 2008, S. 180). So kann beispielsweise in einer Schülerfirma die Besetzung der einzelnen Positionen entsprechend den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler vorgenommen werden, um sie somit in ihrer Einzigartigkeit zu berücksichtigen. Eine Förderung des selbstständigen Lernens kann über direkte oder indirekte Ansätze verwirklicht werden (vgl. Riedl 2010, S. 212), die sich auf das theoretische Modell der Schülerfirma übertragen lassen. Da die Schülerfirmenarbeit nicht nur die Leistungserstellung und deren Vertrieb umfasst, sondern idealerweise von einem kontinuierlichen, reflexiven Prozess begleitet wird (vgl. 2.2), kann eine direkte Förderung des selbstständigen Lernens über die Reflexion von Lernstrategien sowie deren



Training realisiert werden. Bei einem indirekten Förderansatz werden Selbstlernkompetenzen nicht explizit fokussiert, sondern durch gezielte Aufgaben- und Problemstellungen zum selbstständigen Arbeiten und Lernen anvisiert (vgl. Riedl 2010, S. 212). Auch dieser Ansatz zur Kompetenzförderung ist in Schülerfirmen denkbar und erscheint unter Betrachtung der für Schülerfirmen konzipierten Unterrichtsmaterialien sogar wahrscheinlicher, da diese keine explizite Thematisierung von Lernstrategien enthalten.

Haag nennt verschiedene Aspekte, die dazu beitragen, dass selbstregulierte Lernumgebungen wirksame Lehr-Lernprozesse hervorbringen (vgl. Haag 2011, S. 35), wobei für die Unterrichtsmethode Schülerfirmen vor allem die folgenden drei greifen:

- Aufbau des Unterrichts auf sinnvollen und sinnstiftenden Problemstellungen (vgl. ebd.). Die Probleme und Herausforderungen, die sich in Schülerfirmen stellen, ergeben sich aus der Handlungspraxis und sind somit authentisch. Dementsprechend kann davon ausgegangen werden, dass ein großer Teil des Unterrichts in Schülerfirmen diesem Postulat entspricht, wobei eingeräumt werden muss, dass die reflexiven Phasen, welche die Schülerfirmenarbeit notwendigerweise flankieren, diesem Anspruch möglicherweise nur eingeschränkt gerecht werden, nämlich erst dann, wenn die Fähigkeit zum selbstständigen Denken angeregt wird, über „Phänomene, die irritieren“ und somit problemhaltig sind (vgl. Beyer 2014, S. 134).
- Handlungsorientierter Unterricht, „um im aktiven Lernen den denkenden Umgang mit Aufgaben und Problemen zu stärken“ (Haag 2011, S. 35): Ein Charakteristikum von Schülerfirmen besteht darin, dass die Lernenden im Rahmen des Simulationsmodells als zentrale Handlungsakteure tätig werden. Die Bedeutung des handlungsorientierten Lernens wird daher in Kap. 2.3.3.2 detailliert erläutert.
- Abbildung komplexer Ziel- und Inhaltsstrukturen anstelle von Unterricht, der „didaktisch reduktionistisch“ ist (Haag 2011, S. 35). Dieses Kriterium hängt eng mit der individuellen Ausgestaltung der Unterrichtsmethode ab. In der theoretischen Fundierung des Lernens in Schülerfirmen (vgl. Kap. 3) wird aufgezeigt, dass bei

Schülerfirmen stets eine Konstruktionsleistung von den Lehrkräften vorgenommen wird, die zwangsläufig eine Reduktion der Wirklichkeit bedingt. Da das Bezugsmodell, die Wirklichkeit, jedoch äußerst komplex ist und zentrale Handlungs- und Organisationsstrukturen Eingang in das Lernarrangement finden, kann davon ausgegangen werden, dass die Ziel- und Inhaltsstrukturen von Schülerfirmen dieser Prämisse grundsätzlich gerecht werden können.

In der Unterrichtspraxis ist die Umsetzung der Selbstbestimmung eine Herausforderung und das Erreichen des Ideals, bei dem „Lernende eigenständig den eigenen Lernbedarf feststellen, sich selbst motivieren, das Lernen steuern, kontrollieren, überwachen und bewerten“ (Haag 2011, S. 33), schwer einzulösen. Riedl beschreibt verschiedene Herausforderungen und identifiziert als Problembereiche sowohl spezifische, von Schülerinnen und Schülern verinnerlichte Lernrollen als auch von Lehrkräften ausgeübte Formen der Unterrichtssteuerung. So behindern beispielsweise motivationale Faktoren das selbstständige Lernen: Nehmen Schülerinnen und Schüler eine „Konsumentenhaltung“ ein, die durch ein passives Lernverhalten gekennzeichnet ist, wird die Umsetzung aktivierender, autonomer Lernaktivitäten erschwert und setzt wiederum von den Lehrkräften eine besonders hohe Motivation voraus, um dieses Hindernis bewusst zu durchbrechen (vgl. Riedl 2010, S. 210 f.).

Bräus beschreibt darüber hinaus Paradoxien und Dilemmata im Zusammenhang mit dem selbstständigen Lernen, die durch die Unterrichtssituation und das Schulsystem allgemein, aber auch durch das Konzept selbst bedingt sind und hier anhand dreier zentraler Spannungsfelder aufgezeigt werden (vgl. Bräu 2008).

### **Zieldilemma des Schulsystems**

Die Schule als institutionelle Bildungseinrichtung ist durch eine zweigleisige Zielperspektive gekennzeichnet: Einerseits soll sie spezifische, fachlich orientierte Wissensbestände vermitteln, andererseits soll sie Kompetenzen fördern, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, neue Sachverhalte zu erschließen und Probleme zu lösen. Die Schule hat somit einen „konservierenden“ Charakter, bei dem es darum geht, „elementare Wissensbestände, kulturelle Traditionen und kulturelle

Techniken der universalen Menschheitsgeschichte und der konkreten Gesellschaftsgeschichte“ (Schütze und Breidenstein 2008, S. 11) als festgelegten Wissenskanon den Lernenden zu vermitteln. Aus dieser Zweigleisigkeit resultieren „Vermittlungszwänge“, die einen paradoxen Charakter aufweisen. Diese Paradoxie vermischt sich stark mit dem Handlungsdilemma der Lehrkräfte, bei dem sie sich zwischen den Polen der Instruktion und des Selbst-tun-Lassens verorten müssen (vgl. Schütze und Breidenstein 2008, S. 13). So beschreibt Bönsch die Problematik der paradoxen Zielorientierung der Schule und schreibt dabei die Ebene der faktischen Wissensvermittlung einem instruierenden, passivierenden Lehrerverhalten zu: „Der nach wie vor dominante lehrergeführte Unterricht mag unter Gesichtspunkten der Inhalts-/Stofforientierung seine Bedeutung haben. Er hat aber das Problem, dass er für das Lernen schädlich sein kann, weil er mit der Fülle des angebotenen Stoffes selbstgesteuertes Lernen geradezu unterdrückt“ (Bönsch 2009, S. 272). Dem folgend konstatieren Schütze und Breidenstein, dass „der Wissens-, Traditions- und Technikkanon, den die Schule zu vermitteln verpflichtet ist, zeitweilig eingeklammert bzw. doch zumindest zunächst dethematisiert werden“ (Schütze und Breidenstein 2008, S. 12) muss und dies im schulischen Kontext nicht leicht ist. Andersherum ist es notwendig, die Schülerinnen und Schüler vom „Abkürzungscharakter der kulturhistorischen Traditionsvermittlung“ profitieren zu lassen, da die eigenständige Erarbeitung dieses Wissensreservoirs zu zeitaufwendig wäre (vgl. Schütze und Breidenstein 2008, S. 12.).

Über dieses Spannungsverhältnis hinaus gibt es einen weiteren Konflikt hinsichtlich der Zielsetzung der Institution Schule. Schule erfüllt eine „Doppelfunktion“, indem sie die Lernenden über Zeugnisse und Bildungsabschlüsse selektiert, gleichzeitig jedoch dazu angehalten ist, die Kinder und Jugendlichen entsprechend ihrer individuellen Lern- und Leistungsniveaus zu fördern und zur Mündigkeit zu verhelfen (vgl. Bräu 2008, S. 183 f. oder Heymann 2015, S. 6).

### **Selbstständigkeit durch Fremdaufforderung**

Eine zentrale Frage, die sich bei der Förderung der Selbstständigkeit aufdrängt, ist das Dilemma, dass die Lehrkraft im Unterricht versucht, das selbstständige Lernen der Schülerinnen und Schüler zu fördern und

damit gleichzeitig in deren Lernautonomie eingreift. Heymann fragt daher „Kann ein (junger) Mensch überhaupt von außen dazu gebracht werden, von Außeneinflüssen unabhängig zu werden?“ (Heymann 2015, S. 8), verzichtet jedoch auf eine theoretische Erörterung, sondern entwickelt unterrichtspraktische Ratschläge. So spricht er sich beispielsweise dafür aus, die Selbstständigkeitsförderung an das individuelle Leistungsniveau der Lernenden anzupassen und mit stärker angeleiteten Phasen zu kombinieren, die auch von Schülerinnen und Schülern eingefordert werden können (vgl. Heymann 2015, S. 8 f.). Beyer sieht die Aufforderung zur Selbsttätigkeit durch die Lehrkraft als Autonomiebeschränkung des Lernenden an und konstatiert, dass die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler ebenfalls einen volitionalen Aspekt voraussetzt. Der Schüler muss „bereit sein“, selbstständig zu handeln und die Unterstützung der Lehrkraft sollte lediglich vorübergehend wirken (vgl. Beyer 2014, S. 130). „Das eigentliche Ziel des Unterrichts muss deshalb darin bestehen, den Schüler von der Fremdaufforderung dadurch unabhängig werden zu lassen, dass diese in eine Selbstaufforderung übergeht“ (Beyer 2014, S. 130). Hecht beleuchtet diesen einfach erscheinenden Prozess empirisch und stellt fest, dass die Selbsttätigkeit eine Kooperation zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern voraussetzt. Er begreift „Zumutungen“, bei denen die Lernenden mit neuen, teilweise irritierenden oder befremdlichen Herausforderungen konfrontiert werden, als immanenten Bestandteil pädagogischen Handelns und konstatiert: „Selbsttätigkeit und bildsame Auseinandersetzung sind nicht erzwingbar“ (Hecht 2009, S. 15). Dementsprechend stellt sich die Frage, wie Kooperationen hergestellt werden können, in denen sich sowohl Lehrkräfte als auch Schülerinnen und Schüler gemeinsam auf eine Situation einlassen. Hecht liefert ein Modell, welches verschiedene Kooperationsabstufungen aufweist und als Reflexionsgrundlage sowohl für die Alltagspraxis als auch für theoretische Ansätze genutzt werden kann (vgl. Hecht 2009, S. 352 ff.).

Bräu leitet aus ihren empirisch gestützten Beschreibungen der Paradoxien und Dilemmata unterrichtspraktische Empfehlungen ab. Sie warnt davor, die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler mit Selbsttätigkeit gleichzusetzen und appelliert dafür, „gelingende Lernprozesse“ als Bewertungsmaßstab für das Austarieren der Pole „selbst tun lassen“ und

„intervenieren bzw. helfen/unterstützen“ zu nutzen. Durch Interventionen kann die Lehrkraft die Qualität der Schülerarbeit teilweise enorm steigern und das Risiko des Scheiterns minimieren. Es besteht jedoch gleichzeitig die Gefahr der übermäßigen Regulation. Als Lösung schlägt Bräu vor, einen kontinuierlichen Kommunikations- und Reflexionsprozess mit den Schülerinnen und Schülern über die Planung und Teilergebnisse ihrer selbstständigen Arbeit umzusetzen. Somit können Lernprozesse ermöglicht werden, die einerseits Freiraum zur Selbstständigkeit und zur Selbstwirksamkeit der Schülerinnen und Schüler bieten, gleichzeitig jedoch auch Hilfestellung der Lehrkraft einbinden (vgl. Bräu 2008, S. 190 f.).

### **Selbstständigkeit als Ziel und Anforderung zugleich**

Möchte eine Lehrkraft das selbstständige Lernen der Schülerinnen und Schüler fördern, setzt dies voraus, dass die Individuen bereits in der Lage sind, einzelne Teilbereiche selbstständig zu durchdenken oder durchzuführen. Dementsprechend ist die Selbstständigkeit einerseits das erklärte Bildungsziel, das es anzustreben gilt, gleichzeitig ist die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler jedoch Voraussetzung für die Zielerreichung. Dies stellt einen Widerspruch dar, den Beyer wie folgt beschreibt: „Selbstständigkeit als Ziel anzustreben, macht nur Sinn, wenn der Schüler noch nicht über sie verfügt. Und umgekehrt: Wenn die Selbstständigkeit des Schülers in einem Bereich bereits gegeben ist, erübrigt es sich, sie sich als Ziel zu setzen“ (Beyer 2014, S. 130). Dieser Widerspruch lässt sich nach Bräu nur lösen, „indem kontrafaktisch Kompetenz“ unterstellt wird: „Wenn Selbstständigkeit erreicht werden soll, dafür aber bereits vorhanden sein muss, wird ein Verhalten als bereits verfügbar unterstellt, obwohl davon ausgegangen werden kann, dass es noch nicht ausgeprägt ist“ (vgl. Bräu 2008, S. 193). Um eine Überforderung und ein Scheitern des Lernenden zu vermeiden, rät Bräu dazu, die Anforderung so zu stellen, dass die Selbstständigkeitsförderung auf einem minimal höheren Niveau liegt als die bereits erworbene Kompetenz des Lernenden (vgl. ebd.). Riedl spricht von einem „Hineinwachsen“ in selbstgesteuerte Lernprozesse und rät Lehrkräften dazu, die Lernenden „Schritt für Schritt an die Selbststeuerung des Lernens heranzuführen“ (Riedl 2010, S. 215). Damit spitzt sich die Bedeutung des Begriffs Selbstständigkeit nochmals zu, denn die Selbstständigkeit ist nicht nur Ziel und Anforderung, sondern

zugleich auch die Methode (vgl. hierzu Weinert 1982), wie durch Peschels Postulat deutlich wird: „Selbständigkeit lernt man durch Selbständigkeit“ (Peschel 2015). Ein selbstorganisiertes Ausführen von Instruktionen ist demnach nicht als Selbstständigkeitsförderung zu bezeichnen: „Selbständigkeit wird nicht durch Vorgabe oder Vorleben eingeübt, sondern durch eigenes Erleben ausgebildet - mit allem Auf und Ab, das dazu gehört ...“ (ebd., S. 33). Die enge Verknüpfung zum erfahrungsbasierten Lernen als angrenzendes pädagogisches Prinzip ist evident.

Die skizzierten Dilemmata stellen sich bei Schülerfirmen als besonders brisant heraus, weil es hier gilt, den ohnehin schon spannungsgeladenen pädagogischen Anspruch der Selbstständigkeit mit der wirtschaftlichen Ausrichtung eines Unternehmens zu verbinden (vgl. Wirtschaftlichkeit vs. Selbstständigkeit).

### 2.3.3.2 Handlungsorientiertes Lernen

Der Begriff des handlungsorientierten Lernens ist eng mit dem Begriff des selbstgesteuerten Lernens verwandt. Bönsch sieht den handlungsorientierten Unterricht als Möglichkeit und Konkretion des Anspruchs eines eigenverantwortlichen Lernens (Bönsch 2015, S. 24 ff.). Die Nähe der Konzepte wird deutlich über seine Definition: „Handlungsorientierter Unterricht bedeutet Lernen selbst planen, durchführen und reflektieren“ (Bönsch 2015, S. 26). Riedl verweist darauf, dass die Fokussierung des handlungsorientierten Unterrichts auf konkrete Handlungsziele und -produkte sein besonderes Kennzeichen ist (vgl. Riedl 2010, S. 217). Dieser Produktbezug wird auch in der Definition von Jank und Meyer herausgestellt: „Handlungsorientierter Unterricht ist ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem die zwischen den Lehrerinnen und Lehrern und den Schülerinnen und Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Gestaltung des Unterrichtsprozesses leiten, sodass Kopf- und Handarbeit der Schülerinnen und Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können“ (Jank und Meyer 2014, S. 315). Als geeignetes Unterrichtskonzept, welches handlungsorientiertes Lehren und Lernen ermöglicht, wird der Projektunterricht benannt (vgl. Gudjons 2008, S. 73 ff.; vgl. 2.3.3.3).

Jank und Meyer definieren fünf Merkmale handlungsorientierten Unterrichts (vgl. Jank und Meyer 2014, S. 316 ff.), die im Folgenden knapp dargestellt werden. Die Autorin ergänzt mit dem Aspekt der unterrichtlichen Öffnung ein sechstes Charakteristikum, welches von Meyer als didaktisches Kriterium für die Ausgestaltung des Handlungsorientierten Unterrichts ausgeführt wird (vgl. Meyer 2010, S. 420) und setzt die Merkmale mit der Methode Schülerfirma in Beziehung:

- **Handlungsorientierter Unterricht ist ganzheitlich** und stellt eine Verknüpfung von Kopf- und Handarbeit dar. Das Zusammenspiel von „ausgeführten materiellen Handlungen“ und von „geistigen (sprachlich ablaufenden oder als mentale Prozesse ablaufenden) Denk-Handlungen“ (Jank und Meyer 2014, S. 316 f.) ist in Schülerfirmen per se gegeben: Einerseits ist alleine durch die Leistungserstellung sichergestellt, dass die Schülerinnen und Schüler praktisch, handelnd tätig werden, andererseits gibt es zahlreiche Gelegenheiten zur „Kopfarbeit“, die sich im Gründungsprozess manifestieren und besonders im kontinuierlichen Reflexionsprozess hervorgehoben werden. Der Unterrichtsinhalt ist von konkreten Problem- und Fragestellungen geprägt und weniger durch die Systematik der Fachwissenschaft. In Schülerfirmen ist eine Verknüpfung dieser beiden Leitlinien für die Unterrichtsinhalte denkbar. Die betriebswirtschaftliche Systematik von Gründungen wirkt auf die Unterrichtsgestaltung von Schülerfirmen ein, die in der praktischen Umsetzung jedoch durch leitgebende Fragen, die sich durch das Handlungsziel der Firmengründung ergeben, bestimmt wird (2.2.2). Aufgrund dieser realen Problemstellungen wird Schülerfirmenarbeit auch als problemorientiertes Lernen bezeichnet (vgl. Göler von Ravensburg 2014, S. 164 ff.). Die unterrichtlichen Strukturen orientierten sich daher am Phasenverlauf der Schülerfirmengründung und es wird meist darauf verzichtet, Unterrichtsinhalte in Einzelstunden aufzuspalten.
- **Handlungsorientierter Unterricht verbindet die Prinzipien der Selbsttätigkeit der Lernenden mit der Führung durch die Lehrkraft** (vgl. Jank und Meyer 2014, S. 316). Dieses Merkmal wird an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt, da es sich mit dem

- didaktischen Prinzip des selbstständigen Lernens deckt (vgl. 2.3.3.2).
- Handlungsorientierter Unterricht zielt auf die **Erstellung von Handlungsprodukten** ab, über die sich die Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer gemeinsam verständigen. Schülerfirmen selbst können als komplexes Produkt eines handlungsorientierten Unterrichts betrachtet werden. Da Schülerfirmen eine Makromethode darstellen, sind in ihr jedoch weitere Handlungsprodukte integriert: So können beispielsweise die Erstellung einzelner Werbemaßnahmen wie beispielsweise die Gestaltung eines Flyers oder eines Webauftritts oder auch die Entwicklung marktfähiger Produkte/Dienstleistungen als kleinere Arbeitsergebnisse innerhalb des großen Projekts Schülerfirma betrachtet werden. Dabei gilt wie für jeden handlungsorientierten Unterricht, dass die Produkte sowohl als immaterielle, wie die Präsentation der Schülerfirma bei einem Wettbewerb, als auch als materielle Symbolisierungsform, wie die gefertigten Produkte selbst, inszeniert oder hergestellt werden können. Meyer und Jank weisen darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler sich mit ihrem Produkt identifizieren können, was über Berichte aus Schülerfirmen größtenteils bestätigt werden kann (vgl. Jank und Meyer 2014, S. 319).
  - Ein weiteres Kennzeichen handlungsorientierten Unterrichts besteht in einer **weitestgehenden Schülerorientierung**, die sich darin widerspiegelt, dass ihre Interessen als Ausgangspunkt der Unterrichtsgestaltung genutzt werden. In Schülerfirmen werden die Schülerinteressen gleich zu Beginn bei der Entwicklung einer Geschäftsidee und der Festlegung des Leistungsspektrums explizit einbezogen und berücksichtigt. Gleichzeitig bietet die Schülerfirmenarbeit den Lernenden die Gelegenheit, durch die Auseinandersetzung mit den betrieblichen Handlungsstrukturen und -abläufen eigene Interessen zu erkennen und diese weiterzuentwickeln, wie beispielsweise bezüglich der eigenen Rollenübernahme im Unternehmen. Hierbei besteht das besondere Potenzial von Schülerfirmen darin, dass die Interessen der Schülerschaft individuell wahrgenommen und mithilfe spezifischer



Verantwortlichkeiten gefördert werden können. Die fachlichen Interessen werden dabei idealerweise mit sozialen und personalen Dimensionen ergänzt (vgl. Jank und Meyer 2014, S. 316).

- Im handlungsorientierten Unterricht werden verschiedene Handlungsformen realisiert, die in Kombination **solidarisches Handeln** hervorbringen. In Schülerfirmen ist sowohl kommunikatives als auch instrumentelles Handeln erforderlich. Die Lernenden entwickeln ihre Schülerfirma idealerweise gemeinsam und müssen sich dabei über zahlreiche Entwicklungsschritte kommunikativ austauschen und Entscheidungen treffen. Dementsprechend ist die „sprachliche Verständigung“ als „Form kommunikativen Handelns“ (Jank und Meyer 2014, S. 318) gegeben. In den gemeinsamen Projektplanungsprozessen werden Handlungsziele festgelegt, die über „zielgerichtete Arbeit“ (vgl. ebd.) realisiert werden. Wenn beide Handlungsvarianten zusammenspielen, wird ein „solidarisches Handeln“ umgesetzt, bei dem der gemeinsame Nutzen vor individuellen Beweggründen steht (vgl. ebd., S. 319). Dies ist bei Schülerfirmen gegeben, die ausschließlich als Teamprojekte realisiert werden.
- Handlungsorientierter Unterricht ist gleichzeitig ein **offener Unterricht**. Die Öffnung vollzieht sich sowohl nach innen als auch nach außen und zeigt sich in folgenden Dimensionen des Unterrichts und der Schule (vgl. Meyer 2010, S. 420):
  - Öffnung des Unterrichts für die Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler (vgl. 2.3.3.2).
  - Öffnung hinsichtlich einer fächerübergreifenden, projektförmigen Gestaltung von Unterricht im Kontext eines differenzierten Schullebens. Durch die Beschreibung der Lernzielausrichtung von Schülerfirmen (vgl. 2.3.2) konnte belegt werden, dass Schülerfirmen ein variantenreiches Potenzial von Fördermöglichkeiten beinhalten, das für einen fächerübergreifenden Unterricht prädestiniert ist. Gleichzeitig spielen Schülerfirmen auch bei der strategischen Schulentwicklung eine Rolle und werden als bedeutsam im Kontext der Ganztagschule erachtet.

Dass Schülerfirmen aufgrund ihrer zentralen Merkmale einem projektorientiertem Unterricht entsprechen oder zumindest nahekomen, wird an späterer Stelle erläutert (vgl. 2.3.3.3).

- Öffnung hinsichtlich des schulischen Umfelds, die verstanden wird als wechselseitiger Austausch, indem die Schülerinnen und Schüler die Schule verlassen, um außerschulisch Lernprozesse zu durchlaufen, aber auch Externe in den Unterricht einbezogen werden, um Expertenwissen zu teilen. Schülerfirmen werden als „Binglied“ zwischen Schule und Wirtschaft betrachtet und die Kooperation mit realen Wirtschaftspartnern ist dementsprechend intendiert. Gleichzeitig verlassen die Schülerinnen und Schüler durch die Adressierung eines anonymen Marktes die Schule und treten mit externen Kunden in Kontakt, deren Reaktionen wichtige Referenzen für die Entwicklung bieten.

Nach Gudjons kommt es beim handlungsorientierten Unterricht darauf an, eine vollständige Handlung umzusetzen, um eine Lernwirksamkeit zu erzielen, denn „menschliches Tun im Sinne einer Handlung wird durch die Trias ‚Planen‘, ‚Durchführen‘ und ‚Kontrollieren‘ reguliert“ (Gudjons 2008, S. 48). Diese Komponenten spiegeln sich auch im projektorientierten Lernen wider (vgl. 2.3.3.3) und lassen sich ebenfalls bei der Schülerfirmenarbeit identifizieren. Wiepcke und Mittelstädt haben das Prinzip der vollständigen Handlung auf die Schülerfirmenarbeit übertragen und dabei auf ein ausdifferenziertes Sechs-Phasen-Modell von Speth und Berner zurückgegriffen (vgl. Speth 2011, S. 137 ff.). Sie zeigen anhand einer Auftragsbearbeitung, wie die Schülerinnen und Schüler in der Unterrichtsmethode die Phasen „informieren“, „planen“, „entscheiden“, „ausführen“, „kontrollieren“ und „bewerten“ vornehmen und damit im Idealfall eine lernwirksame vollständige Handlung durchlaufen (vgl. König et al. 2013, S. 25 ff.).

Die unterrichtspraktische Umsetzung des handlungsorientierten Unterrichts und den damit verbundenen vollständigen Handlungsabläufen unterliegt jedoch Einschränkungen, die sich zum Teil aus den in Bezug auf das selbstständige Lernen ausgeführten Dilemmata ergeben (vgl.

2.3.3.2). Diese Argumente können Problembereiche verdeutlichen, die sich möglicherweise auch in der Schülerfirmenarbeit manifestieren. Eine Auswahl der von Jank und Meyer formulierten Einschränkungen wird abschließend wiedergegeben (vgl. Jank und Meyer 2014, S. 410 f.):

- Handlungsorientierter Unterricht und Schülerfirmen gehen mit einem hohen Ressourcenbedarf einher. Dieser umfasst sowohl den Vorbereitungs- und Organisationsaufwand als auch das zeitliche und persönliche Engagement im Unterrichtssetting. Jank und Meyer stellen dies dem üblichen Frontalunterricht gegenüber, der vergleichsweise „bequemer und weniger risikoreich“ ist (vgl. Jank und Meyer 2014, S. 410).
- Die Umsetzung des handlungsorientierten Unterrichts wird dadurch erschwert, dass organisatorische, institutionelle und curriculare Voraussetzungen diesem meist entgegenstehen und nicht auf diesen Unterrichtsansatz abgestimmt werden (vgl. ebd., S. 411).
- Lehrkräfte sind teilweise so stark fachsystematisch „fixiert“, dass der handlungsorientierte Unterricht für sie nicht erstrebenswert ist, da diese Unterrichtsform die Öffnung des traditionellen Fächerkanons intendiert (vgl. ebd., S. 411.). Mit der starken Orientierung an der Fachlichkeit werden meist auch die Prüfungsanforderungen der Schulabschlüsse mit in den Blick genommen und als Herausforderung handlungsorientierter Lernsettings betrachtet. Meyer konstatiert: „eine normorientierte (= auf quantifizierende Vergleichsmessungen zielende) Leistungsbeurteilung ist sicherlich erschwert, aber nicht unmöglich“ (Meyer 2010, S. 411).
- Die Orientierung an der Erstellung eines Handlungsprodukts bedingt möglicherweise einen Arbeits- und Lernprozess, der von den aus der Sach- und Fachstruktur des Gegenstands abgeleiteten Ablaufschritten abweicht (vgl. ebd., S. 410). Riedl spitzt die von Meyer als „den roten Faden finden“ gekennzeichnete Herausforderung mit folgendem Szenario zu: „Randthemen des Unterrichts können in den Mittelpunkt rücken und überbetont werden“ (Riedl 2010, S. 220).

### 2.3.3.3 Projektorientiertes Lernen

Im Zusammenhang mit dem Lernarrangement Schülerfirma wird häufig von projektartigem Lernen oder von der Projektmethode gesprochen (vgl. z. B. Kirchner und Loerwald 2014, S. 101; Duismann und Meschenmoser 2003, S. 55). Die Begründungen für die Zuordnung von Schülerfirmen zur Projektmethode fallen jedoch in der Regel knapp aus (wie z. B. bei Meschenmoser 2009a, S. 170 f.). Bei Projekten im schulischen Unterrichtskontext handelt es sich um ein handlungsorientiertes Unterrichtskonzept, das den Kompetenzerwerb der Lernenden in den Bereichen des selbstregulierten, des methodisch-strategischen und des sozial-kommunikativen Lernens anstrebt (vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich 2010, S. 2).

Dem Lernen in Projekten wird eine zentrale Stellung im Berliner Unterrichtsfach Wirtschaft-Arbeit-Technik eingeräumt, ohne dass diese weiter begründet wird: „Die Projektarbeit spielt für das Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik eine besondere Rolle“ (SenBJW; MBS 2015b, S. 10). Neben dieser alleinstehenden Aussage wird auf die Projektarbeit in zahlreichen Themenfeldern verwiesen und auch im fächerübergreifenden Teil des Rahmenlehrplans für das Land Berlin wird die Projektarbeit unter dem Stichwort „Lernen und Unterricht“ explizit aufgeführt. Dabei wird der fächerübergreifende und fächerverbindende Charakter von Projekten betont und der damit einhergehende Rückgriff auf „überfachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie z. B. Methoden des Dokumentierens und Präsentierens“ (SenBJW; MBS 2015b, S. 6). Projekte werden als „Mittel“ betrachtet, „um die Motivation der Lernenden zu fördern, selbstständiges Denken zu entwickeln und erworbenes Wissen aus unterschiedlichen Fächern miteinander zu vernetzen. Dies dient der Stärkung des Selbstbewusstseins, wobei durch die Arbeit im Team zugleich die Übernahme demokratischer und sozialer Verantwortung geübt wird“ (SenBJW; MBS 2015a, S. 6). Neben den genannten Potenzialen, die der Projektarbeit zugeschrieben werden, erfolgt eine rudimentäre Auflistung von Merkmalen der Projektarbeit. Dabei wird der „größere Zusammenhang“, in den Inhalte eingebettet werden, ebenso benannt wie Bezüge zu dem „engeren und weiteren Lebensumfeld“ der Schülerinnen

und Schüler. Neben dem Vollziehen von Lernprozessen wird die Erstellung von Lernprodukten angestrebt und die Lernenden sollen an der Planung und Organisation der Projekte beteiligt werden (vgl. SenBJW; MBJS 2015a, S. 6).

Aufgrund der curricularen Einbettung der Projektmethode in das Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik sowie der vermeintlichen Passung zur Methode Schülerfirma ist davon auszugehen, dass dieses didaktische Unterrichtsprinzip für die vorliegende Studie von Bedeutung ist, wie die Autorin nachfolgend darstellt. Sie geht dabei auf zentrale Gesichtspunkte des Projektunterrichts ein, bewertet diese vor dem Hintergrund der aktuellen Bildungsdiskussion und verweist auf Parallelen zur Schülerfirmenkonzeption.

Hinsichtlich der Unterrichtsmethode Schülerfirma wird die Passung zur Projektmethode in der Regel über einzelne Merkmale oder Projektphasen skizziert (vgl. Knab 2007, S. 49 f.; Duismann und Meschenmoser 2003, S. 55). Gudjons Merkmale werden als zeitgemäß und anerkannt bewertet (vgl. Jung 2011, S. 140). Sie umfassen die Merkmale Situationsbezug, Orientierung an den Interessen der Beteiligten, gesellschaftliche Praxisrelevanz, zielgerichtete Projektplanung, Selbstorganisation und Selbstverantwortung, Einbeziehen vieler Sinne, Soziales Lernen, Produktorientierung, Interdisziplinarität und Grenzen des Projektunterrichts (vgl. Gudjons 2014, 79 ff.). Vergleicht man seine Ausführungen zu den in dieser Arbeit aufgezeigten Begriffsexplikation und den Gestaltungsmerkmalen einer Schülerfirma (vgl. Kap. 2.1; 2.2), lässt sich eine große Übereinstimmung feststellen. Auf eine detaillierte Darstellung eines solchen Vergleichs wird hier verzichtet. Stattdessen wird die theoretische Grundlegung des Projektbegriffs beleuchtet. Diese kann viel eher als praxisorientierte Merkmalskataloge, die nach Gudjons einer gewissen Beliebigkeit unterliegen (Gudjons 2014, S. 77), dazu beitragen, die weite Verbreitung und häufig wenig reflektierte Verwendung des Projektbegriffs auf Schülerfirmen zu erklären.

Der Projektbegriff weist in der Pädagogik eine lange Geschichte auf, deren Ursprung in Italien im 16. Jahrhundert zu verorten ist und der sowohl in Europa als auch in Amerika aufgegriffen und weiterentwickelt wurde (vgl. Gudjons 2014, S. 73). Einen wesentlichen Einfluss auf den heutigen

Projektunterricht hatte John Dewey, der ein umfassendes Erziehungskonzept entwickelte und begründete, in das er politische, philosophische, lernpsychologische und pädagogische Aspekte einbezog (vgl. Gudjons 2014, S. 73 f.). Die drei für Dewey wesentlichen Punkte, die Gudjons zusammenfasst (vgl. ebd., S. 74 ff.), haben die Entwicklung und Diskussion vom Projektunterricht maßgeblich beeinflusst und bilden den Orientierungsrahmen bei der Definition einzelner Projektmerkmale. Sie werden daher hier dargestellt und im Hinblick auf ihre Bedeutung im aktuellen Bildungsdiskurs bewertet:

- **Der Projektgedanke ist eine Reaktion auf die gesellschaftlichen Herausforderungen.** Da die Zukunft unbekannt und durch unvorhersehbare Lebensverhältnisse bestimmt ist, sollte Erziehung nicht vom traditionellen Fachinhalt her gedacht werden. Stattdessen gilt es, die Jugendlichen zu befähigen, zukünftige Probleme aufzugreifen und zu lösen. Dem Projektgedanken wird somit eine gesellschaftliche Dimension zugeschrieben (vgl. Gudjons 2014, S. 74).

Dieser Gesichtspunkt ist vor dem Hintergrund der durch die Klieme-Expertise ausgelöste Diskussion um Bildungsstandards hoch aktuell. Im Kapitel 2.3.2 wurde aufgezeigt, dass der Fokus von Kompetenzen darauf liegt, die Lernenden auf offene Anforderungssituationen vorzubereiten. Für den Berliner Wirtschaft-Arbeit-Technik-Unterricht wurde dies beispielsweise als primäre Zielstellung im Rahmenlehrplan benannt: „Im Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik erwerben die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen, die sie in die Lage versetzen, sich aktuellen und insbesondere späteren berufsbezogenen und privaten Herausforderungen erfolgreich zu stellen“ (SenBJW 2015b, S. 5).

- **Der Projektgedanke wird verbunden mit einer Demokratisierung der Gesellschaft.** Dewey intendierte sowohl eine „Höherentwicklung des Individuums“, die er mit dem Begriff Erziehung umfasste, als auch einen politischen Prozess „Demokratie“, unter dem eine „soziale Höherentwicklung“ verstanden wird. Der Projektunterricht soll ein demokratisches Handeln sowohl in der Schule als auch in der Gesellschaft ermöglichen. Als Basis muss dafür die Selbstorganisation und Selbstverwaltung für die

Schülerinnen und Schüler, die als gleichberechtigte Partner ernst genommen werden müssen, realisiert werden (vgl. Gudjons 2014, S. 74 f.).

Setzt man diese Überzeugung zu aktuellen fachdidaktischen Zielsetzungen in Beziehung, stellt man eine hohe Übereinstimmung fest. So benennt beispielsweise die DeGÖB als übergeordnete Zielstellung „Ökonomische Bildung soll Menschen zu einem mündigen Urteil, zur Selbstbestimmung und zur verantwortlichen Mitgestaltung befähigen“ (DeGÖB 2004, S. 4) (in ähnlicher Weise der Berliner Rahmenlehrplan für das Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik, SenBJW 2015b, S. 5)

- **Die Projektmethode ist durch das Prinzip „learning by doing“ geprägt.** Dewey geht davon aus, dass Erkennen und Tun untrennbar sind. Daher muss die Lehrkraft „denkende Erfahrung“ ermöglichen, die sich über die Beteiligung an einer gemeinsamen Tätigkeit realisieren lässt und zur „erkennenden Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt“ führt (Gudjons 2014, S. 76).

Dieser Grundgedanke wird in vielen aktuellen pädagogischen Publikationen implizit oder explizit aufgegriffen und spiegelt sich insbesondere im didaktischen Prinzip des erfahrungsbasierten Lernens wider. Dieser wird von Wiepcke und Mittelstädt in Bezug auf die Schülerfirmenarbeit erläutert (vgl. König et al. 2013, S. 29 ff.). Schlagwortartig verkürzt wird Deweys Erziehungsphilosophie „learning by doing“ vom JUNIOR-Programm als „Motto“ herausgestellt (vgl. IW und JUNIOR gGmbH (o. J.a))

Die grundlegenden Prämissen von Dewey, welche auch die heutigen Konzeptionen von Projektunterricht in unterschiedlichem Maße prägen, sind daher nach wie vor von hoher Aktualität. So stellt Jung fest: „Die Projektpädagogik bietet Antworten auf zeitgemäße pädagogische Herausforderungen“ (Jung 2011, S. 136). Daher verwundert es nicht, dass der Begriff mittlerweile in der Pädagogik häufig verwendet wird. Damit verbunden wird eine potenzielle Reformkraft, die als Ergänzung zum herkömmlichen Unterricht Lösungen für pädagogische Aufgaben verspricht. Die Entwicklungen, die bereits in den 70er-Jahren mit dem Projektgedanken verbunden waren und zu dem Aufschwung in Deutschland

beigetragen haben, lassen eine Parallele zur aktuellen Bildungslandschaft, u. a. in Berlin, erkennen. Einerseits wurde der Projektansatz als praktisches Lernen verstanden und als neue Unterrichtsform in den Hauptschulen etabliert, andererseits entstanden Gesamtschulen, die den Projektgedanken als ganzheitliches Lernen mit gesellschaftlicher Relevanz und Schüler selbstverantwortung umsetzten (vgl. Gudjons 2014, S. 111 f.). Durch die Berliner Bildungsreform, welche die Gründung von Integrierten Sekundarschulen veranlasste, ebenso wie die bundesweiten Inklusionskonzepte, die dazu führen, dass Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf zunehmend in Regelschulen integriert werden, müssen sich Schulen neuen Herausforderungen stellen. Die Heterogenität der Schülerschaft wird zum Anlass genommen, um über die Erweiterung gängiger Lern- und Unterrichtsmethoden mit reformpädagogischen Lernformen zu diskutieren.

Die in den 70er-Jahren mit dem Projektbegriff verbundene Hoffnung, das „Reproduktionssystem Schule“ zu zerschlagen und die Utopie einer neuen Gesellschaft zu verwirklichen, scheint in den heutigen Diskussionen und Anwendungen kaum relevant zu sein. Gudjons merkt kritisch Fehlentwicklungen und Missverständnisse an, die trotz des gestiegenen Stellenwerts von Projekten nicht überwunden sind. Im Hinblick auf die Schülerfirmenarbeit ist vor allem der folgende Aspekt beachtenswert: „[...] die politisch auf Demokratisierung von Schule und Gesellschaft zielenden Intentionen werden zugunsten eines sozialtechnologisch verkürzten Verständnisses beiseite geschoben (ideal sind heute flexible, effektive, managementerfahrene, verantwortungsbereite Gesellschaftsmitglieder) [...]“ (Gudjons 2014, S. 113). Bei Schülerfirmen gilt es zu fragen, ob die „soziale Höherentwicklung“, die Dewey als Kennzeichen der Demokratisierung gesehen hat, nicht durch eine wirtschaftspolitisch geprägte Perspektive ersetzt wird, im Sinne einer „ökonomisch ertragreichen Höherentwicklung“. Firmengründungen und eine hohe Anzahl an Unternehmen gelten als „Voraussetzung zur Erhöhung des gesellschaftlichen Wohlstands“ (Weber 2011, S. 185) und werden u. a. als Begründung für die Förderung einer Kultur der Selbstständigkeit genannt, bei der die Heranführung an unternehmerische Fragestellungen in der Schule gefordert wird (vgl. Weber 2009, S. 184). Bereits im Zusammenhang mit der Bildungsdimension Entrepreneurship Education (vgl. Kap. 2.3.2.2)



wurde darauf verwiesen, dass es sich bei dieser Zielstellung zunächst um ein wirtschaftspolitisches Anliegen handelt, von dem aus bildungspolitische Ziele abgeleitet werden. Die „Höherentwicklung des Individuums“, die Dewey beschreibt, also die Persönlichkeitsförderung der Individuen, die gleichzeitig zur sozialen Höherentwicklung, der Demokratisierung beiträgt, ist somit zunächst nicht leitgebend. Gerade im Hinblick auf die Schülerfirmenarbeit, die stark durch wirtschaftsnahe Verbände und Stiftungen finanziert und gefördert wird, besteht die Gefahr, dass der gesellschaftskritische Inhalt und das Verständnis des „Projektunterrichts als Methode der Selbst- und Weltveränderung“ (Gudjons 2014, S. 82) untergraben wird. Insbesondere Programme wie JUNIOR (vgl. IW und JUNIOR gGmbH (o. J.a), die mit spezifischen Vorgaben verknüpft sind (wie beispielsweise die Durchführung der Buchführung über das eigene Onlineportal) und Inhalte u. a. über E-Learning-Module stark vorstrukturiert anbieten, wird die gleichförmige Ausführung unternehmerischer Handlungen begünstigt. Dass hierbei noch das „konzeptionelle Kernelement [...] der freien, selbstbestimmenden, nicht hierarchischen Problembearbeitung“ (Gudjons 2014, S. 75) innerhalb der Projektmethode umgesetzt werden kann, ist unwahrscheinlich.

Die wesentlichen Aspekte zum Projektgedanken wurden hinsichtlich ihrer Aktualität bewertet. Aus dieser Darstellung kann ein Erklärungsansatz für die häufige Verwendung des Begriffs im Kontext der Pädagogik abgeleitet werden: Der Begriff des Projekts wird mit hohen Erwartungen bezüglich der Bewältigung aktueller pädagogischer Herausforderungen verbunden. Hackl bezeichnet den Projektunterricht als „Globalprogramm“ und differenziert die mit dieser Unterrichtsform verbundenen Zuschreibungen folgendermaßen aus: „Projektunterricht soll die Organisation offener, kollektiver, interdisziplinär auf praktische und gesellschaftskritische Ziele bezogener, an Lebenswelt und Bedürfnissen der Lernenden orientierter, ganzheitlicher, forschender Lernprozesse ermöglichen“ (Hackl 1994, S. 144). Der Projektunterricht wird dabei häufig als „Gegenentwurf“ zu herkömmlichen Unterrichtsformen verstanden (vgl. ebd.) und „mit der Hypothek belastet, ein Heilmittel für alle pädagogischen Mangelzustände zu sein“ (ebd. S. 153). Diese weitreichenden Ansprüche, die an den Projektunterricht gestellt werden, haben Auswirkungen auf die Theoriebildung als auch auf die schulische Handlungspraxis, in der die ideal-

typische Realisierung des Projektunterrichts kaum möglich ist. Als Lösung fordert Hackl eine Zieldefinition, die „theoretisch ausreichend begründet und unter ‚normalen‘ Bedingungen erreichbar ist“ (vgl. Hackl 1994, S. 154). Einen vielversprechenden Ansatz zur methodischen Realisierung, der die progressive Entwicklung von Projektkompetenzen vorsieht und bereits positiv empirisch evaluiert wurde, hat Traub entwickelt (vgl. Traub 2012).

Eine vergleichbare Tendenz der weitreichenden Erwartungen ist auch bei der Unterrichtsmethode Schülerfirma erkennbar. Über die Darstellung des Lernarrangements wurde deutlich herausgestellt, dass es sich bei der theoretischen Methodenkonzeption um ein normativ geprägtes Ideal handelt, dessen Umsetzung in der schulischen Handlungspraxis, die gewissen Restriktionen unterliegt, unrealistisch ist.

Die Forschung von Traub hat gezeigt, dass Lehrkräfte starke subjektive Theorien über Projektarbeit gebildet haben und Projektliteratur kaum kennen oder im Unterricht einbeziehen (vgl. Traub 2011, S. 111). Dies kann dazu beitragen, dass sie den Projektbegriff hinsichtlich eigener Relevanzsysteme ausprägen. Dies könnte die von Gudjons bemängelte „Gefahr der Verwässerung und Begriffsinflation“ erklären (vgl. Gudjons 2014, S. 113). Popp und Haymeyer weisen darauf hin, dass eine reflexive Auseinandersetzung mit Deweys Gedankengut vielfach ausbleibt und dieser „mehr als Etikett dienen muß“ (Popp und Haymeyer 2001, S. 106). Insbesondere im Praxisdiskurs wird Dewey als Klassiker des modernen reformpädagogischen Denkens, meist schlagwortartig verkürzt, aufgegriffen (vgl. ebd., S. 90). Dass diese verkürzten Zuschreibungen auch bei Schülerfirmen vorgenommen werden, zeigt sich in den nur angedeuteten argumentativen Herleitungen. In Bezug auf die schulische Handlungspraxis gilt es zu untersuchen, welche Bedeutung dem didaktischen Prinzip des projektorientierten Lernens zukommt. Die Ergebnisse von Traub deuten darauf hin, dass dabei den subjektiven Konzepten der Lehrkräfte eine entscheidende Rolle zukommt (vgl. Traub 2011, S. 111). Die Ausrichtung der Forschung an den subjektiven Orientierungsrahmen der Lehrkräfte ist daher nicht zuletzt über ihre Ergebnisse begründbar (vgl. Kap. 5.1).

### 2.3.3.4 Praktisches Lernen

Das praktische Lernen ist eng verknüpft mit dem handlungsorientierten und dem erfahrungsbasierten Lernen. Im Vergleich zu diesen didaktischen Prinzipien wird das „praktische Lernen“ in jüngerer Zeit kaum rezipiert. Dies mag darin begründet sein, dass das Konzept insbesondere durch ein Förderprogramm der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit der Akademie für Bildungsreform in den 1980/90er-Jahren befördert wurde (vgl. Projektgruppe Praktisches Lernen 1998, S. 163) und die Publikationen, die zum praktischen Lernen erschienen, größtenteils auf dieses Reformprojekt zurückgehen (vgl. u. a. ebd., Fauser et al. 1988; Fauser et al. 1989a). Eine Übersicht über das Modellprojekt sowie die daran anknüpfenden Unterrichtsprojekte stellt der „Service-Pool praktisches Lernen“ dar (Beutel und Fauser o. J.). Trotz der scheinbar geringen Aktualität wird hier auf das praktische Lernen eingegangen, weil dieses didaktische Konzept in der Berliner Schule eine „lange Tradition“ hat (vgl. Nix 2000, S. 60) und entsprechende Unterrichtsansätze durch den regionalen Verein „Berlin - Praktisches Lernen und Schule e.V.“ in Zusammenarbeit mit der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft jährlich mit einem Förderpreis prämiert werden. Darüber hinaus gilt das praktische Lernen als Kennzeichen für die Arbeitslehre: „Wie kaum in einem anderen Fach kann praktisches Lernen hier innerhalb des Fachs selbst realisiert werden. Praktisches Lernen scheint somit als *fachdidaktischer Impuls* zu wirken [...]“ (Fauser et al. 1989b, S. 11). Die Autoren verweisen darauf, dass viele praktische Unterrichtsvorhaben vom Fach Arbeitslehre ausgehen und es „zu einem Kristallisationskern fächerübergreifenden praktischen Lernens und Arbeitens in der Schule“ werden kann, in das andere Fächer einbezogen werden können (ebd.). Auch der Berliner Rahmenlehrplan skizziert das praktische Arbeiten als Pendant zum praktischen Lernen als fachspezifische Besonderheit: „Unter dem Kompetenzbereich Methoden einsetzen wird praktisches und theoretisches Arbeiten als grundlegendes Element der Vorgehensweise im Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik verstanden“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg 2015b, S. 6). Aufgrund dieser hervorgehobenen

Bedeutung des praktischen Lernens für die Arbeitslehre ist davon auszugehen, dass dieses Prinzip auch bei den Interviewpartnerinnen und -partnern anklingt und im Hinblick auf die Schülerfirmenarbeit relevant ist. Obwohl Fauser den Versuch unternimmt, verwandte Konzepte mit dem praktischen Lernen in Beziehung zu setzen (vgl. Fauser 1994, S. 9; Projektgruppe Praktisches Lernen 1998, S. 57 ff.), fallen besonders die Gemeinsamkeiten der pädagogischen Ansätze ins Auge. Bei der Begründung des praktischen Lernens über die Stichworte „Verkopfung der Schule“ und „sich wandelnde Kindheit“ und deren Konsequenzen für das schulische Lernen, die dezidiert in anthropologische, bildungs- und schultheoretische Überlegungen zum praktischen Lernen aufgeschlüsselt werden, zeigen sich Überschneidungen zum handlungsorientierten Unterricht und auch zum projektorientierten Lernen: „Gemeinsam ist diesen Konzepten, daß sie den anthropologischen Zusammenhang von Erfahrung, eigener Tätigkeit und Lernen besonders hervorheben und daß sie Probleme und Aufgaben der sie umgebenden gesellschaftlichen Wirklichkeit für den Unterricht nutzbar machen“ (Akademie für Bildungsreform und Robert Bosch Stiftung GmbH 1993, S. 19). Dementsprechend räumen die Vertreter des praktischen Lernens zu Recht ein, dass es sich nicht um etwas grundlegend Neues handelt. Stattdessen heben sie die Besonderheit des praktischen Lernens hervor, die darin besteht, dass das praktische Lernen als Bildungsprinzip zu verstehen ist, welches nicht nur die Unterrichtsgestaltung, sondern die Erziehung und die Schule als Bildungssystem prägen sollte. Praktisches Lernen wird somit als „grundlegende, allgemeine Aufgabe von Schule und Bildung“ aufgefasst und „stellt deshalb nicht nur einen didaktischen Begriff dar, der sich auf den Unterricht im engeren Sinne richtet, sondern einen pädagogischen Begriff, der die Schule und die Aufgabe der Erziehung insgesamt im Blick hat“ (ebd.). Das mit dem praktischen Lernen verbundene Bildungsverständnis beruht auf der „Gleichwertigkeit von praktischem und symbolhaft-abstraktem Lernen“ (Nix 2000, S. 7). Die Lernform wird folgendermaßen umschrieben: „Praktisches Lernen findet dann statt, wenn das Lernen um Erfahrungen erweitert und bereichert wird, die sich mit eigenem Tätigsein und eigener Wirksamkeit des Lernenden verbinden. Tätigkeiten in diesem Sinne sind handwerkliche und technische Arbeiten, Herstellen und künstlerisches Gestalten, soziale Hilfeleistungen; dazu

gehören aber auch Prozesse des Experimentierens und anderen Erkundens und Forschens, ökologische und ökonomische Aktivitäten, demokratisches Engagement sowie internationale und interkulturelle Verständigung und Zusammenarbeit, sowie diese mit praktischem Tätigsein verbunden sind“ (Akademie für Bildungsreform und Robert Bosch Stiftung GmbH 1993, S. 7 f.). Neben der oben benannten Abgrenzung bezüglich der Tragweite des praktischen Lernens verweist Fauser auf ein vom handlungsorientierten Unterricht (vgl. Fauser 1994, S. 9) und dem Projektunterricht (vgl. Projektgruppe Praktisches Lernen 1998, S. 63 f.) abweichendes Handlungsmodell. Während mit einer vollständigen Handlung (vgl. 2.3.3.2) ein planvolles, zielgerichtetes Handeln beschrieben wird, das erst dann lernwirksam ist, wenn die Phasen Planen, Durchführen und Kontrollieren durchlaufen wurden, müssen Handlungen des praktischen Lernens nicht einer reinen „Zweck-Mittel-Rationalität“ folgen. Demzufolge findet praktisches Lernen auch im freien Spiel, im „schöpferischen Gestalten“, „Erforschen und Erkunden“, Üben und beim sozialen Helfen statt (vgl. Fauser 1994, S. 9).

Kennzeichnend für die Entwicklung des praktischen Lernens als Konzept und unterrichtspraktische Hilfe war eine „Suchbewegung“ (vgl. Nix 2000, S. 8). Das heißt, die Unterrichtspraxis selbst hat das Konzept mitgeprägt, indem durch die frühzeitige Prämierung von praktischen Unterrichtseinheiten das Konzept ausgestaltet wurde. Die vergleichsweise überschaubare theoretische Verortung wurde im weiteren Verlauf vernachlässigt, was sich in den kaum existierenden jüngeren Veröffentlichungen widerspiegelt. Stattdessen wird lediglich die Praxis der Prämierung weitergeführt, wie beispielsweise in Berlin. Die Prämierungen im Rahmen des „Förderpreises Praktisches Lernen“ weisen darauf hin, dass Schülerfirmen dem Leitgedanken des praktischen Lernens bei entsprechender Gestaltung Rechnung tragen können (vgl. z. B. Lorentz o. J.; Sekundarschule Wilmersdorf o. J.), und auch die Einsendungen belegen die von Lehrkräften und Jurymitgliedern wahrgenommene Passung. Das Potenzial des praktischen Lernens in Schülerfirmen kommt auch in der Definition der Europäischen Kommission zum Ausdruck, die neben dem praktischen Lernen ebenfalls das wesentliche Kennzeichen der Öffnung aufgreift: „A student company is defined as a pedagogical tool based on **practical experience** by means of running a complete enterprise project,

and on **interaction** with the external environment“ (European Commission 2005, S. 7; Hervorh. im Original). Schülerfirmen bieten somit das Potenzial, praktisches Lernen umzusetzen, da die Schülerinnen und Schüler in diesem Handlungsmodell praktisch handelnd tätig werden und auch die Praxisorientierung über externe Kunden und Kooperationspartner angestrebt ist. Praktisches Lernen ist in Schülerfirmen in mehreren Disziplinen möglich: Einerseits können die Lernenden Wirtschaft praktisch erleben und mitgestalten, andererseits durch die Produktion technisches oder hauswirtschaftliches Handeln umsetzen. Mit Schülerfirmen wird jedoch auch über die Unterrichtsebene hinaus versucht, institutionelle Reformen zu bewältigen (vgl. 2.3.1) und dabei neue Lernformen umzusetzen. Das praktische Lernen kann ein Leitgedanke für die Ausrichtung des schulischen Lernens darstellen und damit die Einrichtung von Schülerfirmen begünstigen.

#### 2.3.4 Qualitätsmaßstäbe für Schülerfirmen

In der fachdidaktischen Diskussion besteht Konsens darüber, dass die Bildungswirksamkeit von Lernarrangements im Allgemeinen und von Schülerfirmen im Besonderen von der Ausgestaltung abhängig ist. Damit die Potenziale der Methode Schülerfirma ausgeschöpft und die damit verbundenen Ziele erreicht werden können, müssen bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein. Neben empirischen Forschungsergebnissen, die zur Qualitätssicherung beitragen, wurden weitere förderliche Bedingungen lerntheoretisch begründet aufgestellt. Diese Kriterien, die allesamt die Intention verfolgen, „gute Schülerfirmenarbeit“ zu fördern, im Sinne von Reuels Maxime „Wenn Schülerfirma, dann nicht als dilettantischer Aktionismus“ (Reuel 2004, S. 35), werden zusammengetragen und kritisch reflektiert. In der folgenden Darstellung wird zunächst der Begriff „Qualität“ definiert, um anschließend die explizit auf die Schülerfirmenarbeit bezogenen Aktivitäten und Kriterienkataloge vor dem Hintergrund dieser Begriffsbestimmung systematisch analysieren zu können.

### 2.3.4.1 Qualität von Schule und Unterricht

Der Begriff Qualität wird vielschichtig, in unterschiedlichen Kontexten sowie von verschiedenen Akteuren verwendet und ist daher durch variierende Definitionen gekennzeichnet. Nach Heid sind Qualitätsurteile Werturteile, sie sind „das Resultat einer Beurteilung eines Objektes“, welche durch urteilende Subjekte durchgeführt wird (Heid 2013, S. 405). Dabei ist jedes Qualitätsurteil durch zwei Komponenten geprägt: durch eine deskriptiv-explikative und eine präskriptive Komponente. Mit der deskriptiv-explikativen Komponente wird die Beschaffenheit beschrieben sowie die Zweckdienlichkeit der angewendeten Unterrichtsmaßnahme empirisch belegt. Die präskriptive Komponente ist eine wertend-urteilende, in der formuliert wird, welche Maßnahmen erwünscht sind. Diese Komponenten sind analytisch zu unterscheiden, bilden jedoch in der Praxis der Qualitätsbeurteilung eine Einheit und erst wenn sie zusammenspielen, handelt es sich um ein vollständiges Qualitätsurteil (vgl. Heid 2013, S. 406 f.).

Während die Tatsache, dass Qualitätsurteile einer normativen Basis bedürfen, allgemein akzeptiert ist, besteht bei der Frage „welche Kriterien und Indikatoren konkret in der Beurteilung von Schulen zu nutzen sind, [...] kein Konsens“ (Gröhlich 2012, S. 17). Dies gilt auch für die Schülerfirmenarbeit, zu der bislang erst vereinzelt Versuche der Kriterien- und Indikatorendefinition vorgenommen wurden.

Üblicherweise wird die Qualität von Schule und Unterricht auf drei analytischen Ebenen unterschieden: der Struktur-, der Prozess- und der Ergebnisqualität. Diese Unterteilung geht auf Donabedian zurück, der diese Dimensionen für das Gesundheitswesen ausgewiesen hat (Donabedian 1980) und dessen Modell mittlerweile eine anerkannte Möglichkeit zur Operationalisierung von Qualität darstellt (vgl. Meier und Meschenmoser 2009, S. 55). Das Modell von Dubs expliziert verschiedene Variablen zur Analyse der Schulqualität und wird von der Autorin mit den drei Qualitätsbegriffen verbunden:

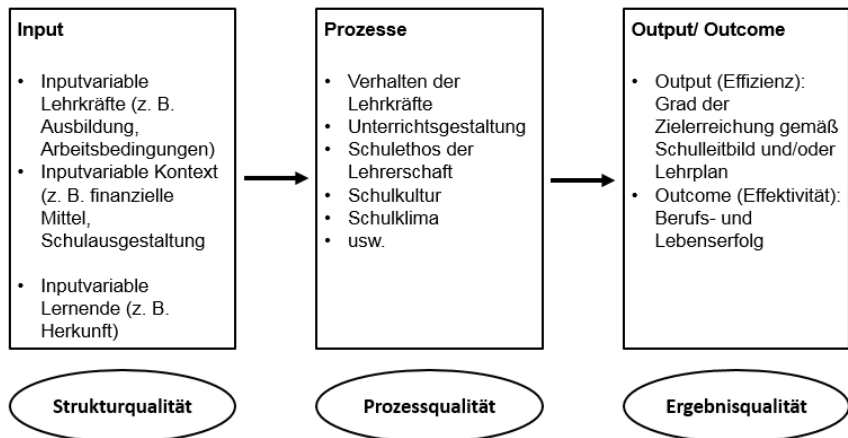


Abbildung 7: Variablenmodell zur Erfassung der Schulqualität (vgl. Dubs 1999, S. 90)

Bezogen auf die Institution Schule versteht man unter Strukturqualität die Rahmenbedingungen der Lehr-Lernprozesse. Sie umfassen strukturelle und materielle Bedingungen, aber auch die kognitiven und sozioökonomischen Voraussetzungen, mit denen die Lernenden in den Unterricht kommen, ebenso wie den Ausbildungsstand der Lehrkräfte (vgl. Gröhlich 2012, S. 20). Bei der Prozess- oder auch Gestaltungsqualität werden die Lehr-Lernprozesse innerhalb der Schule analysiert und bewertet. Meyer verweist darauf, dass es sich um einen weiten Prozessbegriff handelt, der „Urteile über Ziel-, Inhalts- und Methodenqualität des Unterrichts und über die Professionalität der Lehrpersonen“ einschließt (Meyer 2015, S. 172). Mit der Ergebnisqualität werden Aussagen zum „Output“ getroffen, die sich sowohl auf die Lern- und Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler als auch auf die Veränderung in den Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte beziehen können. Diese Dimension umfasst somit sämtliche Urteile über die „Differenz zwischen Eingangs- und Ausgangszustand“ (Gröhlich 2012, S. 21).

Da die einzelnen Qualitätsdimensionen in Wechselwirkung zueinander stehen, sollten bei der Bewertung von Bildungseinrichtungen und -maßnahmen alle Dimensionen berücksichtigt werden (vgl. ebd.). Meyer fasst die Korrelation der Dimensionen folgendermaßen zusammen: „Hohe Unterrichtsqualität kann bestätigt werden, wenn eine gute Passung von



nüchtern eingeschätzten Voraussetzungen, anspruchsvoll angesetzten Zielen und akzeptablen Wirkungen erzielt worden ist“ (Meyer 2015, S. 173). Je nach Forschungsperspektive findet jedoch meist eine Prioritätensetzung hinsichtlich der einzelnen Dimensionen statt. Während die Schulentwicklungsforschung sich primär auf die Prozessdimension konzentriert, versucht die Schuleffektivitätsforschung vor allem Erkenntnisse zur Ergebnisqualität zu gewinnen, bei denen die anderen Dimensionen notwendigerweise für eine „faire“ Bewertung einfließen müssen (vgl. Gröhlich 2012, S. 21). Dass dies in der Umsetzung nicht zufriedenstellend gelingt und eine starke Ausrichtung auf die Leistung der Schülerinnen und Schüler in empirischen Publikationen festzustellen ist, belegt Seidel. Die Autorin konstatiert, dass der „formulierte Anspruch, kurz- und langfristige, aber auch multikriteriale Bildungsergebnisse zu berücksichtigen“, nur eingeschränkt umgesetzt wird (Seidel 2008, S. 360 f.).

Bei der Beurteilung der Qualität von Schulen kommen verschiedene Bezugssysteme zum Tragen: Dabei wird die Leistungsfähigkeit vor dem Hintergrund des Durchschnitts, vorher festgelegter Standards oder bezüglich des individuellen Entwicklungsprozesses bestimmt (vgl. Terhart 2002, S. 96). Als Bezugsnorm für die Qualitätsbeurteilung werden heutzutage meist die Ausgangsbedingungen der Schulen, über den Ansatz des *value added*, berücksichtigt (vgl. Gröhlich 2012, S. 27). Dabei werden die Beurteilungen „unter dem Einbezug sozialer und struktureller Inputfaktoren und/oder den leistungsbezogenen Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler“ getroffen (ebd.). Die Umsetzung dieses Ansatzes führt dazu, dass Effektivität und Effizienz auseinanderklaffen können: Wenn zwei kontrastierende Schulen, wie eine Schule in einem sozialen Brennpunkt und eine „Eliteschule“, über ihre Leistungen die gleiche Effektivität aufweisen, ist ihre Effizienz dennoch unterschiedlich. Die Schule mit den schlechteren Ausgangsbedingungen hat eine höhere Effizienz, da die von ihr eingesetzten Ressourcen eine stärkere Wirksamkeit entfalten (vgl. Terhart 2002, S. 96 f.).

Gröhlich stellt fest, dass in der Schulqualitätsforschung ein Theoriedefizit vorliegt. Während umfassendes, empirisch belegtes Wissen über die Gelingsbedingungen von Schule vorliegt, fehlen konsistente Erklärungsansätze für dieses Wissen (vgl. Gröhlich 2012, S. 27 f.). Meyer verweist darauf, dass vielen aufgestellten Qualitätsmaßstäben, die in Form von

Qualitätsmanagement-Systemen, Orientierungsrahmen oder als Standardkataloge verfasst sind und die u. a. für die Schulinspektion verwendet werden, eine bildungstheoretische Grundlegung fehlt, die jedoch für die Bestimmung von Unterrichtsqualität unabdingbar ist (vgl. Meyer 2015, S. 174 f.). Insgesamt besteht hinsichtlich der Qualität der Institution Schule mitsamt der in ihr stattfindenden Lehr-Lernprozesse noch erheblicher Entwicklungsbedarf. Dennoch können aus der Wirksamkeitsforschung und den aufgestellten Kriterienkatalogen zur Unterrichtsqualität oder zur Lehrerprofessionalität Impulse für die Unterrichtsentwicklung entnommen werden. Auf die Erkenntnisse der empirischen Bildungsforschung sei hier jedoch lediglich verwiesen (vgl. z. B. Helmke 2010 oder die Meta-Studie von Hattie und Beywl 2013), ebenso auf die durchaus interessanten Qualitätsindikatoren für offene Unterrichtsformen (vgl. Bohl 2009, S. 32 ff.), die auf die konkrete Schülerfirmenpraxis übertragen werden können. Im Folgenden wird ein Modell vorgestellt, das Qualitätskriterien explizit für die Unterrichtsmethode Schülerfirma ausweist und als analytische Basis für die nachfolgende Betrachtung weiterer Qualitätsbemühungen innerhalb des Felds der Schülerfirmenpraxis dient.

#### 2.3.4.2 Qualitätskriterien für Schülerfirmen

Das von Meier und Meschenmoser herausgegebene Qualitätsraster (Meier und Meschenmoser 2009) basiert ebenso wie das oben dargestellte Variablenmodell zur Erfassung der Schulentwicklung von Dubs (vgl. Abbildung 7) auf den drei Bereichen Ergebnis-, Prozess- und Strukturqualität. Gleichzeitig werden die drei Perspektiven sachspezifisch, fachdidaktisch und pädagogisch unterschieden, sodass eine Matrix mit überprüfbaren Indikatoren entsteht (vgl. Meier und Meschenmoser 2009). Die folgende Abbildung zeigt lediglich die Matrix mit einzelnen Kriterien, wohingegen die Indikatoren im Original nachgelesen werden können:

Tabelle 5: Qualitätskriterien für die Schülerfirmenarbeit (Meier und Meschenmoser 2009, S. 56 f.)

	<b>Sachspezifische Perspektive</b>	<b>Fachdidaktische Perspektive</b>	<b>Pädagogische Perspektive</b>
<b>Ergebnis-qualität</b>	Bereitstellung von Produkten und Dienstleistungen für den Markt	Erwerb arbeitsrelevanter Basiskompetenzen	Lernmotivation, Lernstrategien, Selbstkonzept
<b>Prozess-qualität</b>	Betriebliche Abläufe und technische Strukturen	Fachspezifische Methode, Aufgabenkultur und -vielfalt	Selbstständiges und problemorientiertes Lernen
<b>Struktur-qualität</b>	Realitätsnahe Strukturen (Modellcharakter)	Ausstattung und arbeitshygienische Bedingungen	Kompetenzdiagnostik und Lernplanung, Lernberatung

Mit der sachspezifischen Perspektive werden Prozesse, Strukturen und Ergebnisse analysiert, die sich über den Modellcharakter von Schülerfirmen ableiten lassen (vgl. Kap. 3). Obwohl Schülerfirmen pädagogische Lernarrangements darstellen, sind sie durch eine „ökonomische Ausrichtung“ gekennzeichnet. Wie reale Wirtschaftsunternehmen kommen in ihnen ökonomische Prinzipien zur Anwendung und die Gewinnerwirtschaftung wird angestrebt (vgl. Meier und Meschenmoser 2009, S. 55). Unter der sachspezifischen Perspektive wird erfasst und bewertet, inwieweit die Schülerfirma die wirtschaftliche Realität in Bezug auf einzelne Indikatoren abbildet.

Geht man davon aus, dass Schülerfirmen im Unterrichtsfach Wirtschaft-Arbeit-Technik verankert sind, muss eine Orientierung an den curricularen Vorgaben erfolgen. Meier und Meschenmoser verweisen auf das Konzept der arbeitsrelevanten Basiskompetenzen (vgl. Duismann 2002), welches als Grundlage für fachdidaktische Qualitätsurteile dienen kann (vgl. Meier und Meschenmoser 2009, S. 55). Über die Verankerung der Schülerfirmen im Fachunterricht werden gleichzeitig die Ressourcen der

Arbeitslehre genutzt, deren Rahmenbedingungen die Strukturqualität der Schülerfirmen beeinflussen (vgl. Meier und Meschenmoser 2009, S. 55). Als übergeordnetes Ziel der schulischen Bildung formulieren Maier und Meschenmoser die „Anbahnung der Fähigkeit zum lebensbegleitenden Lernen“, für deren Förderung sie „selbstständiges und problemorientiertes Lernen“ für erforderlich halten (vgl. ebd.). Dementsprechend wird über die Prozessqualität der pädagogischen Perspektive bewertet, inwiefern die Schülerfirma dieser Lernform entspricht. Als Output weisen sie der „Aneignung von Lernstrategien“ und der „Entwicklung des fachlichen Selbstkonzepts“ einen besonderen Stellenwert zu, der sich in der Ergebnisqualität widerspiegelt. Im Hinblick auf die Strukturqualität entwickeln Meier und Meschenmoser Merkmale, die sich vor allem auf Schülerfirmen beziehen, die der sonderpädagogischen Förderung dienen (vgl. ebd.) und deren Übertragbarkeit auf die Regelschule daher nur eingeschränkt möglich ist. Auf der Ebene der Indikatoren weisen sie jedoch über die Qualifikation der Lehrkräfte Kriterien aus, die partiell deckungsgleich mit der von Dubs vorgenommenen Präzisierung der Strukturqualität sind. Während die theoretische Begründung der einzelnen Kriterien der Matrix (vgl. Tabelle 5) bereits knapp ausfällt, fehlt die theoretische Herleitung und Begründung der einzelnen Indikatoren vollständig. Der Anspruch der Autoren, „auf Erfahrung beruhende und auf der Basis empirischer Forschungsergebnisse [...] theoretisch begründete Maßstäbe zur Beurteilung der Qualität der Gestaltung des Lernarrangements“ aufzustellen, wird daher nur eingeschränkt erfüllt. Da die Perspektiven ineinandergreifen, scheint die Zuweisung der einzelnen Indikatoren teilweise willkürlich. Dies zeigt sich besonders eindrücklich am Beispiel der Qualifikation der Lehrkräfte, die sowohl für die fachdidaktische als auch für die pädagogische Perspektive relevant ist. Die Autoren weisen jedoch ausschließlich bei der pädagogischen Perspektive hierzu Indikatoren aus (vgl. Meier und Meschenmoser 2009, S. 57), wohingegen sie in ihrer Erläuterung zur fachdidaktischen Perspektive lediglich erwähnen, dass „fundierte fachdidaktische Kompetenzen“ der Lehrkraft erforderlich sind (ebd., S. 55). Insbesondere vor dem Hintergrund des in dieser Arbeit entwickelten theoretischen Referenzrahmens für Schülerfirmenarbeit müsste eine Modifikation und Präzisierung der einzelnen Kriterien und Indikatoren

stattfinden, um beispielsweise die besondere Bedeutung der Reflexionsphase (vgl. 2.2.2.5) und des „Lernens am Modell“ (vgl. 3.2) stärker herauszustellen.

Die Stärke der Qualitätsmatrix besteht in der Ausdifferenzierung der klassischen Qualitätsdimensionen für die drei miteinander verschränkten Perspektiven der Schülerfirmenarbeit. Diese Untergliederung ermöglicht es, Schülerfirmen systematisch zu analysieren und differenzierte Qualitätsurteile zu fällen. Für die vorliegende Arbeit wird die Matrix nachfolgend verwendet, um einerseits die Unterstützungsangebote von Initiativen zu betrachten und andererseits den Forschungsstand zu Schülerfirmen zu systematisieren (vgl. Kap. 4). Gerade aufgrund der fachdidaktischen Ausrichtung der vorliegenden Arbeit ist die Matrix geeignet, um hierüber Aussagen zu treffen, ohne andere für Schülerfirmen typische Perspektiven zu vernachlässigen.

Weitere Versuche, Orientierungsrahmen für die Schülerfirmenarbeit zu generieren, sind weitaus weniger theoretisch fundiert. Dabei sind die von Reuel aufgestellten Merkmale einer „arbeitslehredominierten Schülerfirma“ (vgl. Reuel 2004, S. 36 f.) und die von der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung herausgegebene Checkliste „Qualität in Schülerfirmen“ zu nennen, die den Lehrkräften als „Orientierungsrahmen“, „Entwicklungsleitfaden“ sowie als „Evaluationsinstrument für das Lernen und die Kompetenzentwicklung in einer Schülerfirma“ dienen soll (vgl. Anders und Burkhard o. J.). Diese könnte durch ihre Regionalität möglicherweise bei den interviewten Lehrkräften eine Rolle spielen. Dieses Material verzichtet auf eine Begriffsklärung und auf eine theoretische Begründung oder Herleitung der Merkmale. Stattdessen umfasst die Publikation lediglich eine Auflistung von Tätigkeiten, welche die Schülerinnen und Schüler durchführen sollen. Diese Auflistung ist untergliedert in die Bereiche „personale und soziale Kriterien“, „Kulturtechniken und Berufsorientierung“ sowie „wirtschaftliche und ökologische Kriterien“. Darüber hinaus werden ebenfalls „Strukturen“ abgefragt, welche den Abbildungscharakter der Schülerfirmen erfassen. Zu einer „Bewertung“ führt der Kriterienkatalog nicht, sondern es ist lediglich eine Beschreibung der Schülerfirma über die Checkliste möglich. Daher ist er nicht geeignet, um Qualitätsurteile im Sinne von Heid zu treffen, die darüber hinaus stets

eine normative Komponente aufweisen müssen (vgl. Heid 2013, S. 406 f.).

Im Zusammenhang mit Qualitätsmaßstäben sind ebenfalls die Aktivitäten und Förderansätze der Institutionen und Programme zu betrachten, welche die Schülerfirmen unterstützen. Diese sind nicht immer explizit als Maßnahmen zur Qualitätssicherung gekennzeichnet, verfolgen aber alle das Ziel, die Umsetzung von Schülerfirmen zu fördern und ihre Gestaltung auf eine spezifische Art und Weise zu beeinflussen. Analysiert man exemplarisch die Aktivitäten der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, wird deutlich, dass diese über mehrere Qualitätsdimensionen auf die Schülerfirmenarbeit einwirken. Die folgende Darstellung zeigt eine Übersicht über das wesentliche Leistungsspektrum der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (vgl. DKJS 2012) und ordnet dies in die schülerfirmenspezifische Qualitätsmatrix ein:

Tabelle 6: Analyse des Leistungsspektrums der DKJS mithilfe der Qualitätsmatrix

	<b>Sachspezifische Perspektive</b>	<b>Fachdidaktische Perspektive</b>	<b>Pädagogische Perspektive</b>
<b>Ergebnis-qualität</b>	Wettbewerbe; Leitfäden/Materialien		
<b>Prozess-qualität</b>	Wettbewerbe; Leitfäden/Materialien	Leitfäden/Materialien; Workshops für Schülerinnen/ Schüler	Leitfäden/Materialien; Workshops für Schülerinnen/ Schüler
<b>Struktur-qualität</b>	Wettbewerbe; Leitfäden/Materialien	Finanzmittel über Anschubfinanzierungen und Preisgelder	Weiterbildungen für Lehrkräfte

Wie bereits zuvor angedeutet, greifen die einzelnen Qualitätsdimensionen ineinander und daher ist die Zuordnung nicht immer trennscharf. Es ist davon auszugehen, dass die einzelnen Maßnahmen und Aktionen die Qualitätsdimensionen wechselseitig beeinflussen: Wenn Lehrkräfte an

einer Weiterbildung teilnehmen (Strukturqualität), kann dies Einfluss auf ihre Gestaltung der Lehr-Lernprozesse (Prozessqualität) und letztlich auch auf die Lern- und Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler haben, der über die Ergebnisqualität erfasst wird. Trotzdem ist die obige Darstellung aus analytischer Sicht sinnvoll, da sie einerseits aufzeigt, wie umfassend die Unterstützungsangebote eingreifen können. Andererseits verdeutlicht sie, dass einige Maßnahmen eine spezifische Fokussierung hinsichtlich einzelner Schülerfirmenperspektiven aufweisen (wie z. B. die Wettbewerbe). Diese gilt es vor dem Hintergrund eines fachdidaktisch ausgerichteten Lernarrangements kritisch zu betrachten und zu bewerten. Die folgende Darstellung umfasst eine Analyse ausgewählter, zentraler Gegenstände der Qualitätsdiskussion, die im Zusammenhang mit Schülerfirmen aus unterschiedlichen Perspektiven geführt wird:

- 1) Wettbewerbe,**
- 2) Kriterien der Lehrerqualifikation und ihrer Weiterbildung sowie**
- 3) Unterrichtsmaterialien.**

#### **1) Wettbewerbe**

Neben der Bereitstellung von vorgefertigten Unterrichtsmaterialien versuchen externe Anbieter, wie die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, die Qualität von Schülerfirmen über Wettbewerbe, die Vergabe von Preisgeldern und sogenannten „Qualitätssiegeln“ wie z. B. „KLASSE UNTERNEHMEN“ (vgl. DKJS) zu befördern (vgl. auch Engartner 2009). Mit den Bewertungsmaßstäben werden die Schülerfirmen vor allem aus einer sachspezifischen Perspektive heraus beurteilt, indem überprüft wird, inwieweit die Schülerfirma dem wirtschaftlichen Bezugsmodell eines realen Unternehmens gleicht. Die Kriterien erfassen über spezifische Merkmale vor allem die Organisationsstrukturen der Firmen. So gilt beispielsweise ein eigenständiges Schülerfirmenkonto als Nachweis für die selbstbestimmte Mittelverwaltung durch die Schülerinnen und Schüler und das Vorhandensein einer Rechtsform als Beleg für die Orientierung an realen Wirtschaftsbedingungen. Diese Bemühungen sind lobenswert vor dem

Hintergrund, dass sie versuchen, Qualität zu definieren und sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrkräfte anzuregen, die eigene Arbeit zu überdenken und weiterzuentwickeln. Relativ wenig sagen diese Auszeichnungen jedoch über die tatsächlich stattfindenden Lehr-Lernprozesse und ihre Ergebnisse aus. Die fachdidaktische und pädagogische Qualitätsperspektive wird weitestgehend vernachlässigt. So kann das Vorhandensein einer Rechtsform mitnichten als Garant dafür gesehen werden, dass die Schülerinnen und Schüler sich mit der Thematik auseinandergesetzt und die Wahl eigenständig, begründet getroffen haben. Die Umsetzung der Schülerfirmenmerkmale und das dabei wirkende Zusammenspiel von Lehrer-Schüler-Interaktion kann nicht beurteilt werden. Ebenso wenig kann mithilfe der Kriterien geprüft werden, inwieweit das Lernen im Modell mit dem Lernen am Modell ergänzt wird (vgl. 3.2). So werden Schülerfirmen existieren, die im Bewertungsverfahren anhand der Kriterien schlecht abschneiden, bei denen die Schülerinnen und Schüler jedoch umfassende Lernprozesse durchlaufen. Gerade im Hinblick auf die Vielfalt der möglichen mit Schülerfirmen verbundenen Zielsetzungen ist es sogar wünschenswert, dass die Lehrkräfte und Schülerinnen sowie Schüler die Schülerfirmen nicht ausschließlich an spezifischen Rahmenbedingungen entlang entwickeln, sondern ihre Zielstellung die oberste Prämisse ist und dementsprechend einzelne Firmenstrukturen bewusst reduziert und nicht „bewertungskonform“ abgebildet werden. Die angestrebte Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler als Unternehmensgründer und -mitglieder setzt die Offenheit des Lernarrangements voraus: „Es muss offen sein für Kreativität und Eigeninitiative, für die Übernahme von Verantwortung für reale Handlungszusammenhänge durch die Schülerinnen und Schüler“ (Meschenmoser 2009b, S. 59). Zwar wird bei den Qualitätskriterien der DKJS auch das „eigene Profil“ der Schülerfirma berücksichtigt und die Frage gestellt, was die individuelle Firma „besonders“ macht, gleich darauf wird jedoch erläutert, „das Fachnetzwerk Schülerfirmen fördert insbesondere Schülerfirmen, die nachhaltig wirtschaften, d.h. sich sozial engagieren und oder ökologisch verantwortlich handeln“ (vgl. DKJS o. J.). Somit wird lediglich eine spezifische Profilbildung wertgeschätzt. Mit dem Ziel, objektiv nachvollziehbare Kriterien aufzustellen, anhand derer Schülerfirmen prämiert werden können, geht gleichzeitig eine Art



der „Normierung“ einher. Diese kann eine wertvolle Leitlinie für Schülerfirmenakteure darstellen, birgt aber gleichzeitig die Gefahr einer „Gleichmacherei“. Auch wenn die Schülerfirmen anhand der Merkmale möglicherweise näher an der betrieblichen Realität organisiert sind, lassen sich darüber nicht per se Rückschlüsse über die Qualität der Lehr-Lernprozesse in Schülerfirmen treffen. Aus fachdidaktischer Perspektive sollte dem Siegel daher ein multiperspektiver Qualitätsbegriff zugrunde liegen, in dem die fachdidaktischen und pädagogischen Qualitätsdimensionen stärker Berücksichtigung finden.

## **2) Kriterien der Lehrerqualifikation und ihrer Weiterbildung**

Die Komplexität der Schülerfirmen, die sich u. a. in den Perspektiven sachspezifisch, fachdidaktisch und pädagogisch abbildet, lässt erahnen, dass die Umsetzung von Schülerfirmen hohe Anforderungen an die Lehrkräfte als individuelle Modellkonstrukteure stellt: „An die Lehrkraft besteht eine hohe Kompetenzerwartung“ (König et al. 2013, S. 20). Dementsprechend wird der Qualifikation der Lehrkräfte im Zuge der Qualitätsdebatte in Schülerfirmen einvernehmlich eine hohe Stellung eingeräumt. Meier und Meschenmoser weisen darauf hin: „Die Gestaltung und Begleitung des Lernarrangements Schülerfirma erfordert seitens der Lehrkräfte fundierter fachdidaktischer [sic!] Kompetenzen zur arbeitsorientierten Bildung“ (Meier und Meschenmoser 2009, S. 55). Um das volle Potenzial der Methode nutzen zu können, ist qualifiziertes Fachpersonal unabdingbar, womit ein bereits von Dubs aufgezeigtes Kriterium der Strukturqualität eingefordert wird (vgl. Abbildung 7). Reuel betont die Chancen des integralen Fachs Arbeitslehre zur Qualifizierung der Lehrkräfte: „In der Diskussion um das Fach Arbeitslehre werden Schülerfirmen häufig dort vermutet - und das nicht ohne Grund, denn uns fällt kein Lehramtsstudiengang ein, bei dem alle Kompetenzen für den Aufbau einer Schülerfirma mit Jugendlichen erworben werden, außer in der Arbeitslehre“ (Reuel 2012, S. 5). Retzmann und Schröder sehen vor allem die Potenziale des Lernarrangements für die ökonomische Bildung und warnen vor diesem Hintergrund vor einer fehlenden „grundständigen wirtschaftswissenschaftlichen Ausbildung“ der betreuenden Lehrkräfte (Retzmann und Schröder 2012, S. 180). Somit spiegeln sich in den geforderten Fakultas erneut die unterschiedlichen Bildungsdimensionen der Schülerfirmen und

die variierende Verankerung in den Unterrichtsfächern wider. Die Europäische Kommission benennt ebenfalls die Qualifikation der Lehrkräfte als wichtigen Faktor für gelingende und bildungswirksame Schülerfirmenarbeit und benennt die Möglichkeit der Weiterbildung: „Volunteers and **teachers** involved are **qualified** for organising student company programmes, or they are given specific **training** on this subject [...]“ (European Commission 2005, S. 21; Hervorh. im Original). Weiterbildungsangebote für betreuende Lehrkräfte existieren tatsächlich in ansehnlichem Umfang, allerdings ist auffällig, dass diese Qualifizierungen bislang hauptsächlich von den Initiativen und Trägern angeboten werden (vgl. ebd., S. 16). An dieser Stelle zeigt sich, dass die Schülerfirmenarbeit stark durch unternehmernahe Verbände geprägt ist und es ist anzunehmen, dass diese ein spezifisches Eigeninteresse verfolgen. Dieser Lobbyismus, der so in der Schülerfirmenarbeit schleichend über Lehrkräfteweiterbildungen, Unterrichtsmaterialien und Wettbewerbe Einzug erhält, wird selten im Rahmen der Schülerfirmenarbeit kritisch reflektiert. Liebel veranschaulicht anhand zahlreicher Sponsoring-Maßnahmen wie Unternehmen in den Unterricht einwirken (vgl. Liebel 2008, S. 179 ff.) und bezeichnet es als fahrlässig „das Interesse der Gesellschaft im Allgemeinen und der Kinder im besonderen [sic.!] mit dem Interesse kommerzieller Betriebe gleichzusetzen“ (ebd., S. 185). Die von ihm skizzierten Situationen, in denen Schülerinnen und Schüler zu Arbeitskräften und Marktforschungsobjekten kommerzieller Unternehmer werden, liegen in ähnlicher Weise zu Schülerfirmen zwar nicht vor, dennoch gilt es auch hier, den Wert, den Nutzen und das Risiko unternehmerischer Einflussnahme abzuschätzen und zu reflektieren. Denn bei Lobbyismus „kann es sowohl um eine inhaltliche Einflussnahme als auch um eine Verbesserung des Images der Akteure gehen“ (Kamella 2015, S. 45). Gerade diese Beeinflussung von Meinungen und Orientierungen der Lernenden zum Zweck der Imagesteigerung wird den unternehmernahen Verbänden und Stiftungen im Hinblick auf die Schülerfirmenarbeit nachgesagt: „Wirtschaftsverbände und unternehmernahe Stiftungen erhoffen sich, Vorbehalte gegenüber der profitorientierten Wirtschaftsweise abzubauen und mehr Interesse und Sympathie für unternehmerisches Handeln zu wecken“ (Liebel 2008, S. 167). Der Beutelsbacher Konsens sieht mit dem „Überwältigungsverbot“ vor, dass Schülerinnen und Schüler zu mündigen

Bürgern gebildet werden, die sich mithilfe des Unterrichts eine eigene Meinung bilden können. Der Unterricht soll frei von Indoktrination sein. Die Entwicklungen, die Jasner beispielsweise beschreibt, sind somit durchaus sorgenvoll zu betrachten. Er sieht eine „bemerkenswerte Allianz, die sich da herausbildet: hier die ganzheitliche Reformpädagogik, dort die ziel- und zahlenorientierte Industrie. Neben Volkswagen stiften u. a. Allianz, Bosch, Ergo, O2 und eine Reihe kleiner und mittelständischer Unternehmen Preise für innovative Schülerfirmen, verpflichten ihre Belegschaft zur Mitarbeit an innovativen Bildungsprojekten oder bezahlen gleich eine ganze Schule“ (Jasner 2012, S. 90). Liebel skizziert als negative Prognose „eine kulturelle Transformation der Schule“, bei der nicht die Emanzipation, sondern eine „Ökonomisierung des Denkens und Fühlens der ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen“ stattfindet (vgl. Liebel 2008, S. 191 ff.). Ohne hier eine gezielte Analyse der Schülerfirmeninitiativen sowie ihrer Unterstützungsleistungen vornehmen zu können, sei an dieser Stelle auf die hohe Bedeutung der Reflexion verwiesen. Die Lehrkraft muss sich bewusst darüber sein, welches Handlungsverständnis den von ihr genutzten Materialien zugrunde liegt. Kamella betont den kollegialen Austausch als Möglichkeit zur Reflexion (Kamella 2015, S. 47). Im Hinblick auf die Schülerfirmenarbeit verblüfft, dass diese Diskussion kaum geführt wird. Die Lehrkraft muss darüber hinaus auch ihre Schülerschaft zur kritischen Reflexion „der eigenen Rolle, Rechte und Interessen im gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben“ (Liebel 2008, S. 193) anleiten. So stellt auch Weber fest: „Die Wirksamkeit von Schülerfirmen ergibt sich weder aus der Gründererziehung noch aus der Einübung in Arbeitstugenden. Wenn die durch Schülerfirmen ermöglichten Erfahrungen und Handlungen nicht begleitet und zielorientiert reflektiert werden, wird eher Anpassung und Affirmation statt einer Aufklärung und Mündigkeit verpflichteten ökonomischen Bildung Vorschub geleistet“ (Weber 2011, S. 191). Wird die Reflexion als systematischer Bestandteil der Schülerfirmenarbeit betrachtet, wie bereits im Ablaufmodell skizziert (vgl. 2.2.2.5), stellt die Kooperation mit einzelnen Unternehmen eine Bereicherung dar, die im Sinne einer Öffnung der Schule den Realitätsbezug der Schülerfirmen einlösen kann.

### 3) Unterrichtsmaterialien

Neben der Bereicherung durch bestimmte Unternehmen als Kooperationspartner, die es gezielt auszuwählen gilt, sollte auch die Wahl von Unterrichtsmaterialien bewusst getroffen werden – unabhängig davon, wer sie veröffentlicht. Duismann und Meschenmoser weisen darauf hin, dass bereits vorstrukturierte, ausgearbeitete Unterrichtsmaterialien zwar als Orientierung nützlich sind und zur Entlastung der Lehrkräfte beitragen, aber „potenziell den Intentionen von Schülerfirmen“ entgegenstehen (vgl. Duismann und Meschenmoser 2003, S. 56). Die Herausforderung entsteht durch die mit Schülerfirmen anvisierten eigenständigen Gestaltungsprozesse und vorgefertigten „(Teil)Lösungen“, die häufig mit ausgearbeiteten Materialien präsentiert werden und somit die Kreativität, Eigeninitiative und Verantwortungsübernahme durch die Lernenden einschränken (wie beispielsweise bei Musterformularen, welche die Schülerinnen und Schüler lediglich ergänzen müssen). Daher fordern die beiden Autoren: „Soweit vorbereitete fremdproduzierte Medien Anwendung finden, sollten diese 'offen' für 'offene Lernprozesse' sein, um die eigenen Lern- und Gestaltungsprozesse der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, nämlich in Bezug auf Schülerfirmen die Entwicklung u. a. einer eigenen Geschäftsidee, die Planung, Durchführung und Auswertung von Marktanalysen, die Firmengründung, die Gestaltung von Arbeitsabläufen (inkl. Formularen), Kundenbefragungen, schließlich die abschließende Bilanzierung einer Schülerfirma und Reflektion [sic!] der Lernprozesse“ (Duisman und Meschenmoser 2003, S. 56).

Über Leitfäden und vorgefertigte Unterrichtsmaterialien wird die konkrete Ausgestaltung der Schülerfirmenarbeit in verschiedenen Perspektiven beeinflusst. Die thematischen Schwerpunktsetzungen der Materialien stellt eine Auswahl derjenigen betrieblichen Organisations- und Ablaufstrukturen dar, welche die Entwickler für relevant erachten. Dies entspricht einem Eingriff in die sachspezifische Perspektive der Schülerfirmen, über die der Abbildungscharakter der Schülerfirmen im Vergleich zur Realität bewertet wird. Gleichzeitig wird durch die Materialien ein Vorschlag zur didaktisch-methodischen Gestaltung von Lehr-Lernprozessen gegeben, der Einfluss auf die Struktur- und Ergebnisqualität sowohl der fachdidaktischen als auch der pädagogischen Perspektive des Lernens

hat. Während die grundsätzlichen Ambivalenzen beim Einsatz vorgefertigter Materialien unter den spezifischen didaktischen Prämissen von Schülerfirmen bereits skizziert wurden, müssen die Unterrichtsmaterialien ebenfalls unter der fachdidaktischen Perspektive bewertet werden. Hierbei ist insbesondere darauf zu achten, inwiefern die Gegenstandsbereiche der arbeitsorientierten Bildung „Wirtschaft, Technik, Haushalt und Beruf“ (vgl. Meier und Meschenmoser 2009, S. 55) gleichermaßen einbezogen werden.

Aus der vorgenommenen Analyse wird folgende Schlussfolgerung gezogen: Die dargestellten Merkmalskataloge, Indikatorenmodelle und Unterstützungsangebote intendieren, die Qualität von Schülerfirmen zu sichern und weiterzuentwickeln. Dabei wird das Qualitätsverständnis der einzelnen Akteure nur selten expliziert und transparent dargestellt. Da die normativen Werte stets in Qualitätsmaßstäbe einfließen, ist die Perspektive der Entwickler hingegen sehr entscheidend. Daher sind vorliegende Qualitätskriterien hinsichtlich ihrer pädagogischen Ausrichtung kritisch zu betrachten. Primär an der pädagogischen Zielintention ausgerichtete Qualitätsindikatoren, wie beispielsweise die von Meier und Meschenmoser erstellte Matrix (Meier und Meschenmoser 2009, S. 55), können als Leitlinien für die Gestaltung von Schülerfirmen wichtige Impulse liefern. Sie müssen jedoch um empirisch ausgerichtete Forschungen gestützt werden. Die vorliegenden Forschungsansätze zur Unterrichtsmethode Schülerfirma werden daher im Kapitel 4 dargestellt.

Schülerfirmen aus Sicht von Lehrenden

Eine qualitative Studie zu einem Lernarrangement der  
ökonomischen Bildung

Penning, I.

2018, XV, 438 S. 16 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-19665-3