

1 Fallbeispiel I:

Alter Wein in neuen Schläuchen? Zur Implementierung der Übungsfirma in kaufmännischen Schulen in Österreich

Franz Gramlinger / Michaela Trummer

2.1 Zielsetzung

2.2 Die curriculare und organisatorische Einbettung des

Lernortes Übungsfirma im österreichischen Schulsystem

2.2.1 Die Lehrpläne der kaufmännischen Schulen von 1994

2.2.2 Die organisatorische Umsetzung in den Schulen

2.2.2.1 Die Servicestelle ACT

2.2.2.2 Das Betriebswirtschaftliche Zentrum (BWZ)

2.2.2.3 Die Ausbildung der Lehrer

2.2.3 Die Einbettung der österreichischen Übungsfirmen im internationalen Übungsfirmenmarkt

2.3 Der komplexe Lehr-Lernort Übungsfirma

2.3.1 Begriffsbestimmung und Abgrenzung

2.3.2 Geschichtliche Entwicklung und Namensgebung

2.3.3 Anstelle einer theoretischen Begründung

2.4 Bisherige Einschätzung aufgrund empirischer Untersuchungen

2.5 Eine Spezialität: Universitäre Übungsfirmen

2.6 Potenziale der Übungsfirma im neuen Jahrtausend

Literatur

1.1 Zielsetzung

Der vorliegende Beitrag soll einen Einblick in die Verankerung der Übungsfirma im kaufmännischen Schulsystem in Österreich bieten. Die Veränderung der Qualifikationsanforderungen der Wirtschaft an potentielle zukünftige Mitarbeiter und eine notwendige Neupositionierung der kaufmännischen Schulen am Bildungsmarkt führten zu einer Neuorientierung bei der Gestaltung der Lehrpläne für die kaufmännischen Schulen in Österreich und in diesem Zuge auch zu einer curricularen und organisatorischen Einbettung des Lernortes Übungsfirma in dieses Bildungssystem. Diese Implementation und die erste Umsetzung werden in einem ersten Schritt beschrieben. In der Folge gehen wir dann auf die Lehr- und Lernform Übungsfirma im Besonderen ein und stellen basierend auf empirischen Untersuchungen in einem weiteren Schritt die aktuelle Positionierung und Einschätzung der Übungsfirma dar. Die besondere Form der universitären Übungsfirma mit ihrer spezifischen Ausrichtung wird im Anschluss daran vorgestellt und als Abschluss erfolgt ein Ausblick auf die Stärken und zukünftigen Entwicklungspotenziale der Übungsfirma im Rahmen der kaufmännischen Bildung.

Dieser Beitrag ist aus einer mittlerweile mehrere Jahre dauernden Beschäftigung beider Autoren mit dem Lehr-Lernort Übungsfirma entstanden. In dieser Zeit haben wir uns nicht nur theoretisch damit auseinandergesetzt, sondern sind mit real existierenden Übungsfirmen (in Österreich ist die Abkürzung ÜFA für Übungsfirma sehr schnell gebräuchlich geworden) in mehrfacher Weise in Kontakt gestanden: Durch den regen Austausch und eine gut funktionierende Kommunikation mit Lehrern¹, durch den Besuch vieler Übungsfirmen und vor allem durch die Gründung und die Führung je einer eigenen ÜFA im Rahmen der universitären Ausbildung².

Vorausgeschickt sei noch, dass wir beide nicht glücklich mit dem Terminus *Übungsfirma* sind, dass wir uns aber der Macht des Faktischen (dieser Begriff war von Anfang an außerhalb jeder Diskussion und sehr schnell

¹ Die weibliche Form ist in der Folge immer auch miteingebunden, wird aber aus Gründen der besseren Lesbarkeit nicht explizit ausgeschrieben.

verbreitet) gebeugt haben. Um es mit einer Artikelüberschrift von TRAMM zu formulieren: "Einzig ärgerlich an der Übungsfirma ist ihr Name" (TRAMM 1996b, 65).

2.2 Die curriculare und organisatorische Einbettung des Lernortes Übungsfirma im österreichischen Schulsystem

Einzigartig in Europa ist die fixe Implementierung des Lernortes Übungsfirma im nationalen Lehrplan eines ganzen Staates für eine spezifische Schulform.

Bei den kaufmännischen Schulen in Österreich gibt es zwei Variationsformen: die dreijährige Handelsschule (HAS) und die fünf Jahre dauernde Handelsakademie (HAK). Die **Handelsschule** ist eine dreijährige berufsbildende mittlere Schule, die an die achte Schulstufe anschließt. Mit der erfolgreichen Abschlussprüfung wird zugleich die Lehrzeit in einer Reihe kaufmännischer Lehrberufe angerechnet, d. h. die Absolventen haben somit auch einen Berufsabschluss. Bei der **Handelsakademie** handelt es sich ebenfalls um eine vollzeitschulische Ausbildungsform, in die die Schüler in ihrem neunten Schuljahr (also im Alter von 14 - 15 Jahren) kommen. Sie ist eine kaufmännische berufsbildende höhere Schule, die fünf Schulstufen umfasst und mit der Reifeprüfung, die zum Hochschulstudium berechtigt, abgeschlossen wird. Handelsakademie und Handelsschule sind in der Regel nicht nur im gleichen Gebäude an einem Schulstandort untergebracht, sie unterliegen auch einer gemeinsamen Leitung und es unterrichten dieselben Lehrkräfte. Auch die Inhalte der einzelnen Unterrichtsgegenstände unterscheiden sich zu Beginn der jeweiligen Schulform nicht gravierend, lediglich das Anforderungsniveau ist in der Handelsakademie höher (vgl. GRAMLINGER 1994, 404, bzw. vgl. auch die Darstellungen bei TRUMMER / SEEBACHER 1997, 413).

Im Schuljahr 1997/98 gab es in Österreich an insgesamt 114 Schulstandorten kaufmännische mittlere und/oder höhere Schulen mit 13.879 HAS- und 36.805 HAK-Schülern (vgl. BMUKA 1998). Nachdem die Übungsfirma als fester Bestandteil im Lehrplan der Handelsschule und Handels-

² Vgl. dazu mehr unter 2.5

akademie verankert ist, kommen somit rund 50.000 Schüler bundesweit im Laufe ihrer Schullaufbahn zumindest ein Jahr lang mit dem Lernort Übungsfirma in Kontakt.

2.2.1 Die Lehrpläne der kaufmännischen Schulen von 1994

Nach etwa dreijähriger Vorbereitungszeit traten im Herbst 1994 neue Lehrpläne für die Handelsschulen und die Handelsakademien in Kraft. Nach einem Überganglehrplan aus dem Jahr 1992 für die Handelsschulen kippte die Rechtslage für diese Schulform mit Schulbeginn des Jahres 1994/95 mit dem Effekt, dass bereits 1994 alle Schüler in den dritten Klassen in der Übungsfirma unterrichtet wurden. Die Schüler der Handelsakademien kamen dagegen dem Standardlehrplan entsprechend erstmals im Schuljahr 1997/98 in die ÜFA - in ihrem vierten Schuljahr (vgl. BGBl. 582/1992 und 895/1994).

Diese Curricula brachten eine Reihe von Impulsen und Neuerungen mit sich, die tatsächlich sehr weitreichende Auswirkungen hatten. Die Gestalter der Lehrpläne verfolgten neben einer *strukturellen* Reform (durch zum Teil erhebliche Gegenstandsveränderungen und -verschiebungen) vor allem eine inhaltliche Reform: "Es war erforderlich, die hohe Fachkompetenz unserer Absolventen durch eine verstärkte Sozial- und Methodenkompetenz sowie durch eine erhöhte Persönlichkeitsbildung zu ergänzen." (BERNHART et al. 1996, 7). Die *inhaltliche* Reform war getragen von einer Reihe von sogenannten Leitideen, zu deren wichtigsten die Verbesserung der Handlungskompetenz und der praktischen Ausbildung, die Förderung des Fremdsprachen- und Datenverarbeitungsbereiches (in einem Fach "Wirtschaftsinformatik") sowie die Einführung der Schulautonomie und einer Abschlussprüfung in der Handelsschule gehörten. Hier sei nochmals der Kommentar zum Lehrplan zitiert: "Diese Einsichten [hinsichtlich der notwendigen und oben zitierten Kompetenzbereiche, Anm. der Autoren] führten nicht nur zur Schaffung des neuen Unterrichtsgegenstandes 'Betriebswirtschaftliche Übungen und Projektmanagement' in der Handelsakademie bzw. 'Betriebswirtschaftliche Übungen einschließlich Projektarbeit' in der Handelsschule, sondern auch zur Einrichtung 'Betriebswirt-

schaftlicher Zentren' und zur Einführung des Übungsfirmenbetriebs" (BERNHART et al. 1996, 7).

Für eine ausführlichere Darstellung und eine kritische Auseinandersetzung mit den im Lehrplan angestrebten Zielen und Kompetenzbereichen sei auf GRAMLINGER (2000) verwiesen.

Faktum ist, dass in der Standard-Studentenafel³ für die Handelsschule in der dritten Klasse im Fach *Betriebswirtschaftliche Übungen einschließlich Projektarbeit* fünf Stunden vorgesehen sind, bei der Handelsakademie finden sich im vierten Jahrgang drei Stunden für den Unterrichtsgegenstand *Betriebswirtschaftliche Übungen und Projektmanagement*.⁴

³ Darin drückt sich ein Teil jener Reformmaßnahmen aus, die unter die formale Reform fallen. Erstmals gab es für die kaufmännischen Schulen eine sogenannte 'Bandbreitenstudentenafel', die es den Schulen im Rahmen ihres schulautonomen Gestaltungsbereiches ermöglicht, innerhalb einer vom Lehrplan vorgegebenen Bandbreite selbst über das Ausmaß der Unterrichtsstunden je Gegenstand und deren Verteilung auf die einzelnen Klassen oder Jahrgänge zu entscheiden. Diese Bandbreite ergibt eine Ober- und eine Untergrenze sowohl je Gegenstand als auch je Jahrgangsstufe; dabei ist aber die Gesamtwochenstundenzahl (168 für die HAK und 99 für die HAS) exakt einzuhalten.

⁴ Vgl. dazu beispielhaft die Standard-Studentenafel für die HAK in Tabelle 1.

PFLICHTGEGENSTÄNDE		Wochenstunden je Jahrgang					
		I	II	III	IV	V	Su
1.	Religion.....	2	2	2	2	2	10
2.	Deutsch.....	3	3	3	2	3	14
3.	Englisch einschließlich Wirtschaftssprache.....	3	3	3	3	3	15
4.	Zweite lebende Fremdsprache einschließlich Wirtschaftssprache.....	3	3	3	3	3	15
5.	Geschichte (Wirtschafts- und Sozialgeschichte)....	-	-	2	2	2	6
6.	Geographie (Wirtschaftsgeographie).....	2	2	2	-	-	6
7.	Biologie, Ökologie und Warenkunde.....	2	-	-	3	2	7
8.	Chemie.....	-	3	-	-	-	3
9.	Physik.....	-	-	2	2	-	4
10.	Mathematik und angewandte Mathematik.....	-	3	3	2	2	10
11.	Betriebswirtschaft.....	3	3	3	2	3	14
12.	Betriebswirtschaftliche Übungen und Projekt- management.....	2	2	2	3	-	9
13.	Wirtschaftliches Rechnen.....	2	-	-	-	-	2
14.	Rechnungswesen.....	3	3	3	3	3	15
15.	Wirtschaftsinformatik.....	1	2	2	-	-	5
16.	Textverarbeitung.....	4	3	2	-	-	9
17.	Politische Bildung und Recht.....	-	-	-	2	2	4
18.	Volkswirtschaft.....	-	-	-	-	3	3
19.	Leibesübungen.....	2	2	2	2	2	10
Erweiterungsbereich							
20.	Ausbildungsschwerpunkte.....	-	-	-	3	4	7
Gesamtwochenstundenzahl:		32	34	34	34	34	168

Tabelle 1: Die Standard-Studentenafel der Handelsakademie, soweit keine schulautonomen Lehrplanbestimmungen bestehen

Gerade aus dieser Tabelle wird am Beispiel der Handelsakademie sehr deutlich, welches geringe Ausmaß tatsächlich für die Arbeit und das Lernen in der Übungsfirma zur Verfügung steht - drei von insgesamt 168 Stunden. Und doch war und ist die Einführung der ÜFA unter mehreren Aspekten durchaus bemerkenswert: Sie erscheint in der Diskussion wesentlich stärker präsent - sowohl in der Innen- als auch in der Außenwirkung - als die nicht einmal 2 %, die sie im Gesamtstundenausmaß innehat, erwarten ließen (immerhin sollte in den *Betriebswirtschaftlichen Übungen* in den ersten drei Jahren darauf vorbereitet werden und viele Fächer bieten - zumindest theoretisch - ausgezeichnete Anknüpfungs- und Ausrichtungs-

punkte auf die Arbeit in der ÜFA an)⁵; sie hat vieles verändert, was bei ihrer Einführung wahrscheinlich nicht allzu viele Beteiligte erwartet hätten, und alleine die Tatsache, dass sie überhaupt in die Curricula in relativ kurzer Zeit integriert werden konnte, ist für österreichische Verhältnisse schon zumindest bemerkenswert.

2.2.2 Die organisatorische Umsetzung in den Schulen

Gerade die Tatsache, dass die Übungsfirma per Lehrplan den Schulen *verordnet* wurde, hat die Implementierung in den Schulen sehr erleichtert und den gesamten Übungsfirmenmarkt, wie er sich heute präsentiert, erst möglich gemacht.

Dabei war ein wesentlicher Diskussionspunkt bei der Konzeption der Lehrpläne die Frage, ob Übungsfirmen oder Lernbüros (siehe dazu unten 2.3.1) zum Einsatz kommen sollten. Ausschlaggebend für die Übungsfirma war schließlich der tatsächlich vorhandene Außenkontakt zu anderen Firmen und Institutionen, der auf der einen Seite viele Chancen und Möglichkeiten bietet, andererseits aber auch mit geringerer Planbarkeit und einigen Unwägbarkeiten verbunden ist.

Zwei wesentliche Rahmenbedingungen waren für den Beginn im Jahr 1994 wichtig: Erstens die Einrichtung von sogenannten *Betriebswirtschaftlichen Zentren* in den kaufmännischen Schulen und zweitens die Installierung der ACT, der Servicestelle der österreichischen Übungsfirmen (ACT steht für Austrian Center for Training Firms; ausführliche Informationen sind auch im Internet unter: <http://www.act.at>, Stand: Mai 2001 zu finden).

2.2.2.1 Die Servicestelle ACT

ACT ist eine Initiative des österreichischen Unterrichtsministeriums und wird sowohl personell als auch finanziell von diesem getragen. Da die Übungsfirmen in Österreich fast ausschließlich im schulischen Bereich vorzufinden sind, werden von diesen auch keine Beiträge erhoben, sondern die Service- und Dienstleistungen der Zentrale (wie beispielsweise die Simulation von Finanzamt, Krankenkasse, Sozialversicherung und einer

⁵ Vgl. die Darstellungen bei TRUMMER / SEEBACHER (1997 413 ff), in denen die Übungsfirma als *Herz* der neuen Unterrichtsgegenstände beschrieben wird.

Bank, die Registrierung der am Markt agierenden ÜFAs, Unterstützung in inhaltlichen und organisatorischen Fragen, Kontaktstelle und Bindeglied zum internationalen Markt) werden tatsächlich als Service - gratis - zur Verfügung gestellt.

2.2.2.2 Das Betriebswirtschaftliche Zentrum (BWZ)

Die Konstellation der Betriebswirtschaftlichen Zentren war vor dem *offiziellen* Start der Übungsfirmen hinsichtlich ihrer Einrichtung und Ausstattung in den Schulen anders - wenngleich das Endergebnis ein ähnliches ist. Die *Entstehungsgeschichte* der BWZ soll in der Folge kurz skizziert werden.

Die Schulen bekamen vom Ministerium Richtlinien zur Einrichtung der Betriebswirtschaftlichen Zentren. Das BWZ wurde definiert als "jener Ort, an dem fächerübergreifend, handlungs- und problemorientierter sowie schülerzentrierter Unterricht für eine praxisgemäße Ausbildung mit bürokonformer Ausstattung unter Anwendung der neuen Kommunikations- und Informationstechnologien erfolgt. Das BWZ schafft auch die Voraussetzungen zur Betreibung einer modernen und praxiskonformen Übungsfirma, in der realitätsbezogen wirtschaftliche Einrichtungen und Abläufe im Betrieb und die grundlegenden Zusammenhänge zwischen den Betrieben vermittelt werden können." (PHILIPP 1992, 5). Die Schulen hatten einen Raumbedarf von 90 bis 100 m² in einem Großraum oder in mehreren Teilräumen einzuplanen, in dem 15 bis 22 mögliche Arbeitsplätze für die Bereiche Sekretariat, Einkauf, Lagerverwaltung, Verkauf, Marketing, Fakturierung, Versand, Buchführung und Personalverwaltung einzurichten waren. Diese Arbeitsbereiche sollten entsprechend einer Empfehlung der ACT zu etwa fünf Abteilungen⁶ zusammengefasst werden, wofür eine technische Ausstattung den damals entsprechenden Standards gemäß (EDV-Netzwerk mit Server und PC's, der aktuellen Software, Druckern und Faxgerät, Telefon und Kopierapparat) einzuplanen war (vgl. ACT 1993, 5 ff). Dafür veranschlagt wurden je BWZ ATS

⁶ Im Lehrplan der Handelsakademie und Handelsschule ist nichts über eine derartige Abteilungsgliederung zu finden, allerdings gibt es dazu Ausführungen im Kommentar zum Lehrplan.

800.000,-- (ca. EUR 58.140,--), die allerdings nicht zusätzlich zur Verfügung gestellt wurden, sondern aus dem Budget der Schulen zu bestreiten waren. Mittelfristig wurde dieser erhöhte Finanzbedarf natürlich wieder vom Bund einkalkuliert und refundiert.

Worauf auch von Anfang hingewiesen bzw. sogar gedrängt wurde, war und ist die Kontaktsuche und das Herstellen von Verbindungen zu sogenannten *Partnerfirmen*. Eine Partnerfirma soll einer Übungsfirma nicht nur mit Know-how und fachlichem Rat zur Seite stehen, von ihr können auch Unterlagen, Materialien sowie Warenproben und im günstigsten Fall finanzielle Unterstützung zur Verfügung gestellt werden. Denn wie schon oben erwähnt: Das Betreiben einer Übungsfirma ist mit laufenden Kosten verbunden (für Büromaterial, Porti und Telefongebühren, für Kopien und notwendige Reparaturen, für Ersatzinvestitionen und mittlerweile auch den Zugang zum Internet). Dass sich viele Schulen mit diesen großteils zusätzlich anfallenden Kosten nicht gerade leicht tun, erscheint nicht weiter verwunderlich. Dass sich aber in den Schulen auch in Richtung Akquisition von Geldern und Auftreiben von Sponsoren und Förderern in den vergangenen Jahren so manches getan hat, ist zumindest in den kaufmännischen Schulen nicht zuletzt auch auf das notwendige Sich-nach-außen-Öffnen mit den Übungsfirmen zurückzuführen.

2.2.2.3 Die Ausbildung der Lehrer

Im Schuljahr 1993/94 wurden die BWZ eingerichtet. An den Schulen wurden erste Überlegungen angestellt, welchen Unternehmensgegenstand die neu zu gründenden Übungsfirmen haben sollten - oft schon verbunden mit der Suche nach einer Partnerfirma - und ebenfalls parallel dazu begann die Schulung jener Lehrkräfte, die für die Übungsfirma zuständig sein würden. Ausgehend von einem kleinen Kreis wurden bereits zuvor von jedem der neun Bundesländer zwei Lehrer (unterrichtende Wirtschaftspädagogen) zu "Multiplikatoren" ausgebildet, die dann ihrerseits in ihrer Multiplikatorenfunktion Schulungen und Seminare in den Bundesländern abhielten. Diese Multiplikatoren hatten nicht nur die Aufgabe, theoretisches Wissen und technisches Know-how zu lehren, sie mussten vor allem auch ihr Engagement und ihre positive Grundeinstellung einer Sache gegenüber weiterver-

mitteln, von der eigentlich niemand im Vorhinein wusste, wie sie sich tatsächlich entwickeln würde. Ausgebildet wurden großteils Lehrer, die Interesse für dieses neue Fach zeigten und deshalb auch freiwillig an den Schulungen teilnahmen. Nur in seltenen Fällen mussten Lehrer von der Schulleitung *bestimmt* werden, die sich um die Einrichtung und den Betrieb einer Übungsfirma zu kümmern hatten.

Heute erscheint vieles selbstverständlich und relativ leicht zu handhaben, was in den Jahren 1994 und 1995 die Schulen und viele Lehrer vor große Probleme gestellt hat. Überwunden wurden diese Schwierigkeiten und Anfangsprobleme durch viel Enthusiasmus und zeitlichen Einsatz, beides getragen von einer Aufbruchsstimmung, von der heute nicht mehr viel zu spüren ist. Begonnen wurde 1994 mit ca. 150 Übungsfirmen, diese Zahl steigerte sich bis zum folgenden Schuljahr auf etwa 200. 1997 kam ein nächster Schub durch die Handelsakademien, in denen erstmals die vierten Jahrgänge nach den neuen Lehrplänen unterrichtet wurden: Schlagartig steigerte sich die Zahl der ÜFAs auf über 600, und heute halten wir in der letzten Ausbaustufe rund 930. Dementsprechend hat sich auch die Zahl der Lehrer gesteigert, die in einer Übungsfirma unterrichten - von Aufbruchsstimmung und Pioniergeist kann schon deshalb naturgemäß nichts mehr zu bemerken sein. Dass die derzeitige Konsolidierung nicht nur positive Aspekte mit sich bringt, soll weiter unten noch kurz angesprochen werden.

2.2.3 Die Einbettung der österreichischen Übungsfirmen im internationalen Übungsfirmenmarkt

Dass es ihn tatsächlich gibt, den internationalen ÜFA-Markt, zeigt schon ein Blick ins Internet, wo man sehr schnell eine Reihe von nationalen Übungsfirmenzentralen aus der ganzen Welt und auch EUROPEN findet (auf <http://www.act.at>, Stand Mai 2001 sind einige Zentralen direkt verlinkt, ebenfalls ist dort auch die Adresse <http://www.europen.de>, Stand Mai 2001 zu finden).

EUROPEN ist als europäische Zentrale des Übungsfirmennetzwerks praktisch die *Servicestelle für die Servicestellen*. Das ursprünglich von der EU getragene Projekt wurde geschaffen, um die internationale Entwicklung des Übungsfirmenmarktes zu beschleunigen. Mittlerweile ist EUROPEN

von der Projektphase in einen Regeldienst übergeleitet worden und hat sich als gemeinnütziger Verein konstituiert, dessen Mitglieder sich Mitte 1997 aus 22 Zentralstellen zusammensetzten, darunter auch jene aus Kanada, Australien und einer vom Board of Education getragenen Einrichtung in New York (vgl. EUROPEN 1997). Die Aufgaben von EUROPEN reichen von der Förderung der Übungsfirmenidee bis zur Verbesserung des Telekommunikationsnetzes (vgl. ACT 1996, 22 f).

Aktuelle Zahlen sind mitunter schwer zu erhalten; unsere letzten Daten das internationale Netzwerk betreffend stammen aus dem Jahr 2001 von der Homepage der EUROPEN: Allein in Europa sind derzeit 2.903 ÜFAs in 17 Ländern registriert, wobei vor allem in Mitteleuropa mit Deutschland (ca. 750), Österreich (ca. 930) und Italien sowie Ungarn (jeweils ca. 200) eine starke Konzentration festzustellen ist (vgl. <http://www.europen.de/>, Stand Mai 2001). Seither ist die Zahl in Deutschland leicht zurückgegangen. Zu Beginn der 90er Jahre gab es in Deutschland mehr als 1.200 Übungsfirmen. Durch Finanzierungsengpässe und Sparmaßnahmen hat sich diese Zahl aber zwischen 700 und 800 eingependelt. Im Gegensatz zu Österreich befindet sich in unserem Nachbarland der überwiegende Teil der Übungsfirmen in Einrichtungen der Erwachsenenbildung, in denen die Lernenden umgeschult und weiterqualifiziert werden oder im Rahmen von Rehabilitationsmaßnahmen ausgebildet werden. Einsparungen im Bereich der Arbeitsmarktverwaltung und der Sozialversicherungsträger haben sich natürlich gravierend ausgewirkt. Im Vergleich dazu dürfte der Anteil der schulischen Übungsfirmen unter 50 liegen.

Stark zugenommen haben dagegen die Übungsfirmenzahlen außerhalb Europas: So entstanden Märkte in Brasilien, Australien, Kanada und den USA. Vorsichtig geschätzt gibt es im Jahr 2001 ca. 3.500 simulierte Unternehmen in Europa und rund 4.000 weltweit.

2.3 Der komplexe Lehr-Lernort Übungsfirma

Nachdem bis hierher relativ ausführlich die Implementation der Übungsfirmen auf der Makro- und Mesoebene dargestellt wurde, ist es nun auch erforderlich, genauer zu bestimmen, was wir unter Übungsfirma verstehen - noch dazu, wo zu Beginn der Name beklagt wurde.

2.3.1 Begriffsbestimmung und Abgrenzung

Die ACT hat ihrer Arbeit zu Beginn folgende Definition von Übungsfirma zugrunde gelegt: "Eine Übungsfirma ist ein Lernort, bei dem betriebliche Vorgänge nach marktwirtschaftlichen Gesichtspunkten in einer Übungsvolkswirtschaft durchgeführt werden. Dabei werden unter anderem Anfragen, Aufträge, Bestellungen über Dienstleistungen und Waren, welche die eigene Übungsfirma anbietet, bearbeitet. Es werden jedoch die Waren nicht real bewegt, sondern nur die für die kaufmännische Bildung notwendigen Aktivitäten durchgeführt." (ACT 1992, 4)

In der Literatur kann man für die Übungsfirma verschieden detaillierte Definitionen finden. LINNENKOHL (1984, 358) definiert z. B. die Übungsfirma als ein "Unternehmen, das zum Zwecke der kaufmännischen Aus- und Fortbildung von Kaufleuten betrieben wird. (...) Sie bietet dem Schüler, Studenten, Aus- oder Fortzubildenden die Möglichkeit, seine kaufmännischen Kenntnisse und Fertigkeiten zu erproben, zu erweitern und Einblick in Betriebszusammenhänge zu erhalten."

SÖLTENFUSS (1983, 16) charakterisiert Übungsfirmen als "unter ganz bestimmten Aspekten konstruierte Modelle von realen Wirtschaftsunternehmen" und verwendet nach einer kurzen Begründung für die Übungsfirma vorwiegend den Terminus Simulationsbüro "als Kennzeichnung eines Lernortes im kaufmännisch-verwaltenden Bereich (...), in dem auf der Basis eines Modells bürowirtschaftliche bzw. kaufmännische Handlungen unter didaktischen Gesichtspunkten organisiert werden, mit dem Ziel, berufsorientierende Inhalte zu vermitteln, sowie grundlegende berufliche Handlungskompetenzen auszubilden" (SÖLTENFUSS 1983, 17).

TRAMM, jener deutsche Wirtschaftspädagoge, der bei der Konzeption der österreichischen Übungsfirmen von den Experten des Ministeriums als Berater beigezogen wurde und nicht unwesentlichen Einfluss auf deren konkrete Ausgestaltung hatte, umreißt sein Verständnis von Übungsfirma ausführlicher und spezifizierter: "Der Begriff 'Übungsfirma' kennzeichnet eine Variante der betriebswirtschaftlich ausgerichteten Unternehmenssimulation, die durch das Zusammenwirken einer großen Anzahl von Übungsfirmen auf einem Übungsfirmenmarkt gekennzeichnet ist. (...) Die Grundidee der Übungsfirmenarbeit besteht darin, in relativ komplexer, geschlossener

und realitätsnaher Form ökonomische Systeme und Prozesse zu didaktischen Zwecken zu simulieren und dabei in besonderer Weise berufsfeldtypische Arbeitsaufgaben, Arbeitsobjekte, Arbeitsmittel und Arbeitsnormen aus dem Bereich der kaufmännischen Korrespondenz, der internen Verwaltung und Dokumentation in realitätsanaloger Weise einzubeziehen. Eine Simulation liegt vor, weil die originären betriebswirtschaftlichen Leistungsprozesse und Güterströme lediglich fiktiv, d.h. symbolisch repräsentiert, erfolgen. In dieser Form sind sie jedoch für den Systemzusammenhang der Unternehmenssimulation konstitutiv." (TRAMM 1996a, 1 f).

Für uns sind die zentralen sowie charakteristischen Faktoren der Übungsfirma, dass

- es sich um einen Lernort handelt,
- das Lernen in der Simulation (einem dynamischen Modell) von zentralen kaufmännischen Bereichen eines Unternehmens erfolgt und
- das gesamte Lernsetting nicht isoliert ist, sondern mit Außenkontakten auf einem real existierenden (Übungsfirmen-)Markt agiert wird.

Dieser letzte Punkt ist auch eines der zentralen Abgrenzungskriterien zu einem ähnlichen Lernort, dem **Lernbüro**. Dabei handelt es sich ebenfalls um ein pädagogisch-didaktisches Lernsetting, in dem ganz ähnliche Bereiche simuliert werden wie in der Übungsfirma - mit dem Unterschied, dass es keinen Markt und keine Außenkontakte gibt. Beides wird ebenfalls simuliert bzw. in die Simulation eingespielt.

Ebenfalls ein komplexer Lehr-Lernort ist die **Juniorenfirma**: Von der ÜFA unterscheidet sie sich dadurch, dass nicht mit fiktiven Waren und Dienstleistungen, sondern mit real existierenden Waren und Dienstleistungen gehandelt und demgemäß auch richtiges Geld dafür bezahlt wird. Der *Echtcharakter* ist noch größer, verbunden auch mit einem wirtschaftlichen Risiko und keiner Simulation. Sowohl den Unterschied zwischen diesen drei Lernorten als auch eine zusammenfassende Begriffsbestimmung zeigt Abbildung 1 (vgl. überblicksartig GRAMLINGER 1994 bzw. ausführlich GRAMLINGER 2000, 16).

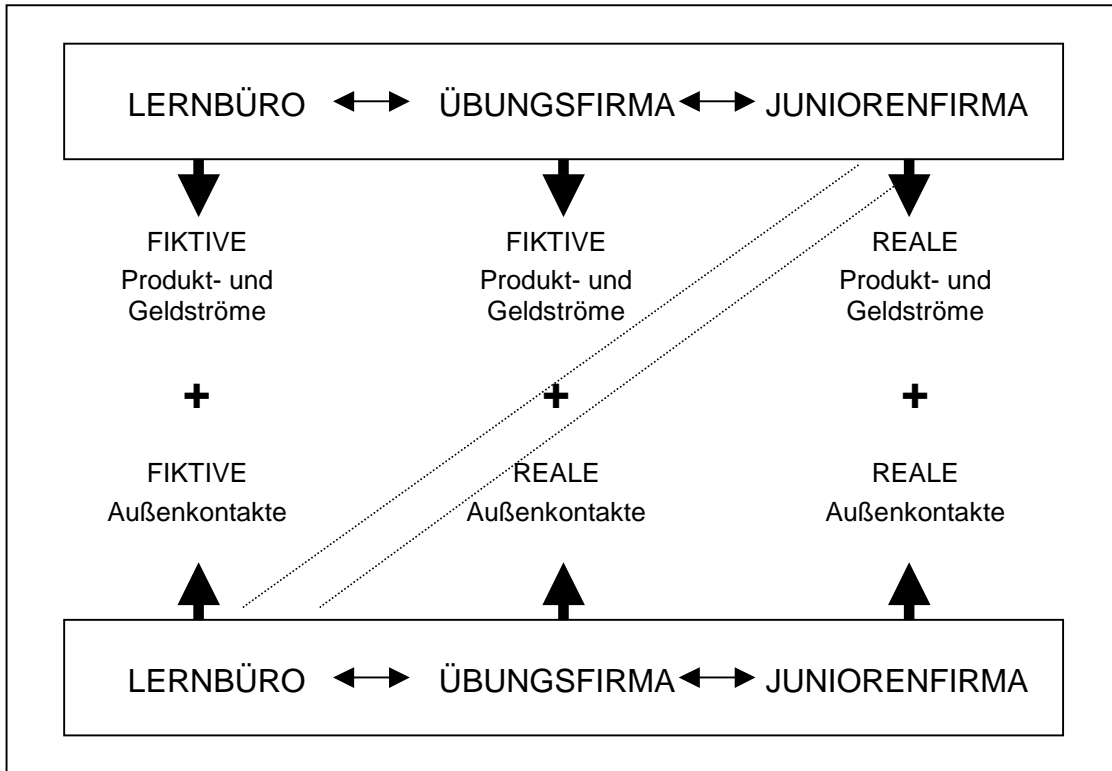


Abb. 1: Gegenüberstellung von Lernbüro, Übungsfirma und Juniorenfirma

2.3.2 Geschichtliche Entwicklung und Namensgebung

Vorläufer der Übungsfirma lassen sich unter verschiedenen Namen in der Literatur bis ins 17. Jahrhundert zurückverfolgen. ACHTENHAGEN / SCHNEIDER listen eine Reihe von Bezeichnungen auf, die sich bei der gegenwärtigen und in die Vergangenheit zurückreichenden Beschäftigung mit Simulationsformen von kaufmännischen Aufgaben- und Arbeits-situationen zu Lernzwecken finden lassen: Musterkontor, Kontorübungen, Lehrbüro, Schulungsbüro, Büroübungen, Scheinfirma, Übungsfirma, Juniorenfirma - alle diese Konzepte bezeichnen sie als Varianten des Lernbüros (vgl. ACHTENHAGEN / SCHNEIDER 1993, 3). Die Autoren dieses Beitrags stimmen zumindest hinsichtlich der eben getroffenen Unterscheidung zwischen Lernbüro, Übungsfirma und Juniorenfirma damit nicht überein, obwohl sich in der jüngeren deutschen Literatur immer wieder Annäherungen zwischen dem Lernbüro und der Übungsfirma finden lassen: SÖLTENFUSS (1983, 309 f) beispielsweise fasst beide als "dynamische Modelle eines Wirtschaftsbetriebes für Ausbildungszwecke"

unter dem Überbegriff "Simulationsbüro" zusammen. Auch BENTELE (1988, 70) denkt über eine "Synthese von Lernbüro und Übungsfirma" nach und verwendet dafür den Begriff der "Lernfirma". Dieser Begriff wurde allerdings schon von REETZ (1986) in die Diskussion eingebracht und dann im Wesentlichen von TRAMM (1992a und 1996a) weiterentwickelt.

Einen sehr guten geschichtlichen Überblick liefert HOPF (1971), deren Arbeit bei TRAMM (1996a) übersichtlich zusammengefasst ist. Nach HOPF ist die Idee der schulischen Übungsfirmen "eng mit dem Übungskontor und dadurch mit der Geschichte der Handelsschule verbunden" (HOPF 1971, 24). Sie unterscheidet vier Hauptphasen, die hier nur als Überschriften⁷ angeführt werden:

1. Phase: Kontorübungen bis Ende des 18. Jahrhunderts
2. Phase: Das Übungskomptoir im 19. Jahrhundert
3. Phase: Das Übungs- (Muster-)Kontor um die Jahrhundertwende
4. Phase: Der Übungsbürogedanke nach 1945

Die Arbeit von HOPF wurde zu Beginn der 70er verfasst. Seither hat sich viel verändert und man könnte zumindest die Phase seit Beginn der 90er Jahre als die des internationalen Übungsfirmenmarktes bezeichnen. Damit verbunden ist auch die stärkere Involvierung des englischsprachigen Raumes, auf dem sich hinsichtlich der Namensfindung und -gebung eine ähnliche Vielfalt entwickelte, wie wir das im deutschen Sprachraum feststellen konnten: Practice Firm, Training Firm, Practice Enterprise und Virtual Enterprise sind derzeit jene Termini, die am häufigsten in Verwendung sind.

2.3.3 Anstelle einer theoretischen Begründung

... soll hier nur in ganz wenigen Sätzen auf die theoretischen Wurzeln und Basisannahmen des Lernortes Übungsfirma hingewiesen werden - eine auch nur ansatzweise Darstellung und Begründung würde den Rahmen bei weitem sprengen.

⁷ Aus Platzgründen werden hier nur die Überschriften angeführt. Für Details sei auf die Originalarbeit von HOPF (1971) und auf Kurzfassungen bei TRAMM (1996a) oder auch bei KORBACHER (1989) verwiesen.

Das Konzept der Handlungsorientierung wurde bereits von namhaften Vertretern der Wirtschaftspädagogik⁸ ausführlich entwickelt und dargestellt. Der Begriff selbst wurde von vielen Seiten begeistert aufgegriffen und verwendet (so z. B. von Lehrplan- und Curriculumgestaltern), nicht zu Unrecht aber auch wegen seiner Vieldeutigkeit kritisiert⁹ und er hat auch zu heftigen Auseinandersetzungen geführt¹⁰.

Am stärksten geprägt wurde die deutsche Handlungsorientierung sicherlich von AEBLI (1980 und 1981), bei dem wiederum starke Einflüsse von PIAGET, aber auch von der aus der Sowjetunion kommenden materialistischen Tätigkeitspsychologie¹¹ festzustellen sind. Die zentralen **Grundannahmen** sind die *Überwindung des Dualismus*, also der Wesensverschiedenheit von Denken und Handeln (vgl. beispielsweise TRAMM 1994a), ein Menschenbild, dem ein *epistemologisches Subjektmodell* zugrunde liegt, und eine *Lernhandlung* als Basis des Lernens, die sich von anderen Handlungsformen dadurch unterscheidet, dass der Handelnde "mit seinem Handeln einen subjektiven Sinn verbindet, den er als Zweck seines Handelns erkennt: nämlich den Wissens- oder Kompetenzerwerb" (TRAMM 1992, 104).

Abschließend zu diesem nicht einmal rudimentären Überblick, der bewusst vor allem Quellen angeführt und nur wenige Erklärungsversuche angerissen hat, eine Aussage von TRAMM (1996a, 171): "Unter dem Schlagwort der Handlungsorientierung ist eine durchaus heterogene Reihe theoretischer Konzepte, Modelle, und Forschungsergebnisse in den Problem- und Argumentationszusammenhang der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eingeführt worden. Deren Attraktivität ist wohl vorrangig darin zu sehen, dass sie, in Abkehr von funktionalistischen und behavioristischen Leitbil-

⁸ Siehe dazu beispielsweise SÖLTENFUSS (1983), HALFPAP (1983), SCHURER (1984), DULISCH (1986), KAISER (1987), oft übersehen auch STRATENWERTH (1978) und (1988).

⁹ Vgl. beispielsweise systematisch bei CZYCHOLL / EBNER (1988), kurzgefasst bei EBNER / REINISCH (1989) und auf dem letzten Stand bei CZYCHOLL / EBNER (1995) sowie auf einzelne Arbeiten kritisch eingehend bei BENTELER (1987).

¹⁰ Eine von HENTKE (1987) ausgelöste und in "Wirtschaft und Erziehung" geführte Kontroverse ist zusammengefasst in VLW (1991)

¹¹ Wichtige Vertreter sind hier vor allem GALPERIN, RUBINSTEIN, LEONTJEW oder TOMASZEWSKI.

dem, von einer forschungsleitenden Modellvorstellung vom Menschen ausgehen, die eine Einbindung in pädagogisch ausgerichtete, dem Bildungsbegriff verpflichtete Theoriegebäude möglich erscheinen lassen."

2.4 Bisherige Einschätzung aufgrund empirischer Untersuchungen

Seit dem Beginn der Arbeit in den schulischen Übungsfirmen war einer der Forschungsschwerpunkte an der Abteilung für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Linz sowohl das Lernen und Arbeiten in der ÜFA als auch die Ausbildung der Wirtschaftspädagogik-Studenten für diesen Lehr-Lernort.

Damit verbunden war auch eine quantitative Erhebung bei allen österreichischen Übungsfirmen, die erstmals 1995 in zwei Durchgängen (Befragung der Übungsfirmen, um einen ersten IST-Zustand zu erheben, gefolgt von einer Befragung, der in der ÜFA unterrichtenden Lehrer) durchgeführt wurde; bereits damals war der Rücklauf sehr zufriedenstellend (156 von Übungsfirmen und 202 von Lehrern). 1997 wurde mit leichten Abänderungen die gleiche Untersuchung ein zweites Mal durchgeführt (207 Übungsfirmen und 212 Lehrer). 1999 schließlich wurde der dritte Durchgang gestartet, die Daten der 396 (!) antwortenden Übungsfirmen sowie der 215 Lehrer sind aber noch nicht völlig ausgewertet und bleiben deshalb für diesen Beitrag weitgehend unberücksichtigt. Die nachfolgend dargestellten Ergebnisse stammen aus GRAMLINGER (1995, 1996 und 2000) sowie aus GRAMLINGER / KÜHBÖCK / LEITHNER (2000).

Eine der wesentlichsten Erkenntnisse war, dass es *die typische* Übungsfirma nicht gibt. In allen drei Fragebogenuntersuchungen stellen sich die Übungsfirmen als bunte, vielfältige, abwechslungsreiche und in vielen Teilaspekten inhomogene Gesamtheit dar - eine Modellsituation, die durchaus der betrieblichen Realität entspricht und zugleich kennzeichnend für den großen Gestaltungsspielraum ist, der den Beteiligten bei der Konzeption und Gründung der fiktiven Unternehmen gegeben war.

Natürlich ließen sich auch einige signifikante Gemeinsamkeiten feststellen¹²:

- die Dominanz der Rechtsform *Gesellschaft mit beschränkter Haftung* (89 %),
- die Tätigkeit als Handelsunternehmen (82 %),
- eine gute bis sehr gute räumliche und technische Ausstattung (so hatten 1999 mehr als die Hälfte der befragten Übungsfirmen einen Internetanschluss über eine Standleitung),
- und die bereits hohe Inanspruchnahme von simulierten Außenstellen wie Finanzamt (83 %) und Gebietskrankenkasse (73 %).
- Hoch war der Anteil jener Übungsfirmen, die bereits im ersten Jahr (1995) eine Partnerfirma gefunden hatten (71 %) – diese Zahl ist allerdings 1999 auf 63% zurückgegangen,
- und mit dem Einkommen ihrer Mitarbeiter den privaten Konsum in Form von Belegschaftseinkäufen simulierten (70 %).
- Exakt zwei Drittel der ÜFAs hatte im Geschäftsjahr 98/99 zumindest einmal bei einer ausländischen Übungsfirma eingekauft,
- und immerhin 86 % nutzen *electronic banking* zur Überweisung von Zahlungen.

Eine der wichtigsten Erkenntnisse aus der Erhebung von 1997 und 1999 war, dass sich gerade in diesen Bereichen viel weniger verändert hatte, als von uns angenommen worden war.

Das Resümee der Lehrerbefragung war für das erste Jahr ein ausgesprochen positives. Überrascht waren wir vor allem von der Offenheit und Bereitschaft der Lehrer und der Schulen insgesamt, uns ihre ersten Erkenntnisse und Erfahrungen, aber auch ihre Probleme und Schwierigkeiten in und mit der Übungsfirma mitzuteilen. Zum Teil schien es auch, als wäre es in dieser Phase noch einfacher, Probleme und auch Nichtwissen zugeben zu können, als das in anderen Bereichen der Fall ist. In einer Art Aufbruchsstimmung zeigte sich auch viel Motivation und Engagement der beteiligten Lehrer, die sich nicht nur wie Pioniere fühlten, sondern das auch tatsächlich waren. Mit der Suche nach Partnerfirmen, mit dem Werben für die Idee der ÜFA, mit der Präsentation der eigenen Übungsfirma auf Messen und dem Vergleich mit anderen ÜFAs, mit dem generellen Zur-Schau-Stellen der ÜFA mit ihren schönen und neuen Räumen wurde

¹² Diese Zahlen beziehen sich großteils auf die Untersuchung von 1999, dargestellt im

auch etwas bewirkt, was längst überfällig war: ein schrittweises Öffnen der kaufmännischen Schulen und Präsentieren der eigenen Leistungen - die Übungsfirma war dabei lediglich das Transportvehikel. Die durch Thesen abgefragten zentralen Ergebnisse waren, dass

- es überwiegend engagierte und an der ÜFA stark interessierte Lehrkräfte waren, die zu Beginn dort auch tatsächlich unterrichteten,
- die Akzeptanz in den Schulen größer und die Widerstände dort geringer waren als von uns erwartet,
- die positiven Aspekte der Arbeit in und mit der Übungsfirma weit überwogen und deshalb auch der Blick in die Zukunft sehr optimistisch war,
- die Lehrer sowohl die Lernerfolge als auch emotionale und motivationale Bereiche der Schüler insgesamt überdurchschnittlich bewerteten und, dass
- das deklarierte Rollenverständnis der Lehrer vollkommen anders als im normalen Unterricht war, sie aber erwartungsgemäß in ihrem faktischen und formalen Verhalten die *Chefs und Vorgesetzten* in ihren Firmen waren.

Teilweise parallel zu diesen quantitativen Erhebungen wurde von GRAMLINGER (2000) eine qualitative Untersuchung in Form einer sehr detaillierten Porträtierung zweier Übungsfirmen durchgeführt. Der Frage nachgehend, welche Faktoren Übungsfirmenarbeit zu guter Übungsfirmenarbeit machten, lautete eine der zentralen - nicht unbedingt überraschenden - Antworten, dass der dominierende und beeinflussende Faktor die Person bzw. die Personen des/der **Lehrer** seien:

- Sie sind es, die auf der *Objektseite* das Modell entwerfen, es weiterentwickeln (oder auch weiterentwickeln lassen), es verändern und den Rahmen dafür abstecken, was alles in und mit diesem Modell möglich ist und was nicht.
- Und sie sind es auch, die den Lernerfolg des *Subjekts*, der *Schüler*, lenken und bestimmen, indem sie mit dem Modell dafür die Grundlage schaffen, indem sie im Modell Regeln aufstellen und exekutieren, aber auch, indem sie Regeln über Regeländerungen und Gestaltungsspielräume schaffen und zulassen. Darüber hinaus beeinflussen sie das soziale und emotional-motivationale Klima der Lerngruppe in sehr großem

Vergleich zu 1995 und 1997 in GRAMLINGER / KÜHBOCK / LEITHNER (2000).

Ausmaß: Wiederum durch Regeln und Rahmenbedingungen, aber auch durch das persönliche Agieren, durch die Definition der eigenen Rolle und vor allem durch die Umsetzung dieser Definition im konkreten Übungsfirmengeschehen. (vgl. GRAMLINGER 2000, 304 ff)

Bezogen auf die vier konkret an der qualitativen Untersuchung beteiligten und gestaltenden Lehrer konnten die folgenden Gemeinsamkeiten festgestellt werden (vgl. GRAMLINGER 2000, 285 ff):

- alle vier hatten sehr großes Interesse an dem Lernort Übungsfirma und an dessen Zukunft;
- sie haben viel Zeit in dessen Konzeption, in Modellierungsüberlegungen, in Vorbereitungen und ganz allgemein in die gedankliche Beschäftigung damit investiert;
- es wurden viele Aktivitäten zusätzlich zum *normalen* ÜFA-Unterricht initiiert oder genutzt (Messeteilnahme, Betriebsratsinstallation, Teilnahme an Veranstaltungen etc.);
- sie haben nicht alleine, sondern im Team unterrichtet und aus dieser Arbeit zu zweit vor allem solche Synergien gezogen, die sich aus der wechselseitigen Ergänzung der Fähigkeiten und Interessen ergaben, aber auch aus der Betrachtung und Diskussion verschiedenster Punkte aus zwei unterschiedlichen Perspektiven;
- sie haben sich bewusst wieder als Lernende verstanden, die sich mit der Übungsfirmenarbeit von Beginn an darauf eingelassen haben, in vielen Bereichen (wie Technologie, Kommunikation, Rollenverhalten) dazulernen zu müssen;
- sie haben die Notwendigkeit erkannt, dass dieses Lernen nicht nach einiger Zeit aufhören darf, sondern dass es sich dabei um einen permanenten Prozess handelt, der zwar durch Erfahrung und Routinen erleichtert, nicht aber ersetzt werden kann;
- eben aus diesen Gründen haben sie auch an vielen Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen und verschiedenste Angebote gezielt und bewusst genutzt;
- sie sind in regelmäßigem Austausch mit anderen Übungsfirmen-Lehrern, aber auch mit der Universität gestanden;
- durch den Kontakt zur Praxis haben sie versucht, das Modell an der betrieblichen Realität zu orientieren und auch regelmäßig zu überprüfen;
- sie haben versucht, in der Übungsfirma eine andere Rolle wie im normalen Unterricht einzunehmen, und auch aufmerksam zugehört, wenn sie auf dieses Rollenverhalten eine Rückmeldung bekommen haben;
- sie haben diese Arbeit nicht nur als Herausforderung, sondern auch als etwas gesehen, das sie *gerne* tun, weil sie neue Entwicklungsmöglichkeiten (für sich selbst und für die Schule) und Lernchancen bietet, weil sie als Lehrer andere, zusätzliche Qualitäten und Fähigkeiten in ihre Arbeit einbringen können und weil diese Arbeit ihnen *Spaß* macht;

- sie haben ein spürbares Interesse an einer guten Ausbildung ihrer Schüler gehabt und die Übungsfirma als eine wichtige Möglichkeit angesehen, diese Ausbildung qualitativ zu verbessern;
- und sie haben sich schließlich mit *ihrer* Übungsfirma identifiziert, in die sie viel Zeit, Arbeit, Ideen und auch ein Stück eigene Identität investiert haben - und auf die sie Stolz waren und es zumeist noch immer sind.

Insgesamt lässt sich nach mehr als fünf Jahren Arbeit und Erfahrungen mit der Übungsfirma feststellen, dass entgegen der anfänglichen Skepsis viele positive Erfahrungen und Entwicklungen geschehen sind, die die wirtschaftsberuflichen Schulen - im Trend der Zeit - ein Stück mitverändert haben. Dass auch in der Übungsfirma - genau wie in jedem anderen Fach - die Bandbreite von sehr gutem Unterrichts- und Lernerfolg bis zu sehr schlechtem reicht, erscheint selbstverständlich; dass *schlechte* ÜFA-Arbeit eher transparent und nach außen bemerkbar wird, liegt in der Art und Weise, in der Übungsfirmen nach außen agieren (müssen).

Ebenfalls wichtig erscheint es allerdings jetzt auch, nachdem die Anfangshürden gemeistert sind, sich nicht mit dem Erreichten zufrieden zu geben, sondern eine neue Qualitätsstufe für das Lernen und Arbeiten in der ÜFA insgesamt anzustreben und dafür einen Kommunikations- und Lernprozess zwischen den Lehrern und den Institutionen zu starten.¹³

2.5 Eine Spezialität: Universitäre Übungsfirmen

Eine Besonderheit der Universitäten Linz und Graz in Bezug auf die Ausbildung ihrer Wirtschaftspädagogen ist das Arbeiten der Studierenden in einer universitären Übungsfirma. Es ist ein- (bzw. zwei-)malig in Österreich, dass im Rahmen eines universitären Studiums diese mehrdimensionale sowie handlungsorientierte Lehr- und Lernform seit Jahren einen festen Platz in der Ausbildung der Studierenden der Wirtschaftspädagogik hat. Die universitären Übungsfirmen agieren mit allen anderen Übungsfirmen gemeinsam am gleichen Markt, die Gestaltung des Lernortes und die darin verfolgten Lernziele sind aber differenzierter, denn im Rahmen der univer-

¹³ Dazu siehe mehr im abschließenden Kapitel.

sitären Ausbildung werden andere Ziele verfolgt¹⁴ als im Rahmen der schulischen Ausbildung.

Entsprechend dem Studienplan¹⁵ für Wirtschaftspädagogik wird das Qualifikationsprofil bzw. werden die Studienziele und Studieninhalte folgendermaßen definiert: "Das Diplomstudium der Wirtschaftspädagogik dient der wissenschaftlichen Berufsvorbildung in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, insbesondere der fachlichen und der pädagogischen wissenschaftlichen Berufsvorbildung unter Einschluss einer schulpraktischen Ausbildung für den Beruf eines Lehrers an berufsbildenden höheren Schulen und eines Wirtschaftspädagogen in allen Bereichen der Wirtschaft." (STUDIENPLAN WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK 1998, Par. 1, (1)).

Dieses Qualifikationsprofil eines Wirtschaftspädagogen in Kombination mit den neuen Handelsschul- und Handelsakademie-Lehrplänen hat dazu geführt, dass in Linz und Graz die ersten universitären Übungsfirmen im deutschsprachigen Raum eingerichtet wurden. In Linz wurde im Sommersemester 1995 die LUI (Linzer Uni Informa Übungsfirma Ges.mbH) und in Graz wurde im Wintersemester 1996/97 die *KFUNIline* (KFUNIline Übungsfirma-BeratungsGmbH) gegründet.

Die universitären Übungsfirmen werden von Studierenden der Wirtschaftspädagogik im Rahmen einer Lehrveranstaltung im zweiten Studienabschnitt betrieben und gemeinsam mit den Lehrveranstaltungsleitern als Lern- und Arbeitsort geführt und weiterentwickelt. Durch diese Ausgestaltung der geltenden Studienpläne ist sichergestellt, dass jeder Studierende der Wirtschaftspädagogik in Linz und Graz die Möglichkeit hat, ein Semester lang in einer Übungsfirma zu lernen und zu arbeiten.

¹⁴ Vgl. dazu im Speziellen die Ausführungen in den Informations- und Bewerbungsunterlagen der beiden universitären Übungsfirmen LUI <http://www.lui.uni-linz.ac.at/lui/index2.htm>, (Stand Mai 2001) und *KFUNIline* <http://www-ang.kfunigraz.ac.at/~uefagraz/>, (Stand Mai 2001).

¹⁵ Es sei hier der Studienplan für Wirtschaftspädagogik der Karl-Franzens-Universität Graz zitiert (vgl. <http://www.kfunigraz.ac.at/udionwww/spwipaed98.html>, Stand: Mai 2001), der aber in den Grundzügen der Zielrichtung bzw. den Studienzielen der wirtschaftspädagogischen Ausbildung mit dem Studienplan der Johannes Kepler Universität Linz vergleichbar ist.

Was ist aber nun die Zielsetzung dieser Lehrveranstaltung bzw. was ist das Besondere daran, und was sind die Vorteile für die Studierenden, die schon während ihrer Ausbildung in einer Übungsfirma lernen und arbeiten können? Diese Fragestellungen sollen in den nun folgenden Ausführungen *kurz* behandelt werden.

Diese Form der Lehrveranstaltung soll der praktischen Ausbildung der Studierenden in einer real existierenden Übungsfirma dienen. Die Studierenden können in der Übungsfirma eigene Erfahrungen als aktive Mitarbeiter in den unterschiedlichsten Bereichen sammeln und einen konkreten Einblick in eine Übungsfirma erhalten. Es soll so der handlungsorientierte Lernort Übungsfirma durch eigenes Arbeiten aus der Mitarbeitersicht kennengelernt werden, und die Studierenden sollen die Übungsfirma auch durch gemeinsame kritische Reflexion erforschen. Die Lernprozesse und Arbeitserfahrungen sind oftmals vergleichbar mit denen der schulischen Übungsfirmen. Die Studierenden sollen aber durch diese Form des Lernens die Übungsfirma auch aus der Leitersicht, d. h. mit Blickrichtung auf die pädagogischen Gesichtspunkte, kennenlernen.

Als Grundprämisse einer universitären Übungsfirma gilt, dass sich die Studierenden selbstgesteuert und eigenverantwortlich mit dem Lern- und Arbeitsfeld Übungsfirma auseinandersetzen und die Verantwortung für das Gelingen der Arbeit in der Übungsfirma übernehmen. Sie können so erste Eindrücke für die zukünftige Leitung einer Übungsfirma sammeln und Erfahrungen für ihre spätere berufliche Tätigkeit in der Praxis machen.

Im Sinne von Myron Tribus soll folgendes gelten:

"You can't lead what you don't understand –
You can't understand what you haven't done." (TRIBUS 1996, 63)

Dieser Satz kann als Leitsatz für das Lernen und Arbeiten der Studierenden in der universitären Übungsfirma verstanden werden, denn nur wenn sie wissen, was es heißt, in einer Übungsfirma zu arbeiten, können sie in weiterer Folge dann auch deren Leitung übernehmen. Dieses eigene *Erleben*, d. h. das Erfahren und Reflektieren im Rahmen der Übungsfirma

durch die Studierenden, ist unerlässlich im Rahmen ihrer wissenschaftlichen und praktischen Berufsvorbildung.

Das Sammeln von praktischen Erfahrungen und Erkenntnissen ist von wesentlicher Bedeutung, denn der Unterricht in der Übungsfirma stellt besondere Anforderungen an die Lehrer. Im Unterschied zu anderen Fächern können folgende zentrale Aspekte angeführt werden:

- In der Übungsfirma gibt es keinen Unterricht nach dem Lehrbuch, denn es gibt keines dafür.
- Entsprechend dem Lehrplan ist in der Übungsfirma beinahe alles an Kompetenzen und Fähigkeiten gefordert und damit auch fast alles möglich.
- Die Gestaltung des Lernortes obliegt dem Lehrer und es besteht ein Muss für eigene Aktivität.
- Die Gestaltungsspielräume sind unvergleichlich größer als in anderen Unterrichtsgegenständen.
- Unterrichten in der Übungsfirma heißt, diese zu leiten, zu gestalten sowie zu entwickeln¹⁶.
- Die *Aufgaben* von Schülern und Lehrern sind andere als im herkömmlichen Unterricht.

Diese Aspekte bedeuten für den Lehrer, dass das Unterrichten in einer Übungsfirma die Notwendigkeit eines anderen Rollenverständnisses mit sich bringt. Der Lehrer ist plötzlich nicht mehr der, der alles weiß, alles kann sowie alles bestimmt und lenkt. Er muss auch akzeptieren, dass es nicht für alles eine einzige richtige Lösung geben kann und vor allem, dass auch er oft die Lösung nicht weiß.

Im Rollenverständnis eines Lehrers geht es somit um die Abwendung vom reinen Unterweiser, Wissensvermittler, Vordenker und Kontrolleur hin zum Begleiter, Coach, Berater, Moderator, Entwickler, Lernhelfer und Förderer sowie Designer. Es ist die zentrale Aufgabe eines Lehrers, den Lernort ÜFA so zu gestalten und gestalten zu lassen, dass die Schüler ler-

¹⁶ Dieses Gestalten und Entwickeln kann durchaus im Sinne von SLOANE (1999) verstanden werden, der von einem "Planen von Unterricht" abgeht und statt dessen das "Vorbereiten von Lernen – auch durch das bewusste Gestalten von Lernumwelten" vorschlägt.

nen und ihre ÜFA eigenverantwortlich führen und weiterentwickeln können.¹⁷ Zugleich fordert das Unterrichten in der ÜFA ein hohes Maß an Fachwissen, an Fähigkeiten im sozialen Umgang mit den Schülern und an Flexibilität (vgl. FRITZENWANGER / KRENN / PHILIPP / SOMMER 1996, 115). Ein Lehrer in der Übungsfirma benötigt somit ebenso kaufmännische Fachkompetenz in Bezug auf das breite Berufsfeld in der Wirtschaft, als dass er auch nach Möglichkeit auf eine eigene fundierte kaufmännische Praxiserfahrung zurückgreifen können soll. Der sozialen Kompetenz eines ÜFA-Lehrers kommt bei dieser handlungsorientierten Lehr- und Lernform eine zentrale Bedeutung zu.

Für die Fülle an Anforderungen erscheint es für das eigene Lernen der Studierenden als wesentlich, dass sie im Rahmen ihrer Berufsvorbereitung die Möglichkeit haben, die Übungsfirma als Mitarbeiter selbst mitzuerleben, in ihr zu lernen und zu arbeiten und auch Erfahrungen für die Leitung der Übungsfirma zu sammeln. Für das Lernen der Auszubildenden ist es zielführend, ihnen diesen Erfahrungs- und Lernraum zu öffnen, in dem sie auch die Möglichkeit haben, ohne die Gefahr nachhaltiger negativer Konsequenzen praxisnahe Erfahrungen im Umgang mit relativ komplexen ökonomischen Systemen, sowie mit den Auswirkungen ihres Handelns in solchen Systemzusammenhängen zu sammeln und wo sie ebenso im Bereich der Leitung einer Übungsfirma ihre Erfahrungen machen können. Es ist somit nur von Vorteil, wenn sie vor ihrer beruflichen Tätigkeit bereits die Chance haben, ihr Wissen anzuwenden, umzusetzen und zu vernetzen und Erfahrungen zu sammeln, um auch neues Wissen daraus generieren zu können.

So werden im Rahmen dieser universitären Übungsfirma auch beispielsweise *Pädagogische Tage* abgehalten, an denen die zentrale Fragestellung das Lernen ist, und wo es letztendlich darum geht, den Lernort Übungsfirma laufend weiterzuentwickeln, ihn aus der Sicht der Leitung zu betrachten und das eigene Lernen eines jeden Einzelnen zu maximieren.

¹⁷ Vgl. dazu bei TRUMMER / BERCHTOLD (1998) die Darstellungen im Erfahrungsbericht über umfassendes Qualitätsmanagement in der Übungsfirma als Ansatz zur Gestaltung und Modellierung dieser und vgl. auch dazu BERCHTOLD / TRUMMER (2000).

Folgende Punkte sollen in diesem Kontext einen Überblick über relevante Fragestellungen geben (vgl. TRUMMER / BERCHTOLD 1998, 433 ff):

- Weiterentwicklung des Lernortes ÜFA
- Handlungsorientierung
- Leitungsfunktion der ÜFA (betrieblich und pädagogisch)
- Fragen der Messung und Beurteilung von Leistungen
- Aspekte der Gestaltung dieses Lernortes
- Praktikerinput im Bereich Personalmanagement
- Aufzeigen und Erarbeiten von komplexen Strukturen
- Umfassendes Qualitätsmanagement im Bildungsbereich
- Übungsfirma im Schulalltag
- Gemeinsame kritische Reflexion

Entsprechend einschlägiger wissenschaftlicher Erkenntnisse wird immer wieder auf die Problematik des Umsetzens von Buchwissen in komplexen Situationen in der Praxis aufmerksam gemacht. Um diese Problematik als Entwicklungspotenzial zu nutzen, sollen die Studierenden der Wirtschaftspädagogik im Rahmen der Übungsfirma mit dieser komplexen Lehrmethode respektive dem Lern- und Arbeitsort Übungsfirma vertraut werden. Einerseits sind sie so in der Lage, im Rahmen des Lehrberufes später über die erforderlichen Kompetenzen zu verfügen und andererseits kann durch den Einsatz dieses Lernortes den Anforderungen der betrieblichen Praxis entsprochen werden, so dass eine praxisorientierte Berufsvorbildung der Studierenden sichergestellt ist. Die Übungsfirma ermöglicht so für die Studierenden ein Lernen im Modell und ein Lernen am Modell.

Im Rahmen der gesamten universitären Ausbildung eines Wirtschaftspädagogen stellt die Übungsfirma eine *ungewöhnliche* Form der Lehrveranstaltung dar, die von den Studierenden aber meist als sehr positiv rückgemeldet wird, denn hier sind sie diejenigen, die aktiv und richtungsbestimmend an der Gestaltung und Entwicklung mitarbeiten können.

Sie sind nicht *Konsumenten* bzw. Betroffene, sondern werden zu *Gestaltern* bzw. Beteiligten der Lehrveranstaltung und somit ihrer eigenen Ausbildung.

2.6 Potenziale der Übungsfirma im neuen Jahrtausend

In diesem Beitrag wurde dargestellt, wie der Lernort Übungsfirma im österreichischen kaufmännischen Schulsystem curricular, organisatorisch und in der konkreten Umsetzung im Unterricht eingeführt und umgesetzt wurde. Dabei stellt sich sehr schnell die Frage, was denn so besonders oder auch so neu an diesem Lernort ist und ob sich der Aufwand und die damit verbundenen Kosten rechnen.

Damit das vorgestellte komplexe Lehr-Lernarrangement zu Beginn des neuen Jahrtausends 2000 mehr und etwas anderes als in den 70er Jahren ist, in denen es in relativ großem Rahmen in Deutschland als *Ersatzarbeits- und -lernplatz* eingerichtet und eingesetzt wurde, sollen die folgenden Punkte das Potenzial andeuten und abstecken:

- Das Lernkonzept der Übungsfirma muss wesentlich mehr sein als ein simples *learning by doing* (dieses Schlagwort wird gerade im Zusammenhang mit der ÜFA sehr gerne gebraucht): Notwendig ist ein damit verbundenes Reflektieren, Bewusst-Machen und lernendes Verändern und Variieren. Die Phasen des Arbeitens müssen von Phasen des in der Gruppe Nachdenkens, Thematisierens und Reflektierens noch viel mehr durchdrungen und eingerahmt werden, damit die Lernerfolge gezielter und effektiver werden.
- Die gerade derzeit in unserem Schulsystem anvisierten Ziele und beginnenden Trends lassen sich zu einem großen Teil in der ÜFA - wenn auch vielleicht unter leicht geänderten Bedingungen (größeres Stundenausmaß, vermehrte Lehrerkooperation und -abstimmung) - mitverfolgen: Der Einsatz von Neuen Technologien (PC, Netzwerkumgebungen, Internet), fächerübergreifendes Lernen, verstärkter Gebrauch von Fremdsprachen, soziales, kommunikatives und auch interkulturelles Lernen, eigenverantwortliches, selbstbestimmtes, aber auch kooperatives Lernen sind nur einige von vielen derzeit gängigen Schlagworten.
- Der eben angeführte Punkt macht aber auch ein wichtiges Faktum deutlich: Das Lernen in der ÜFA muss auch geplant werden! Was die ÜFA nicht leisten kann und auch nicht soll: Dass dort alles von jedem gelernt

wird - und das in drei (!) Wochenstunden¹⁸ (den Eindruck kann man sehr schnell bekommen, wenn man Lernzielkataloge oder Aussagen von Schul- und Verwaltungsbehörden genauer liest). Notwendig ist eine überlegte Auswahl von Zielen, die dann auch überprüft werden - beides idealerweise von Schülern und Lehrern gemeinsam.

- Ein wichtiges Potenzial liegt in einer Entwicklungsrichtung unserer Wirtschaft, an deren Beginn wir unseres Erachtens nach gerade erst stehen: Mit einer schnell voranschreitenden Virtualisierung und zunehmenden Abwicklung über das Internet, werden Fähigkeiten, Wissen und Umgangs- und Geschäftsformen notwendig werden, die in dem virtuellen Raum Übungsfirma zum Teil schon jetzt *ganz normal* sind. Übungsfirmen betreiben bereits eine Art von e-commerce, wie er sich in Österreich und auch in Europa in den letzten Jahren entwickelt hat. Eine zunehmende Loslösung vom physisch vorhandenen Produkt, Ein- und Verkauf über Homepages, Kommunikation fast ausschließlich über elektronische Medien - all das bietet sich in der Welt der virtuellen, simulierten Unternehmen schon aus Kostengründen geradezu aufdringlich an und wird auch bereits praktiziert. Virtualität und Abstraktionsfähigkeit gehören hier zum Alltäglichen.

Gelänge es, dieses Potenzial auch nur teilweise zu nutzen, so hätte die Übungsfirma sehr schnell nicht mehr viel zu tun mit dem Lernort, den wir noch aus den 70ern kennen. Sie würde sich einerseits mehr zum *Lernort eigener Prägung*, wie ihn REETZ und TRAMM angedacht haben, entwickeln, andererseits wären zumindest zwei der drei von der COST Aktion A 11 verfolgten Ziele ein Stück mehr verwirklicht:

Zum ersten die ***Flexibilität***, ausgedrückt in einer vielfältigen Einsetzbarkeit der Absolventen unserer kaufmännischen Schulen, die dadurch enorme Vorteile auf dem Arbeitsmarkt hätten, da sie selbst flexibler Arbeitsaufgaben, die in der Zukunft wichtig sein werden, erfüllen und ihre Arbeitsstellen - auch international - leichter wechseln könnten.

¹⁸ Drei Wochenstunden sind im Lehrplan der Handelsakademie für die ÜFA vorgesehen bzw. fünf Wochenstunden für die Handelsschule. Vgl. die Darstellungen in Kapitel 2.2.1.

Aber auch die *Transferierbarkeit* des Gelernten sollte gerade durch den Lernort Übungsfirma am besten gewährleistet sein: Geschieht nicht nur ein Lernen in dem je gegenständlichen Modell (in der ÜFA), sondern auch ein Lernen am Modell (also durch Reflexion über das im Modell Geleistete und Gelernte), so wird ein Transfer auf vielfältige andere Situationen erleichtert und gefördert, was sich wiederum auf die Flexibilität und im Endeffekt auch auf die *Mobilität* auswirken kann.

Damit aber die Übungsfirma das leisten kann (und nicht alter Wein in neue Schläuche gegossen wird, sondern tatsächlich neuer Wein entsteht), ist aber ein hohes Ausmaß an Kommunikation (zwischen Lehrenden und Lernenden, zwischen den Lehrenden untereinander und schließlich auch zwischen Lehrenden und der Wissenschaft) notwendig und sinnvoll, damit eine permanente Weiterentwicklung möglich wird. Die Rahmenbedingungen in Form einer Vielzahl funktionierender Übungsfirmen auf einem existierenden internationalen Markt sind geschaffen - jetzt gilt es, diese zu nutzen.

Literatur

- Achtenhagen, F. et al. (Hrsg.) (1988): *Handlung und System*, Düsseldorf Verlagsanstalt Handwerk.
- Achtenhagen, F. / John, E. (Hrsg.) (1992): *Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements. Innovationen in der kaufmännischen Ausbildung*, Wiesbaden Gabler.
- Achtenhagen, F. / Schneider, D. (1993): *Stand und Entwicklungsmöglichkeiten der Lernbüroarbeit unter Berücksichtigung der Nutzung Neuer Technologien. Bericht für den Niedersächsischen Kultusminister*, Göttingen (Berichte aus dem Seminar für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität. Bd. 21-1).
- Achtenhagen, F. / Tramm, T. (1993): *Übungsfirmenarbeit als Beispiel handlungsorientierten Lernens in der kaufmännischen Bildung*. In: Friede, C. / Sonntag, K. (Hrsg.) (1993), 161–184.
- ACT (1992): *ACT - Servicestelle österreichischer Übungsfirmen am Pädagogischen Institut des Bundes in Wien, Informationsbroschüre*, Wien.
- ACT (1993): *ACT - Austrian Center for Training Firms: Entwurf für die Einrichtung und Ausstattung schulischer Betriebswirtschaftlicher Zentren*, Skriptum, Wien.

- ACT (1996): Die Idee der Übungsfirma, Hrsg.: ACT- die Servicestelle österreichischer Übungsfirmen, Wien.
- Aebli, H. (1980): Denken: Das Ordnen des Tuns, Band I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie, Stuttgart Klett-Cotta.
- Aebli, H. (1981): Denken: Das Ordnen des Tuns. Band II: Denkprozesse, Stuttgart Klett-Cotta.
- Aebli, H. (1987): Grundlagen des Lehrens, Stuttgart Klett-Cotta.
- Arnold, R. / Lipsmeier, A. (Hrsg.) (1995): Handbuch der Berufsbildung, Opladen Leske + Budrich.
- Baumgardt, J. / Heid, H. (Hrsg.) (1978): Erziehung zum Handeln, Festschrift für M. Schmiel, Trier Spee.
- Benteler, P. (1987): Analyse neuerer theoretischer Arbeiten zu einer handlungsorientierten Didaktik wirtschaftsberuflicher Bildung. In: Kaiser, F. (Hrsg.) (1987), 75–101.
- Benteler, P. (1988): Arbeiten und Lernen im Lernbüro. Grundlagen und Gestaltungsmöglichkeiten wirtschaftsberuflicher Bildung im Lernbüro, Bad Heilbrunn/Obb. Klinkhardt.
- Berchtold, S. / Trummer, M. (2000): Auf dem Weg zur lernenden Übungsfirma: Weiterentwicklung der kaufmännischen Übungsfirma mit Total Quality Management, Linde Verlag Wien.
- Bernhart, G. (1994): Leitideen und Struktur der neuen Lehrpläne, unveröffentlichtes Skriptum, ausgegeben bei der Direktorentagung in Steyr am 12. April 1994.
- Bernhart, G. / Kempel, H. / Burda, F. (Hrsg.) (1996): Kommentar zu den Lehrplänen für die Handelsakademie und die Handelsschule, Wien BMUKA, Abt. II/3.
- BGBI. Nr. 582/1992: Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 17. September 1992, Änderung der Verordnung über die Lehrpläne für die Handelsakademie und die Handelsschule.
- BGBI. Nr. 895/1994: Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 18. November 1994 über die Lehrpläne für die Handelsakademie und die Handelsschule.
- BMUK (1998): Österreichische Schulstatistik 97/98, Heft 47. Hrsg. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Statistischen Zentralamt, Wien.
- Czycholl, R. / Ebner, H. (Hrsg.) (1988): Zur Kritik handlungsorientierter Ansätze in der Didaktik der Wirtschaftslehre, Oldenburg Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg (Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 4).
- Czycholl, R. / Ebner, H. (1995): Handlungsorientierung in der Berufsbildung, in: Arnold, R. / Lipsmeier, A. (Hrsg.) (1995), 39-49.

- Dulisch, F. (1986): Lernen als Form menschlichen Handelns, Bergisch Gladbach Hobein.
- Ebner, H. / Reinisch, H. (1989): Handlungsorientierung. Kritische Anmerkungen zu einer aktuellen Kennzeichnung didaktischer Entwürfe, in: arbeiten + lernen, Jhg. 11, Heft 66, 3–7.
- EUROPEN (1996): Bulletin Nr. 13. Hrsg.: Projekt EUROPEN im Berufsförderungszentrum Essen.
- EUROPEN (1997): Bulletin Nr. 15. Hrsg.: Projekt EUROPEN im Berufsförderungszentrum Essen.
- Friede, C. / Sonntag, K. (Hrsg.) (1993): Berufliche Kompetenz durch Training, Heidelberg Sauer.
- Fritzenwanger, K. / Krenn, M. / Philipp, H. / Sommer, I. (1996): 12. Betriebswirtschaftliche Übungen und Projektmanagement, in: Bernhart, G. / Kempel, H. / Burda, F. (Hrsg.) (1996), 108–120.
- Gramlinger, F. (1994): Die Übungsfirma als "Unterrichtsgegenstand" an allen kaufmännischen Schulen Österreichs, in: Wirtschaft und Erziehung, Jhg. 46, Heft 12, 404–408.
- Gramlinger, F. (1995): Die Übungsfirmen der Handelsschule in ihrem ersten Jahr, unveröffentlichter Forschungsbericht über eine empirische Untersuchung an und mit den Handelsschulen Österreichs, Johannes Kepler Universität Linz.
- Gramlinger, F. (1996): Übungsfirmen in österreichischen Schulen - eine erste Bestandserhebung, in: Erziehungswissenschaft und Beruf, Jhg. 44, Heft 4, 451–462.
- Gramlinger, F. (2000): Die Übungsfirma auf dem Weg zur Lernfirma? Eine empirische Darstellung in Form zweier Protraits. Bergisch Gladbach Hobein.
- Gramlinger, F. / Kühböck, E. / Leithner, S. (2000): Wie stellt sich die österreichische Übungsfirmen-Landschaft 1999 dar? Eine empirische Untersuchung im Vergleich mit 1995 und 1997. Linz Trauner.
- Halfpap, K. (1983): Dynamischer Handlungsunterricht, Darmstadt Winklers.
- Hentke, R. (1987): Handlungsorientierung oder kritische Bildung? - Kritik des "handlungs- und situationsorientierten" Ansatzes der Wirtschaftsdidaktik, in: Wirtschaft und Erziehung Jhg. 39, Heft 11, 354–362.
- Hopf, B. (1971): Die Scheinfirma als Bildungseinrichtung des Kaufmanns, Mainz.
- Kaiser, F. (Hrsg.) (1987): Handlungsorientiertes Lernen in kaufmännischen Berufsschulen. Didaktische Grundlagen und Realisierungsmöglichkeiten für die Arbeit im Lernbüro, Bad Heilbrunn/Obb. Klinkhardt.
- Kaiser, F. (1987): Grundannahmen handlungsorientierten Lernens und die Arbeit im Lernbüro, in: Kaiser, F. (Hrsg.) (1987), 11–48.

- Kaiser, F. / Weitz, B. (1990): Arbeiten und Lernen in Schulischen Modellunternehmen, Band 1.b, Bad Heilbrunn/Obb. Klinkhardt.
- Korbmacher, K. (1989): Zur Geschichte des Lernbüros, in: Erziehungswissenschaft und Beruf, Jhg. 37, Heft 4, 387–404.
- Linnenkohl, O. (1984): Übungsfirmenarbeit in der kaufmännischen Ausbildung der beruflichen Schulen, in: Wirtschaft und Erziehung, Jhg. 36, Heft 11, 357–361.
- Miller, G. / Galanter, E. / Pribram, K. (1973): Strategien des Handelns. Pläne und Strukturen des Verhaltens, Stuttgart Klett.
- Philipp, H. (1992): Betriebswirtschaftliche Zentren, Übungsfirmen und internationale Zusammenarbeit, unveröffentlichtes Skriptum in Zusammenarbeit mit dem BM f. Unterricht und Kunst, Wien – Kitzbühel.
- Projekt Wirtschaftspädagogik (1997): Übungsfirmen gestern - heute – morgen, unveröffentlichter Forschungsbericht des Projektseminares aus Wirtschaftspädagogik an der Johannes Kepler Universität Linz im Sommersemester 1997.
- Reetz, L. (1977): Die Übungsfirma in der kaufmännischen Berufsbildung, Vortrag zur Übungsfirmenmesse am 21.10.1977 in Hamburg.
- Reetz, L. (1986): Konzeptionen der Lernfirma. Ein Beitrag zur Theorie einer Organisationsform wirtschaftsberuflichen Lernens im Betriebsmodell, in: Wirtschaft und Erziehung, Jhg. 39, Heft 11, 351–365.
- Schurer, B. (1984): Gegenstand und Struktur der Lernhandlung, Bergisch Gladbach Hobein (Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften, Band 1).
- Sloane, P. E. F. (1999): Situationen gestalten: von der Planung des Lehrens zur Ermöglichung des Lernens, Markt Schwaben Eusl.
- Söltenfuß, G. (1983): Grundlagen handlungsorientierten Lernens. Dargestellt an einer didaktischen Konzeption des Lernens im Simulationsbüro, Bad Heilbrunn Klinkhardt.
- Stratenwerth, W. (1978): Skizze eines didaktischen Lernmodells, in: Baumgardt, J. / Heid, H. (Hrsg.) (1978), 290–304.
- Stratenwerth, W. (1988): Handlung und System in Modellen der Wirtschaftspädagogik und Wirtschaftsdidaktik - dargestellt am Beispiel eines Strukturmodells der Lernsituation. In: Achtenhagen, F. et al. (Hrsg.) (1988), 123–138.
- Studienplan Wirtschaftspädagogik (1998): Stand Mai 2001, <http://www.kfunigraz.ac.at/udionwww/studplan/spwip98.html> .
- Tramm, T. (1992a): Konzeption und theoretische Grundlagen einer evaluativ-konstruktiven Curriculumstrategie - Entwurf eines Forschungsprogramms unter der Perspektive des Lernhandelns, Göttingen, Diss. 1992 (Berichte aus dem Seminar für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität. Bd. 17).

- Tramm, T. (1992b): Grundzüge des Göttinger Projekts "Lernen, Denken, Handeln in komplexen ökonomischen Situationen - unter Nutzung Neuer Technologien in der kaufmännischen Berufsausbildung", in: Achtenhagen, F. / John, E. (Hrsg.) (1992), 43–57.
- Tramm, T. (1994a): Die Überwindung des Dualismus von Denken und Handeln als Leitidee einer handlungsorientierten Didaktik, in: Wirtschaft und Erziehung, Jhg. 46, Heft 2, 39–48.
- Tramm, T. (1994b): Funktion und Entwicklungsperspektiven der Übungsfirmenarbeit. Referat auf dem Seminar "Erfahrungsaustausch Schulversuch Neue Handelsschule" des BMUKA in Kitzbühel am 6. Oktober 1994.
- Tramm, T. (1996a): Lernprozesse in der Übungsfirma. Rekonstruktion und Weiterentwicklung schulischer Übungsfirmenarbeit als Anwendungsfall einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie, Habilitation Göttingen.
- Tramm, T. (1996b): Die Übungsfirma als Lernfirma oder Einzig ärgerlich an der Übungsfirma ist ihr Name, in: Die Berufsbildenden Schulen auf dem Weg ins 3. Jahrtausend. (Vortrag gehalten auf dem Symposium Mobilität, Flexibilität, Sprachkompetenz) Hrsg. vom BMUKA, Wien 1996, 65–84.
- Tribus, M. (1996): Journal of Innovative management GOAL/QPC Fall 1996, 62-72.
- Trummer, M. / Seebacher, W. (1997): Umfassendes Qualitätsmanagement in der kaufmännischen Übungsfirma – stellt das die ÜFA-Führung auf den Prüfstand?, in: Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen, Jhg. 91, Heft 6, 412–418.
- Trummer, M. / Berchtold, S, (1998): Erfahrungsbericht TQM in der ÜFA, in: Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen, Jhg. 92, Heft 6, 433–444.
- VLW (1991): Handlungsorientierter Unterricht, Sonderschriftenreihe des VLW, Heft 33, Wolfenbüttel Heckner, Bundesverband der Lehrer an Wirtschaftsschulen – Hrsg.

Aus:

H.-Hugo Kremer / Peter F. E. Sloane (Hrsg.):
Konstruktion, Implementation und Evaluation komplexer Lehr-Lern-
arrangements – Fallbeispiele aus Österreich, den Niederlanden und
Deutschland im Vergleich. Markt Schwaben: Eusl, S. 11-44

Autoren:

Dr. Franz Gramlinger

Universität Hamburg, Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik
www.wipaed.uni-hamburg.de/personen/mitarbeiter/gramlinger
franz@gramlinger.net

Dr. Michaela Trummer

Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Wirtschaftspädagogik
<http://biwip25.kfunigraz.ac.at/index.asp>
michaela.trummer@uni-graz.at