

Tade Tramm

Die Übungsfirma als Lernfirma

oder

Einzig ärgerlich an der Übungsfirma ist ihr Name

1. Zur Einführung

In seinem Podiumsstatement im Rahmen der Eröffnung des heutigen Symposiums führte Professor Schneider sinngemäß aus, daß eine Ausrichtung am Konzept der Handlungsorientierung allein nicht ausreichen könne, um eine zukunftsgerichtete Berufsbildung zu gestalten. Er sah hierin einen Rückfall in ein „learning by doing“, womit er die Gefahr einer Beschränkung auf ein Lernen durch Versuch und Irrtum oder - im Sinne der traditionellen Handwerkslehre - durch Imitation, durch Vormachen und Nachahmen, verband.

Ich möchte mit meinem Beitrag zur Übungsfirmenarbeit eine andere Sichtweise darlegen, wobei ich von der Aussage ausgehe, daß Handlungsorientierung weit mehr ist, als sich mit einem so verstandenen methodischen Prinzip des „learning by doing“ verbindet. Mit dem Begriff der *Handlungsorientierung*, wie er sich in der wirtschaftspädagogischen Diskussion inzwischen etabliert hat (vgl. z. B. SÖLTENFUß 1983; KAISER 1987; ACHTENHAGEN/ TRAMM/ PREISS/ SEEMANN/ SCHUNCK/ JOHN 1992; kritisch CZYCHOLL/ EBNER 1988), verbindet sich vielmehr eine umfassende curriculare Leitidee, *ein umfassendes Grundverständnis von Lernen und Unterricht* (vgl. TRAMM 1991; 1992). Als solches betrifft es gleichermaßen Fragen

- der Zielbestimmung von Schule und Unterricht;
- der Auswahl, Strukturierung und Sequenzierung von Unterrichtsinhalten;
- der methodischen und medialen Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen;
- des Rollenverständnisses von Schülern und Lehrern sowie der Lernerfolgskontrolle und Leistungsbewertung.

Eine Grundidee und zugleich eine Hauptschwierigkeit dieses Konzepts will ich bereits an dieser Stelle andeuten, indem ich noch einmal auf das Konzept des „learning by doing“ zurückkomme. Dieses Prinzip ist eng mit dem Namen des amerikanischen Philosophen, Pädagogen und Bildungsreformers John DEWEY verbunden, der die durch eigenes Handeln erworbene Erfahrung in der Auseinandersetzung mit der realen Welt als Quelle allen Lernens hervorhob (so in seinem 1915 im amerikanischen Original erschienen Hauptwerk „Demokratie und Erziehung“). Echte Erfahrung in diesem Sinne kann jedoch nur erworben werden, wenn auch die „Denkseite“ des praktischen Tuns im Lernhandeln zur Geltung kommt, wenn die Aktion denkend vorbereitet, gedanklich begleitet und reflektiert wird. DEWEYS Grundidee, wie auch die der modernen Handlungstheoretiker (z. B. AEBLI 1980/81 ; VON CRANACH ET AL. 1980; GROEBEN 1986; HACKER 1978; VOLPERT 1983; 1992; 1994), war die Einsicht in die enge Verknüp-

fung von Denken und Handeln und die Forderung, diese auch in der Gestaltung unserer Bildungsangebote wieder stärker zur Geltung zu bringen. Nicht blinder Aktivismus also, sondern reflektierendes Handeln ist die Grundidee handlungsorientierten Unterrichts. Nicht Theoriefeindlichkeit oder -abstinenz ist ihr Programm, sondern die Verknüpfung praktischen und theoretischen Lernens zu einem ganzheitlichen und individuell bedeutungsvollen Bildungsprozeß.

Hierin liegt zugleich die Herausforderung, vor die sich eine handlungsorientierte Didaktik gestellt sieht: In welcher Weise nämlich, so ist zu fragen, sind situations- und fallbezogenes Lernen einerseits und begrifflich-systematisierendes Lernen andererseits im Sinne eines ganzheitlichen Erfahrungs- und Reflexionsprozesses zu gestalten und aufeinander zu beziehen.

Vor diesem Hintergrund gewinnt für mich die Thematik dieses Workshops ihren ganz spezifischen Reiz, geht es doch hier gerade darum, fachwissenschaftliche Erkenntnisse der Wirtschaftspsychologie und die Potentiale eines komplexen Handlungs- und Erfahrungsfeldes, wie es die Übungsfirma darstellt, aufeinander zu beziehen.

Ich möchte mich - in Abstimmung mit Herrn Professor Kirchler - dieser Problematik aus der Sicht einer handlungsorientierten Didaktik der Übungsfirmenarbeit nähern. Zunächst will ich deutlich zu machen versuchen, daß und inwiefern die Übungsfirma die Chance bietet, zu einem neuen Verhältnis von Theorie und Praxis im Sinne handlungsorientierten Lernens zu gelangen. Meine Ausgangsthese lautet: Die Übungsfirma ist weit mehr als eine Übungs-Firma. Ihr Name ist geradezu ein Ärgernis, stellt er doch nicht nur „ihr Licht unter den Scheffel“, sondern weist geradezu in die falsche Richtung. Ich möchte zu zeigen versuchen, welche Gesichtspunkte und Gestaltungskriterien auf dem Wege zu einer handlungsorientierten Übungsfirmenkonzeption beachtet werden müssen.

Hierauf aufbauend werde ich abschließend einige Überlegungen zur Einbeziehung fachwissenschaftlicher Aspekte in die Übungsfirmenarbeit vorstellen und damit auch die Bezugspunkte zum Referat von Professor Kirchler herstellen.

2. Leitbilder der Übungsfirmenarbeit

Übungsfirmen- und Lernbüroarbeit, ich möchte sie allgemein als Formen einer komplexen, verrichtungsintegrierenden Unternehmenssimulation bezeichnen, wird in hohem Maße geprägt von mehr oder weniger expliziten Annahmen über ihre spezifische Funktion im Bildungsprozeß: Was kann, was soll die Übungsfirma im Rahmen eines umfassenden Bildungsangebotes, in das sie in der Regel eingebettet ist, leisten?

Diesbezüglich lassen sich drei verschiedene Antwortmuster, drei grundlegende Leitbilder unterscheiden:

1. Das Konzept der **Konzentration und der übenden Anwendung** stellt das klassische Leitbild schulischer Modellunternehmen dar, wie es schon im 19. Jahrhundert im Rahmen von Kontorübungen und Musterkontoren realisiert wurde (vgl.

PENNDORF 1925; Hopf 1971). Es geht hierbei im wesentlichen darum, das vorab im Rahmen einzelner Fächer systematisch erworbene Wissen wieder zur Einheit des kaufmännischen Betriebes zusammenzuführen, es zu *konzentrieren*, und die erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Situations- und Aufgabenzusammenhang *anzuwenden* und *übend zu festigen*. In diesem Sinne bleibt die Trennung theoretisch-begrifflichen Lernens und praktischen Anwendens und Übens erhalten; die Sequenz führt vom vollständigen theoretischen Lehrgang zur nachgängigen praktischen Umsetzung (vgl. SCHLIEPER 1956). Der Name *Übungsfirma* ist hier Programm; die Übungsfirma dient als Ergänzung des theoretischen Unterrichts und zur Konsolidierung der dort erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse.

2. Das Konzept „**Übungsfirma als Praxistraining**“ ist dadurch gekennzeichnet, daß es primär den Aufbau und die Festigung spezifischer beruflicher Kenntnisse und Fertigkeiten in einem häufig eng umgrenzten Funktionsbereich anstrebt, um die Lernenden unmittelbar und anforderungsgerecht für eine kaufmännische Berufstätigkeit zu qualifizieren. Die Übungsfirma dient als Ersatz eines betrieblichen Lernortes und ist bemüht, ihn möglichst exakt und aktuell nachzubilden. Dementsprechend ist dieses Leitbild vor allem in der beruflichen Anpassungsfortbildung verbreitet und hat dort eine beachtliche Tradition (vgl. HOPF 1971). Lernen findet als „training on the job“ statt; eine Verknüpfung mit spezifischen theoretischen Lernangeboten erfolgt nicht systematisch.
3. Während die beiden vorgenannten Leitbilder im Kern dualistischer Natur sind, also von der Wesensverschiedenheit theoretischen und praktischen Lernens ausgehen, orientiert sich die Konzeption der „**Übungsfirma als Lernort eigener Prägung**“ an der Idee einer Verknüpfung praktisch-situationsbezogenen und theoretisch-systematischen Lernens im Sinne handlungs- und kognitionstheoretischer Konzepte (vgl. REETZ 1977; 1986; TRAMM 1984; 1991). In diesem Verständnis stellt die Übungsfirma *ein komplexes Handlungs- und Erfahrungsfeld für die Schüler* dar, das es ihnen grundsätzlich erlaubt, betriebliche und volkswirtschaftliche Strukturen und Prozesse konkret und aus der Perspektive des im Modell handelnden Akteurs zu erfahren und zu reflektieren. Hierbei steht die Arbeit in der Übungsfirma nicht am Ende eines Lehrgangs, sondern ist von Beginn an ein integraler Bestandteil des Curriculums. Sie kann es den Schülern ermöglichen, erstmals betriebliche oder marktliche Strukturen kennenzulernen und zu erkunden, sie kann dazu dienen, fachlich relevante Probleme oder Fragen am Beispiel des vertrauten Modellunternehmens zu entdecken, sie kann dazu dienen, Problemlösungen zu erarbeiten, umzusetzen und zu bewerten und sie kann dazu dienen, vorgegebene Arbeitsstrukturen und -techniken zu verstehen, zu erlernen und zu konsolidieren. Die Übungsfirma in diesem Sinne zu gestalten heißt, sie zur *Lernfirma* zu entwickeln.

Um die Relevanz und das Innovationspotential dieses letztgenannten Leitbildes zu verdeutlichen, will ich im nächsten Schritt kurz darauf eingehen, als wie schwierig sich das Anwenden guten theoretischen Wissens in der Praxis darstellt

2. Wider das Eunuchen-Wissen - zur Anwendungsschwäche fachsystematischen Wissens

Die Tatsache, daß die Umsetzung systematisch erworbenen Wissens in praktischen Handlungszusammenhängen keineswegs reibungslos erfolgt, ist in den vergangenen Jahren in den verschiedensten Forschungszusammenhängen thematisiert worden, so etwa in der Experten-Novizen-Forschung, der Problemlöseforschung und der Wissenspsychologie (vgl. z. B. DÖRNER/KREUZIG/REITHER/STÄUDEL et al. 1983; MANDL/SPADA 1988; FÜRSTENAU 1994). Spätestens seit den Veröffentlichungen Dietrich DÖRNERs zum Problemlösen in komplexen Situationen kann diese Erkenntnis wohl als Allgemeinut gelten (z. B. DÖRNER 1989). In einer Reihe neuerer Studien zum Problem des „innert knowledge“, des verborgenen, nicht nutzbaren Wissens, kommt der renommierte Münchener Psychologe Heinz MANDL mit seinen Kollegen zu ganz ähnlichen Befunden. So berichtet er beispielsweise unter Bezug auf eine experimentelle Untersuchung über die Schwierigkeiten, die auch höhere Semester haben, ihr Buchwissen in komplexen Situationen einzusetzen:

„In einer ersten Untersuchung wurden BWL-Studenten höherer Semester mit Pädagogik-Studenten beim Arbeiten in einer computersimulierten 'Jeansfabrik' verglichen. Ihre Aufgabe war es, über Eingaben an einem Computer eine Fabrik zu leiten und dazu zum Beispiel Entscheidungen über Produktionsmenge und Verkaufspreis zu fällen. Dabei lieferte der Computer Angaben über die Auswirkungen der wirtschaftlichen Entscheidungen der Probanden ...

Das Ergebnis war mehr als überraschend. Nicht nur, daß die BWL-Studenten Schwierigkeiten hatten, ihr sehr wohl vorhandenes wirtschaftliches Wissen in die Problemsituation umzusetzen ..., sie schnitten sogar schlechter ab als die Studenten der anderen Fächer.“ (MANDL/GRUBER/RENKL 1993; vgl. auch dieselben 1994)

MANDL und seine Kollegen folgern daraus, daß die Studenten nicht in der Lage waren, ihr im Studium erworbenes Fachwissen in dieser Anwendungssituation effektiv zu nutzen, obwohl sich ihre auf Tonband aufgezeichneten Überlegungen zur Funktionsweise der Fabrik und über den Markt, auf dem die Firma agierte, als sehr vielfältig erwiesen. Es fehlte ihnen jedoch offensichtlich an *Kompetenzen zur Wissensnutzung*, sie waren insbesondere nicht in der Lage, all die Informationen, die sie in Betracht zogen, zu selektieren und zu integrieren und damit auch für ihre Entscheidungen nutzbar zu machen. DÖRNER sprach in seinem Buch „Die Logik des Mißlingens“ diesbezüglich spöttisch vom „**Eunuchenwissen**“: „Sie wissen, wie es geht, können es aber nicht (DÖRNER 1989, S. 304).“

Auf der Suche nach konstruktiven Lösungen warf DÖRNER an anderer Stelle die Frage auf, woran denn das Anwenden "guten" abstrakten Wissens scheitere und gab selbst die folgende Antwort:

" Es scheint uns, daß der Weg von 'abstrakt' nach 'konkret' ungleich schwerer zu gehen ist als von 'konkret' nach 'abstrakt'. Induktive Schlüsse, durch

die aus konkreten Erfahrungen allgemeine Urteile werden, sind allgemein üblich und gehören zur alltäglichen kognitiven Tätigkeit. Konkretisierungen scheinen ungleich schwerer zu sein" (DÖRNER 1982, S. 138).

DÖRNER zieht hieraus die praktische Konsequenz, daß es über das didaktische Mittel des Simulationsspieles gelingen könne, "Lernprozesse in Gang zu setzen, die die Umwandlung von Abstrakta in Konkreta leichter machen und die Einbahnstraße 'Konkret-Abstrakt' in eine beiderseits durchgängige Verkehrsader" umzubauen.

Die Simulation eröffne dabei die Chance, komplexe und dynamische Systemzusammenhänge in reduziertem Maßstab, quasi im Zeitraffer und vor allem unter der Bedingung erleben zu können, daß die Auswirkungen von Fehlern und Irrtümern sichtbar werden, ohne das Risiko ernsthafter Konsequenzen eingehen zu müssen.

Die Relevanz dieser Aussagen - die sich unmittelbar auf die Leistungsmöglichkeiten der Übungsfirma beziehen lassen - wird vollends deutlich, wenn man sie den zentralen Kritikpunkten gegenüberstellt, die uns aus einer Reihe von Bestandsanalysen zum Wirtschaftslehreunterricht bekannt sind (vgl. hierzu KRUMM 1973; REETZ/WITT 1974; HOLZMANN 1978; SEMBILL 1984; SIEVERS 1984; REETZ 1984; ACHTENHAGEN 1984; DUBS 1984; 1985). Bemängelt wird dort vor allem,

- daß relativ unverbundenens oder vorwiegend begriffssystematisch geordnetes handelstechnisches und juristisches Detailwissen dominiert. Oder negativ akzentuiert: Das Fehlen einer problem- und situationsorientierten Integration von Wissens-elementen, die die verschiedenen betrieblichen Handlungs- und Entscheidungsebenen umfassen und aufeinander beziehen;
- daß den Schülern in der Regel die Möglichkeit fehlt, im unmittelbaren Umgang mit den Lerngegenständen authentische Erfahrungen zu sammeln. Meist werden die Lerngegenstände in begrifflich-abstrakter Form dargeboten und treten den Schülern als unveränderbare, abgeschlossene und oft genug subjektiv belanglose Informationen entgegen, die nur noch aufzunehmen, abzuspeichern und auf Nachfrage wiederzugeben sind;
- daß schließlich das, wozu Schüler qualifiziert werden sollen, im Unterricht selbst so gut wie nie stattfindet, nämlich ein ganzheitliches und komplexes Handeln als Einheit von Situationsorientierung, Zielbildung, Planung, Entscheidung, Ausführung, Kontrolle und Handlungsauswertung und -rechtfertigung in komplexen Situationen.

Hier liegt die besondere Chance der Übungsfirma, als Lernort eigener Prägung den Schülern authentische Erfahrungen zu ermöglichen und ihnen zu helfen, diese Erfahrungen

- auf den Begriff zu bringen, zu begreifen,
- sie aus dem spezifischen Kontext heraus zu abstrahieren und zu verallgemeinern, mit anderen Worten: sie zu dekontextualisieren,
- sie zu ordnen und zu systematisieren,
- um sie schließlich auf neue, andersartige Situationen übertragen zu können.

Die Übungsfirma wäre damit nicht länger eine Stätte der Anwendung und der Übung, sondern der Erprobung und Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten, Kenntnisse und Einsichten. Kurz eine **Stätte des Lernens** statt nur der Übung.

Eine solche Konzeption kann sich nicht auf wenige Stunden Übungsfirmenarbeit beschränken, sondern muß Konsequenzen für die Gestaltung des gesamten Curriculum haben. Um dies klarer herausarbeiten zu können, müssen zunächst die theoretischen Grundlagen einer Didaktik handlungsorientierten Lernens präziser benannt werden, als ich dies bisher getan habe.

4. Übungsfirmenarbeit im Kontext einer Didaktik handlungsorientierten beruflichen Lernens

Es gibt inzwischen eine große Zahl von Versuchen, das Wesen handlungsorientierten Lernens über die Darlegung von Menschenbildannahmen, Merkmalslisten und didaktischen Postulaten zu bestimmen (z. B. SÖLTENFUSS 1983; HALFPAP 1983; KAISER 1987; ACHTENHAGEN/ TRAMM/ PREISS/ SEEMANN/SCHUNCK/ JOHN 1992; ARNOLD 1994). Ich muß und will mich hier damit begnügen, kurz zwei grundlegende Perspektivwechsel im Hinblick auf die Ziele und die Gestaltung des Unterrichts anzusprechen, die mit dieser Idee verknüpft sind, und diese in der Folge mit einigen theoretischen Ausführungen zum Handlungskonzept zu fundieren (vgl. dazu auch TRAMM 1992):

1. Mit dem Konzept der Handlungsorientierung verbindet sich ein Wandel **vom stofforientierten zum kompetenzorientierten Unterricht**. Es geht nicht länger primär darum, Wissen in Form von Lehrstoff zu vermitteln, sondern es tritt die Aufgabe in den Vordergrund, Schüler zum Aufbau von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen anzuregen und herauszufordern, um ihnen so die kompetente und verantwortliche Gestaltung ihres Lebens zu ermöglichen.
2. Die Förderung von Kompetenzen und Werthaltungen steht dabei durchaus nicht im Widerspruch zum Erwerb fundiertem Wissen, sondern setzt dieses unbedingt voraus. Aber Wissen und Lehrinhalte sind nicht Selbstzweck, sondern Mittel zum Zwecke der angestrebten Persönlichkeitsentwicklung. Erst durch diesen Perspektivwechsel in der Zielsetzung stellt sich das Problem der mangelnden Anwendbarkeit von Wissen in voller Schärfe.
3. Bezogen auf den Unterrichtsprozeß steht nicht länger die Lehraktivität im Vordergrund didaktischer Überlegungen, sondern die Aufmerksamkeit wird viel stärker darauf gerichtet, **welche Art von Handlungen und Erfahrungen den Schülern im Unterricht ermöglicht werden**. Damit wird der Lehrer nicht etwa überflüssig, sondern seine Funktion und sein Aufgabenspektrum verschieben sich lediglich.

Das Konzept handlungsorientierten Lernens basiert auf modernen Ansätzen der Handlungs- und Kognitionspsychologie (z. B. AEBLI 1980; 1981), deren zentraler Beitrag darin zu sehen ist, daß sie entgegen dualistischer Tradition der Frage nach der

Wechselwirkung, der gegenseitigen Durchdringung von Denken und praktischem Tun nachgehen. Sie heben sich damit einerseits ab von einer reinen Bewußtseins- und Gedächtnispsychologie und andererseits vom Behaviorismus, der das menschliche Hirn aus seinem Wissenschaftsverständnis heraus nur als black box wahrnehmen mochte.

Programmatisch formulierten MILLER/GALANTER/PRIBRAM (1960, dtsh. 1973) - die Wegbereiter moderner Handlungstheorie - die These, daß zwischen Reiz und Reaktion doch ein bißchen menschliche Weisheit am Wirken sei. Und AEBLI (1980; 1981) postuliert, daß sich das Denken, das Wissen und das Können aus dem praktischen Handeln und dem Wahrnehmen heraus entwickeln und daß sich Denken, Wissen und Können wiederum im praktischen Handeln und in der deutenden Wahrnehmung der Welt zu bewähren haben.

Handeln und Handlung sind somit Zentralbegriffe der Handlungstheorie und ihre Kernannahme besagt, daß menschliches Handeln bewußt, zielorientiert und erwartungsgesteuert erfolgt und in seinem Ablauf kognitiv reguliert wird (AEBLI 1980, S. 18ff.) . Mit anderen Worten: Menschen reagieren nicht automatisch auf äußere Reize, sondern sie agieren, um wahrgenommene und als unbefriedigend bewertete Situationen zielgerichtet zu verändern. Der Zielzustand wie auch die angestrebte Folge von Zwischenzielen existiert dabei als gedankliches Abbild oder besser: Vorbild im Kopf des Handelnden. Hieran richtet er sein Tun aus und hieran mißt er den Erfolg seines Handelns.

Eine zentrale Frage der Handlungstheorie war und ist die Frage nach den **„Bausteinen und nach der Architektur“ des Handelns**, also die Frage danach, welches die kleinsten Einheiten des Handelns und welches die Prinzipien sein sollten, nach denen sich diese Einheiten zu komplexen Handlungen zusammenfügen. Es war die Frage nach der theoretischen Alternative zur behavioristischen Erklärung menschlichen Verhaltens als Verkettung von Reiz-Reaktions-Einheiten.

Die TOTE-Einheit von MILLER/GALANTER/PRIBRAM bildet in dieser Hinsicht den Schlüssel zum Verständnis handlungstheoretischer Konzepte. Sie ist zugleich kleinster Baustein und trägt in sich das Architekturprinzip des Handelns:

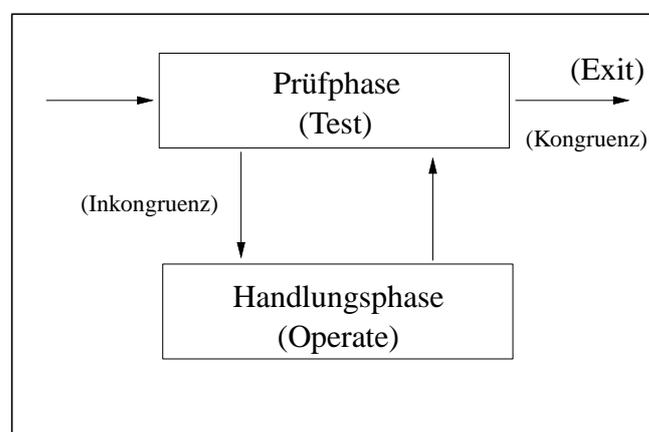


Abbildung 1: Die TOTE-Einheit nach MILLER/GALANTER/PRIBRAM (1973, S. 34)

Die Grundidee besteht darin, daß am Beginn jeder Aktivität die Wahrnehmung steht, daß der *Ist-Zustand* **nicht** mit einem definierten *Soll-Zustand* übereinstimmt (Test, T) und daß der Akteur versucht, diese Inkongruenz durch eine Operation (O) zu beseitigen. Diese kann im Handlungsrepertoire des Akteurs abgespeichert sein oder aus dem Wissen heraus aktuell konstruiert werden. Nach Beendigung dieser Operation erfolgt wiederum eine Prüfphase (Test). War die Operation erfolgreich, so kann die Handlung beendet werden (Exit, E); ist es noch nicht gelungen, eine Kongruenz von Ist und Soll herzustellen, muß erneut eine Operation erfolgen usw.

Das nachfolgende Schaubild 2 veranschaulicht dieses Prinzip am Beispiel des Nageleinschlagens. Hierbei wird zugleich deutlich, daß die zugehörige Operation in der Regel komplexerer Natur ist, sich also aus Teilen in geordneter Weise zusammensetzt.

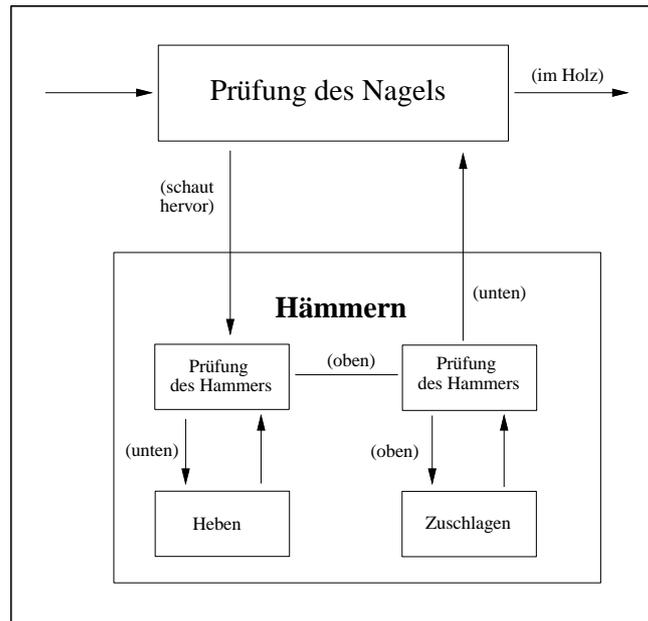


Abbildung 2: Der hierarchische Plan für das Nageleinschlagen nach MILLER/ GALANTER/
PRIBRAM (1973, S. 42)

Noch deutlicher wird dieser Aspekt, wenn man sich vergegenwärtigt, daß auch das Nageleinschlagen üblicherweise nicht Selbstzweck, sondern in eine umfassendere, komplexere Handlung eingebettet ist, etwa in das Herstellen einer Schaufensterdekoration. Würde man den Akteur ohne alle Vorkenntnisse beobachten, so wäre nur eine lineare Folge von Handgriffen, eine Sequenz von Aktivitäten zu registrieren. Aus der Sicht der Handlungstheorie können wir jedoch sagen, daß über dieser sichtbaren Sequenz von Aktivitäten eine hierarchische Struktur von Zielen und Teilzielen liegt, die der komplexen Handlung Sinn, Richtung und Ordnung gibt. So kann das Nageleinschlagen ein Schritt bei der Befestigung eines Stoffes an einer Holzplatte sein, die Herstellung dieser stoffbespannten Holzplatte Teil einer Schaufensterdekoration, die Ausgestaltung der Schaufensterdekoration Teil einer Schlußverkaufskampagne, die Schlußverkaufskampagne Teil einer Marketingkonzeption usw.

Zusammengefaßt: Menschliches Handeln ist auf Ziele hin ausgerichtet, bei komplexeren Handlungen lassen sich diese Ziele nur schrittweise über die Erreichung von Teilzielen realisieren, Handlungswege, also Folgen von Teilzielen müssen vom Handelnden vorab gedanklich entworfen und dann schrittweise abgearbeitet werden. Dabei sind Prüfprozeduren auf allen Zielebenen des Handelns erforderlich.

Diese knappen Ausführungen sollten verdeutlichen, daß Denkprozesse, kognitive Leistungen nichts dem Handeln fremdes, sondern vielmehr in dieses eingebettet sind. Es macht entsprechend Sinn, nach der Struktur dieser Denkseite des Handelns zu fragen, d. h. danach, welche kognitiven Leistungen im Zuge des Handelns gefordert sein können. Unter dieser Fragestellung lassen sich idealtypisch die folgenden Pha-

sen einer vollständigen Handlung unterscheiden, die sich in Form eines kreisförmigen Handlungszyklus abbilden lassen:

- Situationswahrnehmung und -bewertung (was liegt vor?) und
- Zielbildung und -konkretisierung (was will ich erreichen?), wobei diese beiden Phasen sehr eng miteinander verknüpft sind und zum Teil mehrfach durchlaufen werden können, bevor der Gesamtprozeß voranschreitet;
- Abrufen oder gedankliche Entwicklung alternativer Handlungswege (welche Handlungsmöglichkeiten habe ich?);
- Bewertung (welche Erfolgsaussichten? welche Risiken bzw. Kosten?) und Entscheidung für eine Handlungsalternative;
- Handlungsentschluß (soll diese beste Alternative wirklich umgesetzt werden oder nicht doch lieber alles beim alten belassen werden?);
- Regulation der Handlungsausführung (Steuerung und Kontrolle der Ausführung bis hinunter zu automatisierten Bewegungstereotypen);
- Wahrnehmung und Bewertung des Handlungsergebnisses (Ziel erreicht? wenn nein: Zyklus erneut durchlaufen; wenn ja: nächstes Teilziel oder Oberziel erreicht?).

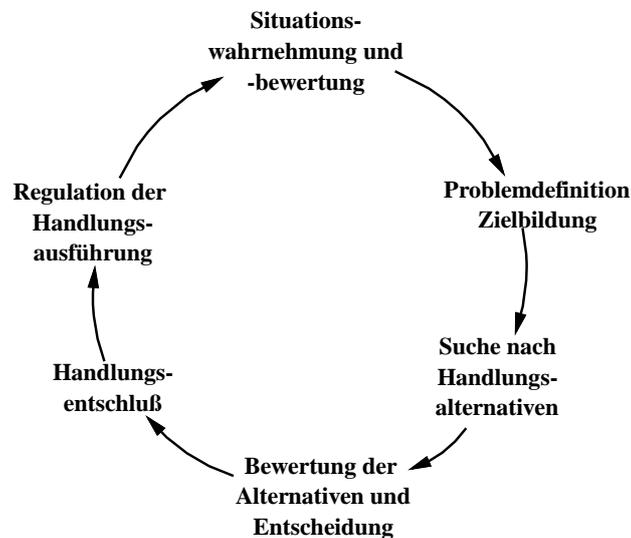


Abbildung 3: Zyklische Darstellung der Phasen einer vollständigen Handlung

Vor diesem Hintergrund wird nun auch deutlicher, was **Handlungskompetenz** ist: die Fähigkeit nämlich, in diesem Sinne situationsangepaßte und das heißt letztlich ja zugleich immer wieder neuartige **Handlungen zu generieren**, d.h. sie zu planen, auszuführen und zu kontrollieren. Derartige Handlungen können nicht "fertig" aus dem Gedächtnis abgerufen werden. So wie der Mensch keine Sätze lernt, sondern ein begrenztes Vokabular und eine Grammatik, aus der heraus er eine unbegrenzte Vielfalt von Sätzen erzeugen kann, so erlernt er keine Handlungen, sondern ein Elementen- und Regelsystem, aus dem heraus er Handlungen - und natürlich auch in-

nerer Abbilder von Objekten, Strukturen, Prozessen oder Situationen - generieren kann (vgl. hierzu VOLPERT 1979, S.27; AEBLI 1980)

Teilkomponenten dieser Handlungskompetenz lassen sich unter Rückgriff auf das Phasenmodell vollständigen Handelns benennen. Ich will zwei besonders hervorheben (vgl. TRAMM 1992, S. 131ff.):

1. Die Fähigkeit zur angemessenen Situationswahrnehmung oder präziser formuliert: Die **Fähigkeit zur angemessenen inneren Modellierung von Handlungssituationen und Systemzusammenhängen**. Angemessen bezieht sich dabei gleichermaßen auf die notwendige Vollständigkeit, Differenziertheit und Komplexität dieser inneren Abbildung wie andererseits auf ihre Strukturiertheit und Klarheit.
2. Die Fähigkeit, eine Situation zielgerichtet und schrittweise in Richtung auf eine neue Situation zu verändern; die Fähigkeit also zum Problemlösen, zur vorausschauenden Handlungsorganisation, was schließlich auch die Fertigkeiten zur Handlungsausführung und das Verfügen über Handlungsprogramme für Routinesituationen einschließt.

Der Aufbau dieser Kompetenzen erfolgt als kontinuierliche Entwicklung im Zuge der handelnden und wahrnehmenden Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt. Indem der Mensch Ziele anstrebt oder sich zu orientieren versucht, wendet er sein Wissen, seine verfügbaren inneren Modelle, seine Fähigkeiten und Fertigkeiten an. Er macht dabei Erfahrungen mit der Welt und mit sich selbst, also mit seinen Möglichkeiten und Grenzen, er erfährt etwas über die praktische Eignung seines Wissens und erhält hieraus zugleich Impulse für weitere Lernprozesse.

Denken und Wissen entwickeln sich so in Kontinuität aus dem praktischen Handeln und dem Wahrnehmen. Indem der Mensch handelt, verändert er die zugleich die Umwelt und sich selbst. Steht dabei das Motiv im Vordergrund, Kompetenz, Wissen und Einstellungen zu verändern, so sprechen wir von **Lernhandeln** (vgl. TRAMM 1992).

Aus der Sicht einer handlungsorientierten Didaktik sollten schulische Lernangebote vorwiegend danach beurteilt und gestaltet werden, **welche Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten sie den Schülern eröffnen**. Hierbei lassen sich allgemein drei Aspekte unterscheiden:

1. Welche inhaltlichen und welche sozial-kommunikativen Erfahrungen werden den Schülern im Zuge ihres Lernhandelns ermöglicht, d.h. welche Phänomene, Objekte, Vorgänge, Begriffe etc. werden den Schülern in welcher Form und in welchem inhaltlichen Zusammenhang zugänglich gemacht?
2. Welche Erfahrungen kann der Schüler mit sich selbst, d.h. mit seinem Handeln, seiner Kompetenz und seinem Wissen machen. Anders gefragt: Wie anspruchsvoll sind die Anforderungen, die der Schüler im Zuge des Lernhandelns zu bewältigen hat?
 - * Wie vollständig sind die Handlungen im Sinne der Einheit von Orientierung,

Zielbildung, Handlungsplanung, Handlungsausführung sowie Handlungskontrolle und -bewertung?

* Wie ganzheitlich sind die Lernhandlungen im Sinne einer Einheit kognitiver, affektiver und psychomotorischer Aspekte, einer umfassenden Ansprache von Kopf, Herz und Hand.

* Wie problemhaltig sind die Handlungen, in welchem Maße wird es notwendig und möglich, neue Lösungen gedanklich zu entwerfen?

* Wie komplex sind die Handlungen in dem Sinne, daß sie sich aus einer unterschiedlich langen Abfolge von Teilhandlungen zusammensetzen?

3. Wie ausgeprägt ist schließlich das Reflexions- und Systematisierungsniveau des Lernhandelns? In welchem Maße gelingt es, ein Wechselspiel von handlungs- und problembezogener Erfahrung und begrifflich-abstrakter Reflexion und Systematisierung zu verwirklichen.

5. Qualitätsdimensionen der Übungsfirmenarbeit

Ich will diese zunächst noch sehr abstrakt formulierten Qualitätsdimensionen des Lernhandelns in bezug auf die Übungsfirmenarbeit konkretisieren, muß dazu jedoch zunächst noch eine kurze Bemerkung über den besonderen Charakter dieses Lernortes im Hinblick auf die dort stattfindenden Lernprozesse voranstellen (vgl. dazu TRAMM 1992, S. 203ff.)

Einerseits bildet die Übungsfirma als Modell-**Unternehmen** den Rahmen für das Arbeitshandeln der Schüler, sie definiert Arbeitsaufgaben und -bedingungen und enthält die erforderlichen Arbeitsmittel und Informationen. Aus der Dynamik dieser Arbeits- und Lernumwelt heraus kann der Schüler die Rückmeldungen über die Richtigkeit oder Fehlerhaftigkeit seines Handelns erhalten. Durch die Übernahme von Arbeitsrollen und durch die konkrete Ausführung kaufmännischer Tätigkeiten wird es ihm im Idealfall möglich, operative Kompetenzen, handlungsbezogenes Sachwissen und eine „kognitive Landkarte“, ein inneres Abbild der Zusammenhangsstruktur des Modellunternehmens aufzubauen. In dieser Hinsicht sprechen wir vom **Lernen im Modell**.

Dieses Lernen im Modell macht jedoch nur Sinn, weil und soweit das dort Erlernte übertragbar ist auf reale ökonomische und kaufmännisch-berufliche Lebenssituationen. Mit anderen Worten: Schüler **lernen am Modell** der Übungsfirma für die wirtschaftliche Realität, weil ja alle Elemente und Beziehungen dieses Modells auf die Realität bezogen sind.

Das **Verhältnis** dieser beiden Lernebenen zueinander ist durchaus nicht unproblematisch; vielmehr besteht die Gefahr, daß Vereinfachungen und Akzentsetzungen bei der Modellierung der Übungsfirma, die das handelnde Lernen im Modell erleichtern oder verbessern sollen, immer auch zugleich den Lerngegenstand des Lernens am Modell, also das Bild des Unternehmens, seiner Strukturen und Prozesse beeinflussen. Im Idealfall erfolgt diese Veränderung in Richtung auf mehr Transparenz, häufig aber führt sie wohl auch zu einer vereinfachten oder gar verfälschten Sicht realer Verhältnisse.

So scheint es mir beispielsweise im Interesse des Verständnisses betriebswirtschaftlichen Handelns sinnvoll, allen Schülern die vollständigen Daten über die wirtschaftliche Lage des Modellunternehmens ebenso zugänglich zu machen, wie alle relevanten Marktinformationen oder strategischen Informationen. Dabei darf jedoch nicht der Eindruck entstehen, dies sei auch in der Praxis möglich und üblich. Ähnliches gilt etwa für die Rücknahme funktionaler Arbeitsteilung in der Übungsfirma oder für die Praxis einer simultan manuell und EDV-gestützt durchgeführten Buchführung.

Vor diesem Hintergrund lassen sich nunmehr die Qualitätsdimensionen des Lernhandelns bezogen auf die Übungsfirmenarbeit folgendermaßen konkretisieren:

1. Qualität der Modellierung der Unternehmung und der Marktbeziehungen

- Mit welchem Sachverhalten, Zusammenhängen, Abläufen, Strukturen, Normen und Usancen werden Schüler in der Übungsfirma konfrontiert?
- Wie sind diese im Hinblick auf den Erwerb beruflicher Orientierungs- und Handlungsfähigkeit zu beurteilen?

2. Qualität des Arbeitshandelns im Modell

- Wie anspruchsvoll sind die Arbeitshandlungen, die den Schülern im Rahmen ihrer Tätigkeit im Modell ermöglicht werden?
- Welche Handlungs-, Entscheidungs- und Gestaltungsspielräume werden den Schülern in der Übungsfirma eröffnet?
- Welche sozialen Erfahrungsmöglichkeiten bieten sich den Schülern in der Übungsfirma?

3. Reflexions- und Systematisierungsniveau

- In welchem Maße erhalten die Schüler Gelegenheit, ihr Handeln zu verbalisieren und zu reflektieren?
- In welchem Maße werden situationsbezogenes Lernen im Übungsfirmenkontext und begrifflich-systematisches Lernens aufeinander bezogen und miteinander verzahnt?

Diese zunächst nur cursorisch angeführten Aspekte sollen etwas näher erläutert werden:

1. Zur inhaltlichen Qualität des Unternehmens- und Marktmodells

Das Modellunternehmen muß ein valides, also gültiges oder zutreffendes Modell einer Unternehmung in seiner wirtschaftlich relevanten Umwelt sein (***praxisbezogene Validität***). Es darf sich jedoch *nicht in der Nachbildung büromäßiger Abläufe erschöpfen*, sondern muß den Schülern ein umfassendes, glaubwürdiges und auch in seiner konkreten Ausprägung vorstellbares Unternehmensmodell darbieten, in das sie

selbst aus der Perspektive kaufmännisch-dispositiver Tätigkeiten eingebunden sind. Insbesondere müssen die logistischen Strukturen und Prozesse plastisch werden und es muß für die Schüler erkennbar sein, daß und wie das Modellunternehmen an der Erreichung wirtschaftlicher Ziele und Zwecke ausgerichtet ist.

Wenn eine Verknüpfung der Übungsfirmenarbeit mit dem Wirtschaftslehreunterricht gelingen soll, so setzt dies voraus, daß bei der Gestaltung des Modellunternehmens, das der Übungsfirmenarbeit zugrunde liegt, auch darauf geachtet wird, daß theoretisch relevante Probleme und Sachverhalte im Modellrahmen abgebildet sind oder doch auf den Datenkranz des Modellunternehmens bezogen dargestellt werden können (**wissenschaftsbezogene Validität**). Diesbezüglich werden etwa mit der Wahl der Rechtsform, der Branche und des Sortiments, der Betriebsform oder der Organisationsform wichtige Grundsatzentscheidungen getroffen, die später nicht ohne Widersprüche und Brüche korrigiert werden können. Wer sich beispielsweise für die Rechtsform einer Einzelunternehmung entschieden hat, wird sich schwer tun, Fragen der Gewinnverteilung oder der Publizierung des Unternehmensergebnisses aus dem Modellkontext heraus plausibel zu thematisieren; mit der Entscheidung für ein Handelsunternehmen sind wesentliche Bereiche der Material- und Produktionswirtschaft oder der Kostenrechnung nicht mehr im Modell darstellbar und über die Sortimentsgestaltung werden u. U. bestimmte theoretisch relevante Möglichkeiten der Organisationsgestaltung im Modell verbaut.

Bei diesen Überlegungen darf jedoch nicht vernachlässigt werden, daß praxis- und wissenschaftsbezogene Validität nicht Selbstzweck, sondern letztlich nur Hilfskriterien sind, die sich dem Kriterium der **lernzielbezogenen Validität** bzw. der Lernrelevanz unterzuordnen haben. Mit anderen Worten: letztinstanzliches Kriterium bei der Modellierung der Übungsfirma sollte immer die Frage sein, inwiefern durch eine konkrete Gestaltungsentscheidung der Erfahrungsprozeß der Schüler inhaltlich bereichert und formal gefördert wird. Unter diesem Aspekt ist aus meiner Sicht beispielsweise eindeutig der Verzicht auf hierarchische Stellenstrukturen innerhalb von Abteilungen zu legitimieren, auch wenn dies wenig praxispflichtig sein mag und eine Reihe theoretisch wichtiger Probleme dadurch nicht mehr unmittelbar aus dem Arbeitskontext der Übungsfirma heraus entwickelt werden kann¹.

2. Zur Qualität des Arbeitshandelns im Modell

Im Rahmen des Unternehmensmodells muß den Schülern ein arbeitsanaloges Lernhandeln ermöglicht werden, das es ihnen erlaubt, berufliche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen zu erwerben, indem sie mit diesem System und mit ihrem Handeln in diesem System relevante und bedeutsame Erfahrungen machen. Dies ist über ein vorwiegend routinebestimmtes, fremdgesteuertes und tayloristisch organisiertes Arbeitshandeln nicht zu erreichen, sondern setzt ein breites Tätigkeitsspektrum, Hand-

¹Dennoch wäre es natürlich gut möglich, Führungsprobleme zwischen Vorgesetzten und Untergebenen am Beispiel des Modellunternehmens zu modellieren, wenn man etwa im Lager oder in der Fertigung entsprechende Stellenstrukturen anlegte und diese in Form einer Fallstudie thematisieren würde. Auch was unmittelbar in der Übungsfirma nicht deutlich wird, kann im Gesamtrahmen des Modellunternehmens abbildbar sein.

lungsspielräume bei der Aufgabenbewältigung und Freiräume für entdeckendes und problemlösendes Lernen im Team voraus (vgl. hierzu z. B. HACKER/ SKELL 1993; VOLPERT 1994; KECK 1995) . In diesem Sinne ist es wichtig, daß die Schüler an dispositiven Überlegungen und Entscheidungen auf der Unternehmensebene beteiligt werden und daß auch auf der Abteilungsebene Prozesse der Situationsanalyse (Orientierung), der Zielbildung, Handlungsplanung und Kontrolle ermöglicht werden.

3. Zur Qualität der Reflexions- und Systematisierungsprozesse

Für die Sicherung des Lernerfolges, vor allem aber für die Verallgemeinerung und Übertragung des im Modell Übungsfirma Gelernten ist es von zentraler Bedeutung, daß die dort erfahrenen Phänomene und Zusammenhänge verbalisiert und auf den Begriff gebracht werden, daß im Zuge der begrifflichen Abstraktion das Allgemeingültige vom Spezifischen unterschieden wird, daß Zusammenhänge und Strukturen deutlich und so Verknüpfungen zu anderen Erfahrungsfeldern und zur wissenschaftlichen Systematik hergestellt werden. Kurz: Es gilt, die situationsbezogene Kasuistik zu reflektieren und mit der wissenschaftsbezogenen Systematik zu verknüpfen. An der Wahrnehmung dieser Aufgabe bemißt es sich, ob der Schritt von der Übungszur Lernfirma gelingt.

Die hiermit verbundene Aufgabe kann freilich nicht der Übungsfirma allein aufgebürdet werden. Es gilt vielmehr, die Verknüpfung von situations- und handlungsbezogener Erfahrungsbildung und begrifflicher Reflexion und Systematisierung sowohl in der Übungsfirmenarbeit als auch in den einzelnen theoretischen Fächern sicherzustellen.

Für die Übungsfirmenarbeit deutet dies die Wichtigkeit einer systematischen Einführung in das Modellunternehmen, von arbeitsbegleitenden Reflexionsprozessen und schließlich einer abschließenden Auswertung der Arbeit an. Für die anderen Unterrichtsfächer verweist dieser Aspekt auf die Notwendigkeit, soweit wie möglich bei der Einführung neuer Sachverhalte auf das den Schülern bekannte und vertraute Modellunternehmen Bezug zu nehmen und Beispiele und Fälle entsprechend zu modellieren. Solche Situationen können durchaus fiktiv sein, müssen also nicht notwendig dem tatsächlichen Ablauf der Übungsfirmenarbeit entspringen; sie sollten aber von der Struktur, vom Datenkranz des Modellunternehmens ausgehen und damit die spezifischen Vorkenntnisse und Vorstellungen der Schüler produktiv nutzen (vgl. hierzu PREIB/TRAMM 1996).

Als Idealfall wären dabei sicherlich integrative Projekte anzusehen, in denen sich für eine bestimmte Zeit Übungsfirmenarbeit und theoretischer Unterricht im Bezug auf eine praktisch zu bewältigende und theoretisch zu reflektierende Problemstellung treffen.

4. Überlegungen zur Einbeziehung fachwissenschaftlicher Aspekte in die Übungsfirmenarbeit am Beispiel der Wirtschaftspsychologie

Ich will abschließend am Beispiel der Wirtschaftspsychologie zu verdeutlichen versuchen, in welcher Weise wissenschaftliche Befunde und Theorien mit Hilfe der spezifischen Möglichkeiten des Lernortes Übungsfirma an die Schüler herangetragen werden können und in welcher Weise diese zugleich auch Anregungen und Impulse für die Gestaltung der Übungsfirmenarbeit zu geben vermögen. Ich will dabei wiederum der Systematik der Qualitätskriterien des Lernhandelns folgen:

1. Qualität der Modellierung der Unternehmung und der Marktbeziehungen

Unter diesem Aspekt sind es vor allem zwei Beiträge, die von der Wirtschaftspsychologie zu erwarten wären:

- Hinweise auf empirisch relevante oder/und wissenschaftlich zentrale Probleme bzw. Phänomene, die bei der Gestaltung der Übungsfirma oder des Übungsfirmenringes berücksichtigt werden sollten;
- Hinweise auf unrealistische oder wirtschaftlich unsinnige Verfahren oder Handlungsweisen im Übungsfirmenkontext

Der erste Aspekt verweist zunächst darauf, daß bei der Modellierung der Übungsfirma nicht allein die klassische Betriebswirtschaftslehre, wie sie etwa noch WÖHE (1993, S. 9) auf die wirtschaftliche Seite des Betriebsgeschehens eingrenzt, wissenschaftlicher Bezugspunkt der Übungsfirma sein kann, sondern daß gerade im konkreten Erfahrungsobjekt die Perspektiven und Fragestellungen verschiedener Fachdisziplinen zusammenfließen. Gerade diese Mehrdimensionalität zwingt jedoch geradezu zur Bescheidung, will die Übungsfirma nicht in einer Vielzahl disziplinärer Vollständigkeitsansprüche jede Kontur verlieren.

Deshalb die Frage an die Disziplinen nach den *zentralen Problemen oder Phänomenen*, die das Verständnis des Faches eröffnen oder besonders geeignet sind, zum Verständnis ökonomischer Prozesse und Strukturen beizutragen. Es ist - über die Übungsfirmenarbeit hinausweisend - die zentrale curriculare Frage danach, welchen spezifischen Beitrag die jeweiligen Disziplinen zum Aufbau individueller Handlungs- und Orientierungsfähigkeit leisten können, und diese Frage ist nicht durch das Angebot eines Inhaltskanons zu beantworten, sondern nur durch die Beschränkung auf solche exemplarischen bzw. - wie KLAFFKI (1980, S. 16ff.) aus bildungstheoretischer Sicht formuliert - kategorialen Fragestellungen und Inhalte.

Bezogen auf die Wirtschaftspsychologie könnte ich mir vorstellen, daß ein wesentlicher Ansatz die Frage nach der Tragweite des Modells des homo oeconomicus im allgemeinen und nach der Dominanz des Gewinnmaximierungsprinzips im besonderen wäre und daß dieser Aspekt konstruktiv etwa bei der Erarbeitung und Formulierung des Unternehmenszieles und des Unternehmensleitbildes einer Übungsfirma zum Tragen kommen könnte.

In mehr analytischer Hinsicht würde ich mir von der Wirtschaftspsychologie Aufschlüsse darüber versprechen, inwieweit Mechanismen und Handlungsweisen am Übungsfirmenmarkt, die auf den ersten Blick problematisch erscheinen, wie etwa

Gegenseitigkeits- bzw. Gefälligkeitsgeschäfte, Rahmenverträge oder ein Verzicht auf Angebotsvergleiche, tatsächlich realwirtschaftlichen Usancen widersprechen.

2. Qualität des Arbeitshandelns im Modell

Die Frage nach der Optimierung von Arbeitsbedingungen und Arbeitsformen unter dem Aspekt der Persönlichkeitsförderlichkeit kennzeichnet diese didaktische Beurteilungsdimension und sie markiert zugleich eine wichtige Forschungsrichtung der Arbeitspsychologie, die als Teildisziplin der Wirtschaftspsychologie verstanden werden kann (vgl. z. B. KIRCHLER 1995; HOYOS/ KROEBER-RIEL/ ROSENSTIEL/ STRÜMPEL 1990; ULRICH 1991). In diesem Rahmen ergeben sich beispielsweise die folgenden Verknüpfungspunkte:

- Befunde und Verfahren der Arbeitspsychologie zur Lernrelevanz bzw. Persönlichkeitsförderlichkeit von Arbeit;
- Alternative Modelle der Arbeitsorganisation (job-enlargement, job-enrichment, teilautonome Arbeitsgruppen) zur Verbesserung der Qualität des Arbeitshandelns in der Übungsfirma;
- Einsatz alternativer Modelle der Mitarbeiterführung bzw. von Formen partizipativer Arbeitsgestaltung (Lernstatt, Quality-Circle) in der Übungsfirma.

Alle drei Aspekte können sowohl Anhaltspunkte für die lernwirksame Gestaltung der Übungsfirmenarbeit liefern als auch zugleich relevante Themenbereiche markieren, in denen praktische Gestaltungsfragen im Modellunternehmen und theoretische Systematisierungen und Reflexionen zusammenwirken könnten.

So sollten einerseits Erkenntnisse der Arbeitspsychologie bei der Arbeitsorganisation und Aufgabengestaltung genutzt werden, wie ich dies auch mit meinen Unterkategorien zur Beurteilung des Lernhandelns in der Übungsfirma vorschlage, und andererseits machte es ausgesprochen Sinn, Analysen und Veränderungen von Arbeitsabläufen mit Schülern gemeinsam vorzunehmen und zu thematisieren und somit einen Prozeß der Organisationsentwicklung als didaktisches Projekt anzulegen.

3. Qualität der Reflexions- und Systematisierungsprozesse

Grundsätzlich handelt es sich hierbei primär um einen Querschnittsaspekt, der etwas darüber aussagt, inwieweit die beiden erstgenannten Bereiche reflektierend durchdrungen und begrifflich-systematisch geordnet werden. Wesentliche Aspekte in dieser Hinsicht sind bereits unter den beiden ersten Punkten angesprochen worden. Ergänzend soll an dieser Stelle nur noch einmal auf die Möglichkeit hingewiesen werden, die Theorie-Praxis-Verknüpfung dadurch zu verbessern, daß den Schülern wirtschaftspsychologisch relevante Probleme und Phänome über Projekte oder Fallstudien zugänglich gemacht werden können, die sich auf den situativen Rahmen des Modellunternehmens insgesamt beziehen. Als Beispiele hierfür möchte ich nennen:

- die Durchführung eines Marktforschungsprojektes im Übungsfirmenmarkt unter Nutzung einschlägiger Verfahren und Instrumente;

- die Gestaltung einer Werbekampagne unter Einbeziehung wirtschaftspsychologischer Erkenntnisse;
- die Reflexion fiktiver oder tatsächlicher Konflikte zwischen Mitarbeitern oder zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern;
- die Reflexion von fiktiven oder tatsächlichen Kommunikationsstörungen und das Erlernen von Kommunikations- und Feedback-Techniken

6. Schlußbemerkung

Es ging mir mit diesem Beitrag darum zu zeigen, daß der Weg von der Übungsfirma zur Lernfirma im Interesse einer an der beruflichen und gesellschaftlichen Handlungs- und Orientierungsfähigkeit der Jugendlichen ausgerichteten beruflichen Bildung gegangen werden sollte und daß es hierbei von ausschlaggebender Bedeutung sein wird, zu einem neuen Verständnis der Theorie-Praxis-Verknüpfung in der Übungsfirmenarbeit zu gelangen. Hierzu möchte ich abschließend noch einmal das Forschungsteam um Professor MANDEL (MANDL et al. 1993) zitieren, das in seinem Artikel die Frage aufwirft, ob man nutzbares Wissen überhaupt vermitteln könne.

„An den Universitäten werden in erster Linie wissenschaftliche Systematiken in abstrakter Form vermittelt, die Studenten erwerben umfangreiches und wertvolles theoretisches Wissen, das jedoch nicht ohne weiteres in praxisrelevantes Handlungswissen überführt werden kann. Deshalb wäre es sinnvoll, wenn im Studium auch Lerngelegenheiten geboten würden, nutzbares Wissen zu erwerben.“

Hinsichtlich der Gestaltung solcher Lernangebote verweisen die Münchener Forscher auf eine Reihe vielbeachteter neuerer Ansätze in der amerikanischen Lehr-Lern-Forschung, die unter den Stichworten „konstruktivistische Lernumwelten“ oder „situiertes Lernen“ diskutiert werden (vgl. hierzu z. B.: COLLINS/BROWN/NEWMAN 1989; COGNITION AND TECHNOLOGY GROUP AT VANDERBILT 1993). In einem anderen Beitrag (MANDL/GRUBER/RENKL 1994, S. 235) heißt es hierzu:

„Dabei werden vor allem zwei instruktionale Prinzipien als zentral angesehen, zum ersten die selbständige Aktivität der Lernenden und zum zweiten das Lernen an komplexen, authentischen Problemen, die der Lernende zunächst analysieren und definieren muß, bevor er sie lösen kann. Durch die Einbettung des Lernprozesses in das Lösen bedeutungshaltiger, authentischer Probleme wird Wissen nicht in abstrakter Form, sondern von Anfang an unter Anwendungsgesichtspunkten erworben. Dabei wird Lernen nicht als reine Wissensaneignung verstanden, sondern vielmehr als Enkulturation. Neben den Erwerb von Faktenwissen und spezifischen Fertigkeiten tritt auch der Erwerb von Denkmustern, Expertenkniffen, Überzeugungssystemen und ethischen Standards der entsprechenden Expertenkultur“.

Die Chancen, den Lernort Übungsfirma in diesem Sinne als einen „Lernort eigener Prägung“, als „Lernfirma“ im eigentlichen Sinne zu profilieren liegen auf der Hand; ebenso jedoch die Notwendigkeit der Weiterentwicklung dieses Konzepts im Rahmen eines handlungsorientierten Gesamtcurriculums. Mir ist angesichts dieser Herausfor-

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

Meine Antwort setzt an der Wortbedeutung an: „sich orientieren“ bedeutet „sich ausrichten“, ursprünglich: den Osten (Orient) als Richtpunkt für Sakralbauten suchen. Sich an der Leitidee individueller Handlungs- und Orientierungsfähigkeit und entsprechend gestalteter Lehr-Lern-Prozesse zu orientieren, kann deshalb naturgemäß - wie jedes „sich orientieren“ - immer nur dort beginnen, wo man sich aktuell befindet und es geschieht schon wesentlich dadurch, daß man eine Richtung als für sich verbindlich erkennt und entschlossen beginnt, sich in diese Richtung voranzubewegen. Die Suche nach der angemessenen Orientierung ersetzt freilich nicht den mühsamen Weg; sie kann es jedoch vermeiden helfen, daß man nur mehr verharret oder sich in Sackgassen verrennt.

Literatur:

- Achtenhagen, Frank (1984a): Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts. Opladen (Leske, UTB) 1984.
- Achtenhagen, Frank/Tramm, Tade/Preiß, Peter/Seemann, Heiko/Schunck, Axel /John, Ernst G. (1992): Lernhandeln in komplexen Situationen. Neue Konzepte der betriebswirtschaftlichen Ausbildung. Wiesbaden (Gabler).
- Aebli, Hans (1980): Denken: Das Ordnen des Tuns. Band I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart (Klett-Cotta).
- Aebli, Hans (1981): Denken: Das Ordnen des Tuns. Band II: Denkprozesse. Stuttgart (Klett-Cotta).
- Arnold, Rolf (1994): Berufsbildung. Annäherungen an eine Evolutionäre Berufspädagogik. Hohengehren (Schneider).
- Collins, A./ Brown, J. S./ Newman, S. E. (1989): Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics. In: Resnick, L. B. (Ed.): Knowing, Learning and Instruction. Hillsdale, NJ (Erlbaum), S. 453-494.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1993): Anchored Instruction and Situated Cognition Revisted. Educational Technology, Vol. 33, S. 52-70.
- Czycholl, Reinhard/Ebner, Hermann (Hrsg.) (1988): Zur Kritik handlungsorientierter Ansätze in der Didaktik der Wirtschaftslehre. Oldenburg (Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg).
- Dewey, John (1915/ 1964): Demokratie und Erziehung. Braunschweig (Westermann) 1964, amerik. Original 1915.
- Dörner, Dietrich (1982): Lernen des Wissens- und Kompetenzerwerbs. In: Treiber, Bernhard/Weinert, Franz E. (Hrsg.): Lehr-Lern-Forschung. München (Urban & Schwarzenberg), S. 134-148.

- Dörner, Dietrich (1989): Die Logik des Mißlingens. Reinbek (Rowohlt).
- Dörner, Dietrich/Kreuzig, Heinz W./Reither, F./Stäudel, T. (Hrsg.) (1983): Lohhausen. Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität. Bern, Stuttgart, Wien (Huber).
- Dubs, Rolf (1984): Betriebswirtschaftslehre am Wirtschaftsgymnasium und an kaufmännischen Berufsschulen. In: zfo Heft 8/1984, S. 517-522.
- Dubs, Rolf (1985): Managementlehre in der Ausbildung. In: Probst, G.J.B./Siegwart, H. (Hrsg.): Integriertes Management. Bern, Stuttgart (Haupt), S. 469-489.
- Dubs, Rolf (1989): Vernetztes Denken im Wirtschaftsunterricht. In Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 85.Bd., H.1, S. 50-61.
- Fürstenau, Bärbel (1994): Komplexes Problemlösen im betriebswirtschaftlichen Unterricht. Wiesbaden (Deutscher Universitäts Verlag).
- Groeben, Norbert (1986): Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie. Tübingen (Francke).
- Hacker, Winfried (1978): Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie. 2. Auflage, Bern et al. (Huber).
- Hacker, Winfried/ Skell, Wolfgang (1993): Lernen in der Arbeit. Berlin und Bonn (BiBB).
- Halfpap, Klaus (1983): Dynamischer Handlungsunterricht. Darmstadt (Winklers).
- Holzmann, Klaus-Dieter (1978): Strukturanalyse methodischer Entscheidungen wirtschaftsberuflicher Unterrichtsfächer. Nürnberg (Korn und Berg).
- Hopf, Barbara (1971): Die Scheinfirma als Bildungseinrichtung des Kaufmanns. Dissertation Mainz.
- Hoyos, Carl Graf/ Kroeber-Riel, Werner/ von Rosenstiel, Lutz / Strümpel, Burkhard (Hrsg.)(1990): Wirtschaftspsychologie in Grundbegriffen. 2. Auflage, München, Weinheim (Psychologie Verlags Union).
- Kaiser, Franz-Josef (Hrsg.) (1987): Handlungsorientiertes Lernen in Kaufmännischen Berufsschulen. Bad Heilbrunn (Klinkhardt).
- Keck, Andreas (1995): Zum Lernpotential kaufmännischer Arbeitssituationen - Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse zu Lernprozessen von angehenden Industriekaufleuten an kaufmännischen Arbeitsplätzen. Göttingen (Band 23 der Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität).
- Kirchler, Erich (1995): Wirtschaftspsychologie: Grundlagen und Anwendungsfelder der ökonomischen Psychologie. Göttingen (Hogrefe).
- Klafki, Wolfgang (1980): Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch konstruktiver Didaktik. In: Adl-Amini, Bijan/ Künzli, Rudolf (Hrsg.): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. München (Juventa), S. 11-48.
- Krumm, Volker (1973): Wirtschaftslehreunterricht. Stuttgart (Klett).
- Mandl, Heinz/Gruber, Hans/Renk, Alexander (1993): Lehrer kalkulieren besser als BWL-Studenten. In: Die Welt, Sonderbeilage „Junge Berufswelt“ 10, zum Wintersemester 1993/94.

- Mandl, Heinz/Gruber, Hans/Renkl, Alexander (1994): Zum Problem der Wissensanwendung. In: Unterrichtswissenschaft, 22. Jg., H. 3, S. 233-242.
- Mandl, Heinz/Spada, Hans (Hrsg.) (1988): Wissenspsychologie. München, Weinheim (Psychologie Verlags Union).
- Miller, Georg A./Galanter, Eugene/Pribram, Karl H. (1973): Strategien des Handelns. Pläne und Strukturen des Verhaltens. Stuttgart (Klett), amerik. Original 1960).
- Penndorf, Balduin (1925): Geschichtliche Entwicklung des Musterkontors. In: Penndorf, Balduin/ Oberbach, Johannes (1925): Der Musterkontorgedanke in seiner geschichtlichen Entwicklung und neuzeitlichen Durchführung. Schriften für kaufmännisches Ausbildungswesen, 2. Heft, Leipzig (Gloekner), S. 1-15.
- Reetz, Lothar (1977): Die Übungsfirma in der kaufmännischen Berufsausbildung. Unveröffentlichtes Manuskript einer Rede anlässlich der Eröffnung der Internationalen Übungsfirmenmesse am 21. Okt. 1977 in Hamburg.
- Reetz, Lothar (1984a): Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1984.
- Reetz, Lothar (1986): Die Übungsfirma in der kaufmännischen Berufsausbildung - didaktische Möglichkeiten und Grenzen einer Organisationsform wirtschaftsberuflichen Lernens. In. Kutt, Konrad/ Selka, Reinhard (Hrsg.): Simulation und Realität in der kaufmännischen Berufsbildung. Bd. 64. der Schriften zur Berufsbildungsforschung. Berlin (Beuth), S. 219-239.
- Reetz, Lothar/Witt, Ralf (1974): Berufsausbildung in der Kritik: Curriculumanalyse Wirtschaftslehre. Hamburg (Hoffmann und Campe).
- Renkl, Alexander/ Gruber, Hans/ Mandl, Heinz/ Hinkofer, Ludwig (1994): Hilft Wissen bei der Identifikation und Kontrolle eines komplexen ökonomischen Systems? In: Unterrichtswissenschaft, 22. Jg., H. 3, S. 195-202.
- Schlieper, Friedrich (1956): Allgemeine Unterrichtslehre für Wirtschaftsschulen. Freiburg (Lambertus).
- Sembill, Detlef (1984): Modellgeleitete Interaktionsanalysen im Rahmen einer forschungsorientierten Lehrerausbildung - am Beispiel von Untersuchungen zum "Kaufvertrag". Diss. Göttingen.
- Sievers, Hans-Peter (1984): Lernen - Wissen - Handeln. Untersuchungen zur didaktischen Sequenzierung. Frankfurt (Fischer)
- Söltenfuß, Gerhard (1983): Grundlagen handlungsorientierten Lernens. Bad Heilbrunn (Klinkhardt).
- Tramm, Tade (1984): Übungsfirma als Lernumwelt. Konzeption und erste Ergebnisse eines Forschungsprojekts zur Analyse des Lernpotentials schulischer Übungsfirmen. In: Kell, Adolf/Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Berufliches Lernen ohne berufliche Arbeit. Beiheft 5 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Stuttgart, S. 60-74.
- Tramm, Tade (1991): Entwicklungsperspektiven der Übungsfirmen- und Lernbüroarbeit aus der Sicht einer Didaktik handlungsorientierten Lernens. In: Wirtschaft und Erziehung 43. Jg., H. 7/8, S. 248-259.
- Tramm, Tade (1992): Konzeption und theoretische Grundlagen einer evaluativ-konstruktiven Curriculumstrategie - Entwurf eines Forschungsprogramms unter

der Perspektive des Lernhandelns. Göttingen (Band 17 der Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität).

- Ulich, Erberhard (1991) Arbeitspsychologie. Zürich und Stuttgart (Verlag der Fachvereine; Poeschel).
- Volpert, Walter (1979): Der Zusammenhang von Arbeit und Persönlichkeit aus handlungspsychologischer Sicht. In: Groskurth, P. (Hrsg): Arbeit und Persönlichkeit: berufliche Sozialisation in der arbeitsteiligen Gesellschaft. Reinbek (Rowohlt), S. 21-46.
- Volpert, Walter (1983): Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung. 2. Auflage, Köln (Pahl-Rugenstein).
- Volpert, Walter (1992): Wie wir handeln - was wir können. Heidelberg (Asanger).
- Volpert, Walter (1994): Wider die Maschinenmodelle des Handelns. Aufsätze zur Handlungsregulationstheorie. Lengerich et al. (Pabst).
- Von Cranach, Mario / Kalbermatten, Urs/ Indermühle, Katrin/ Gugler, Beat (1980): Zielgerichtetes Handeln. Bern et al. (Huber) 1980.
- Wöhe, Günter (1993): Einführung in die Allgemeine Betriebswirtschaftslehre. 18. Auflage, München (Vahlen).