

Dipl.-Hdl. Tade Tramm

Wissenschaftlicher Assistent am
Seminar für Wirtschaftspädagogik
der Georg-August-Universität Göttingen
Platz der Göttinger Sieben 7
W-3400 Göttingen
Tel.: 0551/394423

Übungsfirmenarbeit
als Beispiel handlungsorientierten Lernens
in der kaufmännischen Berufsbildung

Referat auf der

Informations- und Weiterbildungsveranstaltung für Ausbilder

im Rahmen der Internationalen Deutschen Übungsfirmenmesse in Nürnberg

am 16. Oktober 1991

Bibliographierte und geringfügig erweiterte Überarbeitung des Vortragsmanuskripts.
Nachdruck oder Vervielfältigung nur mit Erlaubnis des Verfassers.

1 Problemstellung

Die kaufmännische Übungsfirma wird in der „ffentlichkeit, wie auch in pädagogischen Fachkreisen weit unter Wert gehandelt.

Diese These wählte der Hamburger Wirtschaftspädagoge Lothar Reetz im Jahre 1977 als Ausgangspunkt eines Vortrages auf der Internationalen Übungsfirmenmesse in der Hansestadt. Ich will sie hier erneut aufgreifen und an den Anfang meiner Ausführungen stellen, weil nach meiner Überzeugung die Kluft zwischen dem erkennbaren didaktischen Potential der Übungsfirma und der Beachtung, die dieser Lernort in der Fachöffentlichkeit, der Bildungspolitik und der Wissenschaft findet, seit 1977 kaum kleiner geworden ist. Und ich will sie aufgreifen, weil ich wie REETZ der Überzeugung bin, dass eine weitergehende Ausschöpfung der Möglichkeiten dieses Lernortes möglich wäre, wenn es gelänge, sein eigenständiges curriculares und didaktisches Profil stärker als bisher herauszuarbeiten und selbstbewusster zu vertreten.

REETZ plädierte seinerzeit dafür, die Übungsfirma als einen Lernort eigener Prägung im Rahmen eines Lernortverbundsystems zu entwickeln, mit dem sich die Chance biete, „eine neue Qualität im Verhältnis von Theorie und Praxis“ zu verwirklichen und damit einen wesentlichen Beitrag zur Verbesserung des Gesamtsystems kaufmännischer Berufsbildung zu leisten (REETZ 1977, S. 5; vgl. auch REETZ 1984; 1986; TRAMM 1984a; 1984b; 1991).

Dieses Plädoyer wandte sich vor allem dagegen, die Übungsfirma lediglich als einen aus der Not geborenen Ersatz des Lernortes Betrieb, als einen Lernort zweiter Wahl, aufzufassen. Eine solche Auffassung prägte und prägt noch immer zahlreiche Veröffentlichungen zur Übungsfirmenarbeit in der Weise, dass sie sich bemühen, die Übereinstimmung der Übungsfirmenarbeit mit der wirtschaftsberuflichen Praxis bis ins Detail zu belegen (z.B. ZIMMERMANN/HEMMERLING 1979; kritisch dazu NEUMANN 1980, S. 22ff.)

Derartige Positionen mögen aus berufsbildungspolitischen Gründen verständlich sein, eröffnen sie doch scheinbar die Chance, die eigene Legitimation aus der vermeintlich anerkannten Rolle des Lernortes Betrieb abzuleiten. Letztendlich jedoch scheint mir diese Legitimationsbasis aus drei Gründen brüchig und gefährlich:

1. Die Ernstsituation am betrieblichen Arbeitsplatz stellt angesichts hochgradig differenzierter Organisationsstrukturen und zunehmender Komplexität und Abstraktheit des kaufmännischen Arbeitsfeldes durchaus nicht per se die ideale Lernumwelt dar (vgl. SENATSKOMMISSION FÜR BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG 1990). Dies wird nicht zuletzt dadurch belegt, dass sich viele Betriebe intensiv um ergänzende Lernangebote im Rahmen ihrer Berufsausbildung bemühen. Die Einrichtung betrieblicher Übungsfirmen ist hierfür nur ein Beispiel (z.B. PHILLIPS 1986).
2. Wer die Übungsfirma als naturalistische Nachbildung des Lernortes Betrieb konzipiert, erkennt nicht nur unkritisch die betriebliche Ausbildungsrealität als alleiniges Modell und Bewertungsmaßstab an, sondern dürfte die Übungsfirma zugleich dauerhaft mit dem Odium des Abgeleiteten, Zweitrangigen, mit dem Geruch der Notlösung umgeben.
3. Das Wichtigste aber: Über die Fixierung auf das Vorbild „betriebliche Realität“ geraten sehr leicht die besonderen didaktischen Möglichkeiten aus dem Blick, die sich gerade aus der Andersartigkeit der Übungsfirma gegenüber der betrieblichen Ausbildungs- und Arbeitssituation ergeben.

Mit der Wendung vom „Lernort eigener Prägung“ setzte REETZ aber zugleich positive Akzente: Er deutete unter Berufung auf lernorttheoretische und kognitionspsychologische Erkenntnisse an, dass die Übungsfirma weit über ihre traditionellen Funktionen der übenden Anwendung, der Konzentration des in den theoretischen Fächern vorab Gelernten oder des berufsbezogenen Praxistrainings hinaus dazu beitragen könne, Schülern und Auszubildenden einen komplexen Handlungs- und Erfahrungsraum zu eröffnen, in dem sie kaufmännisch-operatives Handeln und „konomisches Räsonieren unmittelbar aufeinander beziehen können, in dem sie sich die Funktionszusammenhänge einer Unternehmung am Modell erschließen und den Ziel- und Zweckbezug kaufmännischer Tätigkeit als handlungsleitend erfahren können.

Ich möchte mit meinem Beitrag an diese Überlegungen anknüpfen und in gebotener Kürze aus der Perspektive einer Didaktik handlungsorientierten Lernens das spezifische Leistungspotential der Übungsfirma skizzieren und schließlich in Form einer Thesenfolge aufzeigen, in welche Richtung die Weiterentwicklung der Übungsfirmenkonzeption mir notwendig und sinnvoll erscheint.

2 Zur Relevanz der Übungsfirmenarbeit für die Reform kaufmännischer Berufsbildung

Die grundsätzliche Einsicht in die Reformbedürftigkeit der kaufmännischen Berufsbildung dürfte noch nie so gross gewesen sein wie zur Zeit (vgl. SENATSKOMMISSION FÜR BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG 1990). Zahlreiche Modellversuche auf schulischer und betrieblicher Seite belegen dies ebenso, wie die Aufmerksamkeit, die der Neuordnung der kaufmännischen Ausbildungsberufe gewidmet wird (z.B. ACHTENHAGEN/JOHN 1988; BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 1989). Die Unzufriedenheit mit der bisherigen Ausbildungspraxis betrifft dabei sowohl die Ziele und Inhalte der Berufsbildung als auch die vorherrschenden Vermittlungs- bzw. Lernformen in Berufsschule und Betrieb, und sie betrifft schliesslich nach wie vor die unbefriedigende Abstimmung zwischen den Lernorten.

Die augenfälligste Ursache für diese wachsende Problemsensibilität liegt sicher in der starken Veränderung der Qualifikationsanforderungen, wie sie sich als Folge der raschen Verbreitung der neuen Informations- und Kommunikationstechniken im kaufmännisch-verwaltenden Berufsfeld ergeben hat. Wesentlich ist dabei, dass mit den neuen Techniken nicht nur neue, technisch-operativ zu beherrschende Arbeitsmittel eingeführt werden, sondern dass diese darüber hinaus in viel umfassenderer Weise auch Verursacher und Chiffren sich verändernder Organisationsformen und Inhalte kaufmännischer Tätigkeit sind (vgl. z.B. BAETHGE/OBERBECK 1986; KOCH 1988).

Nach einer Zeit der Unsicherheit über die weitere Entwicklung der Qualifikationsanforderungen besteht heute weitgehender Konsens dahingehend, dass nicht weitere Aufgabenteilung, sondern ganzheitliche Aufgabenbearbeitung auf der Basis integrierter Kommunikationssysteme die kaufmännische Tätigkeit der Zukunft prägen wird. Der kaufmännische Sachbearbeiter entwickelt sich immer mehr zum „Fallbearbeiter“ mit entsprechender Entscheidungskompetenz, der Zugriff zu verschiedenen Datenbeständen bzw. Datenbanken erhält. Nicht mehr nur Führungskräfte, sondern jeder Sachbearbeiter muss auf der Basis seiner Kenntnisse und Fertigkeiten komplexe Vorgänge erledigen können (vgl. RADDATZ 1989, S. 18ff.; BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 1989).

Wenn kaufmännische Berufsbildung zukünftig bestehen will, muss sie Menschen darauf vorbereiten, sich in komplexen, vernetzten und häufig nur über abstrakte Daten zugänglichen wirtschaftlichen Systemzusammenhängen zu orientieren und hierin kompetent und verantwortlich zu handeln (vgl. ACHTENHAGEN/TRAMM/PREISS/SEEMANN-WEYMAR/ JOHN 1991; ULRICH 1985; DUBS 1989).

Zukunftsweisend - und auch im Sinne pädagogischer Kriterien erstrebenswert - dürfte ein Qualifikationsprofil sein, das einerseits ein spezifisches Sach- und Handlungswissen bezogen auf abgegrenzte Aufgabenfelder umfasst, das aber andererseits ein fundiertes „ökonomisches Grundwissen enthält, mit dem es möglich wird, „ökonomische Sachverhalte und Entscheidungen in komplexe Zusammenhänge einzuordnen und zu beurteilen. Besonders wichtig dürfte es sein, dass dieses „ökonomische Grundwissen in hohem Maße strukturiert, integriert und vernetzt ist, also Systemcharakter besitzt.

Diese eindeutige Tendenz zur „Herqualifizierung und damit zur Aufwertung der kaufmännischen Berufe findet auch ihren Niederschlag in den neuen Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen, so zuletzt bei den neu geordneten Büroberufen. Ohne hierauf näher eingehen zu können, sei an die nunmehr generell dreijährige Ausbildungsdauer beider Büroberufe erinnert und an die so nachdrücklich hervorgehobene Befähigung zur selbständigen Sachbearbeitung auf der Grundlage selbständigen Planens, Durchführens und Kontrollierens. Ausdrücklich wird in den Berufsbeschreibungen darauf verwiesen, dass betriebliche Zusammenhänge erkannt, Arbeitsabläufe überblickt und die Auswirkungen der Tätigkeiten auf andere Funktionsbereiche beurteilt werden können sollen; ganz im oben skizzierten Sinne werden Qualifikationen wie Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Denken in Zusammenhängen und Flexibilität postuliert.

Vor diesem Hintergrund setzt sich zunehmend die Einsicht durch, dass Lernangebote entwickelt werden müssen, die es den Schülern ermöglichen, ohne die Gefahr nachhaltiger negativer Konsequenzen schon im Rahmen der Ausbildung Erfahrungen im Umgang mit relativ komplexen „ökonomischen Systemen und vor allem mit den Auswirkungen ihres Handelns in solchen Systemzusammenhängen zu machen (vgl. DÖRNER 1982; BUD-SENSIEK 1979; TRAMM 1984a; ACHTENHAGEN/TRAMM/PREISS/SEEMANN-WEYMAR/ JOHN 1991).

Orientierungs- und Handlungsfähigkeit sind nicht allein durch die systematisch gefächerte Vermittlung von Wissen oder Fertigkeiten ausserhalb praktischer Handlungs- und Problemzusammenhänge zu vermitteln. Ergebnisse der Problemlöse- und Transferforschung zeigen, dass sich Können keinesfalls automatisch aus Wissen ergibt, dass vielmehr gerade die Anwendung von Wissen im Rahmen praktischer Problemstellungen selbst eine komplexe Fähigkeit ist, die entsprechender Ausbildung bedarf (DÖRNER 1982; DÖRNER et al. 1983; MESSNER 1978).

In diesem Sinne wird bezogen auf die Berufsschule - aber wohl auch in bezug auf die meisten betrieblichen Ausbildungsplätze im Rahmen der traditionellen Beistellehre - zu

recht kritisiert, dass das, wozu Schüler qualifiziert werden sollen, im Unterricht und am Ausbildungsplatz 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 (REETZ 1984; HOLZMANN 1978; ACHTENHAGEN 1984a; DUBS 1984; 1985; SÖLTENFUSS 1983).

Hier liegen die spezifischen Möglichkeiten handlungsorientierten Lernens im Rahmen von komplexen, verrichtungsintegrierenden Unternehmenssimulationen, wie sie Übungsfirmen, Lernbüros oder auch Juniorenfirmen ermöglichen. Um zeigen zu können, dass und in welcher Weise sich eine solche handlungsorientierte Konzeption der Übungsfirmenarbeit von der traditionellen Konzeption der „übenden Anwendung“ oder des Praxistrainings unterscheidet, scheint es mir erforderlich, kurz auf das Konzept der Handlungsorientierung einzugehen.

3 Zum Konzept handlungsorientierten Lernens

Der Begriff der Handlungsorientierung hat zweifellos Konjunktur und steht damit naturgemäß in der Gefahr, zum pädagogischen Slogan, zur Leerformel zu verkommen. Auch wenn die theoretische Diskussion dieses Konzepts hier nicht geführt werden kann, sollen doch einige wichtige Bestimmungsstücke zumindest angedeutet werden (vgl. SÖLTENFUSS 1983; HALFPAP 1983; KAISER 1987; CZYCHOLL/EBNER 1988; ACHTENHAGEN/ TRAMM/SEEMANN-WEYMAR/JOHN 1991; TRAMM 1991).

Allgemein kann der Ansatz handlungsorientierten Lernens unter Bezugnahme auf den Berner Psychologen und Didaktiker Hans AEBLI (1980; 1981) dadurch gekennzeichnet werden, dass er die Annahme eines Dualismus, einer Wesensverschiedenheit von Handeln und Denken zurückweist und demgegenüber betont, 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.

Handlungsorientierung - so lässt sich in negativer Abgrenzung feststellen - liegt nicht schon dann vor, wenn in irgendeiner Form etwas „praktisch“ im Sinne von „handgreiflich“ getan wird.

Im Begriff des Handelns wird vielmehr die Tatsache betont, dass menschliches Tun meist absichtsvoll, zielgerichtet, planvoll und bewusst geschieht und in seiner Ausführung kognitiv reguliert wird (vgl. z.B. AEBLI 1980, S. 18ff.), kurz: dass - wie MILLER, GALANTER und PRIBRAM (1973) es prägnant formulierten - zwischen Reiz und Reaktion ein Stückchen menschlicher Weisheit am Wirken ist. Entsprechend hängt das Attribut der Handlungsorientierung entscheidend daran, in welchem Masse auch die „Denkseite“ (DEWEY 1915/1964, S. 186ff.) des praktischen Tuns und der praktischen Erfahrung berücksichtigt und gefordert wird. Wo dies nicht der Fall ist, wo nur vorgegebene Arbeitsprogramme buchstabengetreu ausgeführt werden, mag dies dem Training technischer Fertigkeiten durchaus dienlich sein - Handlungsorientierung in unserem Sinne wäre es jedoch keinesfalls.

Handlungsorientierung zielt also nicht auf die schnelle Einübung technischer Fertigkeiten und auf die unkritische Einpassung in bestehende Strukturen ab, sondern steht unter der Leitidee, den Lernenden zu eigenem Urteil und zu kompetentem und verantwortlichem Handeln zu befähigen.

Der Weg dorthin soll in didaktischer Perspektive als ein kontinuierlicher Entwicklungsprozess des Subjekts angelegt werden, in dem schon erworbenes Wissen und Können sich in praktischen Handlungs- und Problemzusammenhängen bewähren muss, dabei immer wieder an seine Grenzen stößt und hieraus Impulse für weitere Lernprozesse erhält.

Aus handlungsorientierter Sicht steht somit das Lernhandeln, also die zielgerichtete Aktivität des Lernenden zum Zwecke des Wissens- und Kompetenzerwerbs im Mittelpunkt didaktischer Bemühungen. Unter diesem Aspekt sollten Lernangebote vorwiegend danach beurteilt und gestaltet werden, welche Handlungs- und damit Erfahrungsmöglichkeiten sie den Schülern eröffnen. Hierbei lassen sich drei Aspekte unterscheiden:

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

Wenn ein Lernhandeln in diesem Sinne ermöglicht werden soll, so setzt dies voraus, dass die Lerngegenstände den Schülern in anschaulicher, erfahrungsoffener, realistischer und kontinuierlicher Weise präsentiert werden. Und es setzt voraus, dass die Lernenden dazu herausgefordert und dabei unterstützt werden, ihre konkreten Erfahrungen zu verbalisieren, zu ordnen, sie mit den Erfahrungen anderer - und dies schliesst abstrakt formuliertes, wissenschaftliches Erfahrungswissen ein - zu vergleichen und schliesslich ihr so gewonnenes Handlungswissen zur Lösung neuer Probleme zu nutzen und es dabei zugleich zu überprüfen.

4. Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung der Übungsfirmenarbeit

4.1 Vorbemerkung

Angesichts der bisherigen Ausführungen zur Zielsetzung kaufmännischer Berufsbildung und zur Konzeption handlungsorientierten Lernens wird es wohl kaum überraschen, dass ich Übungsfirmen- und Lernbüroarbeit in nahezu allen mir bekannten Ausprägungen für einen Fortschritt gegenüber einem ausschliesslich verbal ausgerichteten, fragend-entwickelnden Frontalunterricht halte. Zu dieser Einschätzung bin ich im Zuge empirischer Untersuchungen und zahlreicher Besuche in Übungsfirmen und Lernbüros verschiedener deutscher Bundesländer gelangt, die wir im Rahmen unserer Arbeiten am Seminar für Wirtschaftspädagogik der Universität Göttingen im Laufe der letzten zehn Jahre durchgeführt haben (TRAMM 1984a; 1984b; ACHTENHAGEN 1984b; ACHTENHAGEN/SCHNEIDER 1988; TRAMM/BAUMERT 1990).

Zugleich jedoch haben diese Erfahrungen gezeigt, dass Übungsfirmen und Lernbüros noch ein beachtliches Entwicklungspotential in Richtung auf den von REETZ aufgewiesenen „Lernort eigener Prägung“ besitzen. Dieses Potential sehe ich vor allem darin, die Möglichkeiten der Simulation und die Chancen zur Verwirklichung handlungsorientierten Lernens konsequenter als bisher zu nutzen. Dies hiesse auch: die Übungsfirma stärker als bisher als eine didaktisch gestaltete und gestaltbare Lernumwelt wahrzunehmen. Ich will dies anhand von 5 Thesen konkretisieren.

4.2 5 Thesen zur Weiterentwicklung der Übungsfirmenarbeit

1. These: Das Original der Übungsfirma findet sich in den Köpfen der Lehrer und Ausbilder

Mit dieser These soll nochmals auf das Problem der Realitätsnähe der Übungsfirma Bezug genommen werden. Ihr Ausgangspunkt ist das Problem, dass die Übungsfirma einerseits den realen betrieblichen Strukturen ähnlich sein muss, damit etwas sinnvolles gelernt werden kann, dass aber andererseits Realitätsnähe allein aus den genannten Gründen eine problematische Maxime ist.

Betrachten wir dieses Problem einmal etwas systematischer aus der Sicht des Lehrers, dessen Aufgabe es ist, eine Übungsfirma zu gestalten oder - wie wir sagen - sie zu modellieren.

Mit dem Modellbegriff verbindet sich zweierlei (vgl. STACHOWIAK 1980): Zum ersten die Tatsache, dass ein Modell immer ein „Modell von etwas“ ist; Modelle sind mithin „Abbildungen, Repräsentationen natürlicher oder künstlicher Originale“ (ebenda, S. 29). Was also ist das Original der Übungsfirma?

Zum zweiten verbindet sich mit dem Modellbegriff die Erkenntnis, dass ein Modell kein naturgetreues Abbild seines Originals sein kann, denn dann wäre es nicht erforderlich. Ein Modell ist vielmehr gegenüber seinem Original immer

- in besonderer Weise reduziert, lässt also Elemente oder Beziehungen des Originals weg;
- es repräsentiert das Original in bestimmten Medien und
- es akzentuiert in besonderer Weise, hebt also bestimmte Elemente und Beziehungen besonders hervor (ebenda; vgl. auch REETZ 1987).

In welcher Weise dies jeweils geschieht oder geschehen soll, lässt sich nur im Zusammenhang mit der Absicht beurteilen, die mit der jeweiligen Modellbildung verfolgt wird.

Zurück zu unserem modellierenden Lehrer: Was ist sein Original?

Die betriebliche oder berufliche Realität? - Das kann schon deshalb nicht sein, weil es diese Realität im Singular nicht gibt, und wohl auch deshalb nicht, weil sich diese Realität in den Köpfen der Menschen sehr unterschiedlich darstellt. Der Soziologe wird sie anders sehen als der Betriebswirt, der Manager anders als der Bürobote u.s.w. Es wird deutlich, dass Wahrnehmungs- und Begriffsschemata das Realitätsmodell bestimmen, das wir im Kopf haben, und dass dieses wiederum unsere Wahrnehmung bestimmt (vgl. AEBLI 1980, bes. Kap. VI und VII; vgl. WATZLAWICK 1976). Dies mag auch erklären, weshalb die Verständigung zwischen Technikern und Kaufleuten häufig so schwierig ist: Man spricht nicht nur verschiedene Sprachen, sondern lässt sich tatsächlich von unterschiedlichen Realitätsmodellen leiten.

Kann also gesagt werden, dass es ein betriebswirtschaftliches Modell ist, das wir mit der Übungsfirma abbilden? - Auch dies stimmt wohl nur zum Teil. Wiederum gilt, dass es nicht nur ein solches Modell gibt, sondern deren viele. Und es ist zu beachten, dass die Übungsfirma in einem Masse bis ins Detail konkret zu sein hat, wie es kaum eine wissenschaftliche Theorie sein wird.

Meine Antwort auf die selbstgestellte Frage nach dem Original der Übungsfirma lautet, dass sich dieses als Vorstellungsbild, als Prototyp des Betriebes, in den Köpfen der jeweiligen Ausbilder formt und dass in diese interne Modellierung sowohl episodische Erfahrungen, Erlebnisse und Bilder eingehen als auch wissenschaftliche Abstraktionen, Begriffe und Schemata (vgl. dazu REETZ 1987).

Wohlgemerkt - ich kritisiere dies nicht, sondern ich halte es für eine unumgängliche Stufe im Prozess der Übungsfirmenkonstruktion. Aber ich hielte es für einen beachtlichen Fort-

schritt, wenn diese gedanklichen Unternehmensmodelle von Lehrern bzw. Ausbildern - die ja übrigens nicht nur die Übungsfirmengestaltung, sondern jede Form betriebswirtschaftlichen Unterrichts beeinflussen (vgl. BUDDENSIEK/KAISER/KAMINSKI 1980) - explizit gemacht würden, wenn - auch mit den Lernenden - über sie gesprochen würde, wenn auf dieser Ebene eine gemeinsame Modellierungsgrundlage, ein möglichst konkret ausgearbeitetes und in sich stimmiges Original, als Bezugsmodell für die jeweils zu gestaltende Übungsfirma erarbeitet würde. Auf diese Weise könnten nicht nur der Modellcharakter der Übungsfirma und damit ihre didaktische Zweckbindung thematisiert, sondern zugleich auch die Struktur des Originals und letztlich die realwirtschaftlichen Verhältnisse hinterfragt werden.

2. These: Lernen im Modell und Lernen am Modell kennzeichnen in ihrem Zusammenspielspiel das Lernpotential der Übungsfirma

Aus der Perspektive des lernenden Schülers scheint es mir zweckmässig, zwei Ebenen des Lernens in der Übungsfirma zu unterscheiden, die ich als Lernen im Modell und als Lernen am Modell bezeichne und die in einem spannungsreichen Verhältnis zueinander stehen (vgl. TRAMM 1984a; 1991).

Einerseits bildet die Übungsfirma den Rahmen für das Handeln 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“ (TOLMAN 1932) des Modellunternehmens aufzubauen. In dieser Hinsicht sprechen wir also vom Lernen im Modell.

Dieses Lernen im Modell macht jedoch nur Sinn, weil das dort Erlernte übertragbar sein soll auf reale wirtschaftliche 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. Zu diesen Elementen und Beziehungen gehört letztlich auch das rollengebundene Handeln der Schüler in der Übungsfirma selbst.

Das Problem im Verhältnis dieser beiden Lernebenen zueinander besteht nun darin, 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 verändern, also das Bild des Unternehmens, seiner Strukturen und Prozesse. Im Idealfall in Richtung auf mehr Transparenz. Häufig jedoch wohl auch in Richtung auf eine Übersimplifizierung oder gar Verfälschung realer Verhältnisse (vgl. HÖHN 1977).

Hier sind wir bei der praktischen Konsequenz unserer Überlegungen angelangt: Wenn man vermeiden will, dass in den Köpfen der Schüler eine krude Mischung aus Modellerfahrung, Alltagserfahrung und Theoriewissen entsteht, muss man das am Modell Erfahrene von Beginn an zum Gegenstand systematischer Reflexion machen.

Das heisst zunächst, dass man gemeinsam mit den Schülern die in der Übungsfirma gewonnenen Erfahrungen auf den Begriff bringt und sie dann daraufhin prüft, ob und inwieweit das hier erworbene Wissen und Können auf die ausserschulische Lebenswelt übertragbar ist. Und das heisst schliesslich auch, dass man sowohl den Charakter des Modells Übungsfirma als Modell einer Unternehmung als auch die Problematik des Lernens am Modell selbst mit den Schülern thematisieren muss.

All das kann nicht in der Übungsfirmenarbeit allein geleistet werden. Hier deuten sich Möglichkeiten und Anforderungen an die didaktische Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung der Übungsfirmenarbeit an. Es wird deutlich, dass die Übungsfirma nicht als isolierte Insel der Handlungsorientierung im Curriculum stehen darf, sondern dass sie fordernd und gebend auf die anderen Lernorte ausstrahlen kann und muss.

3. These: Die Übungsfirma ist mehr als ein Büro - den Lernenden sollte immer das ~~gesamte~~ Modellunternehmen vor Augen stehen

Im Bereich der Übungsfirmen- und Lernbüroarbeit ist eine Neigung feststellbar, das Büro gegenüber dem Modellunternehmen als Ganzes zu verselbständigen. Die Begriffe Lernbüro oder Bürosimulation sind sprachliche Symptome dieser Tendenz.

Demgegenüber hebe ich hervor, dass die Einrichtung eines Büros - also einer kaufmännischen Verwaltung - und dass die dort anfallenden Tätigkeiten nur im Zusammenhang eines zweck- und zielorientierten Gesamtsystems, in unserem Fall im Zusammenhang eines Modell-Unternehmens, Sinn machen und als sinnvoll erlebt werden können. Die Informationsobjekte etwa, die typischerweise im Lernbüro bzw. in der Übungsfirma bearbeitet werden, können nur dann als sinnvoll erlebt werden, wenn man sie im Zusammenhang mit den Nachrichten und den Güter- und Wertströmen sieht, die sie transportieren oder begleiten.

Ein Schlüssel zum Verständnis dieses Problems dürfte im Abbildungsaspekt liegen. Systematisch gesprochen kann festgestellt werden, dass das Modell Übungsfirma auf der Objektebene drei verschiedene Repräsentationsformen kennt:

1. ~~physisch~~ physisch präsente, realitätsanaloge Objekte: der Büroraum, die Arbeitsmittel, die Informationsträger und in gewissem Sinne natürlich auch die Büromitarbeiter.

2. bildhaft-ikonisch präsentierte Objekte: Abbildungen der Waren, vielleicht der Geschäftsausstattung, der Gebäude und des Fuhrparks.

3. äyysymbolisch, d.h. in Worten, Zeichen oder Zahlen abgebildete Objekte: z.B. die nur in den Positionen der Bilanz enthaltenen Gegenstände des Anlagevermögens, die Mitarbeiter im gewerblichen Bereich, die Marktpartner u.a.m.

Diese Repräsentationsvielfalt ist im Grunde nichts Ungewöhnliches. Auch in der Verwaltung eines realen Unternehmens wird - wie etwa im Rechnungswesen - mit symbolischen Daten operiert. Wesentlich ist dabei jedoch, dass sich mit diesen symbolischen Daten noch die realen Objekte und Vorgänge verbinden lassen, dass die symbolischen Daten wie auch die ikonischen Abbildungen in den Köpfen der Handelnden in lebendige Vorstellungen der dahinterstehenden realen Objekte übersetzt werden können und müssen.

Wo dies nicht möglich wäre, blieben symbolisch wie ikonisch repräsentierte Daten blass und bedeutungslos. Vor allem aber bestünde keine Chance, die verschiedenen Repräsentationsformen der Unternehmung in den Köpfen der Schüler zu einer einheitlichen Vorstellung des Modellunternehmens zu integrieren.

Ich bin damit schon bei der didaktischen Konsequenz meiner dritten These.

Es gilt das Modellunternehmen als Ganzes bildhaft und lebendig in den Köpfen der Schüler zu verankern. Es gilt konkrete Vorstellungen aufzubauen von den Produkten, den Märkten und Marktpartnern, von der Unternehmung selbst, seinen Gebäuden, Mitarbeitern und seiner Ausstattung. Und es gilt deutlich zu machen, dass auch die logistischen Prozesse nicht Selbstzweck sind, sondern dazu dienen, die Zielsetzungen der Unternehmung zu realisieren. In diesem Rahmen ist das Büro und die damit verbundene administrativ-informationstechnische Seite als eine besondere Perspektive auf das Ganze zu verstehen, nicht jedoch schon für das Ganze zu nehmen.

Um diese Forderungen zu realisieren, gibt es eine Reihe von Möglichkeiten; eine besonders interessante ist sicherlich die Teilnahme an einer solchen Übungsfirmenmesse. Der erste Schritt in diese Richtung besteht jedoch auch hier darin, dass sich die verantwortlichen Lehrer und Ausbilder selbst um dieses ganzheitliche, stimmige und konkrete Bild des Modellunternehmens bemühen.

Nach unserem Eindruck wurde diese Frage der angemessenen didaktischen Modellierung in den vergangenen Jahren leider häufig durch Probleme im Zusammenhang mit der EDV-Integration in den Hintergrund gedrängt. Gerade hier aber läge für Lehrer und Ausbilder ein zentraler Gestaltungsbereich im Sinne berufspädagogischer Kriterien.

4. These: Die Arbeit in der Übungsfirma sollte als sinnvolle Tätigkeit für das
Modellunternehmen insgesamt deutlich werden - und eine solche Tätigkeit ist
zweck- und zielbezogen

Ich schliesse hier unmittelbar an die dritte These an, akzentuiere jetzt aber statt des Struktur-
aspekts stärker den Handlungsgesichtspunkt. Die Arbeit in der Übungsfirma sollte als
zweck- und zielbezogene Aktivität deutlich werden und dies setzt voraus, dass der "kono-
mische Zweck- und Zielbezug ein wesentliches Kriterium bei der Modellierung der
Übungsfirma sein muss.

Ich stütze mich hierbei auf den Ansatz der Systemorientierten Betriebswirtschaftslehre
(z.B. ULRICH 1970; 1984; GOMEZ 1981). Der Zweckbezug einer Unternehmung betrifft
die Frage, welchen Nutzen sie ihrer Umwelt verspricht. Er thematisiert also etwa das, was
KOSIOL (1966, S. 212f.) und andere Betriebswirte (so z.B. GROCHLA 1972, S. 38ff.; HEI-
NEN 1976, S. 89ff.) als „Sachziel“ des Unternehmens bezeichnen: in der Regel also die
Versorgung des Marktes mit Gütern.

Aus der Sicht der Unternehmung ist dies bekanntlich nicht Selbstzweck, sondern dient der
Erreichung des Formalziels, in der Regel eines Zielbündels, innerhalb dessen der Wert-
schöpfung oder Gewinnerzielung eine hervorgehobene Bedeutung zukommt.

Wenn Schüler auf ein Denken in wirtschaftlichen Zusammenhängen, auf ein Denken in
Chancen und Risiken hingeführt werden sollen, dann darf dieser spezifische Zusammen-
hang von Zweck- und Zielbezug bei der Modellierung und der praktischen Durchführung
der Übungsfirmenarbeit nicht ausgeblendet werden. Und es sage niemand, dies überfor-
dere die Lernenden. Wenn dem so wäre, müssten wir vor dem eingangs entwickelten An-
spruch "konomischer Bildung kapitulieren, und es wäre natürlich auch sinnlos, dies im Un-
terricht nur begrifflich-abstrakt zu unterrichten oder gar als Ergebnis der konventionellen
Beistellehre zu erwarten.

Wenn dieser Zusammenhang jedoch nur schwer zu vermitteln ist, so sehe ich keinen
Grund, für diesen Zweck nicht die anschaulichste und am wenigsten abstrakte
Darstellungs- und Lernform zu wählen.

Weshalb betone ich diesen Gesichtspunkt so stark? Zur Beantwortung will ich zwei Beob-
achtungen aus dem Zusammenhang unserer Übungsfirmenuntersuchungen anführen
(vgl. TRAMM 1984a).

Die erste Beobachtung war, dass in den Abteilungen Einkauf und Verkauf einer Übungsfirma ca 90 - 95% der Vorgänge reaktiver Natur waren, d.h. erst durch Zugänge bzw. Impulse von aussen ausgelöst wurden. Von einem aktiven Operieren am Markt konnte nicht die Rede sein. Es handelte sich durchweg nur um das Abarbeiten eingehender Bestellungen bzw. eingehender Angebote oder Anforderungen. In der Übungsfirmenarbeit wird häufig die regelmässige Versorgung mit Impulsen von aussen - vor allem Bestellungen - als Motor der Arbeit und zugleich als wesentliche Schwierigkeit gesehen.

Die Frage nach der Alternative führt zur zweiten Beobachtung:

In der Übungsfirmenarbeit spielten zum Zeitpunkt unserer Untersuchungen die Daten der Buchführung faktisch keine Rolle. Zwar wurde eine ordnungsgemässe Finanzbuchführung betrieben - ihre Resultate wurden jedoch nicht beachtet. Aus den Daten der Buchführung hätte sich aber in einigen Bereichen ein dringender Handlungsbedarf unmittelbar ergeben. So z.B. wenn deutlich wird,

- dass die Kontokorrentguthaben ein Viertel der Bilanzsumme ausmachen,
- dass die Forderungssumme fast das 10fache der Verbindlichkeiten beträgt oder
- dass sich der Umsatz gegenüber dem Vorjahr fast halbiert hat.

Hier könnten Impulse für die Arbeit gewonnen werden, indem von den Lernenden selbst - in sehr realitätsentsprechender Weise - systematisch nach Störungen im Prozess des zielorientierten Handelns gesucht würde.

Genug der Beispiele - was ist die didaktische Konsequenz?

Ich sehe eine zweifache:

1. Wenn das Modellunternehmen als Ganzes betrachtet wird, sozusagen auf eine gedachte Person, einen „ideellen Gesamthandelnden“ reduziert, so sollte sich dieser „Gesamthandelnde“ der Ziele und Zwecke seines Tuns bewusst sein und diese auch explizit machen; er sollte sein Handeln auf der unternehmenspolitischen und -strategischen Ebene planen, und er sollte die Erreichung seiner Ziele regelmässig und systematisch überprüfen.

Das Modellunternehmen sollte sich also nicht als Verkettung von Verrichtungen auf der kaufmännischen Ausführungsebene verstehen, sondern auch die dispositiven Momente bewusst einbeziehen.

Dies setzt bei der Modellierung dreierlei voraus:

• Einmal, dass die Dimensionen der Unternehmung auf der logistischen Ebene zweckmässig und glaubhaft sind. 12 Verwaltungsangestellte und 2 Arbeiter wären eben-

so problematisch, wie z.B. das Fehlen von Lagerräumen bei notorisch hohen Lagerbeständen.

- Zum zweiten, dass die Modellierung so erfolgt, dass zumindest die Chance besteht, die Unternehmensziele zu erreichen, insbesondere also Gewinne zu erzielen. Hier gilt es vor allem, das realisierbare Umsatzvolumen mit der Vermögens- und Kostenstruktur der Unternehmung auszutariieren.

- Drittens schliesslich, dass das Verhalten der einzelnen Marktteilnehmer im Übungsfirmenring sich an Kriterien ökonomischer Rationalität orientiert und damit das Marktgeschehen insgesamt ein erwartungsgesteuertes Handeln im Rahmen wirtschaftlicher Regelmäßigkeiten und kalkulierbarer Risiken ermöglicht.

Um es ganz deutlich zu sagen: Wenn die Übungsfirma und ihre Markteinbettung nicht ökonomisch valide modelliert sind, kann darin auch nicht ökonomisch sinnvoll gehandelt werden, und es wird darüber hinaus ein verzerrtes Bild von wirtschaftlicher Praxis vermittelt.

2. Der einzelne Schüler muss die Chance erhalten, aus der Perspektive seines Arbeitsplatzes an der ökonomischen Rationalität des Gesamtsystems teilzuhaben. Hier wäre - über einen obligatorischen Abteilungswechsel hinausgehend - vor allem an drei Möglichkeiten zu denken:

1. Das kosten- und marktchancenbezogene Denken muss bis auf die Aufgaben der einzelnen Abteilungen durchschlagen. Dies setzt auch Dispositionsspielräume im operativen Bereich dieser Abteilungen voraus.

2. Die Schüler sind über regelmässige Statusbesprechungen in die Behandlung und Entscheidung von Fragen einzubeziehen, die das Gesamtsystem betreffen. Hierbei sollten auch Ziel- und Strategieentscheidungen getroffen werden und entsprechende Rückmeldungen ausgewertet werden.

3. Auch auf der Ebene des Lernens am Modell sollte die Ziel- und Zweckorientierung des Modellunternehmens von Beginn an thematisiert und systematisiert werden. Denkbar wäre diesbezüglich etwa ein Konzept, wonach jede Lerngruppe vor Eintritt in die Übungsfirma eine Situationsanalyse durchführt und strategische Unternehmensziele für die nächste Periode festlegt. Zum Abschluss der Übungsfirmenarbeit könnte dann eine hierauf bezogene Auswertung in Form eines Geschäftsberichtes erfolgen, der wiederum der Lageanalyse der nachfolgenden Gruppe zugrundegelegt werden könnte.

5. These: Didaktische Vereinfachungen, die das Lernen erleichtern sollen, dürfen Sinn- und Zusammenhangsstrukturen nicht zerstören.

Diese These wendet sich gegen das Dogma, dass Lernen soweit elementarisiert werden müsse, bis seine einzelnen Schritte unproblematisch für den Schüler sind. Sie wendet

sich gegen die verbreitete Überzeugung, dass sinnvolle Lernergebnisse erzielt werden können als Summe von Lernschritten, deren jeder einzelne für den Schüler zunächst weitgehend zusammenhang- und damit sinnlos bleibt. Und sie wendet sich gegen die Annahme, dass in der Übungsfirma nur angewandt werden können, was vorab vom Lehrer theoretisch-systematisch vermittelt wurde.

Lernen besteht wesentlich im Herstellen von Sinnbezügen und im Aufbau von sinnvollen Handlungen und Handlungsstrategien. Sinn liegt darin, dass von Beginn an jeder Schritt als Mittel zum Zweck, als Beitrag zur Erreichung eines angestrebten Zieles erkannt werden kann.

Ein solches Lernen setzt von Anfang an das Operieren mit komplexen aber durchaus nicht komplizierten Ganzheiten voraus, denn nur auf diese Ganzheiten bezogen lässt sich der Sinn der einzelnen Teile oder Schritte erkennen. Und es setzt voraus, dass der Lernende selbst die Chance erhält, sich mit Problemen und anspruchsvollen Aufgaben auseinanderzusetzen, dass er selbst Lösungen entwickeln und erproben kann (vgl. hierzu z.B. KROHNE 1977; AEBLI 1978; HÄRLE 1980; NEBER 1978; 1981). Hierfür aber sind grundsätzlich individuelle Handlungsspielräume zumindest in Teilbereichen erforderlich. Die in der Übungsfirmenarbeit gewiss notwendige und auch sinnvolle Routinearbeit muss durch Freiräume für entdeckendes und problemlösendes Lernen ergänzt werden.

Ein elementarisierendes Lernen, bei dem Schritt um Schritt zubereitete Lernhäppchen vorgelegt werden und sich dem Schüler erst am Ende rückblickend Sinn und Zweck der Übung erschliesst, ist mit diesem Konzept ebensowenig vereinbar wie ein ausschliessliches Abarbeiten vorgegebener Arbeitspläne.

Wo ist der Bezug zur Übungsfirma? Hierzu zwei Beobachtungen als Hinweis:

Die erste Beobachtung bezieht sich auf die Neigung, der freien Phase der Lernbüro- und Übungsfirmenarbeit in z.T. erheblichem Ausmass Hinführungen und Vorphasen vorzuschalten, mit denen das Basiswissen und die erforderlichen Fertigkeiten vorab erworben werden sollen. Hier müsste wohl über das angemessene Mass diskutiert werden. Ich gehe in diese Diskussion mit der Vermutung, dass vieles in der freien Phase selbst gelernt werden kann und dass das Lernen in den gebundenen Phasen häufig wenig effektiv ist.

Eine zweite Beobachtung in aller Kürze: Ich habe in einer süddeutschen Übungsfirma das Konzept der „Steuerung der Übungsfirmenarbeit durch Arbeitsanweisungen“ kennengelernt (vgl. hierzu ZIMMERMANN 1984; 1985). Jeder Schüler findet hiernach an seinem Arbeitsplatz für jede Tätigkeit bis ins kleinste Tüpfelchen ausgeführte Ablaufbeschreibungen, einschliesslich der Muster der zu verwendenden Formulare. Das Arbeiten stellt sich für die Schüler zu grossen Teilen dar als ein Heraussuchen der zu einem Eingang

passenden Arbeitsanweisung und als dessen schrittweise Abarbeitung. Am Ende kann dieses dann vielleicht sogar ohne die schriftliche Vorlage geschehen. Nur darf vermutlich nie die Farbzuordnung der verwendeten Formulare wechseln. Eine - wie ich finde - selbst bei Berücksichtigung der curricularen Besonderheiten der bayerischen Wirtschaftsschule höchst problematische Variante!

5. Schlussbemerkung

Auch wenn ich vieles nur andeuten konnte und manches sicher nicht hinreichend differenziert ausgeführt wurde, hoffe ich doch deutlich gemacht zu haben, weshalb wir in der Übungsfirmenarbeit - wie auch in anderen Formen der komplexen, verrichtungsintegrierenden Unternehmenssimulation - einen wichtigen Beitrag zur qualitativen Verbesserung beruflicher Bildung sehen (vgl. auch TRAMM 1984a; ACHTENHAGEN 1984b; ACHTENHAGEN/SCHNEIDER 1988; TRAMM/BAUMERT 1990; TRAMM 1991).

Jede These, so meine ich, hat gezeigt, was Übungsfirmenarbeit gegenüber konventioneller Unterrichts- und Ausbildungspraxis zu leisten vermag. Jede These zeigt aber zugleich, dass die Ausschöpfung dieses Potentials noch keineswegs vollständig ist. Hierbei voranzukommen, kann ohne den ständigen Ideen- und Erfahrungsaustausch zwischen den Praktikern der Übungsfirmenarbeit kaum gelingen. Hierin liegt gewiss eine wesentliche Funktion des Übungsfirmenringes und einer solchen Messe.

Darüber hinaus schiene es mir jedoch auch notwendig, die Konzeption der Übungsfirma offensiver in die berufsbildungspolitische Diskussion hineinzutragen - und zwar prononciert als Chance zur qualitativen Verbesserung der kaufmännischen Berufsbildung. Dies würde - gestatten Sie mir diese vielleicht etwas egozentrische Schlussbemerkung - auch eine Zusammenarbeit mit der Wirtschaftspädagogik einschliessen, die über gelegentliche Vorträge hinausginge. Ich sehe hierfür durchaus Ansatzpunkte und kann aus unserer Sicht sagen, dass uns die Stützung und Weiterentwicklung bereits erprobter und eben zugleich theoretisch perspektivreicher Praxiskonzepte sinnvoller erscheint, als das immer neue Entwerfen didaktischer Modelle am grünen Tisch. Vielleicht ist es in diesem Zusammenhang von Interesse, dass an der Universität Göttingen die Einrichtung eines Lernbüros bzw. einer Übungsfirma mit entsprechenden Veranstaltungsangeboten für Diplom-Handelslehrer-Studenten in Vorbereitung ist (vgl. dazu ACHTENHAGEN/DIEPOLD 1990).

Literaturverzeichnis:

Achtenhagen, Frank (1984a): Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts. Opladen (Leske, UTB) 1984

Achtenhagen, Frank (1984b): Übungsfirmenarbeit in Witzenhausen. In: Wirtschaft und Erziehung, 36.Jg. (1984) H. 11, S. 355-357.

Achtenhagen, Frank/z Diepold, Peter (1990): Das Studium der Wirtschaftspädagogik an der Georg-August-Universität Göttingen. In: Wirtschaft und Erziehung, 42. Bd. (1990) H. 1, S. 6-10.

Achtenhagen, Frank/zJohn, Ernst G. (Hrsg.)(1988): Lernprozesse und Lernorte in der Beruflichen Bildung. Bd. 12 der Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen. Göttingen 1988.

Achtenhagen, Frank/zSchneider, Dagmar (1988): Projekt „Lernbüroarbeit: Stand und Entwicklungsmöglichkeiten der Lernbüroarbeit unter Nutzung der neuen Technologien. In: Unterrichtswissenschaft 16.Jg. (1988) H.2, S. 56-73.

Achtenhagen, Frank/zTramm, Tade/Preiss, Peter/Seemann-Weymar, Heiko/John, Ernst G. (1991): Lernen, Denken, Handeln in komplexen ökonomischen Situationen - unter Nutzung neuer Technologien in der kaufmännischen Berufsausbildung. Wiesbaden (Gabler) 1991.

Aebli, Hans (1978): Grundformen des Lehrens. Stuttgart (Klett-Cotta) 111978.

Aebli, Hans (1980): Denken: Das Ordnen des Tuns. Band I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart (Klett-Cotta) 1980.

Aebli, Hans (1981): Denken: Das Ordnen des Tuns. Band II: Denkprozesse. Stuttgart (Klett-Cotta) 1981.

Baethge, Martin/zOberbeck, Herbert (1986): Zukunft der Angestellten. Neue Technologien und berufliche Perspektiven in Büro und Verwaltung. Frankfurt, New York (Campus) 1986.

Buddensiek, Wilfried (1979): Pädagogische Simulationsspiele im sozio-ökonomischen Unterricht der Sekundarstufe I. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1979.

Buddensiek, Wilfried/zKaiser, Franz-Josef/Kaminski, Hans (1980): Grundprobleme des Modelldenkens im sozioökonomischen Unterricht. In: Stachowiak, Herbert (Hrsg.): Modelle und Modelldenken im Unterricht. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1980, S. 92-122.

- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (1989): Neue Entwicklungen in den kaufmännischen Berufen. Nürnberg (BW Verlag und Software) 1989.
- Czycholl, Reinhard/zEbner, Hermann (Hrsg.) (1988): Zur Kritik handlungsorientierter Ansätze in der Didaktik der Wirtschaftslehre. Oldenburg (Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg) 1988.
- Dewey, John (1964/1915): 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) 1982, S. 134-148.
- Dörner, Dietrich/zKreuzig, Heinz W./Reither, F./Stäudel, T. (Hrsg.) (1983): Lohhausen. Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität. Bern, Stuttgart, Wien (Huber) 1983.
- 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) 1985, S. 469-489.
- Dubs, Rolf (1989): Vernetztes Denken im Wirtschaftsunterricht. In Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 85.Bd. (1989) H.1, S. 50-61.
- Gomez, Peter (1981): Modelle und Methoden des systemorientierten Managements. Bern, Stuttgart (Haupt) 1981.
- Grochla, Erwin (1972): Unternehmungsorganisation. Neue Ansätze und Konzeptionen. Reinbek (Rowohlt) 1972.
- Halfpap, Klaus (1983): Dynamischer Handlungsunterricht. Darmstadt (Winklers) 1983.
- Härle, Helmut (1980): Schulisches Lernen und Persönlichkeitsentwicklung. Meisenheim (Hain) 1980.
- Heinen, Erich (1976): Grundlagen betriebswirtschaftlicher Entscheidungen. Das Zielsystem der Unternehmung. Wiesbaden (Gabler) 1976.
- Holzmann, Klaus-Dieter (1978): Strukturanalyse methodischer Entscheidungen wirtschaftsberuflicher Unterrichtsfächer. Nürnberg (Korn und Berg) 1978.
- Höhn, Karl-Rudolf (1977): Der heimliche Lehrplan und das Simulationsspiel. In: Lehmann, Jürgen (Hrsg.): Simulations- und Planspiele in der Schule. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1977, S. 202-225.
- Kaiser, Franz-Josef (Hrsg.) (1987): Handlungsorientiertes Lernen in Kaufmännischen Berufsschulen. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1987.
- Koch, Richard (1988): Technischer Wandel und Gestaltung der beruflichen Bildung. Forschungsergebnisse, Modellversuche, Perspektiven. Berlin, Bonn 1988.

Kosiol, Erich (1966): Die Unternehmung als wirtschaftliches Aktionszentrum. Reinbek (Rowohlt) 1966.

Krohne, Heinz W. (1977): Kognitive Strukturiertheit als Bedingung und Ziel schulischen Lernens. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Band IX (1977) H.1, S. 54-75.

Messner, Rudolf (1978): Wissen und Anwenden. Zur Problematik des Transfers im Unterricht. Stuttgart (Klett-Cotta) 1978.

Miller, Georg A./Galanter, Eugene/Pribram, Karl H. (1973): Strategien des Handelns. Pläne und Strukturen des Verhaltens. Stuttgart (Klett) 1973.

Neber, Heinz (Hrsg.) (1978): Selbstgesteuertes Lernen. Weinheim, Basel (Beltz) 1978.

Neber, Heinz (Hrsg.) (1981): Entdeckendes Lernen. Weinheim, Basel (Beltz) 1981.

Neumann, Godehard (1980): Die Übungsfirma in der beruflichen Fortbildung. Eine Untersuchung über eine berufliche Erwachsenenbildungsmassnahme für Arbeitslose. Diplomarbeit Essen (Prof. Niggemann) 1980.

Phillips, Knut (1986): Die Übungsfirma als Ergänzungsmethode zur kaufmännischen Erstausbildung. In: Kutt, Konrad/ Selka, Reinhard (Hrsg.): Simulation und Realität in der kaufmännischen Berufsbildung. Bd. 64. der Schriften zur Berufsbildungsforschung. Berlin (Beuth) 1986, S. 35-40.

Raddatz, Rolf (1989): Heute für morgen ausbilden - Perspektiven der kaufmännischen Berufsausbildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Neue Entwicklungen in den kaufmännischen Berufen. Nürnberg (BW Verlag und Software) 1989, S. 17-21.

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 (1984): 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) 1986, S. 219-239.

Reetz, Lothar (1987): Konzeptionen der Lernfirma. Ein Beitrag zur Theorie einer Organisationsform wirtschaftsberuflichen Lernens im Betriebsmodell. Manuskript Hamburg 1987.

Senatskommission für Berufsbildungsforschung der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) (1990): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Denkschrift. Weinheim (VCH) 1990.

Sittenfuss, Gerhard (1983): Grundlagen handlungsorientierten Lernens. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1983.

Stachowiak, Herbert (1980): Einleitung: Der Weg zum Systematischen Neopragmatismus und das Konzept der Allgemeinen Modelltheorie. In: Stachowiak, Herbert (Hrsg.): Modelle und Modelldenken im Unterricht. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1980, S. 9-49.

Tolman, E.C. (1932): Purposive behavior in animals and men. Berkely (University of California Press) 1932.

Tramm, Tade (1984a): 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 1984, S. 60-74.

Tramm, Tade (1984b) Übungsfirmenarbeit in der Sicht von Schülern. In: Wirtschaft und Erziehung 36. Jg. (1984) H. 11, S. 362-366.

Tramm, Tade (1991): Lernprozesse in der Übungsfirma. Begründung und Erprobung eines evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumkonzepts am Beispiel der Rekonstruktion und Weiterentwicklung der Lernumwelt Übungsfirma. Diss. G"ttingen 1991.

Tramm, Tade/zBaumert, Werner (1990): Theoretische und praktische Perspektiven der Lernbüroarbeit. Oldenburg (Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik) 1990.

Ulrich, Hans (1970): Die Unternehmung als produktives soziales System. Bern, Stuttgart (Haupt) 1970.

Ulrich, Hans (1984): Management. Bern, Stuttgart (Haupt) 1984.

Ulrich, Hans (1985): Plädoyer für ganzheitliches Denken. Aulavorträge der Hochschule St. Gallen für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. St. Gallen 1985.

Watzlawick, Paul (1976): Wie wirklich ist die Wirklichkeit? München, Zürich (Piper) 1976.

Zimmermann, Peter M. (1984): Arbeitsanweisungen als Instrument der Lernsteuerung im Rahmen kaufmännischer Übungsfirmenarbeit an Berufsfachschulen und im BGJ. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 80.Bd. (1984) H.3, S. 233-247.

Zimmermann, Peter M. (1985): Zum theoretischen Begründungszusammenhang von Aufbau und Steuerung betriebswirtschaftlicher Übungen an kaufmännisch beruflichen Schulen in der Organisationsform kaufmännischer Übungsfirmen. München 1985.

Zimmermann, Peter/zHemmerling, Helmut (1979): Die kaufmännische Übungsfirma. Ein Lernort für Studenten an Fachhochschulen für Wirtschaft. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 75. Jg. (1979) H.7, S. 510-522.